

ENVER BARDULLA

## SCAUTISMO E EDUCAZIONE AMBIENTALE

L'ambiente naturale strumento e  
obiettivo della formazione scout

### INDICE

<b>Prefazione di Sergio De Giacinto</b>	p. 9
<b>La parabola dell'educazione ambientale</b>	» 13
<b>Educazione e ambiente naturale</b>	
Il primato dell'extrascuolastico e la specificità dell'ambiente naturale	» 29
La valenza educativa dell'ambiente naturale	» 46
Ambiente naturale e ambiente urbano	» 57
<b>Natura e ambiente nello scautismo</b>	
Lo scautismo di fronte alla questione ambientale	» 65
La centralità della natura nella pedagogia di Baden Powell	» 72
Un ambiente ottimale per l'educazione	» 81
La natura contenuto e obiettivo di apprendimento	» 92
<b>L'indagine su un gruppo di capi dell'Agesci: il campione e la metodologia della ricerca</b>	» 107
<b>I risultati dell'indagine</b>	
Scautismo e difesa della natura	» 133
L'approccio scientifico alla natura	» 148
Significato e funzione dell'ambiente naturale	» 192
<b>Conclusioni</b>	
Lo scautismo come variabile indipendente	» 225
La sensibilità per la questione ambientale e l'impegno in favore dell'ambiente	» 232
Le potenzialità ambientali connaturate allo scautismo	» 234
La marginalità dello studio della natura	» 237
La natura come ambiente alternativo	» 241
La natura come strumento e come realtà in sé	» 243
Prospettive di intervento	» 246
<b>Bibliografia</b>	» 253

## PREFAZIONE

*Magari disordinatamente ed inspiegabilmente, nella storia si formano delle agglutinazioni di pensiero che sono il naturale corrispettivo razionale di eventi storici. Anche questi sorgono spesso in modo imprevisto, ma è sempre possibile trovare attorno ad essi, o come ispirazione o come strumenti di rilevazione e di commento, dei pensieri strutturati. Solitamente tali enucleazioni logiche cominciano lentamente, quasi come il formarsi di osteoblasti che poco a poco si radunano così strettamente da giungere a condensarsi in strutture sempre più dense (formazioni cartilaginee ed ossee).*

*Il primitivo pensiero allora richiama altri pensieri, discussioni, analisi, sintesi provvisorie e rincorrentisi, che poi penetrano e scuotono i fatti comuni, concreti e storici, facendone decantare i nuclei meno transeunti, separandoli dalle primitive intuizioni, emotive o caduche. Questo è avvenuto nei recentissimi decenni anche a riguardo di quell'insieme di fatti storici che vanno sotto il nome di eventi ecologici.*

*Questo movimento circolare tra fatti e teorie è venuto acquistando rilevanza sempre più cospicua. Anzi, lo si può oggi considerare addirittura un processo di portata storica se sfocia persino in provvedimenti collocati a livello nazionale. È di questi giorni la notizia che il Governo Italiano, tramite il Ministero dei Beni Culturali, ha deciso di sottoporre a vincolo paesaggistico grandi fasce del territorio nazionale, così che coste marine e lacustri, corsi d'acqua, montagne, boschi e parchi siano messi sotto la diretta tutela dello Stato. Questo significa che la comunità italiana riconosce d'aver a disposizione non*

soltanto un ingente patrimonio artistico (edifici, monumenti, pitture, sculture) che deve essere protetto come un bene ricevuto dai padri (e come tale deve esser trasmesso ai figli) ma si ritiene responsabile di un insieme di beni naturali che non richiedono una minore tutela.

Il concetto di bene naturale è complesso. In modo rudimentale esso potrebbe indicare l'insieme degli oggetti esistenti in natura intesi come elementi costitutivi l'ambiente naturale, e perciò riconoscibili come «non manufatti». Oggi però è ben difficile parlare di una valle senza un bacino idrico od una diga, senza un'autostrada che la percorra, senza un insieme di boschi sottoposti a sfruttamento ciclico e progettato. L'ambiente naturale è tormentato dalle scavatrici, dal cemento, dalle idee degli uomini, per cui è più corretto e serio considerarlo un particolare modo di correlarsi tra l'uomo e la natura, tra mondo culturale (nurture) e mondo naturale (nature), in cui quello si innesta e si innerva.

Se l'ambiente naturale è ormai genericamente iscritto all'interno della storia umana, ne assume le vicende, ne risente i sussulti anche teoretici, così che è sottoposto ad una interna dinamica che lo costringe a presentare un volto sempre differente, e richiede una sequenza di controlli e di verifiche concettuali, inserite in teorie sempre più complesse.

Viene così a formarsi una storia ragionata del modo con cui l'uomo sta nella natura, cioè una storia delle teorie dell'ambiente, che parte dallo studio dei giorni lontani in cui spuntavano i primi licheni ed i primi muschi, o dei secoli dei dinosauri, per giungere fino all'invasione talora sgraziata e spesso petulante dell'uomo e dei suoi capricci meccanizzati. Il fenomeno della correlazione tra uomo e natura inoltre è diverso in una pianura africana od in una provincia industrializzata della Germania, sicchè (oltre alla storia dell'ambiente) si debbono prender in considerazione anche le correlazioni e le coordinate geografiche che descrivono la mappa planetaria della presenza dell'uomo.

È in questo generale contesto che viene a collocarsi una indagine pedagogica, che ricerca la strada che si presume ottimale per un'educazione ad un modo corretto con cui l'uomo sta (o dovrebbe stare) nell'ambiente. Si tratta di studiare una nuova teoria della cultura ambientale, più adatta alle esigenze attuali, in cui natura ed uomo

ritrovino le proprie caratteristiche primarie in un dialogo che consenta a ciascuno dei due di svolgere le proprie potenzialità, senza prevaricazioni o soprusi.

La ricerca pedagogica, quando è correttamente intesa, è strumento particolarmente sensibile, perchè non s'arresta ad elaborare superficialmente rilevazioni empiriche ma scava più profondamente nella natura dell'uomo, nelle sue motivazioni, nei suoi doveri, nelle sue correlazioni con molteplici punti di riferimento storici e metastorici a lui esterni, giungendo a coinvolgerlo con riflessioni di estrema gravità, quali possono essere quelle riguardanti gli essenziali. E tutto questo curiosamente intuito all'interno di una dinamica delle successioni generazionali, perchè pur sempre di educazione si tratta.

In quest'ottica educativa particolare rilevanza storica acquista il problema del tutto attuale dell'associazionismo giovanile. In un periodo in cui le tensioni centrifughe si accumulano, per il notevole incremento di elementi di dispersione e, comunque, di difficile inclusione in strutture ordinate, la presenza di movimenti educativi che facciano leva sulle capacità psichiche che sono caratteristiche dell'adolescenza e della prima giovinezza risulta quanto mai significativa. L'associazionismo giovanile si offre come un ineliminabile strumento educativo, naturalmente purchè sappia ripensare i propri temi costitutivi alla luce delle mutate esigenze storiche.

È questo il caso dello scautismo che (tra gli altri argomenti) sta verificando le proprie radicali intuizioni alla luce dei nuovi problemi ecologici.

Il dare contributi settoriali in un campo in cui ogni piccolo movimento ed ogni cambiamento parziale incidono grandemente nell'equilibrio della risposta finale (ed è appunto l'equilibrio che costituisce la parte preponderante della risposta) richiede una costante visione dell'insieme. Dominare questa vasta orchestra di intuizioni, esigenze, riflessioni, studi settoriali e generali, metodologie differenti per l'apporto di differenti discipline, non è impresa modesta, e credo che l'autore di questo lavoro ne sia così profondamente consapevole da richiamare molto spesso se stesso ed il lettore ad un'avvertenza critica e ad un'accettazione molto controllata dei contributi.

In questo mondo complesso Bardulla si è collocato da ben più di un quindicennio. Quello che finora ha pubblicato al riguardo probabilmente è soltanto una sorta di commento ad un cumulo di lettu-

*re e di esperienze che attendeva di esprimersi in una sintesi complessa, internamente molto articolata. Qualsiasi giudizio si voglia dare di questo scritto non si può non riconoscergli la seria dimensione culturale (geografica, storica, istituzionale, metodologica) con cui è costruito. La discussione, perciò, più che sull'impianto generale, può soffermarsi su alcuni momenti particolari, ed utilmente, perchè appunto su alcuni argomenti settoriali l'Autore propone intuizioni non comuni. Per questi motivi mi sembra che siamo in presenza di un lavoro esemplare anche da un punto di vista di metodologia e di formalità pedagogiche, cui auguro il successo che obiettivamente si merita.*

*Università di Parma.*

*Sergio De Giacinto*

## LA PARABOLA DELL'EDUCAZIONE AMBIENTALE

A più di dieci anni ormai dalla comparsa delle prime proposte organiche di educazione ambientale, si possono rilevare i notevoli progressi che questa ha fatto registrare tanto sul piano pratico quanto su quello dell'elaborazione teorica. Per il primo aspetto, si può prendere atto dell'avvenuta acquisizione, da parte delle tematiche ambientali, di uno spazio e di uno status consolidati come tematiche culturalmente rilevanti e quindi da inserire nel patrimonio di conoscenze, valori e comportamenti che è indispensabile trasmettere alle nuove generazioni.

Per quanto concerne la situazione italiana, questo stato di cose è evidenziato, sul versante scolastico, dal peso attribuito a contenuti ed obiettivi specificamente ambientali nei programmi ministeriali per la scuola media dell'obbligo dell'aprile 1978 e nel testo dei nuovi programmi per la scuola elementare messo a punto dalla commissione a tal fine istituita. Poco importa, ai fini del discorso che stiamo facendo, se quest'ultima proposta non è ancora stata recepita a livello ministeriale e se non può quindi esercitare un'influenza sull'effettivo svolgersi dell'attività scolastica. Del resto, si tratterebbe, in questo caso, di questione prevalentemente formale, soprattutto se si considera la funzione, che i programmi ministeriali sono sempre più venuti assumendo, di avallo ufficiale per orientamenti impostisi ormai, di fatto, nella scuola, se non altro nelle sue espressioni più avanzate. Più importante, se mai, sarebbe evidenziare le differenze tutt'altro che marginali che si possono riscontrare tra i due testi e che difficilmente potrebbero trovare una giustificazione esauriente nella sola dif-

ferente composizione delle commissioni che ne hanno curato la stesura.

Meno evidenti sono invece, nel caso dell'Italia, i progressi per ciò che concerne le modalità e gli strumenti di intervento. A questo proposito, più che l'impegno profuso sul piano della formazione in servizio degli insegnanti da parte di istituti e centri universitari o di associazioni protezionistiche, è forse da segnalare un aspetto emerso durante il Convegno nazionale sull'educazione ambientale, organizzato pochi anni fa a Parma dalla Commissione nazionale italiana dell'Unesco unitamente al C.I.R.E.A. della locale Università. L'indicazione che si poteva ricavare dai contributi presentati in tale occasione era quella relativa al salto di qualità realizzato, anche da noi, dalle più consistenti iniziative di educazione ambientale: superato lo stadio caratterizzato dal prevalere delle istanze di sensibilizzazione, ci si stava avviando ormai ad esperienze più consapevoli e moderne, anche sotto il profilo dell'attenzione prestata alla esigenza di un approccio rigoroso e scientificamente impostato per la ricerca di ambiente.

Un'altra indicazione, che emergeva in modo piuttosto netto e che può avere una certa attinenza con i temi affrontati dal presente lavoro, si riferiva poi al moltiplicarsi delle iniziative di educazione ambientale proposte alla scuola da organismi ad essa esterni; in particolare dalle amministrazioni locali, senza dubbio le più motivate, almeno in linea di principio, alla promozione di atteggiamenti responsabili nei confronti dell'ambiente e del territorio. Il fatto che in molti casi siano gli insegnanti e la scuola i soli destinatari degli interventi di educazione ambientale realizzati dagli enti locali, pur prescindendo dalle intenzioni fin troppo scopertamente propagandistiche che talvolta si possono individuare alla base di tali interventi, può senz'altro essere rivelatore di una concezione per certi aspetti distorta dell'educazione ambientale e della stessa funzione della scuola. Al di là di queste valutazioni, tuttavia, è importante notare come, nelle iniziative meno banali (in quelle cioè che non si limitano alla organizzazione di corsi d'aggiornamento o alla diffusione di materiale propagandistico), vi siano dei tratti che debbono essere valorizzati. Essi hanno a che fare, in primo luogo, con la valorizzazione ai fini educativi dei problemi reali dell'ambiente che la comunità di cui la scuola fa parte deve affrontare e risolvere e con l'utilizzazione del territorio come risorsa didattica. Ma un altro aspetto che merita di essere sottolineato riguarda le possibilità, fornite dalle proposte più articolate, di contatti con ambienti diversi da quelli nei quali abitualmente vivono i ragazzi; possibilità che non si limitino però alla gita o all'escursione tradizionalmente attuate dalle scuole, ma consentano un

rapporto più prolungato e approfondito con un determinato tipo di ambiente.

Anche nel caso delle iniziative meno frammentarie ed estemporanee, si tratta tuttavia di esperienze a carattere fondamentalmente artigianale, nelle quali è del tutto assente, sia come base di partenza che come criterio di verifica o come sbocco, la dimensione della ricerca sistematica e l'esigenza di un minimo controllo dei risultati. Oltre all'impianto complessivo, in questa come nelle altre esperienze realizzate nel nostro Paese, anche la strumentazione impiegata si rivela particolarmente fragile, risolvendosi, nei migliori dei casi, nell'adattamento, su basi del tutto intuitive, di metodiche e tecniche mutate da modelli di ricerca accademica spesso peraltro abbastanza obsoleti.

Più sistematici, anche se non per questo privi di ingenuità o senz'altro più produttivi, sono gli sforzi compiuti in altri Paesi ed in particolare in quelli anglosassoni, i primi del resto che hanno affrontato la questione ambientale nel suo complesso, prima ancora che nei suoi risvolti educativi. Oltre che per la quantità di risorse impiegate per la ricerca e l'innovazione educativa in questo settore, la superiorità si avverte nella articolazione e concretezza delle proposte, nell'attenzione rivolta al momento della valutazione, nell'impiego sistematico delle varie procedure di programmazione curricolare, nell'abbondanza del materiale didattico prodotto, nell'impegno profuso nel tentativo di affrontare nel modo più razionale possibile il problema nodale della formazione degli operatori.

Non va d'altra parte sottovalutato l'apporto che alla elaborazione pedagogica della problematica ambientale attuata dal mondo anglosassone reca, oltre alle più solide tradizioni di ricerca empirica in campo educativo e alla più diffusa sensibilità per la problematica ambientale, il notevole sviluppo fatto registrare, specie in questi ultimi anni, da quel filone della ricerca psicologica (e in parte anche geografica) che fa dei rapporti tra l'uomo e l'ambiente l'oggetto privilegiato delle proprie attenzioni.

Sebbene in misura decisamente minore di quanto capita per i modelli curricolari e per gli stessi materiali didattici, anche i risultati di queste ricerche risentono della peculiarità del contesto culturale e delle situazioni in cui queste sono state condotte. Fatta salva ovviamente la possibilità di tener conto degli indirizzi metodologici e degli accorgimenti tecnici di portata più generale, ciò rende assai problematica l'utilizzabilità non solo dei risultati stessi, ma anche dei modelli e degli strumenti d'indagine. È questo peraltro un discorso che sembra valere più che mai per gli studi sulla percezione dell'ambiente natu-

rale ed in particolare per la fruizione di spazi, quali possono essere, ad esempio, i Parchi Nazionali degli Stati Uniti, che, tanto per dimensioni quanto per la rilevanza di patrimonio «culturale», che ad essi viene attribuita, difficilmente potrebbero trovare da noi situazioni equivalenti.

Gli stessi studi di psicologia ambientale ed un minimo di riflessione sulle esperienze fatte hanno anche consentito l'approfondimento e la puntualizzazione delle elaborazioni e degli indirizzi teorici. Partita, se non nella terminologia almeno nella sostanza, come «ecologica», l'attenzione educativa riferita all'ambiente si è progressivamente venuta trasformando in «ambientale», dilatando con questo il proprio significato e la propria portata e liberandosi al tempo stesso di due accezioni entrambe ugualmente riduttive. La prima è quella che identifica nella diffusione della conoscenza scientifica di struttura, funzionamento e vicenda temporale degli ecosistemi il contributo specifico che l'intervento educativo può recare alla soluzione della problematica ambientale, assegnando così un'importanza fondamentale ad un inserimento generalizzato dell'ecologia nei programmi scolastici. La seconda invece si collega ad un significato meno proprio e più diffuso di ecologia, legato fundamentalmente ad istanze protezionistiche; si tratti della pulizia dei luoghi, della tutela di specie minacciate di estinzione, della lotta agli inquinamenti di vario tipo, oppure della valorizzazione di risposte a basso contenuto tecnologico ai bisogni fondamentali dell'uomo.

Con il superamento di queste posizioni, oltre, ovviamente, che come conseguenza del modo diverso in cui si viene ponendo, su di un piano più generale, la questione dell'ambiente, si ha anche una progressiva e opportuna riduzione dell'appello all'emotività che aveva caratterizzato i primi interventi, anche educativi, in favore dell'ambiente. L'impostazione diviene così senza dubbio più organica. Soprattutto ne guadagna il modo stesso di intendere il contributo che l'educazione è chiamata a fornire alla soluzione del problema.

Al di là delle differenti modalità con le quali si manifesta e della diversità dei fattori che possono innescare i sempre più frequenti episodi di patologia ambientale, ci si rende conto, con consapevolezza sempre maggiore, del fatto che all'origine della crisi ambientale vi sono carenze di natura principalmente culturale. Mancanza di conoscenze adeguate sui complessi meccanismi che assicurano il funzionamento della natura ed il mantenimento dei suoi equilibri; capacità cognitive non attrezzate per cogliere la complessità e l'interazione contemporanea di numerose variabili, se non attraverso scomposizioni

analitiche e riduzioni, che trasformano, stravolgendola, la realtà considerata (trattandosi di mancanza di schemi e di modelli, più che di capacità di calcolo, del resto, gli stessi impressionanti progressi avvenuti nel campo della elaborazione elettronica dei dati non consentono di risolvere il problema di fondo); totale mercificazione dell'ambiente naturale e dei suoi elementi costitutivi; esasperato antropocentrismo e atteggiamento di dominio nei confronti della realtà naturale; culto del profitto; diffusione su scala planetaria di modelli consumistici di società; prevalere degli interessi individuali su quelli della comunità; perpetuazione di condizioni di privilegio e di sfruttamento non solo per gli individui, ma anche per i gruppi e per le nazioni; incapacità di governare i grandi sistemi urbani: sono tutti motivi che possono venire appunto riassunti nella mancanza di una cultura adeguata al livello che l'uomo contemporaneo ha raggiunto per quanto concerne la capacità di trasformare la natura ed asservirla ai propri scopi.

Una volta riconosciuta questa inadeguatezza, il ruolo dell'educazione diviene determinante. Non si tratta soltanto di realizzare interventi settoriali, ma è piuttosto l'intero apparato culturale di cui l'uomo dispone per adattarsi all'ambiente e per trasformarlo che va rivisto. Con esso vanno riviste soprattutto le sue modalità di trasmissione. Per molti aspetti è soprattutto su queste che bisogna insistere, sviluppando in particolare la loro funzione innovativa.

E in effetti, se è pur vero che la consapevolezza raggiunta del modo assolutamente inedito in cui si pongono oggi i rapporti tra umanità e ambiente è anch'essa un'acquisizione culturale e in quanto tale può essere diffusa, è, per contro, altrettanto vero che essa è condivisa soltanto da un'élite e che tale diffusione si scontra con la resistenza opposta dagli atteggiamenti e comportamenti dominanti. Non solo; al di là della presa d'atto dell'assoluta novità dei termini del problema e della generica esortazione alla prudenza che se ne può ricavare, restano grosse lacune sul piano conoscitivo e margini estremamente ampi per opzioni tra loro assai diverse, se non alternative, sul piano etico e su quello operativo.

In altri termini, la mancanza, nella nostra società, di un sufficiente grado di condivisione degli orientamenti culturali adeguati alle esigenze rende estremamente problematica, se non addirittura per certi aspetti impossibile un'efficace opera di trasmissione. Ci si deve quindi affidare soprattutto ad un generale potenziamento delle capacità cognitive, della sensibilità e del senso di responsabilità personale e comunitario.

Il futuro non s'impara, non si può imparare, si potrebbe dire contestando il titolo di un saggio che si propone appunto di affrontare questi problemi.<sup>1)</sup> Anche riconoscendo che non è più possibile seguire la strategia basata sul procedere per tentativi ed errori, utilizzata fino ad ora dall'umanità come principale strumento di progresso, l'unica possibilità di approccio «anticipatorio» consiste nella diffusione più ampia possibile delle acquisizioni culturali fino ad ora realizzate, nella speranza che questo aumento del potenziale di intelligenza, di razionalità e di sensibilità esistente sul pianeta, oltre a dilatare gli spazi di libertà, si traduca anche in una maggiore capacità di risolvere i problemi attuali e futuri dell'umanità.

È quindi anzitutto l'educazione in quanto tale e nella sua globalità ad essere chiamata in causa dalla questione ambientale. D'altra parte, anche volendo sottolineare il nuovo tipo di responsabilità verso l'ambiente cui occorre educare, la globalità riemerge comunque. Non bastano nuove conoscenze e abilità; occorrono anche nuovi atteggiamenti, nuovi valori e nuovi comportamenti. Occorre anche la capacità di accorgersi effettivamente delle condizioni di degrado e di compromissione della qualità della vita; così come è necessaria la volontà di impegnarsi attivamente ed in modo solidale alla soluzione dei problemi della comunità. Al tempo stesso la questione ambientale non investe soltanto i fattori biotici ed abiotici. L'ambiente è sempre più antropizzato e, di conseguenza, la soluzione dei problemi ad esso relativi risente inevitabilmente dei rapporti sociali, dei condizionamenti economici, delle aspirazioni politiche, delle credenze religiose, delle tecnologie e delle conoscenze disponibili, ecc. Sono tutti questi fattori, che, unitamente a quelli biotici ed abiotici, danno vita alla fitta trama di interazioni in cui consiste il sistema ambientale.

Questa caratterizzazione dell'ambiente come ambiente fondamentalmente umano non influisce solo sui contenuti dell'educazione ambientale, ovviamente connessi alla molteplicità di fattori appena considerati. Incide anche sugli obiettivi, dato appunto il carattere prevalentemente antropizzato degli ambienti (le città) nei quali gli individui sono chiamati ad inserirsi, e sui metodi: approccio interdisciplinare, massima valorizzazione dell'attività degli allievi, prevalente ricorso alla soluzione dei problemi concreti della comunità e al lavoro di gruppo sono le indicazioni, in verità tutt'altro che originali, che

1) J. W. BOTKIN, M. ELMANDJRA, M. MALITZA, *Imparare il futuro*, Milano, Mondadori, 1979.

la strategia elaborata dagli organismi internazionali suggerisce per l'educazione relativa all'ambiente.

D'altra parte si sottolinea come gli sforzi finalizzati a promuovere un più responsabile rapporto con l'ambiente possano, appunto per questo, risultare funzionali ad uno svecchiamento dei sistemi e dei metodi di istruzione e come, per contro, l'organizzazione stessa dei sistemi educativi influisca sugli esiti dell'educazione ambientale.

Per l'attuazione di questa strategia è richiesto il contributo di tutte le agenzie di formazione. Scuola, mezzi di comunicazione di massa, gruppi ed associazioni, giovanili e non, debbono concorrere alla realizzazione di un disegno comune. Ma, almeno in un primo tempo, sono soprattutto i mezzi di comunicazione di massa ad essere chiamati in causa, consentendo essi una ampiezza ed una rapidità di diffusione del messaggio «ecologico» che non possono temere concorrenza alcuna.

Si ritiene del resto che il linguaggio da questi utilizzato possa riuscire particolarmente incisivo e soprattutto che esso si adatti assai bene a veicolare gli aspetti più sensazionali della problematica ambientale. Anche la scuola, come si è visto, ed in particolare quella dell'obbligo, viene responsabilizzata, mentre all'istruzione superiore viene affidato soprattutto il compito della formazione delle figure professionali le cui decisioni maggiormente incidono sugli equilibri ambientali.

Questo è dunque il quadro teorico di riferimento e queste sono le linee operative messe a punto dalle organizzazioni internazionali ormai da quasi dieci anni. Si tratta indubbiamente di un progetto ambizioso, forse troppo, appunto per questo destinato a rimanere sulla carta.

In effetti, nonostante gli indiscutibili progressi di cui si è parlato in apertura di discorso, si possono oggi rilevare, sul fronte dell'educazione ambientale, alcuni aspetti tutt'altro che rassicuranti. L'impressione che se ne ricava è soprattutto quella di un forte calo di tensione, di una netta inversione di tendenza rispetto al dilagare delle tematiche ecologiche, verificatosi anche in campo educativo a partire dagli inizi degli anni '70.

Come per tutte le mode, educative e non, anche quella dell'ecologia e dell'ambiente non può non pagare lo scotto della propria natura effimera e sparire con la stessa rapidità che ne ha segnato la comparsa. Sotto questo profilo, il riflusso in atto per l'educazione ambientale potrebbe anche considerarsi salutare e venire inteso come ulteriore dimostrazione di quanto si riveli velleitario ogni tentativo di

evitare, col ricorso alla pura e semplice propaganda, i tempi e le difficoltà proprie di un'autentica azione educativa.

Per quanto condivisibile, però, questo giudizio può risultare troppo sbrigativo. Soprattutto può impedire di cogliere alcuni tratti del fenomeno che si sta considerando, la cui portata educativa è senza dubbio rilevante. Il calo di attenzione per i problemi ambientali, che sembra essersi prodotto prevalentemente all'interno del sistema formativo scolastico, si accompagna all'attenuazione di altre istanze che si erano manifestate prepotentemente nello stesso periodo che vedeva diffondersi l'interesse per l'«ecologia». Esse avevano trovato modo di esprimersi nella diffusione della teoria e della pratica della ricerca ed in quella del lavoro interdisciplinare, cui venivano principalmente affidate le speranze di una radicale rifondazione del rapporto educativo.<sup>(2)</sup>

Si tratta del resto di un parallelismo che non manca certo di giustificazioni.

Anzitutto va ricordato che alla base della insolita disponibilità dimostrata dagli insegnanti nel recepire le tematiche «ecologiche» non vi era soltanto la consapevolezza della gravità del problema e delle responsabilità di competenza della scuola o il semplice desiderio di agganciarsi a temi di attualità.<sup>(3)</sup>

Vi era anche, con tutta probabilità, l'intenzione di sfruttare le potenzialità innovative (sul piano dei contenuti e dei metodi, ma ancor più su quello della stessa organizzazione del lavoro scolastico e dei rapporti tra scuola e territorio, tra scuola e società) racchiuse nel-

2) Per una analisi delle diverse teorizzazioni della didattica della ricerca si veda: L. LUMBELLI, *Motivazione e trasmissione nella didattica della ricerca*, in AA. VV., *Educazione alla ricerca e trasmissione del sapere*, Torino, Loescher, 1981, pp. 225-264.

3) Stando a quanto emerso dalla indagine condotta nel 1975 su un campione di docenti dei vari gradi della scuola italiana, le sollecitazioni a trattare problemi ecologici provenivano prevalentemente da avvenimenti e situazioni concrete (78,6%). Seguono, in ordine di importanza, quelle derivanti dalla lettura di pubblicazioni o di articoli (38,1%) o da riferimenti contenuti nei libri di testo e le richieste degli allievi (25,8%). Questa indicazione va però integrata da quelle relative alle finalità del discorso ecologico in ambito scolastico ed alla impostazione metodologica necessaria per l'inserimento della tematica ecologica nelle scuole.

Per il primo aspetto, la quasi totalità degli interpellati privilegiava nettamente (81,3%) la finalizzazione del discorso ecologico alla formazione umana complessiva. Per il secondo, se si prescinde dalla maggioranza relativa di consensi per la risposta che ne fa una questione di formazione umana e di educazione civile più che didattica, la valorizzazione del riferimento all'ecologia come occasione di rinnovamento pedagogico e didattico si esprime con l'elevata percentuale di risposte (48,6% e 42,3%) che postulano l'inserimento dell'ecologia in una rinnovata didattica delle discipline scientifiche o che richiedono un'impostazione interdisciplinare (P. MELODIA, S. ROLANDO, *Ecologia e ambiente nella scuola italiana*, Milano, Federico Motta Editore, 1978, pp. 77 e segg.).

l'accostamento ai problemi dell'ambiente. D'altra parte tale accostamento veniva a tradursi quasi in modo spontaneo nella ricerca d'ambiente e nel lavoro sul campo, per quanto queste modalità didattiche non potessero esaurire, di per sé, i possibili approcci alla questione ambientale.

Esse, ad ogni modo, trovavano nella integrazione delle competenze disciplinari sia la propria motivazione che il proprio risultato, evidenziando così il significato delle conoscenze e delle abilità acquisite o da acquisire ed esplicitando la funzione che esse assolvevano nella soluzione dei problemi umani e sociali più rilevanti. Né bisogna dimenticare che erano proprio questi gli anni in cui, anche nell'ambito della ricerca accademica, la tendenza dominante (in verità, spesso, tutt'altro che disinteressata) era quella che privilegiava la finalizzazione della ricerca (si pensi appunto ai progetti finalizzati del C.N.R.).

Anche per l'adozione generalizzata del metodo della ricerca e dell'approccio interdisciplinare è fin troppo facile riconoscere che si è trattato di orientamenti alla moda, per lo più assunti acriticamente, sentiti, piuttosto che pensati e capiti, al punto che, in molti casi, il compito delle iniziative di aggiornamento su questi temi era soprattutto quello di creare un minimo di chiarezza terminologica. Difficilmente tuttavia si potrebbe negare l'esistenza, all'origine di tali orientamenti, di istanze autentiche di rinnovamento e del bisogno di dare un senso ed uno scopo al proprio impegno educativo. Ed il rischio, in questo tipo di innovazione educativa per successivi contraccolpi, è appunto quello che anche le esigenze e le spinte più genuine vengano mortificate e affossate, unitamente agli aspetti più effimeri delle tendenze alle quali si sono agganciate.

Che però non si sia trattato soltanto di una moda e che pertanto il problema dell'educazione ambientale si ponga oggi principalmente in termini di esistenza delle condizioni per un salto di qualità lo dimostrano le dimensioni del fenomeno cui si è fatto cenno. L'impressione dell'inizio, per l'educazione ambientale, della fase discendente della parabola non sembra infatti circoscritta a particolari contesti scolastici o culturali.

Sembra al contrario trattarsi di una tendenza generalizzata, che coinvolge la strategia avviata su scala planetaria.

Essa riguarda anzitutto l'enfasi posta sul contributo che l'educazione può recare alla soluzione dei problemi ambientali. Il significato, che l'educazione all'ambiente aveva assunto, di strumento di



una profonda trasformazione delle risorse culturali di cui ci si avvale per orientare e gestire i rapporti con la realtà ambientale è venuto quasi scomparendo ed il primato è di nuovo attribuito all'intervento politico e tecnologico.

Questa tendenza emerge in tutta evidenza dalla lettura dei documenti internazionali sull'ambiente. Nell'arco del decennio intercorso tra la Conferenza di Stoccolma sull'ambiente umano del 1972 e l'incontro di Nairobi del Maggio 1982, che ha riunito rappresentanti di 105 Paesi per commemorare appunto il decennale del primo avvenimento, si registra un considerevole ridimensionamento delle speranze riposte nell'educazione.

La raccomandazione n° 96 approvata dalla Conferenza di Stoccolma invitava gli organi delle Nazioni Unite, ed in particolare l'Unesco, ad adottare i provvedimenti necessari per stabilire un programma educativo internazionale d'insegnamento interdisciplinare, scolastico ed extrascolastico, relativo all'ambiente, rivolto a tutti e tale da interessare tutti i gradi dell'insegnamento. Ma una ulteriore sottolineatura del ruolo dell'educazione consisteva nel fatto che ad essa era dedicato uno dei principi stabiliti dall'unanimità dei partecipanti. Il principio n° 19 della Dichiarazione affermava infatti che l'educazione in campo ambientale è essenziale per porre le basi di un'opinione illuminata e di una condotta responsabile da parte degli individui, enti e comunità per proteggere e migliorare la qualità dell'ambiente. Sottolineava altresì l'importanza di un'azione dei mezzi di comunicazione di massa, che, in luogo di contribuire al degrado dell'ambiente, ne promuovesse il rispetto e il miglioramento per la realizzazione di un integrale sviluppo umano.

Queste indicazioni venivano successivamente sviluppate dal Colloquio di Belgrado del 1975, che, con la Carta omonima, definiva le linee guida per una strategia di potenziamento dell'educazione ambientale su scala planetaria, e dalla Conferenza Intergovernativa di Tbilissi del 1977, che, facendo proprio il documento di Belgrado, ne individuava le modalità di attuazione.<sup>4)</sup>

Prendendo le mosse dalla constatazione del persistere e addirittura dell'aggravarsi dello stato dell'ambiente, la Dichiarazione di Nairobi insiste soprattutto sull'importanza che la pace e la cooperazione internazionale assumono come fondamento indispensabile della so-

4) Per il testo di tali documenti si vedano il n° 1 del 1976 ed il n° 1 del 1978 di «Connexion», il Bollettino di educazione ambientale a cura dell'Unesco e del PNUB (Programma per l'ambiente delle Nazioni Unite).

luzione dei problemi dell'ambiente. Per quanto riguarda invece le linee di intervento, occorre soprattutto stabilire un nuovo ordine economico, adottare strumenti giuridici in grado di far fronte alle dimensioni internazionali del degrado ambientale, utilizzare tecnologie appropriate che rendano compatibile lo sviluppo e il progresso sociale con l'istanza della conservazione, individuare nuove fonti rinnovabili di energia e pianificarne l'utilizzazione di concerto tra le diverse nazioni.

Solo al termine del documento vi è un rapido riferimento all'educazione, peraltro accomunata alle altre misure di prevenzione, da preferirsi indubbiamente agli interventi riparatori. Così, accanto ad una adeguata pianificazione delle attività che possono avere un impatto sull'ambiente e alla presa di coscienza delle proprie responsabilità ambientali in fase di adozione di nuovi metodi e di tecnologie produttive, da parte delle industrie nazionali e multinazionali, si ritiene anche importante aumentare la consapevolezza dell'importanza dell'ambiente attraverso l'informazione, l'educazione e la formazione professionale. Essenziale è infatti il coinvolgimento dei singoli e l'adozione da parte di questi di comportamenti improntati al senso di responsabilità.

L'unica eccezione a quest'orientamento è rappresentata dalla Carta di Gubbio, redatta nel settembre 1982 dai partecipanti al Seminario Internazionale «Terra Mater», promosso in occasione dell'ottavo centenario della nascita di San Francesco. Nonostante che le motivazioni di partenza siano le stesse del documento di Nairobi, e cioè la presa d'atto del permanere di una situazione ambientale assolutamente precaria, qui l'accento è posto soprattutto sull'intervento educativo.

Quattro infatti delle sei richieste avanzate dalla Carta, riguardano specificamente l'educazione. Si chiede anzitutto il ricorso a forme di apprendimento innovative basate sull'anticipazione e «sulla partecipazione dei cittadini alle scelte per l'avvenire»<sup>5)</sup> e la corretta diffusione delle conoscenze sulle manifestazioni e sull'origine della crisi ambientale. Allo stesso modo si invitano quanti nei vari paesi sono preposti all'istruzione pubblica ad inserire obiettivi e contenuti di educazione ambientale nei programmi scolastici ed i capi delle varie religioni e delle Chiese di ogni confessione a richiamare «i propri cre-

5) Il testo della Carta di Gubbio è riprodotto in calce ad un editoriale di MAURO LAENG sul n° 107 (ottobre 1983) di «Didattica delle scienze».

denti alla socialità della natura e al diritto-dovere morale del rispetto dell'ambiente naturale ed umano».

È opportuno tuttavia sottolineare la profonda diversità tra i documenti precedenti, che, almeno formalmente, coinvolgono la responsabilità degli stati membri delle Nazioni Unite, e quest'ultimo testo, sottoscritto da intellettuali, il cui potere può appunto esercitarsi esclusivamente sul piano culturale.

Una ulteriore conferma dei nuovi indirizzi riguardanti l'educazione ambientale si ottiene infine considerando i settori privilegiati dai programmi, varati dalle stesse organizzazioni internazionali, per quanto concerne il potenziamento, per l'immediato futuro, delle strategie educative riferite all'ambiente. Se anche viene ribadita la volontà di proseguire l'attuazione dei piani di intervento precedentemente fissati, l'attenzione si rivolge soprattutto alla scuola superiore ed alla formazione professionale ed universitaria e si evidenzia così l'affinità con le fasi iniziali, caratterizzate appunto dalla specificità degli interventi auspicati e dal livello particolarmente elevato di scolarità nel quale essi dovevano realizzarsi.

Ciò, almeno in parte, può essere inteso come tentativo opportuno di individuare delle priorità, in modo da evitare il rischio di un velleitarismo inconcludente. Del resto, è appunto sui livelli terminali della formazione, che, superata la fase della mera sensibilizzazione, occorre insistere, se si vuole potenziare l'effetto moltiplicatore della educazione ambientale e qualificare il più possibile la tipologia degli interventi.

Resta il fatto, tuttavia, che, al di là degli aspetti più comprensibili e giustificabili, queste sottolineature lasciano scorgere dei mutamenti sostanziali di prospettiva, che si possono riassumere in termini di valenza specialistica e settoriale dell'educazione ambientale. L'accento è posto di nuovo sulla peculiarità degli obiettivi e dei contenuti ambientali, piuttosto che sulle possibilità che essi presentano di una profonda ristrutturazione della proposta educativa nella sua globalità. L'educazione ambientale, in altri termini, sembra tornare a prospettarsi solo come aggiunta, soltanto come un nuovo ambito della formazione generale piuttosto che anche come nuovo modo di intenderla e di realizzarla. Il pericolo che si prospetta percorrendo questa strada è di nuovo quello di una intellettualizzazione della questione ambientale, di una separazione tra conoscenza dei problemi e scelte esistenziali finalizzate alla loro soluzione: attuata solo sul piano conoscitivo l'educazione ambientale può tradursi in immunizzazione e,

al limite, favorire l'adattamento a condizioni sempre più degradate dell'ambiente.

Quello che sembra si sia venuto perdendo nel corso dell'attuazione delle strategie educative in favore dell'ambiente è la funzione autenticamente innovativa dell'educazione ambientale, il suo significato di strumento per costruire una cultura veramente alternativa e per produrre modificazioni del comportamento individuale e collettivo in grado di incidere in misura apprezzabile sugli equilibri ambientali.

Tracciando un bilancio degli sforzi compiuti negli Stati Uniti da un quindicennio a questa parte, Jean Mac Gregor, nell'editoriale di uno degli ultimi fascicoli di «The Journal of Environmental Education»<sup>6)</sup>, rileva l'involuzione riformista subita dall'ambientalismo, anche per quanto concerne i suoi risvolti educativi. Si è venuta perdendo, nel corso della sua diffusione, la caratteristica di radicalità del messaggio ambientale, se con questa si intende la capacità di andare alle radici, di cogliere i principi che stanno alla base delle interazioni tra vita, cultura e comunità.

Per l'autrice, i conflitti e la confusione sperimentati nell'attuazione pratica delle proposte di educazione ambientale e la mancanza di accordo sul modo di intenderla e sugli obiettivi da perseguire non sono da addebitarsi soltanto ad un'incapacità di comprensione reciproca. Stanno piuttosto ad indicare la «dissonanza cognitiva» implicita nell'accostamento delle implicazioni di un'etica ecologica al tipo di rapporto sociale con la realtà che prevale in America. Essa, a sua volta, esprime il conflitto insito nel combinare insieme valori e conoscenza; una pratica, questa, dalla quale il mondo accademico ed in particolare quello scientifico si sono venuti progressivamente allontanando.

Se questo quadro della situazione può considerarsi attendibile e se tuttavia non si vuole accettare come ineluttabile la prospettiva che vede affidata ad un gruppo sempre più isolato di «patiti della natura» l'espressione delle istanze di responsabilizzazione umana nei confronti dell'ambiente, occorre spingere più a fondo l'interpretazione del fenomeno e chiedersi se a giustificazione di questo esito (in parte senza dubbio scontato, trattandosi di un progetto particolarmente ambizioso) non possano essere individuati anche alcuni errori

6) J. MAC GREGOR, *Values To Live By*, in: «The Journal of Environmental Education», Vol. 15, n° 2, Winter 1983-84.

di valutazione delle potenzialità proprie di ciascuna strategia formativa.

Un'ipotesi sostenibile potrebbe essere quella che giudica eccessivo e senz'altro infondato l'affidamento delle sorti dell'educazione ambientale ad alcuni canali formativi privilegiati, pur tenendo conto del carattere obbligato di alcune scelte, una volta fissati i tempi e l'ampiezza dell'intervento. Non ci si riferisce soltanto ai mezzi di comunicazione di massa, cui, soprattutto all'inizio, era stato attribuito un ruolo primario per quanto concerne la funzione di sensibilizzare l'opinione pubblica.<sup>7)</sup>

Il discorso riguarda anche la scuola, giustamente investita di una grossa porzione di responsabilità, in virtù sia del ruolo che spesso è costretta ad assumere di agenzia fondamentale di formazione umana e civile, prima ancora che di istruzione, sia delle potenzialità tipiche di questa istituzione per quanto concerne, più che la qualità dell'informazione, la criticità con la quale questa può venir comunicata; una criticità imposta, se non altro, dal bisogno di un minimo di coerenza interna per le varie articolazioni curriculari.

Anche nel caso della scuola, come in quello dei mass media, non si tratta di mettere in discussione l'importanza del contributo senza dubbio insostituibile che essa può recare, a differenti livelli, ad una visione più corretta dei problemi ambientali e, di conseguenza, alla loro soluzione. Il problema, che peraltro riguarda l'educazione ambientale intesa nel suo significato più comprensivo, è soprattutto determinato dalla tendenza ad ignorare, di fatto, i limiti strutturali della formazione scolastica. Questi, oltre che individuabili in linea di principio (in certo senso potremmo dire per definizione) si manifestano chiaramente in linea di fatto.

Non solo manca, per la questione ambientale come per molte altre, una base di valori e di orientamenti sufficientemente condivisa ed in grado di prospettarsi come messaggio educativo facilmente comprensibile e funzionale all'adozione di determinati atteggiamenti e comportamenti.

Quand'anche questa esistesse e quand'anche non andasse a scapito di quella criticità che si è appena richiamata, resterebbe comunque da decidere fino a che punto la scuola, seppure in termini di intervento puramente compensativo e di esercizio di una funzione vi-

7) Dubbi sull'efficacia dell'impiego dei mezzi di comunicazione di massa sono sorti tuttavia abbastanza presto, come dimostra il contributo di P.M. SANDMAN, *Mass Environmental Education: Can the Media Do the Job?*, in J.A. SVAN, W.B. STAPP (Eds), *Environmental Education*, New York, John Wiley & Sons, 1974, pp. 207-247.

caria rispetto ad altre istituzioni, sia attrezzata per l'espletamento di tale compito. E il problema, ovviamente, non è solo quello delle competenze professionali degli operatori scolastici e della loro capacità di trasformarsi, anche a questo fine, in animatori della comunità; riguarda anche il modo in cui è strutturata la scuola stessa, la vita che in essa si svolge e la sua capacità di porsi come modello, ricordato con altri, di gestione responsabile delle interazioni tra gli elementi e i fattori operanti nel sistema.

La vicenda dell'educazione ambientale che si è appena tratteggiata, come si è ripetutamente sottolineato, si basa su impressioni, seppur suffragate dall'analisi della letteratura e da alcuni dati di fatto certamente utilizzabili come indicatori, se non addirittura come indici, dell'attenzione prestata ai problemi dell'ambiente in ambito educativo. Mancano del resto, a questo riguardo, rilevazioni empiriche sufficientemente recenti e di un certo respiro. I sondaggi compiuti risalgono al periodo iniziale della sensibilizzazione ecologica e risentono ovviamente del clima che caratterizzava la «fase pioniera» dell'educazione ambientale.<sup>8)</sup>

D'altro canto, valutarne il grado di attuazione e di diffusione, nel caso in cui la si consideri nell'accezione più impegnativa di creazione e trasmissione della cultura necessaria per amministrare le interazioni con l'ambiente, si rivelerebbe impossibile, non solo per difficoltà di ordine operativo.

Ciò non significa che si debba rinunciare ad un approccio empirico; questo è più che mai necessario, anche se nessuno s'illude che possa di per sé risultare risolutivo.

Il problema è se mai quali aspetti privilegiare in un campo così ampio e complesso. Occorrono senza dubbio informazioni fattuali, per evitare che la pedagogia ambientale si risolva in un fatto puramente speculativo. Ma occorre anche cominciare ad indagare i processi attraverso i quali si realizza l'educazione all'ambiente, servendosi sia di modelli sperimentali in gran parte ancora tutti da elaborare sia di schemi metodologici, che, mutuati dalle scienze naturali più che da quelle sperimentali, in certi casi meglio si adattano alla caratterizzazione della ricerca pedagogica come ricerca applicata.

Più che determinare gli eventi educativi tenendo sotto stretto controllo il maggior numero possibile di variabili, si tratterebbe di rile-

8) Oltre alla già citata indagine sugli insegnanti, è da ricordare il sondaggio realizzato nel 1972 su un campione, su base nazionale, della popolazione scolastica delle elementari e delle medie e su un campione di studenti delle superiori della provincia di Milano (E. SCOTTO LAVINA, S. ROLANDO, *Ecologia, scuola, formazione*, Milano, Federico Motta Editore, 1974).

vare la presenza o meno di determinati effetti e verificarne a posteriori il rapporto con variabili indipendenti (e cioè con particolari modalità di conduzione del rapporto educativo) almeno parzialmente isolabili nella complessa trama di interazioni in cui consiste l'educazione.

È questo l'approccio che si è privilegiato in questo lavoro. Prendendo le mosse da una diagnosi dello stato attuale e delle prospettive dell'educazione ambientale e dalla convinzione sopra espressa sulla erronea valutazione delle responsabilità e potenzialità di alcune agenzie formative, si è individuato nell'extrascuolastico lo spazio formativo maggiormente idoneo per l'attuazione di una educazione ambientale intesa come principale strumento della trasformazione culturale imposta dalla forma assolutamente inedita che hanno assunto i rapporti tra umanità e natura extraumana.

Nel formulare questo giudizio si è tenuto conto soprattutto di una specifica esperienza di formazione extrascolastica, lo scoutismo, che, sia per la vitalità che dimostra di possedere, nonostante siano trascorsi tre quarti di secolo dalle sue origini, sia per l'integralità della formazione che si propone di attuare, almeno dal punto di vista teorico, sembra prestarsi in modo tutto particolare all'attuazione delle istanze di un'educazione ambientale considerata nella sua interezza.

Ciò vale in teoria, per come cioè lo scoutismo è stato concepito dal suo fondatore e per come il metodo si è venuto strutturando, sempre su di un piano teorico, in seguito alla sua applicazione su scala internazionale. Per gli orientamenti pedagogici e metodologici più recenti, così come per quanto concerne la concreta attuazione del metodo, il discorso è tutto da verificare. Ed è appunto da tale verifica che può prendere le mosse una ricerca volta ad approfondire i processi educativi di cui si è detto.

## EDUCAZIONE E AMBIENTE NATURALE

### **Il primato dell'extrascuolastico e la specificità dell'ambiente naturale**

Pur non volendo in questa sede affrontare la complessa problematica pedagogica relativa alla formazione extrascolastica, la superiorità a questa attribuita in quanto ambito nel quale è soprattutto possibile attuare un'educazione ambientale intesa nel suo significato più pregnante esige un minimo di giustificazione. Prima ancora esige che si precisi come con questo termine non ci si riferisca nè, da una parte, alla molteplicità di stimolazioni, prive di specifica intenzionalità pedagogica, presenti in un determinato contesto socioculturale (educazione funzionale), nè, dall'altra, all'influsso educativo esercitato da istituzioni ed agenzie formative diverse dalla scuola, quale potrebbero essere ad esempio la famiglia o i mezzi di comunicazione di massa. Ci si riferisce piuttosto ad una concezione «forte» dell'educazione extrascolastica, per molti aspetti coincidente con quella tratteggiata da Riccardo Massa nel volume dedicato a questo tema<sup>(1)</sup>, che ne sottolinea soprattutto il carattere di esperienza in certo senso «totale» e che ne evidenzia quel potenziale di alternatività (più o meno accentuata, s'intende) che nè la famiglia, nè la scuola, nè il mondo del lavoro, nè, a maggior ragione, le istituzioni totali o i mezzi di comunicazione di massa sono in grado di esprimere.

Appunto su questo potenziale di alternatività, che non si configura necessariamente come rifiuto della famiglia, della scuola e del

1) R. MASSA, *L'educazione extrascolastica*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.

lavoro, si fonderebbero, anche per quanto concerne la questione ambientale, le speranze di chi vuol sottrarsi ad una sorta di rassegnazione all'impotenza educativa. Solo infatti la presenza di uno spazio relativamente autonomo e privo di una funzionalità troppo rigida nei confronti del sistema sociale e culturale, consentirebbe di non limitare al caso e alla conseguenza di un errore la possibilità di produrre un'autentica innovazione.

D'altro canto, a ben considerare, è su tale relativa autonomia, ancor più forse che su differenze di ordine esclusivamente contenutistico, che si fonda la stessa complementarità che la formazione extrascolastica riesce ad assicurare nei confronti dell'azione svolta dalla scuola e dalla famiglia.

Ovviamente si tratta di una schematizzazione che impone molte cautele e che, come tutte le generalizzazioni pedagogiche di questa portata, sconta l'astrattezza del riferimento a realtà in effetti estremamente differenziate, al punto da risultare tra loro incomparabili. Senza contare poi che, anche prescindendo da questo limite, il margine di autonomia di cui si è detto potrebbe, tutto sommato, rivelarsi illusorio. Quand'anche non si riuscissero a individuare, per l'extrascolastico, condizionamenti e funzionalità, pur se indiretti e sotterranei, agli orientamenti culturali dominanti, l'alternatività potrebbe risolversi in estraneazione e l'adattamento ad una realtà diversa in sterile evasione e fuga nell'utopia. E anche questo, al di là delle intenzioni, potrebbe risultare funzionale al sistema dal quale ci si propone di emanciparsi.

Un discorso abbastanza simile può essere fatto per la dimensione di totalità che caratterizza l'esperienza formativa extrascolastica, sulla quale, del resto, si basano soprattutto le potenzialità appena indicate. È senz'altro vero che la perdita da parte della famiglia di una funzione autenticamente produttiva, l'incapacità che la stessa scuola manifesta, non solo per quanto concerne la preparazione al lavoro e più in generale all'inserimento nella società, ma anche per quanto attiene all'acquisizione degli strumenti culturali di base da parte degli allievi, e la parcellizzazione esasperata delle competenze nel sistema produttivo (ma a ciò si potrebbe anche aggiungere la burocratizzazione e l'ingovernabilità delle strutture preposte all'erogazione dei principali servizi sociali) sono tutti aspetti delle attuali condizioni di esistenza che incidono a livello strutturale sulle potenzialità educati-

ve proprie della famiglia, della scuola e del mondo del lavoro.

Ed è altrettanto vero che si tratta di acquisizioni in gran parte irreversibili e che postulano un supplemento di mediazione educativa, che può trovare appunto nell'extrascolastico maggiori possibilità di attuazione sufficientemente organica e relativamente priva di contraddizioni con l'esperienza quotidiana. Ma, anche in questo caso, ci si riferisce a proposte di educazione extrascolastica in senso forte, da non confondere con le più frequenti modalità di fruizione del tempo libero, giovanile e non, la cui incidenza sul sistema formativo contemporaneo deve considerarsi particolarmente modesta. Non solo; anche per quest'aspetto valgono le considerazioni appena formulate sulle potenzialità innovative insite nella formazione extrafamiliare ed extrascolastica.

Anche qui il rischio può essere quello di un'efficacia educativa soltanto apparente, di fatto compromessa all'origine dalla radicale estraneità di tale esperienza formativa (che appunto per questo si verrebbe a configurare come momento esclusivamente ludico) rispetto ai problemi reali dell'esistenza e alle modalità di adattamento all'ambiente e di trasformazione di esso, in cui consistono le possibilità di soluzione di tali problemi. Ma è questo un rischio che, pur meritevole della massima attenzione da parte di pedagogisti ed educatori, non è opportuno esasperare, dal momento che proprio su questa generale trasferibilità degli apprendimenti realizzati in situazioni specificamente predisposte per l'addestramento si fondano le possibilità stesse della educazione.

Merita se mai di essere sottolineata la dimensione eminentemente ludica, cui si è appena fatto cenno, dal momento che soprattutto in essa potrebbe essere individuata la peculiarità della formazione extrascolastica. Ciò non tanto per la maggior rispondenza che essa verrebbe ad avere, in tal modo, nei confronti delle esigenze tipiche dei soggetti in evoluzione, quanto piuttosto per l'idoneità, che manifesterebbe in misura superiore ad altri ambiti formativi, a supportare situazioni e attività che simulano i più impegnativi processi di adattamento e di trasformazione della realtà.

Non vi sono d'altra parte difficoltà a considerare l'intero pro-

cesso formativo come un unico grande «gioco di simulazione»<sup>2)</sup>.

Sotto questo profilo, la dimensione di integralità dell'educazione impartita si baserebbe sulla completezza e sull'organicità della simulazione realizzata e cioè sulla capacità di quest'ultima di far sperimentare e comprendere le interazioni con l'ambiente ed il ruolo che la mediazione culturale svolge ai fini di un adattamento e di una trasformazione responsabili, tanto individuali che comunitarie. Nella simulazione attuata dalle esperienze di educazione extrascolastica risulterebbe poi più evidente, per chi apprende, la funzione stessa della cultura e dell'educazione ed anche questo finirebbe per contribuire ad una più agevole costruzione dei significati e ad una più estesa ed efficace trasferibilità degli apprendimenti realizzati.

Più che suoi singoli aspetti, sarebbe l'esistenza umana nella pienezza delle sue dimensioni, dei suoi bisogni, delle sue funzioni e delle sue opportunità ad essere sperimentata, grazie alla semplicità, rappresentatività, globalità e riduzione ad una scala che ne faciliti la comprensione, dell'esperienza proposta.

Su questo piano, almeno in certi momenti della crescita, la famiglia rischia di proporre esperienze, da una parte, troppo reali per poter assumere il ruolo di simulazioni e, dall'altra, spesso troppo controllate e protette per consentire l'esercizio personale ed autonomo delle funzioni che devono essere apprese. Per la scuola il rischio è invece quello inverso, non riuscendo essa né a garantire una sufficiente integrazione delle competenze e abilità che in essa si acquisiscono né, cosa per certi aspetti più importante, a favorire l'utilizzazione di tali competenze e abilità per la soluzione di problemi esistenziali, per quanto anch'essi, almeno per certi aspetti, simulati.

Questa integralità degli esiti formativi, che significa ovviamente armonia tra i differenti aspetti della personalità, e questa completezza delle funzioni (cognitive, affettive, motorie, sociali, ecc.) che i soggetti sono chiamati a esercitare nelle esperienze forti di educazione extrascolastica trovano evidentemente un riscontro nelle caratteristiche dell'ambiente utilizzato: esso deve appunto prospettarsi come am-

2) Cfr. J. L. TAYLOR, R. WALFORD, *I giochi di simulazione per l'apprendimento e l'addestramento*, Milano, Mondadori, 1979.

Un tentativo di analisi in questa ottica del metodo educativo dello scoutismo (peraltro coerente con il significato di grande gioco ad esso attribuito dallo stesso Baden Powell) è stato compiuto da chi scrive con alcuni contributi apparsi sul periodico per i capi dell'Agesci, «Scout-Proposta educativa», nel luglio, settembre e dicembre del 1980.

biente totale, come sistema nel quale sono rappresentati i principali fattori e le principali componenti che determinano le interazioni grazie alle quali si struttura l'ambiente reale. Proprio perchè deve essere particolarmente ampia e articolata la gamma di modalità nelle quali si concretizza il rapporto con l'ambiente, altrettanto ricca e differenziata deve essere la tipologia degli ambienti coi quali imparare ad interagire e, quindi, da impiegare nella simulazione educativa.

Anche da questo punto di vista la formazione extrascolastica può presentare alcuni vantaggi rispetto alla istituzione familiare ed a quella scolastica, pur non potendo competere con la prima quanto ad intensità e a durata dell'influenza prodotta e con la seconda quanto a specializzazione e strutturazione dell'ambiente proposto. È soprattutto in ambito extrascolastico che l'ambiente può assumere pienamente, in termini formali, il ruolo di risorsa educativa per eccellenza<sup>3)</sup>, quali che siano le dimensioni e il grado di strutturazione dell'ambiente organizzato. Apparentemente almeno, è l'ambiente reale, e cioè quello che viene considerato tale appunto perchè esterno rispetto alla casa e alla scuola, che viene utilizzato e ciò concorre senza dubbio a produrre un'impressione di totalità e di vitalità.

La totalità e la relativa compiutezza dell'esperienza educativa extrascolastica può poi ritenersi determinata, almeno in parte, anche dal grado di naturalità degli ambienti utilizzati.

Ciò vale soprattutto quando un ambiente allo stato relativamente naturale viene assunto come strumento privilegiato di educazione. È il caso, ad esempio, come si avrà modo di vedere, dello scoutismo. Ma è abbastanza sintomatico, che, come sottolinea Massa<sup>4)</sup>, le esperienze dotate di più intensa specificità pedagogica che si collocano a metà strada tra le proposte alternative o innovative del modello familiare, siano «legate a una produzione di tipo agricolo, anche se spesso inserita in un ciclo economico di tipo industriale e se essa stessa caratterizzata da elevati livelli di meccanizzazione e industrializzazione». Vi è comunque, in tali esperienze, una sottolineatura del significato del lavoro umano come trasformazione e reintegrazione della realtà naturale e viene pertanto salvaguardata, anche nella dimensione

3) Su questo tema si veda soprattutto il lucido volumetto di D. G. WATTS, *Environmental Studies*, London, Routledge & Kegan Paul, 1969.

4) R. MASSA, op. cit., p. 24.

temporale, la complessità delle interazioni tra l'uomo e l'ambiente.<sup>5)</sup>

E si può ricordare come sempre al modello delle comunità rurali si ispirino numerose esperienze terapeutiche, non ultime quelle finalizzate al recupero dei tossicodipendenti. Ma, anche quando non li assume come ambienti educativi per eccellenza, la formazione extrascolastica consente, quasi per definizione, una valorizzazione del contatto con ambienti naturali in misura decisamente superiore almeno a quella normalmente consentita dalla scuola. In questo caso, più che di funzione sostitutiva, si può parlare di una funzione integrativa. Essa consiste in primo luogo nel fornire opportunità di contatto con ambienti «diversi» e di scoperta e consapevolezza di quel fondamento materiale dell'esistenza, spesso sopraffatto dal controllo che l'uomo esercita sul funzionamento degli ecosistemi.

In secondo luogo, essa si identifica con la valorizzazione di modalità di approccio basate, per un verso, sull'operatività e sull'esercizio di una funzione manipolatrice e trasformatrice e, per l'altro, sui risvolti emozionali del contatto con situazioni di relativa naturalità.

Diversamente da quanto capita nella scuola, ove è soprattutto la dimensione cognitiva ad essere privilegiata, l'accento viene posto sulle esperienze immediate o di primo grado dell'ambiente fisico, realizzate soprattutto attraverso l'azione e l'esercizio della responsabilità. Si tratta senza dubbio di un aspetto di notevole rilevanza per l'educazione ambientale, che tuttavia può prestarsi a favorire equivoci e generalizzazioni indebite ed al quale, appunto per questo, è necessario dedicare una certa attenzione. Non intendiamo riprendere in questa sede la questione, già trattata altrove<sup>6)</sup>, dell'artificiosità della contrapposizione tra umanità e natura o tra natura e cultura. Preme piuttosto considerare in che misura e secondo quali modalità la valorizzazione dell'ambiente naturale, inteso tanto come contenuto quanto come spazio e risorsa privilegiata o integrativa della formazione (soprattutto extrascolastica) risulti un passaggio insopprimibile per un'educazione ambientale, che, per essere tale, non può non essere anche un'educazione alla natura.

5) Interessanti spunti per la comprensione del modello di rapporti tra individuo e ambiente tipico della civiltà rurale si trovano in: F. FORNARI, *L'individuo e la simbolizzazione dell'ambiente*, in V. MATHIEU (a cura di), *Individuo e ambiente*, Bologna, Il Mulino, 1973, pp. 211-223.

6) Cfr. E. BARDULLA, M. VALERI, *Ecologia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1975.

Il riferimento alla natura concepita come obiettivo, contenuto e strumento di formazione accompagna fin dalle origini la proposta educativa riferita all'ambiente. Anzi, è proprio da tale riferimento che quest'ultima prende le mosse, se, come afferma Stapp, tratteggiando la storia del movimento conservazionista negli Stati Uniti<sup>7)</sup>, la fase iniziale della crescita di tale movimento, quella della «preservazione» di territori allo stato selvaggio per realizzarne Parchi o «Sanctuari» naturali, viene accompagnata dalla diffusione di due tendenze educative, volte rispettivamente a sviluppare la conoscenza ed il rispetto dell'ambiente naturale (*nature education*) e a valorizzare al massimo la vita all'aperto, ad un tempo come risorsa e obiettivo di formazione (*outdoor education*).

Solo successivamente l'attenzione viene posta su questioni specifiche di tutela e di gestione delle risorse naturali minacciate di distruzione, mentre nell'ultimo stadio, a partire cioè dagli anni settanta, il problema non è più focalizzato sulla natura bensì sull'ambiente; di questo si sottolineano soprattutto la dimensione qualitativa e quella sistemica, come pure si evidenziano le responsabilità che competono all'uomo come principale responsabile dell'equilibrio che si stabilisce in un sistema finito. In certo senso, attraverso questi successivi passaggi, l'educazione ambientale si umanizza e si razionalizza.

Accanto tuttavia alla valorizzazione dell'approccio scientifico consentito dalle discipline ecologiche, la comprensione della natura sistemica dell'ambiente e della necessità di tener conto, nell'opera di trasformazione della natura, dei principi che ne regolano il funzionamento e ne determinano l'equilibrio, passa anche attraverso esperienze autentiche e partecipate di naturalità. Passa cioè anche, se non soprattutto, attraverso le sensazioni e le emozioni.

È soprattutto su queste ultime che, per qualche autore, possono fondarsi le speranze di una migliore qualità della vita e la possibilità di evitare ulteriori degradazioni dell'ambiente. Di fronte alla questione ambientale non si può rimanere neutrali e la conoscenza dell'ecologia non è in grado, in quanto tale, di determinare giudizi di valore.

7) W. B. STAPP, *Historical Setting of Environmental Education*, in J. A. SWAN, W. B. STAPP (Eds), *op. cit.*, p. 42-49.

Questi trovano il proprio fondamento soprattutto nell'emotività, ovviamente da non confondere con le reazioni isteriche scatenate dall'esplosione della questione ambientale.

«I principi ecologici possono guidare il sentimento e i valori devono essere temprati attraverso la nostra comprensione scientifica dell'ambiente. Ma il proporsi di rimanere neutrali e insensibili in uno studio dell'ambiente è impresa frustrante e disumanizzante. L'azione in favore dell'ambiente deve fondarsi sulla creazione di nuovi valori o sulla riformulazione di quelli del passato. In definitiva, la nostra sensibilità per l'ambiente è ciò che ci può indurre ad assumere con maggiore saggezza le nostre responsabilità nei confronti dell'ambiente».<sup>8)</sup>

Ma, per quanto simili affermazioni possano anche ritenersi condivisibili, notevoli sono le difficoltà che si incontrano nel tentativo di appurare i processi che dovrebbero mediare l'influenza che la fruizione di ambienti naturali si ritiene produca sulla formazione di una maggiore sensibilità ambientale. Non è certo d'aiuto, a questo scopo, l'abbondante pubblicistica di supporto a progetti di tutela di spazi naturali di particolare rilevanza e significato<sup>9)</sup>; in essa infatti l'efficacia educativa di tali ambienti viene data per scontata e non si avverte quindi la benchè minima esigenza di esplicitare le motivazioni che la sorreggono.

In ambito più strettamente pedagogico, per contro, l'attenzione è rivolta esclusivamente allo studio scientifico della natura e alle modalità secondo le quali esso deve attuarsi nelle successive fasi della formazione. Per trovare contributi che si riferiscano agli aspetti che stiamo considerando bisogna risalire all'inizio del secolo e rivolgersi agli esponenti dell'attivismo e ad alcune tra le più significative esperienze delle «scuole nuove». È questo d'altra parte il movimento pedagogico (cui peraltro appartiene lo stesso scautismo), che, prendendo le mosse dalla concezione rousseauiana e da quanto emerge dai primi contributi della psicologia scientifica, utilizza il modello biologico dello sviluppo e dell'adattamento all'ambiente nella interpreta-

zione e progettazione degli eventi educativi, teorizzando, di conseguenza, la più ampia utilizzazione dell'ambiente come contenuto e mezzo di formazione.<sup>10)</sup>

La stessa psicologia ambientale, che pure annovera, tra le caratteristiche che ne determinano l'identità di settore specifico della ricerca psicologica, lo studio dell'ambiente, «inteso tanto come natura non modificata dalla mano dell'uomo che come ambiente costruito, e particolarmente come città»<sup>11)</sup>, non fornisce, su questo aspetto, indicazioni di particolare rilievo. In primo luogo e com'è del resto comprensibile, anche in questo settore d'indagine l'attenzione è focalizzata soprattutto sugli ambienti fortemente antropizzati (quelli appunto nei quali vive la quasi totalità della popolazione umana), per cui alla percezione degli ambienti naturali viene riservato uno spazio tutto sommato alquanto marginale. Questo viene poi di fatto dominato da ricerche che valorizzano esclusivamente la funzione compensativa e ricreativa degli spazi naturali, focalizzandosi soprattutto sulle modalità di fruizione dei Parchi naturali da parte dei visitatori e sulle caratteristiche che ne determinano le preferenze e la soddisfazione.

Ma i risultati di tali indagini, soprattutto per la genericità delle categorie impiegate e per la estrapolazione acritica di concetti e modelli dalle discipline biologiche ed economiche, presentano un margine di discrezionalità tale da renderne pressochè nulle le possibilità di applicazione.<sup>12)</sup>

Benchè si limiti a delineare alcune possibilità e ipotesi di ricerca, merita di essere segnalato, per le suggestioni che può fornire per la

10) Per una ricostruzione sommaria ma estremamente chiara del ruolo attribuito alla natura nella pedagogia moderna si veda la prima parte del già citato volumetto di D. G. WATTS. Sull'evoluzione del concetto di ambiente e della sua utilizzazione nelle differenti concezioni pedagogiche si veda invece il volume di G. FLORES D'ARCAIS, *L'ambiente*, Brescia, La Scuola, 1962 e, dello stesso autore, la voce «ambiente» nel *Nuovo Dizionario di Pedagogia* (Roma, Edizioni Paoline, 1982).

11) C. LEVY - LB BOYER, *Psicologia dell'ambiente*, Bari, Laterza, 1982.

12) A conclusioni sostanzialmente analoghe giunge anche D. MERCER, dopo aver compiuto una rassegna delle linee di ricerca seguite negli ultimi decenni nello studio dell'*outdoor recreation* (*Outdoor recreation: Contemporary Research and Policy Issues*, in: T. O'RIORDAN, R. C. D'ARGEL (Eds), *Progress in Resource Management and Environmental Planning*, Chichester, John Wiley & Sons, 1979, vol. 1, pp. 87-142).

8) M. TERRY, *Teaching for Survival*, New York, Ballantine Books, 1971, p. 192.

9) Per un esame di quest'aspetto si rimanda alla relazione su *L'educazione ambientale per il parco e attraverso il parco*, che chi scrive ha tenuto nel corso del Convegno promosso dall'Accademia dei Lincei nel novembre 1983 i cui atti sono in corso di pubblicazione.



nostra indagine, un contributo di Samuel Klausner, riprodotto in uno dei testi ormai classici di psicologia ambientale.<sup>13)</sup>

Proponendo un'interpretazione delle attività ricreative in termini di dramma simbolico recitato da un determinato gruppo, questo autore individua tre dimensioni fondamentali, in base alle quali classificare le varie forme di ricreazione. Esse riguardano rispettivamente l'aspetto ecologico, relativo al rapporto uomo-natura, quello sociale, relativo al rapporto tra gli individui e quello psicologico, relativo alle dinamiche interne ad ogni soggetto.

Quanto alle modalità del rapporto instaurato con l'ambiente naturale, le attività ricreative possono essere suddivise a seconda che esse comportino un movimento verso spazi aperti (ad esempio una località balneare) o ristretti (ad esempio una foresta), mentre una possibilità intermedia è rappresentata da una situazione definita «nomadismo». È importante però sottolineare che, al di là delle apparenze, la distinzione non è di carattere topografico, ma riguarda piuttosto il tipo di attività che può essere instaurato nei diversi luoghi e che il riferimento alle caratteristiche morfologiche di questi si giustifica soltanto per l'universalità dei significati culturali attribuiti appunto a tali caratteristiche.

