

Pedagogija zajedništva i Agazzi metoda  
Pedagogy of Communion and the Agazzi Method  
Pedagogia di comunione e Metodo Agazzi



Michele De Beni • Vladimir Šimović • AnnaLisa Gasparini (eds)

# Pedagogija zajedništva i Agazzi metoda

## Pedagogy of Communion and the Agazzi Method

## Pedagogia di comunione e Metodo Agazzi



Zagreb, 2012.

Impresum

## Authors/Autori

**ARAÙJO, VERA:** sociolog, Međunarodni koordinator Social-One, Rim

**AVOGADRI, GIOVANNI:** redovni profesor Talijanske književnosti, gimnazija Russell-Newton, Scandicci (Firenza)

**BRUNI LUIGINO:** redovni profesor, Ekonomski fakultet, Sveučilište Milano-Bicocca

**DE BENI MICHELE:** izvanredni profesor, Sveučilišni institut Obrazovnih znanosti, Iusve, Venezia

**FORESI, PASQUALE:** teolog, suutemeljitelj Pokreta fokolara , Rim

**GARDANI, PIETRO:** direktor Pedagoškog instituta Pasquali-Agazzi, Brescia

**GASPARINI, ANNA LISA:** pedagog, koordinator Dječjeg vrtića "Zraka sunca", Križevci

**HRVATIĆ, NEVEN:** izvanredni profesor, Filozofski fakultet, Sveučilište, Zagreb

**LUBICH, CHIARA:** utemeljiteljica Pokreta fokolara

**MARCHESONI, CARLA:** suodgovorna za EdU-Odgoj za jedinstvo, Rim

**MILAN, GIUSEPPE:** redovni profesor, Fakultet obrazovnih znanosti, Sveučilište u Padovi

**PORSCHÉ, MANFRED:** direktor Odjela za razvoj, Pedagoški institut, Beč

**PORTERA, AGOSTINO:** redovni profesor, Fakultet obrazovnih znanosti, Sveučilište, Verona

**RIJAVEC, MAJDA:** redovni profesor, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

**ROCHE, OLIVAR ROBERT:** redovni profesor, Psihološki fakultet, Samostalno sveučilište, Barcelona

**SCURATI, CESARE:** profesor emeritus, Fakultet obrazovnih znanosti, Katoličko Sveučilište, Milano

**SILOV, MILE:** sveučilišni profesor u miru, Sveučilište u Zagrebu

**ŠIMOVIĆ, VLADIMIR:** redovni profesor, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

**VELIČKI, VLADIMIRA:** redovni profesor, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

**ZANGHÌ, GIUSEPPE MARIA:** izvanredni profesor, Sveučilišni institut "Sophia", Loppiano-Firenza

## Authors / Autori

**ARAÚJO, VERA:** sociologist, International coordinator Social-One, Rome

**AVOGADRI, GIOVANNI:** full professor of Italian language and literature, Russell-Newton High School, Scandicci (Florence)

**BRUNI LUIGINO:** full professor, Faculty of Economics, University Milan-Bicocca

**DE BENI MICHELE:** associate professor, University Institute of Educational Sciences, Iusve, Venice

**FORESI, PASQUALE:** theologian, co-founder of the Focolare movement, Rome

**GARDANI, PIETRO:** Head of the Pedagogical Institute Pasquali-Agazzi, Brescia

**GASPARINI, ANNA LISA:** pedagogue, coordinator of the Kindergarten “Ray of Sunshine”, Križevci

**HRVATIĆ, NEVEN:** associate professor, Faculty of Philosophy, University of Zagreb

**LUBICH, CHIARA:** founder of the Focolare movement

**MARCHESONI, CARLA:** co-responsible of EdU-Education for communion, Rome

**MILAN, GIUSEPPE:** full professor, Faculty of Educational Sciences, University of Padua

**PORSCHÉ, MANFRED:** Head of Department of Development, Pedagogical Institute, Vienna

**PORTERA, AGOSTINO:** full professor, Faculty of Educational Sciences, University, Verona

**RIJAVEC, MAJDA:** full professor, Faculty of Teacher Education, University of Zagreb

**ROCHE, OLIVAR ROBERT:** full professor, Faculty of Psychology, Independent University, Barcelona

**SCURATI, CESARE:** professor emeritus, Faculty of Educational Sciences, Catholic University, Milan

**SILOV, MILE:** university professor in peace, University of Zagreb

**ŠIMOVIĆ, VLADIMIR:** full professor, Faculty of Teacher Education, University of Zagreb

**VELIČKI, VLADIMIRA:** full professor, Faculty of Teacher Education, University of Zagreb

**ZANGHÌ, GIUSEPPE MARIA:** associate professor, University Institute “Sophia“, Loppiano-Florence

## Authors/Autori

**ARAÙJO VERA:** sociologa, coordinatrice internazionale di Sociale-One, Roma

**AVOGADRI GIOVANNI:** professore di Lingua e letteratura italiana,  
Liceo Russell-Newton, Scandicci-Firenze

**LUIGINO BRUNI:** professore associato, Facoltà di Economia,  
Università di Milano-Bicocca

**MICHELE DE BENI:** professore aggregato, Istituto Universitario di Scienze della Formazione,  
IUSVE, Venezia

**FORESI PASQUALE:** teologo, fondatore del Movimento dei Focolari, Roma

**GARDANI PIETRO:** direttore Istituto Pedagogico Pasquali-Agazzi, Brescia

**GASPARINI ANNA LISA:** coordinatrice pedagogica della Scuola dell'Infanzia  
Raggio di Sole, Križevci

**HRVATIĆ NEVEN:** professore straordinario, Facoltà di Filosofia,  
Università di Zagabria

**LUBICH CHIARA:** fondatrice del Movimento dei Focolari, Roma

**MARCHESONI CARLA:** già co-responsabile internazionale di EdU-EducazioneUnità, Roma

**MILAN GIUSEPPE:** professore ordinario, Facoltà di Scienze della Formazione,  
Università di Padova

**PORSCHÉ MANFRED:** direttore del Dipartimento di Educazione allo sviluppo,  
Istituto Pedagogico di Vienna

**PORTERA AGOSTINO:** professore ordinario, Facoltà di Scienze della Formazione,  
Università di Verona

**RIJAVEC MAJDA:** professoressa ordinaria, Facoltà di Pedagogia,  
Università di Zagabria

**ROCHE OLIVAR ROBERT:** professore ordinario, Facoltà di Psicologia,  
Università Autonoma di Barcellona

**SCURATI CESARE:** già professore emerito, Facoltà di Scienze della Formazione,  
Università Cattolica, Milano

**SILOV MILE:** professore emerito, Facoltà di Pedagogia,  
Università di Zagabria

**ŠIMOVIĆ VLADIMIR:** professore ordinario, Facoltà di Pedagogia,  
Università di Zagabria

**VELIČKI VLADIMIRA:** professoressa ordinaria, Facoltà di Pedagogia,  
Università di Zagabria

**ZANGHÌ GIUSEPPE MARIA:** professore incaricato, Istituto Universitario "Sophia",  
Loppiano-Firenze.

# SADRŽAJ

<b>PREGOVOR</b>	11
<b>1. VRATITI ČOVJEKA NJEGOVU BITKU</b>	
Graditi odnose zajedništva	19
Izvori odgoja za jedinstvo	20
Izvor nove nade u odgoju	22
<b>2. SMISAONI I METODOLOŠKI IZAZOVI</b>	
Prema novoj perspektivi učenja	25
Temelji metode	28
E- obrazovanje	32
Izazov u odgoju mišljenja	39
Život uči	43
<b>3. OTVORENA POGLEDA</b>	
Smisao odgoja	49
Noć europske kulture	53
Za suvremeni odgoj nužna je hrabrost	57
<b>4. IZLAZAK IZ RASCJEPKANOSTI</b>	
Izlazak iz rascjepkanosti	63
Globalizacija, pluralizam i pedagoško-interkulturalni odgovor	67
Ka pedagogiji jedinstva	71
<b>5. UPRAVLJANJE KONFLIKTIMA I KORACI U DIJALOGU</b>	
Konflikt (konflikti) u pedagogiji	77
Interkulturalni pristup upravljanju konfliktima	81
Interkulturalno obrazovanje na manjinskim jezicima	85
Pozitivna psihologija u razvoju mladih	91
Prosocialno ponašanje: iskušani put odgoja za mir	94
<b>6. PEDAGOGIJA U SLUŽBI OBLIKOVANJA ZAJEDNICE</b>	
Doživljavanje sebe i drugoga. Društveno-moralni razvoj	107
Potreba za zajednicom i preuzimanje odgovornosti	113
Pedagogija u službi oblikovanja zajednice	116
Koraci koji vode k susretu u bratskoj solidarnosti	123
<b>7. TRAGOVIMA UZAJAMNOSTI</b>	
Uzajamnost. Uvjet za nov preporod osobe i zajednice	129
Uzajamnost. Antropološki vidici	132
Siromaštvo i uzajamnost iz perspektive ekonomije zajedništva	135
<b>8. PO UZORU NA OBITELJ KOJA ODGAJA</b>	
Nastanak, razvitak i širenje Agazzi metode	141
Odgojni prijedlog Rose Agazzi	145
Cjeloviti odgoj i obrazovanje	153
Agazzi pedagogija: prikaz odgojnoga rada u skladu s metodom	157
Pričanje priča s elementima Agazzi metode	162
<b>NASTAVITI ZAJEDNO</b>	167
<b>BIBLIOGRAFIJA</b>	500



# CONTENTS

<b>PRESENTATION</b>	13
<b>1. RESTORE HUMANITY TO MEN</b>	
Creating relationship of community	171
Unity education -its origins	173
A new hope from education	175
<b>2. A CHALLENGE OF MEANING, A CHALLENGE OF A METHOD</b>	
Towards new perspective of studying	179
Method foundations	182
Education and e-learning processes	187
Educational challenge of thought	195
Life makes us understand	199
<b>3. AN OPEN LOOK</b>	
The meaning of education	205
The night of European culture	210
The courage of being an educator today	215
<b>4. BEYOND FRAGMENTATION</b>	
Beyond fragmentation	223
Globalization, pluralism and intercultural pedagogical response	227
For the pedagogy of unity	231
<b>5. CONFLICT MANAGEMENT. STEPS TOWARDS A DIALOGUE</b>	
Conflict (conflicts) in pedagogy	237
Conflict management in the intercultural key	241
Interculture and language minorities	246
Positive psychology in the development of young people	253
Prosocial behaviour in education for peace	256
<b>6. FOR THE PEDAGOGY OF COMMUNITY</b>	
Oneself and the other. Social and moral growth	269
The need for community and taking care	275
For the pedagogy of community	279
Steps for meeting each other in solidarity-fraternity	287
<b>7. COURSES OF RECIPROCITY</b>	
Reciprocity. Renaissance of a person and the community	293
Reciprocity. Anthropological aspects	296
Poverty and reciprocity from the perspective of the economy of communion	300
<b>8. ACCORDING TO THE MODEL OF AN EDUCATIONAL FAMILY</b>	
Genesis, development and diffusion of the Agazzi method	307
Education proposal of Rosa Agazzi. The method of reading	311
Integral education	320
Agazzi pedagogy. Educational relation according to the method	325
Storytelling using elements of Agazzi method	330
<b>TO CONTINUE TOGETHER</b>	335
<b>BIBLIOGRAPHY</b>	500

# INDICE

<b>PRESENTAZIONE</b>	15
<b>1. RESTITUIRE L'UOMO ALLA SUA UMANITÀ</b>	
Creare rapporti di comunione	339
EducazioneUnità: le sue origini	340
Dall'educazione una speranza nuova	342
<b>2. UNA SFIDA DI SENSO, UNA SFIDA DI METODO</b>	
Verso una nuova prospettiva di studio	345
Fondamenti di metodo	348
Educazione e processi E-learning	353
La sfida educativa del pensare	361
È la vita che fa capire	365
<b>3. UNO SGUARDO APERTO</b>	
Il senso dell'educare	371
La notte della cultura europea	376
Il coraggio di esser educatori oggi	381
<b>4. OLTRE LA FRAMMENTAZIONE</b>	
Oltre la frammentazione	387
Globalizzazione, pluralismo e risposta pedagogica interculturale	391
Per una Pedagogia dell'unità	395
<b>5. GESTIONE DEI CONFLITTI. PASSI DI DIALOGO</b>	
Il conflitto (i conflitti) nella pedagogia	401
La gestione dei conflitti in chiave interculturale	405
Intercultura e minoranze linguistiche	410
La psicologia positiva nello sviluppo dei giovani	417
Il comportamento prosociale per l'educazione alla pace	420
<b>6. PER UNA PEDAGOGIA DI COMUNITÀ</b>	
Il sé e l'altro. Sviluppo sociale e morale	433
Bisogno di comunità e il prendersi cura	439
Per una pedagogia di comunità	442
Passi per incontrarci nella solidarietà-fraternità	450
<b>7. PERCORSI DI RECIPROCIÀ</b>	
Reciprocità. Rinascimento della Persona e della Comunità	457
Reciprocità. Aspetti antropologici	460
Povertà e reciprocità dalla prospettiva dell'Economia di comunione	463
<b>8. A MODELLO DI FAMIGLIA EDUCATIVA</b>	
Genesi, sviluppo e diffusione del Metodo Agazziano	469
Proposta educativa di Rosa Agazzi. Itinerario di lettura	473
Una formazione integrale	482
Pedagogia agazziana. La relazione educativa	487
La narrazione secondo il metodo Agazzi	492
<b>PER CONTINUARE INSIEME</b>	498
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	500

# Predgovor

Počašćen sam što sam u prigodi predstaviti pedagoškoj, odgojno - obrazovnoj i široj stručnoj javnosti ovaj važan istraživački rad. On se odnosi na značajna razmišljanja u području pedagogije, antropologije i metodike, između mnogih drugih teorijski - primjenjivih prijedloga koji su bili predmetom stručnog usavršavanja u »Pedagogiji zajedništva i Agazzi metodi«, u razdoblju od 2007. do 2008. na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. U procesu stručnog usavršavanja je sudjelovalo 39 studenata, odgajatelja i nastavnika iz Hrvatske, Slovenije, Makedonije i Srbije, praćenih kompetentnim stručnjacima s području odgojnih znanosti i Agazzi metode iz različitih europskih zemalja.

Pedagogija zajedništva temelji svoju filozofiju na uzajamnosti u odnosima odgajatelj - obrazovanje, između odgajatelja, odgojnih skupinama i institucijama. U tom pogledu ključna je međuovisnost misli i djelovanja a u svakodnevnoj praksi jedinstvo između riječi i života. Svakako se radi o pedagoškom pristupu, danas više nego ikad neophodnom za samu vjerodostojnost odgojnoga djelovanja u očima mladih generacija. One su doista blago ljudskog društva; garancije budućnosti, civilizacije i napretka. Na svoj su način tvorci nove humanosti, sposobne ispraviti pogreške, ali i vrednovati napore postignutih promjena.

Agazzi metoda upravo nastoji ostvariti tu stalnu interakciju između prošlosti, sadašnjosti i budućnosti, stavljajući u središte odgojnoga djelovanja zajedništvo između odgajatelja i odgoja; odgajatelja, institucija i odgojno-obrazovnih agencija zajednice koja nije zatvorena u sebe, nego je otvorena prema svijetu. Davanje i primanje nisu tek puke dimenzije razmjene, nego i uzajamnosti i odgovorne brige za drugoga. To je „odgojna igra“ koja vodi prema zajedništvu i uzvišenom umijeću ljubavi.

Ne radi se samo o teorijskom modelu već o teorijsko - praktičnom, jer onaj tko radi po Agazzi metodi, nije ju samo proučavao i primjenjivao, već i provjerio sudjelujući u stvaranju značajne paradigme na području odgoja i obrazovanja. Radi se o pristupu koji ovdje predstavljamo u nadi da će nas potaknuti na razmišljanje o daljnjim mogućnostima istraživanja. Oni koji žele bolje upoznati ovaj pristup, moći će ga unapređivati svojim zapažanjima o postignutom na dobrobit mladih generacija.

Zahvaljujem raznim stručnjacima i praktičarima koji su doprinijeli ovom stručnom usavršavanju i bili primjer izvanredan međusobne suradnje, suradnje s učenicima, akademskim vlastima te različitim institucijama koje su se postepeno zanimale za ovaj obrazovni pristup..

Sadržaj našeg zajedničkog rada na ovoj knjizi počinje razmišljanjem: kako vratiti čovjeka njegovoj biti i nameće izazov koji nije samo teorijsko, već metodičko i praktično istraživanje. To je izazov „pedagogije jedinstva“ koja, u vremenu globalizacije, individualnih pritisaka i fragmentacije znanja, traži u zajedništva .puni smisao odgoja

Iz ovoga se jasno vidi važnost interkulturalnog pristupa u obrazovanju koji se u ovom kontekstu obogaćuje stalnim dijalogom između nastavnika i učenika, na tragu psihologije pozitivnoga, koji je temelj za rješavanje konflikata.

Može se zaključiti da je izvorno značenje odgojno-obrazovnog modela služenje osobi i oblikovanju suvremenije i humanije zajednice, spremne preuzeti odgovornost za moralniji i odgovorniji društveni odgoj . Zato, uvodeći u pedagoško područje interdisciplinarni pristup pozajmljen iz pa-

radigme “ekonomije zajedništva”, smatramo da je uzajamnost temeljni uvjet za nov preporod osobe i zajednice.

Slažem se s temeljnim načelima Agazzi metode da bi cjeloviti odgoj i obrazovanje u ustanovama trebalo urediti po uzoru na zdravu obitelj, koja bezuvjetno voli, odgaja i obrazuje mladu osobnost da bi je ponovo dala društvu.

Nastavimo zajedno prema tome cilju!

*Dekan Učiteljskog fakulteta  
Prof. dr. sc. Vladimir Šimović*

Zahvaljujem svojim kolegama urednicima, autorima, lektorima, recenzentima i svim suradnicima koji su sudjelovali u radu na izdavanju Pedagogije zajedništva.

U ovoj su knjizi sabrana teoretska izlaganja koja su dio opširnijeg nastavnog materijala (predavanja, vježbe, radionice, nastavni posjeti, seminari...) korištenog na dvogodišnjoj izobrazbi pri Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu akademske godine 2007./2008. Sudjelovalo je 39 polaznika (profesora i odgojitelja) iz Slovenije, Hrvatske, Srbije i Makedonije. Ponajprije njima upućujemo izraze zahvalnosti i pohvalu za gorljivost i stručnost što su ih pokazali u pisanju završnih radova, pravih svjedočanstava njihovog dragocjenog i uzvišenog odgojnog zvanja:

Baranašić Ivana	Hrvatska	Kozjek Erika	Slovenija
Bavčar Nevenka	Slovenija	Kölner Blaž	Slovenija
Bidoli Mirjana	Hrvatska	Lovrić-Prlić Andrijana	Hrvatska
Bjeličić Ružica	Hrvatska	Magajna Mateja	Slovenija
Blažević Brankica	Hrvatska	Mališa Jelena	Hrvatska
Bobek-Ivanjko Maja	Hrvatska	Mesaroš Đurđica	Srbija
Bratanović Irena	Hrvatska	Palošika Valentina	Hrvatska
Đekić Ljubica	Makedonija	Poletto Dolores	Hrvatska
Glavurtić Paola	Hrvatska	Raguž Vlatka	Hrvatska
Gobec Dora	Slovenija	Reisman Petra	Slovenija
Haić Đurđa	Hrvatska	Rodić Morić Zdenka	Srbija
Horvat Terezija	Hrvatska	Snoj Slavi	Slovenija
Horvat Zdenko	Hrvatska	Stanojević Snežana	Srbija
Horzelenberg Mirjam	Slovenija	Suma Šazije	Makedonija
Karabatić Zdenka	Hrvatska	Škobrne Silva	Slovenija
Katanec Sanja	Hrvatska	Trajkovska Marija	Makedonija
Kojnik Katja	Slovenija	Vranko Mirta	Hrvatska
Konda Irena	Hrvatska	Zubčić Ana	Hrvatska
Kopilović Branka	Hrvatska	Žuti Vesna	Hrvatska
Košir Janja	Slovenija		

Posebno zahvaljujemo Mariangeli Colombo, koordinatorici za stručan pedagoški rad Instituta Pasquali-Agazzi iz Brescice, na njenom dragocjenom doprinosu u provedbi Stručnog usavršavanja u dijelu koji se odnosi na primijenjeno-didaktički rad.

# Foreword

I am honored that I am in a position to present this important research to the pedagogy, educational and the wider expert audience. It is concerned with important ideas from the pedagogy, anthropology and methodology fields, among many other theoretical - applicable theses, which were the subject of a professional development course called: "Pedagogy of communion and the Agazzi method", in the period from 2007 to 2008, at the Faculty of Teacher Education, at the University of Zagreb. The course was attended by thirty-nine students, educators and teachers from Croatia, Slovenia, Macedonia and Serbia, led by enthusiastic and competent professors - experts in the field of education and the Agazzi method, from various European countries.

Pedagogy of communion bases its philosophy on research through the theoretical and practical approach, research which constantly calls on the interdependence of "thought-and-action", and in everyday practice "word-life". Certainly it is a pedagogical approach that, today more than ever, is necessary for the very credibility of the educational process in the eyes of the young generations. The youth are the fortune of human society, they are the guarantee for the future of civilization and progress, they are in their own way creators of a new humanity, able to amend, but also to evaluate the efforts and achievements of changes in the past.

The Agazzi method seeks to achieve precisely this constant interaction between the past, the present and the future, putting at the center of educational activity the partnership between educators, education, and educational institutions and agencies, as part of the same community that is open to the world. Giving and receiving are not just mere aspects of exchange, but they entail mutuality and responsibility of caring for others: the educational "game" which leads toward unity - a key which opens the magical chest of pedagogy "magic", known as *the art of love*.

It is not just a theoretical model for the theoretical - practical, because one, who works according to the Agazzi method, did not only study and apply it, but s/he also checked it by participating in the creation of a significant paradigm in the field of education. This is the approach that we present here in the hope that it will encourage us to reflect on the possibilities of further research. Experts and those who want to get to know this approach will have the opportunity for fuller consideration, because the world of education can continue to improve and promote true culture to the benefit of the younger generations.

I thank the pedagogy team, the various experts from the education field and the practitioners who participated in this project, which offered an outstanding example of cooperation, collaboration with students, academic dignitaries and various related institutions.

The content of our joint effort on this book begins with the thought: how to restore man to his essence, and it imposes a challenge that is not only theoretical, but also practical and methodical research. It is the challenge of "pedagogy of communion" which in a time of globalization and individualistic incentives and fragmentation of knowledge, seeks for the full meaning of education in a life of unity.

From this it is clear the importance of the intercultural approach in education, which is in this context enriched by the ongoing dialogue between teachers and students, pursuant to positive psychology, which is the basis for conflict management.

It can be concluded that the original meaning of the educational model is serving the person and shaping a modern and humane community, willing to take responsibility for responsible, moral and social education. Therefore, introducing in the pedagogy field the interdisciplinary approach

borrowed from the paradigm of “economic unity”, we believe to be the reciprocity that is the fundamental requirement for a new renaissance for the person and the community.

I agree with the fundamental principles of the Agazzi method - that the entire education model in institutions should be regulated on the basis of a healthy family, which unconditionally loves, nurtures and educates young personality, in order to later on secure its place in society. Let us together proceed toward this goal!