In riferimento alle relazioni sociali, le attività ricreative possono invece essere distinte in centrifughe e centripete; le prime sono caratterizzate dalla ricerca dell'isolamento, mentre le seconde, senza dubbio più diffuse, si traducono nella costituzione di nuovi rapporti sociali.

L'ultima dimensione, quella psicologica, si articola anch'essa in due categorie: quella che raggruppa le attività che comportano un certo impiego di energia e che implicano atteggiamenti e comportamenti attivi nei confronti dell'ambiente e quelle caratterizzate per contro dal risparmio e dalla reintegrazione delle energie psichiche, che si attuano soprattutto stabilendo un rapporto di passività-ricettività con l'ambiente naturale.

Così, combinando tra loro la dimensione psicologica e quella sociale, si possono configurare quattro modelli ideali di situazioni ri-

13) S. Z. KLAUSNER, *Recreation as Social Action*, in H. M. PROSHANSKY, W. H. ITTELSON, L. G. RIVLIN (Eds), *Environmental Psychology (People and Their Physical Settings)*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1976, pp. 418-432.

creative: il centripeto passivo, che si identifica per lo più con incontri comunitari di natura contemplativa, quali possono essere quelli a carattere prevalentemente religioso; il centrifugo passivo, in cui sembrano invece risultare preminenti le motivazioni di ordine estetico; il centripeto attivo, rappresentato ad esempio dal campo estivo degli scouts o dalla partecipazione a manifestazioni sportive di massa, e infine il centrifugo attivo, orientato prevalentemente alla acquisizione o alla verifica della padronanza delle tecniche indispensabili per far fronte alle difficoltà che la vita a contatto con l'ambiente naturale comporta. E se poi questi si combinano con le tre categorie della dimensione «ecologica» si ottiene la possibilità di dodici distinti modelli in base ai quali classificare le situazioni ricreative.

L'impressione di staticità suggerita dallo schema proposto viene peraltro superata se si considera come le varie situazioni ricreative individuate si colleghino alle diverse forme che assume il dramma simbolico realizzato da tali attività.

Questo modo di considerare le differenti modalità di ricreazione come dramma, sviluppando il quale i soggetti coinvolti affrontano simbolicamente i loro problemi esistenziali, richiama quanto si è osservato sopra a proposito della dimensione eminentemente ludica della formazione extrascolastica e della sua valenza educativa. Soprattutto per l'utilità che può manifestare ai fini della giustificazione di tale valenza, è interessante notare come Klausner individui nel concetto di «rinascita» una costante delle varie tematiche assunte dalla drammatizzazione ricreativa. Ed è principalmente da sottolineare il fatto che alla base di tale concetto venga posto un processo di regressione, tanto sul piano individuale che su quello collettivo: un ritorno a forme più semplici di organizzazione personale e sociale.

«Esso è favorito dall'allontanamento dalle consuete obbligazioni imposte dal proprio ruolo, in particolare da quello lavorativo, e dall'assunzione di ruoli nuovi e più elementari. Soprattutto la foresta si presta ad un gioco sul tema della regressione e della rinascita. Da tempo memorabile essa è servita come rifugio isolato o come posto per nascondersi»<sup>14)</sup>.

Ma il contributo più sostanzioso all'approfondimento dei processi che si instaurano tra uomo e ambiente naturale è fornito da un

14) S. Z. KLAUSNER, *op. cit.*, p. 427.

volume della pregevole serie *Human Behavior and Environment*, curata da Irwin Altman e da Joachim Wohlwill, dedicato appunto al rapporto tra comportamento umano ed ambiente naturale<sup>15</sup>. Si tratta per molti aspetti di un'eccezione, dal momento che, come già si è osservato e come riconoscono i curatori, l'argomento viene per lo più trascurato dagli studi ambientali. Un altro tratto di relativa originalità consiste nella molteplicità di approcci disciplinari in base ai quali il tema viene affrontato; una caratteristica, questa, che senza dubbio ne può aumentare la potenziale funzionalità all'elaborazione pedagogica.

Ma la caratteristica senz'altro più rilevante di questo lavoro, anche in prospettiva pedagogica, consiste nell'obiettivo che esso si prefigge: evidenziare la naturalità, cioè l'indipendenza rispetto a condizionamenti di tipo culturale ed educativo, della categoria che identifica natura ed ambiente naturale come distinti dall'artificio e dall'ambiente costruito dall'uomo, per quanto concerne il tipo di risposte emesse nei loro confronti dai soggetti umani.

Per ammissione dello stesso Wohlwill, autore del primo contributo dedicato ai termini generali della questione<sup>16</sup>, la distinzione tra i due tipi di ambiente non è né assoluta né pienamente verificata dalla ricerca empirica. Oltre alle differenze interculturali, d'altra parte, esistono casi limite, al confine tra i due tipi di stimoli, la cui attribuzione all'uno o all'altro dominio riesce talvolta problematica, anche all'interno di un sistema culturale omogeneo. Allo stesso modo, sempre all'interno di una determinata cultura, si possono rilevare, nel tempo, variazioni di notevole consistenza, quali sono ad esempio quelle prodotte, nelle società maggiormente industrializzate, dalla capillare diffusione dei segni della presenza e dell'attività umane. Nonostante ciò e pur basandosi tale distinzione su criteri fondamentalmente probabilistici, riesce difficile ignorare l'esistenza di elementi oggettivi alla base del rapporto differenziato che le persone stabiliscono con l'ambiente naturale, rispetto a quello costruito dall'uomo.

Il primo di tali elementi, per Wohlwill, riguarda la dimensione percettiva. Su questo piano le differenze tra ambienti naturali ed am-

15) I. ALTMAN, J. F. WOHLWILL (Eds), *Behavior and the Natural Environment*, «Human Behavior and Environment», vol. 6, New York, Plenum Press, 1983.

16) J. F. WOHLWILL, *The Concept of Nature: A Psychologist's View*, in I. ALTMAN, J. F. WOHLWILL (Eds), *op. cit.*, pp. 5-37.

bienti costruiti riguardano anzitutto alcuni tratti recepiti visivamente.

Gli ambienti naturali, sempre in termini statistici, si caratterizzano per una prevalenza di linee e contorni curvi e irregolari, una certa continuità nelle gradazioni di forma e di colore e l'irregolarità e rugosità delle superfici. Appunto per questo essi si verrebbero a collocare in una posizione intermedia in una scala che misuri il grado di complessità e di abbondanza di stimoli forniti dai diversi ambienti e che troverebbe i propri estremi nei casi di ipercomplessità o di monotona uniformità costituiti da contesti artificiali. In tal modo, tenendo conto della stretta correlazione esistente tra complessità e diversità, da una parte, e attivazione affettiva, dall'altra, si potrebbe spiegare l'effetto ristoratore prodotto dal contatto con ambienti naturali rispetto allo stress provocato dalla caoticità della vita cittadina.

D'altra parte il maggior equilibrio percepito negli ambienti naturali non deriva soltanto dalla qualità e quantità degli stimoli visivi. Vi sono altri due aspetti che concorrono a differenziare la natura dall'artificio sul piano percettivo. Il primo riguarda il movimento, generalmente meno accentuato e discontinuo e, d'altro canto, più prevedibile negli ambienti naturali. Il secondo si riferisce a modalità sensoriali diverse da quella visiva di ricezione delle informazioni provenienti dall'ambiente. In particolare per la dimensione uditiva, si potrebbe rilevare che l'ambiente costruito dall'uomo è caratterizzato da una quantità e complessità di suoni e rumori più elevate di quelle riscontrabili in natura.

Sempre per quest'autore, una conferma dell'esistenza di differenze sostanziali negli stimoli rappresentati da ambienti naturali e artificiali consisterebbe poi nel rifiuto opposto ad alcuni tentativi di sostituzione di elementi ed ambienti naturali con altri prodotti dall'uomo (dai fiori finti ai campi da gioco sintetici). In effetti le difficoltà incontrate nel riprodurre fedelmente, tramite l'artificio, oggetti e ambienti naturali risultano superabili solo quando si tratti di singoli elementi. Riesce invece impossibile ricreare sotto il profilo delle loro caratteristiche visive, acustiche, olfattive, ecc. le complesse interconnessioni tra materiale organico e inorganico propria degli ambienti naturali.

Ma le differenze psicologicamente rilevanti tra ambienti naturali e artificiali non si limitano alla quantità e qualità degli stimoli percettivi che essi presentano. Coinvolgono anche la natura intesa sia

come manifestazione di un processo di sviluppo e di cambiamento spontaneo, sia come rifugio e come simbolo. È tuttavia principalmente dalle ultime due accezioni che si possono ricavare spunti utilizzabili in ambito pedagogico.

Quanto alla considerazione della natura come rifugio, preme soprattutto evidenziare come per Wohlwill, l'occasione che essa offre alle persone di sottrarsi momentaneamente alle tensioni della vita sociale non dev'essere valutata soltanto in chiave negativa, come contrapposizione ad altri contesti. In termini assoluti questa caratteristica dell'ambiente naturale, ed in particolare delle zone più selvagge, si configurerebbe come mancanza di responsività. Diversamente da quanto capita per i rapporti interpersonali, come pure per le interazioni tra l'uomo e la macchina, i rapporti con l'ambiente naturale non sono pervasi da quelle retroazioni (feedback), che, per quanto generalmente positive ed «educative», possono, in determinate circostanze, essere fonte di stress.

Nel contatto con la natura non si è costretti ad osservare continuamente i comportamenti altrui per tenerne conto nella strutturazione delle nostre risposte. Difficilmente l'ambiente naturale ci fornisce delle informazioni di ritorno.

«Questa incapacità della natura selvaggia di essere smossa da chi vi entra può facilmente giustificare il sentimento di libertà e di comunione con la natura prodotta dalle zone selvagge - ove il soggetto ha reazioni e attestazioni della propria presenza così scarse che la separazione con l'ambiente viene attenuata e perde di definizione. Al tempo stesso ci si può attendere che questa caratteristica dell'ambiente selvaggio provochi sconforto e ansietà in certe persone, soprattutto per quelle fortemente bisognose di segni di risposta da parte del proprio ambiente».<sup>(17)</sup>

Forse ancor più di quanto non capiti per la dimensione percettiva esaminata in precedenza, è questo un aspetto indubbiamente tra i più controversi nella letteratura sulla funzione psicologica e ricreativa dell'ambiente naturale. Già si è visto come Klausner individui modalità contrapposte di fruizione della natura tanto sul piano psicologico che su quello sociale. Anche Samuel Mines<sup>(18)</sup>, affrontando

il problema dell'uso multiplo dei parchi statunitensi come contrapposto ad una scelta protezionistica, evidenzia le profonde differenze nel comportamento e nelle aspettative dei visitatori e sottolinea come, diversamente da quanto si creda abitualmente, le escursioni nella natura vergine si configurino come aspetto di un comportamento tipicamente sociale. Ma indicazioni in questo senso sono quasi una costante della pubblicistica sull'utilizzazione ricreativa dei territori allo stato naturale.

Su queste manifestazioni incide ovviamente quello che Wohlwill definisce il risvolto simbolico della concezione dell'ambiente naturale e cioè l'aspetto per cui le caratteristiche e le potenzialità attribuite alla natura rappresenterebbero il prodotto della nostra elaborazione mentale e risentirebbero pertanto dei significati e dei valori simbolici riposti nella natura dai differenti sistemi culturali. Quest'aspetto, tuttavia, secondo questo autore, non deve essere considerato contrapposto, bensì complementare alle concezioni che valorizzano il ruolo assunto dalle caratteristiche «naturali» e oggettive dell'ambiente nella determinazione delle risposte umane agli stimoli ambientali. E, in effetti, le differenze rilevabili negli atteggiamenti e comportamenti degli individui e dei gruppi sociali, più che smentire l'esistenza di elementi oggettivi, potrebbero giustificarsi in termini di attenzione differenziata ad alcuni di essi. In altre parole, anziché parlare di vera e propria imposizione all'ambiente naturale di significati e simboli propri delle varie culture, si dovrebbe parlare di filtraggio differenziato che le varie culture operano sugli stimoli provenienti dall'ambiente.

Altri due contributi interessanti (che pongono l'accento soprattutto sulle determinanti oggettive delle reazioni psicologiche all'ambiente naturale e da cui si possono trarre alcuni utili spunti per l'analisi dei risvolti educativi del rapporto con tale ambiente) sono quello del geografo Roger Ulrich e quello di Stephen Kaplan e Janet Frey Talbot, rispettivamente del Dipartimento di psicologia e della School of Natural Resources dell'Università del Michigan.

Ulrich<sup>(19)</sup>, compiendo una rassegna delle ricerche sulle preferenze dei paesaggi visivi, sottolinea la mancanza di un adeguato suppor-

17) J. F. WOHLWILL, *op. cit.*, p. 25.

18) S. MINES, *Gli ultimi giorni dell'umanità*, Torino, Einaudi, 1972, pp. 264-291.

19) R. S. ULRICH, *Aesthetic and Affective Response to Natural Environment*, in I. ALTMAN, J. F. WOHLWILL (Eds), *op. cit.*, pp. 85-125.

to empirico per le tesi dominanti, che ritengono tali preferenze influenzate da fattori culturali. Pur se l'evidenza di cui si dispone è tutt'altro che definitiva, si può anzi osservare che i risultati di molte ricerche rafforzano se mai la tesi contraria. Vi sarebbero cioè, nelle reazioni affettive e nella formulazione di giudizi estetici relativi a paesaggi naturali, delle costanti che non risentono delle differenze culturali. Oltre che da caratteristiche del sistema nervoso comuni alla specie umana e dalla mancanza di differenze provate tra le culture per quanto concerne i fondamentali processi percettivi e cognitivi, ciò dipenderebbe dalla precedenza delle risposte affettive agli stimoli ambientali, rispetto a quelle cognitive, il cui ruolo, secondo quest'autore, è stato enfatizzato in seguito al diffondersi degli orientamenti cognitivisti nella ricerca psicologica. In luogo di presupporre un antecedente a livello cognitivo, il primo tipo di risposta fornito alla stimolazione ambientale, sul quale si innesterebbero successivamente le elaborazioni cognitive, sarebbe di natura affettiva e consisterebbe in un sentimento diffuso e complessivo di piacere o di paura, e in comportamenti di avvicinamento o evitamento; un sentimento alla cui origine si troverebbero una quantità di informazioni estremamente modesta e caratteri talmente vaghi e grossolani che, inidonei a supportare giudizi di tipo cognitivo, risulterebbero di notevole efficacia nell'elicitarle le reazioni affettive.

Il secondo contributo<sup>20)</sup> riguarda invece gli effetti psicologici delle esperienze di contatto con zone selvagge. L'analisi delle esperienze condotte in ambiente naturale consente di isolare quattro fattori la cui presenza è necessaria, almeno in una certa misura, per determinare la funzione rigeneratrice di determinati ambienti.

Anzitutto vi dev'essere un distacco dagli ambienti abituali, anche se ciò, ovviamente, non garantisce di per sé gli effetti desiderati. Occorre anche un minimo di attrattiva, cioè che l'ambiente sia in grado di esercitare un certo fascino. Il terzo fattore ha invece a che fare con la coerenza o coesione dell'ambiente, ossia con la possibilità che questo manifesta di costituire un «mondo diverso», in grado di coinvolgere l'individuo e di assorbire la sua immaginazione e le sue energie. Ma il fattore che determina il tipo e il grado dei benefici prodotti

20) S. KAPLAN, J. FREY TALBOT, *Psychological Benefits of a Wilderness Experience*, in I. ALTMAN, J. F. WOHLWILL (Eds), *op. cit.*, pp. 163-203.

dalle caratteristiche appena indicate è la compatibilità con i diversi aspetti dell'esperienza umana.

«Nell'ambiente selvaggio le attività richieste sembrano adattarsi bene alle inclinazioni della gente. Esse riguardano le funzioni elementari: l'alimentarsi, il procurarsi un riparo, il preparare il fuoco e la locomozione. Questa armonia tra necessario e desiderabile fa pensare all'azione di qualche antica risonanza, e suggerisce che gli ambienti selvaggi facciano appello a predisposizioni che sono divenute parte del bagaglio psicologico dell'uomo nel corso dell'evoluzione».<sup>21)</sup>

Non è questa tuttavia un'esperienza esclusiva del contatto con la natura selvaggia e si pone pertanto, anche per quest'aspetto, il problema se si tratti o meno di potenzialità intrinseche dell'ambiente naturale. Gli autori propendono decisamente per una risposta positiva. La maggior consapevolezza dei rapporti con l'ambiente, il sentirsi meglio, l'aumento di fiducia in se stessi, il senso della tranquillità e la disposizione contemplativa prodotti dal contatto con la natura selvaggia non sembrano dipendere dal tipo di attività che si svolge in tali circostanze.

Non solo; se alcuni dei benefici citati possono ritenersi comuni ad altre situazioni ricreative, altri quali la comprensione di se stessi e la contemplazione non si abbinano alla totalità delle occupazioni ricreative.

D'altra parte il problema non riguarda soltanto la presenza o meno di tali funzioni; interessa anche, se non soprattutto, gli aspetti contenutistici. Sotto questo profilo, la peculiarità dell'ambiente naturale si manifesterebbe, in primo luogo, per la scoperta che esso favorisce della capacità di controllare i rapporti con un ambiente che viene giudicato difficile. Ma esso produrrebbe altresì più significative trasformazioni nell'atteggiamento verso la natura: da un rapporto di dominio si passerebbe a una relazione di fiducia e si giungerebbe, grazie anche all'instaurarsi di un sentimento di umiltà nei confronti della maestosità delle forze naturali, ad una vera e propria ricollazione nella realtà.

21) S. KAPLAN, J. FREY TALBOT, *op. cit.*, p. 196.

### La valenza educativa dell'ambiente naturale

Pur trattandosi di tendenze contrastanti con gli orientamenti che fino ad oggi hanno per lo più dominato la ricerca in questo settore, e che, per ammissione degli stessi autori sopra citati, sono ben lungi dal poter vantare un sufficiente grado di supporto empirico, è del tutto evidente tuttavia la rilevanza che esse assumono anche sul versante educativo. Il riconoscimento della specificità delle funzioni cui è in grado di adempiere il rapporto con l'ambiente naturale e della relativa universalità ed obiettività dei caratteri che la garantiscono introducono quanto meno nuovi elementi di riflessione.

Va tuttavia sottolineato che, nell'attuare il trasferimento sul piano educativo e pedagogico degli orientamenti che si sono individuati occorre una notevole prudenza. Vi è infatti il rischio di una indebita traduzione della asserita specificità degli effetti psicologici dell'ambiente naturale e del fondamento obiettivo della stimolazione differenziata che esso assicura nell'attribuzione di un'automatica efficacia educativa. Sotto questo profilo, la relativa spontaneità e precocità che Wohlwill rileva per l'impiego delle categorie di «natura» e di «artificio», quand'anche generalizzabile, non fornirebbe alcuna indicazione di una certa utilità.

Resterebbe comunque la possibilità di un impiego estremamente differenziato di tali categorie e di un loro possibile orientamento tanto verso una sempre più accentuata contrapposizione quanto verso un tentativo di composizione, che sappia recuperare la base di naturalità nella vita dell'uomo e nelle sue realizzazioni.

Si è visto, d'altra parte, come, anche per gli autori cui ci si è riferiti, la sottolineatura della «naturalità» della categoria di natura e di ambiente naturale non debba considerarsi necessariamente tale da escludere il riconoscimento di differenze, anche profonde, attribuibili ai condizionamenti culturali. Il modello che prevale è piuttosto quello di una integrazione delle due prospettive, che, fissata una base comune nella peculiarità ed obiettività degli stimoli provenienti dall'ambiente naturale, assegna ai fattori individuali e culturali la funzione di selezionare tali stimoli e determinare, di conseguenza, la qualità della risposta fornita. Ed è abbastanza evidente che l'educazione interviene proprio a questo livello, concorrendo a definire, se non proprio condizionando in termini assoluti, la quantità e qualità delle

sollecitazioni ambientali, il significato ad esse attribuito e le implicazioni che ne derivano sul piano comportamentale.

Anche assumendo questa prospettiva, quindi, l'utilizzo educativo dell'ambiente naturale, pur se indubbiamente rivalutato e fondato su motivazioni meno precarie e discutibili di quelle che hanno per lo più sorretto le esperienze educative realizzate fino ad ora, richiede comunque adeguati interventi di mediazione. La possibilità di trarre profitto dal contatto con l'ambiente naturale, anziché essere automaticamente garantita, deve essere costruita progressivamente. In questo senso, ferma restando ovviamente la consapevolezza dei limiti di tali contrapposizioni, la natura va intesa come obiettivo più che come strumento di educazione, e non solo per il significato che essa assume per l'attuazione di un intervento formativo specificamente orientato a razionalizzare i rapporti con l'ambiente.

Resta ovviamente il problema delle modalità di attuazione di un simile avviamento al rapporto con la realtà naturale che ne consenta una maggiore valorizzazione anche come risorsa educativa. E rimane soprattutto il problema di come questa opera debba essere scandita in termini di processualità e cioè dell'organizzazione di sequenze formative che tengano conto delle peculiarità delle successive fasi dello sviluppo per giungere cumulativamente al risultato voluto.

Lungi dal voler configurare in questa sede una proposta organica e compiuta di educazione alla natura e attraverso la natura, è tuttavia opportuno approfondire alcuni degli aspetti che più si prestano a favorire equivoci e semplificazioni, che possono, in certi casi, compromettere la validità e l'efficacia di alcune soluzioni educative.

Il primo di questi aspetti è costituito dal modello, sotteso a molte delle proposte educative che assumono la realtà naturale come proprio contenuto e strumento, che stabilisce un rigido parallelismo tra sviluppo psicologico e passaggio da elementi di naturalità ad una sempre più marcata presenza di prodotti e processi artificiali e di fattori sociali e culturali. In questa prospettiva, la crescita viene interpretata come progressiva emancipazione da condizionamenti naturali (che vengono sempre più attenuati dalla progressiva acquisizione degli strumenti di mediazione culturale) e come dilatazione, umanizzazione e socializzazione delle interazioni con l'ambiente. Varia, di conseguenza, la qualità degli ambienti da utilizzare nel processo formativo, così come variano le modalità secondo le quali ci si rapporta ad essi.

Indubbiamente l'affinità che si viene in tal modo a stabilire tra natura e primi stadi dello sviluppo umano, risente della ambiguità e pluralità di significati del termine natura e della possibilità di designare con esso, non solo gli elementi e le forze presenti nell'ambiente cui l'individuo si deve adattare, bensì anche le energie e le potenzialità originarie di cui l'individuo dispone per realizzare il processo di adattamento.

Sotto questo profilo, è indiscutibile l'influsso della concezione rousseauiana su alcuni degli orientamenti pedagogici contemporanei ed in particolar modo sulla proposta pedagogica formulata dall'attivismo e dai suoi epigoni più recenti. Come rimedio alla progressiva perdita di autenticità prodotta, col passaggio dall'infanzia all'età adulta, dal moltiplicarsi dei condizionamenti sociali, si prospetta un intervento di segno negativo, che riduce al minimo l'impatto della cultura e della società, per concedere il maggior spazio possibile agli impulsi naturali. È la natura, tanto quella esterna quanto quella interna, la vera educatrice, per cui solo in un ambiente naturale, posto al riparo dalle iniquità del sistema societario, l'autentica natura umana riesce a manifestarsi, a soddisfare i propri bisogni e a pervenire ad una maturità che non significhi contemporaneamente degradazione.

In chiave analogica potrebbe essere letto il rapporto tra il contributo fornito dalla psicanalisi al riconoscimento dell'importanza decisiva che i primi momenti dello sviluppo hanno sulla costruzione della personalità, da una parte, e la valorizzazione della componente biologica e istintuale, dall'altra. Ma ancor più evidente è l'accostamento tra infanzia e natura stabilito con la trasposizione in ambito psicologico della legge biogenetica, operata agli inizi del secolo dallo Stanley Hall ed esplicitamente o implicitamente assunta come fondamentale spunto metodologico da molte proposte educative e didattiche contemporanee.

Del resto, anche quando non suffragata dal riferimento a specifiche elaborazioni teoriche, questa affinità trova conferma, sul piano fenomenico, nell'interesse spontaneo attribuito al bambino per gli esseri, i processi e gli spazi naturali. E in effetti tale interesse viene descritto, talvolta con notevole meticolosità, da alcuni manuali di psicologia dell'età evolutiva in auge alcuni anni fa.

Così, ad esempio, si riferisce<sup>(22)</sup> che il bambino di dieci anni è vivamente interessato agli animali in generale e ad alcuni «favoriti» in particolare. Anche per quanto concerne le letture, le storie di animali riscuotono un notevole gradimento. L'undicenne, poi, «osserva tutti gli animali e gli uccelli che vede», ama sopra ogni altra attività la costruzione di una capanna, mentre le sue letture fanno registrare un aumento dell'interesse per «gli animali, gli insetti e le storie della natura».

Jeanne Daubois, in un volumetto<sup>(23)</sup> finalizzato alla promozione dell'insegnamento della ecologia nella scuola elementare, riporta alcuni dati raccolti attraverso un'indagine informale realizzata in una ventina di classi elementari francesi di ambiente urbano e rurale. Le domande rivolte ai bambini, di età compresa tra gli 8 e gli 11 anni, miravano ad appurare cosa essi intendessero per natura e per esseri viventi, e quali fossero le loro preferenze circa gli argomenti da affrontare nel corso delle lezioni di scienze. Quanto alla distinzione viventi-non viventi trovano conferma le indicazioni a suo tempo fornite dal Piaget<sup>(24)</sup>. Un terzo dei bambini tra i 9 e gli 11 anni, ad esempio, considera vivente il fuoco, perché dotato di movimento proprio. Per gli argomenti da trattare, invece, oltre al corpo umano, cui spetta un indiscutibile primato, anche gli animali e le piante si rivelano oggetto di viva curiosità. L'attenzione dei bambini è attirata altresì dai problemi dell'inquinamento e della protezione della natura. Anzi, l'emozione che questi temi riescono a suscitare è tale da suggerirne senz'altro, per l'autrice, un più sistematico sfruttamento in ambito educativo.

Il concetto di natura posseduto dai fanciulli, infine, la presenta come ambiente accogliente e favorevole, come spazio di libertà e di felicità; un'immagine idilliaca, quindi, per nulla offuscata da possibili riferimenti ai pericoli che si possono correre o a eventi catastrofici (una rappresentazione, questa, in gran parte riconducibile al fatto che l'ambiente naturale del quale il bambino oggi fa esperienza è fortemente umanizzato e mitigato, nei suoi aspetti più ostili e minacciosi). Ma la natura è anche spettacolo, almeno nei suoi aspetti

22) A. GESELL, F. L. ILLG, L. B. AMES, *Adolescenza. Dai dieci ai sedici anni*, Firenze, Giunti-Barbera, 1969.

23) J. DAUBOIS, *La nature et nos enfants*, Paris, Casterman, 1973.

24) J. PIAGET, *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Torino, Boringhieri, 1966.

più grandiosi, e il bambino è in grado di apprezzare la località o il paesaggio pittoreschi o di particolare interesse sotto il profilo naturalistico. Spesso, tuttavia, dimostra un interesse decisamente minore per il territorio che attraversa per arrivarvi, e, durante il viaggio, preferisce giocare o dedicarsi alla lettura.

Nella sua dimensione spettacolare, la natura interessa il bambino anche quando viene presentata dal mezzo cinematografico o televisivo. In questi casi, naturalmente, l'idealizzazione raggiunge i massimi livelli: l'ambiente naturale appare incantevole e si configura come luogo particolarmente idoneo alla realizzazione di avventure esaltanti, ma comunque depurato degli elementi maggiormente ansiogeni e sgradevoli. Appunto per questo se ne può ricavare un'idea distorta della realtà naturale, della quale vengono ignorati gli aspetti meno appariscenti e sensazionali, che sono poi quelli più frequenti ed accessibili.

Anche Georges Mesmin<sup>(25)</sup>, pur sottolineando l'importanza che le vacanze possono assumere per i bambini di città, per le opportunità che esse offrono di venire a contatto con una natura non addomesticata, mette in guardia nei confronti di possibili enfattizzazioni.

Se è vero che il desiderio di ritorno agli spazi naturali è tanto più forte quanto più questi sono esclusi dall'esperienza quotidiana e se è vero che il contatto con ambienti diversi non può che risultare positivo e arricchente, va tuttavia tenuto presente «che questa variabilità di spettacoli genera talvolta saturazione» e che, con l'abitudine, il piacere dell'evasione, per molti bambini, si viene notevolmente attenuando. Anche il senso dello sforzo, normalmente connesso alla scoperta della natura e alla pratica dello sport, sempre per quest'autore, si viene del resto riducendo: «Ai bambini non piace più marciare. In montagna sono abituati ai mezzi meccanici di risalita e non possono più farne a meno. L'invasione della nostra società ad opera delle comodità li colpisce allo stesso modo degli adulti».

Sono questi aspetti che è opportuno sottolineare e che evidenziano come anche per i bambini il rapporto con la natura si sia venuto profondamente modificando e come questo processo di trasformazione sia probabilmente destinato ad accentuarsi nel futuro.

25) G. MESMIN, *L'enfant, l'architecture et l'espace*, Paris, Casterman, 1973.

Sempre più infatti tale rapporto è destinato a subire la mediazione dell'adulto e della cultura di appartenenza. Ciò, se non altro, per gli effetti che la trasformazione dei processi produttivi produce sui modi di vita e sugli spazi residenziali e per la conseguente riduzione delle occasioni e dei tempi per un rapporto diretto e incontrollato del bambino con la realtà naturale.

A questo riguardo, si può citare quanto emerge da un'indagine realizzata nel 1978 sulla condizione infantile nel nostro paese. Le occasioni di contatto con la realtà naturale fornite al bambino sono estremamente ridotte e i giochi di movimento, quelli cioè che «potrebbero consentire un contatto sia pur fugace con la natura, sono meno frequenti di quelli sedentari». Anche la possibilità di un rapporto con gli animali, sia pure con quelli d'appartamento, si rivela piuttosto modesta, presentandosi soltanto per un quarto dei bambini considerati. D'altra parte anche questi sono aspetti di una condizione più generale che costringe a rivedere una concezione abbastanza diffusa della realtà infantile.

«L'infanzia non rappresenta più oggi - concludono infatti gli autori della ricerca - se mai lo è stata nel passato, il mondo della spontaneità e della naturalità contrapposto a quello artificioso dell'adulto. I bambini sono, fin dal momento della nascita, sottoposti alla azione degli adulti e ciò che essi via via diventano è il risultato di questa azione».<sup>(26)</sup>

Anche nel caso in cui non si ritenga di condividere posizioni così nette sugli effetti delle influenze ambientali ed educative, da simili considerazioni si potrebbe cogliere il suggerimento, che, rapportando il parallelismo tra infanzia e natura alle mutate condizioni ambientali del nostro tempo, evidenzia una possibile coincidenza tra eclissi della natura, sempre più soprafatta dall'intervento dell'uomo, e riduzione di spazi, attività e forme di convivenza a misura dell'infanzia, dato l'appiattimento di alcune istanze generazionali e la prevaricazione da parte delle esigenze della società adulta. Sull'onda della suggestione, si potrebbe anche individuare un nesso, che non sia soltanto temporale, tra riscoperta della natura provocata dalla crisi «ecologica» e attenzione che sembra venir prestata alla educazione, e che

26) M. LIVOLSI, A. DE LILLO, A. SCHIZZEROTTO, *Bambini non si nasce*, Milano, Angeli, 1980, p. 95.

in parte potrebbe essere ricondotta alla crisi «ideologica», che si afferma sia subentrata alle speranze di una trasformazione della società attraverso interventi di tipo soprattutto strutturale.

Ma, ai fini del discorso che si sta sviluppando, ciò che è opportuno ricavare da tali suggestioni non è tanto l'aspetto contenutistico quanto piuttosto quello formale. Sotto questo profilo, quali che siano i connotati che esso può assumere, il parallelismo tra infanzia e naturalità si caratterizza principalmente per il significato di proiezione tipicamente culturale che in ogni caso esso viene acquisendo. Nelle sue manifestazioni più radicali questa proiezione fa sì che il parallelismo tra età infantile e natura si concretizzi fondamentalmente sul piano del mito. Come la natura, anche l'infanzia finisce per perdere sempre più l'aggancio con la realtà e per esaurire il proprio significato in una funzione meramente simbolica. La concezione mitica del fanciullo si sovrappone al dato psicologico fino a farlo scomparire, ipostatizzando alcuni tratti, peraltro fortemente edulcorati, di una particolare fase dello sviluppo umano. Questa diviene soprattutto un valore; assume il significato di «mondo alternativo», di modello di esistenza radicalmente diverso da quello dominante. In essa l'adulto proietta il proprio desiderio, che sa benissimo essere irrealizzabile, di sfuggire ai vincoli ed ai condizionamenti imposti dalla storia e dalle norme e dai ruoli fissati dalla società.

Sono queste le indicazioni che fornisce un interessante lavoro di Marie José Chombart de Lauwe, dedicato appunto all'idealizzazione dell'infanzia nella produzione letteraria<sup>27)</sup>. Dall'analisi del contenuto attuata su un ampio campione di romanzi e autobiografie pubblicati anteriormente al primo conflitto mondiale e di testi letterari e films apparsi tra le due guerre e dopo la seconda, il peso della proiezione mitizzante appare in tutta evidenza. Da una parte, il personaggio idealizzato del bambino possiede le caratteristiche proprie di una natura intesa come situazione originaria non ancora contaminata dall'intervento dell'uomo e della società: quasi un Adamo prima del peccato originale. È un essere autentico e semplice. Non contempla la natura perchè si trova con essa in un rapporto di piena intimità; è

27) M. J. CHOMBART DE LAUWE, *Un monde autre: l'enfance (De ses représentations à son mythe)*, Paris, Payot, 1979.

libero, capace di comunicare direttamente con gli altri esseri e con le cose, vive fuori dal tempo.

D'altro canto, la natura si presenta come l'ambiente privilegiato del fanciullo e costituisce una componente indispensabile del mito (è, d'altra parte significativo che i riferimenti alla natura facciano registrare un incremento, nei testi letterari, man mano che si passa dalla produzione dell'anteguerra a quella dei giorni nostri). Per un verso, la natura si caratterizza per il suo aspetto familiare e rassicurante; per l'altro, viene valorizzata per i suoi tratti misteriosi e selvaggi, per essere il luogo per eccellenza della avventura. Così il giardino assume un significato particolare nell'esperienza del bambino, consentendogli di crearsi, partendo da un pezzetto anche minimo di natura addomesticata, un suo mondo immaginario. Esso gode della vicinanza della casa e del senso di protezione che ne può derivare, ma è al tempo stesso uno spazio di relativa libertà, nel quale riesce a sottrarsi momentaneamente al controllo e agli sguardi degli adulti.

Anche la campagna, pure essa natura addomesticata, offre gli stessi vantaggi: il silenzio, la pace, la solitudine, la libertà. Al contrario, nelle sue manifestazioni più selvagge, la natura si prospetta come entità misteriosa, e che nasconde situazioni di pericolo. Ad ogni modo, la primitività della natura si addice comunque alla primitività del fanciullo, offrendogli occasioni di attività avventurose e di esplorazioni che lo fanno sentire uno degli antichi scopritori di nuovi mondi.

Oltre alla natura nella sua globalità, anche singoli elementi di naturalità vengono assunti come simboli particolarmente efficaci per la rappresentazione mitica dell'infanzia. L'acqua, simbolo della purezza, viene così a significare la purezza del bambino; anche il fuoco, come pure la luce del sole, viene associato talvolta al fanciullo, mentre la notte, che raramente viene impiegata come contesto della rappresentazione infantile, quando non esprime, tramite gli astri, il richiamo ad un mondo diverso, di mistero e di poesia, corrisponde al risveglio progressivo dell'angoscia nell'animo del bambino. Neppure la terra è un elemento collegato all'infanzia, diversamente dalle presenze vegetali, che si prospettano per lo più in termini rassicuranti.

Appunto per questo la natura è una maestra per il fanciullo e la sua azione su di lui è destinata a lasciare tracce incancellabili. Essa è, del resto, anche in questa sua funzione educativa, un simbolo di diversità, fornendo insegnamenti per molti aspetti alternativi a quel-



li impartiti dall'istruzione formale e più in generale dal mondo degli adulti. Soprattutto su questo piano essa si prospetta come negazione della città, che, nella letteratura, rappresenta il mondo degli adulti e le norme in esso dominanti.

«Non deve quindi sorprendere se essa si collega ad immagini felici meno della campagna, dove il fanciullo vive libero, si apre ad esperienze molteplici, fatte di numerose scoperte, realizza delle avventure».<sup>(28)</sup>

Si potrebbe tuttavia pensare che necessariamente, a fondamento del mito e del simbolo, vi debbano essere elementi ed esperienze che possono venire idealizzate proprio in conseguenza della universalità che il riscontro obiettivo permette di attribuire ai loro significati.

Eppure, a ben considerare, quand'anche non si sfocia nel mito, se si prescinde dal parallelismo che è possibile instaurare, perchè implicito nello stesso significato dei termini, tra crescita umana e progressivo aumento della complessità delle interazioni con l'ambiente che devono essere controllate (e quindi progressivo aumento del livello di astrazione, da una parte, e progressiva riduzione della dipendenza dall'ambiente naturale e sociale, dall'altra), l'abbinamento tra infanzia e natura regge solo in virtù di schematizzazioni deformanti e di un uso particolarmente ambiguo dei termini impiegati.

Ciò vale, come per gli altri aspetti fino ad ora considerati, anche per la tendenza a contrapporre bambino e natura, da un lato, e adulto e città, dall'altro, affermando per i primi il primato del sentimento e per i secondi quello della ragione. In questo modo, all'allontanamento contemporaneo dalla natura e dall'infanzia corrisponderebbe il progressivo consolidamento della dimensione cognitiva a scapito della sensibilità e dell'affettività.

Anche qui, all'origine dei possibili fraintendimenti, vi è la tendenza ad accostare la realtà, in questo caso quella dell'infanzia, in termini proiettivi, come capita ad esempio nelle interpretazioni più ingenuie dell'animismo infantile. Non a caso il Piaget mette in guardia contro la possibilità di attribuire a questa caratteristica del modo del fanciullo di rappresentarsi la realtà, il significato di atteggiamento consapevole e sistematizzato, quasi si trattasse di una visione filosofica del mondo. Al bambino manca la consapevolezza del proprio

28) M. J. CHOMBART DE LAUWE, *op. cit.*, p. 255.

pensiero. Anzi, è proprio quando questa si presenta che l'orientamento animistico riesce ad essere definitivamente superato e che si raggiunge, unitamente ad una conoscenza più realistica del mondo, un'effettiva capacità di comunicazione tanto con gli adulti quanto con i coetanei.

Come osserva Valeri,<sup>(29)</sup> l'individuazione, nel pensiero egocentrico, dell'origine dell'animismo infantile quanto meno ridimensiona l'enfasi con la quale viene attribuita alla fantasia infantile una valenza poetica e induce a considerare in termini più corretti il rapporto tra immaginazione e realtà nella stessa proposta educativa. Il modo in cui il bambino si rappresenta la realtà «non può avere come corrispettivo un riconoscimento di validità degli atteggiamenti di arbitrarietà fantastica con cui gli adulti, a voce o nei libri, presentano il mondo della natura. Vi è un falso animismo come un falso antropomorfismo, da cui bisogna guardarsi, e che è spesso alimentato dall'adulto, che approfitta della credulità infantile, per sentirsi padrone della mente del bambino e far sentire necessaria la propria protezione di fronte a un mondo arbitrario e fantastico».

Riferito in modo più specifico al discorso che si sta facendo sull'educazione alla natura, il fraintendimento della natura dell'animismo infantile comporterebbe un andamento inverso di affettività e cognitività man mano che si procede verso gli stadi superiori della formazione.

Tanto in termini di contenuti affrontati quanto come approccio da privilegiare, si verificherebbe una progressiva intellettualizzazione, che, per un verso, sul versante dell'ambiente utilizzato come risorsa educativa, induce a valorizzare l'ambiente urbano rispetto a quello naturale, e, per l'altro, comporta la sempre maggiore emarginazione della rappresentazione affettiva della realtà. Franco Fornari, del resto, sottolinea a questo proposito la curiosa coincidenza tra l'inizio della fase di latenza teorizzata da Freud e quello dello stadio delle operazioni concrete, individuato dal Piaget. Lo sviluppo di una capacità intellettuale simile a quella dell'adulto si ha proprio nel momento in cui la rimozione del complesso edipico determina un calo di tensione sul piano dell'affettività. Ed è bene ricordare che, mentre la rappresentazione affettiva caratterizza il modo di rapportarsi al-

29) E. BARDULLA, M. VALERI, *op. cit.*, p. 116.

l'ambiente della civiltà contadina, quella operativa prevale nella civiltà urbana e soprattutto in quella caratterizzata da un avanzato sviluppo tecnologico.

A ben considerare, la divaricazione tra dimensione affettiva e dimensione cognitiva, come del resto quella tra natura e città, è più apparente che reale e si sostiene su generalizzazioni assolutamente gratuite. In effetti affettività e cognitività procedono di pari passo, al punto che diviene pressochè impossibile separarle anche soltanto per comodità di analisi. Come la conoscenza del bambino è supportata dall'affettività, quest'ultima risente inevitabilmente della mediazione operata dalle capacità di cui il fanciullo dispone per rappresentarsi il mondo fisico e sociale. Ma lo stesso può dirsi per l'adolescente o per l'adulto.

Non è vero che la conoscenza scientifica della natura si abbia soltanto quando si riescono a sopprimere o controllare le passioni e le emozioni. Se così fosse la ricerca si sarebbe fermata ormai da tempo. È vero piuttosto che, col procedere della crescita e della formazione, cognitività ed affettività si vengono affinando ed acquistano possibilità di articolazione ed integrazione sempre più elevate.

Il problema, in altri termini, è soprattutto di qualità. Il recupero della sensibilità nei confronti della realtà naturale non comporta certo la regressione allo stadio della rappresentazione animistica, il rifiuto della scienza o il ritorno generalizzato a modalità arcaiche di intervento sulla realtà. Esige piuttosto la massima valorizzazione dell'apporto scientifico e, più in generale, della elaborazione cognitiva e la piena consapevolezza dei termini nuovi nei quali si prospetta oggi il problema dei rapporti con l'ambiente.

#### Ambiente naturale e ambiente urbano

Anche la contrapposizione tra ambiente naturale ed ambiente urbano in termini di valenza educativa differenziata merita infine un minimo di attenzione, dati gli equivoci cui frequentemente essa dà origine.

Confutando la tendenza a sopravvalutare il contributo che i parchi naturali possono recare all'attuazione di strategie di educazione ambientale, Aldridge rileva «l'ingenua e strana convinzione per cui portare in campagna dei gruppi di scolari produce effetti positivi, sul piano educativo, indipendentemente dalle attività svolte, e che con-

durli in montagna è ancora meglio, perchè in tal modo si rinsalda automaticamente il loro carattere ed al tempo stesso si contribuisce a preservare la natura dalla definitiva degradazione. A meno che queste visite non facciano parte di un programma conservazionistico specifico, riesce difficile capire come simili iniziative riescano a risolvere più problemi di quanti ne creino».<sup>(30)</sup>

È d'altro canto significativo che, nell'introduzione ad uno dei pochi testi che affrontano in modo articolato il rapporto tra il bambino e l'ambiente, pur sottolineandosi come la maggior plasticità che il bambino presenta all'influenza ambientale ne faccia un oggetto privilegiato di studio, si riconosce l'esigenza di orientare in senso evolutivo l'attività di ricerca per ottenere informazioni, che oggi mancano, sui mutamenti che si verificano nei rapporti tra bambino e mondo fisico man mano che si procede verso la maturità.

«A tutt'oggi sappiamo ancora molto poco, ad esempio, sul modo in cui si modifica la risposta infantile al mondo della natura o all'ambiente costruito. In termini più sostanziali manchiamo di informazioni sui processi di adattamento alle condizioni ambientali alle diverse età e, di conseguenza, della capacità di valutare gli effetti che producono sui bambini le varie fonti ambientali di stress. E sappiamo altresì assai poco sulle risposte al cambiamento ambientale (dovuto a migrazione o a trasformazioni dello stesso ambiente) nei successivi stadi dello sviluppo infantile».<sup>(31)</sup>

Nel contributo che apre questa raccolta di saggi, Yi-Fu Tuan<sup>(32)</sup>, uno dei pionieri delle ricerche sulla percezione dell'ambiente, sottolinea come per il bambino, ancor più che l'adulto, i rapporti con l'ambiente risentano dell'influenza decisiva delle determinanti culturali. Fino al XIX secolo, e cioè fino a quando non si verifica una crescita rapida e diffusa degli insediamenti urbani, non vi è infatti distinzione, sul piano educativo, tra l'ambiente naturale e quello prodotto dall'uomo, per cui il problema di una loro differente validità ed efficacia formativa non si pone.

30) D. ALDRIDGE, *Upgrading Park Interpretation and Communication with Public*, in H. ELLIOTT (Ed), *Second World Conference on National Parks*, Morges, International Union for Conservation of Nature and Natural Resources, 1974, p. 305.

31) I. ALTMAN, J. F. WOHLWILL, (Eds), *Children and the Environment*, «Human Behavior and Environment», vol. 3, New York, Plenum Press, 1978, p. 4.

32) YI-FU TUAN, *Children and the Natural Environment*, in I. ALTMAN, J. F. WOHLWILL (Eds), *Children and the Environment*, cit., pp. 5-32.

Ma, anche quando questo problema si manifesta, il peso delle differenze culturali si fa sentire. Pur ammettendo l'esistenza di una capacità innata di apprezzare la natura o l'esistenza di periodi della vita umana in cui tale capacità si manifesta in forma più intensa, essa può tuttavia venir compromessa o deformata dalla cultura di appartenenza.

Così, ad esempio, per ragazzi abituati a vivere in città la possibilità di trarre profitto dal contatto con ambienti naturali può venir annullata da atteggiamenti di indifferenza o di paura. Sono d'altra parte gli adulti a fissare il tipo di realtà col quale il bambino deve interagire e il tipo di oggetti o di contenuti ai quali egli deve prestare attenzione. Di per sé l'ambiente naturale, per quanto ricco e stimolante non favorisce l'apprendimento. «La natura è un insegnante muto, ma si può anche dire che i suoi messaggi sono troppo sofisticati per essere capiti da una mente immatura. I bambini debbono ricevere l'insegnamento dagli adulti. Manifestano una curiosità innata per il mondo, ma questa viene facilmente repressa quando gli adulti non la sanno educare».

Negli Stati Uniti (ma il discorso vale ovviamente per tutti i paesi industrializzati), d'altro canto, un numero sempre più esiguo di bambini ha modo di sperimentare l'intimità con la natura. Questa non è più un ambiente di vita; finisce anzi per identificarsi con una visita allo zoo, con qualche specifica attività di tipo ecologico e con la partecipazione ad un campeggio estivo. Si riduce, in definitiva, ad argomento di studio o a luogo riservato alle attività ricreative. Ma, se anche così non fosse, la sostanza del problema resterebbe immutata.

La credenza per cui la fantasia e la creatività del bambino verrebbero mortificate, nelle civiltà progredite, dal prevalere dell'istruzione formale e dalla impossibilità di dar sfogo alle proprie tendenze spontanee si associa, come si è visto, a quella per cui l'ambiente naturale riesce, a questo fine, senz'altro più stimolante di quello antropizzato. Tuttavia, da quanto emerge dalle indagini degli antropologi culturali, sembra che le cose non stiano così. Spesso anzi è vero il contrario, come capita a proposito dei materiali con cui giocare: non si può certo negare che questi in natura manchino e che presentino una varietà e complessità per molti aspetti superiore agli oggetti artificiali. Ciò che manca in natura sono invece la guida e le istruzioni

fornite dagli adulti, senza le quali gli oggetti e le possibilità di gioco vengono ben poco utilizzati.

Lo stesso autore cita infine un'indagine realizzata da Frank e Elizabeth Estvan nel 1959 sulle preferenze ambientali di scolari di città e di campagna, dalla quale risulta una netta preferenza per la fattoria rispetto alla città, al villaggio o alla fabbrica. L'interesse però, non si rivolge alle caratteristiche dell'ambiente fisico, bensì alle attività umane. Sotto questo profilo la fattoria si presta maggiormente allo svolgimento di attività piacevoli e appunto perciò viene preferita, essendo questo, piuttosto che quello estetico o morale, il criterio principale di valutazione.

Come quelle formulate in precedenza, che prescindevano dal riferimento a particolari fasi dello sviluppo umano, anche le considerazioni fatte sul rapporto tra il bambino e l'ambiente naturale possono tranquillamente venir applicate alla città, che rappresenta l'ambiente cui soprattutto il bambino deve adattarsi e che costituisce per lui la fonte principale degli stimoli educativi. Diviene così possibile eliminare quanto di artificioso e di ideologico vi è nella contrapposizione tra ambiente naturale ed ambiente urbano, che vede quest'ultimo mitizzato in senso negativo, demonizzato. La città viene ad essere così il simbolo per eccellenza del condizionamento sociale, della violenza e dell'alienazione, del predominio arrogante delle esigenze degli adulti, di rapporti interpersonali privati di ogni calore umano, di parassitismo sconsiderato nei confronti delle risorse naturali.

Nel suo contributo al Convegno dei sindaci delle grandi città del mondo sul tema «Il bambino e la città», Passow<sup>33)</sup> compie una pregevole rassegna dei risultati cui è pervenuta la ricerca sugli influssi che la realtà urbana esercita sui bambini. Da essa emerge, in modo ancor più netto di quanto si è visto sopra per la natura, il ruolo determinante che, sulla percezione della città e sulle conseguenze che questa produce sullo sviluppo e sul comportamento umano, svolgono i fattori socio-economici, culturali, educativi e quelli legati alla personalità individuale.

33) A. H. PASSOW, *Aspetti positivi e negativi dell'influenza della città sul bambino*, in AA. VV., *Il bambino e la città*, Milano, Angeli, 1980, pp. 196-219. A questo proposito si veda anche, M. CESA BIANCHI, *La conoscenza del territorio nella formazione della personalità del bambino*, in «Scuola e Città», 5-6, 1983, pp. 245-251.

A parità di «ambiente geografico», per usare espressioni ormai affermatesi nella letteratura sull'argomento, si registrano differenze tutt'altro che trascurabili di «ambiente comportamentale». Il che non significa solo riconoscere l'infondatezza o la mancanza di efficacia di molti luoghi comuni proliferati a proposito della città; significa altresì possibilità di rovesciare il rapporto di causa ed effetto spesso erroneamente stabilito, in educazione, tra condizione urbana ed emergenza di determinati tratti culturali.

Che in città manchino spazi e occasioni di gioco e di apprendimento intelligente, che in essa sia più difficile per il bambino sottrarsi alla rete fittissima di norme e di divieti imposti dagli adulti ed ai disagi dell'affollamento, che riesca più problematico per lui soddisfare quell'esigenza di appropriazione dello spazio, che ogni essere in crescita sembra avvertire in modo imperioso: sono tutte affermazioni che possono anche avere un fondamento di verità. Vanno però attentamente relativizzate.

Ciò vale, a maggior ragione, nei casi in cui maggiori sono le implicazioni di natura morale e più forte il peso delle proiezioni mitizzanti, come capita, ad esempio, quando si avverte nel bambino di città la perdita di modelli altruistici e rassicuranti oppure un'insopprimibile tendenza alla passività e ad una fruizione esclusivamente consumistica. Basterebbe osservare, al riguardo, che i tratti che caratterizzano lo stadio agricolo della evoluzione delle civiltà e ancor più quelli delle società primitive non possono certo considerarsi invidiabili e comportano una sostanziale mancanza di libertà, tanto nei confronti dell'ambiente fisico che di quello sociale, che non trova forse riscontro neppure nelle più degradate espressioni della convivenza urbana.

Ancora una volta ciò che preme sottolineare è che il livello culturale e sociale della famiglia di appartenenza, il tipo di istruzione e di formazione ricevuto, la mobilità consentita e, conseguentemente, la possibilità di confrontare e integrare esperienze realizzate in ambienti diversi sono tutti fattori che determinano la direzione, prima ancora che la portata di certi condizionamenti.

Ovviamente le cautele e l'istanza di relativizzazione valgono anche per le influenze di segno positivo. «La città», scrive Georges Mesmin, «favorisce senza alcun dubbio l'intelligenza. Vi si hanno maggiori opportunità di arricchirsi lo spirito a contatto con gli altri. È

di per se stessa uno spettacolo; è un museo, una scuola».<sup>34</sup> D'altro canto Ausubel, riferendosi alla notevole superiorità del quoziente intellettuale medio dei bambini di città rispetto a quelli di campagna, invita a tener conto, oltre che del minor livello della stimolazione intellettuale fornita ai secondi, della migrazione selettiva degli individui più dotati verso le concentrazioni urbane.<sup>35</sup> Lo stesso dicasi per la dilatazione delle possibilità di esplorazione, di movimento e di comunicazione garantita dalle moderne tecnologie, al cui proposito si potrebbe rilevare, con Friedman,<sup>36</sup> un risvolto di impoverimento percettivo, dovuto alla notevole riduzione, se non addirittura alla scomparsa delle sensazioni che si possono provare soltanto negli spostamenti effettuati con mezzi di locomozione naturali.

In questi come in altri casi, molte delle generalizzazioni correnti si rivelano assolutamente ingiustificate. Del resto, anche per quanto concerne l'importanza, senza dubbio da sottolineare, della pluralità e dell'articolazione degli ambienti di cui poter fare esperienza, occorre una certa dose di prudenza.

Non sempre infatti il bambino riesce a trarre profitto dalla abbondanza e ricchezza degli stimoli ambientali, vuoi per la mancanza di un supporto educativo adeguato in fase di decodifica dei messaggi proposti, vuoi prima ancora, per la limitata esperienza, che, a dispetto di quanto spesso si può credere, molti bambini possiedono dello stesso luogo in cui risiedono. Colin Ward osserva in proposito che «gli insegnanti delle bidonville anche quelli che hanno più esperienza, sono tanto abituati alla mobilità, alla libertà di accesso ai trasporti pubblici e alla competenza sociale di andare in giro, da essere continuamente sorpresi dal fatto che molti bambini cui essi insegnano hanno una vita confinata a poche strade».<sup>37</sup>

Né il fenomeno riguarda solo i bambini in età prescolare; la cui libertà di movimento può risentire in misura maggiore della disponibilità dei genitori o delle preoccupazioni per i pericoli della vita cittadina. Riguarda anche molti adolescenti e, si potrebbe aggiungere, molti adulti, specie nel caso di soggetti inurbatisi recentemente.

Anche per Ward, comunque, «le generalizzazioni sui bambini

34) G. MESMIN, *op. cit.*, p. 145.

35) D. P. AUSUBEL, *Educazione e processi cognitivi*, Milano, Angeli, 1978, pp. 347-348.

36) G. FRIEDMAN, *L'uomo e la tecnica*, Milano, Etas Compass, 1968, pp. 43-44.

37) C. WARD, *I bambini e l'ambiente della città*, in AA. VV., *Il bambino e la città*, *cit.*, p. 247.

di città riguardano i bambini poveri o indigenti. Il bambino di una famiglia benestante, o semplicemente il bambino di una famiglia che è più al corrente del funzionamento della città è di gran lunga più in grado di sfruttare il meraviglioso potenziale che ogni città ci offre». (38)

La mediazione socio-culturale ed educativa su percezione e fruizione della città, ancor più che dal confronto tra le immagini che ragazzi di paese e ragazzi di città si costruiscono del proprio ambiente, (39) appare in tutta evidenza quando viene richiesto ai bambini l'adattamento ad uno spazio totalmente diverso da quello originario.

Analizzando le conseguenze prodotte dall'emigrazione sui bambini per quanto concerne la rappresentazione spaziale della società di inserimento, Raffaella Semeraro sottolinea il pesante tributo che i fanciulli sono costretti a pagare dal fenomeno migratorio. Essi infatti manifestano un preoccupante andamento involutivo nella rappresentazione dell'ambiente.

Nel passaggio dall'infanzia alla adolescenza, anziché aversi il progressivo decentramento della rappresentazione spaziale (agli inizi organizzata con esclusivo riferimento alla propria casa, intesa come sede delle più intense e fondamentali esperienze affettive) e la progressiva valorizzazione dell'ambiente extra-familiare, come luogo in cui si sviluppano le più significative esperienze di socializzazione secondaria (adattamento eterosessuale, partecipazione alla vita di gruppi e associazioni, impegni sociali nel territorio, ecc.), si ha, nei soggetti immigrati, un andamento centripeto. Il distacco dall'ambiente originario, vissuto come irreversibile, interrompe la normale sequenza evolutiva e la nuova casa finisce per essere «l'unico punto di riferimento spaziale in cui ritrovare la parvenza di una sicurezza affettiva. Si parla di parvenza di sicurezza affettiva, poiché i genitori immigrati non ritrovano più, o ritrovano difficilmente, dopo il processo di emigrazione, la capacità di rapporti stabili sia nell'ambito pubblico (il lavo-

38) Ivi, p. 249.

39) Questo confronto viene realizzato nella ricerca condotta da E. BECCHI e G. RIVA, le cui risultanze vengono illustrate nel già citato volume di AA. VV., *Il bambino e la città*. Sempre di E. BECCHI si veda l'articolo *Alfabeti della rappresentazione spazio-ambientale in età evolutiva*, in «Scuola e Città», 9, 1981.

ro) sia nell'ambito privato (i rapporti di coppia, i rapporti con i nuovi gruppi sociali, ecc.)» (40).

In effetti il prezzo pagato dai bambini è conseguenza di quello pagato dagli adulti, per i quali l'adattamento al nuovo si pone probabilmente in termini ancor più problematici e precari di quanto non capiti per chi ancora non ha sviluppato attitudini consolidate nei riguardi del proprio ambiente di vita. Non è del resto inutile ricordare che, anche per quanto riguarda esclusivamente le rappresentazioni topografiche, molte ricerche mettono in evidenza, in soggetti adulti che debbano orientarsi in ambienti non familiari, il ricorso a modalità di rappresentazione spaziale generalmente ritenute tipiche dei primi stadi dello sviluppo. (41)

Fatta astrazione dai tratti riconducibili all'influsso di particolari variabili individuali o socio-culturali il rapporto bambino-città si presenta quindi con tinte meno fosche di quelle generalmente impiegate e consente margini di generalizzazione estremamente modesti.

Quanto detto per la natura e la città può essere estrapolato agli spazi più ristretti all'interno dei quali il bambino trascorre il proprio tempo, ai mezzi di comunicazione di cui può fruire, agli oggetti che incontra e che manipola nel corso della propria esperienza quotidiana. (42)

È forse possibile dedurre, come suggerisce la Chombart de Lauwe, il posto che il bambino e la sua educazione occupano all'interno del sistema di valori di una determinata società dal modo in cui sono costruite le nostre città. (43) Allo stesso modo, dagli oggetti di cui viene circondato il bambino si può ricavare la concezione culturale ed educativa che prevale in una data comunità. Si può allora rilevare,

40) R. SEMERARO, *Scuola, mobilità spaziale e processi di comunicazione infantile*, in AA. VV., *Infanzia, processi di comunicazione, movimenti migratori*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, p. 121.

41) Cfr. R. A. HART, G. T. MOORE, *Extracts from «The Development of Spatial Cognition: A Review»*, in H. M. PROSHANSKY, W. H. ITTELSON, L. G. RIVLIN (Eds), op. cit., pp. 258-281.

42) Sull'impatto che le trasformazioni avvenute nell'ambiente domestico hanno sui bambini si può vedere l'eccellente rassegna compiuta da R. D. PARKE, *Children's Home Environments: Social and Cognitive Effects*, in I. ALTMAN, J. F. WOHLWILL (Eds), *Children and the Environment*, cit., pp. 33-81.

Su questo tema si vedano anche alcuni dei contributi raccolti da F. DOGANA nel volume *I condizionamenti marginali nello sviluppo del bambino*, Milano, Angeli, 1977.

43) M. J. CHOMBART DE LAUWE, *L'ambiente urbano fonte di difficoltà per il bambino*, in AA. VV., *Il bambino e la città*, cit., pp. 100-112.

come fanno alcuni autori, la presenza di giocattoli concepiti come merce da consumare, fatta apposta per non lasciare traccia nella memoria e nella vita affettiva e favorire così l'adattamento ad un mondo senza passato.<sup>(44)</sup>

L'importante è comunque non confondere cause ed effetti. Una società consumista educa al consumismo attraverso la presentazione di un ambiente costituito da un coacervo di oggetti di consumo che vengono fruiti come tali dagli individui e dai gruppi. Allo stesso modo, la passività che alcuni individuano come risultato diseducativo dell'esplosione televisiva è invece molto spesso la conseguenza di una diffusa passività culturale, sociale ed educativa.

Analizzando gli effetti dell'ambiente domestico sullo sviluppo cognitivo e sociale dei bambini, Parke sottolinea l'importanza che gli adulti, in quanto organizzatori dell'ambiente in cui il bambino è inserito, assumono, in virtù soprattutto della maggior quantità di tempo che generalmente i bambini occupano ad interagire con l'ambiente inanimato.

Dagli adulti dipendono il livello di regolarità e prevedibilità dell'ambiente (caratteristiche queste che sembrano correlate positivamente con lo sviluppo cognitivo), l'ampiezza dei confini, la quantità e varietà degli stimoli, la presenza o meno di determinati oggetti o giocattoli le cui caratteristiche, per quanto concerne la responsività (cioè la serie di informazioni che il bambino può ricavarne circa l'adeguatezza dell'uso che ne fa), la complessità e la varietà, possono essere messe in relazione con gli atteggiamenti ed i comportamenti che il fanciullo potrà adottare in futuro.

È bene inoltre ricordare la dipendenza del giudizio circa questi obiettivi dal nostro modo di intendere la persona, la società e l'educazione e sottolineare ancora una volta la necessità che l'ambiente del quale ci serviamo per educare sia davvero ambiente e quindi non soltanto un insieme di spazi, di idee, di incontri caoticamente giustapposti; cioè la necessità che questo ambiente, per quanto ridotto e semplificato rispetto a quello reale, sia natura e non artificio, un autentico ambiente di vita, espressione dei valori nei quali la comunità si riconosce.

44) Interessanti spunti su quest'aspetto si possono ricavare dalla lettura del contributo di J. L. GOYENA, *Remarques sur quelques aspects relifiés de l'enfance dans la société technique*, in AA. VV. *Infanzia, processi di comunicazione.....*, cit., pp. 163-171.

## NATURA E AMBIENTE NELLO SCAUTISMO

### **Lo scautismo di fronte alla questione ambientale**

Si è visto come gli spazi della formazione extrascolastica siano quelli che meglio si prestano, in certe fasi della crescita, a sviluppare nella sua compiutezza qualsiasi proposta di educazione ambientale e come ciò in parte sia dovuto alle caratteristiche delle esperienze che in tali spazi si possono realizzare e alla possibilità che essi consentono di venire a contatto con ambienti diversi, anche sotto il profilo del grado di naturalità posseduto.

Si sono altresì considerati i motivi per cui gli ambienti naturali possono considerarsi fonte di stimoli del tutto peculiari, appunto per questo in grado di produrre effetti psicologici differenziati rispetto agli ambienti in cui più evidente è l'influsso dell'attività umana. Ma si è anche visto come la determinazione di tali effetti non consegua automaticamente all'esposizione ad un determinato tipo di ambiente, e cioè come le caratteristiche fisiche di quest'ultimo non siano sufficienti di per sé a provocare determinate reazioni. Ad influire sono soprattutto il tipo di attività che si realizza in un dato ambiente e la qualità delle interazioni che si instaurano con esso: in altre parole ciò che conta è la cultura che nel rapporto con l'ambiente ha modo di prodursi e di esprimersi ed appunto per questo l'educazione ha un'importanza fondamentale. Le risposte fornite agli stimoli ambientali sono quelle consentite dalle capacità culturali dell'individuo e solo potenziando queste mediante l'intervento educativo diviene possibile trarre profitto dalle esperienze realizzate nelle differenti situazioni

ambientali e trasformare così queste ultime in autentiche risorse per un processo di autoformazione permanente.

In assenza di tale opera di mediazione, le potenzialità insite nell'esposizione ad una gamma articolata di ambienti si riducono notevolmente, quando addirittura non si annullano. Di fatto si ha un appiattimento delle esperienze e le differenze oggettive dei vari ambienti fisici e sociali vengono livellate dal ricorso ad un apparato culturale monocorde. Nelle sue manifestazioni più evidenti, il fenomeno sembra interessare principalmente le interazioni con l'ambiente ad uno stato relativamente naturale e selvaggio. Lo spopolamento delle campagne, l'instaurarsi di rapporti sempre più mediati tra vita urbana e trasformazione delle risorse naturali delle quali essa necessita, l'espandersi del dominio tecnologico, i profondi mutamenti fatti registrare nel settore del tempo libero, ecc., sono tutti elementi che hanno concorso a rendere particolarmente elitarie le competenze e le abilità necessarie per vivere nella natura non addomesticata. Per la massa, come mettono in evidenza le ricerche sull'uso a scopi ricreativi degli spazi naturali, l'impatto con tali spazi si risolve nell'esportazione degli stili di vita abituali e la possibilità di provare sensazioni diverse viene preclusa o dal timore o dalla mancanza di gusti sufficientemente affinati. Non è un caso, d'altra parte, che sia la fruizione a scopi ricreativi delle zone naturali più selvagge sia la condivisione di istanze conservazionistiche si correlino positivamente, stando ai risultati di numerose indagini realizzate negli Stati Uniti, con i livelli di istruzione più elevati e con le fasce di reddito superiori.

Le differenze osservabili nell'ambito ricreativo e nel modo di rapportarsi all'ambiente naturale riflettono tuttavia un divario più sostanziale, che riguarda soprattutto le modalità di interazione con l'ambiente abituale di vita. Prima ancora che di ampiezza della gamma di situazioni ambientali che si riescono a padroneggiare e ad apprezzare nella loro specificità, il problema è di autonomia e di articolazione delle interazioni con l'ambiente fisico e sociale nel quale si vive abitualmente. Il problema, in altri termini, più che la natura, investe la città, sebbene in essa, grazie soprattutto alla prevalente passività e automaticità della fruizione dei servizi, possa aversi l'impressione di un possesso generalizzato del controllo e delle competenze necessarie.

Ciò vale per l'adulto come per il bambino e per l'adolescente,

fatta salva ovviamente la gradualità delle acquisizioni, la differente intenzionalità dell'impiego dei diversi tipi d'ambiente e il diverso grado di autonomia e di autocontrollo. Città, campagna e natura allo stato selvaggio non possono essere intese di per sé, se non nelle loro rappresentazioni mitiche, come ambienti che assolvono alle esigenze formative proprie di ogni singola fase dello sviluppo, né, tanto meno, come esiti formativi tra loro nettamente disgiunti. Ugualmente insostenibile, come già si è affermato, risulta il modello che qualifica ogni stadio della crescita con il privilegio attribuito a particolari modalità di interazione con la realtà, si riferiscano esse tanto alla distinzione tra affettività e cognitività quanto alla differenziazione contenutistica o metodologica dei piani formativi.

Vi è senza dubbio anche qui un problema di idoneità che non può certo essere sottovalutato e che inevitabilmente investe anche alcuni aspetti contenutistici o metodologici. Esistono infatti argomenti troppo complessi ed astratti, metodiche e tecniche troppo raffinate e tali da presupporre una notevole quantità di competenze specifiche per poter essere padroneggiati a qualunque età. Ma ciò non consente di attribuire un diverso peso, nei vari stadi, ai singoli aspetti della formazione umana. Come non esiste un'età dell'intelletto ed un'età del sentimento, così non esiste un'età per l'ambiente naturale e una per quello artificiale e, men che meno, un'età per l'esperienza artistica, una per quella scientifica, un'altra per quella religiosa e via dicendo.

Il privilegio che, almeno in apparenza, viene attribuito alla natura non si giustifica con la peculiarità degli stimoli che si è visto essa può fornire o con l'azione rigeneratrice che sembra essere in grado di esercitare. Ha invece a che fare con la possibilità che essa può offrire, se opportunamente manipolata e predisposta, di una simulazione della complessa rete di rapporti che si instaurano con l'ambiente, che, oltre ad essere attivamente partecipata e a contemplare tutti i principali fattori e le funzioni fondamentali presenti nel sistema naturale antropizzato, sia anche in grado di educare alle responsabilità cui l'uomo deve oggi far fronte.

Si è anche detto che, tra le esperienze di educazione extrascolastica, lo scautismo rappresenta quella che meglio può interpretare questa istanza formativa; ciò non solo per la capacità di tenuta che esso ha dimostrato di possedere, nonostante i settanta e più anni trascorsi



dalla sua fondazione e nonostante la profonda crisi che ha investito ormai da parecchi anni l'associazionismo giovanile. Anche questo è senza dubbio un aspetto di una certa importanza per giustificare la scelta compiuta. Lo sono tuttavia ancor di più il carattere integrale della formazione che esso si prefigge di favorire e la scelta che esso compie dell'ambiente naturale come luogo privilegiato per la formazione umana.