*Dean of the Faculty of Teacher Education, University of Zagreb  
Vladimir Šimović, Ph.D., Full Professor*

I thank my fellow editors, authors, revisers, reviewers, and all other collaborators who have participated in the work leading up to the publishing of “Pedagogy of communion”.

This volume gathers some theoretical interventions as a part of a wider repertoire of teaching materials (lectures, exercises, workshops, study visits, seminars ...) used in the two-year professional development course at the Faculty of Teacher Education, at the University of Zagreb (academic year 2007-2008), which was attended by 39 participants (teachers and educators) from Slovenia, Croatia, Serbia and Macedonia. To them, first of all, the gratitude and praise for the living enthusiasm and extensive knowledge shown in the performance of the final thesis, true testimonies of their precious, high educational vocation:

Baranašić Ivana	Croatia	Kozjek Erika	Slovenia
Bavčar Nevenka	Slovenia	Kölner Blaž	Slovenia
Bidoli Mirjana	Croatia	Lovrić-Prlić Andrijana	Croatia
Bjeličić Ružica	Croatia	Magajna Mateja	Slovenia
Blažević Brankica	Croatia	Mališa Jelena	Croatia
Bobek-Ivanjko Maja	Croatia	Mesaroš Đurđica	Serbia
Bratanić Irena	Croatia	Palošika Valentina	Croatia
Đekić Ljubica	Macedonia	Poletto Dolores	Croatia
Glavurčić Paola	Croatia	Raguž Vlatka	Croatia
Gobec Dora	Slovenia	Reisman Petra	Slovenia
Haić Đurđa	Croatia	Rodić Morić Zdenka	Serbia
Horvat Terezija	Croatia	Snoj Slavi	Slovenia
Horvat Zdenko	Croatia	Stanojević Snežana	Serbia
Horzelenberg Mirjam	Slovenia	Suma Šazije	Macedonia
Karabatić Zdenka	Croatia	Škobrne Silva	Slovenia
Katanec Sanja	Croatia	Trajkovska Marija	Macedonia
Kojnik Katja	Slovenia	Vranko Mirta	Croatia
Konda Irena	Croatia	Zubčić Ana	Croatia
Kopilović Branka	Croatia	Žuti Vesna	Croatia
Košir Janja	Slovenia		

# Prefazione

Sono onorato della possibilità di presentare a quanti si occupano di scienze dell'Educazione e della Formazione, e al più vasto pubblico di educatori, questo importante contributo di ricerca. Si tratta di significative riflessioni nel campo pedagogico, antropologico e metodologico, scelte tra molti altri contributi teorico-applicativi che sono stati oggetto del Corso di perfezionamento universitario in «Pedagogia di comunione e Metodo Agazzi» nel biennio 2007-2008 presso la Facoltà di Pedagogia dell'Università di Zagabria. Al Corso hanno partecipato 39 studenti, educatori e docenti della Croazia, Slovenia, Macedonia e Serbia, che sono stati accompagnati nel loro iter formativo da competenti Esperti di scienze educative e del Metodo Agazzi, provenienti da vari Paesi europei. Si è trattato di un ampio percorso che ha cercato di coniugare la pluralità dei diversi interventi entro l'ottica di «pedagogia di comunione».

Pedagogia di comunione basa la sua filosofia prioritariamente sulla reciprocità cercata e vissuta nei rapporti tra educatore-educando, tra educatori, tra gruppi e istituzioni educative. In quest'ottica fondamentale è l'interdipendenza pensiero-azione, nella quotidiana tensione all'unità tra parola e vita. Si tratta certamente di un approccio pedagogico, oggi più che mai vitale e necessario, per la credibilità stessa della proposta educativa. Ne va del futuro delle giovani generazioni. Sono esse, infatti, il tesoro dell'umanità che garantirà civiltà e progresso, esse stesse a loro volta costruttrici di nuova umanità, capaci di correggere gli errori, di valorizzare tutte le conquiste e tutti gli sforzi di cambiamento.

Il Metodo Agazzi punta proprio a creare questa continua interazione tra passato, presente e futuro, mettendo al centro dell'azione educativa la relazione tra educatore ed educando, tra educatori, tra istituzioni e agenzie educative della comunità, non chiusa in sé, ma aperta al mondo. Dare e ricevere, quindi, non sono dimensioni di mero scambio ma intreccio di reciprocità, di responsabile cura di uno verso l'altro: un «gioco educativo» che apre alla comunione, sublime arte dell'amare.

Non si tratta di un modello teorico, ma teorico-pratico, in quanto chi pratica il metodo Agazzi non solo lo ha studiato e applicato, ma verificato, contribuendo alla costituzione di un significativo paradigma di riferimento in campo educativo. Si tratta di un approccio che qui presentiamo nella speranza che esso stimoli la riflessione e un'ulteriore possibilità di ricerca. Quanti vogliono conoscere più a fondo questa proposta avranno così la possibilità di avanzare osservazioni e integrazioni su quanto fin qui conseguito, perchè il mondo dell'educazione possa ulteriormente avvantaggiarsi.

Ringrazio i vari Esperti e gli Esercitori che hanno contribuito a questo Corso, offrendo un esemplare modello in azione di collaborazione tra loro e con gli Allievi, con le Autorità accademiche e con le diverse Istituzioni che si sono via via interessate a questa proposta formativa.

Il contributo di questo lavoro si basa su una continua riflessione collegiale riferita ad un fondamentale interrogativo: come far tornare l'uomo al suo vero essere? Ciò impone di accogliere una sfida di senso, che non è solo ricerca teorica ma anche metodologica e didattica. Ne scaturisce la proposta di una «pedagogia dell'unità», che in epoca di globalizzazione, di spinte individualistiche e di frammentazione dei saperi, cerca nella vita di comunione il senso pieno dell'educazione.

Da qui ben si comprende l'importanza dell'approccio interculturale alla formazione, che in questo contesto viene arricchito dal continuo dialogo tra docenti e allievi, sulla scia di una psicologia del positivo, modello di sviluppo dei giovani, base di riferimento anche per la soluzione di conflitti.

Ecco, quindi, il significato originale di un modello educativo-formativo come servizio alla persona e alla vita di una più moderna e più umana comunità, pronta ad assumersi la responsabilità di un'educazione più responsabile, più competente non solo dal punto di vista del sapere e del saper fare ma anche del «saper essere». Per questo, assumendo in campo pedagogico la prospettiva interdisciplinare mutuata dal paradigma della comunione, riteniamo che la «reciprocità» sia la condizione-base per un nuovo Rinascimento della persona e della comunità.

Sono d'accordo con i principi fondamentali che ispirano il metodo Agazzi, secondo cui l'educazione e la formazione integrale dovrebbero essere principi ispiratori di un'educazione popolare, per tutti, secondo il modello di comunità come sana famiglia che incondizionatamente ama, educa e forma i propri giovani per ri-donarli al mondo.

Continuiamo insieme verso questa meta!

*Decano della Facoltà Pedagogica  
Prof. dr. sc. Vladimir Šimović*

Ringrazio i miei colleghi Redattori, Autori, Lettori, Revisori e tutti i Collaboratori che hanno seguito passo-passo, con vero amore disinteressato, la pubblicazione di questo testo.

In questo volume sono raccolti alcuni interventi teorici, parte di un più ampio repertorio di materiali didattici (lezioni, laboratori, visite didattiche, seminari di approfondimento ...) utilizzati nel Corso biennale di Formazione e di Aggiornamento presso la Facoltà di Pedagogia dell'Università statale di Zagabria (anno accademico 2007-2008) a cui hanno partecipato 39 Corsisti (Professori e Educatori) provenienti dalla Slovenia, Croazia, Serbia e Macedonia. A loro, per primi, la gratitudine e il plauso per la viva passione e l'ampia competenza mostrate anche nello svolgimento delle tesi finali, vere testimonianze della loro preziosa, alta vocazione educativa:

Baranašić Ivana	Croazia	Kozjek Erika	Slovenia
Bavčar Nevenka	Slovenia	Kölner Blaž	Slovenia
Bidoli Mirjana	Croatia	Lovrić-Prlić Andrijana	Croazia
Bjeličić Ružica	Croazia	Magajna Mateja	Slovenia
Blažević Brankica	Croazia	Mališa Jelena	Croazia
Bobek-Ivanjko Maja	Croazia	Mesaroš Đurdica	Serbia
Bratanović Irena	Croazia	Palošika Valentina	Croazia
Đekić Ljubica	Macedonia	Poletto Dolores	Croazia
Glavurtić Paola	Croazia	Raguž Vlatka	Croazia
Gobec Dora	Slovenia	Reisman Petra	Slovenia
Haić Đurđa	Croazia	Rodić Morić Zdenka	Serbia
Horvat Terezija	Croazia	Snoj Slavi	Slovenia
Horvat Zdenko	Croazia	Stanojević Snežana	Serbia
Horzelenberg Mirjam	Slovenia	Suma Šazije	Macedonia
Karabatić Zdenka	Croazia	Škobrne Silva	Slovenia
Katanec Sanja	Croazia	Trajkovska Marija	Macedonia
Kojnik Katja	Slovenia	Vranko Mirta	Croatia
Konda Irena	Croazia	Zubčić Ana	Croazia
Kopilović Branka	Croazia	Žuti Vesna	Croazia
Košir Janja	Slovenia		

Un grazie particolare per il prezioso contributo della coordinatrice pedagogica Mariangela Colombo, dell'Istituto Pasquali-Agazzi, Brescia, allo svolgimento della parte applicativo-didattica del Corso.



1

VRATITI ČOVJEKA  
NJEGOVOJ BITI



# Graditi odnose zajedništva

---

Chiara Lubich

- Poštovani dekane Učiteljskog fakulteta u Zagrebu, prof. dr. sc. Vladimir Šimović
- Poštovani prodekane, prof. dr. sc. Mile Silov
- Poštovani pročelnice Furlanije – Julijske Krajine, dr. Franko Jakop
- Cijenjeni profesori akademskog zbora i članovi građanskih i vjerskih ustanova
- Predragi studenti
- Dame i gospodo, dragi prijatelji

Svima upućujem svoj srdačan pozdrav!

Pridružujem se svima onima koji su se danas okupili na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, na otvaranju Stručnog usavršavanja iz »Pedagogije zajedništva i Agazzi-metode«.

Čestitam i upućujem svoju zahvalu, ponajprije gospodinu voditelju, prof. dr. sc. Mili Silovu, koji je odlučio uključiti u program Sveučilišta stručno usavršavanje iz pedagogije zajedništva koja se nadaljnjuje na iskustvu Pokreta fokolara.

Pedagogija zajedništva je vrlo zahtjevna i aktualna tema, prijedlog protiv struje, gotovo izazov tvrdnjama onih koji predviđaju kraj odgoja sámog. Uvjereni smo da je danas odgoj ne samo moguć nego da pronalazi svoj viši smisao u promicanju jedinstva među ljudima, narodima, kulturama i religijama. Potrebno je vratiti dušu, dati novu nadu odgoju.

»Naš pokret i naša povijest – kako sam to rekla 2000. u Washingtonu – mogu se promatrati kao velik, izvanredan odgojni događaj. U njemu su prisutni svi čimbenici odgoja, a očita je i prisutnost jedne odgojne teorije, vrlo jasne pedagogije koja je temelj našega odgojnog djelovanja.«

Karizma jedinstva, koju nam je Duh Božji darovao prije više od šezdeset godina, malo-pomalo se objavila i kao izvor doktrine, kao zraka novoga svjetla – jer je nov dar Božji – za sve discipline ljudskoga znanja – među kojima su i odgojne znanosti.