Chiaramente questo assunto si basa sulla proposta originaria formulata da Baden Powell e dallo stesso affinata, negli ultimi trent'anni della sua esistenza, se non altro per far fronte ai problemi posti dalla rapidissima e spontanea diffusione di questa esperienza e dall'impatto da essa realizzato con culture assai diverse da quella nella quale si era inizialmente sviluppata.

Quanto dell'ispirazione e del modello originario siano rimasti nella attuazione concreta che ne fa oggi l'Agesci, la più diffusa associazione scoutistica italiana, è, per gli aspetti che hanno maggiore attinenza con la dimensione ambientale, in gran parte da scoprire. Vi sono, è vero gli atti ufficiali dell'associazione, dai quali è senz'altro possibile ricavare preziose informazioni sul modo in cui la recente problematica relativa all'ambiente è stata recepita e sulle conseguenze che essa ha provocato in termini di obiettivi, contenuti e metodi della proposta formativa. Sotto questo profilo i nuovi regolamenti delle branche, fissandone le modalità di attuazione nei tre successivi momenti in cui si articola l'azione formativa del movimento<sup>(1)</sup> costituiscono senza dubbio la fonte principale d'informazione. Ma anche l'esame dei contributi apparsi sulla stampa associativa può essere un modo per colmare parzialmente la lacuna di cui si è detto.

1) Le branche rappresentano appunto gli stadi in cui si articola la formazione scout in rapporto alle diverse fasi di sviluppo. Esse sono: la Lupetti/Coccinelle (L/C) che copre l'arco di età tra gli 8 e gli 11-12 anni; la Esploratori/Guide (E/G) che si rivolge ai ragazzi e alle ragazze tra i 12 e i 15 anni; la Rovers/Scolte (R/S), per i giovani tra i 16 e i 20 anni. I lupetti sono organizzati in «branchi» e le coccinelle in «cerchi», le guide e gli esploratori in «reparti» ed infine i rovers e le scolte in comunità chiamate rispettivamente «clan» e «fuochi». Recentemente l'Agesci (Associazione Guide e Scouts Cattolici Italiani), l'associazione scoutistica più diffusa in Italia, ha elaborato i nuovi regolamenti che disciplinano l'attività delle branche tenendo conto delle esigenze che si prospettano, sul piano della coeducazione, ad un'associazione mista. I regolamenti delle branche L/C e R/S sono riportati dal n° 47 del 1980 di «Scout/Proposta Educativa», la rivista per i capi dell'Agesci. Per le branche E/G si veda invece: *La progressione personale delle Branche E/G, Regolamento e Commentario*, Roma, Servizi Fiordaliso, 1979.

Vi è però il rischio, indagando in queste direzioni, di limitarsi alla rilevazione degli aspetti più specifici del contributo che lo scautismo reca all'educazione ambientale.

Vi sono tuttavia altre scelte dell'associazione che indicano la volontà di affrontare il problema nei suoi aspetti più generali. A tali scelte, culminate nella costituzione di un gruppo di lavoro su questo tema (la Pattuglia Nazionale Ambiente), si collega la ricerca presentata nella seconda parte di questo volume. Essa rappresenta un primo passo per la verifica dello stato dello scautismo italiano, quanto ad adeguazione concreta alle istanze dell'educazione ambientale. Al progetto si collegano altre due ricerche, avviate lo scorso anno in occasione dello svolgimento del Campo Nazionale della branca E/G, i cui dati sono attualmente in fase di elaborazione.

Ovviamente queste verifiche di tipo empirico presuppongono un minimo di approfondimento della questione nei suoi aspetti teorici. Alla base delle iniziative cui si è appena accennato, d'altra parte, vi era l'intenzione di verificare fino a che punto, anche in linea di principio, l'elemento natura continuasse a giocare un ruolo di primo piano all'interno di un'esperienza, quale quella dello scautismo cattolico italiano, che si era caratterizzata, negli ultimi anni, soprattutto per la scelta della coeducazione e dell'adozione di un sistema di governo dell'associazione fondato su principi di democrazia rappresentativa.

Nel più aggiornato manuale italiano di pedagogia scout, Piero Bertolini e Vittorio Pranzini, ribadendo l'importanza che la vita nella natura ha nell'applicazione del metodo, al punto «da figurare addirittura come condizione indispensabile»<sup>(2)</sup>, sottolineando la «particolare attualità educativa e sociale di questo tema» e constatando la scarsa incisività dei messaggi fino ad ora lanciati, giudicano «più vantaggiosa una graduale azione educativa che prepari i giovani alle loro presenti e future responsabilità, anche in questo campo».

È questo però, in certo senso, un punto d'arrivo. Negli anni settanta vi erano stati invece sintomi evidenti del carattere problematico che per lo scautismo italiano era venuto assumendo questo aspetto pur fondamentale della pedagogia scout. Non ci si riferisce tanto

2) P. BERTOLINI, V. PRANZINI, *Scautismo oggi (Il segreto di un successo educativo)*, Bologna, Cappelli, 1981, p. 60.

al mancato contributo delle associazioni scouts italiane ad un'iniziativa realizzata dal Bureau Mondiale dello scautismo in collaborazione col WWF e consistente nella messa a punto di alcune schede di suggerimenti ed esperimenti per la conservazione della natura.<sup>3)</sup> Ci si riferisce piuttosto agli effetti prodotti anche sulla centralità della natura dalla esplosione della sensibilità per la dimensione politica, verificatasi nell'Agi e nell'Asci (le associazioni femminile e maschile successivamente confluite nell'Agesci) alla fine degli anni sessanta, in concomitanza con l'ondata della contestazione giovanile.

Nelle prese di posizione più radicali, la contrapposizione natura-città veniva esasperata, al punto da vedere nella prima una scelta inequivocabile di evasione, anche in termini educativi, rispetto ai problemi più gravi e drammatici della società. Al limite, il rifiuto della natura si traduceva in negazione della specificità dell'intervento educativo, che finiva per essere interamente assorbito dall'azione e dalla testimonianza politica. In altri casi, come riferisce Sica, la demitizzazione della natura non intendeva mettere in discussione l'importanza essenziale della vita all'aperto, bensì «criticare la contrapposizione tra la natura e il mondo degli uomini e la concezione dello scout-uomo-del-bosco, appartenente alla prima e ritornante al secondo con una specie di benevolenza paternalistica e non senza la nostalgia della vita del bosco. Di qui l'insistenza attuale del movimento sulla città e sul quartiere come campo di azione e di servizio, specie in età rover».<sup>4)</sup> D'altra parte lo stesso Sica, individuando nella natura eminentemente educativa del movimento un limite oggettivo all'impegno nell'azione politica diretta, individua nella protezione della natura, oltre che nella gestione territoriale e nei problemi educativi e giovanili uno dei «campi limitati» nei quali l'associazione può assumere direttamente iniziative di ordine politico.

Il successivo diffondersi della problematica «ecologica», benché in misura senza dubbio più contenuta ed in termini assai meno conflittuali, riproponeva poi il problema, prospettando però il riferimento

3) Le schede, disponibili anche in italiano, sono distribuite dai WWF raccolte in un fascicolo dal titolo *Fare per capire*.

4) M. SICA, *Storia dello scautismo in Italia*, Firenze, La Nuova Italia, 1973, p. 302.

alla natura soprattutto in termini positivi.<sup>5)</sup> E anche qui, come già per la questione politica, il rischio consisteva nel perdere di vista la finalità principalmente educativa della esperienza scautistica. Di fronte al proliferare di attività ecologiche nella scuola e fuori di essa e di fronte all'espandersi tra i giovani delle iniziative associazionistiche che trovano nella tutela dell'ambiente la propria principale ragion d'essere, poteva anche emergere il rammarico per aver rinunciato ad una indiscussa primogenitura in questo campo e, con esso, l'idea di recuperare il tempo perduto facendo concorrenza ai gruppi portatori di interessi ambientali. Anche in questo caso si sarebbe cioè potuto snaturare il contributo più proprio dello scautismo, ignorando il fatto che, come per il far politica, anche per il «far natura» il problema vero era quello di fare, attraverso lo scautismo, un'efficace azione educativa.

Alla base tanto della negazione o, quanto meno, del ridimensionamento della natura, quanto della sua esaltazione, era forse possibile scorgere in alcuni casi un denominatore comune: il riconoscimento del ruolo assunto dalla natura nella proposta originaria dello scautismo.

Da una parte però tale ruolo veniva invocato per auspicare un ritorno alle origini e per proporre un'esperienza non contaminata dai processi della storia. Dall'altra si sottolineava come esso rappresentasse un retaggio della situazione culturale e sociopolitica nella quale era maturata questa proposta educativa e come quindi essa non poteva essere conservata in un contesto educativo profondamente trasformato.

Una posizione intermedia era quella che individuava, anche per lo scautismo, nuove responsabilità formative connesse alla configurazione inedita che il rapporto tra l'uomo e l'ambiente era venuto assumendo. Essa condizionava la capacità del movimento di far fronte a tali responsabilità al recepimento dell'ottica nuova con cui la scienza e la cultura contemporanee prospettavano i rapporti tra umanità e ambiente naturale. Era questo il significato della proposta avanzata dal prof. Moroni, uno dei primi ordinari di ecologia della nostra

5) Alla questione ecologica è interamente dedicato il n° 5 del 1971 della rivista scout per educatori «Servire». Il fascicolo 1-2 del 1980 della stessa rivista affronta invece il tema natura in prospettiva pedagogica e facendo esplicito riferimento al significato che esso assume nello scautismo.

università, ai dirigenti dell'Agesci nel corso della Route di Bedonia del 1979<sup>6)</sup>. L'invito era quello di tradurre nel moderno concetto di ambiente l'idea di natura così centrale nella proposta originaria, garantendo in tal modo una sostanziale continuità nell'applicazione del metodo.

### La centralità della Natura nella pedagogia di Baden Powell

Diviene indispensabile, a questo punto, cercare di capire il ruolo effettivo che il riferimento alla natura ed il suo utilizzo come risorsa educativa giocano nel metodo scout, così come concepito dal fondatore. L'intenzione non è tanto quella di tracciare la strada da seguire per un ritorno alle origini, spesso proposto, all'interno del movimento, come espediente per realizzare un autentico rinnovamento metodologico. Interessa piuttosto cogliere, attraverso la rilettura delle opere del fondatore, l'organicità e le giustificazioni della proposta educativa da lui formulata, per vedere appunto quali sono gli aspetti meno congruenti con l'odierna concezione delle interazioni ambientali e, conseguentemente, su quali passaggi è possibile intervenire per realizzare i necessari aggiornamenti.

Non si intende procedere quindi ad un'analisi approfondita sul piano storico o su quello filologico, ma ci si ripromette piuttosto di individuare un filo conduttore sufficientemente unitario, capace di collegare la pluralità di riferimenti alla natura, talvolta anche contraddittori, esistenti negli scritti di Baden Powell. Non vi è pertanto alcuna pretesa di esaustività o di particolare originalità rispetto alle analisi pedagogiche dello scoutismo già disponibili, alle quali soprattutto si rimanda per una collocazione dello scoutismo nella storia delle idee e dei metodi educativi.<sup>7)</sup>

Nel fare il punto sull'idea di natura presente nel pensiero e nell'opera di Baden Powell, il primo elemento da sottolineare riguarda senza dubbio la centralità di tale idea, al punto che in essa viene indicato, dallo stesso fondatore, il fondamento dell'identità e della ori-

6) Tale intervento era stato preceduto da un contributo dal titolo *La responsabilità dell'uomo verso l'ambiente* sul fascicolo 1-2 del 1980 della rivista *Servire*, interamente dedicato al tema natura.

7) Per quanto riguarda in particolare l'aderenza di Baden Powell alla tradizione educativa anglosassone si veda in particolare il saggio di C. GAMBÀ, *Lo scoutismo*, ripubblicato nel 3° volume dell'opera «La Pedagogia» pubblicata da Vallardi nel 1972 (pp. 437-509).

ginalità dello scoutismo rispetto a tutti gli altri movimenti giovanili. «L'aspetto fondamentale del Movimento Scout è il suo spirito, e la chiave per comprenderlo è l'avventura fantastica della scienza dei boschi e dello studio della natura».<sup>8)</sup>

Su questo giudizio, del resto, sono concordi, pur se in forma più o meno esplicita, tutti coloro che si sono impegnati in uno studio del metodo. Ciò vale anche quando, per la specificità della prospettiva adottata, si insiste soprattutto sull'importanza di altri aspetti, come è ad esempio il caso per la focalizzazione operata da Bovet sulla genialità dell'utilizzazione positiva da parte dello scoutismo dell'«istinto combattivo». Anche per quest'autore, infatti, la centralità dell'elemento naturale rimane pur sempre il criterio fondamentale cui rivolgersi per smascherare le degenerazioni che hanno spesso minacciato il metodo e il movimento.<sup>9)</sup>

Da questa linea interpretativa, d'altra parte, non si discostano neppure i contributi pedagogici più recenti, nei quali appunto prevalgono quadri e criteri di riferimento psicologicamente e pedagogicamente più moderni e certamente non soggetti ad un'accettazione incondizionata e acritica delle idee attivistiche. Così Piero Bertolini, introducendo la già citata revisione del suo precedente volume<sup>10)</sup>, tra i tre punti maggiormente significativi, quanto al contributo che lo scoutismo a suo avviso può recare alla definizione di una scienza pedagogica, individua la «straordinaria importanza che lo scoutismo dà all'elemento «natura» come situazione di campo privilegiato per lo sviluppo di un'educazione del tutto congruente con i bisogni dei fanciulli e degli adolescenti. Non solo e non tanto, una natura estetizzante (della cui funzione formativa è d'altro canto bene non dimenticarci), quanto una natura che consenta al ragazzo di svolgere un'attività sempre impegnata di *gioco e lavoro*, per la quale il suo gusto per l'esplorazione e la scoperta (dunque, per l'avventura) si accompagni con la consapevolezza della possibilità per lui di intervenire attivamente e responsabilmente (se non altro per difendersi in modo adeguato dalle forze negative che la natura stessa contiene ed esprime)».<sup>11)</sup>

8) R. BADEN POWELL, *Suggerimenti per l'educatore scout*, Milano, Ancora, 1977, p. 47 (nelle citazioni successive, per indicare questa opera si utilizzerà la sigla SPES).

9) P. BOVET, *L'originalità di Baden Powell*, Firenze, La Nuova Italia, 1956.

10) P. BERTOLINI, *Educazione e scoutismo*, Bologna, Malipiero, 1957.

Da parte sua, Riccardo Massa coglie, è vero, il tratto «fondamentale della pedagogia di Baden-Powell, che riscatta l'ovvietà dei suoi principi e dei suoi contenuti», nella comunicazione che è in grado di stabilire fra educatore ed educando. «Quello che contraddistingue la pedagogia di Baden Powell è appunto questa sua capacità di entrare in rapporto con il ragazzo, di provocarne l'autonomo impegno autoeducativo. La qualità formativa di un tale rapporto è basata sull'identificazione del mondo dei ragazzi con la figura dell'educatore».<sup>(12)</sup> Ma, a ben considerare, questo tratto, più che una causa, rappresenta in certo senso un effetto e necessita a sua volta di qualcosa che lo determini e che ne garantisca l'efficacia. Nè può fondarsi soprattutto sull'impegno dell'educatore e sulla sua volontà e capacità di instaurare e mantenere un certo tipo di comunicazione. Lo stesso Massa, del resto, coglie, all'origine dell'efficacia comunicativa che lo scoutismo è in grado di assicurare, la «vita nella natura» intesa come asse portante sul quale si innestano organicamente tutti gli altri elementi caratterizzanti il metodo. «Ogni azione umana emerge da una situazione e implica degli operatori. Rispetto allo scoutismo la situazione problematica e oggettiva che fonda tutto il processo educativo, inteso come processo vitale di adattamento attivo, è la vita della natura, gli operatori sono rappresentati tanto dalla figura del capo che da quella del ragazzo, l'azione è da un lato l'educazione scout e dall'altro la vita scout. Rileviamo allora il carattere di fondamento metodologico della vita nella natura; il carattere di aperta fiducia e di reciproca disponibilità del rapporto che s'instaura fra capo e ragazzo sulla base del vivere insieme tale situazione; il carattere al tempo stesso educativo e esistenziale dell'educazione scout e della vita scout».<sup>(13)</sup>

La centralità della natura e del suo impiego come risorsa educativa ed il significato che questo assume di caratteristica peculiare dello scoutismo non vengono compromessi neppure dalla sottolineatura che lo stesso fondatore fa di altri tratti del modello di formazione proposto, non essendo questa finalizzata ad evidenziare i processi attraverso i quali il metodo dispiega la propria efficacia, bensì a richia-

11) P. BERTOLINI, V. PRANZINI, *op. cit.*, p. 9.

12) R. MASSA, *op. cit.*, p. 80.

13) *Ivi*, pp. 101-102.

mare, spesso per correggere applicazioni distorte, gli obiettivi e i principi pedagogici fondamentali.

Certo, molti dei principi sui quali lo scoutismo fa affidamento sono comuni a quasi tutte le proposte e le esperienze di educazione ad esso contemporanee. Non per nulla uno dei motivi ricorrenti negli accenni che vengono fatti a questo metodo nella letteratura pedagogica è costituito proprio dalla sottolineatura della mancanza in Baden Powell di elaborazioni sufficientemente approfondite ed originali. Resta il fatto tuttavia che, come osserva il padre Forestier, rispetto alle altre esperienze di educazione attiva, lo scoutismo si differenzia appunto per aver dato «un'ampiezza eccezionale a questo ritorno alla natura».<sup>(14)</sup>

Diviene allora importante tentare di cogliere, al di là delle motivazioni esplicite che lo stesso Baden Powell fornisce nelle opere in cui espone le sue linee metodologiche con maggiore sistematicità, la genesi e le giustificazioni più profonde della scelta operata in favore della natura.

Già si è accennato alla tendenza ad interpretare questa scelta come retaggio del clima culturale nel quale è sorto e si è sviluppato il movimento. Non è d'altra parte difficile, per questo come per altri aspetti, evidenziare il tributo pagato dal fondatore dello scoutismo alla mentalità vittoriana. Ciò vale soprattutto per l'atteggiamento assunto sul piano etico e su quello estetico; ma l'influenza dell'ambiente culturale non manca di farsi sentire su alcuni aspetti della profonda religiosità che pervade gli scritti del generale inglese e che questi attribuisce invece direttamente alla contemplazione e allo studio della natura. Le mentalità vittoriane, scrive il Bedarida, in uno scorrevole saggio su questo periodo, «sono dominate da una perpetua sensazione di obbligo verso Dio e verso gli altri. Da questo moralismo esigente scaturisce un imperativo assoluto - il dovere - la cui portata si estende ben al di là della sfera religiosa. Gli agnostici gli riconoscono lo stesso valore universale dei devoti evangelisti e dei cattolici. La nozione di dovere è infatti interpretata come risposta al richiamo della coscienza oltrechè come obbedienza ai comandamenti di Dio...»<sup>(15)</sup>. Ma lo stesso potrebbe dirsi per l'esaltazione dello spirito di iniziati-

14) M. D. FORESTIER, *Il metodo educativo dello scoutismo*, Brescia, La Scuola, 1960.

15) F. BEDARIDA, *L'era vittoriana*, Milano, Garzanti, 1978, pp. 35-36.

va, per il carattere di sacralità attribuito alla famiglia, per la grande fiducia nel progresso, per l'idealismo patriottico e per la fede, che traspare soprattutto nelle prime edizioni delle opere di Baden Powell, nella missione civilizzatrice che l'impero britannico è chiamato a compiere su scala planetaria.

Ancor meno difficile da giustificare come desunta dalla cultura del tempo è la valorizzazione della natura sul piano estetico. È infatti lo stesso fondatore a dichiarare esplicitamente di rifarsi alla concezione del bello e dell'opera d'arte propugnata da Ruskin, nella quale appunto il ritorno alla natura viene ad essere lo strumento per il riscatto del gusto dalle brutture provocate dal macchinismo.

Basterebbe d'altro canto ricordare come nella dipendenza del naturismo scoutistico da espressioni culturali e religiose difficilmente conciliabili con la dottrina cattolica e con la mentalità del popolo italiano venissero individuati i principali ostacoli ad un'utilizzazione del metodo da parte della Chiesa. In alcuni casi, come ricorda Mario Sica nella già citata storia dello scoutismo italiano, l'origine dell'importanza attribuita all'elemento naturale veniva individuata nell'appartenenza di Baden Powell alla Massoneria, alla quale, del resto, lo scoutismo risultava particolarmente affine per l'esotericità del linguaggio utilizzato e per le analogie riscontrabili nei simboli impiegati.<sup>16)</sup>

Tuttavia, se anche non vi sono difficoltà ad ammettere l'esistenza di debiti, in certi casi consistenti, nei confronti delle tendenze culturali proprie di una determinata epoca, riuscirebbe in ogni modo impossibile cogliere solo in questi l'origine della valorizzazione della natura operata dallo scoutismo o giustificare con essi l'efficacia dimostrata da questo metodo educativo. Anche per la natura, se mai, vale quanto Massa afferma, più in generale, per la proposta educativa di Baden Powell nel suo complesso: l'aspetto formale dev'essere senz'altro privilegiato rispetto a quello contenutistico.

In questa ottica, l'aderenza ad una determinata epoca e ad una determinata cultura diviene essa stessa un elemento che determina la validità del metodo e che ne garantisce in certo senso l'applicabilità a situazioni storiche e culturali tra loro estremamente diversificate. A tal fine, ovviamente, occorre che la variabilità dei contenuti non

16) M. SICA, *op. cit.*, p. 50.

incida sull'impianto metodologico fondamentale e che non giunga a determinarne la sostanziale organicità. E, in effetti, quanto più grande riesce ad essere la traduzione dei diversi spunti in elementi formali del metodo, tanto minore risulta su di esso l'incidenza di elementi di contenuto più o meno facilmente databili. Quando invece la proposta non riesce a configurarsi come esperienza e finisce per essere in prevalenza discorso, come capita ad esempio nel manuale che Baden Powell ha predisposto per la branca terminale,<sup>17)</sup> l'argomentazione si fa senz'altro meno schematica, ma, al tempo stesso, si rivela assai più soggetta all'obsolescenza e più bisognosa di ristrutturazioni che non si limitino alla semplice riformulazione sul piano linguistico.

La trasformazione in elementi metodologici delle influenze culturali subite dal fondatore è in gran parte assicurata dallo stesso procedimento induttivo e fondamentalmente pragmatico seguito per la creazione e la messa a punto del metodo scout,<sup>18)</sup> dal fatto cioè che a questo Baden Powell sia pervenuto astraendo dalla propria esperienza di vita (ovviamente non senza l'impiego di schemi teorici di riferimento, per quanto elementari questi possano essere stati) un modello capace di cogliere il collegamento funzionale tra determinati esiti ed i corrispondenti influssi formativi. Questo processo nulla toglie alla genialità ed alla generalizzabilità della proposta formulata e tanto meno costringe a considerarla alla stregua delle tante esperienze la cui reduplicabilità viene compromessa in partenza dalla dipendenza da condizioni personali e ambientali di una certa eccezionalità. Trattandosi appunto di un processo riflesso, questo rischio viene scongiurato fin dall'inizio ed il riferimento biografico, oltre a render ragione di alcune ingenuità insite nelle prime formulazioni, contribuisce così ad una più approfondita comprensione dei processi attivati dalla applicazione del metodo.

Sotto questo profilo, l'apparenza esotica dello scoutismo, che il Forestier giustifica col desiderio di «piacere ai fanciulli», prima di essere un consapevole espediente motivazionale, risulta la proiezio-

17) R. BADEN POWELL, *La strada verso il successo*, Milano, Ancora, 1960 (S.V.S.).  
18) Per l'influenza che tale modalità di elaborazione ha avuto sulla struttura metodologica dello scoutismo si veda la relazione tenuta da chi scrive al Convegno «Educare oggi con un progetto», organizzato nel gennaio 1983 dall'Agesci, dalla rivista «Servire» e dalla «Fondazione Baden» in collaborazione con l'Istituto di Pedagogia dell'Università Cattolica di Milano (Cfr. «Servire», n° 1-2, 1983).

ne del gusto per l'avventura che accompagna il generale britannico lungo tutto l'arco della sua esistenza. È lui stesso, del resto, ad ammetterlo con un candore che coglie di sorpresa e che non si giustifica col solo inserimento di tale affermazione in un discorso rivolto direttamente ai ragazzi: «Bene, io ero così contento di quel genere di vita, che pensai; «I ragazzi non potrebbero fare anche loro qualche esperimento del genere nel loro Paese?»<sup>(19)</sup>

Si tratta di una tendenza che ha radici profonde e che aveva trovato modo di esprimersi fin dagli anni in cui Baden Powell frequentava la scuola. Questa è per lui un'ulteriore occasione di apprendimenti «autogestiti», a stretto contatto con un ambiente naturale, che gli permette di dar sfogo alla sua fantasia e di soddisfare il suo prepotente bisogno di avventura. L'ambiente preferito, attraverso il quale soprattutto si educa, è una striscia di boscaglia prospiciente il collegio di Charterhouse. «Era là che avevo l'abitudine di andare immaginandomi di essere un cacciatore delle grandi foreste, oppure un esploratore. Strisciavo con circospezione, cercando delle tracce...»<sup>(20)</sup>, «Quale magnifica scuola di osservazioni, di deduzioni e di scoperte», annota al riguardo il Bastin nella sua biografia del fondatore dello scautismo, «vi trovò la sua anima».<sup>(21)</sup>

In effetti il nocciolo della vicenda esistenziale di Baden-Powell, lo spirito che pervade tanto la sua vita militare quanto quella di inventore di un metodo educativo e animatore di un movimento giovanile, è, per sua stessa ammissione, questo bisogno di avventura, questa autentica passione per una vita libera a contatto con la natura. Talvolta questo bisogno e questa passione sembrano addirittura rasantare i limiti del patologico: «... avevo creduto che la novità della cosa si sarebbe logorata, che queste visioni del veldt sarebbero sparite man mano che la vita civilizzata mi si sarebbe imposta. Non fu così. Ritornavano nei momenti più inopportuni proprio quando avrei dovuto parlare di «mondo» o «verità» o «società moderna» a protezione della mia reputazione di uomo sensibile e ben informato».<sup>(22)</sup>

19) R. BADEN POWELL, *Scautismo per ragazzi*, Milano, Ancora, 1964, p. 15 (S.P.R.).

20) R. BADEN POWELL, *Alla scuola della vita*, Roma, Fiordaliso, s.d., p. 23 (A.S.D.V.).

21) P. BASTIN, *Lord Baden-Powell of Gilwell cittadino del mondo*, Roma, Centro Librario Italiano, 1955, p. 22.

22) P. BASTIN, *op. cit.*, p. 103.

Tale atteggiamento si proietta nella proposta educativa dello scautismo con un'intensità che non si può giustificare soltanto come espediente metodologico per rendere l'esperienza formativa più appetibile da parte dei preadolescenti. E in effetti, benchè con sfumature diverse, la proiezione interessa l'itinerario della formazione scout nella sua interezza. Riguarda anche la branca terminale, nella quale senza dubbio il ricorso a espedienti motivazionali estrinseci risulta meno giustificato che nelle precedenti. Nel messaggio indirizzato ai rovers, infatti, la suggestione è diretta, e l'apprezzamento per l'avventura e la ricerca dell'intimità con la natura si prospettano come fini a se stessi e non necessitano di particolari mediazioni operate dalla fantasia.

«E mentre procedi con passo infaticabile, dovuto all'allenamento perfetto, assaporerai la gioia di vivere. Attraverso monti e valli, con le bellezze del paesaggio mutevoli ad ogni passo ti sentirai un uomo libero. Il paesaggio è tuo perchè lo contemplerai; sei libero di andare, libero di fermarti, di piantare la tua tenda dove vuoi».<sup>(23)</sup>

Come si è detto, questa trasposizione dell'esperienza personale non è esente da rischi e, se non temperata dalla successiva elaborazione metodologica attuata dal fondatore, può dar luogo ad una visione riduttiva dell'applicabilità del metodo. Si ha in certi momenti l'impressione che Baden Powell sia effettivamente convinto che gli apprendimenti conseguibili con il tirocinio scout possano essere trasferiti pari pari nella vita reale, risultando immediatamente funzionali alla soluzione di problemi, che, per quanto sempre più infrequenti date le condizioni della vita moderna («l'Albania si sta troppo civilizzando», si lamenta ad un certo punto, confessando così il suo rammarico per la progressiva riduzione degli spazi nei quali è ancora possibile sfogare pienamente il bisogno d'avventura), hanno comunque modo di presentarsi ad un esploratore, che, divenuto adulto, voglia «partire per terre lontane e vedere un po' il mondo».

Vi è anche un brano, non riportato nelle opere tradotte in lingua italiana, nel quale, rispondendo ad alcune critiche sull'inutilità degli insegnamenti impartiti nella formazione scout, Baden Powell (con una foga difficilmente giustificabile col solo scopo di tutelare la possibilità di una motivazione efficace per i giovani) sostiene che esistono ancora molti luoghi, in Asia e in Africa, dove si può ancora

23) S.V.S., p. 231.

realizzare a pieno titolo la vita avventurosa dell'esploratore. Sempre nello stesso brano, per giustificare alcune affermazioni sull'importanza dell'addestramento al tiro con la carabina, si premura di riportare statistiche sulle perdite umane provocate dalle tigri nella sola India e sugli esemplari di questa specie abbattuti soltanto in questo paese.<sup>(24)</sup>

D'altro canto, prima di giungere a rendersi pienamente conto della applicabilità universale del modello sperimentato e di procedere agli adattamenti necessari, sembra proprio che Baden Powell veda nella generalizzazione della propria esperienza uno strumento formativo utilizzabile soprattutto per quanti saranno chiamati a svolgere determinati compiti.

«Ma la scienza dei boschi va assai più in profondità che non la superficiale attrattiva od imitazione di questa o quella delle più primitive tribù umane. È piuttosto la capacità comune a tutti questi popoli di leggere il libro della natura; e la loro pedagogia si attua attraverso metodi naturali, anche se piuttosto primitivi, i quali nel nostro mondo sono stati interamente ricoperti dall'applicazione di sistemi artificiali... Questa stessa educazione, a nostro avviso, applicata all'uomo civile nel caso dell'esploratore, della guardia forestale, dell'uomo di frontiera lo rende un individuo più efficiente, virile, largo di vedute ed agile di corpo che non sia l'elemento medio della massa cittadina educato nelle nostre scuole».<sup>(25)</sup>

Pur se in una prospettiva ancora limitata, è già chiaramente presente tuttavia la consapevolezza delle possibilità pedagogiche insite nel modello di interazioni con l'ambiente naturale sperimentato da Baden Powell nel corso della propria esistenza. La trasponibilità del modello del resto è senz'altro favorita dalla capacità, che esso dimostra, di soddisfare il bisogno di avventura proprio degli adolescenti. Si tratta, anche in questo caso, di una rispondenza razionalizzata a posteriori e che trova in certo senso il proprio fondamento nello spirito eternamente adolescenziale che quest'uomo dimostra di possedere. Ancor prima dello scoutismo come metodo educativo, è la stessa vita del suo fondatore a configurarsi come un «grande gioco».

24) R. BADEN POWELL, *Pour devenir un homme*, Neuchatel-Paris, Delachaux & Niestlé, pp. 72-73.

25) R. BADEN POWELL, *Taccuino. Scritti sullo scoutismo 1907-1941*, Milano, Ancora, 1978, p. 88 (T.).

D'altra parte il bisogno di contatto con la natura selvaggia non si configura come esigenza psicologica circoscrivibile ad uno stadio particolare dello sviluppo umano. Il suo recupero non è quindi per Baden Powell una conseguenza del riconoscimento, più o meno consapevole ed esplicito, del principio biogenetico per cui ogni individuo ripercorre la vicenda evolutiva della propria specie.<sup>(26)</sup> Come l'atteggiamento ludico<sup>(27)</sup>, è piuttosto una costante che accompagna tutta la vita umana ed il suo soddisfacimento, oltre che come istanza educativa, si pone in termini di tutela dell'igiene mentale.

«Dov'è il ragazzo - anzi, sotto questo aspetto anche l'adulto - che anche in questi tempi di materialismo non senta il richiamo della natura selvaggia e della strada aperta? Può darsi che si tratti di un istinto primitivo, ma in ogni modo esiste. Con questa chiave una grande porta può essere aperta, non fosse che per immettere l'aria pura e la luce del sole in vite umane che altrimenti rimarrebbero grigie».<sup>(28)</sup>

### Un ambiente ottimale per l'educazione

L'origine fondamentalmente autobiografica della valorizzazione della natura da parte dello scoutismo appare quindi del tutto fuori discussione, anche se ciò nulla toglie, come si è già precisato, alla applicabilità su larga scala di questo metodo educativo. Valgono anche per questo aspetto i criteri applicabili nel valutare l'aggancio dello scoutismo ad un contesto culturale ed ideologico ben definito. La progressiva sistemazione di questi spunti in proposta metodologica coerente attenua considerevolmente il peso dell'elemento contenutistico. E in effetti, benchè la sistematizzazione pedagogica operata da parte di Baden Powell del primo messaggio, direttamente rivolto ai ragazzi, possa per certi aspetti comprometterne la freschezza, non bisogna tuttavia sottovalutare gli effetti positivi della progressiva mes-

26) Su tale valorizzazione della legge biogenetica da parte dello scoutismo insiste soprattutto il GAMBÀ nel saggio già citato.

27) «I migliori lavoratori, come anche coloro che sono più felici nella vita, considerano il loro lavoro come una specie di gioco: più esso è impegnativo, più c'è da divertirsi... Ralph Parlette dice giustamente: «giocare è la passione di fare le cose, e lavorare è doverle fare». Nello scoutismo cerchiamo di aiutare i ragazzi ad acquistare questo atteggiamento, entusiasmandoli ad attività che li interessano profondamente e personalmente e che saranno loro utili in futuro. (S.P.E.S., p. 116).

28) S.P.E.S., p. 47.

sa a punto del metodo proposto. Man mano che si procede verso una formulazione più consapevole e matura della proposta scout, questa vede sempre più accentuato il proprio carattere di strumento per la formazione in generale dei cittadini, mentre si riduce, fino a scomparire, il suo significato di sistema per la formazione di specifiche figure professionali, da una parte, e la sua possibilità di prospettarsi come una autonoma visione del mondo in grado di fornire una risposta peculiare alla problematica esistenziale. Il che non significa ovviamente riduzione a mero tecnicismo o possibilità di adattare il metodo a qualsiasi concezione dell'uomo e dell'educazione; nel metodo sono incarnati dei valori essenziali che non possono venir contraddetti, pena lo snaturamento dello stesso.

La valorizzazione del contatto con la natura selvaggia come istanza che supera le barriere generazionali si trasforma così, da caratteristica della personalità del fondatore, in criterio metodologico cui i capi del movimento debbono ispirarsi. L'educatore che opera nello scoutismo non dev'essere un pozzo di scienza; per Baden Powell dev'essere soprattutto (non solo apparire, si potrebbe aggiungere) un «uomo - ragazzo».

«Tutto ciò che gli si chiede è di amare la vita all'aperto, di penetrare nelle aspirazioni dei ragazzi». «Se il capo ha egli stesso, almeno in una certa misura, un animo da ragazzo e riesce a veder tutto ciò dal punto di vista del ragazzo non gli sarà difficile inventare nuove attività e cambiarle spesso, per venire incontro alla sete di novità che hanno i ragazzi... I ragazzi son capaci di vedere l'avventura in una comune pozzanghera di acqua sporca, e il capo, se è veramente un «uomo-ragazzo», deve poterla vedere anche lui. «Osservate quel ragazzo che cammina per la strada, con gli occhi che guardano lontano. Dove si stende il suo sguardo? Attraverso la prateria oppure sugli oceani dalle grigie onde? In ogni caso, ve lo posso assicurare io, il suo sguardo non è qui! Avete mai visto i bufali pascolare in Kensington Gardens? E non vedete il fumo dell'accampamento dei Sioux sotto l'ombra dell'Albert Memorial? Io li ho visti in tutti questi anni».<sup>(29)</sup>

Lo stesso «indianismo», nei confronti del quale Baden Powell si premura ripetutamente di prendere le distanze, può, al limite, ve-

29) S.P.E.S., pp. 22-48 *passim*.

nir utilizzato all'interno del movimento scout, a condizione però che venga rispettato il criterio metodologico di cui si è detto. L'atmosfera indiana può essere infatti introdotta produttivamente in reparto solo se il capo la sente in prima persona.

«Se egli riesce ad apprezzare le tecniche indiane e ad entrare in quell'atmosfera fantastica e conosce la vita e le tecniche del bosco, potrà farne qualcosa di formidabile; ma i ragazzi sono critici tremendi e fanno presto a scoprire l'uomo che non «ci crede» o che non «c'è stato».<sup>(30)</sup>

La trasformazione in metodo educativo di un'esperienza di vita non avviene, come si è visto, in modo irriflesso. Viene al contrario effettuata con estrema lucidità, previa la ricostruzione del modello elementare di apprendimento che il fondatore dello scoutismo astrae considerando retrospettivamente la propria formazione e l'applicazione che di tale modello ha potuto realizzare per la formazione dei propri subordinati nel corso della sua esperienza militare. Si tratta appunto di un modello ricavato empiricamente, che, nelle sue linee essenziali, presenta notevoli analogie con i sistemi educativi, particolarmente rudi, praticati dai diversi popoli «primitivi» coi quali Baden Powell è venuto in contatto. Esso si basa sul riconoscimento del ruolo fondamentale che l'ambiente esercita, in negativo quanto in positivo, sul processo di formazione. La stessa fiducia, senza dubbio eccessiva (egli stesso si chiede se non si tratti del sogno di un utopista), che porta a vedere nell'educazione lo strumento più efficace per una radicale trasformazione della società trova il proprio fondamento nella convinzione che ciò che ogni uomo è dipende per larga parte dalle influenze ambientali.

Esiste ovviamente una base «naturale» della personalità, così come esistono leggi altrettanto naturali che ne governano lo sviluppo. Sono appunto queste tendenze e questi meccanismi spontanei che consentono il ricorso all'autoeducazione, intesa come il criterio in assoluto più efficace, cui si deve ricorrere nel processo formativo. Ma queste tendenze si trasformano in effettivi tratti della personalità solo in virtù dell'influenza dei fattori ambientali. È per questo che il Lupettismo dev'essere considerato particolarmente importante, riu-

30) T., p. 92.



scendendosi in questa branca ad intervenire sulle varie tendenze prima che queste si siano definitivamente consolidate.<sup>(31)</sup>

«Il carattere non si insegna a suon di addestramento militare. Il germe è già nel ragazzo e non si tratta che di tirarlo fuori e di svilupparlo. In che modo? Il carattere è, per lo più, il risultato della cultura o dell'ambiente sociale».<sup>(32)</sup>

E va anche considerato che le tendenze innate non assumono necessariamente una connotazione positiva. È per questo che non ci si può limitare ad intervenire solo superficialmente sulle componenti istintuali, peraltro assai forti nell'uomo.

Vale per questo lo slogan del 5%, che definisce con indubbia efficacia la convinzione che sta alla base della proposta formativa dello scoutismo. Compito del capo «è quello di far esprimere liberamente ciascun ragazzo scoprendo ciò che vi è dentro, e quindi di prendere ciò che è buono e di svilupparlo, escludendo ciò che è cattivo. Anche nel peggior carattere c'è il 5% di buono. Il gioco consiste nel trovarlo, e quindi nello svilupparlo, fino ad una proporzione dell'80 o 90%».<sup>(33)</sup>

Già da queste premesse si può comprendere come, diversamente da quanto affermato da chi ha voluto ravvisare nello scoutismo l'espressione di uno spontaneismo naturalistico, l'intenzione non sia tanto quella di riportare alla natura l'uomo e la società, bensì piuttosto quella di umanizzare e socializzare la natura.

«La gente ci dice che il carattere e il comportamento sono questioni interamente ereditarie. Ma l'esperienza dice ad alcuni di noi che non è proprio così e che i ragazzi seguono anche in larga misura l'esempio degli adulti».<sup>(34)</sup> «Il carattere è, per lo più, il risultato della cultura o dell'ambiente sociale. Prendete ad esempio due bambini, due gemelli, se volete. Insegnate loro le stesse materie a scuola, ma date loro al di fuori della scuola ambienti, compagnie e familiari completamente differenti. Affidate il primo alle cure di una madre amorosa, che lo incoraggi, dategli dei compagni di gioco puliti e buoni,

31) «Delle tre branche del movimento personalmente considero la branca lupetti la più importante. Dico questo in ragione della psicologia del ragazzo. ... A quella età sono anche più malleabili, controllabili e indirizzabili nella giusta direzione». (T., p. 144).

32) S.P.E.S., pp. 59-60.

33) S.P.E.S., pp. 22-23.

34) T., pp. 141-142.

in un ambiente in cui si faccia affidamento sul loro onore perchè segua le norme del vivere civile e così via. Prendete invece il secondo bambino, e fate che si aggiri in una casa sporca, tra compagni malcontenti che dicono parolacce e commettono furti. È forse probabile che egli acquisti crescendo lo stesso carattere del gemello?»<sup>(35)</sup>

Se le interazioni con l'ambiente costituiscono un fattore centrale nella formazione della personalità, l'educazione consisterà soprattutto nel proporre ai ragazzi un ambiente che renda possibile l'instaurarsi di interazioni positive e funzionali agli scopi che ci si propongono. Ciò significa che non ci si può limitare ad una valorizzazione meramente passiva della funzione esercitata dai condizionamenti ambientali e cioè che il problema non si può impostare per lo scoutismo in termini prevalentemente custodialistici, considerandolo «un utile gioco per tener i ragazzi fuori dalle cattive imprese».<sup>(36)</sup> Lo scopo non è difendere dall'ambiente: è se mai fare acquistare, attraverso l'utilizzo dell'ambiente come risorsa educativa, la capacità di controllare e orientare autonomamente le influenze ambientali: è, in altri termini, la formazione del carattere.

Per Baden Powell la mancanza di carattere costituisce l'aspetto più preoccupante della società a lui contemporanea. Unitamente alla salute e alla prestanza fisica era questo infatti l'elemento di cui aveva constatato la carenza nelle leve giovanili colle quali era venuto a contatto nell'esercito. «Le condizioni della vita moderna», rileva al riguardo, «ne facevano dei membri del gregge comune: si era sempre fatto di tutto per loro, e sempre si era vegliato che non capitasse loro alcun male».<sup>(37)</sup>

«C'è una bella differenza», afferma in un altro passo, riferendosi alla vita dei marinai, «tra loro e il povero cittadino pallido, fumatore di sigarette, che non deve affrontare alcun pericolo o difficoltà al di fuori di quelle di salire su di un tram o di scendere dalla ferrovia sotterranea».<sup>(38)</sup>

«La verità è che gli uomini allevati in una nazione civile non hanno alcuna preparazione che li metta in grado di bastare a se stessi nel veldt, o nelle lande o nelle foreste... Non hanno mai avuto biso-

35) S.P.E.S., pp. 59-60.

36) T., p. 184.

37) A.S.D.V., p. 332.

38) R. BADEN POWELL, *Manuale dei Lupetti*, Milano, Ancora, 1978, p. 106 (M.D.L.).

gno di accendere un fuoco e di cucinarsi da mangiare. C'è stato sempre chi lo ha fatto per loro. A casa quando avevano bisogno di acqua, non avevano che da girare il rubinetto; non avevano perciò la più lontana idea di come mettersi alla ricerca dell'acqua, in un luogo deserto, osservando l'erba o la boscaglia, oppure scavando la sabbia fino a trovare tracce di umidità. Se perdevano la strada, o non sapevano l'ora, non dovevano far altro che chiederla a qualcuno. Avevano sempre avuto case per proteggerli e letti su cui sdraiarsi. Non erano mai stati costretti a fabbricarsi un riparo ed un letto da sé, nè a farsi o ripararsi un paio di scarpe, o delle vesti.<sup>(39)</sup>

Ben diversa è la formazione che, come si è detto, Baden Powell ha potuto procurarsi nel corso della sua vita e ben diverso è il modo in cui i popoli selvaggi, dei quali egli ha potuto constatare direttamente il valore e la forza di carattere, allevano le nuove generazioni. L'elemento che accomuna queste esperienze e che ne determina l'efficacia formativa sono il tipo di ambiente utilizzato, la natura appunto, e le modalità di interazione che si instaurano con essa. Diversamente dalla città e dalla scuola, la natura riesce ad essere ambiente educativo e ad influire sulla formazione del carattere, perchè consente di sperimentare attivamente e direttamente le fondamentali interazioni tra individuo e ambiente, perchè consente di collaudare gli atteggiamenti e le capacità necessarie per controllare e dirigere autonomamente tali interazioni, evidenziando al tempo stesso il significato dei gesti che si compiono. La centralità del contatto con la natura e della vita all'aperto nel metodo scout è soprattutto funzionale alla formazione del carattere, intesa come obiettivo prioritario dell'intervento educativo.

Se in un primo tempo, come già si è rilevato, la formazione che valorizza soprattutto l'ambiente naturale è ritenuta funzionale all'esercizio di particolari attività e all'assunzione di determinati compiti, successivamente essa si trasforma in strategia educativa di portata universale.

«Una volta che il germe della scienza dei boschi è penetrato nella mente del ragazzo, l'osservazione, la memoria e la deduzione si sviluppano automaticamente e divengono parte del suo carattere. Que-

39) S.P.R., pp. 84-85.

ste qualità gli rimarranno, indipendentemente dalle attività cui si dedicherà in futuro».<sup>(40)</sup>

A fondamento di questa generalizzazione, d'altra parte, sta soprattutto il fatto che le qualità umane richieste, al di là delle competenze tecniche, a quanti sono chiamati ad operare negli ambienti meno civilizzati, sono le stesse sulle quali è possibile riporre la speranza in una rivitalizzazione ed effettiva democratizzazione della società contemporanea. «Le qualità essenziali per l'esploratore di guerra - energia, fiducia in se stesso, coraggio, abnegazione - sono essenziali anche per l'esploratore dei confini della civiltà. Ma queste qualità sono altrettanto desiderabili per i cittadini dei nostri paesi civili. E non possono certo venir insegnate nel corso di lezioni a scuola: ciascuno deve trovarle e svilupparle in se stesso. Ma se non è possibile condurre ragazzi e fanciulle nelle lontane foreste, per istruirli mediante il contatto con la natura selvaggia, si può tuttavia mettere alla loro portata un po' di quello che le foreste ci insegnano...».<sup>(41)</sup>

Non bisogna del resto dimenticare, a questo proposito, come nelle intenzioni di Baden Powell lo scoutismo dovesse adempiere ad una funzione compensativa, fornendo a tutti i futuri cittadini alcuni elementi di quella formazione del carattere che il sistema educativo britannico riservava a quanti erano destinati ad assumere un ruolo direttivo all'interno della società. Sotto questo profilo l'utilizzazione dell'ambiente naturale come risorsa educativa rappresenta una sorta di surrogato, per gli strati popolari della popolazione giovanile (ai quali, più che una vera e propria educazione, il sistema scolastico impartiva meramente un'istruzione), dell'azione formativa che le Public Schools, nelle quali grande rilievo assumevano la formazione del carattere, l'allenamento allo sforzo fisico, alla competizione e al cameratismo, riservavano ad un'élite.<sup>(42)</sup>

L'importanza del campo e delle attività all'aperto e la loro insostituibilità quali supporto dell'intero impianto metodologico dello scoutismo derivano appunto dalla loro capacità di costituire nel senso pieno dell'espressione un ambiente totale di vita. È per questo che

40) S.P.E.S., p. 72.

41) A.S.D.V., pp. 31-32.

42) «Al movimento scout si fa credito di dare al ragazzo che non ha avuto le stesse possibilità di chi va alla scuola pubblica una equivalente formazione del carattere, specialmente per quanto riguarda il senso di responsabilità e di disciplina» (T., p. 70).

il campo scout si distingue dal campo militare (o, potremmo aggiungere, dalla pratica del campeggio a scopo eminentemente turistico e ricreativo). Esso «non insegna ai ragazzi nulla in fatto di formazione individuale, abitudine a sapersela cavare da soli, spirito di responsabilità, studio della natura, e molti piccoli (anche se in realtà importanti) aspetti della formazione del carattere per i quali il campo dell'uomo del bosco è la scuola migliore, se non addirittura l'unica».<sup>43)</sup>

I vantaggi dell'impiego educativo dell'ambiente naturale sono molteplici. Oltre alla formazione del carattere essi riguardano la capacità di osservazione e deduzione, l'educazione sensoriale e quella estetica, la salute e lo sviluppo fisico, la fiducia in se stessi, la schiettezza dei rapporti interpersonali, l'abitudine ad una vita semplice ed essenziale, ecc. «Infine, a forza di vivere in stretto contatto con la Natura, si comprende sempre più e meglio l'ordine sublime che vi regna e il Creatore che vi presiede».<sup>44)</sup>

Ma su questi aspetti non è il caso di soffermarsi, data la frequenza con la quale la loro esplicitazione ricorre nelle opere di Baden Powell. È se mai più opportuno sottolineare ancora una volta il fatto che l'efficacia educativa della natura consiste appunto nel suo essere ambiente<sup>45)</sup> e soprattutto nel suo essere un ambiente nel quale l'uomo gioca un ruolo per molti aspetti decisivo. Ad educare non sono le caratteristiche fisiche dell'ambiente naturale. Queste hanno senza dubbio la loro importanza, ma di per sé sarebbero insufficienti.

L'educazione in ambiente naturale non avviene totalmente per prove ed errori. Questo criterio serve se mai per verificare gli apprendimenti realizzati e per rafforzare, mettendoli concretamente alla prova, quei tratti del carattere che vengono valorizzati nelle situazioni più difficili o pericolose. Non potrebbe del resto essere diversamente, dal momento che si tratta di un uso educativo dell'ambiente e non di un ricorso incontrollato alla funzione selettiva che questo esercita nei confronti dei comportamenti messi in atto al suo interno.

Ferma restando l'importanza attribuita alle situazioni di autoapprendimento e al concreto esercizio delle varie tecniche e abilità, l'im-

43) T., p. 30.

44) A.S.D.V., p. 126.

45) «Qualcuno ha detto che ciò che manca ai giovani è un ambiente. Ebbene, noi abbiamo un ambiente da dar loro nello Scouting e nel Guidismo, ed è quello che Dio ha messo a disposizione di tutti: l'aria aperta, la felicità, l'esser utili agli altri». (S.P.E.S., p. 17).

portanza della cultura come strumento per sottrarsi alla pressione selettiva dell'ambiente naturale viene sottolineata con particolare intensità.

Le possibilità non solo di sopravvivenza, ma anche di conduzione di una vita tutto sommato abbastanza comoda nell'ambiente naturale dipendono dal possesso di capacità che debbono essere apprese da chi vuol vivere l'esperienza scout. Questa consiste anzi nell'insieme di tali apprendimenti, che spaziano dalla capacità di cogliere dei significati e di condividere determinati valori al possesso di informazioni e dei procedimenti per procurarsele, alla padronanza di determinate tecniche, alla capacità di autocontrollo, al rispetto di determinate norme, all'impiego di certe precauzioni per la propria salute, ecc. E si tratta per lo più di elementi precostituiti che vengono forniti al ragazzo attraverso un «trapasso di nozioni» che può ritenersi costitutivo del metodo educativo dello scautismo, dal momento che questo vede la propria origine nell'uso spontaneo che alcuni ragazzi avevano fatto, nei loro giochi, del manuale scritto da Baden Powell per gli esploratori dell'esercito.

In questo senso l'ambiente naturale proposto dallo scautismo è un ambiente fortemente addomesticato e antropizzato: è un modello di città più che un modello di natura. Non ha quindi torto Emile Copferman nel ritenere falsa e innaturale la natura cui fa ricorso l'esperienza educativa dello scautismo, se paragonata a quella valorizzata del movimento dei Wandervogel.

«Gli uccelli migratori regolano i loro voli in rapporto alle stagioni. I componenti del Wandervogel sognano di imitarli, di non soggiacere più alla disciplina imposta dal lavoro mutilante dell'uomo. Non simulano una vita naturale per meglio accettare la vita in società».<sup>46)</sup> Gli animali del libro della giungla che Baden Powell utilizza per la formazione dei fanciulli non hanno invece tratti reali; sono dei pretesti, un travestimento di una morale predeterminata.

In effetti tanto giudizio sul libro della giungla quanto quello sull'uso della natura da parte dello scautismo possono considerarsi, nella sostanza, azzeccati e, nel caso dello scautismo, corrispondenti alle

46) E. COPFERMAN, *Problèmes de la jeunesse*, Paris, Maspero, 1972, p. 164.

Sul movimento dei Wandervogel si veda anche, di S. VALITUTTI, *La rivoluzione giovanile*, Roma, Armando, 1962.

intenzioni del fondatore. Più discutibile appare se mai il giudizio che individua in una naturalità autentica il modello che ispira la scelta del movimento giovanile tedesco degli «Uccelli migratori». In questo caso, più che con la natura, si ha a che fare con la sua esaltazione romantica, con la sua mitizzazione. Anshe qui il riferimento non è tanto a un'idea di natura quanto a un'idea di società e di uomo e la differenza riguarda quindi la qualità dell'ideologia ispiratrice, più che il fondamento ideologico o naturalistico dell'esperienza proposta.

È d'altra parte l'ambiente umano a costituire l'obiettivo del processo di graduale adattamento che ci si propone di realizzare attraverso lo scautismo, essendo questo fondamentalmente una scuola di civismo, un metodo per migliorare la qualità dei futuri cittadini, ponendo le basi per un loro «attaccamento attivo alla comunità».

Se si prescinde dagli atteggiamenti riduttivi riscontrabili nelle prime opere di Baden Powell e da alcune venature romantiche che ogni tanto riemergono nei suoi scritti, questa intenzione è molto chiara, al punto da non lasciar spazio ad accuse di evasione dalla vita sociale e dagli impegni che questa comporta. La scelta dell'ambiente naturale, si configura tutt'al più come «evasione educante»<sup>47)</sup>, ma anche questa è un'interpretazione per molti aspetti forzata. A ben guardare, si tratta soltanto dell'inevitabile conseguenza del riconoscimento della peculiarità delle situazioni educative, per cui esse si differenziano per alcuni tratti fondamentali dalle situazioni della vita reale delle quali vogliono costituire il momento preparatorio.

Per quanto vita a tutti gli effetti e come tale vissuta dai ragazzi che ne fanno esperienza (e in questo sta appunto la sua valenza educativa), lo scautismo è pur sempre un gioco, un «grande gioco», nel quale le diverse situazioni sono fatte su misura per i ragazzi, molto più semplici e piacevoli di quanto lo siano in genere quelle reali. D'altro canto, le capacità necessarie per affrontare autonomamente e responsabilmente le interazioni con l'ambiente reale nella sua complessità non si apprendono immergendosi direttamente in esso (cosa del resto che si realizza indipendentemente da una precisa intenzionalità). Esse richiedono una mediazione, che, se è vero che si educa attraverso la proposta di esperienze ed ambienti particolari, si manifesterà

47) G.C. NEGRI, *Scautismo «officina di uomini»*, in «Orientamenti Pedagogici», 6, 1954, p. 634.

anche nelle caratteristiche di tali ambienti ed esperienze; caratteristiche che possono riassumersi nello spessore ludico delle attività e del contesto in cui esse si realizzano.

«Un lupo che non sa acchiappare una cavalletta è inutile che vada a caccia di conigli, questo sembrava l'inconscio motivo che guidava la vecchia madre, ogni pomeriggio pieno di sole, ad ignorare il folto dove la selvaggina si nascondeva numerosa, ed a condurre i suoi cuccioli sulla nuda pianura battuta dal sole sulle rive del Caribou Barrens... Piccola cosa invero e spesso ridicola questo giuocare alla «caccia delle cavallette». Così sembra; e così forse sembrava anche alla vecchia madre che conosceva tutti gli usi della selvaggina, dalle cicale ai caribou, e dagli sparpieri alle oche selvatiche. *Ma il giuoco è il primo grande educatore.* Questo è vero per gli animali come per gli uomini...»<sup>48)</sup> Al di là delle apparenze, la gradualità della proposta educativa dello scautismo non è scandita secondo un itinerario che dalla vita a contatto con la natura selvaggia conduce ad una vita che viene sempre più risentendo della presenza e dell'azione dei fattori culturali e sociali, che caratterizzano l'ambiente antropizzato nella sua realtà storica. Può anche darsi che questo modello possa esprimere adeguatamente alcune trasformazioni che si verificano negli aspetti contenutistici con il passaggio dalla branca iniziale a quelle successive. Ma questa, oltre che una risposta ad un'istanza di adeguazione alla diversificazione degli interessi nelle varie fasi dello sviluppo (un'istanza, in verità, non di rado travisata), è soltanto una conseguenza del principio metodologico che presiede all'organizzazione sequenziale del processo formativo.

Considerato sotto il profilo delle situazioni ambientali utilizzate a scopo educativo, tale principio si traduce nella progressiva espansione e nel progressivo arricchimento, da parte dell'ambiente impiegato, di elementi che lo rendono sempre più ambiente reale e sempre meno ambiente mediato, ambiente di gioco semplificato e protetto. Con l'aumento della complessità e con il decremento della strutturazione preliminare, si hanno, sul versante del modello costituito dall'educando, la progressiva riduzione delle risposte di natura prevalentemente automatica, il passaggio da un'attività eterodiretta, almeno nei propri fini, ad una autonomamente determinata, il superamento

48) M.D.L., pp. 273-274.

della necessità di una mediazione fantastica e avventurosa e quindi l'emergere di una più chiara consapevolezza anche per quanto concerne le motivazioni del proprio operare. Queste, in tal modo, da estrinseche si fanno sempre più intrinseche e finiscono per consistere nel piacere che il Rover prova nel vivere l'esperienza della strada.

### La natura contenuto e obiettivo di apprendimento

La centralità che l'ambiente naturale assume nella proposta educativa di Baden Powell, il ruolo che esso vi svolge di ambiente privilegiato per l'educazione ed il fatto che esso si configuri come ambiente antropizzato e strutturato in modo da favorire il compimento dei singoli passaggi, nei quali si scompone la capacità di orientare e controllare autonomamente le interazioni reali con l'ambiente naturale e sociale, sono tutti elementi che giustificano la fiducia riposta nello scautismo come strumento particolarmente idoneo per perseguire gli obiettivi propri dell'educazione ambientale. Sotto questo profilo, al di là delle configurazioni diverse che l'esperienza scautistica assume nelle sue varie fasi, l'ambiente utilizzato si pone comunque come ambiente totale, come ambiente di vita dotato di una sua realtà e completezza. E l'esperienza scout si configura comunque come cultura, come patrimonio di valori, di significati, di norme, di conoscenze, di tecniche, nelle quali viene sottolineato ed esplicitato il modo in cui l'uomo, da soggetto che subisce la natura, diviene soggetto che, conoscendola, la trasforma adattandola almeno in parte alle proprie esigenze individuali e sociali.

È per questo che lo scautismo si può in certo senso considerare come un insieme di tecniche, nel cui esercizio vengono sintetizzati sia un certo modo di intendere l'esistenza (e quindi dei valori e dei fini) sia il patrimonio di conoscenze e di abilità fisiche, intellettuali e sociali che si vengono acquisendo. È anche questo, d'altra parte, uno dei fondamentali punti di forza della formazione scout, sottolineato soprattutto da Bertolini e Massa; nelle tecniche scout viene concretizzata la sostanziale unitarietà della esperienza umana e si attua quel raccordo funzionale tra capire e fare che è condizione fondamentale sia per un gioco che per un lavoro intelligenti.

Ciò che educa, si è detto, non è l'ambiente naturale, ma il modo di rapportarsi ad esso; non è il bosco, ma piuttosto la «scienza del-

l'uomo dei boschi». Questa, d'altro canto, deve essere imparata. Rappresenta cioè l'obiettivo e il prodotto di un apprendimento, che, senza dubbio favorito dall'essere indispensabile per poter giocare il gioco dello scautismo, richiede tuttavia tempo e impegno. È senz'altro vero che si tratta di apprendimento eminentemente attivo, ma ciò nulla toglie alla sistematicità con la quale debbono essere condotti sia lo studio che l'esercizio e la pratica, da una parte, e alla predeterminazione degli scopi da raggiungere, dall'altra.

La responsabilità di definire questi ultimi spetta all'educatore, come pure è di sua competenza innescare il processo di autoformazione, stimolando l'emergere delle motivazioni necessarie, creando il clima adeguato e mettendo a disposizione la strumentazione tecnica di base. Ai ragazzi spetterà invece scegliere i modi attraverso cui giungere alle mete indicate.

Si tratta allora di vedere, al di là degli aspetti più specificamente metodologici, se nella proposta formulata da Baden Powell vi sono anche finalità e contenuti che possano essere considerati funzionali alla formazione ad assumere le responsabilità che oggi competono all'uomo nel governo dell'ambiente. Occorre cioè appurare se la natura, oltre a non essere, come negazione dell'uomo e della società, il fine cui mira l'educazione scout, riesce anche a non limitarsi, per lo scautismo, a mero strumento educativo e riesce così a prospettarsi anche come valore, come realtà che richiede conoscenza, rispetto e capacità di adattamento.

Nonostante la presenza, che già si è rilevata, di alcune venature romantiche, la predilezione di Baden Powell per la natura non si configura come evasione e non si traduce in rifiuto del progresso e della civiltà industriale. Se netta è la denuncia dei pericoli insiti nella trasformazione subita dalla società e chiara è la consapevolezza del supplemento di educazione necessario per far fronte, da un lato, alla progressiva massificazione e, dall'altro, al deterioramento delle condizioni fisiche ed igieniche della popolazione, altrettanto evidente è tuttavia l'entusiasmo dimostrato per i progressi della scienza e della tecnica e per gli indubbi vantaggi che questi recano all'uomo e alla società.

Vi è però il rischio che una malintesa idea di progresso si risolva in sopraffazione non solo dell'uomo ma anche della natura, con conseguenze che inevitabilmente si ripercuotono sull'uomo stesso.

«Con la moderna estensione di città, villaggi e fabbriche, di grandi

strade asfaltate e di linee telefoniche, telegrafiche ed elettriche, e di tutto ciò che chiamiamo «civiltà», la natura viene respinta lontano dagli uomini; le sue bellezze e i suoi miracoli ci diventano estranei, e le nostre affinità personali con la creazione divina si perdono nella vita materialista della folla, con le sue deprimenti condizioni di lavoro e la pazza ricerca del piacere, fra le spaventose costruzioni elevate dall'uomo».<sup>49)</sup>

La natura è una realtà che racchiude in sé alcuni valori ed alcuni significati, sui quali del resto si basa la stessa possibilità del suo impiego educativo. Essi si manifestano attraverso le principali modalità con cui, nello scautismo, viene simulato l'approccio che la cultura consente di stabilire con questo tipo di realtà. Vi è una prima modalità che si realizza attraverso il contatto diretto con l'ambiente naturale e nella quale prevalgono la dimensione estetica e quella religiosa, almeno nel senso di una religione di ammirazione e come possibilità di recupero dell'interiorità.

È questo un punto sul quale Baden Powell insiste particolarmente, anche perché si tratta senza dubbio di un aspetto molto delicato, suscettibile di interpretazioni deformanti e tali da provocare reazioni particolarmente violente. Già si è detto del resto come anche in Italia l'adozione del metodo scout da parte dei gruppi giovanili cattolici sia stata vista da alcuni ambienti come un passo estremamente rischioso (più in generale, anche il testo del Forestier intende principalmente dimostrare la piena compatibilità dello scautismo con la dottrina della Chiesa e propone quegli aggiustamenti che possono renderlo più funzionale ad un'educazione che voglia assumere specifici connotati religiosi).

Ad ogni buon conto, sul fatto che la natura rappresenti uno dei modi attraverso i quali soprattutto Dio si manifesta, una lettura anche superficiale degli scritti di Baden Powell non consente alcun dubbio.

«Lo studio della natura, come ho ripetuto fino alla noia, offre il mezzo migliore per aprire l'animo e la mente dei ragazzi, e contemporaneamente, se il loro capo non perde di vista questo scopo, dà loro la facoltà di apprezzare la bellezza della natura, e quindi anche delle opere d'arte, così da portarli ad un più alto godimento del-

49) A.S.D.V., p. 332.

la vita. Si aggiunga poi che, attraverso la meravigliosa opera della creazione, i ragazzi arrivano a percepire il concetto di Dio Creatore; e questo, insieme all'impegno attivo di compiere la Sua volontà nel servizio del prossimo, costituisce il fondamento della formazione religiosa».<sup>50)</sup>

Sempre su questo aspetto ritorna poco dopo, nello stesso testo, per sottolineare la priorità che, sul piano metodologico, l'accostamento alla religione attraverso la scoperta dell'autonomia della natura nei confronti dell'uomo ha rispetto a quello basato sulla conoscenza delle Scritture. Anche in questo caso il giudizio prende le mosse dalla constatazione di un distacco tra contenuti dell'istruzione e funzione che gli apprendimenti acquisiti dovrebbero svolgere: il fatto che i comportamenti dei giovani non siano ispirati che in minima parte da credenze religiose denuncia come anche in questo campo i prodotti dell'istruzione rimangano pura esterioresità («un abito della domenica») e non servano invece ai fini esistenziali e cioè come strumento efficace di rapporto con la realtà.

«Nell'osservazione della natura vi sono profondi insegnamenti; se prendiamo ad esempio la vita degli uccelli troviamo la formazione di ogni piuma identica a quella della stessa specie a migliaia di chilometri di distanza, la migrazione, la costruzione di nidi, la colorazione delle uova, la crescita dei piccoli, le cure della madre, la nutrizione, il volo; tutte cose che avvengono senza l'aiuto dell'uomo per una legge del Creatore. Queste sono per i ragazzi le prediche migliori. Le varie specie di fiori, le piante di ogni genere, i loro germogli e la loro corteccia, gli animali e le loro abitudini e le loro specie; ed ancora le stelle del cielo, con la loro posizione determinata ed i loro ordinati movimenti nello spazio, danno ad ognuno una prima idea dell'infinito e del vasto piano del suo Creatore, in cui l'uomo è così poca cosa. E tutto questo esercita un grande fascino sui ragazzi, tanto da assorbire la loro curiosità ed il loro spirito di osservazione, e li conduce direttamente a riconoscere la mano di Dio in questo mondo di meraviglie. Occorre però saperlo presentare loro. Per me la meraviglia delle meraviglie è che alcuni insegnanti abbiano trascurato questo mezzo di educazione facile ed infallibile, ed abbiano lottato per imporre una istruzione biblica come primo passo per condurre un ra-

50) S.P.E.S., p. 70.

gazzo irrequieto e pieno di vita a pensare a cose più elevate».<sup>(51)</sup> Come del resto viene esplicitamente scritto nella «Strada verso il successo»<sup>(52)</sup> due sono fondamentalmente i libri attraverso la cui lettura è possibile la scoperta di Dio: la Bibbia, nella quale è possibile trovare, «oltre alla Rivelazione Divina, un compendio meravigliosamente interessante di storia, di poesia e di morale», e la Natura, con le «bellezze ed i misteri» che essa offre.

Lo stesso Baden Powell si affretta tuttavia a precisare che lo studio della natura «è solo una via, non un surrogato»,<sup>(53)</sup> è un mezzo per sviluppare l'amore verso Dio, non una nuova forma di religione. La base religiosa che si può ottenere attraverso questo approccio, grazie appunto alla sua semplicità e riduzione all'essenziale, non solo può essere più facilmente assimilata dai bambini, ma consente altresì di innestare su di essa le varie manifestazioni di religione istituzionalizzata, com'è necessario per un movimento la cui diffusione non è circoscritta da barriere razziali e confessionali.

Non interessa, in questa sede, affrontare in modo approfondito la tematica della formazione religiosa nello scoutismo se non per le implicazioni che essa può avere per quanto concerne il ruolo della natura o l'atteggiamento assunto verso l'ambiente naturale. Per Baden Powell vi è infatti un rapporto tra esperienza religiosa e atteggiamento di rispetto e di benevolenza nei confronti della realtà naturale. Attraverso l'osservazione delle bellezze della natura che li circonda e l'intuizione dell'ordine che in essa regna, i ragazzi riescono a cogliere l'idea di Dio e si rendono conto del loro essere creature tra le creature. Si forma così la consapevolezza del «dovere» di essere buoni con gli animali e le piante, che, per di più, rappresenta anche un momento della formazione di atteggiamenti di disponibilità e di servizio al prossimo.

«Inoltre, riconoscendo la loro posizione di compagni delle altre creature di Dio, i ragazzi possono rendersi conto che è loro dovere rivolgere la loro protezione e benevolenza verso gli animali. I ragazzi

51) S.P.E.S., pp. 78-79.

52) S.V.S., p. 191.