Pedagogiju jedinstva ili zajedništva produbit ćete na ovom studiju za koji želim već sada da bude bogat novostima po idejama, teoriji, metodama i novim smjernicama koje će vam biti ponuđene.

To je nova paradigma koja pretpostavlja i zahtijeva življenje dubokih odnosa, kvalitetu ljubavi usidrenu u najuzvišenijim vrjednotama, otvorenu drugome, velikodušnu, bezinteresnu, u neprestanoj razmjeni među profesorima, među profesorima i učenicima, među učenicima. Stvarati, dakle, odnose zajedništva u dijalogu koji će još više obogatiti nazočnost profesora, docenata i studenata iz različitih kulturnih i vjerskih područja.

Naše iskustvo nam kaže da je u takvom ozračju poštovanja i uzajamne ljubavi svjetlo za sve i vođa k sve punijoj istini jedan Drugi učitelj, Učitelj u najvišem smislu – Isus.

Prateći ovaj događaj svojom blizinom, iako nisam s vama, želim da dvogodišnji studij koji danas započinje donese obilne plodove svakome od nazočnih, vašoj zemlji i čitavom svijetu.

*Chiara Lubich*

# Izvori odgoja za jedinstvo

---

Carla Marchesoni

Na početku ovoga tečaja čini nam se korisnim i potrebnim reći nešto o Pokretu fokolara. Naime, Pokret je poput debla iz kojega je niknuo i ovaj poseban pedagoški, odgojni prinos koji se očituje u brojnim teoretskim i praktičnim izvedbama, a čiji će elementi biti predstavljeni i produbljeni tijekom programa tečaja.

Njegov se početak događa četrdesetih godina prošloga stoljeća, u vrijeme Drugoga svjetskoga rata, u Trentu, na sjeveru Italije. Pokret je jedna od brojnih Crkvenih stvarnosti, otvoren ekumenizmu i međuvjerskom dijalogu. Nastao je u dvadesetom stoljeću, zahvaljujući ne samo ljudskim naporima već, iznad svega, karizmi, što znači – daru Duha Svetoga koji prati povijest i – od vremena do vremena – nudi posebnu pomoć, ovisno o potrebama.

Chiara Lubich je utemeljiteljica i predsjednica Pokreta. Njezina osobnost snažno izražene duhovnosti, morala, čovječnosti, poznata je po čitavom svijetu.

Chiare Lubich, a s njom i njezine prve prijateljice, duboko se dojmilo otkriće Boga-ljubavi – nadahnjujuća iskra Pokreta. Bio je to pravi preokret! Zahvaljujući osobitu daru Duha Svetoga, one su – promatrajući rušenje stvari i ideala, izabrale Boga kao jedino životno blago.

Novo je svjetlo obasjalo njihov život. Snažna, izvanredna Božja »lekcija« nakon koje su na nov način počele shvaćati Pisma, osobito Evanđelje, te se osjetile potaknutima odmah ostvariti svaku njegovu riječ. Počele su se isticati riječi koje naglašavaju ljubav kao temeljni zakon, ne samo kršćanina, već svakog čovjeka. Posebice ih je privukla zapovijed uzajamne ljubavi iz Isusove oporuke, stranica koja će postati »ustanovnom listinom« Pokreta koji se rađao, danas bismo mogli dodati, »odgojnim programom«.

Započela je nova pustolovina koja je s vremenom privukla desetke, stotine i tisuće ljudi – jer je ljubav zarazna.

Iz ovoga, izrazito evanđeoskog života nastalo je Djelo ukorijenjeno u vječne istine koje su postale uporišnim točkama nove duhovnosti, duhovnosti jedinstva ili zajedništva, kako ju je definirao papa Ivan Pavao II.

Upravo zato što je riječ o Božjem djelu na Zemlji, ono je iznjedrilo najrazličitije plodove na području ekonomije, umjetnosti, medicine, ekologije i ostalih znanosti.

Donijelo je novi val duhovne obnove, dakako, i ne samo duhovne. Dotičući se ljudi, svjetlo karizme ne obnavlja ih samo duhovno, već utječe na njihov svakodnevni, konkretan rad, čineći ih sposobnima da svojim novim životom rasplamsaju društvenu stvarnost u kojoj djeluju.

Otkrili smo da sva područja ljudskog života mogu biti rasvijetljena i obnovljena, bez obzira na uvjete, a kako se Pokret brzo širio – i geografske širine. Početkom šezdesetih godina ljudi su se počeli okupljati prema područjima rada, »svjetovima« – kako smo ih nazvali: politici, umjetnosti, odgoju i sl.

Društvo se životom »iznutra« počelo obnavljati. Započelo se s brojnim inicijativama, socijalnim akcijama, a bio je to konkretan odgovor na potrebe različitih područja u kojima je Pokret djelovao.

Nastali su, razvili se i umnožili gradići svjedočanstva, svaki s posebnim obilježjem, u skladu s potrebama okružja.

Pokret je do danas nazočan u 182 nacije, na pet kontinenata i uspostavio je dijalog sa svim kulturama.

Prije nekoliko desetljeća Duh Sveti je otvorio nove mogućnosti. Sve se jasnije nazire da je Djelo neiscrpno vrelo doktrine, što je uostalom još pedesetih godina, sigurna u karizmu, poželjela Chiara Lubich. Nastala je Škola Abba, studijski centar Pokreta i mjesto, kovačnica nove doktrine, nove paradigme koja izrasta iz karizme jedinstva, škola koja okuplja stručnjake najrazličitijih disciplina.

Potvrda su toga i doktorati *honoris causa* koji su dodijeljeni Chiari od devedesetih godina do danas. Među inima je i doktorat iz pedagogije koji joj je u studenome 2000. dodijelilo Sveučilište u Washingtonu (SAD)

Postaje sve jasnije da Duh Sveti *natapa* – da se poslužim izrazom sv. Ivana Zlatoustog – sve stvarnosti ljudskoga života i sve znanosti.

U veljači 2002. Chiara Lubich pozvala je nekoliko pedagoških stručnjaka, nadahnutih duhom jedinstva, da sustavnije, zajedno započnu proučavati i istraživati bogatu baštinu svjetla koje joj je Bog darovao u ovih više od šezdeset godina života Pokreta: spise i govore – objavljene i neobjavljene – publikacije i sl. – kako bi izlučili novu pedagogiju jedinstva, ne zanemarujući plodove ljudske misli na području odgojnih znanosti tijekom povijesti.

Obrađeni su prvi radovi. Kao studijski materijal poslužio je i služi čitav život, iskustva odgojnog karaktera ostvarena u Pokretu – škole nastale u gradićima, kratkotrajni i dugotrajniji odgojni projekti i sl. Nastoji se produbiti metoda, tipologija, kako bi se iz života izvukle nove teorije, novi putovi, nove metode i nove pedagoške ideje.

Na putu smo. I nije riječ samo o središnjoj skupini – čiji pojedinci sudjeluju i na ovom tečaju – već se polako, tijekom protekle četiri godine, počela oblikovati mreža u različitim državama svijeta. Povezuje nas strastvena želja da ovu pustolovinu živimo u dubokom jedinstvu, kako bi nas Učitelj nad učiteljima vodio i pomogao nam zajedno pronaći sveopće pedagoške smjernice te ih proširiti za dobrobit svih onih koji danas očekuju odgovore na području odgoja.

To je ono što želim i ovom tečaju, svima vama. Ostvarite odnose zajedništva u sve bogatijem dijalogu svih sa svima: profesora i studenata, studenata međusobno, s osobljem fakulteta, ljudima različitih pripadnosti, različitog vjerskog opredjeljenja i bez njega, kako bi na učilištu ostvarili komadić sveopćeg bratstva – što je Božji naum s čovječanstvom za kojim svi teže.

# Izvor nove nade u odgoju

Michele De Beni

Zajedno s vama, s osjećajem dubokoga ganuća, sudjelujem danas u svečanom otvaranju stručnog usavršavanja "Pedagogije zajedništva i Agazzi metode".

Kao dekan Studijskog interkulturalnog centra Sveučilišta u Veroni, sa sigurnošću mogu reći da je studijska tematika za koju ste se odlučili – ne samo inovativna već ima i prednost i hrabrost pogledati u dubinu, suočiti se s pravim problemom suvremenoga odgoja: susretom različitih osoba i različitih kultura.

Ako se, s jedne strane, osjeća sve veća nužnost povratka odgoja u središte pozornosti, s druge se osjeća sve veća potreba za odnosima, za zajedništvom odgojenika i odgojitelja, studenata – u okvirima kojih svoj smisao pronalaze i velike teme: motivacije, učenja, odgoja za odgovornost i slobodu. Vratiti se korijenima odgojnog odnosa – u biti je nužan i nezaobilazan put, ako želimo vratiti dostojanstvo i vrijednost pedagoškom nastojanju. Međutim, u ovom Programu sudjelujem i u svojstvu međunarodnog koordinatora EdU-a – Odgoj-jedinstvo, udruge za odgojna istraživanja Pokreta fokolara. Pružila se izvanredna mogućnost uzajamne suradnje, razmjene, zajedničkog istraživanja skupine EdU-a s Učiteljskim fakultetom u Zagrebu. Profesor Mile Silov, kojemu se od srca zahvaljujem na ovoj inicijativi, poznaje naše iskustvo i studijske kontakte s različitim odgojnim čimbenicima i učilištima u sedamdesetak država na svih pet kontinenata. Svojom nazočnošću su nas danas počastili predstavnici – poštovana gospoda profesori Sveučilišta iz Slovenije, Srbije i Makedonije s kojima surađujemo, a to je znak dubokoga uzajamnog poštovanja i prijateljstva.

Želio bih vam ispriopovjediti jedan događaj, sjećanje na dojmljiv trenutak susreta s nekolicinom profesora nazočnih na Međunarodnom kongresu EdU-a, u Rimu, u travnju 2006. godine.

Tamo su bili pozvani radi osobnih televizijskih intervjuja. Kao i s ostalim gostima iz različitih zemalja, i sa svakim profesorom iz balkanske regije dogovoreno je točno vrijeme za razgovor. Međutim, u vrijeme zakazano za razgovor s prvim profesorom došli su svi zajedno. Željeli su zajedno nastupiti. Gotovo su svi bili iz zemalja koje su u nedavnoj prošlosti proživjele strahote rata. Bili su vidno uzbuđeni. Dojmljivo je bilo njihovo svjedočanstvo, no nadasve je snažan bio poticaj za njihovu odluku. Jedan je objasnio: »Posljedica mržnje bila je rat koji je izazvao mnoge strahote, patnje i boli, a posljedica jedinstvenog odgojnog procesa bit će nova kultura i nova nada u mir.«

Nikada neću zaboraviti taj izraz iskrene zauzetosti i ljubavi za budućnost mladih naraštaja.

Stoga započnimo Program s ovim lijepim svjedočanstvom koje priziva ponizan, ali konstruktivan stav, učenje jednih od drugih u kojemu je svatko svjestan da raste onoliko koliko uspijeva biti dar drugima. Riječ je, dakle, o pedagoškoj kulturi koja se temelji na sudjelovanju, su-interesu, dubokoj čovječnosti. Nije li upravo to pravi preokret, humanizacija za kojom vapi suvremena kultura i društvo?

U tom duhu želim, ponajprije polaznicima ovoga Programa, ali i svima nazočnima – da u jedinstvu pronađemo novu smjelost i nadu za odgoj.

2

SMISAONI  
I METODOLOŠKI IZAZOVI





# Prema novoj perspektivi učenja

Anna Lisa Gasparini

## Ljubav odgaja, ljubav oživljava i daje smisao životu

U svjetlu svega dosad rečenoga želim objasniti *metodologiju* programa. Kako bih u tome uspjela, moram se nakratko zaustaviti na pojmu osobe i na onome što je, kao takvu, obilježava – osoba je biće u odnosu, biće sposobno voditi dijalog.

Zasigurno se zna da je osnovna potreba čovjeka biti priznat i poštovan kao jedinstveno i nepovljivo biće i, kao takvo, blago i dar čitavom čovječanstvu. Iz toga proizlazi da osobu ne smijemo promatrati kao jednostavan objekt, iskorištavati je, omalovažavati, obezvrjeđivati ili lišavati osobnosti. Chiara Lubich je, prigodom dodjele počasnog doktorata iz pedagogije i psihologije (Lubich 1999. 2000), iznijela mišljenje da postoji vrijednosna granica koja obilježuje ljudsko biće kao takvo. Biće je dar, plod primljene ljubavi (Božje, roditeljske, odgojiteljske...), ali je i darovatelj, ono je dar za druge. U toj uzajamnoj razmjeni, u tom osnovnom činu uzajamnosti – nastaju i razvijaju se kultura i vrijednosti.

Otkriće osobe da je dar pruža joj psihološku sigurnost koja daje smisao njezinu životu i snagu da iziđe iz sebe, da živi, voli i stvara društvenu zajednicu.

Tako dolazi do izražaja psiho-pedagoški razvoj cjelovite ličnosti, psihologija i pedagogija gube monotonost i onu isključivo horizontalnu dimenziju te postaju otvorene onostranom, skrbe se o vrijednostima i posljednjim ciljevima među kojima se nedvojbeno ističe potreba usmjeravanja vlastite volje prema ljubavi za bližnjega.

Psiholog Maslow (1954.) tvrdi da su »osobe koje se samoostvaruju sposobnije ostvariti dublje međuljudske odnose od ostalih, sposobnije stopiti se, ljubiti i savršenije se poistovjetiti od ostalih, sposobnije umanjiti prepreke postavljene vlastitim egom«. To znači da je osoba ono što treba biti ako ostvaruje mogućnost *odnosa s drugima*. A upravo je odnos mojega *ja* s tvojim *ti*, s tobom – po mišljenju filozofa Bubera (1954.) – ono što osobu potiče na susret i dijalog.

Za francuskog filozofa Mouniera osoba je onoliko ono što treba biti koliko ostvaruje dinamičku strukturu odnosa čija su dva najvažnija obilježja:

- poziv da živi vrijednosti (koje čovjeka uzdižu do sveopćeg i onostranog),
- drugo, ali ne manje važno (last but not least) – zajedništvo.

A *zajedništvo* je simbol neprekidne težnje k jedinstvu, urođene ljudskom biću – jedinstvu s majkom, s roditeljima, prijateljima, među supružnicima, s djecom i u zajednici. Evo vrijedne potvrde o otvorenosti prema *mi-nama*. »Ako drugi ne ograničuje moje *ja*, već je izvor moje osobnosti, otkriće *zajednice-mi* je tijesno povezano s osobnim iskustvom... Na taj način susret u *zajednici-mi* ne olakšava samo potpunu razmjenu između *ja* i *ti* nego je izvor golemog iskustva koje ne bi moglo postati stvarnošću izvan toga susreta (Mounier, 1961.).

Maslow, Levinas, Ricoeur i ostali psiholozi, pedagozi i filozofi nastojali su u didaktici ljubavi pronaći potpuni smisao – koji nadilazi jednostavnu činjenicu su-pripadnosti, pomoći i su-

radnje, pa se tako njihova vizija ljubavi proteže sve do koncepta besplatnosti, dara, žrtve koja je spremna žrtvovati svoj život za drugoga.

S druge strane, što može dati smisao životu, ako ne ljubav? Za Chiaru Lubich (2010.) je sam bitak ljubav, onoliko je bitak koliko je sposoban ljubiti. Mi postojimo i jesmo samo ako smo ljubav. »Primjerice, ako imam cvijet i darujem ga, nečega sam se odrekao, odricanjem gubim dio sebe, ali zapravo, upravo zato što sam darovao cvijet, u meni je narasla ljubav.«

Ako je osoba u odnosu s drugim, darivanje, sredstvo njezine komunikacije je dijalog. Ali, kako bismo dostigli dimenziju uzajamnosti, potrebno je uvježbati osobu da se daruje, da živi u drugome. »Ljubav je odnos od *ja* ka *ti*... Bez ljubavi o sobe ne mogu u potpunosti razviti svoju ličnost. Što mi je bližnji veći stranac, veći sam stranac samome sebi.« (Mounier, 1961.).

Mounieru je jasno da se upravo u ljubavi, u bezuvjetnoj i besplatnoj otvorenosti mojega *ja* njegovom *ti*, u uzajamnosti, razvijaju urođene čovjekove sposobnosti i da samo tako može pre-rasti u potpunog čovjeka. »Gotovo bismo mogli reći da postojimo u mjeri u kojoj postojimo za druge. Čovjekov bitak jest ljubav. Čin ljubavi najveća je čovjekova sigurnost, neporeciva sigurnost da, ako ljubim, postojim i život ima vrijednos.« (Mounier, 1940.).

## Metoda i tijek programa usavršavanja

U ovom našem programu usavršavanja služiti ćemo se posve određenom metodom učenja i rada. Zasnivat će se na dijalogu s drugim (bližnjim), kao umijeću ljubavi koje vodi k zajedništvu, zajedničkom radu, uzajamnosti, su-interesu, ne samo za sadržaje programa već za način ponašanja koji treba postati uzajamni odgovor. Trebamo učiti jedni od drugih, biti ravnopravna osoba s drugima, učiniti od sebe i svojega znanja, svojih osjećaja i života dar drugome. Naš dijalog, po riječima Chiaru Lubich, mora imati točno određenu tehniku – poistovjećivanja (*učiniti se jedno*), a to ne znači samo osjećaj dobrohotnosti, otvorenosti i poštovanja, već je praksa koja zahtijeva potpunu prazninu u nama kako bismo se mogli stopiti s drugim, kako bismo ga mogli saslušati da bi, tako, svaka profesorova ili studentova misao postala baštinom svih.

»Nije se jednostavno poistovjetiti s drugima, postati jedno s drugim. To zahtijeva potpunu prazninu nas samih, to znači izbrisati iz glave svaku misao, iz srca svaki osjećaj, ugušiti svaku želju, ušutkati čak i nadahnuća... kako bismo se stopili s drugim.« (Lubich, 2005.). Iz toga će se ostvariti uzajamnost, zajedništvo koje će nam omogućiti da se zajedno uputimo k Istini. Za svjetlo je potrebna potpuna praznina jer je ljudska misao ograničena. Potrebno je prepoznati pogrešivost našeg načina razmišljanja i nedostatnost naših kategorija. Istina je izvan nas. U odnosu se i sama Istina otkriva kao dijalog, kao proces koji se neprekidno obogaćuje darom drugoga.

Na međunarodnom susretu EDU, u ožujku prošle godine, prof. Giuseppe Zanghi' podsjetio je na poznati roman Ernesta Hemingwaya *Komu zvono zvoní*. Pisac, između ostaloga, piše: »Svaki put kad začuješ zvuk zvona, ono ne zvoní samo umrlom čovjeku, već zvoní meni. Jer, svaki čovjek koji umire dio je mojega bića koje umire.« Što to znači? Da profesor svoj profesorski identitet ne treba tražiti za katedrom, već u darivanju sebe studentima koji su pred njim. Stoga njegovo učenje ne smije biti poučavanje – već darivanje. Isto se tako student ne treba osjećati podčinjenim ili prikraćenim, već mora otvoriti prozore duše, uzvraćajući svojim idejama, sumnjama, nadahnućima – i profesorima, i ostalim studentima – u nekakvom obliku razmjene misli koja, upravo zato što je dar, oblikuje i postaje nositeljicom prave kulture.

Znači da možemo pronaći sami sebe u mjeri u kojoj smo sposobni izići iz sebe i proniknuti u drugoga – i obrnuto (Zanghi, 2006.).

Imat ćemo prigodu živjeti ovakav odnos tijekom predavanja i unutar skupine, stvarati prazninu sposobnu prihvatiti i uzajamno se darivati u radu i slušanju.

Prigodom otvorenja Višeg instituta za kulturu, 2001., u Švicarskoj, obraćajući se studentima prve godine, Chiara Lubich je rekla: » Kako bi uistinu kružila ljubav između vas i profesora, morate postati prazninom, samo tako ćete moći sve prihvatiti u sebe. Savršeno morate prihvaćati sve što se kaže, kako biste mogli postavljati pitanja, dati vaš mali ili veliki prinos – svi su od Duha Svetoga. Kako biste mogli dati, morate se isprazniti... Znači, načiniti prazninu kako bismo prihvatili ono što profesor predaje, isprazniti ono što nosimo u sebi i darivati drugima – to je način na koji se svi morate voljeti, vi i profesori.«

Dakle, prednost ima odnos. U ovom programu želimo postići da odnos između polaznika i profesora postane prostorom zajedništva, prostorom sučeljavanja-razmjene-darivanja ideja, iskustava i rezultata. Predložena otkrića i spoznaje bit će plod zajedničkih istraživanja, usvojenih i prihvaćenih jer će svatko pridonijeti svojim otkrićem.

Prednost ima življenje umijeća ljubavi, vrijednog odgojnog sredstva upravo zbog neprekidnog istraživanja, dosljednosti i jedinstvenosti teorije i prakse.

Stoga se potrudimo ostvariti ovaj novi način učenja. Učimo živjeti, a ne samo učeći. Po mišljenju Pasquala Foresija (2006.), učenje „ je nešto što istodobno mora obuhvatiti razum i volju, gotovo više volju nego razum, mora više biti ljubav koja potiče razum, nego razum koji potiče ljubav. Ne zato što želimo umanjiti vrijednost razuma, nasuprot, zato da mu damo mjesto koje zaslužuje i omogućimo da postigne maksimalnu funkcionalnost svojih mogućnosti.“

S tako zamišljenim studijem trebali bismo postati cjelovite ličnosti, a ne samo obrazovane osobe. Potreban nam je životni studij koji će izgraditi muškarce i žene sposobne živjeti i suočavati se sa svim problemima ljudske mislenosti kao osobno doživljenima, a ne kao s poteškoćama učenja«.

Stoga započnimo zajedno – jer tijekom ovoga programa želimo naučiti istraživati, analizirati, objašnjavati, učiti i razmišljati u svjetlu zajedništva, u svjetlu jedinstva.

# Temelji metode

Giovanni Avogadri

Govoriti o metodi – u biti znači govoriti o tome ”kako“: kako ću djelovati u ovoj ili onoj odgojno-obrazovnoj situaciji.

Mi, odgojitelji i učitelji– tehničari u podučavanju i obučavanju – svakodnevno se, svjesno ili nesvjesno, koristimo metodama učenja jezika, matematike, metodama upravljanja razredom ili skupinama, metodama raspravljanja i dokazivanja, metodama poticanja i razvoja kreativnosti i kritičkog mišljenja ili pak metodama psihološkog pristupa pojedincima, skupinama i najrazličitijim društvenim stvarnostima.

Suočiti se s pitanjem »kako« pretpostavlja i suočavanje s dva stanja duše koja nas tako često prate: s pronalaženjem sigurnosti ili uvjerenosti te onim, možda, učestalijim, nesigurnošću, neznanjem – jer uistinu ne znamo kako činiti.

Na raspolaganju nam je golemo bogatstvo, veliki izbor različitih metodologija – što ponekad i zbunjuje, ako nedostaje cjelovita slika koja izražava bit odgojnog rada. Metoda – u ovom primjeru odgojna – mora se savršeno uklopiti u cjelovitu pedagošku viziju, objasniti je i opravdati.

U tom se smislu današnje predavanje nadovezuje na ontološko i epistemološko razmišljanje prethodnih dana.