53) «Per condurre il ragazzo ad una maggiore conoscenza e a un miglior amor di Dio ci serviamo in larga misura dello studio della Sua opera. Questo si deve ricordare, è solo una via, non un surrogato; e la storia di David Livingstone ci dice quanto valida possa essere tale via nel porre le giuste basi spirituali di un giovane animo» (T. p. 131).

tendono spesso ad essere crudeli per pura superficialità. È mediante questo interesse verso animali, uccelli, piante, ecc. - interesse cui ogni ragazzo in genere è particolarmente sensibile - che si sviluppa in loro uno spirito cortese di bontà il quale, una volta stabilito nell'animo del ragazzo, si allarga presto al suo atteggiamento verso i suoi simili. È così accesa la scintilla dell'Amore. In un certo Paese, quando fu iniziato lo scoutismo, venne omesso l'articolo della Legge scout che dice «lo scout è amico degli animali» in quanto si disse, «i ragazzi del nostro Paese non sono crudeli verso gli animali». Dovetti spiegare che trascurando questo particolare articolo si lasciava cadere non solo un fondamentale mezzo di educazione alla gentilezza d'animo, ma anche il legame importantissimo che nell'animo del ragazzo unisce Dio-Creatore a Dio-Amore».<sup>(54)</sup>

Ma le obiezioni nei confronti di un simile atteggiamento non si limitano a quelle che rilevano l'inutilità dell'articolo della legge citato dal fondatore. Riguardano piuttosto la possibile caratterizzazione panteistica della religiosità naturale prospettata da Baden Powell. E in effetti, benché in molti casi sia legittimo sospettarne un uso strumentale per mascherare obiezioni di ben altra natura, l'accusa di panteismo è tra quelle che ricorrono più frequentemente nella critica rivolta allo scoutismo da parte di alcuni ambienti cattolici.

Significativa è, a questo proposito, la posizione assunta, sul finire degli anni quaranta dal padre Zelli, nel cui lavoro peraltro, pur se in termini prevalentemente negativi, viene colta chiaramente l'impostazione ambientalistica della pedagogia scout. Per quest'autore il sesto articolo della legge, criticato da Pio XII nella sua formulazione originaria per il «malsano sentimentalismo» che vi traspare, risulta poco accettabile anche nel testo adottato dallo scoutismo cattolico (in particolare egli si riferisce all'Asci) in cui si afferma che «l'esploratore protegge gli animali creature di Dio». In questa ottica, infatti, verrebbero alterati i sentimenti che un corretto studio della natura dovrebbe suscitare tanto verso gli animali, per i quali si dovrebbe nutrire soltanto «rispetto», quanto verso Dio, che rischia di venir così presentato esclusivamente come creatore di animali.

In questo come in altri casi si prospetta pertanto, secondo lo Zelli, la necessità di superare, nell'adattamento del metodo scout alle esi-

54) T., p. 157.

genze dei gruppi giovanili cattolici, la fedeltà agli aspetti formali degli scritti del fondatore.

«D'altra parte questi tenaci assertori della lettera dello Scouting, dovrebbero tener presente, quello che lo stesso fondatore scrisse nel Rovering, a commento di questo articolo, dove, tra l'altro, ci ammonisce che maltrattare gli animali è come far soffrire il Creatore. Per noi cattolici questa dottrina non solamente tradisce la nostra serietà religiosa ma assume un sapore di panteismo e pone gli animali in un livello di creazione che poco risponde ai piani del Creatore». (55)

Il problema, più che di forma, sembra essere di sostanza, sempre che possa essere considerato panteismo il derivare le motivazioni dell'impegno protezionistico da un sentimento di solidarietà tra uomo e realtà naturale che trova il proprio fondamento in una concezione religiosa dell'esistenza.

Sotto questo profilo, si può in effetti ipotizzare una specificità dell'esperienza religiosa proposta dallo scoutismo, anche nelle sue traduzioni esplicitamente confessionali, (56) che va ben al di là delle intenzioni puramente metodologiche ed organizzative dichiarate dal fondatore. Essa si prospetta piuttosto, nella sua esigenza di «naturalità», come tendenza a saper cogliere, al di là delle pur necessarie con-

55) T. ZELLI, *Scoutismo*, Roma, Edizioni Paoline, 1951, p. 128.

56) Sono particolarmente interessanti, a questo proposito, le informazioni fornite dall'indagine sulla religiosità giovanile realizzata da una équipe della facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Salesiana di Roma diretta da Giancarlo MILANESI (*Oggi credono così. Indagine multidisciplinare sulla domanda religiosa dei giovani italiani*, Torino, ELLE DI CI, 1981).

Risulta infatti che, per quanto concerne sia la concezione naturalistico-panteista della Divinità sia la segnalazione del contatto con la natura come contesto nel quale si sono provate emozioni o esperienze religiose, i gruppi educativi (tra i quali appunto sono stati inclusi gli aderenti all'AGESCI) fanno registrare valori percentuali decisamente più elevati della parte restante del campione.

Questa tendenza emerge in modo ancor più netto dai dati relativi ai soli membri dell'AGESCI, elaborati da G. FROGGIO e alla cui presentazione è dedicato un intero fascicolo della rivista «Servire» (*Alcuni elementi della religiosità in un campione di giovani appartenenti all'AGESCI: Risultati di un'inchiesta*, 6, 1981).

Da tale elaborazione si ricava che la concezione naturalistico-panteista di Dio ottiene dai capi dell'AGESCI una percentuale di segnalazioni quasi doppia rispetto a quella fatta registrare dall'intero campione dei giovani aggregati.

Quanto poi al ruolo che la natura assume di contesto di esperienze ed emozioni religiose, il divario tra membri dell'AGESCI e membri di altri gruppi risulta ancor più accentuato e procede in parallelo con la maggior valorizzazione, sempre da parte dei capi scout, delle esperienze di gruppo di tipo non religioso.

D'altra parte è già di per sé significativo che tale accentuazione selettiva degli stimoli dell'emozione religiosa sia ritenuta un fatto scontato da parte degli autori della ricerca (G. MILANESI, *op. cit.*, p. 165).

cretizzazioni e ritualizzazioni del gesto religioso, gli elementi sostanziali della religiosità.

In questo impegno costante nella ricerca di autenticità, oltre che nell'esperienza maturata nel tentativo di tradurre la proposta scout in uno specifico contesto religioso, trova probabilmente la propria origine la capacità che anche lo scoutismo cattolico italiano ha dimostrato di possedere nell'avvertire con una certa anticipazione alcune istanze successivamente condivise dalla comunità ecclesiale nel suo complesso.

È d'altra parte rivelatore il fatto che gli orientamenti in passato considerati ai limiti dell'eresia, dai quali pertanto i responsabili dello scoutismo cattolico venivano invitati a dissociarsi, siano oggi fatti propri dal progetto unitario di catechesi elaborato dall'AGESCI. (57) Anche se, nella concreta articolazione degli obiettivi e dei metodi, lo spazio e l'importanza attribuite al contatto con l'ambiente naturale appaiono tutto sommato alquanto modesti, l'apporto che tale contatto reca alla peculiarità della spiritualità scout viene riconosciuto in modo esplicito. Certo va considerato che l'ascolto della Natura «è un elemento caratteristico spesso così abitudinario da essere vissuto un po' banalmente: ma è certo che tutto lo Scouting continua a rifarsi ai grandi insegnamenti della Natura, intesa in tutta la sua grandezza, e seguita nelle sue più vistose e misteriose manifestazioni». (58)

Ma l'aspetto più significativo, per il contributo che la catechesi realizzata nello scoutismo può recare all'educazione all'ambiente, non è quello che mette in risalto la funzione educativa del rapporto con la natura. È senz'altro importante che sia riconosciuto esplicitamente che il «confronto con la Natura, col mistero della vita e della morte, con i ritmi e le attese e le continue varietà del suo manifestarsi, approda prima o poi alla contemplazione di Dio, della sua grandezza, del suo amore, e porta a sentirsi parte del grande mistero e dello sconfinato progetto di Dio sul mondo». Altrettanto importante è sottolineare, non solo l'importanza che possono avere i momenti di silenzio e di ascolto della realtà naturale, ma anche la possibilità di scoprire, nella vita scout, «la beatitudine della povertà nella essenzialità di una vita al ritmo della natura».

57) AGESCI, *Progetto unitario di catechesi (Dalla promessa alla partenza)*, Milano, Ancora, 1983.

58) Ivi, p. 80.



Ancor più importante è tuttavia il messaggio che da questi momenti dev'essere colto; un messaggio che sottolinea la dimensione cosmica dell'uomo; che ne sottolinea l'intima comunione con il resto del creato: «L'uomo che ascolta e contempla si sente parte viva e palpitante dell'universo, legato a tutto ciò che esiste, e in qualche modo carico di tutta la realtà creata. Lo scoutismo ha una dimensione cosmica e fa scoprire lungo il suo cammino educativo gli orizzonti infiniti che si spalancano ogni giorno davanti agli occhi stupiti e attenti di chi li sa contemplare. Fa percepire anche il proprio posto nel mondo e nell'universo non come capricciosa violenza alle persone e alle cose, ma come rispetto di un ordine e di una logica che garantisce la vita e la crescita di ogni essere vivente, la felicità e la gioia dell'uomo che, unico nell'universo, è consapevole della sua esistenza e può godere di tutto ciò che incontra».<sup>(59)</sup>

Ciò, ovviamente, non comporta privilegi, ma determina piuttosto delle precise responsabilità. L'essere figli del «padrone» dell'intero creato apre l'accesso «all'universo inteso come a qualcosa di proprio» e consente di «giocare nell'immenso parco della creazione che il Padre ha messo a disposizione per tutti i suoi figli». Ma, proprio per questo, «anche l'obbedienza a Dio viene percepita come la necessità di non scompigliare l'ordine dell'universo al quale anche l'uomo appartiene (l'ecologia ha anche questo fondamento) e il peccato appare nella sua realtà di disgregazione dell'uomo e del creato».<sup>(60)</sup>

La portata di simili affermazioni è di tale evidenza che non è certo il caso di insistere nel sottolinearla. Va piuttosto evidenziata la coerenza con tale prospettiva sia dell'approccio estetico, che di quello scientifico all'ambiente naturale. Non è d'altro canto casuale che questi approcci, nella «Strada verso il successo», vengano tutti esaminati nel capitolo dedicato allo «scoglio» dell'irreligiosità. Tanto la contemplazione delle bellezze della natura quanto la conoscenza scientifica costituiscono infatti il principale antidoto nei confronti dell'ateismo.

Anche l'immergersi nella natura e il contemplare le sue bellezze favoriscono la nascita di un sentimento di solidarietà con il mondo dei viventi e di un atteggiamento di profonda umiltà, entrambi ne-

59) Ivi, p. 85.

60) Ivi, p. 82.

cessari come base per un'azione di salvaguardia della realtà naturale. «All'aperto, alla grand'aria di Dio, per un *hike*, cioè marciando alla ventura per la campagna, abbeverandoti alle bellezze del cielo, della terra e del mare; ammirando i colori dei boschi e dei prati, respirando il profumo dei fiori e del fieno, ascoltando la musica dei ruscelli e degli uccelli e il mormorio del vento, imparando a conoscere gli animali e i loro usi finché tu ti senta loro camerata e parte del grandioso piano della Natura».<sup>(61)</sup>

Riesce difficile d'altra parte distinguere nelle emozioni e nei sentimenti suscitati dall'incontro con l'ambiente naturale il ruolo giocato dalla dimensione estetica e da quella scientifica, non essendo estranea al senso di meraviglia e di ammirazione provato la conoscenza di alcune teorie e di alcuni concetti forniti dalla scienza moderna. Così si esprime infatti Baden Powell, sempre nella «Strada verso il successo», sull'insegnamento impartito dal contatto con la foresta e sul significato che tale ambiente (per molti aspetti sinonimo, nell'esperienza scout, di ambiente naturale) viene ad assumere:

«L'uomo qui sembra essere del tutto fuori posto: come se fosse entrato di frodo. Questo è prima di tutto il regno dei vegetali dove gli insetti sono ammessi. E tuttavia qui tutto è vita, sensazione, riproduzione, morte ed evoluzione che proseguono costantemente, sotto la stessa grande Legge che governa anche noi del mondo esterno. L'uomo ha i suoi compagni nella Natura in mezzo alle piante e agli animali della foresta. Per quelli che hanno occhi per vedere e orecchie per intendere, la foresta è ad un tempo laboratorio, club e Tempio».<sup>(62)</sup>

Da un altro passo dei suoi scritti emerge d'altra parte come fosse ben presente, nel fondatore dello scoutismo, una concezione sistemica dell'ambiente e della natura, di cui certo non può sfuggire l'attualità.

«Egli ha preso ad apprezzare, nella natura, la grandezza rasentante l'infinito eppure interamente regolata da una legge, ed ha preso coscienza del ruolo e delle responsabilità che anche le piccole cose, fino ai germi microscopici, hanno nel funzionamento dell'intero

61) S.V.S., pp. 202-203.

62) S.V.S., p. 196.

sistema. Egli ha così compreso la propria relativa insignificanza e al tempo stesso il suo compito nella vita». <sup>(63)</sup>

È fuor di dubbio che tale concezione abbia un'influenza sulla sensibilità che Baden Powell mostra di avere per l'istanza protezionistica.

Tale sensibilità si manifesta, da un lato, nel rammarico per la scomparsa di alcune specie, si tratti del bontebok africano o di alcune specie di uccelli meno esotiche e quindi tali da coinvolgere più direttamente il comportamento dei ragazzi. Per questo egli consiglia ai lupetti ed agli esploratori di non rovinare i nidi o di raccogliere un solo esemplare di uova, nel caso se ne facesse collezione. Ma l'istanza protezionistica si esprime anche nell'invito a ricorrere alla caccia fotografica in luogo di quella cruenta, <sup>(64)</sup> a rigettare in acqua il pescato eccedente i propri bisogni, a non rovinare gli alberi e a non provocare incendi nei boschi.

«In qualità di Scouts, voi tutti siete i custodi dei boschi: uno Scout non rovina mai un albero, tagliuzzandolo col coltello o con l'ascia. Ci vuole pochissimo tempo per abbattere un albero, ma occorrono molti e molti anni per farlo crescere: perciò uno Scout abbatte un albero solamente quando ci sono delle buone ragioni per farlo e non semplicemente per adoperare la propria ascia. Per ogni albero abbattuto se ne dovrebbero piantare due». <sup>(65)</sup>

Oltre a queste indicazioni, a proposito delle quali non è inutile sottolineare le differenziazioni rispetto a forme di conservazionismo maniacale, vi sono poi quelle assai frequenti sulle condizioni in cui lo scout deve lasciare i luoghi che attraversa o nei quali installa il proprio campo.

Si tratta ovviamente di obiettivi da raggiungere, di fini cui l'educazione che si realizza nello scoutismo deve tendere. Quanto agli strumenti, fatta salva l'importanza, che, anche in questo ambito, va riconosciuta all'esempio dei capi, occorre partire dalla creazione di abitudini, da realizzarsi anche col ricorso alla dimensione fantastica,

63) T., p. 68.

64) «Ho detto che praticare la caccia grossa costituisce uno degli sports più interessanti: ma con questo non voglio però dire che sparare e ucciderli sia la parte più interessante, perchè tanto più studierete e conoscerete gli animali, tanto più vi piaceranno e li amerete. Vi accorgerete presto di non desiderare affatto di ucciderli per il solo gusto di uccidere, anche perchè più li osserverete, più ammirerete in essi la mirabile opera di Dio». (S.P.R., p. 263).

65) S.P.R., pp. 282-283.

per giungere a forme sempre più consapevoli e razionalmente motivate.

A questo punto, però, il rischio, che si può rilevare consultando gli scritti del fondatore dello scoutismo, è che l'intervento proposto non vada molto al di là dell'esplicitazione degli obiettivi da raggiungere e della presentazione di alcuni esiti «culturali», che, sia pur vivacizzati dal fatto di rappresentare la sintesi di un'esperienza vissuta, rimangono comunque risultati e non strumenti. Il rischio è cioè che, anzichè tradursi in metodo, tutto ciò non rappresenti molto di più di una predica.

In questa ottica, la concezione sistemica dell'ambiente, pur se presente in Baden Powell e pur se indubbiamente alla base del rapporto con l'ambiente prospettato dallo scoutismo, non trova, diversamente da altri fini altrettanto o ancor più centrali in questa proposta educativa, la possibilità di tradursi in prodotto di una esplicita sequenza metodologica.

Può darsi che, anche in questo caso, possa valere quanto Baden Powell sostiene a proposito della religione, quando afferma che essa non si può insegnare, ma solo «cogliere d'intuito» <sup>(66)</sup>; così come è probabile che, alla base della mancata traduzione di questo concetto in specifici accorgimenti metodologici, vi sia anche l'intenzione di non appesantire eccessivamente il gioco dello scoutismo. Ma, pur ammettendo tutto ciò e pur considerando che è soprattutto l'insieme delle modalità di approccio all'ambiente naturale a generare i risultati voluti, nella proposta di Baden Powell, se confrontata con le attuali esigenze dell'educazione ambientale, si possono tuttavia rilevare alcune carenze (sarebbe d'altra parte assurdo pretendere che la genialità del fondatore dello scoutismo si dovesse far carico di problemi emersi solo recentemente).

Si può senz'altro condividere l'affermazione di Riccardo Massa a proposito dello scarso spazio che viene concesso nella vita scout al lavoro scientifico o, meglio, ad un certo tipo di lavoro scientifico. «Lo studio della natura», scrive Baden Powell, «dev'essere un reale contatto intimo con la natura, assai al di là del breve trattamento accademico del soggetto che va sotto questo nome nella scuola», <sup>(67)</sup> E in effetti, come si è visto, questo contatto è costitutivo dello scuti-

66) S.P.E.S., p. 75.

67) T., p. 66.

smo ed è provocato da quasi tutte le attività in cui esso si concretizza. È la dimensione «studio», che, specie nella sua componente biologico-naturalistica, ha invece uno sviluppo estremamente limitato. Per rendersene conto è sufficiente considerare l'esiguità dello spazio che agli argomenti naturalistici viene riservato dai manuali per le diverse branche ed il fatto che, per lo più, tale spazio viene utilizzato per la divulgazione di alcune conoscenze scientifiche, piuttosto che per proporre ai ragazzi determinate attività o per presentare loro alcune tecniche da utilizzare.

Anche nelle rare eccezioni a questa tendenza, d'altra parte, non è tanto l'ambiente come sistema a venir considerato, ma piuttosto sono singoli componenti o fattori. In alcuni casi, la loro conoscenza (o addirittura il semplice saperli riconoscere, come accade per le piante e gli animali) è chiaramente funzionale all'esercizio della vita all'aperto tipica dello scout e concorre a determinare la capacità di orientarsi, di seguire una pista, di ricostruire un evento, di scegliere il luogo per pernottare o di procurarsi il cibo (ma il richiamo potrebbe valere anche per le pratiche igieniche e per la cura del proprio corpo). Viene così a far parte del gioco e a tradursi in elemento metodologico e le competenze e gli atteggiamenti acquisiti in questo modo possono così costituire la base e lo spunto per attività di ricerca e di studio autonomamente motivate e tradursi anche in tecniche di trasformazione responsabile dell'ambiente naturale. Ma occorre riconoscere che si tratta di eccezioni e che, in linea di massima, la conoscenza naturalistica non serve gran che nella conduzione della vita di campo o, più in generale, nella vita scout.

Ciò non significa però che non si possano o si debbano creare i presupposti che consentano di sviluppare alcuni suggerimenti in tal senso semplicemente accennati nelle opere del fondatore.

Realizzare queste possibilità, colmando le lacune che si sono rilevate ed introducendo così nello scautismo elementi che ne aggiornino e ne incrementino il potenziale educativo riferito all'ambiente, è, per chi scrive, uno dei compiti più importanti cui debbono far fronte oggi i responsabili del movimento.

A questo fine, assodata la presenza, nella proposta originaria, dei presupposti fondamentali di un'educazione ambientale correttamente intesa e la compatibilità di adeguamenti che incrementino le potenzialità esistenti, si tratta di considerare quanto di tali presup-

posti rimane nell'attuale esperienza educativa dello scautismo. Appunto per questo, potendo contare sulla piena collaborazione dei quadri dirigenti della maggiore associazione scautistica italiana, si sono realizzati due sondaggi, nel 1980 e nel 1983, rispettivamente sui capi e sui ragazzi e le ragazze appartenenti alla branca E/G dell'Agesci.

Le pagine che seguono illustrano la metodologia ed i risultati della prima di tali indagini.

L'INDAGINE SU UN GRUPPO  
DI CAPI DELL'AGESCI.  
IL CAMPIONE E  
LA METODOLOGIA DELLA RICERCA

Il campione utilizzato nella ricerca è costituito da capi dell'Agesci che hanno partecipato, nel 1980, ai campi di formazione nazionali, il momento culminante dell'iter formativo degli educatori di questa associazione.

Si tratta appunto di iniziative gestite dagli organi direttivi centrali, distinte per le varie branche per le quali intendono abilitare al servizio educativo, che prevedono per lo più l'assunzione, da parte degli aspiranti educatori, del ruolo proprio dei ragazzi delle unità che essi saranno chiamati ad animare.

La scelta di questo campione è dovuta fondamentalmente a motivi di praticità. Anzitutto, nel momento in cui veniva avviata la ricerca, si avvertiva l'esigenza di disporre in tempi brevi di alcune informazioni, seppur approssimative, sull'atteggiamento dei capi dell'Agesci nei confronti dell'ambiente naturale e dei problemi ad esso relativi, per poterne tener conto durante il colloquio sul tema «Natura, Ambiente, Educazione», realizzato nel novembre dello stesso anno in collaborazione tra l'associazione scoutistica ed il Centro Italiano di Ricerca ed Educazione Ambientale dell'Università di Parma<sup>(1)</sup>.

La circostanza dello svolgimento di alcuni campi scuola durante il periodo estivo, e cioè in un periodo decisamente sfavorevole per l'attivazione di altre soluzioni che coprissero l'intero territorio nazionale, ha indubbiamente favorito questa scelta. Anche prescindendo dall'urgenza, tuttavia, il ricorso ai partecipanti ai campi scuola presentava comunque, rispetto all'impiego di campioni differenti, il vantaggio di assicurare in partenza il recupero della totalità dei que-

stionari distribuiti; un elemento, questo, tutt'altro che da sottovalutare, data la scarsa rispondenza constatata in altre occasioni per sondaggi rivolti ai membri dell'associazione. Oltre a questo, poi, un ulteriore incentivo a questa scelta era costituito dalla possibilità di avvalersi della collaborazione dei membri degli staff direttivi dei singoli campi e cioè di persone di sicura esperienza ed affidabilità, in grado di assicurare pertanto un corretto svolgimento delle fasi di presentazione e compilazione del questionario.

L'utilizzazione di questo criterio, comportava, per contro, evidenti limitazioni alla rappresentatività del campione, sia per quanto concerne le dimensioni che per quanto concerne l'articolazione interna dello stesso. D'altra parte, anche nel caso in cui tale articolazione risultasse rispecchiare abbastanza fedelmente la proporzione esistente tra i sottogruppi individuabili nell'associazione in rapporto a variabili quali il sesso, l'area geografica di provenienza, la branca, l'anzianità di appartenenza al movimento, ecc., il fatto di essere questi capi in una fase particolare della loro formazione ne faceva comunque dei casi particolari. Senza contare poi che, indipendentemente dalla fase formativa attraversata, il fatto stesso di partecipare a questo tipo di formazione istituzionalizzata rappresenta già di per sé un elemento non trascurabile di differenziazione. Ad espletare in tutto o in parte l'iter previsto per la «professionalizzazione» dalle norme statutarie è infatti solo una parte dei capi che prestano effettivamente servizio nelle unità. Per altri, la priorità attribuita al quotidiano esercizio di tale impegno (la cui scansione temporale non sempre risulta armonizzabile con il calendario dei campi di formazione), l'effettiva mancanza di tempo, specie per chi lavora, o difficoltà di altra natura impediscono il rispetto delle norme associative che disciplinano la conduzione educativa delle unità.

1) Gli atti del Colloquio sono stati pubblicati sul fascicolo n° 3 del 1981 della rivista «Servire». L'esigenza di disporre di alcuni dati grezzi per discuterne nel corso di tale Colloquio ha costretto a limitare la somministrazione del questionario ai partecipanti ai campi scuola nazionali svoltisi durante l'estate del 1980. Va tuttavia precisato che, nell'intero anno, i partecipanti ai campi scuola nazionali sono stati complessivamente 982, di cui 659 maschi (capi) e 323 femmine (capo). In rapporto alle branche, tale partecipazione si è distribuita come segue: L/C: 266 presenze (27.1%), di cui 167 maschili e 99 femminili; E/G: 410 (41.8%), di cui 271 maschi e 139 femmine; R/S: 231 (23.5%), di cui 159 maschi e 72 femmine; animatori di comunità capi: 75 (7.6%), di cui 62 maschi e 13 femmine. Per quanto invece concerne l'area geografica di provenienza, la partecipazione complessiva ai campi scuola ammonta a 509 unità (51.8%) per il Nord, 263 (26.8%) per il Centro e 210 (21.4%) per il Sud e le Isole.

Almeno sotto questo profilo, i soggetti interpellati possono considerarsi un'élite, rappresentando, se non gli educatori pedagogicamente e metodologicamente più competenti, quanto meno coloro che maggiormente avvertono o riescono a soddisfare l'esigenza di una preparazione specifica per meglio svolgere il lavoro coi ragazzi.

Questi limiti posti alla rappresentatività del campione non consentono evidentemente di estrapolare all'universo degli operatori educativi dell'Agesci i risultati dell'indagine condotta. Ciò va tenuto presente anche nei passaggi in cui la forma espositiva potrebbe lasciare intendere un'ingiustificata tendenza a generalizzare. Si può tuttavia convenire che, nonostante tali limiti e anche volendo considerare, a rigore, questo campione rappresentativo soltanto di se stesso, esso, appunto in quanto gruppo qualificato di capi che hanno preso parte in uno degli scorsi anni al momento più significativo della preparazione istituzionale all'impegno educativo, rappresenta pur sempre un'importante espressione associativa, i cui atteggiamenti possono senz'altro ritenersi influenzati dalle idee e dalle esperienze oggi presenti nello scautismo italiano. Soprattutto per quanto attiene alla risposta alle istanze di politica associativa dell'Agesci, tali atteggiamenti possono essere assunti, oltre che come spunto per ulteriori riflessioni ed ulteriori ricerche, come indicatori di tendenze, presenti nello scautismo italiano, che sollecitano interventi adeguati da parte degli organi responsabili dell'associazione.

Passando ora a presentare più dettagliatamente le caratteristiche del campione impiegato (la TAB. I presenta una sintesi della suddivisione per area geografica di provenienza, sesso e branca di appartenenza), va detto anzitutto che di 256 questionari restituiti non ne sono stati utilizzati 3 perchè totalmente privi di risposte nella parte finalizzata alla raccolta dei dati anagrafici e di quelli relativi alla posizione associativa. Su un totale di 253 soggetti che hanno quindi fornito risposte utili, il 32% è costituito da femmine (stando ai censimenti del 1980, le capo dell'Agesci ammontavano a 4221 unità, pari al 35,6% dell'intera popolazione dei capi), mentre per quanto concerne l'area geografica di provenienza, si deve osservare che il Nord detiene la maggioranza assoluta, col 53,8%, mentre le rappresentanze del Sud e delle Isole, da una parte, e del Centro, dall'altra, si rivelano (rispettivamente con il 25,1% e con il 21,1%) di consistenza abbastanza simile.

TAB. I - *Composizione del campione per area geografica, sesso e branca di appartenenza.*

	LUPETTI/ COCCINELLE	GUIDE/ ESPLORATORI	ROVERS/ SCOLTE	QUADRI	TOTALI BRANCHE
F	5 (11.9) (35.7) (25.0)	27 (64.3) (58.7) (38.6)	10 ( 23.8) (58.8) (26.3)		42 (31.6) (53.2)
NORD M+F	20 (15.0) (46.5) (75.0)	70 (52.6) (60.3) (61.4)	38 (28.6) (49.3) (73.7)	5 ( 3.8) ( 45.4) (100.0)	133 (53.8)
M	15 (16.5) (51.7)	43 (47.2) (61.4)	28 (30.8) (46.7)	5 ( 5.5) ( 55.6)	91 (68.4) (54.2)
F	7 (30.4) (50.0) (50.0)	10 (43.5) (21.7) (55.6)	4 (17.4) (23.5) (23.5)	2 ( 8.7) (100.0) ( 66.7)	23 (44.2) (29.1)
CENTRO M+F	14 (26.9) (32.6) (50.0)	18 (34.6) (15.5) (44.4)	17 (32.7) (22.1) (76.5)	3 ( 5.8) ( 27.3) ( 33.3)	52 (21.1)
M	7 (24.1) (24.1)	8 (27.6) (11.4)	13 (44.8) (21.7)	1 ( 3.4) ( 11.1)	29 (55.8) (17.3)
F	2 (14.3) (14.3) (22.2)	9 (64.3) (19.6) (32.1)	3 (21.4) (17.6) (13.6)		14 (22.6) (17.7)
SUD M+F	9 (14.5) (20.9) (77.8)	28 (45.2) (24.2) (67.9)	22 (35.5) (28.6) (86.4)	3 ( 4.8) ( 27.3) (100.0)	62 (25.1)
M	7 (14.6) (24.1)	19 (39.6) (27.1)	19 (39.6) (31.7)	3 ( 6.2) ( 33.3)	48 (77.4) (28.6)
F	14 (17.7) (32.6)	46 (58.2) (39.7)	17 (21.5) (22.1)	2 ( 2.5) ( 18.2)	79 (32.0)
TOTALE M+F	43 (17.4)	116 (47.0)	77 (31.2)	11 ( 4.4)	247
M	29 (17.3) (67.4)	70 (41.7) (60.3)	60 (35.7) (77.9)	9 ( 5.3) ( 81.8)	168 (68.0)

\* I valori tra parentesi esprimono, nell'ordine, le percentuali per riga, per colonna e all'interno di ciascun riquadro.

Si deve precisare, a questo proposito, che Abruzzo e Molise rispetto alla suddivisione normalmente operata dall'Istat sono stati erroneamente conteggiati nell'area centrale della penisola e che non si è ritenuto opportuno correggere questa classificazione, dato soprattutto il numero veramente esiguo di capi, rispettivamente 2 e 3, provenienti da queste regioni.

Sempre dai censimenti del 1980 si ricava una distribuzione per area geografica della totalità dei capi dell'associazione che vede al primo posto il Nord con il 55,3% (36,8% e 63,2%, rispettivamente per le femmine e per i maschi), mentre il Sud, col 19,0% (30,1% e 69,9%) occupa la posizione di coda.

La tabella II offre un prospetto della provenienza geografica dei capi del campione regione per regione, consentendo al tempo stesso il confronto con i dati relativi alla totalità dei capi in servizio nell'associazione nell'anno in cui si è svolta l'indagine. Come si può osservare tutte le regioni sono rappresentate, sebbene per alcune di esse la rappresentanza sia minima, limitandosi addirittura, in due casi, ad una sola unità. Emilia-Romagna e Lombardia esprimono insieme poco meno di un terzo dell'intero campione; segue, con valori percentuali alquanto simili, un gruppo di regioni appartenenti a tutte le aree considerate, mentre, infine, per undici realtà regionali, la percentuale della rappresentanza non raggiunge il 5%.

Anche il rapporto tra maschi e femmine varia considerevolmente da regione a regione. Pur prescindendo dai pochi casi in cui si registra la sola presenza femminile (Valle d'Aosta) o maschile (Umbria, Abruzzo, Basilicata e Calabria), si va comunque da un minimo di femmine nella Puglia (18,2%) a punte di presenza femminile maggioritaria, come nel caso del Trentino-Alto Adige, delle Marche e della Toscana. Se poi si considerano le tre aree in cui è suddivisa la penisola, le differenze tra sottogruppo maschile e sottogruppo femminile, pur non risultando significative ( $p = .0614$ ), appaiono tuttavia in tutta evidenza.

Il rapporto più squilibrato a favore dei maschi si ha al Sud, dove questo sottogruppo risulta il 77,8%. È invece al centro che si tende maggiormente all'equilibrio, costituendo le femmine il 42,6% del sottocampione proveniente da questa area.

Un'altra variabile geografica che si è voluto considerare, data l'influenza che avrebbe potuto esercitare sull'andamento delle rispo-

Tab. II - *Distribuzione dei capi in base alla regione di appartenenza\**

	CAMPIONE UTILIZZATO		
	F.	M.	F. + M.
ABRUZZO	-	2 100.0 1.2	2 .8
BASILICATA	-	2 100.0 1.2	2 .8
CALABRIA	-	4 100.0 2.3	4 1.6
CAMPANIA	4 26.7 5.0	11 73.3 6.4	15 5.9
EMILIA-ROMAGNA	11 28.9 13.7	27 71.1 15.6	38 15.0
FRIULI VENEZIA-GIULIA	1 25.0 1.2	3 75.0 1.7	4 1.6
LAZIO	7 35.0 8.8	13 65.0 7.5	20 7.9
LIGURIA	4 22.2 5.0	14 77.8 8.1	18 7.1
LOMBARDIA	13 41.9 16.2	18 58.1 10.4	31 12.3
MARCHE	5 55.6 6.3	4 44.4 2.3	9 3.6
MOLISE	1 33.3 1.2	2 66.7 1.2	3 1.2
PIEMONTE	4 23.5 5.0	13 76.5 7.5	17 6.7
PUGLIE	2 18.2 2.5	9 81.8 5.2	11 4.3
SARDEGNA	4 36.4 5.0	7 63.6 4.0	11 4.3
SICILIA	4 20.0 5.0	16 80.0 9.2	20 7.9
TOSCANA	10 52.6 12.5	9 47.4 5.2	19 7.5
TRENTINO ALTO-ADIGE	3 60.0 3.7	2 40.0 1.2	5 2.0
UMBRIA	-	1 100.0 1.2	1 .4
VAL D'AOSTA	1 100.0 1.2	-	1 .4
VENETO	6 27.3 7.5	16 72.7 9.2	22 8.7
TOTALE	80 31.6	173 68.4	253

	CAPI CENSITI NEL 1980		
	F.	M.	F. + M.
ABRUZZO	62 33.2 1.5	125 66.8 1.6	187 1.6
BASILICATA	9 20.5 .2	35 79.5 .5	44 .4
CALABRIA	128 29.8 3.0	302 70.2 4.0	430 3.6
CAMPANIA	174 30.8 4.1	391 69.2 5.1	565 4.8
EMILIA-ROMAGNA	401 37.3 9.5	673 62.7 8.8	1074 9.1
FRIULI VENEZIA-GIULIA	143 37.3 3.4	240 62.7 3.1	383 3.2
LAZIO	518 36.6 12.3	896 63.4 11.7	1414 11.9
LIGURIA	239 33.3 5.7	478 66.7 6.3	717 6.1
LOMBARDIA	571 37.6 13.5	948 62.4 12.4	1519 12.8
MARCHE	201 37.6 4.8	334 62.4 4.4	535 4.6
MOLISE	27 43.6 .6	35 56.4 .5	62 .5
PIEMONTE	345 36.8 8.2	593 63.2 7.8	938 7.9
PUGLIE	99 28.5 2.3	248 71.5 3.3	347 2.9
SARDEGNA	123 37.5 2.9	205 62.5 2.7	328 2.8
SICILIA	145 27.0 3.4	392 73.0 5.1	537 4.5
TOSCANA	272 36.9 6.4	465 63.1 6.1	737 6.2
TRENTINO ALTO-ADIGE	47 31.1 1.1	104 68.9 1.4	151 1.3
UMBRIA	53 46.1 1.3	62 53.9 .8	115 1.0
VAL D'AOSTA	7 41.2 .2	10 58.8 .1	17 .1
VENETO	657 37.6 15.6	1089 62.4 14.3	1746 14.7
TOTALE	4221 35.6	7625 64.4	1186

\* A partire da questa tabella i numeri in neretto indicano i valori percentuali: quello superiore si riferisce alle righe e quello inferiore alle colonne.

ste, è quella relativa alle dimensioni (definite in base al numero degli abitanti) dei comuni di residenza dei capi. Si sono considerate a tal fine solo 7 classi, ritenendo che queste fossero in grado, al di là della peculiarità delle singole dislocazioni territoriali, di esprimere una tipologia sufficientemente articolata e rappresentativa delle più rilevanti differenze dimensionali degli insediamenti urbani.

Dalla lettura della Tab. III si ricava che la metà dei soggetti proviene da centri con una popolazione non superiore ai centomila abitanti, mentre circa un quinto dell'intero campione vive in città con più di mezzo milione di abitanti. Tra queste, Roma, con 18 capi, pari al 7,1% risulta senza dubbio il capoluogo più rappresentato; seguono Torino, Milano e Genova, rispettivamente con 15, 13 e 11 rappresentanti. Nove capi ciascuna esprimono poi Bologna, Firenze e Napoli, unitamente a Forlì, la città non capoluogo di regione che detiene così il primato per questa categoria.

Le dimensioni del luogo di residenza così considerate, manifestano una influenza significativa sulla ripartizione dei capi quanto alla branca nella quale svolgono il loro servizio educativo ( $p = .0389$ ). Pressochè nulla si rivela infatti la provenienza di capi della branca L/C dai centri con meno di 20.000 abitanti e, del resto, tanto per la L/C che per la E/G il 70% circa dei capi proviene da comuni con più di 50.000 abitanti. Per la branca terminale sono invece i centri più piccoli ad essere maggiormente rappresentati, concentrandosi il 62,4% degli aspiranti capi di questa branca nei comuni inferiori ai 100.000 residenti.

Nel caso di un campione perfettamente rappresentativo della situazione associativa nel suo complesso, da questo dato si potrebbe inferire la minor diffusione nei centri minori della branca che interessa i fanciulli; un fenomeno che peraltro si potrebbe ampiamente giustificare, considerando soprattutto le minori possibilità di reclutamento che si presentano in tali centri per questa branca. Al di là dei fattori di carattere esclusivamente demografico (ovviamente il calo delle nascite manifesta i suoi effetti prima sulla generazione dei fanciulli che su quella dei preadolescenti, degli adolescenti e dei giovani) giocherebbero, in questo, un certo ruolo anche una maggiore disponibilità educativa da parte delle famiglie o comunque una maggior

Tabella III - Distribuzione dei capi in servizio nelle tre branche in rapporto alla popolazione del comune di residenza.

	fino a 10.000	10.001 20.000	20.001 50.000	50.001 100.000	100.001 250.000	250.001 500.000	oltre 500.000	Totale
R/S	6 7.8	15 19.5	13 16.9	14 18.2	9 11.7	8 10.4	12 15.6	77 32.6
E/G	11 9.5	11 9.5	14 12.1	15 12.9	22 19.0	15 12.9	28 24.1	116 49.2
L/C	1 2.3	1 2.3	10 23.3	5 11.6	11 25.6	2 4.7	13 30.2	43 18.2
TOTALE	18 7.6	27 11.4	37 15.7	34 14.4	42 17.8	25 10.6	53 22.5	236 100.0



controllabilità e governabilità dell'ambiente esterno da parte di queste e, con tutta probabilità, una più forte concorrenza da parte di altre occasioni di educazione extrascolastica ed extrafamiliare.

Ma va pure considerato che il diverso grado col quale viene avvertito il bisogno di un'educazione extrafamiliare ed extrascolastica nelle varie fasi dello sviluppo concorre senza dubbio anch'esso a favorire le differenze appena segnalate. D'altra parte, che il fenomeno non rispecchi semplicemente una differenza nella predilezione che i capi possono avere per prestare la propria opera educativa ad una particolare fascia d'età, si ricava indirettamente da un altro elemento. Esso consiste nella significatività delle differenze che si possono individuare, fra i capi che provengono da centri con meno di 50.000 abitanti e quelli che invece provengono da centri maggiormente popolati, per quanto concerne la branca dalla quale ha avuto inizio la loro adesione al movimento.

Come si può infatti osservare molto chiaramente dalla Tab. IV, è soprattutto nei centri minori che aumenta la percentuale di coloro che hanno iniziato l'esperienza scoutistica partendo dalla branca E/G o dalla R/S o addirittura direttamente in qualità di capi. Ed è questa una conferma inequivocabile della minor diffusione dei «branchi» e dei «cerchi» nei comuni inferiori ai 50.000 abitanti dai quali provengono i capi interpellati.

Prescindendo alla distinzione appena accennata, il numero dei soggetti che ha avuto modo di sperimentare nella sua intelligenza l'iter formativo scout è abbastanza nutrito. Su 10 capi in procinto di vedere ufficialmente riconosciuta la propria idoneità a svolgere questo ruolo, mentre quattro hanno fatto esperienza diretta dell'educazione che si riceve nelle varie branche, tre sono invece partiti dalla branca centrale, quella che senza dubbio caratterizza maggiormente il movimento, e due hanno aderito a questo partendo dalla fase terminale; uno infine è entrato in età adulta e non ha quindi potuto vivere questa esperienza se non dal punto di vista dell'educatore.

Ciò evidentemente non fornisce alcuna informazione sulla effettiva continuità esistente tra i diversi stadi del movimento e tanto meno sulla misura in cui la formazione ricevuta si traduce, nella fase giovanile, nella assunzione di un impegno nel servizio educativo interno all'associazione. Si può constatare soltanto che, di coloro che decidono di portare a compimento la loro preparazione di capi (altri

Tabella IV: *Distribuzione dei capi residenti in centri inferiori o superiori ai 50.000 abitanti in rapporto alla branca dalla quale hanno iniziato l'appartenenza al movimento.*

	Centri con meno di 50.000	Centri con più di 50.000	Totale
Inizio dalla L/C	26 24,5 29,2	80 75,5 48,8	106 41,9
Inizio dalla E/G	30 40,5 33,7	44 59,5 26,8	74 29,2
Inizio dalla R/S	21 42,9 23,6	28 57,1 17,1	49 19,4
da Adulto	12 50,0 13,5	12 50,0 7,3	24 9,5
Totale	89 35,2	164 64,8	253 100,0

$p = .0205$

potrebbero infatti svolgere un servizio educativo interno all'associazione solo per il fatto che tale esperienza rappresenta uno dei principali tratti del metodo della branca R/S), un certo gruppo non ha mai vissuto da bambino o da preadolescente l'esperienza della branca in cui opera. Sempre per quanto concerne la branca a partire dalla quale si è iniziata la propria adesione allo scoutismo, anche tra maschi e femmine si possono osservare differenze significative ( $p = .0033$ ). Si registra infatti per le femmine un andamento (Tab. V), che vede aumentare la percentuale delle capo man mano che si sale dall'inizio dalla branca L/C a quello dalle branche superiori, mentre per i maschi si ha una tendenza completamente opposta.

L'età d'ingresso nel movimento si ricava ovviamente dalla differenza tra età cronologica ed anzianità scout dichiarata. Erano queste due informazioni richieste dal questionario, oltre che per lo scopo che si è ora considerato, anche per valutare se esercitassero in qualche modo il ruolo di variabili indipendenti.

Si presumeva infatti che la prima potesse consentire l'individuazione di atteggiamenti generazionali, specie per quanto concerne la sensibilità nei confronti della tematica ambientale e l'attribuzione di determinati significati al concetto di natura. Per la seconda invece, se ci si limita ad esigenze meramente descrittive, si deve riconoscere che essa non fornisce informazioni utili diverse da quelle già indicate dallo stadio a partire dal quale è avvenuta l'adesione al movimento.

Tabella V: *Distribuzione dei capi dei due sessi in rapporto alla branca dalla quale hanno iniziato l'appartenenza al movimento.*

	F	M	M+F
Inizio dalla L/C	22 20.8 27.5	84 79.2 48.6	106 41.9
Inizio dalla E/G	24 32.4 30.0	50 67.6 28.9	74 29.2
Inizio dalla R/S	24 49.0 30.0	25 51.0 14.5	49 19.4
Adulti	10 41.7 12.5	14 58.3 8.1	24 9.5
Totale	80 31.6	173 68.4	253 100.0

L'utilizzazione prevalente di questa informazione, in piena coerenza con le intenzioni iniziali, è stata finalizzata all'accertamento dell'esistenza o meno di differenze, nell'atteggiamento verso la realtà naturale, tra i capi entrati direttamente nell'Agesci e quelli confluiti in questa associazione dopo la fusione in essa delle associazioni femminile (AGI) e maschile (ASCI) preesistenti. Per questo ci si è riferiti al 1974, anno in cui è avvenuta tale unificazione, come limite per separare le due sole classi di anzianità scout considerate (anzianità scout minore o uguale a 7 anni per i capi provenienti dall'Agesci e maggiore di sette per gli altri).

In base all'età i soggetti che costituiscono il campione si distribuiscono come indicato dalla Tab. VI. Come si può osservare la classe maggiormente rappresentata è quella dei 20-21 anni, che, mutuando la terminologia della vita universitaria, potrebbe definirsi quella degli aspiranti capi «in corso». Consistente è comunque anche la classe immediatamente successiva, che, sommata alla prima, raccoglie i due terzi dell'intero campione.

Per questa variabile non vi sono differenze tra i due sessi. Abbastanza netto è per contro, nonostante la mancanza di significatività ( $p = .0713$ ) il parallelismo tra età cronologica e branca nella quale i capi prestano servizio, ma si tratta di un parallelismo che può considerarsi una prassi, peraltro facilmente comprensibile, dell'associazione.

Tabella VI: *Suddivisione del campione in base all'età dei soggetti.*

Sesso	< 20	20-21	22-23	24-25	26-29	> 30	Totale
F		33 41.3 33.7	20 25.0 27.8	11 13.7 36.7	8 10.0 27.6	8 10.0 34.8	80 31.6
M	1 .6 100.0	65 37.6 66.3	52 30.1 72.2	19 11.0 63.3	21 12.1 72.4	15 8.7 65.2	173 68.4
Totale	1 .4	98 38.7	72 28.5	30 11.9	29 11.5	23 9.1	253 100.0

Quanto all'anzianità scout, essa risulta essere mediamente di poco più di 10 anni, mentre, distinti per i maschi e le femmine, i valori risultano rispettivamente di 10,57 e di 8,96. Quanto all'effettuazione o meno dell'ingresso nello scautismo direttamente nell'Agesci questi due sottogruppi si rivelano significativamente differenti ( $p = .0348$ ). Nel sottocampione con anzianità scout inferiore o uguale ai sette anni le femmine sono infatti il 41,9%, mentre nell'altro la percentuale scende al 27,4%. Il gruppo di capi entrato direttamente nell'associazione mista risulta, in altri termini molto più equilibrato dell'altro.

Per quanto la cosa potrebbe anche ritenersi probabile, ciò non consente tuttavia di parlare di una maggior tenuta delle leve femminili di capi dovuta all'unificazione dell'AgI e dell'AscI, anche perchè, come si è osservato poco sopra, differenze tra i sessi si riscontrano anche per quanto concerne, più in generale, la branca che ha segnato l'ingresso nel movimento.

In rapporto all'area geografica di provenienza, le differenze tra i sessi non risultano che ai limiti della significatività, pur potendosi rilevare, sul piano descrittivo, uno squilibrio decisamente più accentuato a favore dei maschi nelle regioni meridionali e nelle isole (Tab. VII).

Tabella VII: *Distribuzione dei capi dei due sessi per area geografica di provenienza.*

	NORD	CENTRO	SUD	TOTALE
F	43 53.7 31.6	23 28.8 42.6	14 17.5 22.2	80 31.6
M	93 53.8 68.4	31 17.9 57.4	49 28.3 77.8	173 68.4
TOTALE	136 53.8	54 21.3	63 24.9	253 100.0

$p = .0614$

Differenze significative tra maschi e femmine si hanno invece in rapporto alla branca per la quale i capi si specializzano (Tab. VIII). E infatti si ha nelle branche inferiori, ed in particolare nella E/G, un rapporto più equilibrato tra i sessi di quanto non si verifichi per la branca terminale. Ciò ovviamente si traduce in una situazione di squilibrio all'interno di ciascun sottocampione, la cui corrispondenza o meno al rapporto esistente nella popolazione di capi complessivamente in servizio nell'Agesci non è possibile verificare mediante i dati dei censimenti riportati dalla stampa associativa, non distinguendo questi i capi in base alla branca di appartenenza. D'altra parte i dati relativi alle unità non possono essere utilizzati per colmare questa lacuna data la nettissima prevalenza di unità miste che si ha nella R/S diversamente da quanto accade nelle branche inferiori.

Tabella VIII: *Distribuzione per branca di servizio dei capi dei due sessi.*

	F	M	F+M
R/S	17 22.1 22.1	60 77.9 37.7	77 32.6
E/G	46 39.7 59.7	70 60.3 44.0	116 49.2
L/C	14 32.6 18.2	29 67.4 18.2	43 18.2
Totale	77 32.6	159 67.4	236 100.0

p = .0387

Le comunità miste sono infatti in questa branca 723 contro le 87 solo femminili e le 256 solo maschili. La proporzione tra questi ultimi due dati è comunque già di per sé abbastanza indicativa se si tien conto che nella L/C le unità miste ammontano a 350 contro le 261 solo femminili e le 467 solo maschili e che per la E/G i valori sono 261 per le miste e 582 e 913 rispettivamente per quelle solo femminili o maschili.

Se però, anziché i capi, si considerano i membri delle unità censite nel 1980, si può constatare un andamento inverso a quello osservato nel campione, risultando appunto la branca terminale quella in cui la presenza femminile è percentualmente maggiore.

Ad ogni modo, nel caso in cui lo squilibrio rilevato nel campione fosse dovuto ad una vocazione differenziata dei due sessi quanto a livello di età cui rivolgere il proprio impegno educativo, sarebbe

tuttavia interessante osservare come tale differenza, contrariamente a quanto si verifica nella scuola, non sembra riguardare la disponibilità al lavoro educativo con i più piccoli.

In fase di elaborazione ed interpretazione dei dati, per evidenti motivi di praticità oltre che per la prevalenza dell'interesse per l'atteggiamento di chi opera a diretto contatto dei ragazzi, si sono considerate solo le categorie corrispondenti alle tre branche. Va tuttavia tenuta presente, se non altro per giustificare le differenze dei totali sui quali vengono calcolate le percentuali, l'esistenza di un gruppo di capi, classificati come quadri nella Tab. I, prevalentemente impegnati nei gruppi e nelle comunità capi o in attesa di assumere una responsabilità educativa.

La Tab. IX, infine, evidenzia la distribuzione nelle tre branche in base all'area geografica di provenienza. Anche in questo caso non vi sono differenze apprezzabili dal punto di vista statistico. Esclusivamente per evidenziare le caratteristiche del campione, si può sottolineare come ogni area si caratterizzi per la presenza più accentuata di una delle tre branche. Così, benché la graduatoria veda ovunque dominare la E/G seguita da R/S e L/C, mentre il Centro fa registrare la percentuale più elevata di presenze della branca inferiore, il Nord si segnala per una maggior presenza di quella intermedia ed il Sud infine per il valore percentuale più elevato della R/S rispetto alle altre branche.

Tabella IX: *Distribuzione dei capi delle tre branche per area geografica di provenienza.*

	L/C	E/G	R/S	Totale
NORD	20 15.6 46.5	70 54.7 60.3	38 29.7 49.3	128 54.2
CENTRO	14 28.6 32.6	18 36.7 15.6	17 34.7 22.1	49 20.8
SUD	9 15.2 20.9	28 47.5 24.1	22 37.3 28.6	59 25.0
Totale	43 18.2	116 49.2	77 32.6	236 100.0

Sempre per quanto concerne questo aspetto, il questionario chiedeva se i capi avessero o meno prestato servizio in altre branche per almeno un anno e, in caso affermativo, di quale branca si fosse trattato. Si voleva in questo modo accertare se la eventuale omogeneità

tra i capi impegnati in diversi momenti formativi potesse dipendere da un'esperienza di servizio non limitata a quella in corso durante la rilevazione. La limitazione temporale indicata intendeva appunto selezionare tra le ulteriori esperienze di servizio quelle che potessero aver esercitato almeno una minima influenza sulla padronanza del metodo. In fase di analisi delle risposte si è tuttavia dovuto constatare che tale variabile, oltre ad essere di difficile impiego, non si rivelava di alcuna utilità, per cui non se ne è tenuto alcun conto nell'esposizione dei risultati. Un prospetto della distribuzione dei capi sulla base delle ulteriori esperienze di servizio educativo compiute all'interno dell'associazione viene comunque fornito dalla Tab. X al solo scopo di consentire una più precisa descrizione del campione.

Tabella X: *Servizi precedentemente prestati dai capi dei due sessi in branche diverse dall'attuale.*

	F	M	F+M
Nessuno	36 30.0 45.0	84 70.0 48.6	120 47.4
R/S	3 30.0 3.7	7 70.0 4.0	10 3.9
E/G	12 24.5 15.0	37 75.5 21.4	49 19.4
E/G+Quadri	-	1 100.0 .6	1 .4
E/G+R/S	-	3 100.0 1.7	3 1.2
L/C	20 40.8 25.0	29 59.2 16.8	49 19.4
L/C+R/S	5 62.5 6.3	3 37.5 1.7	8 3.2
L/C+E/G	4 30.8 5.0	9 69.2 5.2	13 5.1
Totale	80 31.6	173 68.4	253 100.0

Le restanti informazioni richieste dalla prima parte del questionario riguardavano la professione e richiedevano la specificazione, da parte degli insegnanti, del tipo di scuola nel quale operavano ed eventualmente della disciplina insegnata, mentre per gli studenti universitari veniva chiesto di specificare la facoltà e il corso di laurea.

Dei 246 capi che hanno fornito questa informazione, 132, pari al 53,7% sono studenti, 93 (37,8%) lavorano, 9 (3,7%) studiano e lavorano contemporaneamente, mentre 8 (3,3 %) si dichiarano o disoccupati o in attesa di occupazione; vi sono poi tre casalinghe ed un sacerdote.

Tra i lavoratori, i nuclei più consistenti sono quelli degli insegnanti (33,0%) e degli impiegati (28,2%); seguono, con una percentuale del 18,4% i tecnici e, con il 9,7% gli operai, mentre la rappresentanza di commercianti, liberi professionisti, dirigenti ed artigiani è decisamente più contenuta, facendo registrare le prime due categorie una presenza del 3,9% e le ultime due rispettivamente del 1,9% e dell'1,0%.

Undici insegnanti, dei trentadue che hanno dichiarato il tipo di scuola nel quale operano, prestano servizio nella scuola elementare, otto nella scuola secondaria superiore o in istituti per la formazione professionale e sei nella scuola media. Tre sono invece gli operatori della scuola dell'infanzia o degli asili nido, tre svolgono la loro professione in strutture per la formazione extrascolastica ed uno, infine, è titolare di insegnamento universitario. Per quanto poi concerne le discipline insegnate, il gruppo più consistente è quello degli insegnanti di lettere, rappresentato da 5 capi. Seguono, con quattro ciascuno, matematica e scienze ed educazione fisica, mentre due sono gli insegnanti di religione e le lingue e l'educazione artistica sono rappresentate da un solo docente.

Per gli studenti universitari primeggiano le facoltà di Medicina e Chirurgia e di Lettere e Filosofia o Magistero, rappresentate rispettivamente da 26 e 25 unità; 19 capi sono iscritti alla facoltà di Scienze, 16 a Giurisprudenza, 8 ad Agraria, 7 ad Economia e Commercio, 5 ad Architettura. Seguono poi con meno di tre capi altre facoltà quali Scienze Politiche e Medicina Veterinaria, l'Accademia di Belle Arti e alcune scuole dirette a fini speciali.

Queste le informazioni richieste nella prima parte del questionario; il testo della seconda parte, contenente le domande vere e proprie viene riportato di seguito.

## QUESTIONARIO

1. Hai fatto o fai parte di associazioni o gruppi naturalistici o comunque impegnati in iniziative di difesa dell'ambiente? Se sì, indica di che associazioni o gruppi si tratta.  
Sì  No  Associazioni o gruppi \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Hai mai partecipato a iniziative promosse da queste associazioni o gruppi?  
Sì  No   
Se sì, di quali iniziative si è trattato? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Vi hai preso parte  a titolo personale  
 come membro o capo di unità scout
3. La tua unità, negli ultimi due anni, si è impegnata in imprese ecologiche?  
Sì  No   
Se sì, di che tipo di attività si è trattato?  
pulizia di corsi d'acqua  rimboschimenti   
pulizia di boschi  pulizia o riattivazione di sentieri   
pulizia di prati  campagne di sensibilizzazione   
pulizia di parchi o giardini pubblici  altre (specificare) \_\_\_\_\_
4. Ritieni che coloro che hanno vissuto l'esperienza scout siano più sensibili degli altri ai problemi della conservazione delle risorse naturali?  
 Sì  
 No  
 Non so  
 Dipende dalla durata della loro esperienza scout  
 Dipende dal tipo di attività alle quali hanno partecipato  
 Dipende dal peso che i loro capi hanno attribuito a questo aspetto
5. Qual'è, all'incirca, il chilometraggio minimo di trasferimento dalla sede che la tua unità ha dovuto percorrere nell'ultimo anno per fare attività in ambiente naturale?  
 0-5 Km.  
 6-10  
 11-15  
 16-20  
 21-25

- 26-30  
 Oltre i 30
6. Secondo te, nella metodologia scout l'attività in ambiente naturale è soprattutto (indicare una sola risposta)  
 un mezzo per attirare i ragazzi  
 uno strumento educativo utile, ma non irrinunciabile  
 un rischio, in quanto incentivo a sottrarsi agli impegni sociali  
 un elemento indispensabile, allo stesso modo delle attività svolte in altri ambienti, per la formazione completa dei ragazzi  
 un elemento irrinunciabile e qualificante il metodo
7. A tuo avviso, il contatto con l'ambiente naturale, nonostante la differenza di tecniche e di attività che vi si svolgono, è ugualmente importante nelle tre Branche?  
Sì  No  Non so   
Se no, in quale Brancha riveste la minore importanza?  
L/C  G/E  R/S  Noviziato   
Clan
8. In questo ultimo anno hai fatto uscite in città? E se sì, quante?  
Sì  No  Numero \_\_\_\_\_
9. In questo ultimo anno hai fatto con la tua unità attività specifiche di scoperta e conoscenza della natura?  
Sì  No   
Se sì, indica alcune attività svolte che ritieni particolarmente significative \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
10. Nell'ultimo anno hai svolto attività natura in ambiente urbano? Se sì, quante volte?  
Sì  No  Numero \_\_\_\_\_
11. Nel corso dell'ultimo campo estivo ed invernale della tua unità sono state svolte specifiche attività naturalistiche? Se sì, quali?  
Campo estivo      Sì  No  Attività \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Campo invernale      Sì  No  Attività \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
12. In occasione dell'ultimo campo estivo della tua unità è stata fatta una presentazione della zona del campo sotto il profilo naturalistico?

Sì  No  Non so

13. Nella tua unità i ragazzi usano un «quaderno natura»?  
Sì  No
14. Nella sede della tua unità sono disponibili sussidi (manuali, cartelloni, schede, ecc.) per il riconoscimento di minerali, piante e animali?  
Sì  No
15. La tua unità dispone di particolari attrezzature o strumenti per l'indagine naturalistica (microscopi, erbari, acquari, collezioni, retini, ecc.) e se sì, quali?  
Sì  No  Tipo di attrezzature \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
16. Ritieni che, mediamente, i ragazzi della tua unità posseggano un livello di conoscenza della natura  
ottimo  sufficiente  scarso  molto scarso
17. Alcuni sostengono che, per educare al rispetto dell'ambiente, occorre soprattutto promuovere la conoscenza scientifica della natura. Altri ritengono invece che occorra soprattutto favorire al massimo esperienze di contatto con l'ambiente naturale. Disponendo di un totale di 10 punti, quanti ne assegneresti alla prima strategia e quanti alla seconda per indicarne la efficacia formativa?  
conoscenza scientifica punti \_\_\_\_\_  
contatto con la natura punti \_\_\_\_\_
18. Quali sono le principali difficoltà che, a tuo giudizio, un capo incontra nell'organizzare attività naturalistiche?  
 disinteresse da parte dei ragazzi  
 mancanza di tempo  
 scarsa competenza  
 mancanza di sussidi tecnici  
 altre (specificare) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
19. In quali dei settori sotto indicati ritieni di possedere la competenza necessaria per organizzare e guidare attività specifiche nella tua unità?  
Conoscenza delle piante  Topografia   
Conoscenza dei minerali  Pionieristica   
Conoscenza delle stelle  Meteorologia   
Conoscenza degli animali  Ecologia
20. Secondo te, quali delle attività sotto elencate contribuiscono maggiormente a far acquistare ai ragazzi il senso della natura? (Indicane solo 5, ponendole in graduatoria; indica con 1 la più importante e con 5 la meno importante)

- vita di campo   
grande gioco in città   
attività di espressione   
collezionismo   
grande gioco al campo   
missione individuale in zona ignota   
giochi di osservazione   
esercizi fisici   
imprese ecologiche   
fuoco di bivacco   
marcia notturna   
marcia diurna   
animazione liturgica   
veglia alle stelle   
campo mobile   
hike   
studio di singoli aspetti della natura

21. Nella tua unità, i capi si preoccupano di promuovere nei ragazzi, nel corso delle attività, comportamenti improntati al rispetto della natura?  
Sì  No   
Che punteggio assegneresti agli sforzi compiuti per raggiungere questo obiettivo in una scala di valutazione da 0 a 5 (dove il 5 rappresenta lo sforzo massimo)?

0       1       2       3       4       5

22. Per raggiungere l'obiettivo indicato nella domanda precedente, quali mezzi ritieni più efficaci (ne puoi indicare al massimo 3)?  
esempio del capo  discussioni sull'argomento   
condizionamento da parte del gruppo  esigenza di conservare il buon nome degli scouts   
richiamo alla legge scout  presentazione di danni causati da comportamenti scorretti   
insistenza su motivazioni religiose
23. Per te la natura nello Scouting è soprattutto (leggi attentamente tutte le definizioni e indica quelle che ritieni più azzeccate; puoi segnare al massimo 10 risposte)  
 un ambiente che soddisfa il bisogno di avventura dei ragazzi  
 un ambiente che fa acquistare salute e robustezza fisica  
 un ambiente che consente una vita comunitaria più autentica  
 un ambiente che favorisce la meditazione e la preghiera  
 un ambiente che insegna ad essere autosufficienti  
 un ambiente che libera dai condizionamenti del consumismo  
 un mezzo per la scoperta di Dio  
 un modo per realizzare la comunione con tutte le creature  
 un ambiente che aiuta a conoscere meglio se stessi e gli altri  
 una scuola di vita semplice

- un luogo in cui si riescono a vivere meglio i propri ideali
- un luogo in cui si riesce a stabilire un rapporto educativo più autentico
- uno strumento di igiene mentale
- un ambiente che educa a cogliere gli aspetti essenziali delle cose
- un mondo da scoprire servendosi di tecniche precise
- uno strumento per l'educazione morale
- un mezzo per sviluppare il gusto del bello
- un rischio, in quanto incentivo a sottrarsi agli impegni sociali
- un luogo privilegiato per lo svolgimento delle attività tipiche dello scout
- un'occasione per scoprire e valorizzare il proprio corpo
- un luogo in cui i ragazzi esprimono in modo più autentico i loro bisogni e le loro tendenze

24. In base a quali caratteristiche scegli l'ambiente naturale in cui svolgere attività (indica le tre che ritieni più importanti)?

- valore paesaggistico
- isolamento dai centri abitati
- ricchezza di flora e fauna
- grado in cui si presta all'organizzazione di giochi avventurosi
- potere di suggestione e di induzione di meraviglia
- possibilità che offre di incontrare persone che conducono una vita diversa
- motivi di particolare interesse naturalistico
- possibilità di sviluppare lo sforzo fisico
- possibilità di contatto con una natura selvaggia

25. Ritieni che l'Associazione debba nei prossimi anni rimeditare e rilanciare il tema natura?

Sì  No  Non so

Se sì, quali interventi ritieni più utili?

- articoli sulla stampa associativa
- maggiore spazio per questo tema nei campi scuola
- campi specifici di formazione capi
- messa a punto di nuove tecniche
- costituzione di una pattuglia nazionale
- altri (specificare) \_\_\_\_\_

26. OSSERVAZIONI SUL QUESTIONARIO O SU TEMI NON PREVISTI DAL QUESTIONARIO

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Per una spiegazione delle scelte di tipo contenutistico cui ci si è ispirati nella stesura del questionario si rimanda al commento delle risposte fornite ad ogni singola domanda. Qui ci si soffermerà brevemente su alcune questioni di carattere metodologico e procedurale.

Anzitutto, per quanto concerne la scelta tecnica operata, va precisato che si era perfettamente consapevoli dei limiti che questa presenta, pur essendo di fatto una delle tecniche più diffuse, se non addirittura la più diffusa nelle ricerche sulla percezione ambientale. Si tratta del resto di limiti difficilmente superabili, almeno sul piano organizzativo, quando si intende raccogliere una discreta quantità di dati, suscettibili di elaborazione quantitativa, in un arco di tempo relativamente breve e con costi particolarmente contenuti. D'altra parte, per quanto variabili possano essere sia le condizioni nelle quali avviene la compilazione, sia le caratteristiche dei destinatari, questo strumento garantisce pur sempre l'assoluta omogeneità formale nella presentazione delle domande. Non è comunque il caso di soffermarsi su questioni ormai abbondantemente approfondite dal dibattito sulla metodologia delle scienze umane. Preme piuttosto sottolineare il fatto che questa ricerca, come del resto già accennato, si inserisce in un programma di più ampio respiro che, oltre a prevedere la somministrazione di un questionario parzialmente simile a questo, ad un campione ben più ampio di preadolescenti, si propone di approfondire gli aspetti evidenziati da queste indagini, con l'impiego sia dell'osservazione diretta dei comportamenti adottati in determinati momenti della vita scout (in particolare ai campi estivi) sia delle varie modalità di conduzione di interviste.

Sotto questo profilo, seppur con il fastidio derivante dall'abuso che generalmente viene fatto di questa cautela, bisogna riconoscere che, almeno in parte, si è trattato di una ricerca esplorativa. Benché infatti l'intenzione originaria fosse quella di rimediare ad una lacuna, raccogliendo almeno un minimo di dati che potessero fornire una base empirica alla discussione sul modo in cui nello scautismo italiano si concepisce e si vive il rapporto con l'ambiente naturale, la mancanza di ricerche analoghe ed il modestissimo contributo recato all'approfondimento di questo aspetto particolare dalla pubblicistica più recente sullo scautismo obbligavano inevitabilmente a procedere per tentativi.

- A questo esito, d'altra parte, concorreva anche la peculiarità del-

l'esperienza educativa scout che non consentiva di utilizzare, per gli aspetti contenutistici, quanto emerso dalle rare ricerche sulla percezione dell'ambiente naturale e dei problemi a questo relativi.

Tenendo conto principalmente delle finalità descrittive dell'indagine, oltre che ovviamente dei vantaggi che ne sarebbero derivati per l'analisi e l'elaborazione delle risposte, e dell'esigenza di mitigare in questo modo l'impegno richiesto dalla quantità e dall'ampiezza delle domande, si è preferito ricorrere alla modalità delle risposte chiuse, limitando la possibilità di risposte libere alla specificazione delle attività svolte, dei materiali disponibili, dei gruppi cui i capi aderiscono, ecc.

In alcuni casi, come si è potuto constatare, sono state introdotte limitazioni al numero di risposte consentite. Ciò lo si è fatto tuttavia solo quando questo espediente non rischiava di compromettere la raccolta di informazioni utili e soprattutto quando, in presenza di più risposte compatibili con la formulazione originaria della proposta scout o comunque tra loro non contraddittorie, si voleva determinare una selezione basata sulla rilevanza attribuita a ciascuna opzione. In altri casi si è proposta l'utilizzazione di una scala prefissata per esprimere giudizi suscettibili di trattamento quantitativo su questioni di fatto o di principio.

Anche in questa circostanza, tuttavia, come verrà ribadito nella discussione dei risultati, si è preferito non appesantire ulteriormente il questionario indicando situazioni che potessero essere assunte come parametro per la valutazione. La cosa d'altra parte si sarebbe rivelata estremamente problematica e non sarebbe riuscita in ogni caso a garantire una maggiore obiettività ed interpretabilità delle risposte.

Per quanto invece riguarda l'aspetto contenutistico della formulazione delle domande e delle risposte, una volta definiti con sufficiente chiarezza gli obiettivi che si intendevano perseguire, oltre a far riferimento alle opere di Baden Powell ed a numerosi testi di psicologia ambientale, si è anche tenuto conto di domande differenziate per i capi delle tre branche, predisposte da responsabili centrali o regionali delle stesse coinvolti nell'organizzazione del Colloquio cui si è fatto cenno.<sup>2)</sup>

Alla stesura definitiva si è poi arrivati dopo aver sottoposto la bozza finale agli organizzatori del colloquio per conto dell'AGESCI

e dopo una verifica preliminare attuata con un ristretto gruppo di capi della zona di Parma.