Na početku ću vam pokušati prikazati nastanak govora o »metodi« u suvremenom pedagoškom i filozofskom razmišljanju, iskoristit ću prigodu da vam iznesem i nekoliko temeljnih misli Chiare Lubich– za koje mislim da nas uistinu mogu rasvijetliti– a zaključit ću sa suvremenim autorima.

## Razvojni put koncepta

Metoda potječe od grčke riječi *methodos* i znači ”pravac“, ”put“, ”hod“. Metoda je, u biti, nepredvidljiva, učestalo, traženje najdjelotvornijeg i najučinkovitijeg »puta« do ostvarenja određenog cilja.

Metoda je povijesno ponajprije povezana s problemom pridobivanja sigurnosti na spoznajnom području. Primjerice, Sokrat ponajprije misli na ”majeutičku“ metodu, na roditeljsku vještinu koja pomaže rađanju istine, istinu koja nije jasna i po sebi razumljiva danost, površno mišljenje, pretpostavka nametnutog znanja (»doxa«), već je plod zajedničkih nastojanja pri mukotrpnom rađanju, kreativnog dijaloga i ponizne svijesti »da ništa ne znamo«.

Prema Platonu, metoda sadrži dvije različite uvjetovanosti: postoje negativni propisi kojima je svrha izbjegavanje pogrešaka, i pozitivni propisi, ili heuristička pravila, kojima je cilj izgradnja prave spoznaje.

I mi se svakodnevno susrećemo sa sumnjama u svezi s našim poučavanjem i s onim što osobe uspijevaju naučiti, s onim što činimo i s posljedicama našega djelovanja u određenom kontekstu. Ovaj dvostruki problem – služiti se pogreškom za stvaranje prave spoznaje i predlagati dosljedne i djelotvorne načine – od samih je početaka nazočan u odgojnom razmišljanju i praksi.

Početak modernoga doba metoda doživljava svoje zlatno doba. Bacon preuzima Platonovu podjelu, jasno razgraničavajući *pars destruens* i *pars costruens* (1620.): potrebna je prva faza oslobođanja od prekoncepta, pogrešaka, predrasuda – koji negativno utječu na našu svijest, nakon koje dolazi trenutak koji će – ako sve teče po planu – omogućiti kvalitetni korak naprijed u spoznaji. U Descartesovoj *Raspravi o metodi* (1637.) Renea Decartesa – jednome od djela na kojemu se temelji

moderna misao – dolazi do izražaja važnost i vrijednost takozvanih »pozitivnih« pravila koja obično proizlaze iz »analize jedinstvenog spoznajnog procesa«. U toj dinamici sigurnosti i nesigurnosti, smisla, poznatoga i sigurnoga i potrebe za traženjem novoga, ne pomaže nam toliko nekakva primjenjiva teorija ili napuci o primjeni, koliko jedinstvena iskustva, spoznajni procesi, »uhodana praksa« koja je potvrdila svoju djelotvornost.

Upravo se u tom povijesnom trenutku pojavljuje lik Johana Amosa Komenskog. Protestantska reforma naglasila je potrebu obrazovanja za sve; nastanak ustroja školskih institucija zahtijeva metodološku sistematizaciju, pa se u pedagogiji otvara novo, posebno područje – „metoda“. Želja da „sve naučimo svemu“ postavlja problem novog načina spajanja i raščlanjivanja prenošenja i prihvaćanja (poučavanja i učenja) znanja, postavljajući sebi za cilj znanje koje u svim svojim dimenzijama pokušava biti raspoloživo svakom čovjeku, u svakom trenutku života.

Humanizam i renesansa dali su u tome svoje najtrajnije plodove: nastanak nove vizije odgoja koji – kako je prije nekoliko desetljeća vezano uz metodu potvrdila Maria Zambrano – podsjeća na začetak novoga života, ne samo kognitivno već i odgojno, društveno i egzistencijalno otkriće.

No, ako promotrimo razvoj europske misli, primijetiti ćemo da će to otkriće ubrzo zamijeniti nova težnja koja će gotovo prerasti u opsesiju: dostići sigurnost spoznajnog čina. Čitav europski racionalizam – čiji je najpoznatiji predstavnik Immanuel Kant (1724.-1804.) – zasniva se na zadavanju jasnih pravila racionalnim spoznajama. To nastojanje je – na neki način – onemogućilo razumu da prođe u druge dimenzije, racionalno neistražive, poput života, smisla, etike, drugog i drukčijeg.

Veliki njemački filozof bio je toga potpuno svjestan, pa je umjesto »čistog, znanstvenog, razuma«, oblikovao pojam »praktičnog razuma« – srca i etike – i »estetskog razuma« – ljepote i konačnosti.

Onaj početni kreativni poticaj metode kao potpune otvorenosti (spoznajne i nespoznajne) prema "bitku", stvarima, ljudskoj osobi i svijetu, s racionalizmom postaje zatvorenost u osobnu formalnu logiku i strogo utemeljene koncepte, poticaj prema novom zamjenjuje se traženjem sigurnosti i zastavljanjem na ponavljanju istoga.

Na temelju tog osobitog spoznajnog stava, tijesno povezanog s traženjem sigurnosti, stigli smo do potpunog zaborava bitka i dubokog smisla spoznaje. Možda se upravo u tome krije osjećaj izgubljenosti, pomanjkanja ciljeva i inovativnih vještina koje kao odgojitelji osjećamo. Upravo kao odgojitelji vjerujemo da traženje metode mora biti ponajprije usmjereno otkrivanju novoga, neobjavljenoga, a ne toliko »jasnoga« i »sigurnoga«.

Početkom dvadesetog stoljeća, u jeku krize racionalne sigurnosti, jedan se drugi veliki filozof ponovno vraća metodi. Edmund Husserl (1907.) se pita kako racionalno, na prihvatljiv način prodirjeti u čovjekovu dubinu, kako se otvoriti temeljnim pitanjima života, smisla i identiteta. Fenomenološka metoda, na neki način, ponovno otvara put do novoga i neobjavljenoga.

Tim će putem ići i egzistencijalizam i personalizam.

Na početku smo rekli da i mi pokušavamo otkriti temelje našega odgojnog rada i razmišljanja.

Na tom nas putu prate misli Martina Bubera, s njegovom dijalektikom i vrijednošću odnosa (1997.), Emanuela Lèvinasa, s primarnim mjestom Drugoga (1979.), Emanuela Mouniera, s otkrićem osobe (1961.), Edithe Stein (1985.) i brojnih drugih.

### **“Pars destruens e costruens”**

Upravo iz toga vremena potječe duhovno i konkretno, odgojno i društveno iskustvo Chiare Lubich i Pokreta fokolara koji je bio u nastanku. Mlada učiteljica i studentica, zaljubljenica u filozofiju kao potragu za istinom, zajedno je sa svojim drugaricama došla do spoznaje da mora "pod upitnik staviti" sve istine koje su nudili različiti filozofi kako bi se mogle "upisati u školu Isusa među njima". Što su učile u toj školi? Poslušajmo što o tome kaže sama Chiara Lubich:

»Ponekad se činilo da nas uči znanosti koja je ludost u očima ljudi, čak i onih najobrazovanijih. Drugi put se činilo da se uopće ne može govoriti o nauku, ako se pod naukom podrazumijevalo nešto isključivo intelektualno.«

Nije li to onda neka vrsta pars destruensa?

Chiara Lubich najprije daje negativno, čudno objašnjenje: osobito odgojno iskustvo koje nudi kao uzvišeni model, većini se može učiniti ludošću, glupošću. Štoviše, može se prihvatiti kao “ne-nauk ili ne-učenje”. U tim riječima odjekuje smisao jednog od temeljnih trenutaka zapadnjačke mislenosti poznatog Platonovog VII. pisma:

»O ovim stvarima nema, niti će biti, kakvog mog zapisa. Jer, ova moja, nije znanost poput drugih, ona se ne može pripočiti ni na kakav način, ali se poput vatre pali iskom: nastaje iznenada u duši nakon dugog perioda raspravljanja o temi i životu proživljenim u zajedništvu, a nakon toga se hrani sama sobom.«

Obrazlaganje Chiare Lubich osuvremenjuje na određeni način ovu temeljnu Platonovu lekciju po kojoj odgoj nije prenošenje statičkog učenja, već je ”životan i srčan govor“; što je, kako na drugom mjestu Lubich potvrđuje, ”odgovor na potrebe života“, ”odgovor na pitanja koja si mogu postaviti ljudi svih vremena“.

U svom iskustvu, otkriće Učitelja postaje središtem ”živog“ hermeneutičkog načela. To je otkriće koje „oslobađa“ od ovisnosti, koje oslobađa čak i „od učitelja“ i postavlja osobu, aktivno i odgovorno, u središte procesa obrazovanja. Od Rosminija pa sve do cjelokupne katoličke pedagogije dvadesetog stoljeća to je osnovna tema pedagoškog personalizma koju C. Lubich duboko obnavlja, postavljajući za hermeneutičko načelo Krista – Istinu, međuosobnu i transcendentnu dimenziju onoga ”među“, koju smo počeli definirati i koju sam Platon – kako smo čuli – temelji na zajedništvu među osobama, na međuosobnosti, rekli bismo danas.

Drugi čin, koji slijedi nakon prvoga, mogli bismo definirati pars costruens: nakon prvog, naizgled negativnog koraka sažetog u izrazu: “Odložiti knjige na tavan”, dolazi se do novog iskustva istinejedinствене, jer je u središtu zakonik novog života, Evanđelje.

Zamijetiti ćete da je naglasak na životnoj, iskustvenoj dimenziji koja se krije iza riječi »zakonik novog života«. Nije riječ samo o naglasku, po srijedi je poseban pečat ponovnog otkrića neposrednog iskustva, egzistencijalne upletenosti u ono što se podučava i uči, a pronalazimo ga u odgojnim iskustvima i misli Chiare Lubich, koji su zaživjeli u različitim dijelovima svijeta.

## **Pedagoški aktivizam i konstruktivizam**

Obnavljanje koncepta iskustvo omogućuje nam da istražimo putove i rezultate do kojih su psiho-pedagoška razmišljanja o metodi došla od polovice prošloga stoljeća.

Za obnovu je nadasve zaslužan John Dewey, a to će veliku važnost imati na području opće pedagogije (1968.), osobito na području metodologije. U odnosu na John Lockeov i David Humeov empirizam – koji je čovjeka, a osobito dijete, promatrao kao »tabulu rasu« – „praznu ploču“, sjevernoamerički filozof Charles S. Peirce, naglašava konstruktivnu, aktivnu i kreativnu dimenziju čovjekova uma (2008.) te kao posljedicu pripisuje odgoju uzvišenu vrijednost, što je s vremenom izazvalo val obnova u školstvu i metodologiji, poznatih pod nazivom »pedagoški aktivizam«. Nećemo se na njemu zaustaviti, samo ćemo naglasiti kako se tijekom posljednjih godina Deweyev prinos temeljitije proučava upravo u smislu oblikovanja složene i uzajamno povezane paradigme učenja.

## **Kognitivni konstruktivizam protiv društveno–kulturalnog konstruktivizma?**

Primjećujemo da se na različitim stranama radi na reformulaciji psiho-pedagoških teorija učenja – neke su već poznate – u smislu konstruktivizma. Ne ulazi u okvire našeg predavanja objašnjenje može li se takva definicija prihvatiti kao »nova« paradigma, no, konstruktivizam

se nikako ne može predstaviti kao jedinstvena teorija, nego više kao nekakva polu-teorija koja nastoji združiti različite pristupe u cjelovitu i međuovisnu viziju obrazovanja.

Svakako, takvu ćemo formulaciju često sresti na prostorima anglosaksonske literature, jako je proširena u Južnoj Americi, a počinje se sve češće pojavljivati i u Italiji, i u Europi.