La distribuzione, presentazione e raccolta dei questionari è avvenuta, come già accennato, ad opera dei responsabili dei campi scuola nazionali, ai quali erano state preventivamente rivolte alcune raccomandazioni. Anzitutto era stato loro richiesto di dedicare alla compilazione dei questionari un lasso di tempo sufficientemente ampio inserito in un periodo della vita di campo non particolarmente appesantito da attività troppo impegnative o che comunque potessero spingere ad accelerare la compilazione da parte dei soggetti. Per quanto concerne la presentazione la consegna era quella di illustrare sinteticamente ai capi gli scopi della ricerca, evidenziando la funzionalità delle informazioni raccolte alla messa a punto della politica dell'associazione in questo settore e sottolineando il significato di «servizio» che veniva pertanto ad assumere il loro impegno ad esprimere ciò che effettivamente pensavano. A questo fine i soggetti coinvolti nell'indagine dovevano essere invitati, oltre che a prestare la massima attenzione nel momento in cui rispondevano, a compiere preliminarmente una lettura dell'intero questionario ed a procedere successivamente alla compilazione.

Per questa, infine, era richiesto ai responsabili dei campi di garantire, anche assicurando la necessaria dispersione sul terreno, il carattere esclusivamente individuale delle risposte e di astenersi da qualsiasi forma di commento, chiarimento o interpretazione del testo presentato.

Si temeva infatti che interventi di questo genere potessero, al di là delle intenzioni, esercitare un'azione suggestiva e compromettere in tal modo l'attendibilità delle risposte.

2) Le proposte sono state formulate da Chicco Calvo, Giorgio Buizza e Franco la Ferla, tutti appartenenti alla Pattuglia Nazionale Ambiente dell'Agesci, rispettivamente per le branche L/C, E/G ed R/S. Dell'équipe organizzatrice del Colloquio facevano parte altresì, per il C.I.R.E.A., il prof. Antonio Moroni e l'autore della ricerca e, per l'Agesci, Vittorio Ghetti, col ruolo di coordinatore, Claudia Conti e Giancarlo Lombardi, a quel tempo presidenti dell'associazione, e Bepi Benetton, allora assistente centrale per la branca E/G.



## I RISULTATI DELL'INDAGINE

### **Scautismo e difesa della natura**

Data la notevole quantità di informazioni raccolte e la molteplicità dei collegamenti effettuati, si è ritenuto opportuno facilitare la lettura e la presentazione dei risultati accorpando le domande in base al tema da esse affrontato e prescindendo dal tipo di informazione richiesta. In ogni gruppo sono state cioè inserite sia domande volte a raccogliere elementi fattuali, quali ad esempio lo svolgimento di particolari attività o la disponibilità di determinati materiali, sia domande miranti a rilevare l'orientamento dei capi, sul piano teorico, per quanto concerne gli aspetti della metodologia scout che hanno maggiore attinenza con la questione ambientale o a conoscere il loro giudizio circa le sensibilità e le competenze disponibili nell'Associazione alla quale appartengono, sempre per quanto concerne il rapporto con l'ambiente naturale.

Il primo gruppo di domande considerato è quello che affronta direttamente il problema che ha dato origine alla ricerca, intendendo verificare l'esistenza o meno, nello scautismo italiano, di un'attenzione per i problemi della conservazione e protezione dell'ambiente, le modalità attraverso le quali tale attenzione ha modo di tradursi in gesti concreti (un aspetto questo che, soprattutto nello scautismo, risulta di fondamentale importanza) che si proiettino anche all'esterno del movimento ed il giudizio relativo al contributo che di fatto l'esperienza scout reca al raggiungimento degli obiettivi propri dell'educazione ambientale ed all'impegno che viene profuso a questo scopo.

Appartengono a questo gruppo quindi le prime quattro domande e le domande n° 21 e n° 22.

La domanda n° 1 riguarda l'appartenenza, presente o passata, ad associazioni o gruppi naturalistici o comunque impegnati nell'azione protezionistica e mira a raccogliere informazioni tanto sull'entità del fenomeno quanto sul tipo di organismo al quale si dichiara l'adesione.

Dall'analisi delle risposte emerge che solo 45 capi, pari al 17,8%, rispondono affermativamente a questa domanda, nonostante essa faccia riferimento ad un'adesione al limite anche simbolica, in genere abbastanza frequente per alcune delle associazioni citate e soprattutto per quelle a diffusione su scala nazionale. Per quanto riguarda invece il tipo di associazione, 19 soggetti indicano l'adesione ad associazioni prettamente naturalistiche operanti su scala nazionale (in particolare viene segnalato il WWF), 8 gruppi sportivo-ricreativi sempre a carattere nazionale quale è ad es. il CAI, 4 associazioni che si battono per la tutela sia del patrimonio naturale che di quello culturale, come Italia Nostra, o che si interessano esclusivamente di beni culturali e 3 gruppi naturalistici di rilevanza solamente locale. Dei restanti capi, mentre due indicano organismi di natura prettamente politica, gli altri citano più associazioni e gruppi contemporaneamente, in qualche caso accomunando realtà estremamente eterogenee.

Va poi osservato che, tra le variabili considerate, solo il sesso si correla in modo significativo ( $p = .0174$ ) all'adesione ai gruppi protezionistici, facendo i maschi registrare una percentuale di risposte affermative (22.0%) sensibilmente superiore a quella delle femmine (8.8%). Si può comunque escludere che questa differenziazione possa assumere il significato di fenomeno interno al movimento, determinato da diverse modalità di prospettare il rapporto con l'ambiente naturale da parte della componente maschile e di quella femminile dell'associazione. Questa ipotesi non viene infatti confermata dalla disaggregazione delle risposte in rapporto all'anzianità scout, non riscontrandosi alcuna differenza apprezzabile tra le due classi che comprendono rispettivamente i capi che hanno iniziato la loro esperienza scout nell'associazione mista e quelli che invece provengono dall'AGI e dall'ASCI, e cioè dall'associazione femminile e maschile successivamente confluite nell'AGESCI.

Anche la branca nella quale i soggetti interpellati prestano ser-

vizio non determina differenze apprezzabili nella distribuzione delle risposte ( $p = .190$ ), sebbene si possa osservare, sul piano puramente descrittivo, una punta massima di segnalazioni positive nella branca superiore, quella che maggiormente dovrebbe prestarsi a promuovere un approccio critico ai problemi socialmente più rilevanti e a favorire esperienze esterne allo scoutismo.

Sempre restando sul piano descrittivo, dal momento che anche in rapporto alla occupazione non si registrano differenze significative, si può osservare una percentuale più elevata di adesioni per gli studenti (16.9%) rispetto a coloro che lavorano (11.8%) e la totale assenza di risposte affermative nel gruppo degli insegnanti, ammontante a ben 24 unità. Tra gli studenti universitari, si segnalano per la assoluta mancanza di indicazioni positive quelli di matematica (12/12), fisica (3/3), scienze politiche (3/3), veterinaria (3/3), della scuola di servizio sociale e di quella per fisioterapisti (rappresentate anch'esse da tre soggetti), ed infine il solo studente di teologia e quello dell'accademia d'arte. Il primato delle adesioni si ha al contrario per gli studenti di agraria, con tre segnalazioni su otto.

Degna di segnalazione infine, per concludere l'analisi delle risposte fornite alla prima domanda, la mancanza di differenze apprezzabili di distribuzione riferibili all'area geografica di provenienza e alle dimensioni del luogo di residenza (in rapporto a quest'ultimo fattore si rilevano percentuali di adesione maggiori nei centri con un minor numero di abitanti).

Ulteriori informazioni sull'entità e sul significato dei rapporti che questo gruppo di capi dell'AGESCI mantiene con i gruppi portatori di specifici interessi ambientali si hanno dalle risposte alla domanda n° 2, volta ad appurare l'eventuale partecipazione ad iniziative promosse da tali gruppi, la loro tipologia ed il carattere, personale o coinvolgente l'unità scout di appartenenza, assunto da questa partecipazione. Si nota infatti che ben un terzo di coloro che hanno risposto affermativamente alla prima domanda rivela la natura del tutto simbolica della propria adesione, non dichiarando alcuna partecipazione alle iniziative di questi gruppi. Un dato, questo, reso ancor più rilevante dal fatto che un'altra quota di coloro che figurano aderire ad associazioni o gruppi protezionistici (per l'esattezza il 22.2%) afferma di aver partecipato ad attività da questi promosse esclusivamente in quanto membro di unità scout.

Ma, passando all'esame complessivo delle risposte fornite alla seconda domanda, sono 75 i capi (29.7%) che hanno preso parte almeno una volta, stando alle loro dichiarazioni, alle iniziative dei gruppi protezionistici. Di questi, circa la metà (48.6%) fa registrare una partecipazione a titolo esclusivamente personale, mentre la parte restante si riferisce ad esperienze fatte come capo o membro di unità scout (44.4%) o a doppio titolo (7.0%).

Quanto alla tipologia delle iniziative indicate, prevalgono senz'altro quelle operative, che ottengono complessivamente 35 segnalazioni. Seguono, con 22, quelle relative alla sensibilizzazione altrui; con 14 le azioni di pressione e denuncia del degrado ambientale; con 8, le esperienze di contatto con l'ambiente naturale ed infine, con 5 citazioni, attività definibili di formazione e sensibilizzazione rivolte prevalentemente ai partecipanti.

Diversamente dalla prima domanda, non si registrano in questo caso differenze attribuibili a fattori esterni o interni all'appartenenza al movimento scout, il che conferma l'interpretazione poc'anzi formulata a proposito del significato da attribuire alla superiorità di adesioni maschili ai gruppi protezionistici. Ci si può tutt'al più limitare alla constatazione, che non implica tuttavia alcuna influenza che non possa essere casuale da parte di queste variabili, della più elevata partecipazione dei capi della branca R/S (37.5% contro il 34.9% della L/C ed il 28.4% della E/G) e di quelli provenienti dal Sud e dalle isole (Tab. 1).

Tabella 1: *Distribuzione, per area geografica, delle risposte alla D2, relativa alla partecipazione ad iniziative promosse da Associazioni o Gruppi impegnati nella difesa dell'ambiente.*

	NORD	CENTRO	SUD	TOTALE
Nessuna risposta	3 25.0 2.2	4 33.3 7.4	5 41.7 7.9	12 4.7
NO	93 56.0 68.4	38 22.9 70.4	35 21.1 55.6	166 65.6
SÌ	40 53.3 29.4	12 16.0 22.2	23 30.7 36.5	75 29.7
TOTALE	136 53.8	54 21.3	63 24.9	253 100.0

Ritornando poi all'incrocio delle risposte fornite a queste prime due domande (Tab. 2), si può aggiungere un'ulteriore considerazio-

ne a quanto rilevato poco sopra. Sommando gli aderenti ai gruppi protezionistici che non dichiarano alcuna partecipazione alle iniziative da questi promosse e sia gli appartenenti che i non appartenenti a tali gruppi che riferiscono una partecipazione a titolo esclusivamente personale, si ha che 50 capi (pari al 19.8% dell'intero campione) avvertono la necessità di un impegno o comunque di una testimonianza extrassociativi per quanto concerne la difesa dell'ambiente. Pur in assenza di possibilità di confronto con i valori che il fenomeno assume considerando la popolazione giovanile nel suo complesso<sup>1)</sup>, il fatto che 1/5 degli interpellati abbia contatti a titolo personale con le organizzazioni protezionistiche può ritenersi senza dubbio positivo. Esso testimonia infatti almeno la compatibilità, se non proprio il collegamento tra questi rapporti e l'esperienza scoutistica, nonostante quest'ultima possa risultare spesso tanto assorbente, in termini di quantità e qualità del tempo impegnato, da rendere particolarmente problematica l'adesione ad altre realtà associative. Considerato secondo una diversa prospettiva, ad ogni modo, questo dato può avvalorare l'ipotesi, certamente non incompatibile con quanto si è appena affermato, per cui l'adesione e la partecipazione esterne al movimento testimonierebbe l'insufficienza dello spazio che da questo viene concesso alle attività ed agli interessi protezionistici o comunque il bisogno di un tipo di approccio alla questione ambientale che dallo scoutismo non sembra poter essere assicurato.

Se si prescinde dall'appartenenza a strutture protezionistiche esterne allo scoutismo o dalla partecipazione alle attività da queste promosse, più della metà dei capi (54.5%) dichiara, rispondendo alla terza domanda, che la propria unità ha compiuto, nei due anni precedenti la rilevazione, «imprese ecologiche». Trattandosi di «imprese» e coerentemente con uno dei principali tratti distintivi dello scoutismo, la dimensione operativa di intervento diretto e concreto sull'ambiente

1) Dalla già citata indagine che Piero Melodia e Stefano Rolando hanno condotto nel 1975 su un campione di insegnanti di scuola elementare, media e superiore, risulta che alla domanda «Partecipa a gruppi associativi o ad attività concrete per la salvaguardia dell'ambiente?» risponde negativamente il 74.4%. Il 5.7% dichiara di aderire al WWF, il 10.1% a Italia Nostra ed il 15.4% ad altre attività (era consentita più di una risposta). Il dato non è tuttavia comparabile con quello emerso dalla ricerca sui capi dell'Agesci. Oltre alla differenza di età (il campione degli insegnanti è costituito per i 3/4 da soggetti superiori ai 30 anni) occorre infatti tener presente l'azione di proselitismo che alcune associazioni protezionistiche hanno svolto nella scuola ed il diverso grado di professionalità che gli insegnanti possiedono rispetto a volontari dell'educazione.

Tabella 2: *Incrocio delle risposte alle prime due domande*

D1	N.R.	NO	SI	TOTALE
D2				
Nessuna risposta	5 41.7 83.3	7 58.3 3.5		12 4.7
NO		151 91.0 74.8	15 9.0 33.3	166 65.6
SI		2 66.7 1.0	1 33.3 2.2	3 1.2
SI, a titolo personale		18 51.4 8.9	17 48.6 37.8	35 13.8
SI, come membro di unità scout		22 68.7 10.9	10 31.3 22.2	32 12.6
SI, ad entrambi i titoli	1 20.0 16.7	2 40.0 1.0	2 40.0 4.4	5 2.0
TOTALE	6 2.4	202 79.8	45 17.8	253 100.0

è senz'altro quella che prevale, come è indicato chiaramente dalla frequenza di segnalazioni ottenute dalle attività suggerite nella seconda parte della risposta (Tab. 3).

Tab. 3

Attività	numero di segnalazioni	percentuale sulle risposte positive
1) Pulizia dei boschi	63	47.4
2) Pulizia o riattivazione di sentieri	38	28.6
3) Pulizia di prati	31	23.3
4) Campagne di sensibilizzazione	28	21.1
5) Pulizia di parchi o giardini pubblici	27	20.3
6) Pulizia di corsi d'acqua	22	16.5
7) Rimboschimenti	17	12.8
8) Altre operative	12	9.0
9) Altre conoscitive	8	6.0

Come si vede, oltre alla dimensione operativa, il cui peso può almeno in parte essere stato favorito dal tipo di risposte suggerite, prevale anche l'intervento sugli effetti, pur se va segnalato il quarto posto in graduatoria ottenuto dalle campagne di sensibilizzazione.

Ovviamente la formulazione della domanda non poteva consentire la raccolta di informazioni più precise sulla effettiva portata di

queste esperienze e sulla sistematicità con la quale vengono condotte. Potrebbe così trattarsi sia di iniziative sporadiche, eventualmente imposte anche dalla dipendenza verso una certa moda «ecologica», sia di attività ricorrenti e di ampio respiro, abitualmente previste dalla programmazione educativa delle unità.

Ad ogni buon conto già il solo dato quantitativo, evidenziando come l'attenzione all'ambiente si traduca di fatto, per più della metà dei capi, anche in specifiche attività di servizio comunitario che si proietta all'esterno dell'associazione, può essere considerato sufficientemente interessante.

Considerando poi più analiticamente le risposte, si può rilevare che la percentuale delle risposte affermative è più elevata nei maschi (57.5%) che nelle femmine, per le quali lo svolgimento dichiarato di tali imprese risulta minoritario (48.1%); ma va subito precisato che non si tratta di una differenza significativa. Ugualmente prive di significato risultano le differenze rivelate dalla scomposizione delle risposte in rapporto alle variabili interne al movimento. Al solo scopo di potenziare la disponibilità di informazioni fattuali in proposito, si può segnalare la percentuale più elevata (58.2%) di imprese ecologiche dichiarate dai capi della branca E/G rispetto a quelli della R/S (52.0%) e della L/C (46.5%), mentre, per i gruppi costituiti in base alla provenienza dall'AGI e dall'ASCI o all'adesione diretta all'AGESCI, i valori percentuali sono pressoché identici.

Un andamento significativamente diversificato delle risposte si ha invece considerando la provenienza geografica dei capi (Tab. 4) in base alla quale si evidenzia una differenza abbastanza netta tra i capi del Centro, da una parte, e quelli del Nord e del Sud, dall'altra. Si tratta peraltro di un abbinamento che si avrà modo di incontrare di nuovo, analizzando le risposte fornite alle domande successive, così come si avrà ancora modo di constatare l'espressione, da parte dei capi del Sud, di alcuni valori massimi di sensibilità ambientale; un dato, questo, che contrasta con le aspettative legittimate dalla letteratura disponibile e sul quale avremo modo di soffermarci tra breve.

Scontata appare invece la correlazione positiva tra svolgimento di imprese ecologiche e risposte affermative alla prima ( $p = .0163$ ) ed alla seconda domanda ( $p = .0418$ ), dato il parziale grado di sovrapposizione esistente tra queste domande. Così, lo svolgimento di im-

Tabella 4: *Realizzazione di imprese ecologiche nel corso degli ultimi due anni in rapporto all'area geografica di provenienza.*

	NORD	CENTRO	SUD	TOTALE
NO	56 50.5 42.1	32 28.8 61.5	23 20.7 39.0	111 45.5
SI	77 57.9 57.9	20 15.0 38.5	36 27.1 61.0	133 54.5
TOTALE	133 54.5	52 21.3	59 24.2	244 100.0

p = .0299

prese ecologiche è più frequentemente dichiarato dai capi che appartengono ad associazioni e gruppi protezionistici (72,5%) che non dagli altri (50,3%) e dai capi che hanno preso parte ad iniziative promosse da tali gruppi e associazioni (64,4%) che non da quelli che non vi hanno partecipato (49,1%). Può essere tuttavia degno di nota il fatto che 79 dei 126 capi che hanno risposto positivamente alla domanda n° 3 (e cioè il 62,7%) dichiarino l'attuazione da parte delle proprie unità di imprese ecologiche non coincidenti con quelle promosse dai gruppi impegnati nella difesa dell'ambiente. Ammettendo anche che a determinare questo dato possa aver concorso il carattere più circoscritto, per arco di tempo e per genere considerati, delle attività contemplate dalla terza domanda rispetto alla seconda, ciò consente di ritenere tutto sommato non trascurabile l'impegno che viene profuso dagli appartenenti alla principale associazione scoutistica del nostro paese in iniziative di difesa dell'ambiente.

Ciò non toglie che sia ovviamente impossibile definire, in base alle risposte ottenute, il senso della relazione di causa-effetto che si può stabilire tra appartenenza a gruppi protezionistici, partecipazione alle loro attività ed attuazione di imprese ecologiche in quanto appartenenti al movimento scout. Non è cioè possibile individuare l'origine della particolare sensibilità dimostrata nei confronti dell'elemento natura e precisare il ruolo che lo scoutismo può avere nella genesi, nella manifestazione e nello sviluppo e incremento di tale sensibilità. Ci si deve limitare, a questo riguardo, a prendere atto della mancata incidenza sulla manifestazione di alcune forme assunte da tale sensibilità di fattori interni allo scoutismo, quali la branca, o l'anzianità di appartenenza al movimento. Prescindendo da ogni aspirazione alla conoscenza delle dinamiche che determinano tali atteggiamenti, si deve tuttavia riconoscere che appartenenza a movimenti protezionistici, partecipazione alle loro attività e attuazione dichiarata

di imprese ecologiche possono essere assunti come indicatori di un certo grado di sensibilità nei confronti della questione ambientale e, di conseguenza, costituire variabili, la cui incidenza sul modo di concepire la funzione esercitata nel metodo educativo dello scoutismo dal riferimento all'ambiente naturale può essere facilmente verificata. In questa ottica, le risposte fornite alla domanda n° 3 si rivelano, a posteriori, senz'altro più utili di quelle fornite alle domande precedenti; ciò soprattutto per la modesta entità dell'adesione agli organismi protezionistici e della partecipazione a titolo esclusivamente personale alle loro iniziative. Se anche così non fosse, d'altra parte, sarebbe in ogni caso difficile considerare questi elementi come variabili senz'altro esterne al movimento scout, appunto non potendosi escludere che la stessa proiezione esterna di questa sensibilità possa essere sollecitata da un certo tipo di esperienza scoutistica.

Le prime domande intendevano raccogliere informazioni fattuali assumibili come indicatori di una particolare sensibilità nei confronti della questione ambientale. A questo primo gruppo focalizzato sulla difesa dell'ambiente appartiene poi una serie di domande finalizzata a rilevare il giudizio dei capi sul contributo che lo scoutismo reca o dovrebbe recare all'educazione ambientale, promuovendo attenzione e sensibilità per i problemi della protezione dell'ambiente e l'assunzione di atteggiamenti, valori e comportamenti improntati al rispetto della natura. Trattandosi di giudizi e, per di più, di giudizi espressi prescindendo dal riferimento a criteri obiettivi e omogeneizzabili, è evidente il carattere assolutamente soggettivo delle informazioni raccolte. D'altra parte, ciò che premeva ottenere era appunto una stima di massima della misura in cui i capi dello scoutismo ritengono che questo concorra al raggiungimento degli obiettivi propri dell'educazione ambientale e del grado di adeguatezza degli sforzi compiuti a questo riguardo. Nonostante l'ovvia subordinazione di tali giudizi al modello ideale ed agli standards cui può riferirsi ogni singolo capo, già il sapere come viene percepito quanto si sta facendo nell'associazione costituisce pur sempre di per sé, un importante ed obiettivo elemento di conoscenza. Ed era del resto questa una delle finalità di partenza dell'indagine.

Dalle risposte fornite al questionario emerge un giudizio nel complesso positivo sulla efficacia della formazione scout ai fini della creazione di una maggior sensibilità verso i problemi della conservazione

delle risorse naturali. Un dato, questo, che, se anche influenzato dall'eccessiva benevolenza che i capi potrebbero mostrare verso il movimento al quale appartengono, testimonia comunque il valore attribuito a questo obiettivo educativo. Va anzi registrato a questo riguardo un grado di omogeneità decisamente superiore alle aspettative. Non emergono infatti differenze significative attribuibili a variabili interne allo scautismo, quali la branca presso la quale i capi prestano servizio, l'anzianità scout, l'età d'ingresso nel movimento o altro. Ciò vale in particolare per le risposte alla D 4 (Tab. 5), la cui formulazione mirava appunto a verificare l'esistenza o meno di differenze nel giudizio sulla validità dello scautismo come mezzo di educazione ambientale, rapportabili ad un diverso modo di intendere ed applicare lo stesso metodo scout. Tra le risposte possibili infatti, se si prescindere da quella negativa (indicata da soli 7 capi, pari al 2.8%) e dalla dichiarazione d'incertezza, due, la prima e la quarta, attribuiscono tout court allo scautismo un'influenza positiva sulla creazione di una sensibilità alla problematica ambientale, lasciando intendere, appunto con il mancato richiamo a variabili metodologiche, che un'azione in tal senso è connotata allo scautismo e non risente quindi della presenza o meno di specifici contenuti o attività o di un particolare impegno dei capi al riguardo. È questa una concezione che potremmo definire «classica» dello scautismo, trovando essa perfetto riscontro nel modo in cui la questione viene affrontata da Baden Powell. E in effetti si può ritenere che i capi che hanno indicato tali risposte facciano riferimento ad un'esperienza e ad una concezione dello scautismo in linea con la tradizione del movimento. Né sarebbe troppo azzardato considerare questa modalità di risposta come conferma indiretta del perdurare nella pratica educativa dello scautismo di una diffusa consapevolezza e di un costante impegno formativo riferito all'ambiente. Quanto meno, anche volendo spingere all'eccesso le cautele interpretative, la scelta di tale alternativa da parte di un consistente numero di capi (38.3%) testimonia la sopravvivenza di un modello ideale di scautismo che non presenta soluzioni di continuità con l'impostazione originaria. Tuttavia, benché senza dubbio suggestiva, sarebbe scarsamente difendibile una classificazione che considerasse questo sottogruppo di capi come tradizionalisti, contrapponendolo a quello costituito da coloro che hanno indicato le rimanenti 2 risposte, per le quali la maggior sensibilità degli scout per i proble-

mi della conservazione delle risorse naturali è condizionata dal tipo di attività svolte o dal peso attribuito dai capi a quest'aspetto della formazione. Anzitutto, come si è accennato, non si riesce ad individuare né nelle variabili anagrafiche o interne allo scautismo, né nel tipo di risposta fornito alle domande precedenti e successive, alcuna regolarità che caratterizzi gli appartenenti a questo sottogruppo.

Tabella 5: *Distribuzione delle risposte alla D 4 «Ritieni che coloro che hanno vissuto l'esperienza scout siano più sensibili degli altri ai problemi della conservazione delle risorse naturali?».*

	FEMMINE	MASCHI	TOTALE
SI	24 24.7	73 75.3	97 39.0
	30.8	42.7	
NO	2 28.6	5 71.4	7 2.8
	2.6	2.9	
NON SO	0 0	2 100.0	2 0.8
	0	1.2	
Dipende dalla durata della loro esperienza scout	1 25.0	3 75.0	4 1.6
	1.3	1.8	
Dipende dal tipo di attività alle quali hanno partecipato	4 26.7	11 73.3	15 6.0
	5.1	6.4	
Dipende dal peso che i loro capi hanno attribuito a questo aspetto	38 35.8	68 64.2	106 42.6
	48.7	39.8	
Risposte 4 <sup>a</sup> e 6 <sup>a</sup>	2 40.0	3 60.0	5 2.0
	2.6	1.8	
Risposte 5 <sup>a</sup> e 6 <sup>a</sup>	4 44.4	5 55.6	9 3.6
	5.1	2.9	
Risposte 4 <sup>a</sup> , 5 <sup>a</sup> e 6 <sup>a</sup>	3 75.0	1 25.0	4 1.6
	3.8	0.6	
TOTALE	78 31.3	171 68.7	249 100.0

p = .3802

Se in termini descrittivi, si può osservare una più elevata percentuale di questa modalità di risposta nelle femmine (64.8%) rispetto ai maschi (52.5%), nelle branche L/C ed E/G (rispettivamente 62.2% e 62.3%) rispetto alla R/S (46.6%), nei non appartenenti ad associazioni o gruppi naturalistici (58.49) rispetto agli appartenenti (45%) (Tab. 6) ed infine in coloro le cui unità hanno realizzato imprese ecologiche negli ultimi due anni precedenti la rilevazione, si tratta in ogni caso di differenze prive di significatività statistica. Già questa, d'al-

tra parte, è un'indicazione tutt'altro che irrilevante, dal momento che la sostanziale omogeneità di risposta, rispetto agli altri, da parte di quanti appartengono ad associazioni o gruppi protezionistici o hanno preso parte ad attività promosse da questi, rafforza la credibilità del giudizio complessivamente formulato.

Tabella 6: *Distribuzione delle risposte fornite alla D 4 in rapporto all'appartenenza o meno ad Associazioni o Gruppi portatori di interessi ambientali.*

D1	Capi che non hanno mai aderito a gruppi portatori di interessi ambientali.	Capi che aderiscono o hanno aderito a gruppi portatori di interessi ambientali.	TOTALE
D 4			
Risposta incondizionatamente positiva	77 77.8 41.6	22 22.2 55.5	99 44.0
Risposta positiva ma condizionata	108 85.7 58.4	18 14.3 45.0	126 56.0
TOTALE	185 82.2	40 17.8	225 100.0

Stesso significato assume la mancanza di differenze significative ( $p = .7172$ ) nelle risposte fornite da chi ha aderito allo scoutismo dopo la fusione nell'AGESCI delle associazioni maschile e femminile preesistenti (54.9%) e chi invece ha iniziato la propria esperienza scoutistica prima di tale momento (51.2%). Si era infatti ipotizzato, in sede di progettazione dell'indagine, che questa variabile avrebbe potuto incidere in misura considerevole sulle scelte dei soggetti interpellati.

L'opportunità di evitare artificiose e poco credibili distinzioni tra tradizionalisti e progressisti è avallata anche da un'altra considerazione. Occorre infatti considerare che la domanda, a rigore, non richiedeva semplicemente un giudizio sugli effetti che la vita scout può produrre per quanto concerne il raggiungimento delle finalità proprie della educazione ambientale. La valutazione richiesta, sebbene sia ammissibile che quest'aspetto possa essere sfuggito a coloro che hanno risposto ai questionari, riguarda piuttosto l'esistenza o meno, in chi è passato attraverso lo scoutismo, di una sensibilità di grado superiore. Si potrebbe quindi anche ipotizzare che la distribuzione

delle risposte, oltre a risentire di variabili relative alla peculiarità dell'esperienza e della formazione scoutistica di ogni singolo capo ed al livello di aspirazione proprio di ciascuno (elementi questi non rilevabili mediante lo strumento impiegato) sia stata condizionata anche da quanto si è appena accennato.

Se il giudizio positivo sugli esiti favorevoli all'ambiente della formazione scoutistica può considerarsi, come si è visto, sostanzialmente condiviso e indipendente da variabili interne o esterne all'esperienza scout, non altrettanto si può affermare per quanto concerne la valutazione della intensità dell'impegno profuso per creare nei ragazzi, nel corso delle attività scoutistiche, comportamenti improntati al rispetto della natura (Tab. 7). Secondo la quasi totalità degli interpellati, nelle unità ci si adoperava per perseguire questo obiettivo, che può pertanto considerarsi, almeno a livello teorico, un tratto caratterizzante l'educazione scout. Alla prima parte della D 21 rispondono negativamente o non rispondono affatto soltanto nove capi, pari al 3.6% del campione, per i quali tuttavia non si riescono ad individuare caratteristiche comuni. Anche l'intensità dell'impegno profuso in questa direzione, sempre stando al giudizio dei soggetti consultati, può considerarsi soddisfacente: il 78.2% delle risposte indica infatti un punteggio uguale (47.0%) o superiore (31.2%) al valore medio della scala. La distribuzione dei giudizi non risente del sesso o della branca ( $p = .3173$ ) nella quale i capi prestano servizio, per quanto sia possibile rilevare una percentuale più elevata di punteggi superiori nella branca E/G, quella che, almeno teoricamente, risulta più coinvolta in attività e situazioni che richiedono il rispetto dell'ambiente naturale.

Significativa è invece la differenza nelle risposte fornite dagli appartenenti alle diverse aree geografiche: il Sud fa registrare un punteggio medio di 3.28 contro il 3.12 del Nord ed il 2.89 del Centro (Tab. 8). Ma si tratta di un rapporto di difficile interpretazione. Anzitutto ci si può chiedere fino a che punto la variabile geografica sia da considerarsi esterna allo scoutismo o non risenta invece di situazioni tipicamente associative e quindi non generalizzabili ad una realtà geografica nel suo complesso. Ma le difficoltà resterebbero anche nel caso in cui fosse possibile sciogliere questo primo nodo. La tendenza dei capi del Sud e delle isole ad una valutazione maggiore dell'impegno profuso dalle direzioni di unità in un'opera di educazione ambientale potrebbe ad esempio venir spiegato ipotizzando l'esistenza

Tabella 7: Punteggio attribuito agli sforzi compiuti nelle unità di appartenenza per promuovere nei ragazzi, nel corso delle attività, comportamenti improntati al rispetto della natura.

	Nessuna risposta	0	1	2	3	4	5	TOTALE						
Femmine	3	3.7	2	2.5	13	16.2	38	47.5	18	22.5	6	7.5	80	31.6
	100.0	-	33.3	28.9	31.9	26.9	50.0							
Maschi	1	0.6	4	2.3	32	18.5	81	46.8	49	28.3	6	3.5	173	66.4
	100.0	-	66.7	71.1	68.1	73.1	50.0							
TOTALE	3	1.2	6	2.4	45	17.8	119	47.0	67	26.5	12	4.7	253	100.0

Tabella 8: Punteggio attribuito dai capi delle diverse aree geografiche agli sforzi compiuti nelle unità di appartenenza per promuovere nei ragazzi comportamenti improntati al rispetto della natura.

	Nessuna risposta	0	1	2	3	4	5	TOTALE						
NORD	3	2.2	2	1.5	22	16.2	68	50.0	37	27.2	4	2.0	136	53.8
	100.0	-	33.3	48.9	57.1	55.2	33.3							
CENTRO	-	-	4	7.4	12	22.2	25	46.3	12	22.2	1	1.9	54	21.3
	-	-	66.7	26.7	21.0	17.9	8.3							
SUD	-	1	1.6	-	11	17.5	26	41.3	18	28.6	7	11.1	63	24.9
	-	100.0	-	24.4	21.8	26.9	58.3							
TOTALE	3	1.2	6	2.4	45	17.8	119	47.0	67	26.5	12	4.7	253	100.0

p = .0313

al Sud di uno scoutismo più tradizionale, favorita da una minor compromissione e trasformazione dell'ambiente naturale nelle regioni meridionali. Ma vi può essere anche un'altra spiegazione, peraltro compatibile e cumulabile con quella appena formulata. Considerando infatti attendibile il dato relativo ad una minor sensibilizzazione ecologica dei giovani del Sud, fornito da un'indagine compiuta ormai più di 10 anni fa<sup>(2)</sup> si potrebbe anche pensare ad una sopravvalutazione dell'impegno educativo profuso, dovuta appunto alla minor importanza attribuita a questa meta educativa. D'altra parte, che il giudizio sia influenzato dal livello di sensibilità ambientale dei soggetti coinvolti lo si ricava anche da un'altra correlazione risultata significativa: quella tra il tipo di risposta fornita alla D 21 e l'appartenenza o meno a gruppi o ad associazioni protezionistiche. In effetti, benché la differenza del punteggio medio sia minima (3.11 contro 3.13), coloro che dichiarano l'appartenenza a strutture protezionistiche e che quindi si possono ritenere più sensibili alla questione ambientale tendono ad attribuire agli sforzi compiuti nelle unità per educare al rispetto della natura un punteggio inferiore a quello attribuito dagli altri capi ( $p = .005$ ). Non vi sono invece significative differenze di valutazione riconducibili all'effettivo svolgimento di specifiche attività «ecologiche»; ha quindi una funzione esclusivamente descrittiva il segnalare l'assegnazione di un punteggio più elevato da parte dei capi le cui unità hanno preso parte ad imprese ecologiche o hanno aderito ad iniziative dei gruppi portatori di interesse ambientale.

Nemmeno il tipo di occupazione e, per gli insegnanti, il tipo di insegnamento impartito manifestano apprezzabili influenze sulla valutazione fornita.

Sempre per quanto concerne la percezione dell'impegno che viene profuso nello scoutismo per educare i ragazzi al rispetto della natura e a conferma di quanto si è accennato commentando l'andamento delle risposte alla D 4, è interessante osservare che l'atteggiamento assunto nei confronti di quest'ultima domanda non influisce sulla valutazione dell'impegno che lo scoutismo sviluppa per educare al rispetto della natura; il punteggio medio risulta infatti 3.01 e 3.17 rispettivamente per i capi che hanno fornito la risposta n° 1 o la n° 6 alla quarta domanda ( $p = .867$ ).

2) Cfr. E. SCOTTO LAVINA, S. ROLANDO, *Ecologia scuola formazione (una ricerca sugli studenti italiani)*, Milano, Federico Motta Editore, 1974.



Quanto ai mezzi ritenuti più efficaci per promuovere nei ragazzi comportamenti improntati al rispetto per l'ambiente naturale, l'esempio del capo, con l'88.1% di segnalazioni detiene un indiscutibile primato. Seguono, con il 72.8%, la presentazione dei danni causati da comportamenti scorretti e, con il 54.8%, il richiamo alla legge scout, il cui sesto articolo afferma appunto che la guida e lo scout «amano e rispettano la natura». Un'efficacia decisamente inferiore viene riconosciuta alle discussioni sull'argomento (40.7%) e alla insistenza su motivazioni religiose (22.6%), mentre del tutto trascurabile (va ricordato che non si potevano fornire che tre risposte e che solo il 18.2% dei capi non ha sfruttato completamente le possibilità concesse) è il peso attribuito all'esigenza di conservare il buon nome degli scouts ed all'opera di condizionamento esercitabile da parte del gruppo (rispettivamente 6.6 e 3.7%). Si tratta in gran parte di una risposta scontata, fatta eccezione forse per lo scarso peso attribuito al condizionamento da parte del gruppo, con ogni probabilità imputabile anche all'attribuzione di una valenza per lo più negativa al termine condizionamento. Meno prevedibile era invece l'appiattimento metodologico che si manifesta tra le varie branche (Tab. 9). Diversamente da quanto forse ci si sarebbe potuti aspettare non si registrano infatti differenze significative nelle risposte riconducibili al tipo di branca nella quale i capi prestano servizio. Anzi, se ci si limita all'aspetto descrittivo, alcune delle ipotesi metodologicamente più sostenibili vengono addirittura contraddette. È il caso, ad esempio del minimo di segnalazioni per la risposta «discussioni sull'argomento» fatto segnare dalla R/S, la branca nella quale più grande dovrebbe essere lo spazio dedicato all'approccio ai problemi realizzato attraverso la discussione. Ugualmente sorprendente è l'importanza attribuita, sempre da parte dei capi della R/S, al richiamo alla legge scout, mentre più prevedibile può ritenersi la percentuale più elevata di segnalazioni della insistenza su motivazioni di ordine religioso.

#### L'approccio scientifico alla natura

Prima ancora dello spazio riservato, dalla pratica scoutistica, ad obiettivi e contenuti espliciti di educazione ambientale, premeva conoscere il significato e la funzione attribuiti all'ambiente naturale da parte dei capi dell'associazione. E in effetti, per quanto possa apparire legittimo attendersi un impegno tutto particolare dello scautismo

Tabella 9: Percentuali, per branca, delle risposte fornite alla D 22.

	Rovers/Scolte	Esploratori/Guide	Lupetti/Coccinelle
	%	%	%
1. Esempio del capo	86.5	86.4	90.5
2. Condizionamento da parte del gruppo	12.2	6.4	4.8
3. Richiamo alla legge scout	51.3	51.8	42.9
4. Insistenza su motivazioni religiose	28.4	19.1	21.4
5. Discussioni sull'argomento	31.1	35.4	35.7
6. Esigenza di conservare il buon nome degli scouts	2.7	0.9	-
7. Presentazione dei danni causati da comportamenti scorretti	75.7	70.9	71.4
Capi che hanno risposto alla domanda	74	110	42

nella salvaguardia della natura, dato il carattere di centralità che questa assume nella stessa realizzazione dell'esperienza scout, non va tuttavia dimenticata la peculiarità del contributo che il movimento può recare all'attuazione di una strategia educativa in favore dell'ambiente. Tale contributo, diversamente da quanto accade per le associazioni e i gruppi che trovano appunto la propria ragione d'essere nell'impegno protezionistico, più che concentrarsi in iniziative e mete ambientali specifiche, coincide piuttosto con l'azione formativa nel suo complesso. Ciò che importa non è tanto la creazione di determinati comportamenti (anche se quest'aspetto non può certo venir sottovalutato), bensì la progressiva acquisizione della capacità di controllare e governare in generale le proprie interazioni con l'ambiente. L'adozione di atteggiamenti e comportamenti improntati al rispetto della natura, intesa nel significato più ampio del termine, dovrebbe se mai costituire l'ovvio corollario di una formazione integrale, soprattutto se questa assume l'ambiente naturale come contenuto e risorsa educativa privilegiata. Sotto questo profilo, uno scautismo che vedesse anche moltiplicati gli sforzi e le occasioni per sensibilizzare i propri aderenti alla problematica ambientale o per creare in essi risposte compatibili con una concezione più realistica delle responsabilità umane di gestione dell'ambiente, ma nel quale venisse trascurato il ruolo at-

tivo del rapporto con l'ambiente naturale non solo finirebbe per tradire l'ispirazione originaria, ma si tradurrebbe anche in un fallimento sullo stesso piano ambientalistico. Verrebbero mortificate le potenzialità proprie di un metodo per la formazione integrale extrascolastica, che vede nell'utilizzazione più ampia della risorsa ambiente la garanzia del proprio successo, e verrebbe girata ad altre agenzie formative (difficile dire però quali potrebbero essere) la responsabilità di presentare occasioni e suggerimenti per collaudare il rapporto con l'ambiente inteso nella sua totalità ed organicità. E in effetti, unitamente alle motivazioni che favoriscono l'instaurarsi di un processo autoformativo in un ambiente che, per quanto semplificato, conserva le caratteristiche dell'ambiente «totale», verrebbe a mancare, in uno scoutismo addomesticato o scolastico, sia pure nell'intento di potenziare la dimensione più specifica dell'educazione ambientale, la possibilità stessa di cogliere o costruire il significato dei gesti che vengono compiuti.

Se è vero che tutta l'educazione è relativa all'ambiente, appunto in quanto momento di trasmissione e trasformazione degli strumenti materiali e concettuali coi quali, come singoli e come comunità, regoliamo i nostri rapporti con la realtà ambientale, anche il contributo che lo scoutismo può recare all'educazione ambientale dipende in primo luogo dalla misura in cui la formazione scout riesce a simulare l'effettiva e complessa dinamica che s'instaura tra l'uomo e il suo ambiente totale di vita.

Ovviamente, per quanto di fondamentale importanza, la scelta della natura come ambiente privilegiato della formazione scoutistica, potrebbe non essere sufficiente di per sé a garantirne gli esiti per quanto concerne l'educazione ad un più corretto rapporto con l'ambiente. È senz'altro vero che l'esperienza diretta e prolungata di situazioni di relativa naturalità e delle funzioni principali sulle quali si basa la sopravvivenza in un ambiente ben più naturale di quello in cui i ragazzi vivono abitualmente non può esaurirsi in mera acquisizione tecnicistica, utilizzabile da concezioni del rapporto umanità-natura tra loro totalmente alternative. È implicita, in tali esperienze, una componente valoriale che, per quanto indistinta e bisognosa di precisazioni, non può ad ogni buon conto essere ignorata. Ma resta il fatto che, dietro la ribadita centralità del riferimento all'ambiente

naturale nello scoutismo, possono collocarsi modi assai differenti di concepire l'elemento natura e di rapportarsi ad esso.

Un ulteriore gruppo di domande del questionario si proponeva appunto di verificare in che misura questa centralità dell'ambiente naturale nel metodo scout viene riconosciuta dalla nuova generazione dei capi dell'AGESCI, quale significato assume e quali conseguenze comporta, soprattutto per ciò che concerne il modo di rapportarsi all'ambiente naturale nel corso delle varie attività. Mentre alcune domande affrontano la questione direttamente chiedendo agli educatori coinvolti di esprimere un giudizio sull'importanza e sul ruolo che devono essere riconosciuti alla scelta della natura come ambiente tipico per l'attività scout (D 6, D 7 e D 23), altre si propongono di realizzare un approccio indiretto, desumendo il significato ed il valore che i capi attribuiscono all'ambiente naturale dalla indicazione delle attività che essi ritengono contribuire maggiormente all'acquisizione del «senso della natura» da parte dei ragazzi (D 20) e dalle caratteristiche in base alle quali vengono scelti i luoghi «naturali» per lo svolgimento delle attività stesse (D 24).

Oltre alla mera registrazione degli orientamenti dei quadri associativi attuali ci si proponeva in particolare, è bene ricordarlo, di verificare l'esistenza di differenze riconducibili al notevole dibattito metodologico sviluppatosi sul finire degli anni sessanta e culminato nella unificazione nell'AGESCI delle preesistenti associazioni femminile e maschile e nella successiva elaborazione di una «proposta unificata» volta ad uniformare l'itinerario metodologico da prospettare ai ragazzi e alle ragazze. Si poteva infatti legittimamente attendere che sia la «politicizzazione» del dibattito interno al movimento (una politicizzazione formalmente recepita dal «Patto Associativo» e che ha avuto un'indubbia influenza sull'adeguamento delle strutture associative al modello di democrazia rappresentativa) sia gli sforzi compiuti per omogeneizzare due esperienze, che proprio sul finire degli anni sessanta avevano trovato anche nel valore attribuito alla natura un elemento di differenziazione metodologica, avessero lasciato una traccia, dando vita a concezioni articolate, per non dire contrapposte, circa il ruolo della natura. Poteva cioè valere anche in questo caso quanto già si era potuto constatare per un'altra questione metodologica tutt'altro che secondaria: quella che vedeva e vede tuttora contrapposti quanti ritengono fondamentale per le branche L/C l'utiliz-

zo della tematica jungla e quanti invece ritengono più praticabile e sostenibile pedagogicamente il riferimento, peraltro sostituibile nel tempo, ad ambienti fantastici mutuati da testi letterari più moderni o liberamente costruiti dai capi e dai ragazzi.

Ma, come si avrà modo di osservare tra breve, i dati raccolti non rivelano differenze apprezzabili nell'atteggiamento nei confronti dell'ambiente naturale, che possano essere ricondotte all'influsso della variabile «anzianità scout».

Vi è infine un ultimo gruppo di domande, che, sebbene possa considerarsi una suddivisione interna al precedente, si è tuttavia preferito considerare a se stante, sia per l'estensione che per la rilevanza della tematica che vi viene affrontata. Vi appartengono infatti domande che intendono appurare il peso attribuito dai capi, in linea di principio, alla conoscenza scientifica della natura ed il giudizio che gli stessi capi esprimono sul livello di conoscenza naturalistica mediamente posseduto dai ragazzi o che vogliono raccogliere informazioni fattuali sulle attività svolte, le competenze possedute, il materiale didattico disponibile, ecc. Si voleva in tal modo accertare fino a che punto fosse fondata l'impressione in base alla quale lo studio della natura veniva per lo più considerato una attività opzionale, affidata alla sensibilità e competenza dei singoli capi, piuttosto che integrata nella prassi e nella programmazione educativa delle unità. D'altra parte l'esito di un tentativo di valorizzazione associativa degli interessi naturalistici posseduti da alcuni capi, precedentemente realizzato dall'Asci, ed un esame sia pur sommario della stampa periodica dell'associazione fornivano a quest'ipotesi un sostegno difficilmente contestabile. In questo senso ciò che interessava non era tanto la presenza o l'assenza del fenomeno, bensì le reali dimensioni che questo era venuto assumendo.

Anche per questo gruppo di domande, poi, ci si proponeva di superare l'aspetto meramente descrittivo per accertare la presenza o meno nelle risposte di regolarità attribuibili all'influsso delle variabili esterne od interne allo scoutismo già prese in considerazione. L'esame dei risultati ha costretto invece a ridimensionare questa speranza e a ribaltare la prospettiva considerando il possesso di competenze e l'attenzione prestata allo studio della natura anche come variabile indipendente. Oltre a ribadire l'opportunità di una considerazione a se stante per questo gruppo di domande, ciò ha indotto ad ante-

porre l'analisi di questo insieme di dati all'esame della concezione che i capi hanno dell'ambiente naturale e del ruolo che esso è chiamato a svolgere nell'ambito della metodologia scout. »

La domanda 17 invitava i capi a ripartire un punteggio complessivo di 10 punti tra conoscenza scientifica, da una parte, e promozione di esperienze di contatto con l'ambiente naturale, dall'altra, in ragione dell'efficacia attribuita a tali strategie per il raggiungimento dei fini propri della educazione ambientale. Nonostante l'esplicito riferimento alla educazione alla difesa dell'ambiente, si è preferito inserire l'analisi delle risposte in questo gruppo, vuoi per il carattere generale della questione posta (non si fa infatti riferimento allo scautismo) vuoi per il significato che tale dato può conservare anche nel caso si prescindano dalla finalizzazione di cui si è detto.

L'andamento delle risposte conferma pienamente la previsione del ruolo secondario assunto dalla conoscenza scientifica nell'educazione al rispetto per l'ambiente (Tab. 10). Delle 217 indicazioni valide, solo 32, pari al 14.7%, attribuiscono infatti alla conoscenza scientifica un punteggio uguale (78.1%) o superiore a quello attribuito ad esperienze di contatto generico con l'ambiente naturale. Tra le stesse risposte annullate per aver superato il limite dei dieci punti complessivi, la quasi totalità vede prevalere la fiducia nelle situazioni di immersione nella natura.

Più che questione di conoscenza quindi, il corretto rapporto con la realtà naturale viene ritenuto questione di sensibilità derivante da una consuetudine di rapporto. È il vivere nella natura che ci porta ad apprezzarla e a rispettarla - potremmo dire, a considerarla effettivamente come propria casa, quale che sia l'ampiezza e la profondità delle informazioni che possediamo su struttura e funzionamento dell'ambiente naturale. Cinque capi, addirittura, non attribuiscono importanza alcuna (la possibilità di effetti negativi non era contemplata dal questionario) all'approccio scientifico nell'educazione al rispetto dell'ambiente.

Sebbene atteso e coerente, come si è accennato, con la scarsa attenzione prestata in questi ultimi anni dalla associazione all'indagine naturalistica, questo dato assume una valenza del tutto negativa. Nè può reggere, del resto, un'interpretazione benevola che facendosi forte della mancanza di incompatibilità tra le due strategie colga nell'andamento delle risposte non tanto un giudizio di scarsa uti-

Tabella 10: *Punteggio attribuito al contributo che la conoscenza scientifica della natura reca alla educazione al rispetto dell'ambiente.*

	Femmine	Maschi	TOTALE
0	1 20.0 1.3	4 80.0 2.3	5 2.0
1	5 50.0 6.3	5 50.0 2.9	10 4.0
2	3 12.0 3.8	22 88.0 12.8	25 10.0
3	30 36.1 38.0	53 63.9 30.8	83 33.1
4	21 33.9 26.6	41 66.1 23.8	62 24.7
5	10 40.0 12.7	15 60.0 8.7	25 10.0
6	1 25.0 1.3	3 75.0 1.7	4 1.6
7	-	3 100.0 1.7	3 1.2
Punteggio eccedente i limiti indicati: prevale il contatto con la natura	7 21.9 8.9	25 78.1 14.5	32 12.7
Punteggio eccedente i limiti indicati: parità	1 50.0 1.3	1 50.0 0.6	2 0.8
TOTALE	79 31.5	172 68.5	251 100.0

$p = .2570$

lità quanto piuttosto di non esaustività del momento conoscitivo. Solo il 10% degli interpellati infatti ripartisce equamente il punteggio disponibile, mentre, per la media, l'importanza attribuita alle esperienze di contatto con la natura risulta più del doppio di quella riconosciuta alla conoscenza scientifica (il punteggio medio ottenuto da quest'ultima è infatti di 3.35 decimi).

Più difficile riesce invece comprendere, basandosi sempre sulle risposte fornite alla D 17, le motivazioni che sorreggono questo orientamento. Per questo occorrerà soprattutto analizzare il concetto che della natura e della sua funzione nell'ambito della metodologia scout dimostrano di avere gli educatori interpellati.

Nessuna influenza risultano esercitare sull'efficacia riconosciuta alle distinte strategie di educazione ambientale variabili quali il sesso (per le femmine si ha una media di 3.39 contro quella di 3.33 dei maschi), la zona geografica di provenienza e le dimensioni del luogo di

residenza (si poteva infatti anche ipotizzare una più spiccata preferenza per il contatto con la natura da parte dei capi residenti nei centri minori). Neppure la professione svolta, o, per gli insegnanti, il tipo di scuola nel quale prestano servizio determina differenze significative nelle risposte.

Pure ininfluenza, passando a considerare le variabili interne all'esperienza scout, si rivela la branca nella quale i capi prestano servizio (Tab. 11), per cui l'affidamento prevalente a esperienze di contatto con la natura può considerarsi caratteristico dello scautismo nella sua totalità, indipendentemente dal livello di sviluppo dei ragazzi ai quali viene rivolta la proposta educativa. Ed è questo un dato da sottolineare, dal momento che dimostra come non sia applicabile alla formazione scout il modello, che alcuni ritengono applicabile in modo generalizzato nell'ambito scolastico, per cui, col passaggio dall'istruzione primaria a quella superiore si ridurrebbe progressivamente l'importanza attribuita alla dimensione affettivo-emozionale dell'educazione ambientale a tutto vantaggio del potenziamento di un approccio scientifico razionale<sup>3)</sup>.

Nello scautismo, se mai, come avremo modo di vedere, si verifica proprio il contrario.

L'analisi della varianza consente invece di individuare, nonostante lo scarto irrisorio tra i valori medi (3.34 contro 3.35), differenze significative di distribuzione tra il gruppo di capi che denuncia un'anzianità superiore di appartenenza al movimento. Verrebbe così confermata l'ipotesi in base alla quale all'unificazione nell'AGESCI delle preesistenti associazioni femminile e maschile, si accompagna tra l'altro una riduzione della fiducia nell'approccio scientifico come strumento di educazione al rispetto dell'ambiente<sup>4)</sup>.

Ugualmente degna di nota è la mancata influenza delle variabili relative alla sensibilità e all'attenzione dimostrata nei confronti della

3) W.B. STAPP, *An Instructional Program Approach to Environmental Education (K-12). Based on an Action Model*, in J. A. SWAN, W. B. STAPP (Eds), *Environmental Education*, New York, John Wiley & Sons, 1974, pp. 50-90.

4) Con questo non si vuol dire che il fenomeno debba essere attribuito esclusivamente a trasformazioni avvenute all'interno dello scautismo. Si potrebbe infatti anche ipotizzare che su di esso abbiano giocato fattori esterni dei quali tuttavia la formazione scout deve comunque tener conto. Così, ad esempio, si potrebbe anche pensare che le sollecitazioni per una maggiore attenzione alla formazione scientifica da parte della scuola dell'obbligo abbiano progressivamente attenuato le responsabilità eventualmente avvertite nello scautismo per quanto concerne l'avviamento dei fanciulli e dei preadolescenti allo studio scientifico.

Tabella 11: *Punteggio attribuito all'efficacia riconosciuta alla conoscenza scientifica della natura nell'educazione al rispetto dell'ambiente dai capi delle tre branche.*

	ERRATA							ERRATA TOTALE														
	0	1	2	3	4	5	6		7	prevale il contatto con la natura												
ROVERS/	-	3	3.9	7	9.1	27	35.1	14	18.2	8	10.4	2	2.6	2	2.6	13	16.9	1	1.3	77	32.9	
SCOLTE	-	-	30.0	-	30.4	-	35.1	24.1	34.8	50.0	66.7	43.3	50.0	-	-	-	-	-	-	-	-	
EXPLORATORY	3	2.6	2	1.8	10	8.8	42	36.8	30	26.3	12	10.5	2	1.8	1	0.9	11	9.6	1	0.9	114	48.7
GUIDE	75.0	20.0	20.0	43.5	54.5	51.7	52.2	50.0	33.3	36.7	50.0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
LUPETTI	1	2.3	5	11.6	6	14.0	8	18.6	14	32.6	3	7.0	-	-	-	-	6	14.0	-	-	43	18.4
COCCINELLE	25.0	50.0	26.1	10.4	24.1	13.0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	20.0	-	-	-	-	-
TOTALE	4	1.7	10	4.5	23	9.8	77	32.9	58	24.8	23	9.8	4	1.7	3	1.3	30	12.8	2	0.9	234	100.0

p = .2491

problematica ambientale. L'appartenenza ad associazioni protezionistiche o la partecipazione alle iniziative da queste promosse non dimostrano di avere alcuna incidenza sulla importanza attribuita alla conoscenza scientifica. I capi che fanno parte di gruppi portatori di interessi ambientali fanno registrare un punteggio mediamente identico agli altri (3.36), mentre nel caso della partecipazione alle iniziative ambientali esterne al movimento o comunque in quello della attuazione di «imprese ecologiche» il punteggio medio è addirittura inferiore a quello ottenuto dai capi che non segnalano alcuna partecipazione (rispettivamente 3.24 contro 3.41 per la D 2 e 3.24 contro 3.43 per la D 3). Trattandosi esclusivamente di capi dell'AGESCI e potendosi senz'altro ritenere l'appartenenza al movimento scout più assorbente per essi dell'adesione ad altre forme associative, non è lecito estrapolare anche a queste ultime l'attribuzione di un ruolo secondario alle componenti conoscitive del rapporto con l'ambiente. Si può se mai inferire, ed è questo un elemento d'informazione tutt'altro che trascurabile, che i capi che avvertono il bisogno di tradurre la propria sensibilità per l'ambiente nell'adesione a gruppi specifici o nella partecipazione alle loro iniziative, non sono mossi dal desiderio di integrare le limitate occasioni di studio naturalistico fornite dall'esperienza scout. Come vedremo meglio interpretando le risposte ad ulteriori domande, all'origine dell'adesione a esperienze associative diverse dallo scautismo, più che il bisogno di integrare le modalità di interazione con la realtà naturale più tipiche della vita scout, vi è forse una diversa concezione del significato e del valore della natura; vi è cioè l'esigenza di considerare l'ambiente naturale come realtà il cui valore non si esaurisce nell'essere risorsa educativa e luogo privilegiato per la conduzione del grande gioco dello scautismo. Ma su quest'aspetto, che rappresenta senz'altro uno dei risultati più significativi della presente indagine, avremo senz'altro modo di tornare.

Proseguendo ora nell'analisi delle risposte fornite all'D 17, anche l'incrocio con le risposte alla D 6 non rivela alcuna relazione apprezzabile. D'altra parte anche lo svolgimento dichiarato, nel corso dell'anno immediatamente precedente la rilevazione, di specifiche attività di scoperta e conoscenza della natura non esercita alcun influsso sul ruolo che viene riconosciuto alla conoscenza scientifica. Al contrario, anche in questo caso, come osservato nell'incrocio con la seconda e la terza domanda, il punteggio medio attribuito allo studio

della natura si rivela inferiore (3.24 contro 3.46) proprio nei capi che hanno risposto positivamente alla D 9. Il discorso vale anche per la correlazione con le risposte fornite alla D 12 (presentazione della zona dell'ultimo campo estivo sotto il profilo naturalistico), alla D 13 (compilazione nell'unità di un apposito «quaderno natura»), alla D 14 (disponibilità di sussidi per il riconoscimento di minerali, animali e piante), alla D 15 (possesso, sempre da parte dell'unità, di particolari attrezzature o strumenti per l'indagine naturalistica). In tutti questi casi, anche se l'analisi della varianza fa registrare valori significativi solo alla correlazione tra D 17 e D 14, i valori medi più bassi sono indicati proprio dai sottogruppi che vantano più numerose realizzazioni e maggiori disponibilità strumentali nell'indagine naturalistica.

Sembra quindi potersi proprio concludere che la scarsa efficacia attribuita alla conoscenza scientifica della natura ai fini della determinazione di un più corretto rapporto con l'ambiente non possa imputarsi a mancanza di competenze specifiche o all'influsso di situazioni contingenti legate agli interessi dei singoli capi o alla differente programmazione educativa realizzata nell'unità. Essa si presenta al contrario come caratteristica strutturale del metodo scout, nell'aggiornamento che ne ha realizzato l'AGESCI, e come portato di una concezione metodologica sostanzialmente omogenea a questo riguardo, al di là delle differenze dei contesti geografici e culturali in cui lo scautismo trova attuazione e delle caratteristiche dei destinatari del messaggio formativo.

Quanto è stato appena detto si riferisce allo spazio che all'indagine naturalistica dovrebbe venir concesso, in linea di principio, per perseguire obiettivi di educazione ambientale. È importante tuttavia conoscere anche lo spazio che viene riservato di fatto nell'associazione ad obiettivi, contenuti e attività di carattere scientifico. A questo proposito, oltre a constatare la sostanziale coerenza delle risposte fornite alle diverse domande che compongono questo gruppo, si può anzitutto osservare il venir meno, nei fatti, della omogeneità appena rilevata sul piano teorico. Rispondendo alla Domanda 9, volta ad appurare l'entità e la tipologia delle attività naturalistiche svolte dalle unità nell'arco di un anno (Tab. 12), solo poco più della metà degli interpellati (53.3%) risponde positivamente, mentre solo 1/5 segnala almeno due attività che considera particolarmente significative. Queste in buona misura coincidono con le iniziative già indicate

Tabella 12: *Distribuzione in base alla branca delle risposte fornite alla D 9 (Svolgimento nel corso dell'anno di attività specifiche di scoperta e conoscenza della natura).*

	NO	SI	TOTALE
ROVERS/ SCOLTE	56 72.7 50.0	21 27.3 16.9	77 32.6
ESPLORATORI/ GUIDE	44 37.9 39.3	72 62.1 58.1	116 49.2
LUPETTI/ COCCINELLE	12 27.9 10.7	31 72.1 25.0	43 18.2
TOTALE	112 47.5	124 52.5	236 100.0

$p = .0597$

rispondendo alla D 3, come dimostra l'elevata significatività ( $p = .0000$ ) della correlazione tra le risposte ai due quesiti. Il 68.3% dei capi che hanno dichiarato l'attuazione di imprese ecologiche nel corso degli ultimi due anni, contro il 36% di coloro che non l'hanno fatto, risponde infatti positivamente alla D 9.

L'andamento delle risposte non risente di fattori estranei all'appartenenza al movimento scout. A puro titolo di curiosità si può segnalare: che le femmine rispondono positivamente in percentuale superiore ai maschi (58.7 contro 48.6%); che il gruppo del Nord risulta leggermente più attivo in questo campo (57.9%) di quello del Sud (50.8%) e del Centro (44%); che gli insegnanti (70.6%) superano nelle risposte positive i tecnici (52.6%) gli impiegati (41.4%) e gli operai (30.0%) e, infine, che il primato tra gli studenti universitari spetta ai capi che frequentano la facoltà di agraria (75.0%), seguiti da quelli di giurisprudenza (62.5%), architettura (60.0%), scienze e medicina e chirurgia (con circa il 57% di soggetti che rispondono positivamente). Si tratta tuttavia di differenze sprovviste di significatività statistica.

Per quanto riguarda invece l'influenza di fattori relativi all'articolazione interna del movimento, si deve osservare un andamento inverso a quello descritto analizzando la domanda precedente. Mentre infatti non vi è differenza alcuna in questo caso tra le due classi di anzianità scout che distinguono i soggetti in rapporto ad una adesione allo scautismo precedente o successiva alla creazione dell'AGESCI (il 51.4% di risposte positive alla D 9 dei capi con anzianità scout inferiore o uguale a 7 anni, rispetto ad una percentuale del 52% per i restanti), le risposte risentono invece in modo significativo del tipo

Tabella 13: *Svolgimento, nelle tre branche, di specifiche attività di scoperta e di conoscenza della natura nell'arco di un anno.*

	NO	SI	TOTALE
ROVERS/SCOLTE	56 72.7 50.0	21 27.3 16.9	77 32.6
ESPLORATORI/ GUIDE	44 37.9 39.3	72 62.1 58.1	116 49.2
LUPETTI/ COCCINELLE	12 27.9 10.7	31 72.1 25.0	43 18.2
TOTALE	112 47.5	124 52.5	236 100.0

p = .0000

di branca nel quale viene svolto l'impegno educativo (Tab. 13). A fronte del 72.1% di segnalazioni positive fatto registrare nella L/C e del 62.1% della E/G, nemmeno un terzo dei capi della R/S dichiara lo svolgimento di specifiche attività di conoscenza della natura in un periodo di un anno.

Per chi abbia un minimo di conoscenza della vita dell'associazione questo dato non costituisce certo una sorpresa e può facilmente trovare una giustificazione. Per quanto concerne infatti il modesto volume di attività che caratterizza la branca R/S potrebbe essere forse sufficiente richiamare la minore disponibilità di tempo per le attività, imputabile agli impegni di servizio educativo all'interno dell'associazione cui devono far fronte i rovers e le scolte. Non bisogna dimenticare che tali impegni occupano generalmente un tempo di gran lunga superiore a quello riservato alle attività di clan o di fuoco e che comunque costituiscono parte integrante della formazione attuata in questo stadio. Sarebbe tuttavia riduttivo limitarsi a considerare questo aspetto; l'influenza del fattore «branca» interessa l'intero arco della formazione scout, provocando la progressiva riduzione delle attività specifiche di conoscenza della natura col passaggio dalla branca iniziale a quelle successive. Il fenomeno può allora venir interpretato nel suo andamento complessivo, facendo riferimento ad alcuni dei tratti metodologici che distinguono le diverse tappe dell'itinerario formativo proposto dallo scautismo. Si può infatti ricordare anzitutto come, procedendo dalla L/C alla R/S, il curriculum scout vada progressivamente estendendosi ed approfondendosi; si prospettano nuove tematiche e nuove modalità di trattazione delle stesse e vengono richiesti nuovi tipi e più elevati livelli di competenza. Diminuiscono parallelamente la rigidità nella programmazione ed il grado di strut-

turazione e di eterodirezione dell'attività, che, nella branca terminale, risentono maggiormente delle istanze specifiche dei singoli gruppi. Nella branca L/C l'attività di conoscenza della natura può senza dubbio considerarsi una delle tecniche fondamentali. Se non altro può essere collocata sullo stesso piano delle altre, dal momento che il tipo di esperienza proposta nel Branco-Cerchio non comporta il possesso di competenze particolarmente elevate in nessuna delle tecniche necessarie per il rapporto con l'ambiente naturale. L'ambiente di vita del lupetto e della coccinella è più la tana che non l'aria aperta, è in certo senso più ricco di elementi umani e morali che non di elementi naturali e l'interazione con questi è in ogni caso garantita dalla presenza e dall'intervento dei capi. Col passaggio alla branca E/G e poi alla R/S lo studio della natura si prospetta, fatte le debite proporzioni, nello stesso modo che nella branca iniziale, ma appunto per questo viene probabilmente relegato in una posizione marginale. Resta in certo senso un'attività «scolastica», senza dubbio importante dato il frequente contatto degli scout con l'ambiente naturale, ma estrinseca rispetto alle modalità di interazione con l'ambiente essenziali per la conduzione del grande gioco dello scautismo.

Non solo; col passaggio alle branche superiori e soprattutto nello stadio terminale della formazione scout, i differenti contenuti vengono affrontati ad un livello superiore di astrazione, il che comporta, soprattutto nel campo delle conoscenze naturalistiche, il possesso di standards di competenza scientifica sempre più elevati, che difficilmente si può pensare possano essere conseguiti dalla generalità dei soggetti in formazione.

Come già si è accennato, si può osservare una sostanziale coerenza nelle risposte alle domande che riguardano l'importanza di fatto attribuita allo studio scientifico del mondo naturale. E in effetti la distribuzione delle risposte alla D 9 si correla in modo significativo con quella relativa alla D 8, alla D 10, alla D 12, 13, 14 e 16. Per alcune ciò è dovuto semplicemente ad una sovrapposizione delle informazioni richieste: è questo il caso ad es. delle domande 10, 11 e 12, che, per molti aspetti, possono considerarsi finalizzate a far specificare le circostanze in cui si sono svolte le attività dichiarate rispondendo alla D 9. Per altre invece la coerenza assume un diverso significato, mettendo in risalto una corrispondenza mezzi-fini e la presenza di condizioni (anche per questo giudizio valgono ovviamente

Tabella 14: Effettuazione di uscite in ambiente urbano nell'arco di un anno da parte delle unità delle diverse branche.

	NO	SI senza precisione	1 uscita	2 uscite	3 uscite	4 uscite	più di 6 uscite	TOTALE
ROVERS/	52 70.3	2 2.7	10 13.5	6 8.1	2 2.7	2 2.7	0	74 33.3
SCOLTE	36.1	50.0	35.7	23.1	18.2	33.3	0	
ESPLORATORI/	70 64.8	2 1.9	12 11.1	12 11.1	7 6.5	4 3.7	1 0.9	108 48.6
GUIDE	48.6	50.0	42.9	46.2	63.6	66.7	33.3	
LUPETTI/	22 55.0	0 0	6 15.0	8 20.0	2 5.0	0	2 5.0	40 18.0
COCCINELLE	15.3	0	21.4	30.8	18.2	0	66.7	
TOTALE	144 64.9	4 1.8	28 12.6	26 11.7	11 5.0	6 2.7	3 1.4	222 100.0

p = .3377

i limiti all'oggettività evidenziati all'inizio di questo commento) che possono rendere un po' meno velleitario l'impegno educativo. A rigore, la D 8 (Tab. 14) non riguarda lo svolgimento di attività naturalistiche essendo finalizzata ad accertare la diffusione del fenomeno «uscita in città». L'intento era quello di rilevare fino a che punto fosse invalso nell'associazione il ricorso a forme sostitutive della tradizionale uscita, con o senza pernottamento, in ambiente più naturale di quello urbano. Il fenomeno, se di una certa consistenza, avrebbe infatti potuto essere assunto come indicatore di eventuali difficoltà, nello scautismo dei nostri giorni, a garantire nella misura maggiore possibile lo svolgimento delle attività a contatto con un certo tipo di natura. Ciò, vuoi per le trasformazioni intervenute nell'assetto territoriale, vuoi per possibili limitazioni imposte al volume dell'attività scautistica da mutamenti del costume e dalla concorrenza di altre forme di impiego del tempo libero giovanile. Nell'interpretazione delle risposte va tuttavia tenuto presente che il modo in cui è formulata la domanda non consente né di stabilire con sicurezza né di individuare la misura in cui la realizzazione di uscite in città vada a scapito delle attività normalmente svolte in ambiente naturale. E in effetti le risposte negative a questa domanda non consentono in alcun modo di presumere l'effettuazione di uscite in ambiente extraurbano.

Ad ogni buon conto l'unico fattore che influisce significativamente sulle risposte è quello relativo alle dimensioni del luogo di residenza. La percentuale più elevata di risposte positive si ha da parte dei capi che risiedono in città con più di mezzo milione di abitanti, mentre la percentuale minima è fatta registrare da coloro che provengono dai centri più piccoli e cioè dai comuni con meno di 10.000 abitanti. Meno definito è invece l'andamento nelle classi intermedie, a proposito delle quali si possono stranamente osservare nei raggruppamenti tra i 10.000 ed i 100.000 abitanti percentuali di risposte positive superiori a quelle fatte registrare dai centri con una popolazione tra le 100.000 e le 500.000 unità. Nessuna influenza significativa sembrano invece esercitare sul fenomeno la branca nella quale i soggetti prestano servizio (sul piano descrittivo si può osservare al riguardo una progressiva diminuzione delle percentuali di risposte positive passando dalla L/C alle branche superiori - Tab. 15) e l'anzianità di appartenenza al movimento scout (31% di risposte positive per i capi con anzianità scout superiore o uguale ai 7 anni, contro



Tabella 15: *Realizzazione di uscite in città nel corso dell'ultimo anno.*

	NO	SI	TOTALE
ROVERS/ SCOLTE	52 70.3	22 29.7	74 33.3
ESPLORATORI/ GUIDE	70 64.8	38 35.2	108 48.6
LUPETTI/ COCCINELLE	22 55.0	18 45.0	40 18.0
TOTALE	144 64.9	78 35.1	222 100.0

p = .2649

il 37.5% per i soggetti con una anzianità superiore). Della correlazione significativa ( $p = .0008$ ) con le risposte alla domanda immediatamente successiva già si è detto (risponde positivamente alla D 9 il 67.1% di chi ha risposto positivamente alla D 8, contro il 43.5% di chi ha invece risposto negativamente a quest'ultima domanda).

Analogamente a quanto affermato commentando il diverso spazio concesso allo studio della natura nelle tre branche, questa correlazione può verosimilmente venir giustificata dalle restrizioni che l'ambiente urbano pone allo svolgimento delle funzioni più tipiche della vita scoutistica; funzioni, che trovano modo di esplicarsi principalmente al campo o in contesti a questo almeno parzialmente simili. Se è vero che l'ambiente urbano potrebbe sembrare il luogo che meno si presta all'indagine naturalistica, è ugualmente vero che ancor meno esso risulta funzionale all'esperienza scoutistica concepita nella sua integralità. Consente al contrario o forse addirittura favorisce per un gruppo scout lo svolgimento di quelle attività che, appunto come lo studio naturalistico, possono anche venir condotte in modo frammentario e risultare in certo senso fini a se stesse.

La più diffusa realizzazione di attività naturalistiche tra i capi che dichiarano l'effettuazione di uscite in città trova del resto riscontro nella correlazione significativa esistente tra le risposte alla D 8 e quelle alla D 10 ( $p = .0002$ ) che si riferisce espressamente allo svolgimento di attività natura in ambiente urbano. Risponde positivamente a questa domanda il 30.9% dei capi che hanno effettuato uscite in ambiente urbano nello stesso arco di tempo, mentre per gli altri capi la percentuale scende ad appena il 10.7%. Si deve tuttavia sottolineare la percentuale estremamente modesta (16.6% sull'intero campione) di segnalazioni positive alla D 10 (Tab. 16) ed il fatto che, similmente a quanto si è osservato per la D 8 ma diversamente dalla

Tabella 16: *Realizzazione di attività-natura in ambiente urbano nell'arco di un anno*

	FEMMINE		MASCHI		TOTALE	
	NO	SI	NO	SI	NO	SI
SI senza precisarne il numero	4	80.0	1	20.0	5	2.1
1. attività	7	31.8	15	68.2	22	9.3
2. attività	2	25.0	6	75.0	8	3.4
3. attività	-	-	3	100.0	3	1.3
4. attività	2	66.7	1	33.3	3	1.3
5. attività	1	100.0	-	-	1	0.4
TOTALE	74	31.4	162	68.6	236	100.0

D 9, la branca nella quale i capi prestano servizio non manifesta alcuna influenza sulla distribuzione delle risposte (diversamente dalla D 8 però nemmeno le dimensioni del luogo di residenza influiscono sulle risposte). Le specificità metodologiche delle singole branche, quindi, mentre hanno un certo peso nella determinazione dello spazio riservato allo studio della natura non sembrano invece condizionare indiscriminatamente le modalità ed il contesto che ne caratterizzano l'attuazione.

Per quanto concerne la relazione significativa tra le risposte della D 9 e quelle della D 10, la spiegazione è di tutta evidenza essendo, come si è già accennato, una parziale sovrapposizione. E in effetti, sebbene qualcuno abbia potuto non ritenere coestensive le espressioni «attività natura» e «attività specifiche di scoperta e conoscenza della natura» (il che giustificherebbe la risposta negativa alla D 9 dell'8.8% dei capi che hanno risposto positivamente alla D 10), l'indicazione di attività natura in ambiente urbano comporterebbe automaticamente una risposta positiva alla domanda precedente.

L'undicesima domanda si proponeva invece di accertare quale spazio viene concesso alle attività naturalistiche nel corso dei campi estivo ed invernale, due momenti (il primo in particolare) che possono a buon diritto considerarsi quelli più significativi e fondamentali della vita scout. E si tratta peraltro di occasioni che, sia per la quan-

tità di tempo di cui possono disporre, sia per le caratteristiche dell'ambiente in cui vengono svolte, dovrebbero prestarsi più di ogni altra allo svolgimento di ricerche sull'ambiente naturale o sui singoli aspetti di esso. In effetti il 70% dei capi che hanno risposto a questa domanda lo fa in termini positivi (Tab. 17) indicando, nella quasi totalità, lo svolgimento di attività naturalistiche nel corso del solo campo estivo (è bene però ricordare che il campo invernale oltre a risentire delle minori opportunità che la stagione offre per l'indagine naturalistica, è una pratica indubbiamente assai meno diffusa del campo estivo, come mostra del resto l'elevato numero di mancate risposte nella sezione della domanda ad esso relativa).

In rapporto alla branca nella quale i capi prestano servizio (l'unica variabile che determina differenze apprezzabili nella risposta) si può osservare l'influenza del diverso significato e delle diverse modalità di attuazione assunti dal campo nei successivi momenti della formazione scout (Tab. 18). Pur restando in tutte, in certo senso, il fulcro dell'attività, esso è generalmente più breve nella L/C e nella R/S rispetto alla E/G, fisso nelle prime due branche e mobile in quella terminale; mentre comporta il pernottamento in tenda e l'autonomo provvedere alle esigenze logistiche ed alle altre funzioni essenziali da parte dei ragazzi nella E/G e nella R/S, si attua mediante accantonamento ed affidando agli adulti la responsabilità delle funzioni essenziali per la vita comunitaria nella L/C. Congiuntamente alle considerazioni già fatte in precedenza sul diverso rilievo attribuito allo studio della natura nelle tre branche, ciò consente di motivare, ci sembra in modo assolutamente difendibile, l'andamento delle risposte a questa domanda. Solo il 19.6% dei capi della E/G (contro il 26.2% della L/C e ben il 58.3% della R/S) dichiara di non aver svolto attività naturalistiche né al campo estivo né a quello invernale; il 67% dei capi della stessa branca (66.7% e 34.7% rispettivamente per L/C ed R/S) indica lo svolgimento di tali attività soltanto nel corso del campo estivo, mentre per il 13.4% (7.1% e 1.4% per le restanti branche) lo studio della natura interessa tanto il campo estivo quanto quello invernale. A titolo di curiosità si può poi sottolineare l'appartenenza alla branca R/S di tutti e quattro i soggetti che segnalano lo svolgimento di un lavoro naturalistico nel corso del solo campo invernale. Anche in questo caso, come per le risposte alla domanda immediatamente precedente, la significatività dell'incrocio con la D 9 (Tab. 19)

Tabella 17: *Svolgimento, per area geografica, di specifiche attività naturalistiche durante l'ultimo campo estivo e invernale.*

	NORD	CENTRO	SUD	TOTALE
Né campo estivo né campo invernale	37 56.1 30.8	15 22.7 32.6	14 21.2 25.9	66 30.0
Solo campo invernale	-	3 100.0 6.5	-	3 1.4
Solo campo estivo	69 52.3 57.5	25 18.9 54.3	38 28.8 70.4	132 60.0
Sia campo estivo che campo invernale	14 73.7 11.7	3 15.8 6.5	2 10.5 2 3.7	19 8.6
TOTALE	120 54.5	46 20.9	54 24.5	220 100.0

p = .0130

Tabella 18: *Svolgimento, per branca, di specifiche attività naturalistiche durante l'ultimo campo estivo o invernale.*

	LUPETTI/ COCCINELLE/	ESPLORATORI/ GUIDE/	ROVERS/ SCOLTE/	TOTALE
Né campo estivo né campo invernale	11 14.7 26.2	22 29.3 19.6	42 56.0 58.3	75 33.2
Solo campo invernale	-	-	4 100.0 5.6	4 1.8
Solo campo estivo	28 21.9 66.7	75 58.6 67.0	25 19.5 34.7	128 56.6
Sia campo estivo che campo invernale	3 15.8 7.1	15 78.9 13.4	1 5.3 1.4	19 8.4
TOTALE	42 18.6	112 49.6	72 31.9	226 100.0

Tabella 19: *Incrocio tra le risposte alla D 9 e alla D 11*

	NO	SI	TOTALE
Né campo estivo né campo invernale	58 69.9 53.2	25 30.1 19.7	83 35.2
Solo campo invernale	4 100.0 3.7	-	4 1.7
Solo campo estivo	45 34.6 41.3	85 65.4 66.9	130 55.1
Sia campo estivo che campo invernale	2 10.5 1.8	17 89.5 13.4	19 8.0
TOTALE	109 46.2	127 53.8	236 100.0

p = .0000

è obbligata dal prevalente ruolo di semplice specificazione che l'una assolve nei confronti dell'altra. A questo proposito, è bene osservare che, se anche 51 capi che dichiarano di aver svolto specifiche attività naturalistiche durante il campo estivo e/o quello invernale rispondono negativamente alla D 9, ciò non determina necessariamente una contraddizione, dal momento che le domande non si riferiscono allo stesso periodo di tempo (in effetti l'ultimo campo estivo o invernale potrebbero essere stati svolti anche in anni precedenti l'ultimo).

Il discorso vale ovviamente anche per la correlazione significativa ( $p = .0089$ ) tra le risposte alla D 9 e quelle alla D 12, volta ad appurare se in occasione dell'ultimo campo estivo sia stata fatta o meno una presentazione del posto sotto il profilo naturalistico. Si deve tuttavia osservare che tale presentazione può essere stata realizzata secondo modalità estremamente diversificate quanto a estensione, approfondimento ed approccio, potendo spaziare da un succinto e superficiale accenno da parte dei capi ad un'indagine relativamente approfondita ed eventualmente tale da dar vita ad un discreto lavoro di documentazione già molto tempo prima la partenza per il campo. Questa pratica viene segnalata dal 57.6% delle risposte utili e non risente né dell'anzianità scout né della branca di appartenenza; viene invece condizionata in misura significativa da variabili quali l'area geografica di provenienza (Tab. 20; il Sud, si distanzia considerevolmente dal Centro, dove questa pratica risulta minoritaria) e la partecipazione ad iniziative «ecologiche» promosse sia da gruppi esterni che dall'associazione (per la D 2  $p = .0147$  mentre per la D 3  $p = .0031$ ). Il 66.7% di coloro che hanno risposto positivamente alla D 2, contro il 48.8% di chi ha fornito una risposta negativa alla stessa domanda, segnala la presentazione naturalistica del luogo del campo; mentre in rapporto alla risposta fornita alla D 3 le percentuali sono rispettivamente del 63.9% e del 44.1%.

Un'altra serie di domande, sempre appartenenti al gruppo volto ad accertare lo spazio attribuito alla conoscenza scientifica, si differenzia dalle precedenti per la mancanza di sovrapposizione delle informazioni richieste. Anziché mirare alla specificazione dell'entità e della tipologia delle attività naturalistiche indicate esse si propongono infatti di valutare, anche se in termini estremamente grossolani, sulla base della disponibilità e dell'impiego di determinati sussidi, la qualità potenziale del lavoro naturalistico condotto dalle unità. Sot-

Tabella 20: Distribuzione delle risposte alla D 12 secondo l'area geografica di provenienza

	NORD	CENTRO	SUD	TOTALE
NO	52 52.5 39.4	30 30.3 56.6	17 17.2 28.3	99 40.4
SI	77 54.6 58.3	21 14.9 39.6	43 30.5 71.7	141 57.6
NON SO	3 60.0 2.3	2 40.0 3.8	-	5 2.0
TOTALE	132 53.9	53 21.6	60 24.5	245 100.0

$p = .0127$

to questo profilo le risposte fornite alle domande 13, 14 e 15 possono anche costituire una conferma di quanto affermato rispondendo alle precedenti, dal momento che la disponibilità di materiali didattici può anche essere considerata o lo stimolo o il prodotto dell'attività dichiarata. Ma il loro significato non si limita ovviamente a questa verifica della coerenza interna a ciascun questionario.

L'uso del «quaderno natura» all'interno delle unità presso le quali gli intervistati svolgono il loro servizio educativo, stando alle risposte fornite alla D 13, si rivela una pratica decisamente minoritaria (viene dichiarato soltanto dal 18.6% dei capi), anche se questo dato non può essere assunto come indicatore di superficialità nel lavoro naturalistico. Si tratta infatti di uno strumento, che, per quanto utile, non può certamente ritenersi indispensabile e può, almeno in una certa misura, venir sostituito da un uso funzionale e intelligente del «quaderno di caccia». È evidente, ad ogni buon conto, che il suo impiego denota l'attribuzione di un particolare rilievo allo studio della natura all'interno della formazione scout.

Quanto ai fattori che incidono su questa abitudine, si può osservare che la branca nella quale i capi prestano servizio, diversamente dall'anzianità scout, dal sesso, e dalla provenienza geografica, determina differenze significative nella distribuzione delle risposte (Tab. 21). La branca R/S si differenzia infatti da quelle inferiori facendo registrare una punta massima di segnalazioni negative. L'incrocio con le risposte alle domande precedenti, mentre non consente di stabilire alcun rapporto con l'appartenenza a gruppi protezionistici o con la partecipazione alle attività da questi promosse evidenzia invece una correlazione positiva con la realizzazione di imprese ecologiche ( $p = .0096$ ); il 23.3% di chi ha risposto positivamente alla D 3, con-

Tabella 21: *Distribuzione per branca delle risposte alla D 13 relativa all'uso nelle unità del «quaderno natura»*

	NO	SI	TOTALE
ROVERS/ SCOLTE	68 91.9 36.2	6 8.1 13.9	74 32.0
ESPLORATORI/ GUIDE	87 76.3 46.3	27 23.7 62.8	144 49.4
LUPETTI/ COCCINELLE	33 76.7 17.5	10 23.3 23.3	43 18.6
TOTALE	188 81.4	43 18.6	231 100.0

$p = .0189$

tro il 9.9% di chi ha risposto negativamente alla stessa domanda, dichiara l'impiego nella propria unità del quaderno natura. Si ha così, da questa differenza di legame dell'atteggiamento assunto nelle prime tre domande con l'attenzione prestata di fatto alla conoscenza scientifica della natura, una conferma a quanto si è affermato in precedenza a proposito del significato che sembra assumere per i capi dello scoutismo l'adesione ad associazioni o gruppi portatori di interessi ambientali: questa non sembra infatti determinare una maggior propensione all'indagine naturalistica o, per contro, venir da questa determinata. Il ripetersi del fenomeno anche nel caso della domanda successiva, la quattordicesima, contribuisce del resto a legittimare ulteriormente, nel caso ve ne fosse bisogno, questa interpretazione (per la D 1,  $p = .0943$ ; per la D 2,  $p = .2130$ ; per la D 3,  $p = .0240$ ). Non è invece il caso di soffermarsi a commentare la strettissima dipendenza tra risposta fornita alla D 13 e risposta fornita alla D 9 (risponde positivamente alla D 13 l'82.2% di chi ha risposto affermativamente alla D 9, contro il 46.7% dei restanti soggetti), una dipendenza, che, seppur non implicata logicamente, esprime tuttavia una coerenza in gran parte prevedibile ( $p = .0000$ ).

Le domande 14 e 15 intendevano accertare la disponibilità o meno per le unità scout sia di sussidi ormai estremamente diffusi e facilmente reperibili, quali possono essere i manuali, i cartelloni e le schede che aiutano a riconoscere piante e animali (molti di questi sussidi vengono distribuiti gratuitamente dalle amministrazioni regionali e locali o da Enti pubblici e privati), sia di più sofisticati strumenti e attrezzature per l'indagine naturalistica, che, anche nel caso in cui possano essere costruiti dagli stessi ragazzi, richiedono comunque la pre-

senza di competenze e motivazioni ben più profonde e quel minimo di continuità nell'interesse per la natura che garantisca la conservazione e manutenzione di tale materiale.

Alla D 14 risponde affermativamente poco meno della metà dei soggetti interpellati (44.7%), una percentuale nettamente superiore a quella dei capi che dichiarano l'uso del quaderno natura. Come per l'impiego del quaderno natura, anche per la disponibilità di semplici materiali per l'indagine naturalistica la branca esercita un influsso determinante sul tipo di risposta fornito (Tab. 22). E, ancora una volta, è la branca intermedia a detenere il primato delle segnalazioni positive, mentre tanto la L/C quanto la R/S restano nettamente su quote inferiori alla metà dei capi operanti in esse. Anche per questa domanda del resto, si manifestano gli stessi rapporti con le domande precedenti già registrati per l'impiego del «quaderno natura». Le risposte non sono influenzate dal grado di sensibilità per la problematica ambientale rilevato mediante le prime due domande. La dichiarata realizzazione di imprese ecologiche come si è riferito poc'anzi, si correla invece positivamente con le risposte affermative alla D 14: queste vengono infatti indicate dal 52.3% dei capi che hanno risposto in modo positivo alla D 3 e dal 36.9% di quelli che hanno risposto negativamente alla stessa domanda. Significativa è anche la correlazione con le risposte fornite alla D 9 ( $p = .0153$ ); il 53.5% dei soggetti che hanno indicato lo svolgimento di specifiche attività di scoperta e conoscenza della natura, contro il 37.3% di quelli che non l'hanno fatto, dichiara il possesso da parte della propria unità di sussidi per il riconoscimento e la classificazione di minerali, vegetali e animali.

Le risposte alle domande 13 e 14 sono infine accomunate dall'analoga relazione che si osserva con quelle fornite alla domanda n. 16, relazione sulla quale ci si soffermerà tra breve nel corso del commento dei dati relativi a quest'ultima domanda. Differenzia invece le due domande l'esistenza di una correlazione positiva tra D 14 e D 6, intesa ad appurare il grado di centralità riconosciuta all'ambiente naturale all'interno della metodologia scout. Ma anche su questo si avrà modo di ritornare più avanti, analizzando la concezione che della natura e della sua funzione per lo scoutismo posseggono gli educatori coinvolti nella ricerca.

Le risposte all'ultima delle domande volte a rilevare il grado di diffusione nella unità scout di pratiche o materiali specifici per l'in-

Tabella 22: *Disponibilità, nella sede della unità di appartenenza, di sussidi per il riconoscimento di minerali, piante e animali.*

	NO	SI	TOTALE
ROVERS/ SCOLTE	51 68.0 39.8	24 32.0 22.9	75 32.2
ESPLORATORI/ GUIDE	51 44.3 39.8	64 55.7 61.0	115 49.4
LUPETTI/ COCCINELLE	26 60.5 20.3	17 39.5 16.2	43 18.4
TOTALE	128 54.9	105 45.1	233 100.0

$p = .0043$

dagine naturalistica, non risultano invece correlate in modo significativo con lo svolgimento di imprese ecologiche ( $p = .2602$ ) o di specifiche attività di studio della natura ( $p = .1905$ ), nè si rivelano in grado di condizionare l'atteggiamento nei confronti della domanda immediatamente successiva. In realtà solo un numero estremamente esiguo di soggetti, 18 per l'esattezza, pari al 7.3% delle risposte utili, dichiara il possesso di strumenti e attrezzature particolari, specificando peraltro, nella quasi totalità dei casi, di quali strumenti e attrezzature si tratti.

L'irrelevanza di questo elemento viene del resto confermata dalla mancanza di differenze nella distribuzione attribuibile all'influsso di variabili interne o esterne all'esperienza scout. Diversamente da quanto si è potuto osservare per i sussidi di più larga diffusione, la stessa branca di appartenenza, per quanto si possa registrare un progressivo incremento percentuale delle risposte positive retrocedendo dalla R/S alla E/G ed alla L/C, non influenza in misura apprezzabile ( $p = 0.2361$ ) l'andamento delle risposte.

Volendo inferire da questo dato una valutazione del grado di approfondimento e del livello di competenza implicato dall'indagine naturalistica attuata nel corso della formazione scout, si può quindi constatare la generale assenza di quelle attività più sofisticate (se sofisticato può ritenersi l'impiego di retini e microscopi o la realizzazione di terrari e di collezioni naturalistiche) che si presume registrino invece nella scuola una più ampia diffusione.

Chiudono questo gruppo di domande relativo al peso attribuito nello scautismo allo studio della natura le domande 16, 18 e 19, fina-

lizzate ad accertare come i capi valutino il livello di conoscenza della natura posseduto dai ragazzi appartenenti alle loro unità, a rilevare le difficoltà che gli educatori incontrano nell'organizzare attività naturalistiche ed infine ad individuare i settori di attività naturalistica e le tecniche scout fondamentali in cui i capi si sentono sufficientemente competenti per organizzare attività specifiche. Conviene appunto partire dall'analisi di quest'ultimo aspetto, date le evidenti ripercussioni che esso può avere sul giudizio richiesto dalla D 16. Ma, prima di passare all'esame della distribuzione delle risposte, è forse opportuno ribadire che il giudizio che i capi esprimono circa le proprie competenze è del tutto soggettivo, non venendo indicato dal questionario (cosa che del resto sarebbe stata se non impossibile quanto meno estremamente laboriosa) alcuno standard al quale far riferimento e non potendosi d'altra parte ritenere che questo possa essere costituito da una prassi consolidata di ricerche e attività naturalistiche, che in effetti, diversamente da quanto può forse verificarsi per le tecniche più tipiche dello scautismo, non si può certo riscontrare nello scautismo italiano.

Dall'esame delle singole risposte alla D 19 (Tab. 23) si ricava che la tecnica nella quale si ritiene competente la più elevata percentuale dei capi interpellati è la topografia (56.5%), seguita a brevissima distanza dalla pionieristica, che viene segnalata dal 53.4%. Il primato spetta quindi, com'era logico attendersi alle tecniche più specifiche e di più diffuso impiego nello scautismo. Notevolmente più distanziata è l'ecologia (32.4%), a sua volta seguita dalla zoologia (30.4%), dalla botanica (25.7%) e dalla meteorologia (19.4%), mentre la conoscenza dei minerali e quella delle stelle risultano competenze quasi del tutto assenti (rispettivamente con il 7.1% ed il 6.7%). Questi dati sono riferiti alla totalità dei soggetti; se invece vengono disaggregati in rapporto al sesso, mentre per i maschi la graduatoria resta totalmente invariata, per le femmine si possono riscontrare alcune interessanti variazioni. Anzitutto, seppur con uno scarto percentuale minimo (36.2% contro il 35%) la pionieristica sostituisce la topografia nella prima posizione. Ribaltamenti di posizione si hanno però anche nell'ambito delle conoscenze naturalistiche, che vedono la conoscenza delle piante precedere quella degli animali e l'ecologia, che viene così sbalzata dal terzo al quinto posto. Alla base della graduatoria,

Tabella 23: Settori nei quali i capi ritengono di possedere la competenza necessaria per l'organizzazione di attività specifiche.

	FEMMINE	MASCHI	FEMMINE + MASCHI
	%	%	%
TOPOGRAFIA	35.0	66.5	56.5
PIONIERISTICA	36.2	61.3	53.4
ECOLOGIA	26.2	35.3	32.4
CONOSCENZA ANIMALI	28.8	31.2	30.4
CONOSCENZA PIANTE	30.0	23.7	25.7
METERELOGIA	11.2	23.1	19.4
CONOSCENZA MINERALI	2.5	9.2	7.1
CONOSCENZA STELLE	3.7	7.5	6.3

infine, la conoscenza delle stelle e quella dei minerali vedono anch'esse invertita la rispettiva posizione, ottenendo la prima il 3.7% e la seconda il 2.5% di segnalazioni. Le differenze nella distribuzione delle risposte maschili e femminili non si esauriscono tuttavia nella diversa struttura delle graduatorie che determinano. Si manifestano anche nella percentuale di segnalazioni che, per alcuni settori di competenza, risulta nelle femmine sensibilmente inferiore a quella fatta registrare dai maschi. Confrontando i due sottogruppi, si registrano infatti differenze altamente significative nel caso della topografia ( $p = .0000$ ) e della pionieristica ( $p = .0004$ ) e, in misura inferiore ( $p = .0316$ ) per la meteorologia, nelle quali la dichiarazione di competenza da parte delle femmine si presenta decisamente minoritaria. La meteorologia si differenzia, sotto questo profilo, dagli altri ambiti di conoscenza naturalistica, la cui padronanza non appare invece condizionata dalla variabile sesso. Appunto per questo si può forse considerare più una pratica legata al campismo e abbastanza funzionale alla conduzione della vita propria dello scout che uno studio scientifico fine a se stesso (ed è questo un aspetto che può fornire preziosi suggerimenti per la via da seguire ai fini di un eventuale potenziamento del lavoro naturalistico all'interno dello scautismo).

Se si accetta questa interpretazione, riferendosi la differenza di competenze dichiarate da maschi e femmine esclusivamente o, nel caso non si avalli l'affermazione fatta per la meteorologia, soprattutto alle tecniche basilari per lo scautismo, la variabile sesso può essere considerata in questo caso come «interna» al movimento ed indicare pertanto le differenti metodiche dello scautismo maschile e femminile. Ma ciò, ov-

viamente, non significa escludere che alla base di un modo seppur parzialmente diverso di realizzare le attività scout non vi siano differenziazioni riconducibili ad un dato psicologico e ad una tradizione culturale e ad un condizionamento sociale di cui anche lo scautismo non può ovviamente non risentire.

D'altra parte, una conferma benché indiretta delle differenze esistenti tra scautismo femminile e maschile potrebbe venire dalla incidenza dell'anzianità scout, sempre considerata nelle due classi, l'una superiore e l'altra uguale o inferiore ai 7 anni. L'ingresso nel movimento prima della confluenza in un'associazione mista delle preesistenti associazioni femminile e maschile si correla infatti positivamente con la competenza dichiarata nella topografia, nella pionieristica e nella meteorologia. Analogamente a quanto osservato distinguendo i maschi dalle femmine, è soprattutto la topografia a risentire di questa variabile venendo la padronanza di questa tecnica indicata dal 63.7% dei capi con più di 7 anni di anzianità scout, a fronte del 39.7% fatto registrare dai soggetti con un'esperienza scautistica più limitata ( $p = .0008$ ).

Nel caso della pionieristica le percentuali dei capi che ne dichiarano una competenza sufficiente a guidarne attività specifiche nell'ambito delle unità sono il 58.7% per chi è entrato nel movimento prima che venisse costituita l'associazione mista ed il 41.3% per la parte restante ( $p = .0165$ ), mentre per la meteorologia il confronto avviene a livelli decisamente più bassi con il 22.9% per i capi con più di 7 anni di anzianità scout e l'11.1% per gli altri ( $p = .0505$ ). Come si è detto, questi dati confermano in modo indiretto la valenza eminentemente scautistica delle differenze riscontrabili tra le risposte dei maschi e quelle delle femmine. E in effetti, sebbene si possa ritenere del tutto logica una proporzione diretta tra incremento nella competenza relativa alle tecniche che si rivelano più utili per l'esperienza di vita all'aperto propria dello scout e tempo di permanenza nel movimento, l'influsso esercitato da quest'ultima variabile non pare potersi riferire all'anzianità in quanto tale, astrattamente considerata. Se ne ha una prova considerando la distribuzione delle risposte alla D 19 in rapporto alle classi di anzianità scout disaggregate per ogni singolo valore dichiarato. Anche in questo modo, per la sola topografia (Tab. 24), l'unico andamento rilevabile inequivocabilmente dalla lettura dei singoli valori è quello per cui, mentre nelle prime 8 classi

Tabella 24: *Distribuzione in rapporto alle singole classi di anzianità scout dei capi maschi e femmine che dichiarano il possesso di competenze in topografia.*

Anzianità scout in anni	Femmine	Maschi	Totale
-	1 100.0 .9	-	1 .4
1	1 100.0 .9	-	1 .4
2	1 50.0 .9	1 50.0 .7	2 .8
3	6 54.5 5.5	5 45.5 3.5	11 4.3
4	7 58.3 6.4	5 41.7 3.5	12 4.7
5	12 60.0 10.9	8 40.0 5.6	20 7.9
6	9 69.2 8.2	4 30.8 2.8	13 5.1
7	8 57.1 7.3	6 42.9 4.2	14 5.5
8	13 68.4 11.8	6 31.6 4.2	19 7.5
9	2 15.4 1.8	11 84.6 7.7	13 5.1
10	11 30.6 10.0	25 69.4 17.5	36 14.2
11	6 27.3 5.5	16 72.7 11.2	22 8.7
12	9 33.3 8.2	18 66.7 12.6	27 10.7
13	3 21.4 2.7	11 78.6 7.7	14 5.5
14	5 31.3 4.5	11 68.8 7.7	16 6.3
15	5 35.7 4.5	9 64.3 6.3	14 5.5
16	2 66.7 1.8	1 33.3 .7	3 1.2
17	1 33.3 .9	2 66.7 1.4	3 1.2

Anzianità scout in anni	Femmine	Maschi	Totale
18	2 66.7 1.8	1 33.3 .7	3 1.2
20	2 66.7 1.8	1 33.3 .7	3 1.2
23	2 100.0 1.8	-	2 .8
24	-	1 100.0 .7	1 .4
26	-	1 100.0 .7	1 .4
30	1 100.0 .9	-	1 .4
34	1 100.0 .9	-	1 .4
TOTALE	110 43.5	143 56.5	253 100.0

p = .0281

le risposte negative sono sistematicamente superiori a quelle positive, a partire dalla nona e fino alla 15<sup>a</sup> la tendenza si rovescia in modo altrettanto sistematico (per i pochi soggetti che si distribuiscono nelle ultime classi il rapporto è invece fluttuante ma con scarti assai più modesti tra percentuali di risposte positive e negative). E va detto che seppure in misura meno accentuata, il fenomeno si riscontra anche per la pionieristica.

Ciò che preme sottolineare interpretando questo dato non è tanto l'indebolimento della competenza dichiarata nelle principali tecniche scout seguito al profondo rinnovamento attuato nel 1974 dalla principale associazione scoutistica italiana. In questo infatti, nonostante l'utilità che l'informazione può avere come ulteriore conferma empirica dell'esistenza di un problema al quale gli organi direttivi dell'associazione ed i responsabili delle branche stanno tentando di far fronte, non vi sarebbe alcunché di rilevante per l'oggetto specifico della presente ricerca.

Preme piuttosto evidenziare come l'assenza di differenze significative, dovute all'anzianità scout, nel giudizio che i capi esprimono

sulle proprie competenze naturalistiche indichi come queste non facessero parte della cultura scout neppure prima dell'unificazione nell'AGESCI. Mentre la sorte diversa, che nella nuova associazione è stata riservata alle tecniche più tipiche dello scautismo, consente di mettere in risalto che non si tratta solo di quella marginalità che si è già visto caratterizzare lo studio della natura all'interno della formazione scout. Si prospetta piuttosto la possibilità che si tratti addirittura di una divaricazione tra questi due ambiti di competenze, per cui essi rischiano di risultare tra loro in un rapporto di reciproca esclusione.

È questa un'interpretazione che trova conforto nella distribuzione delle risposte scorporata in rapporto alla branca nella quale i soggetti interpellati prestano il loro servizio educativo. Il possesso delle più diffuse competenze naturalistiche viene infatti indicato in misura significativamente più elevata proprio dagli appartenenti alle branche che fanno registrare i valori più bassi per le tecniche essenziali per la vita all'aperto. Così, per la conoscenza degli animali (Tab. 25), la branca esploratori ottiene il valore percentuale minimo delle segnalazioni positive e si differenzia significativamente, assieme alla R/S, dalla branca inferiore, nella quale l'indicazione di questa competenza si rivela maggioritaria. Identica tendenza si riscontra per l'ecologia (Tab. 26), la cui padronanza viene segnalata dal 53.5% dei capi della branca inferiore, contro il 29.9% di quelli della R/S ed il minimo costituito dal 26.7% dei capi della E/G, la branca appunto la cui impostazione metodologica comporta il maggior impiego delle tecniche più tipiche dello scautismo. Tra queste, però, anche se si osserva in entrambe la stessa graduatoria, con al primo posto la branca E/G, seguita dalla R/S e poi dalla L/C (e cioè una graduatoria esattamente rovesciata rispetto a quella rilevata per le competenze naturalistiche) solo la pionieristica (Tab. 27) risulta condizionata in misura significativa dal tipo di branca nella quale i capi sono impegnati. Ciò tuttavia non sembra in grado di mettere in dubbio l'interpretazione che sfocia nell'alternatività di competenze natura e competenze scout. E in effetti, benché sotto un certo profilo la pionieristica possa ritenersi la tecnica in assoluto più funzionale alla vita scout nel suo complesso, in quanto vita all'aperto (una interpretazione, questa, che, come si è visto, può venir convalidata dal confronto tra maschi e femmine), non contrasta con quest'affermazione l'altra che vede

Tabella 25: *Distribuzione per branca dei capi che dichiarano di possedere una conoscenza degli animali sufficiente per organizzare e guidare attività specifiche nella propria unità.*

	NO	SI	TOTALE
ROVERS/ SCOLTE	55 71.4 33.9	22 28.6 29.7	77 37.6
ESPLORATORI/ GUIDE	88 75.9 54.3	28 24.1 37.9	116 49.2
LUPETTI/ COCCINELLE	19 44.2 11.8	24 55.8 32.4	43 18.2
TOTALE	162 68.6	74 31.4	236 100.0

p = .0005

Tabella 26: *Distribuzione per branca dei capi che dichiarano il possesso di conoscenze ecologiche sufficienti per organizzare attività specifiche nelle proprie unità.*

	NO	SI	TOTALE
ROVERS/ SCOLTE	54 70.1 34.0	23 29.9 29.9	77 32.6
ESPLORATORI/ GUIDE	85 73.3 53.4	31 26.7 40.2	116 49.2
LUPETTI/ COCCINELLE	20 46.5 12.6	23 53.5 29.9	43 18.2
TOTALE	159 67.4	77 32.6	236 100.0

p = .0049

Tabella 27: *Distribuzione per branca dei capi che dichiarano il possesso di una competenza in pionieristica sufficiente per guidare attività specifiche nella propria unità.*

	NO	SI	TOTALE
ROVERS/ SCOLTE	38 49.4 35.2	39 50.6 30.5	77 32.6
ESPLORATORI/ GUIDE	43 37.1 39.8	73 62.9 57.0	116 49.2
LUPETTI/ COCCINELLE	27 62.8 25.0	16 37.2 12.5	43 18.2
TOTALE	108 45.8	128 54.2	236 100.0

p = .0114



questa funzionalità particolarmente accentuata nelle branche nelle quali più frequenti e metodologicamente più rilevanti si prospettano le occasioni (campi e uscite) di effettiva vita all'aperto.

Quanto all'influsso delle variabili esterne allo scautismo è da segnalare anzitutto la significatività delle differenze osservabili a proposito della conoscenza delle stelle tra i capi provenienti dalle diverse aree geografiche ( $p = 0.037$ ): nessuno dei 63 capi del Sud dichiara il possesso di questa competenza, cosa che invece fanno 6 dei 54 capi del Centro (11.1%) e 10 dei 136 del Nord (7.4%). Ma si tratta in ogni caso di una relazione difficilmente giustificabile.

Per il resto, mentre la condizione professionale dei capi, considerata distinguendo semplicemente gli studenti dai lavoratori, non manifesta alcun influsso apprezzabile sull'andamento delle risposte alla D 19, per gli studenti universitari, il tipo di corso di laurea frequentato determina differenze significative nelle risposte. Ciò si verifica: per la conoscenza delle piante (Tab. 28) nella quale solo per gli studenti di agraria le segnalazioni positive sono decisamente maggioritarie; per la conoscenza dei minerali (Tab. 29), che vede ovviamente primeggiare gli studenti di geologia; per l'astronomia (Tab. 30), nella quale le poche competenze segnalate vedono primeggiare gli studenti di fisica e geologia seguiti dagli ingegneri, ed infine per l'ecologia (Tab. 31), la cui padronanza è dichiarata da tutti gli otto studenti della facoltà di agraria (è bene ricordare che, tra gli studenti universitari, non vi è alcun iscritto a scienze biologiche o a scienze naturali). Non si riscontrano invece differenze significative per la conoscenza degli animali (Tab. 32) e per la metereologia (Tab. 33). Per il primo caso, oltre a osservare che si tratta di un valore ai limiti della significatività, si può ricordare l'insistenza con la quale il fondatore dello scautismo raccomanda l'acquisizione da parte dei ragazzi di conoscenze circa la vita degli animali ed il ruolo che questi assumono nella stessa simbologia scout. Per il secondo, invece, questo andamento anomalo rispetto alle altre competenze naturalistiche potrebbe avvalorare l'ipotesi, sopra formulata, circa l'utilità che le conoscenze in questo campo possono assumere nella conduzione dell'esperienza scout e la conseguente affinità con pionieristica e topografia. Per quest'ultima, infine, pur se il valore del chi quadrato non risulta significativo (Tab. 34) si può sottolineare la percentuale par-

Tabella 28: *Conoscenza delle piante dichiarata dagli studenti universitari.*

	NO	SI	Totale
Lavoratori o studenti non universitari	88 74.6 46.8	30 25.4 46.2	118 46.6
Medicina	20 76.9 10.6	6 23.1 9.2	26 10.3
Ingegneria	12 85.7 6.4	2 14.3 3.1	14 5.5
Economia e Commercio	6 85.7 3.2	1 14.3 1.5	7 2.8
Geologia	3 100.0 1.6	-	3 1.2
Veterinaria	2 66.7 1.1	1 33.3 1.5	3 1.2
Matematica	11 84.6 5.9	2 15.4 3.1	13 5.1
Teologia	-	1 100.0 1.5	1 0.4
Giurisprudenza	10 62.5 5.3	6 37.5 9.2	16 6.3
Lettere o Magistero	19 76.0 10.1	6 24.0 9.2	25 9.9
Architettura	3 60.0 1.6	2 40.0 3.1	5 2.0
Agraria	1 12.5 0.5	7 87.5 10.8	8 3.2
Fisica	3 100.0 1.6	-	3 1.2
Scienze politiche	3 100.0 1.6	-	3 1.2
Accademia d'Arte	1 100.0 0.5	-	1 0.4
Fisioterapia	3 100.0 1.6	-	3 1.2
Scuola di Servizio Sociale	2 66.7 1.1	1 33.3 1.5	3 1.2
Informatica	1 100.0 0.5	-	1 0.4
Totale	188 74.3	65 25.7	253 100.0

$p = .4459$

Tabella 29: *Conoscenza dei minerali dichiarata dagli studenti universitari.*

	NO	SI	Totale
Lavoratori o studenti non universitari	111 94.1 47.2	7 5.9 38.2	118 45.6
Medicina	25 96.2 10.6	1 3.8 5.6	26 10.3
Ingegneria	13 92.9 5.5	1 7.1 5.6	14 5.5
Economia e Commercio	6 85.7 2.6	1 14.3 5.6	7 2.8
Geologia	-	3 100.0 16.7	3 1.2
Veterinaria	3 100.0 1.3	-	3 1.2
Matematica	12 92.3 5.1	1 7.7 5.6	13 5.1
Teologia	1 100.0 0.4	-	1 0.4
Giurisprudenza	16 100.0 6.8	-	16 6.3
Lettere o Magistero	23 92.0 9.8	2 8.0 11.1	25 9.9
Architettura	5 100.0 2.1	-	5 2.0
Agraria	7 87.5 3.0	1 12.5 5.6	8 3.2
Fisica	2 66.7 0.9	1 33.3 5.6	3 1.2
Scienze politiche	3 100.0 1.3	-	3 1.2
Accademia d'Arte	1 100.0 0.4	-	1 0.4
Fisioterapia	3 100.0 1.3	-	3 1.2
Scuola di Servizio Sociale	3 100.0 1.3	-	3 1.2
Informatica	1 100.0 0.4	-	1 0.4
<b>Totale</b>	<b>235 92.9</b>	<b>18 7.1</b>	<b>253 100.0</b>

p = .0001

Tabella 30: *Conoscenza delle stelle dichiarata dagli studenti universitari.*

	NO	SI	Totale
Lavoratori o studenti non universitari	144 96.6 48.1	4 3.4 25.0	148 46.6
Medicina	25 96.2 10.5	1 3.8 6.3	26 10.3
Ingegneria	10 71.4 4.2	4 28.6 25.0	14 5.5
Economia e Commercio	7 100.0 3.0	-	7 2.8
Geologia	2 66.7 0.8	1 33.3 6.3	3 1.2
Veterinaria	3 100.0 1.3	-	3 1.2
Matematica	12 92.3 5.1	1 7.7 6.3	13 5.1
Teologia	1 100.0 0.4	-	1 0.4
Giurisprudenza	16 100.0 6.8	-	16 6.3
Lettere o Magistero	23 92.0 9.7	2 8.0 12.5	25 9.9
Architettura	5 100.0 2.1	-	5 2.0
Agraria	6 75.0 2.5	2 25.0 12.5	8 3.2
Fisica	2 66.7 0.8	1 33.3 6.3	3 1.2
Scienze politiche	3 100.0 1.3	-	3 1.2
Accademia d'Arte	1 100.0 0.4	-	1 0.4
Fisioterapia	3 100.0 1.3	-	3 1.2
Scuola di Servizio Sociale	3 100.0 1.3	-	3 1.2
Informatica	1 100.0 0.4	-	1 0.4
<b>Totale</b>	<b>237 93.7</b>	<b>16 6.3</b>	<b>253 100.0</b>

p = .0360

Tabella 31: *Competenza ecologica dichiarata dagli studenti universitari.*

	NO		SI		Totale	
Lavoratori e studenti non universitari	89	75.4 52.0	29	24.6 35.4	118	46.6
Medicina	18	69.2 10.5	8	30.8 9.8	26	10.3
Ingegneria	12	85.7 7.0	2	14.3 2.4	14	5.5
Economia e Commercio	4	57.1 2.3	3	42.9 3.7	7	2.8
Geologia	2	66.7 1.2	1	33.3 1.2	3	1.2
Veterinaria	2	66.7 1.2	1	33.3 1.2	3	1.2
Matematica	8	61.5 4.7	5	38.5 6.1	13	5.1
Teologia	-	-	1	100.0 1.2	1	0.4
Giurisprudenza	12	75.0 7.0	4	25.0 4.9	16	6.3
Lettere o Magistero	14	56.0 8.2	11	44.0 13.4	25	9.9
Architettura	3	60.0 1.8	2	40.0 2.4	5	2.0
Agraria	-	-	8	100.0 9.8	8	3.2
Fisica	1	33.3 0.6	2	66.7 2.4	3	1.2
Scienze politiche	2	66.7 1.2	1	33.3 1.2	3	1.2
Accademia d'Arte	-	-	1	100.0 1.2	1	0.4
Fisioterapia	2	66.7 1.2	1	33.3 1.2	3	1.2
Scuola di Servizio Sociale	1	33.3 0.6	2	66.7 2.4	3	1.2
Informatica	1	100.0 0.6	-	-	1	0.4
<b>Totale</b>	<b>171</b>	<b>67.6</b>	<b>82</b>	<b>32.4</b>	<b>253</b>	<b>100.0</b>

p = .0126

Tabella 32: *Conoscenza degli animali dichiarata dagli studenti universitari.*

	NO		SI		Totale	
Lavoratori e studenti non universitari	79	66.9 44.9	39	33.1 50.6	118	46.6
Medicina	17	65.4 9.7	9	34.6 11.7	26	10.3
Ingegneria	14	100.0 8.0	-	-	14	5.5
Economia e Commercio	3	42.9 1.7	4	57.1 5.2	7	2.8
Geologia	3	100.0 1.7	-	-	3	1.2
Veterinaria	1	33.3 0.6	2	66.7 2.6	3	1.2
Matematica	11	84.6 6.3	2	15.4 2.6	13	5.1
Teologia	1	100.0 0.6	-	-	1	0.4
Giurisprudenza	8	50.0 4.5	8	50.0 10.4	16	6.3
Lettere o Magistero	19	76.0 10.8	6	24.0 7.8	25	9.9
Architettura	4	80.0 2.3	1	20.0 1.3	5	2.0
Agraria	3	37.5 1.7	5	62.5 6.5	8	3.2
Fisica	3	100.0 1.7	-	-	3	1.2
Scienze politiche	2	66.7 1.1	1	33.3 1.3	3	1.2
Accademia d'Arte	1	100.0 0.6	-	-	1	0.4
Fisioterapia	3	100.0 1.7	-	-	3	1.2
Scuola di Servizio Sociale	3	100.0 1.7	-	-	3	1.2
Informatica	1	100.0 0.6	-	-	1	0.4
<b>Totale</b>	<b>176</b>	<b>69.6</b>	<b>77</b>	<b>30.4</b>	<b>253</b>	<b>100.0</b>

p = .0670

Tabella 33: *Conoscenze di meteorologia dichiarate dagli studenti universitari.*

	NO	SI	Totale
Lavoratori e studenti non universitari	99 83.9 48.8	19 16.1 36.7	118 46.6
Medicina	23 88.5 11.3	3 11.5 6.1	26 10.3
Ingegneria	5 35.7 2.5	9 64.3 18.4	14 5.5
Economia e Commercio	7 100.0 3.4	-	7 2.8
Geologia	2 66.7 1.0	1 33.3 2.0	3 1.2
Veterinaria	3 100.0 1.5	-	3 1.2
Matematica	12 92.3 5.9	1 7.7 2.0	13 5.1
Teologia	1 100.0 0.5	-	1 0.4
Giurisprudenza	12 75.0 5.9	4 25.0 8.2	16 6.3
Lettere o Magistero	20 80.0 9.9	5 20.0 10.2	25 9.9
Architettura	5 100.0 2.5	-	5 2.0
Agraria	3 37.5 1.5	5 62.5 10.2	8 3.2
Fisica	2 66.7 1.0	1 33.3 2.0	3 1.2
Scienze politiche	3 100.0 1.5	-	3 1.2
Accademia d'Arte	1 100.0 0.5	-	1 0.4
Fisioterapia	2 66.7 1.0	1 33.3 2.0	3 1.2
Scuola di Servizio Sociale	2 66.7 1.0	1 33.3 2.0	3 1.2
Informatica	1 100.0 0.5	-	1 0.4
<b>Totale</b>	<b>203 80.2</b>	<b>50 19.8</b>	<b>253 100.0</b>

p = .2546

Tabella 34: *Competenze fotografiche dichiarate dagli studenti universitari.*

	NO	SI	Totale
Lavoratori e studenti non universitari	58 49.2 52.7	60 50.8 42.0	118 46.6
Medicina	14 53.8 12.7	12 46.2 8.4	26 10.3
Ingegneria	1 7.1 0.9	13 92.9 9.1	14 5.5
Economia e Commercio	3 42.9 2.7	4 57.1 2.8	7 2.8
Geologia	-	3 100.0 2.1	3 1.2
Veterinaria	-	3 100.0 2.1	3 1.2
Matematica	5 38.5 4.5	8 61.5 5.6	13 5.1
Teologia	-	1 100.0 0.7	1 0.4
Giurisprudenza	8 50.0 7.3	8 50.0 5.6	16 6.3
Lettere o Magistero	13 52.0 11.8	12 48.0 8.4	25 9.9
Architettura	1 20.0 0.9	4 80.0 2.8	5 2.0
Agraria	1 12.5 0.9	7 87.5 4.9	8 3.2
Fisica	1 33.3 0.9	2 66.7 1.4	3 1.2
Scienze politiche	-	3 100.0 2.1	3 1.2
Accademia d'Arte	1 100.0 0.9	-	1 0.4
Fisioterapia	2 66.7 1.8	1 33.3 0.7	3 1.2
Scuola di Servizio Sociale	1 33.3 0.9	2 66.7 1.4	3 1.2
Informatica	1 100.0 0.9	-	1 0.4
<b>Totale</b>	<b>110 43.5</b>	<b>143 56.5</b>	<b>253 100.0</b>

p = .0611

ticularmente elevata di risposte positive fornite dagli studenti di ingegneria, agraria ed architettura.

Prima di concludere il commento alle risposte fornite alla D 19, è infine opportuno rilevare come la contrapposizione tra tecniche scout e competenze naturalistiche dichiarate trovi conferma nell'analisi delle risposte date da ciascun soggetto. Considerando infatti le diverse combinazioni di risposte si può notare che le segnalazioni comprendenti esclusivamente topografia, pionieristica e meteorologia (è bene ricordare che la domanda non imponeva alcun limite di risposta) raggiungono un valore percentuale pari al 27.2%. Per contro, quelle relative alle sole competenze naturalistiche provengono dal 12% dei soggetti interpellati, mentre meno di un terzo, per l'esattezza il 30.4%, accoppia alla competenza in pionieristica e topografia almeno una competenza in ambito naturalistico.

Sempre dall'analisi delle singole combinazioni di risposte emerge un dato abbastanza curioso e suscettibile di diversa interpretazione. Esso consiste nel valore percentuale assai modesto delle segnalazioni che abbinano alla dichiarazione di una competenza ecologica anche quella di competenze botaniche e zoologiche. Ciò potrebbe dipendere sia dall'attribuzione al termine ecologia di un significato prevalentemente operativo-applicativo, e quindi tale da non implicare necessariamente il possesso di conoscenze specifiche nel campo della sistematica o nelle discipline di base dell'ecologia, sia, benché quest'ipotesi appaia meno credibile, dal considerare l'indicazione della competenza ecologica comprensiva di quella botanica e di quella zoologica.

La D 16 chiede ai capi di esprimere un giudizio sul livello di conoscenza della natura posseduto mediamente dai ragazzi appartenenti alle rispettive unità. Come si può osservare (Tab. 35) il quadro che ne emerge indica un grado nel complesso insoddisfacente di conoscenza naturalistica. La maggioranza dei capi ritiene scarso (53.4%) o addirittura molto scarso (7.2%) il tipo di conoscenza posseduto, mentre solo lo 0.8% lo giudica ottimo. Anche in questo caso il giudizio richiesto è totalmente soggettivo ed esclude qualsiasi possibilità di riferimento a criteri in qualche misura omogeneizzabili. Più che definire l'effettivo livello di cultura naturalistica raggiunto dalle unità, rivela pertanto la misura in cui le aspettative che i capi nutrono al riguardo possano ritenersi soddisfatte. D'altra parte il significato

Tabella 35: *Livello di conoscenza della natura attribuito ai ragazzi delle unità nelle quali i capi prestano servizio come educatori.*

	FEMMINE	MASCHI	TOTALE
OTTIMO	-	2 100.0	2 0.8
SUFFICIENTE	37 38.5 46.8	59 61.5 34.7	96 38.6
SCARSO	35 26.3 44.3	98 73.7 57.6	133 53.4
MOLTO SCARSO	7 38.9 8.9	11 61.1 6.5	18 7.2
TOTALE	79 31.7	170 68.3	249 100.0

$p = .1569$

della risposta ottenuta si riesce a cogliere meglio considerando le variabili che la condizionano. Si può infatti osservare che sesso ( $p = 0.1569$ ), area geografica (Tab. 36), professione ( $p = 0.2409$ ), tipo di facoltà per gli studenti universitari ( $p = 0.9966$ ), anzianità scout ( $p = 0.2093$ ) e branca ( $p = 0.2959$ ) non incidono in misura apprezzabile sul giudizio espresso dai soggetti interpellati. Solo a titolo di curiosità si possono sottolineare, sul piano descrittivo, la valutazione più ottimistica espressa dalle femmine (pur se, anche per esse, le valutazioni superiori alla sufficienza restano minoritarie), la maggior severità dei capi con più di 7 anni di anzianità scout, la punta massima di giudizi positivi raggiunta dai capi del Sud col 47.6% e, per contro, il primato negativo fatto registrare da quelli del Nord con il 64.6%, che si ottiene sommando le risposte «scarso» e «molto scarso» ed infine, per quanto attiene alla branca di servizio, ferma restando la prevalenza in tutte dei giudizi negativi, il maggior ottimismo manifestato dai capi della L/C con il 44.2% di giudizi superiori alla sufficienza, contro il 37.9% della E/G ed il 31.6% della R/S.

Considerando invece la distribuzione delle risposte in rapporto a quelle fornite alle domande precedenti, si vede chiaramente come il giudizio, mentre non risente della differente sensibilità per la problematica ambientale indicata dall'adesione a gruppi protezionistici e dalla partecipazione alle loro iniziative ( $p = 0.5076$  e  $p = 0.0940$  rispettivamente per l'incrocio con le risposte alla D 1 e alla D 2), viene invece influenzato dalle attività «ecologiche» o di studio della natura realizzate in ambito associativo. La tendenza che si osserva si può

Tabella 36: *Distribuzione delle risposte alla D 16 in rapporto all'area geografica di provenienza.*

	NORD	CENTRO	SUD	TOTALE
OTTIMO	-	-	2 100.0	2 0.8
SUFFICIENTE	47 49.0 35.3	21 21.9 39.6	28 29.2 44.4	96 38.6
SCARSO	76 57.1 57.1	26 19.5 49.1	31 23.3 49.2	133 53.4
MOLTO SCARSO	10 55.6 7.5	6 33.3 11.3	2 11.1 3.2	18 7.2
TOTALE	133 53.4	53 21.3	63 25.3	249 100.0

p = .1140

interpretare senz'altro come conferma delle risposte fornite alle domande precedenti, dal momento che lo svolgimento dichiarato di imprese ecologiche o di attività specifiche di scoperta e conoscenza della natura si accompagna sistematicamente ad una maggiore propensione per le valutazioni positive. Così, nell'incrocio con le risposte fornite alla D 3, i giudizi superiori alla sufficienza risultano espressi con maggior frequenza dai capi che hanno dichiarato l'impegno della propria unità in imprese ecologiche negli ultimi due anni (Tab. 37). Questa tendenza risulta ancor più accentuata nell'incrocio con le risposte alla D 9 da cui risulta che il 47.3% dei capi che hanno risposto affermativamente alla D 9, contro il 30.5% di coloro che hanno risposto in modo negativo alla stessa domanda, giudica quanto meno sufficiente il livello della competenza naturalistica posseduta dai membri della propria unità ( $p = 0.0112$ ). Anche le risposte fornite alle do-

Tabella 37: *Incrocio tra le risposte alla D 3 e alla D 16.*

	NO	SI	TOTALE
OTTIMO	-	2 100.0	2 0.8
SUFFICIENTE	35 38.9 31.5	55 61.1 42.6	90 37.5
SCARSO	63 48.5 56.8	67 51.5 51.9	130 54.2
MOLTO SCARSO	13 72.2 11.7	5 27.8 3.9	18 7.5
TOTALE	111 46.2	129 53.7	240 100.0

p = .0317

mande 13 e 14, infine, come già si è accennato, si correlano significativamente con la valutazione del grado di competenza naturalistica dei ragazzi (Tab. 38 e 39). Non si può ritenere tuttavia che il parallelismo osservato tra espressione di giudizi positivi, da una parte, e svolgimento di specifiche attività naturalistiche confortato dal ricorso a particolari pratiche o dalla disponibilità di sussidi, dall'altra, significhi necessariamente che l'attenzione prestata alla conoscenza della natura nella programmazione delle attività si traduca senz'altro in un grado di conoscenze naturalistiche obiettivamente più soddisfacente. Se così fosse, si dovrebbe registrare quanto meno una relazione significativa tra tipo di risposta fornito a questa domanda e competenza posseduta in materia dai capi, nella misura in cui questa può ricavarsi dalla facoltà frequentata per gli studenti universitari o, in generale, dalle competenze dichiarate rispondendo alla domanda 19. Mentre invece per nessuna di queste variabili si manifesta un'influenza significativa sulla modalità di risposta alla D 16.

Chiude questo gruppo relativo alla conoscenza naturalistica la D 18, le cui risposte tuttavia non presentano né sorprese né partico-

Tabella 38: *Incrocio tra le risposte alla D 13 e alla D 16.*

	OTTIMO/ SUFFICIENTE		SCARSO/ MOLTO SCARSO		TOTALE
Non usano il «quaderno natura»	1 0.5 50.0	65 33.2 70.7	113 57.7 87.6	17 8.7 94.4	196 81.3
Usano il «quaderno natura»	1 2.2 50.0	27 60.0 29.3	16 35.6 12.4	1 2.2 5.6	45 18.7
TOTALE	2 0.8	92 38.2	129 53.5	18 7.5	241 100.0

p = .0035

Tabella 39: *Incrocio fra le risposte alla D 14 e alla D 16.*

	OTTIMO/ SUFFICIENTE		SCARSO/ MOLTO SCARSO		TOTALE
Non dispongono di sussidi per il riconoscimento di piante e animali	-	37 27.6 39.4	86 64.2 65.2	11 8.2 61.1	134 54.5
Dispongono di sussidi per il riconoscimento	2 1.8 100.0	57 50.9 60.6	46 41.1 34.8	7 6.3 38.9	112 45.5
TOTALE	2 0.8	94 38.2	132 53.7	18 7.3	246 100.0

p = .0006

lari difficoltà interpretative. Com'era nelle previsioni, il maggior ostacolo che i capi affermano di incontrare nell'organizzazione di attività natura consiste nella scarsa competenza, segnalata dal 74.7% dei soggetti. Seguono, col 38.9%, la mancanza di sussidi tecnici, col 17.8% quella di tempo, mentre la mancanza di interesse da parte dei ragazzi viene relegata nell'ultima posizione venendo segnalata soltanto dal 12.6% degli intervistati. Alcuni capi, infine, si avvalgono della possibilità di risposta libera, individuando difficoltà per l'organizzazione del lavoro naturalistico nella mancanza o nella difficile fruibilità di ambienti allo stato naturale (3.6%), nel disinteresse o nella scarsa educazione ecologica dei capi (1.6%) o nella mancanza di competenze didattiche non meglio precisate. Nella distribuzione delle risposte a questa domanda tuttavia non si possono individuare regolarità riconducibili ad alcuna delle variabili interne od esterne al movimento scout fino ad ora considerate.

Volendo riassumere quanto emerso dall'analisi di questo gruppo di domande, si può affermare conclusivamente che il dato senza dubbio più significativo è quello che evidenzia la divaricazione tra le tecniche di più diffusa applicazione e più funzionali alla conduzione della vita all'aperto, da una parte, e tecniche per l'indagine naturalistica, dall'altra; una divaricazione che comunque non attenua la modesta rilevanza che viene da parte di tutti i capi riconosciuta allo studio scientifico della natura, ai fini della promozione del rispetto dell'ambiente. L'importanza da attribuire all'approccio scientifico, del resto, non risente dell'attuazione o meno di specifiche attività di conoscenza della natura, attuazione a sua volta non condizionata né dall'eventuale impegno extrassociativo in favore dell'ambiente né dalla centralità che si riconosce al riferimento all'ambiente naturale nel metodo educativo dello scoutismo.

### Significato e funzione dell'ambiente naturale

Per comprendere meglio le motivazioni di quanto evidenziato poc'anzi, occorre approfondire appunto il significato e la funzione che nello scoutismo cattolico italiano vengono oggi attribuiti all'ambiente naturale. Prima però di affrontare in modo diretto l'argomento, può essere utile soffermarsi brevemente sulle informazioni raccolte con la D 5, che si proponeva di evidenziare le difficoltà che i capi

residenti nelle aree metropolitane incontrano nel programmare lo svolgimento delle attività in ambiente naturale. Più precisamente la domanda chiedeva di indicare il chilometraggio minimo percorso nell'ultimo anno per fare attività a contatto con la natura.

Il 43.1% dei soggetti interpellati indica una percorrenza minima di trasferimento dalla sede inferiore a 5 Km, una distanza, questa, agevolmente percorribile anche a piedi. Se poi si considera la percorrenza inferiore ai 10 km si ottiene una percentuale del 60.9% che consente di concludere come per la maggioranza dei capi non vi siano particolari difficoltà di ordine geografico per garantire lo svolgimento di attività in ambiente naturale. Ed è interessante osservare la percentuale abbastanza elevata di segnalazioni della distanza inferiore ai dieci chilometri da parte di capi residenti in centri superiori al mezzo milione di abitanti. È tuttavia opportuno ricordare, a questo proposito, che la formulazione della domanda non consente di appurare in quale misura le risposte si riferiscano allo svolgimento di attività naturalistiche o riguardino più in generale i vari momenti della vita scout intesa prevalentemente come vita all'aperto. Tutto sommato, però, se anche fosse possibile operare questa distinzione, non vi sarebbero mutamenti sostanziali in sede di interpretazione. Le uniche variabili che determinano differenze significative nella risposta sono l'ampiezza del comune di residenza, il cui impatto, come prevedibile, si rivela particolarmente apprezzabile per la fascia con popolazione superiore ai 500.000 abitanti (Tab. 40) e l'area geografica di provenienza, in rapporto alla quale si osserva il prevalere della percorrenza inferiore ai 5 Km per i capi del Nord (Tab. 41). L'origine esclusivamente geografica delle differenze rilevate non consente tuttavia di valorizzare questa domanda per ottenere indicazioni indirette circa il significato attribuito all'ambiente naturale nell'attuazione del metodo scout.

Un approccio diretto a questo tema viene realizzato dalla D 6, che richiede appunto esplicitamente un giudizio sul valore dell'ambiente naturale nella metodologia scout, consentendo di scegliere una soltanto delle cinque risposte suggerite, nonostante la mancanza, per alcune di esse, di un rapporto di reciproca esclusione.

In effetti, la formulazione della domanda era finalizzata ad appurare non solo l'attribuzione all'attività in ambiente naturale di un significato positivo o negativo, bensì anche l'importanza e la centra-

Tabella 40: Chilometraggio minimo percorso per raggiungere dalla sede un ambiente naturale nel quale fare attività in rapporto alla popolazione del comune di residenza.

	10000 o meno		10.001 20.000		20.001 50.000		50.001 100.000		100.001 250.000		250.001 500.000		oltre 500.000		TOTALE	
nessuna risposta	2	33,3	-	-	-	-	1	16,7	1	16,7	1	16,7	1	16,7	6	2,4
		10,5						2,8		2,2		4,0		1,8		
0-5 Km.	9	8,3	21	19,3	20	18,3	17	15,6	22	20,2	6	5,5	14	2,8	109	43,1
		47,4		70,0		50,0		47,2		47,8		24,0		24,6		
6-10 Km.	4	8,9	7	15,6	8	17,8	4	8,9	10	22,2	6	13,3	6	13,3	45	17,8
		21,1		23,3		20,0		11,1		21,7		24,0		10,8		
11-15 Km.	1	4,0	-	-	5	20,0	7	28,0	3	12,0	1	4,0	8	32,0	25	9,9
		5,3				12,5		19,4		6,5		4,0		14,0		
16-20 Km.	-	-	1	9,1	3	27,3	1	9,1	2	18,2	2	18,2	2	18,2	11	4,3
				3,3		7,5		2,8		4,3		8,0		3,5		
21-25 Km.	1	14,3	-	-	-	-	1	14,3	-	-	2	28,6	3	42,9	7	2,8
		5,3						2,8				8,0		5,3		
26-30 Km.	-	-	1	10,0	-	-	-	-	2	20,0	4	40,0	3	30,0	10	4,0
				3,3						4,3		16,0		5,3		
oltre 30 Km.	2	5,0	-	-	4	10,0	5	12,5	6	15,0	3	7,5	20	50,0	40	15,8
		10,5				10,0		13,9		13,0		12,0		35,1		
TOTALE	19	7,5	30	11,9	40	15,8	36	14,2	46	18,2	25	9,9	57	22,5	253	100,0

p = .0008

lità metodologiche riconosciute a questo elemento della proposta originaria dello scautismo. Sotto questo profilo, le risposte suggerite possono considerarsi distribuite secondo una gerarchia che ha il proprio polo negativo nella terza risposta (un rischio, in quanto incentivo a sottrarsi agli impegni sociali), mentre il massimo di positività e di centralità viene espresso senza dubbio dalla quinta (un elemento irrinunciabile e qualificante il metodo). Per le posizioni intermedie, sempre procedendo dal negativo al positivo si hanno successivamente la seconda (uno strumento educativo utile ma non irrinunciabile), la prima (un mezzo per attirare i ragazzi) e la quarta (un elemento indispensabile, allo stesso modo delle attività svolte in altri ambienti, per la formazione completa dei ragazzi). Quest'ultima, come si vede, si differenzia dalla quinta esclusivamente per la diversa sottolineatura del ruolo attribuito alle attività realizzate in ambiente naturale rispetto a quello riconosciuto alle attività attuate in altro contesto. D'altra parte è abbastanza significativo, a questo proposito, il fatto che 13 capi abbiano segnato entrambe queste risposte.

Passando ora ad analizzare le scelte operate (Tab. 42) va subito osservato che nessuno dei 250 soggetti che hanno risposto utilizza la

Tabella 41: Chilometraggio minimo percorso per raggiungere dalla propria sede un ambiente naturale per svolgervi attività da parte dei capi provenienti da diverse zone geografiche.

	NORD	CENTRO	SUD	TOTALE
0-5 Km.	75 68,8	17 15,6	17 15,6	109 44,1
	56,4	32,7	27,4	
6-10 Km.	17 37,8	16 35,6	12 26,7	45 18,2
	12,8	30,8	19,4	
11-15 Km.	10 40,0	3 12,0	12 48,0	25 10,1
	7,5	5,8	19,4	
16-20 Km.	4 36,4	-	7 63,6	11 4,5
	3,0	-	11,3	
21-25 Km.	5 71,4	2 28,6	-	7 2,8
	3,8	3,8	-	
26-30 Km.	5 50,0	2 20,0	3 30,0	10 4,0
	3,8	3,8	4,8	
oltre 30 Km.	17 42,5	12 30,0	11 27,5	40 16,2
	12,8	23,1	17,7	
TOTALE	133 53,8	52 21,1	62 25,1	247 100,0

p = .0001



Tabella 42: *Significato dell'attività in ambiente naturale nella metodologia scout.*

	FEMMINE	MASCHI	TOTALE
1. Un mezzo per attirare i ragazzi	-	1 100.0 0.6	1 0.4
2. Uno strumento educativo utile ma non irrinunciabile	1 12.5 1.3	7 87.5 4.1	8 3.2
4. Un elemento indispensabile allo stesso modo delle attività svolte in altri ambienti per la formazione completa dei ragazzi	34 36.2 43.6	60 63.8 34.9	94 37.6
5. Un elemento irrinunciabile e qualificante il metodo	38 28.4 15.2	96 71.6 38.4	134 53.6
6. Combinazione delle risposte 5 e 6	5 38.5 6.4	8 61.5 4.7	13 5.2
<b>TOTALE</b>	<b>78 31.2</b>	<b>172 68.8</b>	<b>250 100.0</b>

p = .4537

\* Nessuna segnalazione ha ricevuto la risposta 3, che individuava nell'attività in ambiente naturale un rischio in quanto incentivo a sottrarsi agli impegni sociali.

terza risposta; un dato, questo, abbastanza rilevante, specie se si considerano alcune posizioni che si erano manifestate nell'AGI e nell'ASCI sul finire degli anni sessanta, e che verrà sostanzialmente confermato dalla frequenza assolutamente trascurabile che farà registrare la stessa risposta inserita nella D 23 (per questa domanda era però fissato un limite massimo di 10 risposte). Di fatto trascurabili si rivelano anche i valori fatti registrare dalle altre due risposte che esprimono un giudizio meno positivo sull'importanza dell'ambiente naturale. La quasi totalità dei capi considera indispensabile per lo scautismo lo svolgimento dell'attività in ambiente naturale pur sottolineando diversamente l'importanza da questo assunta in rapporto ad altri tipi di ambiente. Falsificando tuttavia l'ipotesi che aveva ispirato la formulazione della domanda, la differenza osservabile nel grado di centralità e di importanza attribuite all'ambiente naturale non

si configura come effetto, sul piano metodologico, della pluralità di tradizioni ed esperienze espresse dalle variabili fino ad ora utilizzate.