Navika je nekakve »pedantnosti« učiteljskog poziva slijediti »modu«, a neko vrijeme – u razdoblju od 60-ih do 80-ih godina – prevladavala je težnja za pojednostavljenjem konceptualne sheme koja se, s jedne strane, služila genetskom epistemologijom Jeana Piageta (2000.), a s druge povijesno-kulturalnim ustrojem Vygotskoga (1990.).

Na sreću, moda je kratkog vijeka i upravo zato je možda došao trenutak da pregledamo i ponovno pomnije obradimo kapitalna djela ovih poznatih autora čiji prinos sada možemo shvatiti na temelju novoga epistemologijskog pristupa.

Oba pristupa – daleko od toga da su nepomirljivi – nude vrijedne prinose u svakodnevnoj školskoj praksi i u razmišljanju o učenju i obrazovanju, upravo s metodološke točke gledišta.

Svaki učitelj zna da se misli o svijetu i načinu djelovanja na njega stvaraju korak po korak te zahtijevaju učenikov mentalni napor, nadograđujući i mijenjajući prethodne spoznaje. Isto tako, ni jedan učitelj ne niječe vrijednost društvene i kulturalne dimenzije u izgradnji svijesti koja je, svakako, smještena u društveni i kulturalni kontekst. I kada smo sami sa sobom, primjerice, u sebi nosimo govor, primarni element društva i društvenosti.

»Razum i svijet zajedno izgrađuju i razum i svijet« – ova »realna, ali ne i naivna« tvrdnja filozofa Putmana dobro izražava potrebu ponovnog razmišljanja o dvjema paradigmama u smislu integracije, a ne sterilne opozicije.

Gregory Bateson i »škola Palo Alta«, s »ekologijom« razuma i »teorijama razuma« (1977.), nadahnute konesionizmom, »drugom kognitivnom revolucijom« koju odlično izražava Jerome S. Brunerova (1990.) kulturološka psihologija, s »interpretativnom« kulturalnom antropologijom Cliforda Geertza (1983.)

– sve smjeraju prepoznavanju i integraciji značenja, svijesti, koncepta u njihovu komunikativnom, kulturološkom i socio-afektivnom kontekstu, prepoznajući među njima slučajne retroaktivne, mnogostruke i misaone odnose.

### **»Ekološka«, složena, sjedinjujuća i mnogostrana paradigma**

Znakovito stjecište ovih pravaca ocrtava paradigmu obrazovanja koja može biti objašnjena epistemološkom kategorijom složenosti: čovjekovo obrazovanje može se razumjeti i korisno primijeniti samo združujući veliki broj kognitivnih, afektivnih, racionalnih i sociokulturalnih varijabla i komponenata.

U prošlosti se činilo da se pedagogija svodi na primjenu formula, izvučenih iz epistemološko-redukcionističkog pristupa (primjerice, behaviorista ili kognitivista), ne uzimajući u obzir da se takvi pristupi mogu objasniti i primijeniti na određene načine ponašanja ili ograničene mentalne oblike, a nemoguće ih je primijeniti na čitav proces svakidašnjeg obrazovanja, promatrajući ljudski razum, u najboljem slučaju, kao »jednostavan stroj«.

Čini se da je ipak došao trenutak u kojemu će se tako važan i odlučujući element čovjekova života – obrazovanje, moći upoznati i objasniti služeći se složenim, ali i raščlanjenim modelima, vrativši time pedagogiji i odgoju dostojanstvo teorijsko-praktične znanstvene discipline koja se služi modelima i konceptima u živoj sintezi i zna iskoristiti sve prinose koji su joj nužni, pridržavajući sebi kreativno i nezamjenjivo pravo prosuđivanja teleologijski (svrhovito) usmjerenih vrijednosti.

## Važnost metodike u e-obrazovanju

Počeci obrazovanja na daljinu sežu u 19. stoljeće. U to vrijeme u SAD-u se započelo s obrazovanjem putem dopisnih studija. Značajno mjesto u obrazovanju na daljinu zauzima obrazovna tehnologija, naročito računalni i komunikacijski mediji.

Riječ "metodika" potječe od izraza *metoda* (latinski „*methodus*“, grčki "*méthodos*"; sustavan put). Pojam metoda ima nekoliko značenja: (a) procedura ili tehnika kojom se nešto može učiniti; (b) sustavan i logičan postupak poučavanja, istraživanja ili prikazivanja; (c) sustavno ustrojstvo ili slijed.» ([www.carnet.hr/referalni/obrazovni](http://www.carnet.hr/referalni/obrazovni))

Za učinkovito obrazovanje na daljinu potrebno je oblikovati i koristiti odgovarajuće pedagoške metode te primjerene načine prezentiranja sadržaja. Pedagoške metode razvijaju se više od dva tisućljeća pa je i e-obrazovanje nezamislivo bez njih. Kod izrade kvalitetnih e-obrazovnih sadržaja nisu zanemarivi ni materijalni troškovi zbog postavljanja računala poslužitelja, izrade i održavanja softvera za upravljanje on-line obrazovnim sustavom, utrošenog vremena i troškova samog polaznika. Da bi resursi bili učinkovito iskorišteni, a polaznik zadovoljan treba svakako voditi računa o odgovarajućim pedagoškim i metodičkim načelima.

## Utjecaj komunikacije na uspješnost e-obrazovanja

Komunikacija je vrlo važan faktor koji utječe na rezultate e-obrazovanja. Uz pomoć dobre komunikacije i skupne interakcije moguća je primjena metoda poučavanja koje potiču rješavanje problema i kreativnost, kritičko mišljenje i iskustveno učenje.

Kako svi polaznici nisu istih sposobnosti i predznanja, neće ni suradnja sa svima biti jednaka. Nekima će biti potrebno više konzultacija sa mentorom i drugim polaznicima. Također je važno da polaznici što prije dobe povratnu informaciju o tome kako su obavili pojedini zadatak. Da bi zadovoljili potrebe korisnika, možemo koristiti različite oblike komunikacije povezane sa metodama poučavanja kao što su:

- razredne rasprave o određenoj temi (koristiti: elektroničko čavljanje, diskusijske skupine/forume);
- ponavljanja i kritički osvrti s pitanjima i odgovorima (koristiti: elektroničko čavljanje, diskusijske skupine/forume);
- analize slučaja (koristiti: elektroničko čavljanje, diskusijske skupine/forume, elektroničku poštu, virtualne svjetove);
- praktični zadaci za polaznike s izvještavanjem i kritičkom analizom drugih polaznika (koristiti: elektroničku poštu s privitkom, web stranice, diskusijske skupine/forume);
- igranje uloga u funkciji upoznavanja s različitim situacijama ili problemima (koristiti: elektroničko čavljanje, diskusijske skupine/forume, virtualne svjetove).” ([www.carnet.hr/referalni/obrazovni](http://www.carnet.hr/referalni/obrazovni))



## Komunikacija e-obrazovanja

Proces komunikacije u obrazovanju na daljinu uključuje predavača, polaznike, sadržaje koji se razmjenjuju i komunikacijske kanale ili medije. Komunikacija u obrazovanju ima dvije komponente: informacijsko-spoznajnu i socijalno-emocionalnu komponentu.

S obzirom na komunikacijske kanale, poruke koje razmjenjuju sudionici komunikacije mogu biti verbalne i neverbalne. Verbalne su izgovorene i pisane riječi, a neverbalne boja glasa, izraz lica, geste, držanje i kretanje itd.

Komunikacija može biti jednosmjerna i dvosmjerna. Primjeri jednosmjerne komunikacije su objavljivanje nekog sadržaja na webu, televizijske i radijske emisije. Dvosmjerna komunikacija kao razgovor udvoje, komunikacija u grupi, nastava u razredu odvija se u oba smjera.

Komunikacija se ostvaruje slanjem i primanjem poruka. Predavač i polaznik se nalaze u dvostru-koj ulozi, primatelja i pošiljatelja informacija. Pri tome svojim verbalnim i neverbalnim reakcijama utječu na smjer komunikacije.

Osnovni princip komunikacije u obrazovanju je prilagođavanje poruke primatelju. Prilagođavanje poruke primatelju odvija se putem informacijskih filtera. Mogu biti sljedećih vrsta:

- perceptivni filter koji uvjetuje na koji način i koje informacije polaznik prima;
- kognitivni filter koji određuje razumljivost informacija;
- emocionalni filter koji utječe na polaznikove osjećaje i doživljaje tijekom primanja informacija
- asocijacijski filter povezan je sa slobodnim asocijacijama koje se javljaju kod polaznika tijekom primanja informacija.

Na komunikaciju tijekom oblikovanja, prijenosa i primanja poruke može utjecati buka ili šum u komunikacijskom kanalu.

Nastavna komunikacija može biti autoritarna ili demokratska, ovisno o načinu komunikacije predavača s polaznicima. U autoritarnoj komunikaciji dominira predavač koji odabire sadržaje i način njihova usvajanja, a usvojeno znanje provjerava pitanjima i pismenom provjerom, više koristi kazne, a manje pohvale. Kod demokratske komunikacije predavač uvažava osobnost i interese polaznika, prilagođava se njihovim potrebama i željama, potiče polaznike na iznošenje mišljenja i davanje prijedloga, potiče odnos ravnopravnosti.

Opću atmosferu u kojoj se odvija komunikacija tijekom obrazovnog procesa nazivamo komunikacijskom klimom. Poželjna je demokratska komunikacija te komunikacijska klima koja djeluje poticajno i motivirajuće.

## Komunikacija kao proces

Način komunikacije u e-obrazovanju utječe na obrazovne rezultate i zadovoljstvo polaznika. Zbog nekih komunikacijskih obilježja on-line obrazovanje je u prednosti pred klasičnom nastavom, a druga pak predstavljaju njegov nedostatak.

Prednosti klasične komunikacije licem-u-lice su što je ona personalna ili međusobna, dvosmjerna, a realnom vremenu ili sinkrona, višekanalna, relativno brza i intenzivna, omogućuje brze povratne informacije, obično nije tehnički posredovana te je prilagodljiva.

On-line komunikacija je apersonalna ili neosobna, asinkrona, odnosno s vremenskim otklonom, uglavnom jednosmjerna, ograničena na 1-2 komunikacijska kanala, relativno je spora i niskog intenziteta, samo djelomično omogućuje povratnu informaciju, tehnički je posredovana i slabo je prilagodljiva te je uklopljena u računalom posredovane sustavne komunikacije (elektroničku poštu, forume i sl.).

Tijekom komunikacijskog procesa moguće su različite pogreške i poteškoće kod primanja informacija poput buke ili šuma u komunikacijskom kanalu. Problemi u komunikaciji e-obrazovanja mogu proizlaziti iz tehničke prirode, dizajna web sučelja i izbora web sadržaja, iz komunikacije s pošiljateljem, odnosno primateljem.

### **Problemi u komunikaciji povezani s pošiljateljem (predavačem)**

*Nedostatno planiranje poruka*– izbor neprikladnog komunikacijskog medija (*forum, elektronička pošta, istovremene poruke*), loše vremensko tempiranje poruka, neadekvatna dužina poruke i/ili sadržaja, neprilagođenost poruke primateljima itd.

*Neprikladno iskazana poruka*– može nastati zbog pogreške u pisanju, pogrešno izabrane riječi ili neadekvatno formulirane rečenice, vidljivog pomanjkanja očekivanog sadržaja poruke, loše organizacije slijeda misli, nepovezanosti sadržaja, korištenja fraza ili stereotipnog izražavanja, uporabe žargona te kod drugih oblika nepreciznog ili nepažljivog pisanja ili izgovaranja sadržaja.

*Dvosmislenost i višeznačnost poruka*– kad postoji relativno velika vjerojatnost da će izrečenu misao primatelj protumačiti drugačije nego što je bila namjera pošiljatelja, kad je poruka namjerno sročena na način da ne omogućuje jednoznačno tumačenje, kad pošiljatelj i primatelj nemaju dovoljno sličnosti s obzirom na prethodno obrazovanje ili pripadnost određenoj kulturi, kad ne postoji zajednički “standard” u vezi korištenja određenih stručnih ili tehničkih pojmova i izraza.