Sesso, area geografica di provenienza, branca nella quale si presta servizio e ingresso nel movimento anteriore o successivo alla costituzione dell'Agesci non fanno registrare alcuna relazione significativa con il tipo di risposta fornito alla D 6. Ai limiti della significatività risulta invece l'incrocio con le risposte indicate alla D 1 ( $p = .0577$ ), che vedono maggiormente sottolineato il ruolo dell'attività in ambiente naturale da parte dei capi che dichiarano di aderire o di avere a suo tempo aderito ad associazioni e gruppi portatori di interessi ambientali. Sostanzialmente identica risulta invece la distribuzione percentuale delle risposte nei capi che dichiarano lo svolgimento di specifiche attività naturalistiche e in quelli che non lo fanno.

Rispettivamente ai limiti della significatività e decisamente significative si presentano invece le correlazioni con l'andamento delle risposte alle domande 13 e 14 ( $p = .0527$  per la D 13 e  $p = .0222$  per la D 14). In verità si tratta di un dato di difficile interpretazione, essendo in netto contrasto con l'assoluta irrilevanza che la scelta tra le ultime due risposte alla D 6 dimostra di avere ai fini della realizzazione di attività naturalistiche o dell'importanza ad esse attribuita e del giudizio espresso sul livello di conoscenza della natura posseduto dai ragazzi. Si è già avuto modo di sottolineare, d'altra parte, come la valorizzazione dell'ambiente naturale non si traduca affatto in maggior peso riconosciuto, di diritto e di fatto, alla conoscenza scientifica.

Almeno per quanto riguarda il significato della correlazione con la D 14, ipotesi compatibili con le tendenze appena richiamate potrebbero essere, da una parte, quella che riconosce alle due domande un comune grado di genericità (e in effetti la disponibilità di materiale non particolarmente sofisticato potrebbe indicare sensibilità per l'ambiente piuttosto che esistenza di specifici interessi naturalistici) e, dall'altra, quella per cui la valorizzazione incondizionata dell'ambiente naturale potrebbe indurre i capi a dotare la propria unità di elementari sussidi per l'indagine naturalistica, che resterebbero però prevalentemente inutilizzati per mancanza delle necessarie motivazioni e competenze. Ma, come si è detto, si tratta soltanto di ipotesi, che i dati disponibili non consentono peraltro di verificare. Nessuna difficoltà crea invece la D 7, alla quale il 98.0% dei capi che forniscono risposte utili rispondono di ritenere ugualmente importante il con-

tatto con l'ambiente naturale nelle tre branche, confermando così il dato emerso considerando la ripartizione in rapporto alla branca delle risposte alla domanda precedente.

Un ulteriore passo avanti verso la comprensione di ciò che i soggetti interpellati intendono per ambiente naturale e dell'importanza che attribuiscono alle diverse dimensioni di esso può essere compiuto analizzando le risposte date alla D 20. Questa si proponeva infatti di ottenere tali informazioni indirettamente, facendo indicare, ponendole in graduatoria in base all'importanza ad esse attribuita, le cinque attività, di una serie prestabilita di 17, giudicate più idonee a far acquistare ai ragazzi il senso della natura.

Quanto alla gamma di attività suggerite, essa si può ritenere tutto sommato esaustiva, pur prevedendo aspetti tra loro incomparabili, dato il notevole divario di livelli di generalità e comprensività. Si spazia infatti da complessi integrati di attività, quale ad es. è la vita di campo, ad attività più specifiche che possono anche configurarsi come uno dei tanti momenti in cui si articolano alcune delle altre esperienze proposte.

Attribuendo, in fase di spoglio dei dati, 5 punti per ogni segnalazione al primo posto e punteggi decrescenti per le segnalazioni ai 4 posti successivi, si è ottenuta una graduatoria che non si discosta sostanzialmente da quelle determinate considerando la percentuale di segnalazioni utili o le percentuali di segnalazioni al primo posto di ciascuna delle attività prospettate (Tab. 43).

La vita di campo, l'esperienza cioè che, come si è già avuto modo di sottolineare, realizza più compiutamente l'originalità della proposta scout, registra un nettissimo quanto prevedibile primato ottenendo complessivamente 775 punti ed una percentuale pari al 45.8% delle segnalazioni al primo posto (prescindendo dalla posizione in graduatoria, questa attività è stata segnalata dal 76.3% dei capi). In seconda posizione, se si considerano sia il punteggio complessivo che la percentuale di segnalazioni al primo posto, si trova l'hike; esso viene però scalzato dalle imprese ecologiche considerando la frequenza percentuale delle segnalazioni utili ottenute. Seguono poi i giochi di osservazione con punti 312 e lo studio di singoli aspetti della natura, al quinto posto con 301 punti. Entrambe queste attività fanno registrare tuttavia solo il 4% di collocazioni al vertice della graduatoria, mentre, per quanto riguarda la percentuale di capi dai quali sono state

Tabella 43: *Graduatoria delle risposte fornite alla D 20.*

	Punteggio complessivo	% segnalazioni utili	% segnalazioni al 1° posto
1) Vita di campo	775	76.3	45.8
2) Hike	477	51.4	11.1
3) Imprese ecologiche	447	60.8	7.1
4) Giochi di osservazione	312	43.5	4.0
5) Studio dei singoli aspetti della natura	301	50.6	4.0
6) Campo mobile	238	28.8	7.1
7) Veglia alle stelle	234	34.4	2.8
8) Missione individuale in zona ignota	137	19.4	2.4
9) Marcia notturna	101	14.4	0.8
10) Marcia diurna	89	15.4	-
11) Animazione liturgica	72	10.0	0.8
12) Grande gioco al campo	50	8.0	0.4
13) Fuoco di bivacco	39	6.8	-
14) Collezionismo	38	7.2	0.4
15) Espressione	27	4.8	-
16) Gioco in città	26	4.4	0.4
17) Esercizi fisici	14	3.2	0.4

scelte, si attestano rispettivamente sul 43.5% e sul 50.6%. Decisamente più marginali per l'acquisizione da parte dei ragazzi del senso della natura vengono giudicati campo mobile, veglia alle stelle e missione individuale in zona ignota, mentre del tutto trascurabile risulta l'importanza attribuita ad altre attività o momenti della vita scout: la marcia, l'animazione liturgica, il grande gioco, il fuoco di bivacco, il collezionismo, l'attività di espressione e quella ginnica ottengono infatti punteggi decisamente inferiori e vengono indicate da meno del 10 per cento dei capi. Ma, se in molti di questi casi la marginalità può ritenersi del tutto scontata, per altri, ed in particolare per la collocazione all'ultimo posto degli esercizi fisici, essa appare difficilmente giustificabile e comunque tale da non poter essere passata sotto silenzio. E in effetti già da questo dato, che, come vedremo, troverà conferma nell'andamento delle risposte alla D 23, si possono ricavare indicazioni, almeno in negativo, sulla concezione che dell'ambiente naturale mostra di avere questo gruppo di educatori.

Volendo poi esprimere una valutazione complessiva di quanto emerge da questi dati, si può sottolineare come essi ribadiscano sostanzialmente ciò che si è detto in precedenza a proposito del carattere di totalità che connota il rapporto con l'ambiente naturale pro-

posto dallo scautismo. Ancora una volta ciò che risulta fondamentale sembra essere soprattutto la qualità di questo rapporto. Indipendentemente dalla durata (come dimostra la relativa vicinanza delle prime due attività segnalate) ciò che importa è la pienezza di significato che esse vengono ad assumere come momenti di vita autentici, che consentono di stabilire un rapporto con l'ambiente in grado di coinvolgere totalmente la persona. In certo senso anche le imprese ecologiche, appunto perchè dotate di una certa compiutezza e tali da implicare una molteplicità articolata di funzioni (dallo studio, alla progettazione, alla costruzione di giudizi di valore, alla comunicazione, all'esecuzione e alla manipolazione, ecc.) e da richiedere un'adesione piena (cognitiva e affettiva) da parte dei ragazzi, partecipano di questa caratteristica. Senza dubbio più settoriale e meno coinvolgente risulta invece lo studio di singoli aspetti della natura, la cui quinta posizione conferma nella sostanza quanto emerso analizzando il precedente gruppo di domande.

Disaggregando le risposte fornite dai diversi sottogruppi, si può osservare che l'unico fattore che determina variazioni significative nella risposta è costituito dalla branca nella quale i capi prestano servizio. Ciò, per un verso, rinforza quanto si è potuto rilevare per la dichiarazione delle competenze tecniche e naturalistiche possedute, e cioè che i capi, in linea di massima, esprimendo il loro parere, si immedesimano effettivamente nel loro ruolo di educatori. L'esperienza di servizio, in altri termini, concorre a determinare i diversi atteggiamenti e le diverse valutazioni molto più di quanto non facciano, da un lato, l'esperienza complessiva maturata nel movimento, indicata dall'anzianità scout, e, dall'altro, la formazione ricevuta nel clan-fuoco (considerando l'età, molti capi dovrebbero aver terminato da poco il proprio iter formativo come rovers o come scolte) o all'interno della comunità capi. Ed è anche questo un aspetto che, pur non sottovalutando la particolarità della situazione nel corso della quale i questionari sono stati compilati, occorrerà tener presente nell'attuazione di eventuali iniziative per potenziare l'educazione ambientale all'interno dell'associazione.

Considerando ora più da vicino le differenze riscontrate tra le diverse branche, per quanto concerne sia l'indicazione o meno di determinate risposte sia, nel caso delle segnalazioni positive, il posto attribuito in graduatoria alle singole attività, il primo dato significa-

tivo ( $p = .0049$ ) riguarda la totalità delle indicazioni della vita di campo. Questa viene complessivamente indicata in misura maggiore nelle prime due branche (rispettivamente dal 95.3% dei capi della L/C e dal 91.4% di quelli della E/G) che nella R/S (77.9%), mentre non è ugualmente evidente ( $p = .0737$ ) la differenza per quanto concerne la posizione in graduatoria. Analoga tendenza si riscontra per i giochi di osservazione, ( $p = .0023$ ) per i quali tuttavia, coerentemente con quanto già si è avuto modo di vedere, l'insieme delle indicazioni date dai capi della L/C (72.1%) superano di gran lunga quello della E/G (49.1%) e della R/S, che esprime la percentuale più bassa, con il 39.0%. Significative risultano in questo caso ( $p = 0.0419$ ) anche le differenze nel punteggio attribuito: benché infatti la percentuale più elevata di indicazioni di questa attività ai vertici della graduatoria interessi stranamente la branca R/S (10.0% contro il 9.7% della L/C ed il 5.3% della E/G), nelle posizioni immediatamente successive a primeggiare sono soprattutto i capi della L/C.

L'ultima correlazione significativa ( $p = .0018$ ) tra branca nella quale i capi svolgono il servizio educativo e risposta fornita alla D 20 riguarda la somma delle indicazioni relative all'hike, nelle quali la E/G e la R/S, rispettivamente con il 68.1% ed il 62.3% si contrappongono alla L/C che si attesta sul 37.2%. In quest'ultimo caso la dipendenza è senza dubbio obbligata, essendo l'hike assolutamente improponibile, per mancanza di idoneità psicologica e operativa in senso lato, prima ancora che tecnica, ai lupetti e alle coccinelle. Negli altri casi invece non si tratta di attività inattuabili, ma piuttosto dei momenti che maggiormente caratterizzano la metodologia e la programmazione delle attività nelle singole branche.

Nel giudizio dei capi, quindi, senso della natura ed esperienza scout procedono di pari passo, identificandosi il primo con il prodotto dell'esperienza diversificata che lo scautismo propone ai ragazzi di differente età. E bisogna riconoscere che, da un certo punto di vista, si tratta di un dato confortante, che evidenzia il significato che l'intera esperienza scout assume in quanto apprendistato del rapporto con l'ambiente che si attua utilizzando un particolare tipo di ambiente come risorsa educativa. D'altro canto, però, sulla qualità di tale utilizzazione e sulla piena funzionalità che essa può manifestare nei confronti di un progetto coerente di educazione ambientale è forse possibile sollevare alcune perplessità; perplessità che, ancora una volta,

prendono spunto dalla progressiva divaricazione tra le attività più caratterizzanti l'esperienza scout e l'attenzione prestata alla natura come oggetto di studio, che emerge anche dalle risposte fornite alla D 20.

Al di là del patrimonio comune identificato dalle risposte che non registrano differenze significative dipendenti dalla branca in cui prestano servizio, la diversificazione delle attività che i capi giudicano favorire l'acquisizione del senso della natura da parte dei ragazzi sembra non limitarsi ad un sacrosanto adattamento dei mezzi formativi alle esigenze specifiche di ogni stadio dello sviluppo o tradursi soltanto in una riorganizzazione e modificazione dei contenuti e degli approcci che arricchisca progressivamente l'azione educativa. Al contrario, la progressione nelle branche può correre il rischio di promuovere il potenziamento e l'approfondimento di alcune modalità di approccio e di interazione con l'ambiente semplicemente a spese di altre, producendo quindi un sostanziale impoverimento e determinando per lo più uno squilibrio in favore della dimensione emotiva.

Ed è questa un'interpretazione che viene indubbiamente rinforzata se si considera la relazione ai limiti della significatività ( $p = .0503$ ) esistente tra tipo di branca e segnalazione del campo mobile (una relazione che vede ovviamente una più elevata percentuale di scelte da parte dei capi della branca R/S) o la significatività degli incroci tra le risposte fornite alla D 20 e quelle indicate alla D 9. In questo caso, però, la relazione è inversa e riguarda la marcia notturna ( $p = 0.0082$ ) ed il campo mobile ( $p = 0.0001$ ), segnalati in misura decisamente maggiore proprio da coloro che dichiarano di non avere svolto nell'ultimo anno con la propria unità attività specifiche di scoperta e conoscenza della natura (25.2% contro 11.5% per la marcia notturna e 45.2% contro 20.6% per il campo mobile). E, che si tratti di una relazione mediata dalla branca di appartenenza, lo dimostra sia il tipo di attività indicata sia l'influenza che, come si è visto in precedenza, la branca esercita sull'atteggiamento assunto rispondendo alla D 9.

Restano ora da analizzare le risposte fornite alle ultime due domande, la 23 e la 24; la 25 e la 26 non presentano infatti alcuna utilità per la nostra indagine, mirando la prima a raccogliere suggerimenti sulle linee di politica associativa da adottare a proposito del tema «natura» e sugli strumenti per questo ritenuti più efficaci e la seconda a recepire eventuali osservazioni sul questionario o su argomenti da

esso non contemplati: un'opportunità utilizzata solo da un numero di educatori estremamente limitato.

La domanda 23 affronta direttamente la questione centrale per quest'ultimo gruppo di domande, chiedendo ai capi di indicare, all'interno della serie di 21 definizioni proposte in calce alla domanda stessa, le dieci più corrispondenti al significato e alla funzione che, secondo loro, la natura assume nello scoutismo. Il riferimento allo scoutismo piuttosto che al metodo educativo da questo impiegato non è per nulla casuale. Tra gli scopi che ci si proponeva di perseguire, oltre ad una più completa e articolata caratterizzazione del concetto che di ambiente naturale si ha nell'AGESCI, vi era infatti quello di appurare, se possibile, se formulando tale concetto i capi si riferissero ad uno scoutismo inteso esclusivamente come metodo educativo o se piuttosto lo considerassero anche un modo, uno stile particolare, se non proprio una filosofia, col quale affrontare l'esistenza. Come già si è potuto osservare, è questo un aspetto abbastanza delicato e particolarmente difficile da accertare, che si prospetta in modo tutt'altro che univoco negli stessi scritti di Baden Powell, così come in tutte le principali opere sullo scoutismo, assumendo le due dimensioni più il significato di poli di un rapporto dialettico che quello di caratteri tra loro alternativi.

Un'indicazione a questo riguardo poteva venire sia dalla diversa frequenza fatta registrare dalle singole definizioni suggerite, delle quali alcune accentuavano decisamente la valenza soprattutto metodologica dell'elemento natura, mentre altre ne esaltavano il valore in assoluto, sia dalle eventuali differenze di distribuzione dovute all'influsso di particolari variabili.

La limitazione a dieci del numero di risposte consentite intendeva invece favorire un minimo di selettività, nella speranza che questa potesse, per un verso, stimolare una maggiore attenzione ed una riflessione più approfondita da parte dei capi e, per l'altro, evidenziare meglio le sfumature esistenti nelle diverse concezioni dell'ambiente naturale. D'altra parte, se si fa eccezione per la n° 18 («un rischio in quanto incentivo a sottrarsi agli impegni sociali») tutte le definizioni proposte sono tra loro compatibili e non a caso, esprimendo esse modi di intendere la natura tutti chiaramente presenti nelle opere del fondatore e nella pubblicitica sullo scoutismo. E in effetti è stato soprattutto questo il criterio al quale ci si è ispirati nella formu-

lazione dei significati possibili, anche se ad essa hanno contribuito in parte pure alcune indicazioni desunte dalle poche ricerche di psicologia ambientale o di geografia della percezione riguardanti l'ambiente naturale. Di queste si è soprattutto valorizzata la distinzione tra atteggiamenti o comportamenti passivi e attivi e tra situazioni di isolamento e situazioni di partecipazione, ovviamente adattandola al tema specifico ed alla particolarità dell'indagine condotta, che con gli ambiti di ricerca appena accennati presenta affinità solo parziali. Ma passiamo ora ad analizzare le risposte, iniziando come di consueto dagli aspetti eminentemente descrittivi.

La tabella 44 riporta, disponendoli secondo una graduatoria decrescente, i valori percentuali delle segnalazioni ottenute da ciascuna definizione. Come si vede il significato di natura più ampiamente condiviso è quello per cui essa rappresenta un mezzo per la scoperta di Dio, un significato che solo il 12.6% dei capi (se si considera il sottogruppo delle femmine, la percentuale scende addirittura al 7.7) non include tra i primi dieci che questo elemento assume nello scautismo. Si tratta di un dato di indubbio interesse, in linea con la concezione originaria del movimento (per Baden Powell, natura e Bibbia sono infatti i due «libri» attraverso i quali il Creatore si rivela), e con quanto già si è osservato a proposito della presenza, nei capi scout, di una peculiare forma di religiosità.

Notevole è anche il consenso sulla capacità che l'ambiente naturale ha nell'educare «a cogliere gli aspetti essenziali delle cose», una definizione nella quale si riconoscono circa i 3/4 dei soggetti interpellati e che, pur collegandosi indiscutibilmente alla dimensione etica, non si riferisce ad una scelta di «povertà», che è indicata piuttosto dalla definizione n° 10 ed in parte almeno dalla n° 6. Può sottolineare piuttosto il ruolo che la vita nell'ambiente naturale, implicando l'esercizio diretto delle funzioni necessarie per controllare e orientare il rapporto con l'ambiente, svolge nell'aiutare a comprendere il significato degli aspetti e degli elementi principali di tale rapporto e ad estrapolarlo al rapporto con l'ambiente di vita inteso nella sua totalità.

Anche l'attribuzione alla natura di una funzione essenzialmente psicologica, quale è quella di soddisfare il bisogno di avventura dei ragazzi viene ampiamente condivisa, per quanto si debba sottolineare che la percentuale di segnalazioni femminili relega questa risposta

Tabella 44: *Graduatoria delle risposte alla D 23.*

	FEMMINE + MASCHI %	FEMMINE %	MASCHI %
1. R 7: Scoperta di Dio	87.4	92.3	85.1
2. R14: Aspetti essenziali delle cose	74.4	71.8	75.6
3. R 1: Bisogno di avventura	70.2	62.0	74.0
4. R 4: Meditazione e preghiera	67.3	61.5	70.0
5. R 5: Autosufficienza	65.9	59.0	69.0
6. R10: Vita semplice	63.8	70.5	60.7
7. R 3: Vita comunitaria	55.4	64.1	51.5
8. R 9: Conoscenza di sé e degli altri	54.0	50.0	55.9
9. R 6: Superamento del consumismo	40.3	32.1	44.1
10. R20: Valorizzazione del proprio corpo	37.1	43.8	33.9
11. R 2: Robustezza fisica	36.9	31.3	39.6
12. R 8: Comunione con le creature	33.2	39.7	30.2
13. R21: Espressione di bisogni psicologici	29.7	24.4	32.2
14. R12: Rapporto educativo più autentico	27.7	27.8	27.6
15. R19: Attività tipiche dello scout	26.1	20.3	28.8
16. R17: Sviluppo del gusto del bello	22.2	23.8	21.5
17. R15: Impiego di tecniche precise	20.1	20.0	20.1
18. R16: Educazione morale	12.7	10.1	13.5
19. R13: Igiene mentale	7.9	8.8	7.5
20. R11: Realizzazione dei propri ideali	5.5	10.0	3.5
21. R18: Disimpegno sociale	0.8	-	0.8

nella quinta posizione (non si tratta tuttavia di una differenza significativa:  $p = .0775$ ). Ed è anche questo un dato di sicuro interesse, dal momento che conferma come, nella percezione dei capi, l'ambiente naturale non abbia risentito, sotto questo profilo, delle trasformazioni intervenute nelle possibilità e modalità di fruizione del tempo libero e della concorrenza di altri cambiamenti e sollecitazioni educativi.

Sulla quarta posizione guadagnata da un secondo significato prettamente religioso («un ambiente che favorisce la meditazione e la preghiera») non è necessario soffermarsi eccessivamente, potendosi rimandare a quanto detto per la prima, sottolineando se mai come, in questo caso, l'accento sia posto sull'atteggiamento e sul comportamento del soggetto, attenuandosi così il carattere funzionale del contatto con la natura. Analogo discorso può farsi per la definizione che intende la natura come ambiente che consente una vita comunitaria più autentica, risultata settima in graduatoria, nella quale ciò che risulta favorito dal contatto con la natura ha valore in sé, anche prescindendo dal riferimento ad una ulteriore finalizzazione. Benché la differenza sia priva di significatività, si può segnalare che per le fem-

mine questa definizione occupa il quarto posto in graduatoria ( $p = .0847$ ).

Questa interpretazione, del resto, può ritenersi indirettamente e parzialmente confermata dal consenso vistosamente inferiore che raccoglie l'affermazione, assimilabile a questa ma con un significato decisamente più strumentale, per cui la natura è un «luogo» in cui si riesce a stabilire un rapporto educativo più autentico. Sotto questo profilo, è invece più simile alla terza definizione la n° 9 («un ambiente che aiuta a conoscere meglio se stessi e gli altri») che chiude la serie delle affermazioni che raccolgono l'avallo di almeno la metà dei soggetti interpellati. Per le altre definizioni superiori a questa soglia invece la caratterizzazione fondamentalmente «pedagogica» è del tutto evidente.

Passando ora a considerare le concezioni della natura risultate minoritarie, un primo aspetto da sottolineare, in quanto di tutta rilevanza ai fini dell'educazione ambientale, è il modesto riscontro ottenuto dal significato attribuito al contatto con la natura di strumento per realizzare la comunione con tutte le creature. Un dato, questo, che se può tranquillizzare chi paventa la presunta matrice naturalistica e panteistica del movimento, potrebbe ritenersi meno confortante per chi ritiene che l'esperienza scout possa efficacemente contribuire al superamento di una concezione errata del rapporto umanità-natura. Anche in questo caso comunque, la mancata segnalazione della risposta fornisce una indicazione abbastanza grossolana che necessita di approfondimenti e di verifiche ulteriori.

Benché anch'esso da valutare con la cautela appena invocata, un altro aspetto senz'altro negativo che si evince dalla graduatoria delle risposte è quello che esprime la marginalità di dimensioni formative che, stando alla proposta di Baden Powell, dovrebbero invece risultare di notevole importanza nel movimento. Il riferimento è alla salute e alla robustezza fisica, uno dei quattro «punti» fondamentali del metodo, unitamente al carattere, l'abilità manuale ed il servizio al prossimo, e alla dimensione estetica evocata dalla definizione n° 17 («un mezzo per sviluppare il gusto del bello»). Per la prima di queste dimensioni, d'altra parte, la marginalità non può certo ritenersi mitigata dalla segnalazione, da parte del 37% dei capi, della risposta n° 20, che, seppur meno «maschilista» e più riferibile alla

terminologia pedagogica contemporanea, si sovrappone chiaramente all'altra. Allo stesso modo, ben poco credibile può risultare l'ipotesi per cui queste mete educative verrebbero perseguite più efficacemente con mezzi, situazioni ed ambienti diversi da quelli proposti dallo scautismo tradizionale. Più probabilmente, così come si può affermare per la conoscenza scientifica, il cui scarso peso viene peraltro confermato dalla diciassettesima posizione della definizione n° 15, si tratta di dimensioni i cui obiettivi vengono oggi sempre più delegati all'azione di altre agenzie formative. È questa una spiegazione del tutto compatibile con una lettura delle risposte alla D 23 che, dando per scontata e generalmente condivisa dai componenti il campione la centralità del riferimento all'ambiente naturale nello scautismo, veda nella graduatoria che si è ricavata più che un contributo per la messa a punto del significato e della funzione della natura nello scautismo semplicemente la gerarchia degli obiettivi educativi da perseguire.

Per quanto infine concerne le ultime due posizioni della graduatoria, si può anzitutto notare come questo abbinamento risenta del rapporto di implicazione che lega le due risposte. La natura infatti rappresenterebbe un rischio in quanto incentivo a sottrarsi agli impegni sociali soprattutto se venisse idealizzata al punto da assumere il significato di ambiente utopico nel quale soltanto è possibile realizzare i valori nei quali si crede. Sul significato poi che assume la percentuale del tutto trascurabile della definizione n° 18, già si è detto in fase di commento all'identico andamento di questa risposta in rapporto alla D 6.

Quanto all'incidenza sulle risposte alla D 23 delle variabili esterne ed interne allo scautismo, già si è fatto qualche accenno alle differenze tra sottogruppo femminile e sottogruppo maschile, differenze che tuttavia per nessuna risposta si rivelano statisticamente significative. Non casuale risulta invece la distribuzione delle scelte della undicesima definizione in rapporto alle dimensioni dei comuni di residenza. Si osserva infatti, pur con le cautele imposte dal modestissimo numero di segnalazioni, che la natura viene intesa come luogo in cui si riescono a vivere i propri ideali in misura maggiore dai capi provenienti dai centri più piccoli, che tendono con ogni probabilità a valorizzare in questo modo la propria esperienza e la propria condizione (Tab. 45). Significativa, sempre per quanto riguarda le di-

Tabella 45: Distribuzione in base alla popolazione del comune di residenza delle risposte che definiscono la natura come luogo in cui si riescono a vivere meglio i propri ideali.

	meno di		10.001		20.001		50.001		100.001		250.001		più di		TOTALE	
	10.000	20.000	10.000	20.000	20.000	50.000	50.000	100.000	100.000	250.000	250.000	500.000	500.000			
NO	14	5,9	30	12,6	39	16,3	34	14,2	43	18,0	23	9,6	56	23,4	239	94,5
SI	5	35,7		100,0	1	7,1	2	14,3	3	21,4	2	14,3	1	7,1	14	5,5
	26,3				2,5		5,6		6,5		8,0		1,8			
TOTALE	19	7,5	30	11,9	40	15,8	36	14,2	46	18,2	25	9,9	57	22,5	253	100,0

p = .0027

Tabella 46: Distribuzione in base alla popolazione del comune di residenza delle risposte che definiscono la natura un mezzo per sviluppare il gusto del bello.

	meno di		10.001		20.001		50.001		100.001		250.001		più di		TOTALE	
	10.000	20.000	10.000	20.000	20.000	50.000	50.000	100.000	100.000	250.000	250.000	500.000	500.000			
NO	15	7,7	24	12,2	31	15,8	27	13,8	40	20,4	13	6,6	46	23,5	196	77,8
SI	3	5,4	6	10,7	9	16,1	9	16,1	6	10,7	12	21,4	11	19,6	56	22,2
	16,7		20,0		22,5		25,0		13,0		48,0		19,3			
TOTALE	18	7,1	30	11,9	40	15,9	36	14,3	46	18,3	25	9,9	57	22,6	252	100,0

p = .0480

mensioni del luogo di residenza, risulta anche l'incidenza che questo fattore esercita sulla segnalazione della risposta 17, che privilegia l'aspetto per cui la natura quanto meno concorre a sviluppare il gusto del bello. In questo caso però, più che di una proiezione in positivo, si tratta probabilmente di una conseguenza del giudizio negativo espresso sull'educazione estetica fornita dagli ambienti urbani. Come si può infatti osservare (Tab. 46) la tendenza, se si eccettuano le classi tra i 100.000 e i 250.000 abitanti e quella superiore ai 500.000, si caratterizza per la relazione diretta tra popolazione e scelta di questa risposta.

Anche la professione, considerando le sole categorie dei lavoratori e degli studenti, manifesta il proprio influsso sul significato che i capi attribuiscono alla natura producendo una differenza significativa ( $p = .0000$ ) nelle segnalazioni della risposta che vede nell'ambiente naturale un aiuto a conoscere meglio se stessi e gli altri. Al riguardo, i lavoratori, verosimilmente per l'esperienza maturata dei problemi e dei rapporti legati all'inserimento nel mondo produttivo, si mostrano alquanto più scettici degli studenti (22,2% di segnalazioni contro il 58,8% di questi ultimi).

La serie dei fattori extrassociativi che influenzano in qualche modo la risposta a questa domanda viene chiusa dall'età degli intervistati, una variabile che, se in parte si sovrappone a quella appena considerata, esercita tuttavia anche influssi specifici. Per il primo aspetto si può osservare (Tab. 47) come i capi con età superiore ai 30 anni si rivelino assai meno propensi dei più giovani a riconoscere alla natura la funzione di far conoscere meglio se stessi e gli altri; anche se, con ogni probabilità, più che la natura in quanto tale, è la stessa esperienza scout nel suo complesso ad essere coinvolta in questo giudizio. Anche per la differenza, ai limiti della significatività (Tab. 48), che l'età riesce a determinare nelle scelte relative alla definizione n° 14, sono i 30 anni a costituire il passaggio discriminante, per quanto in questo caso, diversamente da ciò che ci si sarebbe potuti attendere, la professione non esercita alcuna influenza. Con ogni probabilità questo fatto sta ad indicare una distinzione tra riconoscimento della importanza che l'esperienza lavorativa può assumere nel determinare una visione meno ingenua della realtà, da una parte, e, dall'altra, accettazione dei parametri che un certo tipo di esperienza lavorativa

Tabella 47: *Distribuzione in base all'età dei capi delle risposte che definiscono la natura un ambiente che aiuta a conoscere meglio se stessi e gli altri.*

	meno di 22	meno di 24	meno di 26	meno di 30	più di 30	TOTALE
NO	43 37.7 44.3	26 22.8 36.6	15 13.2 51.7	12 10.5 42.9	18 15.8 78.3	114 46.0
SI	54 40.3 55.7	45 33.6 63.4	14 10.4 48.3	16 11.9 57.1	5 3.7 21.7	134 54.0
TOTALE	97 39.1	71 28.6	29 11.7	28 11.3	23 9.3	248 100.0

p = .0125

Tabella 48: *Distribuzione per classi d'età della risposta che definisce la natura un ambiente che educa a cogliere gli aspetti essenziali delle cose.*

	20-21	22-23	24-25	26-29	-30 e oltre	TOTALE
NO	26 41.3 26.8	11 17.5 15.9	8 12.7 27.6	7 11.1 25.0	11 17.5 47.8	63 25.6
SI	71 38.8 73.2	58 31.7 84.1	21 11.5 72.4	21 11.5 75.0	12 6.6 52.2	183 74.4
TOTALE	97 39.4	69 28.0	29 11.8	28 11.4	23 9.3	246 100.0

p = .0501

propone come criterio per determinare ciò che veramente è essenziale nella vita.

Riesce al contrario difficile, per non dire impossibile, azzardare un'interpretazione dell'ultima influenza significativa che l'età dei capi manifesta sulla concezione che questi hanno della natura: essa riguarda la definizione che considera la natura uno strumento per l'educazione morale, che raccoglie stranamente la maggior percentuale di segnalazioni (32.1%) da parte dei soggetti tra i 26 ed i 30 anni, mentre per quelli tra i 24 e i 25 e per quelli oltre i 30 si registrano rispettivamente i valori del 3.3% e del 4.3% (p = .0095).

L'anzianità scout, con la quale si passa a considerare il peso delle variabili interne al movimento, consente di valutare l'impatto che la creazione di un'unica associazione mista ha prodotto sulla concezione che della natura si ha nello scautismo cattolico italiano. Tale impatto si manifesta nel diverso grado di condivisione del giudizio per

cui la natura soddisfa il bisogno di avventura dei ragazzi (p = .0046), di quello che vede nella natura un modo per realizzare la comunione con tutte le creature (p = .0262), di quello che la concepisce anche come scuola di vita semplice (p = .0189) ed infine (p = .0443) della definizione che fa riferimento alla capacità di cogliere gli aspetti essenziali delle cose. In quest'ultimo caso è interessante osservare come l'età intesa sotto il profilo dell'appartenenza al movimento si differenzi da quella cronologica appena considerata, facendo registrare una percentuale superiore di segnalazioni proprio da parte dei capi che vantano una più lunga appartenenza allo scautismo (78.2% contro il 64.8% dei capi con anzianità scout inferiore o uguale ai 7 anni). Del resto, anche per la capacità di soddisfare il bisogno di avventura dei ragazzi e di prospettarsi come scuola di vita semplice, i capi con maggiore esperienza di scautismo fanno registrare una percentuale più elevata di indicazioni (75.6% contro 56.3% per la prima e 69.0% contro 52.1% per la seconda).

Quanto al significato da attribuire al dato relativo al bisogno di avventura occorre tuttavia essere particolarmente prudenti, contrastando nettamente con esso l'andamento delle risposte fornite alla domanda successiva. Qui infatti risulterà che i capi con anzianità scout inferiore, per la scelta dei luoghi naturali in cui svolgere l'attività, indicano, in percentuale significativamente superiore agli altri, il criterio della funzionalità all'organizzazione di giochi avventurosi. Ciò potrebbe indicare che, più che una eventuale differenza nell'importanza riconosciuta al soddisfacimento del bisogno di avventura, a dividere i due gruppi è la diversa efficacia che essi attribuiscono alla natura come mezzo per raggiungere questo obiettivo. Ed è questa un'ipotesi che, se accettata, finisce inevitabilmente per condizionare l'interpretazione delle altre scelte dipendenti dal momento nel quale i soggetti hanno iniziato la loro vita scout. Per contro, essa non dovrebbe avere ripercussione alcuna sul significato da attribuire alle correlazioni prima segnalate tra appartenenza alle due classi di anzianità scout, da una parte, e importanza attribuita alla conoscenza scientifica per educare al rispetto dell'ambiente e competenza che si ritiene di possedere nelle fondamentali tecniche scout, dall'altra.

Per quanto infine concerne la percentuale più elevata di segnalazioni della risposta che vede nella natura un modo per realizzare la comunione con tutte le creature da parte dei capi entrati nello scau-



tismo prima della costituzione dell'AGESCI (37.9%, contro il 22.2% dei capi restanti) occorre senz'altro evidenziarne la portata. Fermo restando il carattere comunque minoritario di tale orientamento e senza per questo voler affrontare la questione delle venature panteistiche che qualcuno ritiene si possano individuare nell'educazione suggerita da Baden Powell, questo dato indica infatti la differenza più rilevante che nel caso del campione considerato separa l'AGESCI dallo scautismo cattolico italiano ad essa precedente per ciò che attiene al modo di concepire il senso della natura.

Differenze, sia pure non particolarmente rilevanti, si manifestano nelle risposte fornite a questa domanda in rapporto alla branca nella quale i capi fanno servizio. Esse riguardano la seconda e la sesta definizione, mentre, per la diciassettesima si osserva un valore ai limiti della significatività. Tra queste, la prima (Tab. 49) è senza dubbio quella che presenta le maggiori difficoltà interpretative, indicando imprevedibilmente nella sola L/C una maggioranza di consensi sul ruolo che la natura svolge per l'acquisizione di salute e robustezza fisica; anche se quello che soprattutto meravaglia, come già si è avuto modo di osservare, è lo scarso credito che questa funzione fa registrare nelle altre branche. Si può tutt'al più ipotizzare con piena consapevolezza dei limiti di una simile argomentazione, che in questo caso l'accento sia stato posto sulle attività all'aria aperta genericamente intese e sull'importanza che queste assumono soprattutto nelle prime fasi dello sviluppo, nelle quali peraltro vi è una libertà di movimento e di scelta degli spazi di gioco estremamente ridotta.

Senz'altro meno problematica è la tendenza manifestata per la sesta definizione (Tab. 50); una tendenza che, se, per un verso, riflette il diverso peso ed il diverso modo col quale vengono proposti

Tabella 49: *Distribuzione, per branca, delle risposte che definiscono la natura un ambiente che fa acquistare salute e robustezza fisica.*

	R/S	E/G	L/C	TOTALE
NO	53 35.6 69.7	79 53.0 69.3	17 11.4 40.5	149 64.2
SI	23 27.7 30.3	35 42.2 30.7	25 30.1 59.5	83 35.8
TOTALE	76 32.8	114 49.1	42 18.1	232 100.0

p = .0018

Tabella 50: *Distribuzione per branca delle risposte che definiscono la natura un ambiente che libera dai condizionamenti del consumismo.*

	R/S	E/G	L/C	TOTALE
NO	34 24.6 44.7	69 50.0 61.6	35 25.4 81.4	138 59.7
SI	42 45.2 55.3	43 46.2 38.4	8 8.6 18.6	93 40.3
TOTALE	76 32.9	112 48.5	43 18.6	231 100.0

p = .0004

nelle tre branche valori e modelli di comportamento alternativi a quelli dominanti nella civiltà dei consumi, d'altro canto risente anche delle diverse possibilità di esperienze in tal senso davvero alternative che l'attività proposta dalle branche è in grado di fornire.

Allo stesso modo, la tendenza del tutto analoga, benché, come s'è detto, ai limiti della significatività (Tab. 51), che si osserva per il ruolo che alla natura si attribuisce nella formazione estetica può agevolmente spiegarsi facendo ricorso alle argomentazioni di carattere psicologico e metodologico sulle quali abitualmente si fonda la progressione della proposta educativa dello scautismo.

Resta il fatto, concludendo su questo punto, che, stando a quanto emerso fino ad ora, le differenze nella concezione della natura imputabili tanto all'anzianità scout quanto alla branca possono ritenersi tutto sommato secondarie. Più che di sostanza la questione è di sfumature, riguardando in prevalenza significati e funzioni che occupano la parte inferiore della graduatoria in precedenza stabilita. È questa una ulteriore conferma di quella fondamentale omogeneità della

Tabella 51: *Distribuzione per branca delle risposte che definiscono la natura un mezzo per sviluppare il gusto del bello.*

	R/S	E/G	L/C	TOTALE
NO	53 29.0 68.8	93 50.8 80.9	37 20.2 86.0	183 77.9
SI	24 46.2 31.2	22 42.3 19.1	6 11.5 14.0	52 22.1
TOTALE	77 32.8	115 48.9	43 18.3	235 100.0

p = .0518

«filosofia» e della pedagogia della natura posseduta dai capi dell'associazione che già si è avuto modo di constatare; un'omogeneità che assume un'importanza proporzionale a quella degli aspetti per i quali al di là di ogni previsione non si osservano discontinuità di rilievo.

Si tratta ora di vedere se differenze più sostanziali nella concezione della natura possono venir individuate in rapporto all'atteggiamento assunto dai capi rispondendo alle domande precedenti ritenute in proposito più rappresentative. Un primo tentativo in tal senso può essere compiuto scorporando le risposte fornite alla D 23 in rapporto al diverso grado di sensibilità per l'ambiente dimostrato rispondendo alle prime due domande. La prima indicazione che se ne ricava riguarda il rapporto inverso tra partecipazione ad attività promosse da gruppi portatori di interessi ambientali e giudizio sulla funzionalità dell'ambiente naturale alla creazione di un più autentico rapporto comunitario ( $p = .0367$ ).

Ma una tendenza analoga si riscontra anche per la valorizzazione della natura in quanto ambiente che favorisce la meditazione e la preghiera ( $p = .0460$  per la D 1 e  $p = .0335$  per la D 2) sia per il timore che la natura possa distogliere dagli impegni sociali, dal momento che gli unici due capi che optano per questa risposta dichiarano entrambi e di appartenere ad associazioni protezionistiche e di aver preso parte ad iniziative promosse da queste. Pur con tutte le cautele imposte dall'esiguità di questa segnalazione, si tratta pur sempre di una tendenza che sarebbe improduttivo trascurare. Vi è infatti, come in parte già si è accennato, un elemento che accomuna queste definizioni, sebbene espresso in forma positiva per le prime due ed in forma negativa per l'ultima. Esso pare consistere nel significato che l'ambiente naturale assume di luogo privilegiato per esperienze e comportamenti che con l'elemento naturale non hanno alcun rapporto diretto. Per quanto azzardata possa apparire questa ipotesi (corre l'obbligo di sottolineare la mancata influenza sull'undicesima risposta), sembra quasi che la considerazione idilliaca della natura appaia, a coloro che si rivelano più sensibili ai problemi dell'ambiente, ancora peggio di un suo uso puramente strumentale, quale può essere quello che ne fa un mezzo per la scoperta di Dio o quello che se ne serve soltanto come risorsa educativa. Anche questo sembra essere un aspetto cruciale, meritevole di essere ripreso in sede di considerazioni conclusive.

Diversamente dall'incrocio con la D 4 che non evidenzia alcuna relazione significativa, il chilometraggio minimo percorso nell'ultimo anno per fare attività in ambiente naturale fa registrare la propria influenza sulla definizione che ha raccolto il più ampio consenso (Tab. 52). È infatti da parte dei capi che hanno indicato una percorrenza superiore ai 25 chilometri che si hanno le adesioni maggiori a questo modo d'intendere l'ambiente naturale. Ma si tratta di un dato non particolarmente rilevante, che si può sbrigativamente interpretare richiamando l'importanza che può assumere per questa funzione l'estraniarsi il più possibile dall'ambiente abituale.

Dopo l'influenza esercitata sulla concezione della natura dal possesso di una più spiccata sensibilità per la difesa dell'ambiente, si può ora verificare se anche l'attenzione di fatto prestata alla conoscenza scientifica della natura determina delle variazioni apprezzabili nelle risposte che i capi hanno fornito alla D 23.

L'incrocio con la D 9, senza dubbio quella che meglio può indicare l'attenzione di cui si è detto, evidenzia a questo proposito una correlazione significativa con la quarta e la sesta definizione, mentre per la quindicesima si ottiene un valore ai limiti della significatività.

Tabella 52: *Distribuzione delle risposte che definiscono la natura «un mezzo per la scoperta di Dio» in rapporto al chilometraggio da percorrere per lo svolgimento di attività in ambiente naturale.*

	NO	SI	TOTALE
Nessuna risposta	1 16.7 3.2	5 83.3 2.3	6 2.4
0-5 Km.	12 11.8 38.7	90 88.2 41.9	102 41.5
6-10 Km.	6 13.3 19.4	39 86.7 18.1	45 18.3
11-15 Km.	8 32.0 25.8	17 68.0 7.9	25 10.2
16-20 Km.	1 9.1 3.2	10 90.9 4.7	11 4.5
21-25 Km.	2 28.6 6.5	5 71.4 2.3	7 2.8
26-30 Km.	-	10 100.0 4.7	10 4.1
Oltre 30 Km.	1 2.5 3.2	39 97.5 18.1	40 16.3
TOTALE	31 12.6	215 87.4	246 100.0

Per quest'ultima, naturalmente, si ha una correlazione positiva ( $p = .0601$ ): i capi che hanno dichiarato la realizzazione di specifiche attività di scoperta e conoscenza della natura, si riconoscono più degli altri nella definizione per cui la natura è un mondo da scoprire servendosi di tecniche precise, pur se, anche in questo caso, la percentuale di segnalazioni rimane assai modesta (24.6% per chi ha risposto affermativamente alla D 9 e 14.2% per chi invece ha risposto negativamente alla stessa domanda). Negli altri due casi, altrettanto comprensibilmente, si ha invece una relazione inversa.

Il 59.7% dei soggetti che hanno svolto attività naturalistiche, rispetto al 76.1% di coloro che non l'hanno fatto ( $p = .0099$ ), condivide il concetto per cui la natura favorirebbe la meditazione e la preghiera. Se si considera che per la definizione che concepisce l'ambiente naturale come mezzo per la scoperta di Dio il divario risulta invece del tutto trascurabile (84.4% contro 90.2%;  $p = .2524$ ), si deve senz'altro escludere qualsiasi ipotesi di conflittualità tra la dimensione religiosa e quella connessa all'approccio scientifico alla realtà naturale. Da ciò si può se mai inferire che la efficacia generalmente attribuita alla natura come mezzo per accostare la divinità non si collega ad un atteggiamento prettamente intimistico o ad una visione in certo senso animistica della realtà naturale. In questa prospettiva potrebbe anche essere possibile un rapporto di conflittualità o addirittura di reciproca esclusione tra orientamento conoscitivo e orientamento contemplativo riferiti allo stesso oggetto, tra approccio scientifico ed atteggiamento di preghiera. Ma non sembra questa la spiegazione più convincente. Oltre a rivelare eventuali differenze nel tipo di spiritualità, questo dato sembra piuttosto confermare l'interpretazione già avanzata commentando la relazione osservata con le prime due domande. Potrebbe darsi che ad essere messo in discussione non sia, di per sé, l'uso strumentale che viene fatto della natura o la sua subordinazione al raggiungimento di determinati fini educativi. Lo sarebbe piuttosto il caricare permanentemente la natura di significati fondamentalmente umani. Per riprendere la distinzione accennata introducendo il commento alla ventitreesima domanda nel suo complesso non sarebbe la natura come «pedagogia», bensì la natura come «filosofia» ad essere rifiutata.

Anche il minor grado di condivisione che quanti hanno dichiarato lo svolgimento di attività naturalistiche specifiche (33.3% con-

tro il 48.7% di chi non l'ha fatto) manifestano per il giudizio che attribuisce alla natura la liberazione dai condizionamenti del consumismo ( $p = .0218$ ) risulta del tutto in linea con questa ipotesi interpretativa. Se, anche in questo caso, non ci si accontenta di attribuire a chi ha svolto attività naturalistica un orientamento genericamente più «positivo» e critico nell'approccio con la realtà, si può avanzare una spiegazione che individua l'elemento discriminante nella attribuzione alla natura in sé di una valenza tipicamente umana e morale. Ciò che viene rifiutato è, in questa ottica, la concezione in senso lato animistica della natura, il fatto cioè che su di essa vengano proiettate intenzioni, potenzialità ed influenze che non vanno ricondotte all'intrinseca efficacia dell'elemento naturale, bensì piuttosto alle interazioni di vario tipo che l'uomo stabilisce con esso.

Questo rifiuto, d'altra parte, come è giusto che sia, non si orienta in una sola direzione, investendo al contrario anche quelle posizioni nelle quali il carattere sostanzialmente animistico pare meglio mascherato da una parvenza di laicità. L'esperienza «oggettiva» della natura, in tal modo, come contrasta con una concezione mistica della medesima, così prende le distanze da un approccio che potremmo definire di tipo rousseauiano. La natura non è il tempio per eccellenza, ma neppure è il modello, lo strumento e lo spazio di una cultura è di una società alternative.

L'ultima variabile che si correla significativamente al tipo di concezione della natura espresso dalle varie combinazioni di risposte alla domanda 23 è costituita dal giudizio dato dai capi sugli sforzi compiuti nelle unità per promuovere nei ragazzi il rispetto dell'ambiente naturale. La tendenza che si osserva per un verso conferma l'ipotesi avanzata, nel corso del commento alla D 21, per quanto concerne la maggior propensione ad esprimere valutazioni positive da parte dei soggetti che paiono meno sensibili alla problematica ambientale. D'altro canto, essa rinforza la categorizzazione enucleata distinguendo, da una parte, tra la concezione chiaramente strumentale della natura e quella che invece attribuisce ad essa un valore incondizionato e, dall'altra, come ripartizione interna di quest'ultima categoria, tra considerazione «naturale» e realistica e considerazione idealizzata ed antropocentrica dell'ambiente naturale.

Questa lettura viene confortata, ancora una volta, dall'andamento contrapposto della relazione tra la scelta delle varie definizioni e la

valutazione dell'impegno associativo nel settore dell'educazione ambientale. Una prima correlazione positiva si registra infatti nel caso della terza definizione (un ambiente che consente una vita comunitaria più autentica), che già si è visto stabilire un rapporto inverso con la partecipazione alle iniziative dei gruppi portatori di interessi ambientali: coloro che condividono questo significato dell'ambiente naturale si rivelano più benevoli rispondendo alla D 21 ( $p = .007$ ). Identica tendenza si manifesta per il gruppo che vede nella natura un mezzo per la scoperta della divinità, nonostante il modestissimo scarto che, anche in questo caso, separa il punteggio mediamente espresso da questo gruppo (3.13) da quello indicato dalla parte restante di capi (3.10;  $p = .020$ ). Ugualmente significativa risulta, dall'analisi della varianza, la differenza dei giudizi relativi alla D 21 formulati da chi accetta la definizione di natura come modo per realizzare la comunione con tutte le creature o l'altra che la considera uno strumento per l'educazione morale (rispettivamente  $p = .004$  e  $p = .029$ ); due scelte, anche queste, che si accompagnano ad una valutazione più elevata dell'educazione al rispetto della natura realizzata nell'associazione.

Tra quelle appena indicate senza dubbio l'ottava definizione rappresenta un caso a sè, non potendosi certo classificare tra le concezioni della natura che di quest'ultima esaltano la funzione strumentale. D'altra parte, il fatto che questa risposta non faccia registrare ulteriori relazioni significative oltre a quella, di cui già si è detto, con l'anzianità scout non aiuta a formulare ipotesi seppur minimamente convincenti.

Per contro, la valorizzazione della natura in quanto tale, sia essa di segno positivo o negativo, si abbina ad una maggiore severità nel giudizio esternato rispondendo alla D 21. Così, quanti credono che l'ambiente naturale sia un luogo in cui si riescono a vivere meglio i propri ideali esprimono punteggi più bassi (3.07 contro 3.13;  $p = .041$ ). Lo stesso capita per i due soli capi che abbiamo visto condividere l'opinione per cui la natura rappresenta un rischio di fuga dagli impegni sociali (3.00 contro 3.13;  $p = .031$ ); un'opinione, che, come già si è sottolineato, pur nella sua formulazione negativa, implica pur sempre anch'essa il riferimento ad un concetto idealizzato di natura.

Il quadro che emerge dall'analisi delle risposte a questa domanda risulta indubbiamente complesso e lascia aperti, come si è potuto

constatare, numerosi problemi. Pur nella sua incompletezza e nonostante il prevalente significato di ipotesi di lavoro che assumono le considerazioni fatte, ci sembra tuttavia che esso fornisca almeno alcuni spunti per una ulteriore messa a fuoco della concezione dell'ambiente naturale posseduta dai capi dell'Agesci.

Ma su questo ritorneremo nelle conclusioni, dopo aver raccolto ulteriori elementi analizzando le risposte alla D 24.

Scopo di quest'ultima domanda era soprattutto verificare l'attendibilità delle risposte fornite alle domande precedenti attraverso le caratteristiche in base alle quali i capi dichiaravano di scegliere l'ambiente naturale nel quale svolgere le attività. Oltre a ciò si riteneva tuttavia, in fase di definizione della domanda, che essa avrebbe potuto anche recare un ulteriore contributo per la messa a fuoco del concetto dell'ambiente naturale e della sua utilizzazione educativa che i soggetti appartenenti al campione possedevano. Veniva pertanto prospettata una serie di caratteristiche che, pur riferendosi alle dimensioni già contemplate dalla domanda precedente, consentivano di dettagliare maggiormente le motivazioni dell'importanza attribuita alla natura. Anche in questo caso, poi, per dotare di maggior evidenza le informazioni ottenute, veniva fissato un limite massimo di tre risposte (37 capi hanno tuttavia utilizzato meno risposte di quelle consentite).

La Tab. 53 presenta la graduatoria delle caratteristiche suggerite in base alle segnalazioni ottenute. Come si vede, solo due raccolgono il consenso di almeno la metà dei capi: quella che privilegia le possibilità che la natura offre di incontrare persone con un differente sistema di vita e quella che si riferisce all'abbondanza e alla varietà di presenze faunistiche e floristiche; un tratto, questo, la cui portata si riesce a precisare grazie al confronto con le risposte 1, 7 e 9, che esprimono più specificamente la valenza estetica, naturalistica ed emozionale dell'incontro con l'elemento naturale. Per il resto, mentre l'isolamento dai centri abitati raccoglie una discreta quota di consensi, l'ultimo posto occupato dalla motivazione connessa allo sviluppo dello sforzo fisico conferma, con la percentuale effettivamente assai modesta di segnalazioni ricevute, quanto già si è osservato sulla marginalità della dimensione fisica ed estetica (il valore paesaggistico è relegato nella penultima posizione) nella attuale formazione scout. Non è tuttavia da escludere, considerando anche la posizione

Tabella 53: *Graduatoria delle risposte fornite alla D 24.*

1) possibilità che offre di incontrare persone che conducono una vita diversa	143	56.5
2) ricchezza di flora e fauna	129	51.0
3) isolamento dai centri abitati	107	42.3
4) possibilità di contatto con una natura selvaggia	73	28.8
5) motivi di particolare interesse naturalistico	66	26.1
6) grado in cui si presta all'organizzazione di giochi avventurosi	58	22.9
7) potere di suggestione e di induzione di meraviglia	56	22.1
8) valore paesaggistico	44	17.4
9) possibilità di sviluppare lo sforzo fisico	19	7.5

invertita di queste due dimensioni rispetto alla graduatoria stilata per la domanda precedente, che sulla frequenza della risposta n° 8 possa aver influito la sottolineatura del carattere impegnativo della prestazione indicata.

Nella Tab. 54 vengono riportati i valori percentuali fatti registrare per ogni caratteristica dai capi in servizio nelle tre branche. Il primo dato che se ne può ricavare riguarda le motivazioni comuni ai diversi stadi dell'itinerario formativo proposto dallo scoutismo: al di là delle differenze di posizione in graduatoria, l'isolamento dai centri abitati, la funzionalità all'organizzazione di giochi avventurosi, il potere di suggestione e soprattutto le opportunità dischiuse per l'incontro con persone che conducono una vita diversa sono le caratteristiche ricercate in tutte le branche nell'ambiente naturale prescelto per le attività. Ciò ovviamente non significa che questi tratti siano ritenuti in grado di determinare, in quanto tali, gli effetti attribuiti all'ambiente naturale; ma semplicemente che essi mediano, secondo i capi, l'utilizzo educativo che lo scoutismo nella sua globalità fa dell'elemento natura.

Una seconda osservazione riguarda invece la rilevanza diversificata che altre caratteristiche vengono ad assumere nei successivi momenti della formazione scout. Da parte dei capi della branca superiore si presta una attenzione decisamente maggiore agli ambienti naturali dotati di valore paesaggistico ( $p = .0093$ ) o naturalistico ( $p = .0045$ ), sebbene quest'ultimo dato appaia in contrasto con le indicazioni emerse appunto dall'analisi delle risposte relative allo studio della natura (basti ricordare che i capi della branca R/S si sono distinti come unico sottogruppo che ha risposto in modo prevalentemente negativo alla D 9 ed alla D 11). E si tratta peraltro di un con-

Tabella 54: *Segnalazioni, in percentuale, delle risposte fornite alla D 24 dai capi delle tre branche.*

	R/S	E/G	L/C
Valore paesaggistico	28.8	10.6	19.0
Isolamento dai centri abitati	37.3	48.7	40.5
Ricchezza di flora e fauna	37.3	56.6	76.2
Grado in cui si presta all'organizzazione di giochi avventurosi	14.7	28.3	23.8
Potere di suggestione e di induzione di meraviglia	18.7	23.9	26.2
Possibilità che offre di incontrare persone che conducono una vita diversa	65.3	54.9	50.0
Motivi di particolare interesse naturalistico	40.0	18.6	23.8
Possibilità di sviluppare lo sforzo fisico	14.7	3.5	4.8
Possibilità di contatto con una natura selvaggia	28.0	32.3	16.7

trasto la cui giustificazione non può sicuramente individuarsi nella formulazione della domanda, che non sembra prestarsi ad equivoci di sorta, ma tutt'al più riferirsi ad una possibile discrepanza tra intenzioni e realizzazioni educative. Un'altra ipotesi difendibile e comunque compatibile con questa può far riferimento alla sottolineatura del particolare interesse che deve assumere, stando al testo suggerito, il significato naturalistico del luogo ed evidenziare come l'apprezzamento di tale peculiarità esiga una maturità propria della sola branca superiore. Quest'ultima fa anche registrare il primato delle segnalazioni per quanto concerne l'importanza attribuita all'ambiente naturale in quanto luogo che consente di sviluppare lo sforzo fisico ( $p = .0131$ ); un primato di agevole motivazione, se si considera il peso che la tematica della «vita rude» ha avuto, fin dalle origini, nella caratterizzazione del roverismo. Ugualmente prevedibile per la congruità che manifesta con l'assetto metodologico peculiare di ogni branca è la distribuzione ( $p = .0544$ ) delle risposte che pongono l'accento sulla possibilità di contatto con la natura selvaggia. Infine, la significatività ( $p = .0002$ ) dell'andamento decrescente che la valorizzazione della ricchezza di flora e fauna subisce procedendo verso le branche superiori conferma ancora una volta quanto si è ripetutamente osservato circa la relazione inversa tra competenze scout e competenze naturalistiche.

L'incidenza dell'anzianità scout si limita invece alla percentuale di segnalazioni significativamente superiore ( $p = .0078$ ), da parte dei capi che hanno iniziato la loro esperienza scout nell'AGESCI (35.7% contro il 18.8% degli altri), della risposta che fa riferimento al grado

in cui l'ambiente si presta all'organizzazione di giochi avventurosi. Ma di questo si è già avuto modo di parlare in sede di commento alla D 23. A conforto tuttavia della ipotesi ivi avanzata per giustificare la contraddizione emersa, vi è ora la prima correlazione significativa tra risposta fornita alla D 4 e caratteristiche in base alle quali si sceglie l'ambiente naturale. A considerare la misura in cui l'ambiente si presta all'organizzazione di giochi avventurosi sono soprattutto i capi che condizionano la maggior sensibilità degli scout per i problemi della conservazione delle risorse naturali allo svolgimento di particolari attività o al peso che vi hanno attribuito i capi (29.1% contro il 16.3% di chi ha fornito la prima risposta alla D 4;  $p = .0370$ ). L'esplicita ricerca di tratti di «avventurosità» nell'ambiente naturale si traduce in una minor valorizzazione in assoluto del ruolo del medesimo, che, nella integralità e globalità dell'esperienza scout, non può che ripercuotersi anche sulla sensibilità per la questione ambientale. Che questa faccia tutt'uno con il clima avventuroso che caratterizza il grande gioco dello scautismo, del resto, trova conferma nel rovesciamento di proporzioni, anch'esso significativo ( $p = .0145$ ) che i due sottogruppi manifestano per la nona motivazione («possibilità di contatto con una natura selvaggia»): qui sono quanti hanno fornito la prima risposta alla D 4, con il 38.8%, a superare i sostenitori di un effetto condizionato dello scautismo sull'atteggiamento verso la difesa della natura (22.8%).

L'attenzione prestata alla dimensione scientifico-naturalistica della formazione scout indicata dall'atteggiamento assunto nei confronti della D 9 non determina differenze apprezzabili nella distribuzione delle risposte alla D 24. Se però queste vengono ripartite in relazione a quanto dichiarato circa l'uso del «quaderno natura» o il possesso, da parte delle unità, di particolari strumenti o attrezzature per l'indagine naturalistica (due elementi che, come già si è affermato, possono venir considerati gli indicatori più sensibili dell'interesse per la conoscenza scientifica della natura) si evidenziano differenze significative e si ottengono ulteriori informazioni sul significato da attribuire alle scelte dei capi.

Oltre infatti a constatare (Tab. 55 e 56) nuovamente la divaricazione tra approccio «scientifico» e approccio «estetico-contemplativo», si può rilevare come l'interesse per la conoscenza della

Tabella 55: *Incrocio tra le risposte alla D 13 e alla D 24.*

	Non usano un «quaderno natura»	Usano un «quaderno natura»	TOTALE
1. Valore paesaggistico	44 100.0 7.7	-	44 6.3
2. Isolamento dai centri abitati	90 84.1 15.8	17 15.9 13.5	107 15.4
3. Ricchezza di flora e fauna	93 72.1 16.3	36 27.9 28.6	129 18.6
4. Si presta all'organizzazione di giochi avventurosi	46 79.3 8.1	12 20.7 9.5	58 8.3
5. Potere di suggestione e di induzione di meraviglia	50 89.3 8.8	6 10.7 4.8	56 8.1
6. Possibilità di incontrare persone che conducono una vita diversa	112 78.3 19.7	31 21.7 24.6	143 20.6
7. Motivi di particolare interesse naturalistico	58 87.9 10.2	8 12.1 6.3	66 9.5
8. Possibilità di sviluppare lo sforzo fisico	15 78.9 2.6	4 21.1 3.2	19 2.7
9. Possibilità di contatti con la natura selvaggia	61 83.6 10.7	12 16.4 9.5	73 10.5
TOTALE	569 81.9	126 18.1	695 100.0

$p = .0025$

natura, mentre si accompagna alla ricerca di ambienti ricchi di presenze floristiche e faunistiche, si collega invece ad una percentuale inferiore di segnalazioni dei «motivi di particolare interesse naturalistico» e delle «possibilità di contatto con la natura selvaggia». Si conferma così quanto rilevato commentando i differenti orientamenti manifestati dalle branche.

Un'ultima annotazione sulla D 24 riguarda la relazione tra tipo di risposta fornito a questa domanda e valutazione dell'impegno profuso nel promuovere nei ragazzi comportamenti improntati al rispetto della natura.

L'analisi della varianza consente infatti di individuare una relazione significativa ( $p = .050$ ) tra tale valutazione ed importanza attribuita al valore paesaggistico. Anche in questo caso si ha una confer-

Tabella 56: *Incrocio tra le risposte alla D 15 e alla D 24.*

	Non dispongono di particolari attrezzature	Dispongono di particolari attrezzature	TOTALE
1. Valore paesaggistico	42 95.5 6.6	2 4.5 3.2	44 6.3
2. Isolamento dai centri abitati	99 92.5 15.6	8 7.5 12.9	107 15.4
3. Ricchezza di flora e fauna	112 86.8 17.7	17 13.2 27.4	129 18.6
4. Si presta all'organizzazione di giochi avventurosi	49 84.5 7.7	9 15.5 14.5	58 8.3
5. Potere di suggestione e di induzione di meraviglia	55 98.2 8.7	1 1.8 1.6	56 8.1
6. Possibilità di incontrare persone che conducono una vita diversa	126 88.1 19.9	17 11.9 27.4	143 20.6
7. Motivi di particolare interesse naturalistico	64 97.0 10.1	2 3.0 3.2	66 9.5
8. Possibilità di sviluppare lo sforzo fisico	18 94.7 2.8	1 5.3 1.6	19 2.7
9. Possibilità di contatti con la natura selvaggia	68 93.2 10.7	5 6.8 8.1	73 10.5
TOTALE	633 91.1	62 8.9	695 100.0

p = .0443

ma alle ipotesi formulate analizzando le risposte alla D 23. I capi più sensibili alla dimensione paesaggistica dell'ambiente naturale si rivelano più severi nel giudicare l'impegno dello scoutismo sul piano della educazione ambientale. La valorizzazione dell'ambiente in sé, piuttosto che come strumento e risorsa formativa, rende più esigenti per quanto riguarda il contributo che l'educazione può recare alla soluzione dei problemi ambientali.

## CONCLUSIONI

### Lo scoutismo come variabile indipendente

Prima di tentare una sintesi dei risultati conseguiti è opportuno richiamare brevemente le finalità che si intendevano perseguire con questo lavoro.

Prendendo le mosse dalla constatazione di un calo di interesse per i risvolti educativi della questione ambientale e di una perdita di fiducia nel contributo che l'educazione può recare alla soluzione del problema, si è ipotizzato, all'origine del fenomeno, anche un errore di valutazione, riguardante sia le effettive possibilità dell'intervento educativo in quanto tale che la individuazione degli ambiti e delle agenzie formative da coinvolgere. Ma si tratta di due aspetti tra loro strettamente collegati.

In effetti si è rilevato come, una volta che l'educazione ambientale venga intesa nel suo significato, più profondo e comprensivo, di strumento di trasmissione e trasformazione delle modalità culturali grazie alle quali vengono regolati i rapporti con l'ambiente nella sua totalità, non ci si possa certo limitare ad interventi settoriali o rivolgere in modo esclusivo ad alcune agenzie formative. Essendo chiamata in causa l'educazione in quanto tale occorre al contrario il concorso di tutte le istituzioni, che, direttamente o indirettamente, si occupano della formazione umana.

Tra queste, tuttavia, le istituzioni extrascolastiche sono quelle che, specie in determinati stadi dello sviluppo, sembrano maggiormente idonee a soddisfare le istanze di «alternatività» e di «integralità» dell'educazione ambientale e che possono in certo senso costituir-

re un momento di coagulo ed adempiere ad una funzione di sintesi per le sollecitazioni fornite da altri ambienti educativi.

Oltre che alla maggior attenzione che in ambito extrascolastico è possibile prestare alla dimensione più autenticamente formativa, ciò si deve alle possibilità che tale ambito offre di pieno utilizzo educativo dei diversi tipi d'ambiente e, tra questi, dell'ambiente naturale in particolare.

L'esperienza di ambienti diversi rappresenta un elemento insostituibile per l'acquisizione di una capacità di percepire e di valutare la qualità dell'ambiente nel quale si vive, in grado di integrare la conoscenza della struttura e del funzionamento normale e patologico degli ecosistemi. La quantità e qualità degli ambienti coi quali si entra in contatto non è tuttavia sufficiente. Determinante è il tipo di rapporto che si riesce a stabilire con tali ambienti e cioè la possibilità che questi offrono di simulare, ad una scala adeguata, l'insieme delle interazioni più significative che s'instaurano nell'ambiente reale (in altri termini il grado in cui gli ambienti coi quali si viene a contatto riescono ad essere effettivamente ambienti di vita).

Sotto questo profilo, lo scoutismo sembra presentare maggiori possibilità di qualsiasi altra esperienza formativa extrascolastica. Non solo infatti esso si prospetta come metodo per la formazione integrale della persona e si presenta come grande gioco che coinvolge tutte le funzioni necessarie per l'adattamento all'ambiente e per la sua trasformazione. Assume altresì l'ambiente naturale come il più idoneo per tale simulazione, facendone lo strumento per eccellenza per la formazione di cittadini attivi e responsabili.

Si è constatato infatti come la scelta dell'ambiente naturale, appunto per il carattere di globalità e di organicità delle esperienze che consente di realizzare, è un elemento centrale e costitutivo dello scoutismo, al punto da comportare, se sostituito, la perdita di identità da parte del metodo e del movimento.

Analizzando le opere del fondatore, si è visto d'altra parte come, accanto a questa scelta della natura come ambiente privilegiato da proporre ai ragazzi per la loro autoeducazione, siano presenti in esse anche esplicite istanze conservazioniste, che, in quanto parte della cultura dell'uomo dei boschi, si traducono in obiettivi educativi, in valori che debbono essere vissuti da quanti vivono l'esperienza scout.

Al di là degli accenti romantici che ogni tanto si possono coglie-

re negli scritti di Baden Powell, il fondamento della sensibilità protezionistica e la sua giustificazione come finalità formativa vanno individuati in una concezione della natura che ne valorizza ad un tempo il significato religioso, estetico e scientifico. Più l'uomo conosce la natura e più vive in contatto con essa, più si rende conto che si tratta di un sistema in cui tutti gli elementi hanno un ruolo da giocare ed un'importanza che trascende l'utilizzo che l'uomo ne può fare.

Si è anche osservato però come per questa scoperta del valore della natura le indicazioni metodologiche siano oltremodo scarse. Gli scritti di Baden Powell si limitano ad esaltare l'importanza dell'immersione nell'ambiente naturale e a descrivere le sensazioni e le impressioni che se ne possono ricavare. Anche per la conoscenza scientifica della natura non si va al di là della divulgazione di alcune conoscenze scientifiche e della sottolineatura del loro significato. Non solo non vengono fornite indicazioni per lo svolgimento di attività specifiche, ciò che più importa è che lo studio della natura resta per lo più scollegato dalle altre tecniche e non manifesta alcuna funzionalità all'organizzazione e controllo dei rapporti con l'ambiente naturale che l'esercizio della vita scout comporta.

Nonostante i limiti appena richiamati, una volta assodata la presenza nella proposta originaria dello scoutismo dei presupposti necessari per l'attuazione di un'educazione ambientale intesa nel suo significato più generale, si trattava di appurare quanto di tale proposta originaria fosse rimasto nell'attuale applicazione del metodo educativo dello scoutismo. Solo dopo aver accertato l'esistenza di una sostanziale continuità nell'impiego della natura come ambiente educativo privilegiato e nella proposta di una concezione del rapporto umanità-natura in grado di superare un atteggiamento di dominio ed un'etica fondata sullo sfruttamento irresponsabile delle risorse naturali, era infatti possibile iniziare lo studio di interventi volti a potenziare l'efficacia ambientale della formazione scout sulla base dei suggerimenti desumibili dalle attuali conoscenze sulla struttura ed il funzionamento dell'ambiente, sul ruolo che in esso è chiamato a svolgere l'uomo e sulla funzione propria dell'intervento educativo.

Questo era il primo obiettivo che ci si proponeva di raggiungere con la ricerca realizzata su un gruppo di capi della associazione scauistica più diffusa nel nostro paese: un obiettivo di per sé di una certa rilevanza, data la assoluta mancanza di informazioni sistematiche a



questo riguardo per quanto concerne lo scautismo. D'altra parte la carenza di notizie non si limita al movimento scout, bensì investe tutti gli ambiti della formazione scolastica ed extrascolastica e, quanto al contenuto, la tematica natura nella sua generalità.

In questo senso, per quanto l'obiettivo a più lunga scadenza del lavoro di ricerca fosse la messa a punto di una serie di proposte operative specifiche per potenziare l'azione formativa in favore dell'ambiente attuata dall'Agesci, l'interesse non era circoscritto alla formazione scout. Si rivolgeva piuttosto alla educazione ambientale in genere, della quale lo scautismo poteva rappresentare un esempio particolarmente significativo, interpretandone con insolita compiutezza le istanze contenutistiche e metodologiche. D'altro canto non si può certo pensare di risolvere sul piano educativo i problemi dell'ambiente attraverso il ricorso prevalente ad un'esperienza formativa, quale quella dello scautismo, destinata a interessare un numero estremamente limitato di persone, nè si può pensare di poter espandere più di tanto il numero degli aderenti a questo movimento. Data la peculiarità e la coerenza interna del metodo non si può nemmeno pensare ad una semplice trasposizione dei risultati conseguiti ad altre forme di educazione extrascolastica.

Estrapolabili sono, se mai, da una parte, gli aspetti relativi alle singole modalità e dimensioni dell'azione educativa e, dall'altra, il modello che organizza tali dimensioni e tali modalità in un disegno unitario. Non è infatti necessario che tale disegno venga realizzato da un'unica agenzia formativa. Esso può anche attuarsi (come del resto accade per la stessa esperienza scautistica, che non è certo isolabile dalle altre influenze formative) grazie al concorso di diverse istituzioni ed alla specificità del contributo che ciascuna di queste è in grado di recare. L'importante è che, anche in questo caso, da parte di chi apprende vi sia la possibilità di collegare ed interpretare unitariamente la pluralità di sollecitazioni provenienti dai diversi ambiti formativi.

Ai fini dell'estrapolazione ad altre esperienze, ovviamente, più che la dimensione descrittiva dell'indagine, interessa quella esplicativa, che tenta di individuare il peso che le diverse variabili esercitano sull'assunzione di determinati atteggiamenti. Va tuttavia sottolineato che la scelta dello scautismo come oggetto di indagine privilegiato non si giustifica soltanto con la già richiamata capacità di questo me-

todo di interpretare compiutamente le diverse istanze contenutistiche e metodologiche della educazione ambientale. Un ulteriore vantaggio, tutt'altro che secondario, consiste nella possibilità di considerare lo scautismo una variabile indipendente sufficientemente omogenea e di verificare così gli effetti che, in quanto tale, produce sul piano dell'educazione relativa all'ambiente. E in effetti si tratta di un metodo che, grazie soprattutto all'estrema semplicità ed organicità che lo caratterizzano ed alla progressiva eliminazione o trasformazione in elementi metodologici degli aspetti più storicizzati, ad opera dello stesso fondatore, ha potuto adattarsi ai contesti culturali ed educativi più disparati senza perdere tuttavia la propria identità (una caratteristica questa difficilmente riscontrabile in altre proposte sia pur notevolmente strutturate di educazione scolastica ed extrascolastica).

L'intenzione di considerare in generale la formazione scout come una variabile indipendente alla cui influenza possono essere addebitati alcuni atteggiamenti rilevabili empiricamente tra quanti hanno vissuto l'esperienza scautistica non esclude ovviamente la possibilità che anche all'interno dello scautismo vi possano essere notevoli differenze riconducibili alla specificità delle singole situazioni educative. Neppure esclude l'esigenza di realizzare ricerche anche a questo livello, la cui importanza, sul piano sia della ricerca di base che di quella applicata, è senz'altro fuori discussione. Si può tuttavia rilevare che uno dei principali risultati cui è pervenuto il sondaggio consiste appunto nel notevole grado di omogeneità che si è potuto constatare negli atteggiamenti dichiarati dai capi nei confronti dell'ambiente naturale e dell'educazione che al riguardo è in grado di fornire lo scautismo.

Trattandosi di capi l'attenzione è rivolta principalmente agli inputs educativi. Più centrata sugli esiti ambientali della formazione scout è un'indagine realizzata lo scorso anno su un ampio campione di preadolescenti aderenti allo scautismo, la cui elaborazione sta per essere ultimata. In parte tuttavia anche la ricerca sui capi può fornire alcune indicazioni sugli effetti della formazione scout per quanto concerne la creazione di atteggiamenti di sensibilità e di coinvolgimento nella questione ambientale. Si tratta infatti di educatori che stanno terminando il proprio tirocinio e che sono pertanto agli inizi della propria esperienza in questo ruolo, ma che vantano generalmente una lunga appartenenza al movimento in qualità di educandi. Nè va

dimenticato che la creazione di una «vocazione» o quanto meno di una disponibilità educativa rappresenta pur sempre uno degli obiettivi della formazione scout, e che pertanto anche l'importanza attribuita all'intervento educativo in favore dell'ambiente costituisce una variabile dipendente tutt'altro che da trascurare.

Passando ora a riassumere e a valutare gli elementi più rilevanti emersi dall'analisi delle risposte, va in primo luogo sottolineata la sostanziale continuità tra la proposta educativa avanzata dall'Agesci e la formulazione originaria del metodo educativo dello scautismo, per quanto concerne sia la centralità ed insostituibilità dell'ambiente naturale che la funzione che questo è chiamato a svolgere nel processo educativo. Sotto questo profilo le trasformazioni verificatesi sia all'interno dello scautismo che al suo esterno (si pensi soprattutto alle variazioni intervenute nella fruibilità degli spazi naturali) non sembrano aver inciso sulla sostanza dell'impianto metodologico.

Come si è ripetutamente sottolineato analizzando le singole risposte, i capi dell'Agesci manifestano a questo riguardo un grado di omogeneità per molti aspetti inatteso. Ciò vale in particolare per le affermazioni di principio, a proposito delle quali le variabili interne allo scautismo non determinano alcuna differenziazione di rilievo. Si è visto infatti come l'ingresso nel movimento anteriore o successivo alla costituzione di un'associazione mista influisca soltanto sulla padronanza che viene dichiarata nelle tecniche basilari per la vita all'aperto (mentre non fa registrare variazioni quanto a competenza necessaria per lo studio della natura) e sull'importanza attribuita, in linea di principio, alla conoscenza scientifica della natura ai fini della educazione al rispetto dell'ambiente. L'anzianità scout determina altresì alcune differenze nell'importanza attribuita ai diversi significati dell'ambiente naturale. Tra questi vi è anche quello per cui la natura è, nello scautismo, un modo per realizzare la comunione con le creature, indicato in misura significativamente maggiore dai capi che hanno iniziato la propria esperienza scautistica prima della creazione dell'Agesci. Si tratta senza dubbio di un dato sul quale è necessario che i responsabili dell'associazione riflettano, ma che non si traduce in differenze di impostazione sul piano operativo e che, in ogni caso, rappresenta, anche per i capi con maggiore anzianità scout, un orientamento minoritario.

Anche la variabile sesso, che pure potrebbe esprimere, in una

certa misura, differenze interne all'associazione, esercita la propria influenza solo sull'appartenenza alle associazioni o gruppi portatori di interessi ambientali e sulla competenza nelle tecniche scout tradizionali, mentre non determina differenze significative per quanto concerne la conoscenza naturalistica. Su questa, com'era del resto prevedibile, incide esclusivamente il tipo di corso di laurea frequentato dagli studenti universitari; ma si tratta di una variabile la cui influenza si limita a questo ambito, non facendo registrare alcuna variazione negli atteggiamenti assunti nei confronti dell'ambiente.

Tra le variabili esterne al movimento, sono soprattutto quelle geografiche ad influire sulla dimensione ambientale della formazione scout. Si è visto infatti come le dimensioni del luogo di residenza determinino differenze per quanto concerne la frequenza delle uscite in ambiente urbano, la distanza da percorrere per poter svolgere attività in ambiente naturale e la concezione della natura come strumento per sviluppare il gusto del bello e come luogo nel quale si riescono a vivere meglio i propri ideali. A questo proposito si può osservare che, prescindendo da quanto appena rilevato per l'influsso che l'anzianità scout esercita sul sentimento di comunione con le creature, sono soprattutto le variabili esterne allo scautismo ad incidere sulla valorizzazione della natura come «ideologia» piuttosto che come risorsa educativa (va ricordata in proposito l'incidenza che età e tipo di occupazione hanno sulla concezione della natura come luogo che consente di conoscere meglio se stessi e gli altri).

Anche l'area geografica di provenienza (anch'essa una variabile che può considerarsi tanto esterna quanto interna al movimento) produce alcune differenze significative nelle risposte. Esse riguardano anzitutto lo svolgimento di imprese ecologiche, una pratica che al Sud ed al Nord risulta significativamente più diffusa che al Centro. Ma interessano anche la stima dell'impegno profuso nelle unità per educare al rispetto della natura (più elevata per i capi del meridione), la presentazione sotto il profilo naturalistico del luogo in cui vengono svolti i campi (anch'essa più frequente al Sud) ed il chilometraggio minimo che deve essere percorso per effettuare l'attività in ambiente naturale.

Si è potuto constatare infine che, in rapporto alla branca nella quale i capi prestano servizio, non si registrano differenze significative, sul piano teorico, se non per gli aspetti che implicano una diffe-

renziamento della proposta educativa rivolta alle diverse fasce d'età. L'influenza della branca di appartenenza si fa invece sentire sul piano pratico, in particolare per quanto concerne l'attenzione di fatto prestata alla conoscenza scientifica della natura e le competenze possedute al riguardo. Ma è questo un aspetto che verrà ripreso sintetizzando i risultati relativi alle diverse aree nelle quali sono state raggruppate le varie domande.

### **La sensibilità per la questione ambientale e l'impegno in favore dell'ambiente**

Quanto al primo aspetto che si voleva affrontare, quello cioè relativo all'attenzione prestata alla problematica ambientale ed ai suoi risvolti educativi, si deve osservare la discreta diffusione di attività espressamente rivolte alla protezione dell'ambiente. Poco importa che si tratti per lo più di interventi sugli effetti piuttosto che sulle cause del degrado ambientale. Non sono infatti tali attività a costituire l'asse portante dell'educazione all'ambiente realizzata dallo scautismo.

Quale che sia il grado di sistematicità col quale vengono condotte, esse vanno intese piuttosto come gesti per molti aspetti emblematici, finalizzati principalmente alla sensibilizzazione e alla testimonianza esterna e meritevoli di attenzione sul versante educativo, oltre che per quest'aggancio con l'ambiente reale, col territorio, per il loro carattere eminentemente operativo e concreto e per il loro porsi come contributo fondamentale positivo.

Vanno pertanto assunte come indicatori di una sensibilità, che, se esiste, deve tradursi soprattutto nel potenziamento e nella precisazione dell'apporto che l'esperienza scautistica, per il rilievo che in essa assumono le interazioni con l'ambiente naturale, reca, in quanto tale, alla formazione ad un rapporto corretto con l'ambiente.

Di questo apporto, d'altra parte, i soggetti considerati sono convinti in misura pressochè unanime, anche se per alcuni si tratta di una convinzione assoluta, mentre per altri la maggior sensibilità degli scout per la difesa della natura risente del tipo di esperienza scautistica che questi hanno avuto modo di vivere ed in particolare delle attività alle quali hanno preso parte e del rilievo che i capi hanno posto su quest'aspetto della formazione. D'altro canto però, il fatto stesso che questa differenza nel giudizio non risenta del diverso grado

di attenzione per l'ambiente, ma si limiti tutt'al più a determinare un privilegio per alcuni criteri in base ai quali scegliere i luoghi per le attività, rafforza la credibilità della valutazione espressa.

In effetti, quando i capi passano ad esprimere un giudizio sull'impegno col quale nelle unità vengono perseguiti espliciti obiettivi di educazione ambientale, l'influenza delle diverse aspettative e delle stesse differenti concezioni della natura si fa invece sentire. Si tratti di standards correlati al fattore geografico, mutuati dall'adesione a gruppi portatori di interessi ambientali o comunque legati ad una sensibilità che si esprime anche in tale adesione, oppure, infine, del valore differenziato che si attribuisce all'ambiente naturale a seconda che lo si consideri semplicemente un mezzo o che lo si riconosca dotato di valore in sè, di fatto tali criteri inducono a valutazioni più o meno benevole degli sforzi associativi per educare al rispetto dell'ambiente. In linea di massima, tuttavia, tutti riconoscono l'esistenza di tali sforzi, la cui intensità si attesta per lo più sui valori intermedi della scala proposta.

Per poco meno di un quinto dei capi, poi, l'attenzione per i problemi ambientali ha modo di esprimersi anche nell'adesione ad associazioni o gruppi protezionistici. È un dato, questo, di tutto rispetto e che risulta ancor più apprezzabile se si considerano, da una parte, la pregnanza dell'esperienza scautistica, anche per ciò che concerne il tempo che essa assorbe, e, dall'altra, la percentuale di capi che, pur non aderendo formalmente a tali organismi, prende comunque parte, almeno sporadicamente, alle loro attività.

Non è stato possibile, data l'assenza nel questionario di domande specificamente orientate a questo scopo (senza contare, poi, che questa tecnica è probabilmente la meno adatta per questo tipo di rilevazione), ricostruire la genesi di tali adesioni ed accertare se lo scautismo abbia o meno un ruolo al riguardo. La cosa, d'altra parte, non sembra particolarmente rilevante, soprattutto se l'appartenenza a questi gruppi, com'è giusto che sia, viene considerata un indicatore dell'attenzione ai problemi dell'ambiente (per di più uno tra i tanti possibili), piuttosto che un obiettivo da raggiungere.

L'indicazione più importante che si può trarre da questa proiezione all'esterno del movimento scout è se mai quella che evidenzia la compatibilità tra le diverse esperienze associative. Questa d'altronde non può venir interpretata in termini senz'altro negativi, come sinto-

mo di una deficienza colpevolizzabile che lo scautismo manifesta per ciò che concerne l'impegno ambientalistico. Lo scautismo non è un movimento d'opinione; neppure può essere polivalente al punto tale da soddisfare in proprio qualsiasi interesse o da veicolare qualsiasi spinta e qualsiasi impegno sociale. Pur trattandosi di un movimento e di un metodo per la educazione integrale esso non può nemmeno pretendere di far fronte ad ogni istanza sullo stesso piano dell'educazione: all'origine della scelta che alcuni capi compiono in favore dei gruppi protezionistici potrebbe essere pertanto ammissibile anche l'esigenza di impegnarsi in modo più specifico nell'ambito della stessa educazione ambientale.

Nonostante ciò, il considerare la proiezione extrassociaiva dei capi come compensazione di aspetti mancanti o lacunosi all'interno del movimento aiuta a cogliere meglio il contributo specifico che lo scautismo è in grado di recare alla soluzione dei problemi ambientali. Ferma restando la conciliabilità delle due esperienze e la loro possibile cooperazione per un medesimo disegno sul fronte della difesa dell'ambiente, esse potrebbero sia sommare semplicemente effetti differenti e tra loro assolutamente scollegati sia integrare risultati abbastanza simili, pur operando in ambiti e con finalità diverse o con una differente intensità. Ad ogni modo, sovrapposta o integrata organicamente con l'esperienza scautistica, la maggior sensibilità per l'ambiente indicata, per alcuni capi, dalla loro adesione ai gruppi protezionistici si traduce fundamentalmente in una concezione dell'ambiente naturale che ne vede meno accentuata la funzione strumentale. Oltre a ciò e oltre all'ovvia maggior propensione per lo svolgimento di imprese ecologiche da parte delle unità nelle quali operano i capi che la possiedono, la maggior sensibilità per la questione ambientale non sembra produrre effetti sulla pratica educativa dello scautismo.

#### **Le potenzialità ambientali connaturate allo scautismo.**

Su quali fondamenta poggia l'efficacia ambientale generalmente riconosciuta alla formazione scout lo si ricava solo indirettamente. A tal fine risultano già abbastanza eloquenti gli stessi mezzi ritenuti più idonei a promuovere nei ragazzi comportamenti improntati al rispetto della natura. Particolarmente efficace viene ritenuto l'esempio dei capi, ma anche il richiamo alla legge scout assume un'impor-

tanza per molti aspetti superiore alle aspettative. Certo anche la presentazione dei danni causati da comportamenti scorretti ha la sua importanza, ma, in ogni caso, sembra proprio che non si avverta l'esigenza di modalità particolari di approccio al problema.

È lo scautismo in quanto tale ad essere ritenuto funzionale ad una formazione alla difesa dell'ambiente e lo è soprattutto per il contatto con la natura che esso consente di realizzare. Questo non sembra d'altro canto essere mediato da modalità di approccio diverse dalla semplice elezione dell'ambiente naturale a luogo privilegiato per le attività, dal carattere globale della esperienza che si realizza nella natura e dall'esercizio delle conoscenze e abilità che assicurano una soddisfacente conduzione della vita all'aperto.

L'insegnamento in favore della natura viene dalla natura stessa ed è assicurato dalla peculiarità che essa presenta rispetto all'ambiente abituale dei ragazzi o dei giovani. Independentemente dalla fascia d'età alla quale la proposta educativa dello scautismo si rivolge, sembra essere questo il tratto che caratterizza l'ambiente naturale che deve essere scelto per lo svolgimento delle attività.

Il carattere di alternatività non è comunque garantito soltanto dall'isolamento, dall'offerta di possibilità di gioco e di avventura o comunque dagli effetti che il rapporto con la natura produce sul piano emozionale; esso riguarda anche, se non prevalentemente, la qualità dei comportamenti e dei rapporti sociali che in quest'ambiente si riescono a stabilire.

Le stesse attività che, nel giudizio dei capi, concorrono maggiormente a far acquisire ai ragazzi il senso della natura non sono soprattutto attività specifiche; sono piuttosto quelle che costituiscono i momenti salienti della vita scout in quanto tale, tanto nel suo complesso quanto nella specificità delle opzioni metodologiche che caratterizza le fasi in cui si articola l'iter formativo dello scautismo.

La cosa non meraviglia, confermando se mai la relazione tutt'altro che estrinseca tra educazione scout ed attenzione ai problemi dell'ambiente. Del resto è proprio su questa componente strutturale dello scautismo che si fonda la superiorità del suo contributo rispetto a quello recato all'educazione ambientale da altre agenzie di formazione, quali potrebbero essere la scuola o i mezzi di comunicazione di massa.

Anche per quanto concerne il riferimento all'ambiente, il meto-

do ideato da Baden Powell si qualifica per l'organicità e la compiutezza del messaggio proposto. Si tratta di vivere nell'ambiente naturale, affrontando, pur se ridotti ad una scala che li renda educativamente e didatticamente efficaci, tutti i problemi che questa situazione comporta e costruendo, attraverso la loro soluzione, un patrimonio di conoscenze, di significati, di abilità e di valori, che, per l'emblematicità che lo caratterizza, possa essere trasferito nella maggior misura possibile alle situazioni ordinarie.

Occorre però valutare fino a che punto i requisiti di integralità e di organicità siano effettivamente soddisfatti e fino a che punto essi non si risolvano invece semplicemente in un sincretismo indifferenziato e generico. In questo caso, nonostante la funzione di risorsa educativa essenziale che l'ambiente natura viene chiaramente ad assumere, potrebbero comunque essere latenti, nell'azione formativa condotta dallo scautismo, alcuni elementi di quella cultura di dominio e di radicale estraneità rispetto alla creazione, che, assieme all'ignoranza, viene di solito collocata all'origine del deterioramento dell'ambiente.

Nel valutare in che misura ciò si possa verificare, molto dipende ovviamente dall'importanza attribuita alle varie dimensioni di questa cultura e soprattutto dal peso che si riconosce alle differenti modalità di interazione con la realtà naturale. Queste possono essere accorpate, molto grossolanamente, nella dimensione cognitiva ed in quella affettiva, fatti salvi ovviamente i profondi rapporti che le uniscono e la possibilità di combinarle (non necessariamente con diverso dosaggio) nei vari ambiti di esperienza (da quella scientifica a quella estetica a quella religiosa, politica, operativo-tecnologica, ecc.).

Si può anche accettare il privilegio da alcuni attribuito alla dimensione affettiva (al sentimento ed alla volontà, potremmo dire riprendendo termini oggi desueti), se si ritiene che questa determini la qualità dell'approccio anche sul fronte della conoscenza e che comunque sia maggiormente in grado di assorbire l'altra e di prospettare una visione d'insieme del rapporto tra l'uomo e l'ambiente naturale. L'importante, però, è che la pluralità venga salvaguardata e l'equilibrio non sia garantito dall'artificiosa riduzione e semplificazione degli ambiti e dei livelli di interazione. Per quanto siano necessari, ancor più che auspicabili, differenti modelli di articolazione degli ambiti, degli approcci e delle competenze per rispondere in modo diffe-

renziale alle specifiche esigenze personali e comunitarie, vi è tuttavia una soglia minima al di sotto della quale si ha un effettivo impoverimento dell'esperienza educativa.

#### La marginalità dello studio della natura.

Le informazioni raccolte evidenziano come questo rischio interessi principalmente la conoscenza scientifica dell'ambiente naturale.

Questa, come si è visto, non è ritenuta determinante per l'educazione al rispetto dell'ambiente; è soprattutto sulle esperienze di contatto con l'ambiente naturale che si fa affidamento per perseguire questo scopo. Tale giudizio, d'altro canto, mantiene un andamento costante nelle tre branche e caratterizza quindi l'orientamento metodologico fondamentale del movimento nel suo complesso. La stessa sensibilità per l'ambiente testimoniata dall'appartenenza a gruppi protezionistici non influisce sull'importanza riconosciuta alla conoscenza scientifica. Si è quindi indotti a ritenere che l'eventuale funzione compensativa che questi gruppi potrebbero esercitare nei confronti dei limiti che lo scautismo manifesta sul piano ambientale non riguarda in ogni caso un'istanza di carattere scientifico-naturalistico. Ed è questo un aspetto di notevole interesse, che sarebbe importante verificare, conducendo adeguate indagini all'interno delle associazioni e dei gruppi conservazionisti.

L'apporto secondario che si pensa la conoscenza della natura possa recare alla creazione di un rapporto più corretto con la realtà ambientale non costituisce di per sé motivo di preoccupazione e potrebbe, per certi aspetti, venir giustificato, per una proposta di formazione generale extrascolastica, qual'è quella avanzata dallo scautismo, anche da una distribuzione tacita di competenze attuata nei confronti della scuola. I problemi emergono piuttosto quando, dalle dichiarazioni di principio, si passa ad analizzare le situazioni di fatto evidenziate dall'indagine. Per questo, più che di secondarietà, sembra si debba parlare di autentica marginalità.

Solo poco più della metà dei capi dichiara lo svolgimento, nel Parco di un anno, di specifiche attività naturalistiche. Se invece si assumono come riferimento gli ultimi campi svolti, la percentuale sale ad oltre i due terzi, ma ciò avviene grazie anche ad una dilatazione del significato di «attività naturalistiche». E in effetti si è visto che

ricorrendo a indicatori più selettivi dell'interesse per la conoscenza scientifica della natura, il dato torna a stabilizzarsi su livelli più modesti. È quanto si verifica considerando l'uso di un apposito «quaderno natura» o il possesso, da parte dell'unità nella quale i capi prestano servizio, di sussidi ed attrezzature che denotino un interesse più consistente e duraturo per l'indagine naturalistica.

Il vero significato della marginalità dello studio della natura nello scautismo, ad ogni modo, non emerge tanto da considerazioni di carattere quantitativo quanto piuttosto dai tratti che caratterizzano tale studio sul versante della qualità. Tutta una serie di elementi (dalla frequenza con la quale viene dichiarato lo svolgimento di attività naturalistiche da parte dei capi operanti nelle diverse branche alla divaricazione evidente tra competenze nelle tecniche più tipiche della vita all'aperto, da una parte, e conoscenze relative ai vari aspetti della natura, dall'altra) rivela in modo inequivocabile come per lo scautismo l'approccio scientifico all'ambiente naturale risulti per lo più una giustapposizione, un modulo per molti aspetti estraneo a quella che può ritenersi l'intelaiatura fondamentale dell'esperienza scout.

Si è visto con tutta evidenza che, man mano che si procede verso gli stadi superiori della formazione realizzata dal movimento, e cioè quanto più il gioco dello scautismo assume quei tratti di autonomia, di completezza, di organicità e di impegnatività che lo rendono più rappresentativo delle interazioni con l'ambiente reale, l'approccio scientifico viene emarginato.

Le giustificazioni senza dubbio possono essere tante. Potrebbe trattarsi anzitutto del portato di una naturale evoluzione degli interessi, sempre meno polarizzati, nel corso della crescita, verso la natura e orientati piuttosto ad indagare i risvolti più propriamente umani e sociali dei problemi e della realtà. Un'altra causa potrebbe consistere, come si è accennato nel corso dell'analisi delle risposte, nella crescente complessità e difficoltà delle conoscenze e delle tecniche che bisogna padroneggiare per svolgere in modo soddisfacente l'indagine naturalistica nell'adolescenza e nella giovinezza. E va considerato, a questo riguardo, che tale padronanza richiede tempo ed esercizio, oltre che motivazioni adeguate, e che la sua diffusione implica un immane lavoro di formazione dei formatori, impensabile per degli educatori volontari.

Anche il fattore tempo, con i condizionamenti che esercita sulla programmazione e realizzazione delle attività non può in alcun modo essere ignorato, specie nel caso della branca maggiore, nella quale, come ricordato, il servizio educativo all'interno dell'associazione assorbe la maggior parte del tempo. In queste condizioni, gli stessi approfondimenti che i capi in formazione possono attuare e gli stessi interventi di educazione permanente di cui possono fruire hanno una precipua finalizzazione didattica e rispecchiano pertanto standards commisurati all'idoneità posseduta dai ragazzi delle branche inferiori.

Non si può pretendere infine che lo scautismo possa surrogare la scuola in quelle che sono le sue competenze primarie, competere con essa o riproporre i temi e le modalità di approccio da questa utilizzati.

Tutto ciò è senz'altro vero. L'intenzione tuttavia non è quella di scolasticizzare lo scautismo o comunque di mortificarne i tratti salienti di movimento e metodo per l'educazione extrascolastica integrale, centrata soprattutto sulla formazione del «carattere», sulla salute ed il vigore fisico, sull'abilità manuale e sul servizio al prossimo. Si vuole soltanto sottolineare l'importanza che l'approccio scientifico alla realtà assume proprio per il conseguimento di questo obiettivo ed il ruolo che la conoscenza della natura (anche se, ovviamente, non soltanto di essa) può svolgere a questo riguardo.

La progressione della formazione scout, come del resto quella che caratterizza le trasformazioni curricolari che segnano il passaggio dagli stadi inferiori a quelli superiori dell'istruzione, segue un itinerario nel quale si può individuare, tra l'altro, lo spostamento da una polarizzazione sulla natura ad una polarizzazione sull'uomo e sulla società. È un criterio che si ritiene rispondente alle istanze dello sviluppo e che, per quanto grossolano ed equivoco possa essere (come si è sottolineato nella parte introduttiva di questo lavoro), si rivela comunque di una certa utilità.

Si è spesso ripetuto, d'altra parte, che la dilatazione dell'ambiente utilizzato dallo scautismo che si ha procedendo dalla branca inferiore a quella superiore e che si esprime nella sequenza «pista-sentiero-strada» non esprime soltanto una variazione quantitativa. Oltre ad essere più grande, la strada è anche più rivelatrice della presenza dell'uomo e si prospetta maggiormente come mezzo di comunicazione e come luogo di incontro tra gli uomini. Lo sbocco è la città, am-

biente reale dell'uomo d'oggi, che è poi quel cittadino che Baden Powell si proponeva di formare appunto attraverso lo scautismo, la vita dell'uomo dei boschi.

Il modello è valido, ma la condizione della sua validità sta proprio nella sostanziale continuità delle modalità di interazione con l'ambiente, perchè solo su di essa può fondarsi la possibilità di estrapolare i risultati dell'apprendimento dal gioco alla realtà, dalla vita scout alla vita in generale. La questione non è tanto di contenuti, per quanto anche questi abbiano una notevole importanza; è piuttosto di modalità di lettura del reale.

Restando nella metafora, anche la città deve essere suscettibile di esplorazione rigorosa e sistematica. Non solo; arrivati alla città la natura non scompare o non può certo essere ignorata. Resta, come presenza e come problema, come criterio e come risorsa da amministrare.

Anche per questo la pluralità di approcci all'ambiente, fatti salvi ovviamente i necessari adattamenti metodologici, va in ogni caso salvaguardata, così come va evitato con cura il rischio di uno scautismo che rifletta il rapporto esasperato esistente tra le «due culture».

Il discorso, del resto, non coinvolge soltanto la dimensione scientifica. Oltre al recupero della curiosità e del gusto per l'indagine naturalistica presenti nell'ispirazione originaria, anche la componente estetica del rapporto con la natura deve essere recuperata; così come un diverso accento va posto sull'aggancio con la salute e la robustezza fisica. Anche qui non si tratta, per il primo aspetto, di auspicare un ritorno ai canoni dell'estetica vittoriana o, per il secondo, di ignorare le profonde trasformazioni delle condizioni igieniche e sanitarie intervenute, dalla fondazione dello scautismo, e le molteplici opportunità che oggi esistono per chi voglia fare dello sport. Nei loro aspetti sostanziali, tuttavia, le idee di Baden Powell a questo proposito rimangono tutt'ora valide e prospettano istanze che, se disattese, potrebbero determinare un autentico snaturamento del metodo e dell'esperienza scout e compromettere all'origine la possibilità di formare, come nelle intenzioni, persone in grado di resistere ai condizionamenti di massa ed in possesso degli strumenti culturali necessari per orientare liberamente e responsabilmente le interazioni con il proprio ambiente di vita.

D'altra parte, se, per quanto concerne l'approccio scientifico all'ambiente naturale, è abbastanza probabile che l'abbandono di questa pratica nello stadio terminale della formazione scout, più che tratto specifico di un dato periodo debba ritenersi una conseguenza del modo in cui essa viene affrontata negli stadi precedenti, anche sul piano estetico e su quello fisico si pone l'esigenza di assicurare un'indispensabile continuità.

#### La natura come ambiente alternativo.

Ad assicurare la formazione di atteggiamenti di attenzione e di rispetto verso l'ambiente naturale è dunque nello scautismo la consuetudine con tale ambiente, il fatto di vivere in esso servendosi, a questo scopo, principalmente delle conoscenze e delle tecniche essenziali per il campeggio. Queste sono tecniche che consentono di stare nella natura e di muoversi in essa con una certa sicurezza, in parte utilizzando direttamente alcune delle sue risorse e producendo quelle semplici trasformazioni che favoriscono un migliore adattamento ed una migliore qualità di vita.

La valenza formativa si collega appunto all'esercizio diretto che i ragazzi compiono delle funzioni fondamentali per la sopravvivenza ed al rapporto funzionale che riescono a stabilire con l'ambiente. Quest'ultimo non è soltanto un luogo o semplicemente lo spazio nel quale si vive; almeno in una certa misura, è l'insieme delle condizioni che rendono possibile una determinata esistenza e degli scambi che si realizzano tra i diversi elementi del sistema.

Questa funzione di supporto attivo che l'ambiente esercita nei confronti dell'attività umana è del tutto evidente ed altrettanto evidente e concretamente percepibile è l'impatto che quest'ultima produce sulla realtà naturale. Diversamente da quanto accade per la condizione urbana, in cui viene invece esaltata ed evidenziata soprattutto la componente di fruizione, se non addirittura di consumo di beni e di servizi, nella vita all'aperto che lo scout conduce ampio spazio viene occupato dal produrre ciò che è necessario, utilizzando materiali elementari, in parte ricavati direttamente dall'ambiente naturale.

L'importanza di questo contributo è senz'altro fuori discussione, tanto dal punto di vista della educazione in generale quanto da quello più specifico dell'educazione relativa all'ambiente. Sotto que-

sto profilo, anche volendo impiegare ogni possibile cautela, viene fornita quanto meno la possibilità di rapporti con un ambiente effettivamente diverso, non solo per gli elementi che lo costituiscono, ma anche e soprattutto per i comportamenti che consente di attivare. E in effetti, nel realizzare il contatto con la natura, lo scout non si limita a riprodurre i modi di vita tipici dell'esistenza urbana, e viene quindi salvaguardato quel minimo di articolazione e confronto delle esperienze che si ritiene indispensabile per un'educazione ambientale correttamente intesa.

Tra i momenti che la vita all'aperto consente di sperimentare, ve ne sono poi alcuni non immediatamente funzionali alla sopravvivenza. Sono per lo più momenti di silenzio, di ascolto e di contemplazione, nel corso dei quali non viene valorizzato solo il rapporto con se stessi e con la comunità, bensì viene anche esaltata la possibilità di provare sensazioni nuove, di rilevare presenze alle quali non si era mai prestata attenzione, di cogliere aspetti inediti.

Sono soprattutto questi i motivi che probabilmente inducono gli educatori impegnati nello scoutismo ad attribuire una notevole valenza formativa al contatto con l'ambiente naturale, anche per quanto concerne il conseguimento di specifici obiettivi di educazione ambientale.

Si può tuttavia osservare che il modello appena presentato può in effetti prestarsi a supportare concezioni del rapporto con l'ambiente naturale tra loro notevolmente diversificate e tali da incidere in misura tutt'altro che trascurabile sulla dimensione ambientale della formazione scout. Per quanto completa ed organica possa essere l'esperienza che lo scout realizza a contatto con la natura è pur sempre sporadica e generalmente caratterizzata dalla ricerca di ambienti sempre nuovi; il che rende indubbiamente meno automatico il fatto che ci si possa render conto delle conseguenze, talvolta irreparabili, che determinati comportamenti possono produrre o che si riescano a cogliere, almeno a livello intuitivo, la natura sistemica della realtà e la complessità dei processi che assicurano gli equilibri in essa rilevabili. Del resto, la stessa enorme variabilità dei modi in cui il rapporto con la natura viene mediato dall'impiego di materiali e tecnologie di tipo industriale non consente di individuare un'unica «filosofia» alla base delle interazioni tra scoutismo ed ambiente naturale.

Molto probabilmente la differenza che si è riscontrata tra i due sottogruppi determinati in base alla anzianità scout per quanto concerne la scelta della definizione che valorizza l'ambiente naturale come scuola di vita semplice è dovuta appunto alle trasformazioni avvenute nei materiali impiegati per vivere nella natura.

Se anche si possono escludere gli estremi costituiti, da una parte, da un atteggiamento puramente passivo di astensione dall'intervenire sulla realtà naturale per modificarla e, dall'altra, da una manipolazione che ne alteri irrimediabilmente le condizioni, resta pur sempre una gamma di possibilità estremamente ampia e rappresentativa di opzioni tra loro nettamente differenziate. Escludendo sia atteggiamenti di mitizzazione della natura sia forme di totale disinteresse che possano trasformarsi in comportamenti brutali nei confronti di questo elemento, si spazia comunque da sentimenti di relativa estraneità ad altri di intima comunione, da forme di sfruttamento e di dominio ad una utilizzazione intelligente ispirata ad un criterio di *partnership*.

#### La natura come strumento e come realtà in sé.

La concezione della natura posseduta dai capi dell'Agesci coinvolti nella ricerca si caratterizza anzitutto per la sottolineatura del valore principalmente strumentale della medesima. Essa è fondamentalmente una risorsa educativa; coerentemente con le intenzioni del fondatore essa è soprattutto «scuola». La sua funzionalità nei confronti dell'educazione è data, anzitutto, dalla sua capacità di corrispondere alle esigenze psicologiche di coloro ai quali principalmente si rivolge il messaggio educativo dello scoutismo, anche se ciò vale in particolare per quanto concerne il bisogno di avventura.

In secondo luogo (ma senz'altro primo per importanza) viene valorizzata la capacità dell'ambiente naturale di determinare alcuni esiti educativi, siano questi riferiti alla dimensione religiosa della formazione o riguardino piuttosto gli altri obiettivi desunti dal modello ideale che è alla base dell'educazione scout.

Certo non si tratta di una strumentalità brutta. Nel riconoscimento della capacità della natura di essere «maestra» non sono tanto gli aspetti relativi al metodo in quanto tale ad essere sottolineati. L'attenzione, come si accennava, è posta principalmente sugli obiettivi, sui tratti



che devono caratterizzare il prodotto della formazione scout per ciò che concerne l'atteggiamento fondamentale da assumere nei confronti dell'esistenza. In questo senso l'ambiente naturale è veicolo e strumento di una «filosofia» che, almeno in parte, è incorporata in esso.

Al di là di ciò, tuttavia, la natura non è in se stessa un obiettivo ed il tipo di vita che si conduce nell'ambiente naturale non sembra in alcun modo venire assunto come condizione ideale di esistenza. La natura cioè non è il luogo dell'utopia, l'ambiente di un'esistenza alternativa nella quale ci si desidera buttare per sfuggire alle brutture della società contemporanea. Non è rifiuto dell'uomo e della storia; più che lo scautismo come «ideologia» essa lo riguarda come «pedagogia» e «metodologia».

Questo è senza dubbio un elemento altamente positivo, che, oltre alla fedeltà all'impostazione originaria, assicura anche al movimento e al metodo un carattere di modernità ed una sicura identità rispetto ad altri movimenti operanti nel campo dell'educazione ambientale. È importante però che la natura intesa principalmente come risorsa educativa non esaurisca la concezione che di essa si ha nello scautismo (anche se, ovviamente, il discorso non riguarda solo questo movimento).

Anche l'esclusiva finalizzazione della natura al progetto educativo può tradursi in «predazione» brevimirante e far assumere al contatto con l'ambiente naturale realizzato dallo scautismo una valenza assai modesta se non addirittura negativa sotto il profilo della educazione all'ambiente.

La natura riesce ad essere effettivamente una risorsa per l'educazione ambientale, e quindi anche per l'educazione in generale, solo se non viene considerata esclusivamente come mezzo e se riesce, al contrario, ad assurgere al rango di valore. Con questo non si intende certo mettere in discussione un antropocentrismo correttamente inteso, difficilmente superabile, del resto, per il fatto stesso che sarebbe pur sempre l'uomo a dichiarare di non ritenersi più la misura dell'universo e che sono pur sempre la razionalità e la sensibilità umane gli strumenti in grado di portare ad una valorizzazione in se stessa della realtà naturale.

La valorizzazione in sé della natura, al contrario, si prospetterebbe come il prodotto delle più evolute manifestazioni della cultura

umana (dalla scienza, all'arte, alla religione, ecc.) e verrebbe quindi ad essere una meta fondamentale della formazione.

Come si è potuto constatare, gli educatori coinvolti nella ricerca offrono l'immagine di uno scautismo tutto sommato poco sensibile a questo riguardo. Si è anzi visto come a riconoscere nella natura avvicinata nel corso delle attività un modo per realizzare un rapporto di *partnership* con la biosfera siano soprattutto i capi che hanno iniziato la loro esperienza scout prima della costituzione dell'Agesci.

Nonostante i limiti che si possono riconoscere alla rappresentatività del campione impiegato e benché si possa riscontrare un certo grado di ambiguità nell'espressione «comunione con tutte le creature» utilizzata nel questionario, è questo un dato che deve far riflettere molto i responsabili dell'associazione. La divergenza tra i due sottogruppi potrebbe anche essere prevalentemente linguistica, ma questo non modifica più di tanto i termini del problema, dal momento che, anche in questo caso, il linguaggio non sarebbe un repertorio neutrale di simboli, bensì anch'esso un modo di esprimere un particolare orientamento. Tanto meno potrebbe venir interpretata come un fatto positivo per lo scautismo cattolico per il fatto che esso verrebbe così scagionato una volta per tutte dall'accusa, oggi non più esplicitamente formulata, di panteismo imposto dalla appartenenza del fondatore alla chiesa protestante. Se condivisa dall'intera associazione, questa tendenza comprometterebbe non poco la possibilità dello scautismo cattolico italiano di essere al passo coi tempi non solo per quanto riguarda la questione ambientale, ma anche sul versante della formazione religiosa.

Attenzione all'ambiente ed esperienza di fede non sono d'altra parte necessariamente conflittuali tra loro. Si è visto come la valorizzazione della natura come mezzo per la scoperta di Dio si associ a giudizi più benevoli sull'impegno profuso nelle unità per educare al rispetto dell'ambiente e si è giustificata tale benevolenza con l'abbassamento dei parametri di valutazione indotto appunto da una concezione strumentale dell'ambiente (nel caso specifico, il dato potrebbe anche riflettere un impegno effettivamente maggiore nell'educazione ambientale da parte dei capi che sottolineano quest'aspetto).

Meno ambigua è invece l'informazione fornita dalla relazione inversa tra grado di sensibilizzazione ai problemi ambientali e realizzazione di attività di conoscenza e scoperta della natura, da una par-

te, e considerazione della natura stessa come ambiente che favorisce determinate espressioni della religiosità. Anche questo è un conflitto al quale occorre prestare attenzione e che, nel caso trovasse conferma nei risultati di ulteriori indagini, obbligherebbe ad interventi adeguati.

L'interpretazione che se ne è data nell'analizzare le risposte, pur senza escludere la riproduzione nel movimento scout dell'antinomia tra le «due culture» o l'esistenza di diverse forme di spiritualità, poggia sulla distinzione tra due modi distinti di valorizzare l'ambiente naturale prescindendo dalla sua considerazione in termini interamente strumentali. Il primo considera la natura nella sua «oggettività» e quindi ne sottolinea anche e ne accetta la diversità, emancipandosi così da una rappresentazione scopertamente e velatamente animistica. Il secondo la idealizza caricandola esclusivamente di significati tipicamente umani, poco importa se alternativi rispetto a quelli dominanti nella società. È questa una valorizzazione apparente, da non confondere con la sottolineatura del significato che devono assumere la dimensione estetica o quella contemplativa e i risvolti emozionali dell'impatto con condizioni varie di naturalità.

Ciò di cui si parla è invece la mitizzazione della natura o, meglio, la mitizzazione di alcuni elementi tipicamente umani, nei quali si finisce per consumare il senso della naturalità. È, come accade del resto in ogni forma di idealismo, la vera negazione della natura. Non a caso questo tipo di concezione (che pure si accompagna ad una maggiore severità nel giudizio sull'opera di educazione ambientale svolta dallo scautismo e che quindi si può presumere produca maggiori esigenze per quanto concerne la conservazione dell'ambiente naturale) si contrappone al primo in misura maggiore che non l'orientamento esplicitamente strumentale.

La sensibilità per la questione ambientale e la consuetudine con l'attività naturalistica procedono di pari passo con una valorizzazione dell'ambiente naturale in sé. Questa si contrappone alla mitizzazione della natura, indipendentemente dalla connotazione laica o religiosa di quest'ultima.

#### Prospettive di intervento

Se la lettura che si è fatta dei numerosi dati raccolti è corretta,

due sono allora gli aspetti che emergono con evidenza nel tracciare un bilancio conclusivo del lavoro svolto.

Una prima indicazione, senza dubbio positiva, riguarda l'attenzione che i capi dello scautismo prestano alla questione ambientale e la consapevolezza che essi hanno della peculiarità del contributo che lo scautismo, mediante l'esercizio delle attività che più gli sono proprie e grazie alla importanza che vi assume il contatto con la natura, può recare ad una strategia educativa centrata sull'ambiente. Sotto questo profilo, la fedeltà all'impostazione originaria si traduce in elemento di effettiva modernità e pone al riparo dall'accettazione acritica delle tendenze alla moda e da tentazioni settoriali e specialistiche più congeniali ai gruppi espressamente impegnati nella difesa dell'ambiente.

La seconda indicazione, di segno nettamente negativo, può essere interpretata anch'essa come eredità dell'impostazione originaria. Essa rivela infatti l'incapacità manifestata dal movimento, di superare le lacune individuate nelle opere di Baden Powell per quanto concerne la elaborazione, in termini di risposte metodologiche, delle istanze di approccio contemplativo e scientifico alla realtà.

A questo proposito la principale associazione scautistica italiana non ha ancora saputo o potuto attuare una proposta di aggiornamento simile a quella realizzata per altri aspetti del metodo ed in particolare per quanto riguarda la coeducazione. Così, pur restando la natura l'ambiente privilegiato per lo svolgimento delle attività tipiche dello scautismo e pur essendo presenti, nella programmazione educativa operata dalle unità, obiettivi esplicitamente riferiti alla tutela dell'ambiente, si possono avanzare serie perplessità sull'incisività del contributo che la formazione scout reca di fatto all'educazione relativa all'ambiente.

Se anche ai ragazzi è consentito di fare esperienza diretta delle interazioni che si debbono stabilire con l'ambiente naturale, nulla garantisce che tali interazioni siano improntate ad una concezione sistemica dell'ambiente o consentano comunque l'emergere di una simile concezione. Allo stesso modo nulla assicura che, anche nel caso in cui venga attribuita una particolare importanza al rispetto dei luoghi e all'uso oculato e responsabile delle risorse, i valori e le norme relativi non vengano vissuti in modo puramente esteriore, ma riesca-

no al contrario a innestarsi naturalmente nel processo autoformativo che lo scoutismo si promette di provocare.

Mancano, a questo proposito, informazioni attendibili sugli esiti formativi determinati nei destinatari dell'intervento educativo dello scoutismo, che non si limitino a quelle ricavabili indirettamente dal campione di educatori considerato. Ad avallare le perplessità di cui si è detto possono essere tuttavia sufficienti i limiti individuati sul versante degli inputs formativi, indicati dall'atteggiamento dei capi, dal tipo di attività e di competenze dichiarate e dalla marginalità che caratterizza alcune dimensioni del rapporto con l'ambiente, naturale o antropizzato che sia.

Appunto perchè si tratta di carenze evidenti della esperienza educativa proposta, è la stessa diagnosi ad indicare in quale direzione debbano muoversi i tentativi di soluzione.

Occorre potenziare, nella pratica della vita scout, quei momenti, quegli ambiti, quelle attività e quelle situazioni che meglio si prestano a far cogliere pienamente ai ragazzi il significato dei loro rapporti con l'ambiente naturale e ad evidenziare l'autentica funzione di risorsa che esso assume. Occorre altresì adoperarsi affinché l'esperienza che lo scout realizza, proprio per il modo in cui è strutturata, risulti incompatibile con una cultura di dominio o di sfruttamento sconsiderato.

Lo scoutismo non può limitarsi a fornire un modello formale di governo delle interazioni con l'ambiente; deve anche presentare i principi ed i valori fondamentali cui tale azione di governo deve ispirarsi.

Tanto lo studio naturalistico quanto la valorizzazione della dimensione estetica nell'approccio all'ambiente naturale sembrano fondamentali per il raggiungimento di questo fine. Ma sarebbe errato, oltre che illusorio, pensare, ad esempio, di risolvere il problema dilatando semplicemente lo spazio per l'indagine naturalistica in fase di programmazione ed attuazione delle attività. Se ciò fosse possibile (cosa, però, della quale è senz'altro lecito dubitare), i risultati sarebbero estremamente modesti, a meno che non si riuscisse ad eliminare la divaricazione che si è constatata tra padronanza nelle tecniche della vita all'aperto e in quelle relative alla conoscenza della natura.

Ma, per fare questo, non è sufficiente un ampliamento del curriculum proposto nel corso dell'esperienza scout. Occorre piuttosto in-

trodotto in esso elementi di conoscenza della natura e comportamenti improntati al riconoscimento della realtà sistemica dell'ambiente che risultino effettivamente funzionali alla conduzione della vita scout. Solo operando in questa direzione può essere possibile disporre dell'indispensabile supporto motivazionale e si può pervenire ad una integrazione duratura della conoscenza naturalistica nella cultura propria dello scoutismo.

La conoscenza della natura, in altri termini, non deve solo sovrapporsi alle altre attività, bensì deve entrare a far parte a pieno titolo della esperienza di gioco rappresentata dallo scoutismo; per questo deve soprattutto tradursi in tecnica, in modalità strutturata di soluzione di problemi eminentemente pratici, la cui funzionalità alla vita nell'ambiente naturale risulti con tutta evidenza.

Ciò comporta la necessità di individuare conoscenze e comportamenti molto semplici, tali, soprattutto nella fase iniziale, da poter dar vita a vere e proprie abitudini. Il ricorso a comportamenti abitudinari, d'altra parte, non deve impensierire più di tanto. Nemmeno è il caso di preoccuparsi delle limitazioni che l'accento posto sulla dimensione tecnica e la sottolineatura del carattere eminentemente strumentale delle attività di scoperta e conoscenza della natura possono produrre ai fini sia dello sviluppo di una capacità di approccio alla conoscenza scientifica motivata intrinsecamente, sia dell'acquisizione della criticità necessaria per una più matura consapevolezza dei principi cui devono ispirarsi i nostri atteggiamenti e comportamenti nei confronti dell'ambiente. Si tratta semplicemente di un primo stadio dell'intervento formativo, il cui scopo principale è appunto quello di creare le motivazioni, i significati, le competenze e abilità la cui padronanza risulta indispensabile per passare al conseguimento di obiettivi di livello superiore.

Resta ovviamente il problema di come attuare concretamente tale strategia; un problema la cui soluzione non rientra ovviamente negli scopi del presente lavoro. Ciò non toglie che, sulla scorta di quanto emerso, si possano abbozzare alcune linee di intervento in grado di incidere ad un tempo sulla formazione dei ragazzi e su quella degli educatori. Si è visto infatti in quale misura gli atteggiamenti dei capi risentano dell'impostazione metodologica della branca in cui prestano servizio e si può pertanto convenire che il modo non solo più eco-

nomico, ma anche più efficace per promuovere la formazione personale degli educatori sulle tematiche ambientali consiste nel partire dall'impegno educativo che a questo proposito debbono sviluppare nelle rispettive unità.

Una prima indicazione può consistere nel recuperare parte del repertorio di attività indicate dal fondatore e che, maggiormente praticate negli anni precedenti la realizzazione di una associazione mista, sembrano aver dato alcuni frutti sul versante della sensibilità ambientale. Si potrebbero poi sviluppare, per quanto concerne il potenziamento delle competenze naturalistiche, alcuni spunti appena abbozzati nei testi di Baden Powell. È il caso ad esempio degli accenni che egli fa all'importanza della conoscenza delle piante commestibili e di quelle utilizzabili ad uso medicinale. Ma la funzionalità delle conoscenze naturalistiche può riguardare anche la capacità di orientamento come pure altri aspetti della vita scout. Per questo sarebbe soprattutto necessario rilanciare alcune attività che valorizzino le capacità di «sopravvivenza» basate su un'utilizzazione delle risorse naturali mediata da tecniche particolarmente elementari.

Resta il fatto tuttavia che, muovendosi in questa direzione, se viene valorizzata la conoscenza dei singoli aspetti o elementi dell'ambiente naturale, rischia però di restare in ombra il riferimento all'ambiente considerato nella sua unitarietà e sistemicità.

A questo limite sembra invece poter avviare un'altra prospettiva d'intervento che, per di più, sembra essere in grado di soddisfare le molteplici esigenze messe in evidenza dalla ricerca che si è realizzata. Si tratta di un'ipotesi operativa suggerita dall'evidente affinità tra il campo scout, che, come si è osservato, implica l'esercizio di tutte le principali interazioni tra comunità umana ed ambiente naturale, e la realizzazione di insediamenti di diversa natura (da quelli residenziali a quelli industriali oppure alla realizzazione di determinate infrastrutture), destinati ad incidere più o meno pesantemente sullo stato dell'ambiente.

Per prevedere e valutare gli effetti che tali interventi possono provocare, a breve o a lunga scadenza, sull'ambiente naturale ed umano, sono state elaborate delle tecniche di valutazione, normalmente definite procedure di Valutazione (o Bilancio) dell'Impatto Ambientale (V.I.A.). Esse si basano sull'impiego di indicatori della qualità dell'ambiente di tipo biologico, fisico, chimico, economico, sociale,

psicologico, ecc., che consentono di trasformare in indici standardizzati le informazioni, di carattere soggettivo ed oggettivo, di cui si dispone per quanto concerne le condizioni dell'ambiente nel suo complesso o di singoli aspetti del medesimo.

Come si può evincere dalle opere citate in bibliografia e come è emerso in alcuni recenti convegni dedicati a questo tema<sup>1)</sup>, la materia è ancora estremamente controversa e parecchi sono i problemi teorici e metodologici che debbono essere affrontati e risolti. Si tratta tuttavia di problemi, che, come del resto quello più generale relativo alla affidabilità delle stime realizzate ed alla conseguente efficacia del contributo che tali tecniche possono recare all'adozione di decisioni corrette sulla destinazione e sull'utilizzo di determinati territori, non dovrebbero incidere eccessivamente sull'impiego educativo di tali procedure.

Per quanto concerne lo scautismo, d'altra parte, dovrebbe trattarsi più che altro di una sottolineatura e di un aggiornamento di un'abitudine consolidata a lasciare il posto del proprio campo migliore di come lo si è trovato. Ovviamente è necessario mettere a punto tecniche estremamente semplici e che tengano conto delle caratteristiche peculiari dell'impatto che le attività scautistiche esercitano sull'ambiente naturale.

Una prima esperienza in tal senso è stata realizzata lo scorso anno in occasione del già citato Campo Nazionale della branca E/G, che ha raccolto, in tre distinti sottocampi, circa 10.000 ragazzi e ragazze. Essa non è ancora stata valutata nel suo complesso, ma sembra comunque aver fatto registrare risultati sostanzialmente positivi. Occorre approfondire l'analisi di tale esperienza (in questo senso sta attualmente operando il gruppo di lavoro sull'ambiente promosso dal Comitato Centrale) per ricavarne indicazioni utilizzabili su scala più ridotta e mettere a punto procedure di valutazione dell'impatto ambientale che possano essere impiegate a livello delle singole unità, tanto dai capi (per evitare che la realizzazione delle attività a contatto con la natura si traduca in forme di compromissione della qualità dell'ambiente) quanto dai ragazzi.

1) Tra questi il più recente, per l'Italia, è quello sul tema «Gli indicatori ambientali: valori, metri e strumenti nello studio dell'impatto ambientale», organizzato a Milano, nel maggio 1984, dalla FAST in collaborazione con la Società Italiana di Ecologia.

Per entrambi l'applicazione di tali procedure si propone di favorire la ripetuta presa di contatto con i luoghi nei quali si svolgono le attività, consentendo in tal modo la presa di coscienza sia del costo ambientale dell'azione trasformatrice dell'uomo che dei vantaggi che all'uomo stesso ed alla società umana derivano da una gestione responsabile e lungimirante delle risorse naturali. Per quanto riguarda in particolare i ragazzi, vanno invece sottolineati e il grado col quale le attività di rilevazione dei diversi parametri possono essere inserite nel clima ludico-avventuroso del campo e dell'uscita e la funzione che lo svolgimento di tali attività può assumere nel motivare all'acquisizione delle tecniche e delle competenze relative ai vari aspetti dell'ambiente naturale ed umano.

Le esperienze che gli scouts realizzano nell'ambiente naturale non vogliono essere una fuga o un rifiuto dell'ambiente umano, della città. Al contrario rappresentano una forma di apprendistato alla vita nella città, realizzata attraverso una simulazione, in scala ridotta, delle funzioni fondamentali che caratterizzano qualsiasi insediamento umano.

Ogni città del resto può essere considerata un ecosistema, che, per funzionare, deve garantirsi degli scambi corretti, in entrata e in uscita, con l'ambiente naturale nei suoi aspetti biotici ed abiotici. Ma questi scambi, in una civiltà post industriale non sono generalmente avvertiti, mediati e nascosti come sono dall'artificio e dalla rete di servizi necessari per assicurare gli standards desiderati.

L'utilizzazione educativa delle procedure di valutazione dell'impatto ambientale può essere un modo per rendere più percepibili, nella simulazione, il debito e le responsabilità nei confronti della base naturale dell'esistenza e della convivenza umana. Ciò ovviamente nella speranza che questo apprendimento possa sempre meglio essere trasferito dalla situazione di gioco alla soluzione dei problemi posti dall'esistenza quotidiana.

## BIBLIOGRAFIA

- AGESCI, *Progetto unitario di catechesi (Dalla promessa alla partenza)*, Milano, Ancora, 1983.
- I. ALTMAN, J.F. WOHLWILL (Eds), *Children and the Environment*, «Human Behavior and Environment» Vol. 3, New York, Plenum Press, 1978.
- D. ALDRIDGE, *Upgrading Park Interpretation and Communication with Public*, in H. ELIOT (Ed), *Second World Conference on National Parks*, Morges, International Union for Conservation of Nature and Natural Resources, 1974.
- I. ALTMAN, J.F. WOHLWILL (Eds), *Behavior and the Natural Environment*, «Human Behavior and Environment» Vol. 6, New York, Plenum Press, 1983.
- D.P. AUSUBEL, *Educazione e processi cognitivi*, Milano, Angeli, 1978.
- R. BADEN POWELL, *Alla scuola della vita*, Roma, Fiordaliso, s.d.
- R. BADEN POWELL, *La strada verso il successo*, Milano, Ancora, 1960.
- R. BADEN POWELL, *Manuale dei lupetti*, Milano, Ancora, 1978.
- R. BADEN POWELL, *Pour devenir un homme*, Neuchâtel - Paris, Delachaux & Niestlé, 1946.
- R. BADEN POWELL, *Scoutismo per ragazzi*, Milano, Ancora, 1964.
- R. BADEN POWELL, *Suggerimenti per l'educatore scout*, Milano, Ancora, 1977.
- R. BADEN POWELL, *Taccuino. Scritti sullo scoutismo 1907-1941*, Milano, Ancora, 1978.
- T.S. BAKSHI, Z. NAVEH, *Environmental Education (Principles, Methods, and Applications)*, New York, Plenum Press, 1980.
- E. BARDULLA (a cura di), *Problemi e proposte di educazione ambientale*, Parma, Ricerche Pedagogiche, 1980.
- E. BARDULLA, M. VALERI, *Ecologia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1975.
- P. BASTIN, *Lord Baden-Powell of Gilwell cittadino del mondo*, Roma, Centro Librario Italiano, 1955.
- E. BECCHI, *Alfabeti della rappresentazione spazio-ambientale in età evolutiva*, «Scuola e Città», 9, 1981, pp. 378-391.
- E. BECCHI, G. RIVA, *Per una lettura delle ideologie dello spazio abitativo: ricerche in ambienti a differente livello di urbanizzazione*, in AA. VV., *Il bambino e la città*, pp. 67-91.
- F. BEDARIDA, *L'era vittoriana*, Milano, Garzanti, 1978.
- P. BERTOLINI, *Le organizzazioni del tempo libero: lo scoutismo*, «Scuola e Città», 10, 1964, pp. 558-564.
- P. BERTOLINI, *Educazione e scoutismo*, Bologna, Malipiero 1957.
- P. BERTOLINI, V. PRANZINI, *Scoutismo oggi (Il segreto di un successo educativo)*, Bologna, Cappelli, 1981.
- J.W. BOTKIN, M. ELMANDJRA, M. MALITZA, *Imparare il futuro*, Milano, Mondadori, 1979.
- P. BOVET, *L'originalità di Baden Powell*, Firenze, La Nuova Italia, 1956.
- M. CESA BIANCHI, *La conoscenza del territorio nella formazione della personalità del bambino*, «Scuola e Città», 5-6, 1983, pp. 245-251.
- M.J. CHOMBART DE LAUWE, *L'ambiente urbano fonte di difficoltà per il bambino*, in AA.VV., *Il bambino e la città*, pp. 100-112.
- M.J. CHOMBART DE LAUWE, *Un monde autre: l'enfance*, Paris, Payot, 1979.
- E. COPFERMAN, *Problèmes de la Jeunesse*, Paris, Maspéro, 1972.
- K.H. CRAIK, E.H. ZUBE (Eds), *Perceiving Environmental Quality (Research and Applications)*, New York, Plenum Press, 1976.

- J.L. CROMPTON, C. SELLER, *Do Outdoor Education Contribute to Positive Development in the Affective Domain?*, «The Journal of Environmental Education», 4, 1981.
- J. DAUBOIS, *La nature et nos enfants*, Tournai, Casterman, 1973.
- S. DE GIACINTO, *L'educazione come sistema*, Brescia, La Scuola, 1977.
- P.M. DE PAILLERETS, *I ragazzi e lo scoutismo*, Roma, Fiordaliso, 1946.
- F. DOGANA (a cura di), *I condizionamenti marginali nello sviluppo del bambino*, Milano, Angeli, 1977.
- R.W. DOUGHTY, *Environmental Theology: Trends and prospects in Christian Thought*, «Progress in Human Geography», 2, 1981, pp. 234-248.
- B.L. DRIVER, L.A. JOHNSON, *A Pilot Study of the Perceived Long-Term Benefits of the Youth Conservation Corps*, «The Journal of Environmental Education», 2, 1983-84, pp. 3-11.
- G. FLORES D'ARCAIS, *L'ambiente*, Brescia, La Scuola, 1962.
- A. FONZI, E. NEGRO SANCIPRIANO, *Il mondo magico del bambino*, Torino, Einaudi, 1979.
- M.D. FORESTIER, *Il metodo educativo dello scoutismo*, Brescia, La Scuola, 1960.
- F. FORNARI, *L'individuo e la simbolizzazione dell'ambiente*, in V. MATHIEU (a cura di), *Individuo e ambiente*, Bologna, Il Mulino, 1973.
- G. FRIEDMAN, *L'uomo e la tecnica*, Milano, Etas Kompass, 1968.
- C.M. GAMBA, *Lo scoutismo*, in *La Pedagogia*, Milano, Vallardi, 1972, Vol. 3, pp. 438-509.
- A. GESELL, R.L. ILG, L.B. AMES, *Adolescenza, Dai Dieci ai sedici anni*, Firenze, Giunti-Barbera, 1969.
- D. GOFFREDO, A. THIERY, *Ambiente e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.
- J.L. GOYENA, *Remarques sur quelques aspects reifés de l'enfance dans la société technicienne*, in A.A.VV., *Infanzia, processi di comunicazione, movimenti, migratori*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1980, pp. 163-171.
- P.V. GUMP, *Ecological Psychology and Children*, Chicago, The University of Chicago Press, 1975.
- C.H. HOLAHAN, *Environmental Psychology*, New York, Random House, 1982.
- S.E. ISO-AHOLA, *The Social Psychology of Leisure and Recreation*, Dubuque, Iowa, Wm. C. Brown Company, 1980.
- W.H. ITTELSON (a cura di), *La psicologia dell'ambiente*, Milano, Angeli, 1978.
- S. KAPLAN, J. FREY TALBOT, *Psychological Benefits of a Wilderness Experience*, in I. ALTMAN, J.F. WOHLWILL (Eds), *Behavior and the Natural Environment*, pp. 163-203.
- S.Z. KLAUSNER, *Recreation as Social Action*, in H.M. PROSHANSKY, W.H. ITTELSON, L.G. RIVLIN (Eds), *Environmental Psychology (People and Their Physical Settings)*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1976, pp. 418-432.
- M. LAENG, *L'educazione nella civiltà tecnologica*, Roma, Armando, 1970.
- N. LEE, *Environmental Impact Assessment: a Review*, «Applied Geography», 3, 1983, pp. 5-27.
- M. LIVOLSI, A. DE LILLO, A. SCHIZZEROTTO, *Bambini non si nasce*, Milano, Angeli, 1980.
- L. LUMBELLI, *Motivazione e trasmissione nella didattica della ricerca*, in A.A.VV., *Educazione alla ricerca e trasmissione del sapere*, Torino, Loescher, 1981, pp. 225-264.
- R. MASSA, *L'educazione extrascolastica*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.
- F. MELODIA, S. ROLANDO, *Ecologia e ambiente nella scuola italiana*, Milano, Federico Motta, 1978.
- D. MERCER, *Outdoor Recreation: Contemporary Research and Policy Issues*, in: T. O'RRIORDAN, R.C. D'ARGES (Eds), *Progress in Resource Management and Environmental Planning*, Chichester, John Wiley & Sons, 1979, vol. 1, pp. 87-142.
- G. MESMIN, *Enfants, l'architecture et l'espace*, Tournai, Casteman, 1973.

- G. MILANESI (a cura di), *Oggi credono così. (Indagine multidisciplinare sulla domanda religiosa dei giovani italiani)*, Torino, Elle Di Ci, 1981, 2 voll.
- S. MINES, *Gli ultimi giorni dell'umanità*, Torino, Einaudi, 1972.
- A. MORONI, O. RAVERA, *Trends and Perspectives in the Contribution of Science Environmental Education and MAB's Role Therein*, in F. DI CASTRI, F.W.G. BACKER, M. HADLEY (Eds), *Ecology in Practice*, Paris-Dublin, Unesco-Tycooly International Publishing, 1984, Vol. 2, pp. 153-173.
- G.C. NEGRI, *Scoutismo «officina di uomini»*, «Orientamenti Pedagogici», 6, 1954, pp. 611-636.
- G.C. NEGRI, *Lord Baden-Powell fondatore dello scoutismo*, «Orientamenti Pedagogici», 6, 1957, pp. 858-879.
- A.H. PASSOW, *Aspetti positivi e negativi dell'influenza della città sul bambino*, in A.A.VV., *Il Bambino e la città*, Milano, Angeli, 1980, pp. 196-219.
- F. PERUSSIA (a cura di), *Psicologia ed ecologia*, Milano, Angeli, 1983.
- J. PIAGET, *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Torino, Boringhieri, 1966.
- E. RELPH, *Rational Landscapes and Humanistic Geography*, London, Croom Helm, 1981.
- TO'RIORDAN, *Environmentalism*, London, Pion, 1976.
- P.M. SANDMAN, *Mass Environmental Education: Can the Media Do the Job?*, in J.A. SWAN, W.B. STAPP (Eds), *Environmental Education*, pp. 207-247.
- R.N. SAVELAND, *Handbook of Environmental Education*, London, John Wiley & Sons, 1976.
- E. SCOTTO LAVINA, S. ROLANDO, *Ecologia, scuola, formazione*, Milano, Federico Motta, 1974.
- R. SEMERARO, *Scuola, mobilità spaziale e processi di comunicazione infantile*, in A.A.VV., *Infanzia, processi di comunicazione, movimenti migratori*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1980, pp. 117-134.
- P.P. SEVERI, *Lo scoutismo cattolico italiano*, Modena, Toschi, 1969.
- M. SICA, *Storia dello scoutismo in Italia*, Firenze, La Nuova Italia, 1973.
- W.B. STAPP, *Historical Setting of Environmental Education*, in J.A. SWAN, W.B. STAPP (Eds), *Environmental Education*, pp. 42-49.
- J.A. SWAN, W.B. STAPP (Eds), *Environmental Education (Strategies Toward a More Livable Future)*, New York, John Wiley & Sons, 1974.
- T.L. TAYLOR, R. WALFORD, *I giochi di simulazione per l'apprendimento e l'addestramento*, Milano, Mondadori, 1979.
- M. TERRY, *Teaching for Survival*, New York, Ballantine Books, 1971.
- L. TONGIORGI, *Considerazioni sullo scoutismo in Italia*, «Scuola e città», 11, 1961, pp. 443-450.
- Y. TUAN, *Topophilia: a study of environmental perception, attitudes, and values*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1974.
- Y. TUAN, *Children and the Natural Environment*, in I. ALTMAN, F. WOHLWILL (Eds), *Children and Their Environment*, pp. 5-32.
- R.S. ULRICH, *Aesthetic and Affective Response to Natural Environment*, in I. ALTMAN, J.F. WOHLWILL (Eds), *Behavior and the Natural Environment*, pp. 85-125.
- S. VALITUTTI, *La rivoluzione giovanile*, Roma, Armando, 1962.
- H. VAN EFFENTERRE, *Histoire du scoutisme*, Paris, P.U.F., 1961.
- C. WARD, *I bambini e l'ambiente della città*, in A.A.VV., *Il bambino e la città*, pp. 243-251.
- D.G. WATTS, *Environmental Studies*, London, Routledge & Kegan Paul, 1969.
- J. WOHLWILL, I. KOHN, *Un approccio dimensionale alla complessità dell'ambiente*, in: S. BAGNARA, R. MISITI (a cura di), *Psicologia ambientale*, Bologna, Il Mulino, 1978.

J.E. WOHLWILL, *The Concept of Nature: a Psychologist's View*, in I. ALTMAN, J.E. WOHLWILL (Eds), *Behavior and the Natural Environment*, pp. 5-37.

T. ZELLI, *Scoutismo (Aspetto morale e religioso dello Scouting for Boys)*, Roma, Edizioni Paoline, 1951.