*Nerazjašnjene pretpostavke* – nastaju kad pošiljatelj oblikuje poruku imajući u vidu neko stanje ili aktivnost primatelja koju nije prethodno provjerio ili potvrdio, u slučaju obrazovanja na daljinu to mogu biti pretpostavke o odgovarajućem predznanju, motivaciji i zainteresiranosti polaznika, njihovim vještinama u korištenju računala ili snalaženja kod uporabe sučelja on-line obrazovnog sustava, sposobnosti da svladaju predviđene obrazovne sadržaje, raspoloživom vremenu za učenje itd.

*Nedovoljno osobna i neposredna/prisna komunikacija* karakteristična je za pošiljatelja koji razmjenjuje samo službene poruke ne pokazujući svoju osobnost, humor ili emocije koje bi zainteresirale primatelja za socijalni kontakt ili mu pokazale da je u interakciji prihvaćen kao jedinstvena osoba te cijenjen i pozitivno doživljen.

### **Problemi u komunikaciji povezani s primateljem**

*Preopterećenost informacijama* ili loše upravljanje dobivenim informacijama (tj. nerazlikovanje primljenih informacija prema važnosti i prioritetu, pokušaj pamćenja umjesto bilježenja informacija, neprikladno pohranjivanje informacija koje otežava njihovo kasnije pronalaženje zbog preobilja drugih informacija itd.).

*Nepovjerenje i podozrivost* koja može spriječiti neku osobu da iznosi informacije, odnosno da iskreno i otvoreno izlaže svoju misli, ocjene, ideje ili prijedloge jer nije sigurna kako će ih primatelj prihvati te da li će zbog priopćenog imati neželjene posljedice.

*Nepozornost u primanju poruke* uzrokuje zanemarivanje važnih dijelova poruke ili zaboravljanje njenih bitnih sadržaja zbog čega se komunikacijski proces ne odvija na cjelovit način te se nepotrebno troši vrijeme i drugi resursi pošiljatelja i primatelja, a moguća su i pogrešna tumačenja poslanih poruka.

*Selektivna percepcija i selektivno pamćenje* pojavljuju se u slučaju kad primatelj usmjerava pozornost samo na dio poruke (najčešće na ono što mu najviše privlači pozornost ili što posebno želi), tj. kad primatelj pamti samo onaj dio poruke koji mu je iz određenog razloga važan ili privlačan.

([www.carnet.hr/referalni/obrazovni](http://www.carnet.hr/referalni/obrazovni))

## Metodika e-obrazovanja

Pedagoški pristupi i metode važan su faktor za uspjeh u on-line obrazovanju. Kod oblikovanja sustava za e-obrazovanje iz nekog predmeta, obavezno treba definirati obrazovne uvjete i ciljeve. Obrazovni uvjeti često postavljaju određena ograničenja, ali pružaju i mogućnosti. Prilikom pripreme za izvođenje on-line nastave treba odgovoriti na pitanja:

- Tko su polaznici i kakve su njihove karakteristike?
- Što se on-line obrazovanjem želi postići kod polaznika?
- Koje su tehnološke, organizacijske i druge mogućnosti i ograničenja?

Tehnološke mogućnosti povezane su s dostupnim načinima prezentiranja obrazovnih sadržaja, komunikaciji s polaznicima, međusobnoj komunikaciji polaznika, te s brzinom internetske veze kojom polaznici raspolažu.

Organizacijske mogućnosti odnose se na način i kvalitetu izrade obrazovnih materijala, na broj i osposobljenost predavača koji će sudjelovati u obrazovanju na daljinu. Tehnološke i organizacijske mogućnosti zajedno s obrazovnim uvjetima i ciljevima, određuju načine izvođenja obrazovanja na daljinu pa razlikujemo sljedeće oblike nastave:

- *dominira klasična nastava*, a on-line obrazovanje je samo povremeno dopunjuje;
  - *klasična nastava i on-line obrazovanje* izvode se u približno podjednaku opsegu;
  - *dominira on-line obrazovanje*, a klasična nastava je samo povremena i manjeg opsega;
  - *nastava se gotovo potpuno izvodi on-line*, s rijetkim susretima uživo;
  - *se potpuno nastava izvodi on-line bez susreta uživo* s polaznicima.
- ([www.carnet.hr/referalni/obrazovni](http://www.carnet.hr/referalni/obrazovni))

Pedagoške metode e-obrazovanja vezane su uz različite vrste individualnog i grupnog rada polaznika. Kod izbora metoda za usvajanje obrazovnih sadržaja treba uzeti u obzir broj i osobine polaznika, dostupnu tehnologiju i obrazovne ciljeve.

## Individualni pristup

On-line obrazovanje omogućuje automatizaciju mnogobrojnih procesa koje je u klasičnoj nastavi izvodio predavač. U nastavi je važan individualizirani pristup koji svakom pojedincu omogućuje da nezavisno od skupine kojoj pripada bira kada će, na kojem mjestu i na koji način koristiti on-line dostupne obrazovne sadržaje.

U obrazovanju na daljinu moguće je primijeniti različite načine individualnog učenja:

- slušanje predavanja, govora, igrokaza, dramskih predstava;
  - čitanje knjiga, članaka, izvještaja;
  - promatranje prezentacija, simulacija, demonstracija, eksperimenata;
  - posjećivanje virtualnih muzeja, povijesnih i kulturnih znamenitosti;
  - imitiranje i modeliranje ponašanja profesionalaca, stručnjaka, znanstvenika;
  - korištenje igara za učenje, simulatora, virtualnih laboratorija;
  - analize slučaja, kritičke analize, osvrti, eseji;
  - igranje uloge, pisanje scenarija, pisanje dramskih dijaloga;
  - rješavanje problema, zadataka koji potiču kreativnost, projekti, istraživanja, – ponavljanje i uvježbavanje prilikom pamćenja, svladavanja vještina; – aktivnosti stjecanja iskustava u nekom realnom okruženju i pisanje izvještaja; – korak po korak vođene analize neke pojave, procesa, modela, teorije;
  - samostalno pronalaženje i analiziranje informacija iz različitih izvora.
- ([www.carnet.hr/referalni/obrazovni](http://www.carnet.hr/referalni/obrazovni))

Kod individualnog pristupa važno je osigurati što jednostavnije procedure u korištenju sustava, intuitivna i ergonomski dizajnirana sučelja, detaljne i razumljive upute za rad, povratne informacije o ispravnosti metode rada koju je primijenio polaznik, načine što brže i objektivnije procjene postignutih rezultata te pravovremeno davanje povratnih informacija o učinku.

### Grupni pristup

Stjecanje znanja kod polaznika e-obrazovanja bit će uspješnije ako polaznici imaju priliku međusobno surađivati, raspravljati, razmjenjivati mišljenje, iznositi prijedloge, međusobno se podržavati, pomagati i poticati.

U grupnom pristupu možemo primjenjivati sljedeće pedagoške metode:

- timski zadaci i rješavanje problema u skupini;
- primjena skupnih kreativnih tehnika (npr. oluja mozgova);
- analize slučaja u skupini;
- grupne kritičke analize;
- igranje uloga u skupini;
- kolektivne igre;
- dijalozi i vođene debate;
- diskusije na zadanu temu, rasprave u forumima i elektroničko čavrljanje;
- zajednički projekti i istraživanja;
- videokonferencije s više sudionika.

([www.carnet.hr/referalni/obrazovni](http://www.carnet.hr/referalni/obrazovni))

Uspjeh grupnih metoda rada ovisi o primjeni odgovarajuće tehnologije, tj. alata za komunikaciju, izboru voditelja ili moderatora s odgovarajućim vještinama i znanjima, te utrošenom vremenu za nadziranje i sudjelovanje u skupnim aktivnostima polaznika.

### Izlaganje sadržaja

Da bi obrazovni sadržaji bili dostupni polaznicima putem Interneta, bilo gdje i u bilo koje vrijeme, napravljeni su u digitalnom obliku. Kod obrazovanja na daljinu osjeća se nedostatak neposredne komunikacije, istovremene dvosmjerne interakcije, aktiviranje polaznika izlaganjem uživo, uvida u pozornost i aktivnost polaznika. Da bi se ublažili ti nedostaci obrazovne sadržaje koji su pripremljeni za e-obrazovanje treba pripremiti prema sljedećim principima:

- zanimljivost i korisnost teksta (uz pomoć različitih primjera, slučajeva, kratkih vježba i kvizova);
- razumljivost stručnih i tehničkih sadržaja (podrazumijeva objašnjenje manje poznatih i novih pojmova);
- vizualizacija sadržaja koji su složene prirode (pomoću grafikona, shema, modela, dijagrama toka i sl.);
- podjela sadržaja u “odsječke” koji bolje odgovaraju računalnom mediju (prikazu na ekranu);
- interaktivnost u radu s “odsječcima” sadržaja i drugim pedagoškom elementima za usvajanje obrazovnih sadržaja;
- pregledan raspored sadržaja i njegova organizacija (pregled međusobnih veza između sadržaja);
- korištenje animacija, simulacija, zvuka i videa, te videozapisa predavanja kad to omogućuje brzina internetske veze.

### Načini izlaganja sadržaja e-obrazovanja

*Videokonferencijsko predavanje* je oblik sinkrone komunikacije u kojoj se uživo snima i prenosi izlaganje predavača te istovremeno prenosi i prikazuje polaznicima u nekom udaljenom prostoru (*telekonferencijskoj dvorani*). Videokonferencijsko predavanje može se ponekad emitirati na webu.

*Snimljeni audiovizualni sadržaji dostupni na zahtjev* mogu sadržavati videozapise predavanja, tečajeve, prezentacije, posebno snimljene i režirane edukativne videozapise u različitim okruženjima (npr. o načinu sklapanja računala) i dr. Takav *asinkroni* način prijenosa audiovizualnih sadržaja omogućuje njihovu prethodnu *montažu, snimanje u studiju ili posebno pripremljenim uvjetima*. Jednom snimljeno predavanje može se koristiti više puta (npr. više godina) bez potrebe angažiranja predavača za predavanja uživo.

*Tekstualni sadržaji sa ili bez ilustracija* te u neinteraktivnom i interaktivnom obliku (npr. *PDF dokumenti, Word ili PowerPoint datoteke, knjige u HTML formatu na webu, elektroničke knjige itd.*). Pogodni su za prikazivanje jer njihova izrada nije previše složena (osim kod nekih vrsta elektroničkih knjiga; engl. e-book), a za njihovu uporabu nije potrebna teško dostupna računalna i programska oprema.

*Testovi, kvizovi, igre, različiti zadaci za uvježbavanje i sl.* omogućuju interaktivnu provjeru i potkrepljuju usvojena znanja. Omogućuju automatizaciju povratne informacije polaznicima o njihovoj uspješnosti usvajanja obrazovnih sadržaja, unose raznolikost u obrazovni proces, animiraju polaznike, omogućuju im interakciju s drugima te mogu imati i rekreativnu funkciju. Za njihovu uporabu obično je potrebno koristiti resurse LMS-a ili odgovarajuću programsku podršku.

*Animacije i simulacije* različitih prirodnih i umjetnih pojava, eksperimenata, tehničkih sredstava i tehnoloških procesa i sl. Izrada takvih sadržaja je dugotrajan i skup posao zbog mnoštva vizualnih elemenata. Zato je konačan rezultat vrlo atraktivan te unapređuje pozornost, razumijevanje, pamćenje i motivaciju kod polaznika.

*Virtualna stvarnost i virtualni svjetovi* je kompleksan načini prikazivanja obrazovnih sadržaja koji dobro aktiviraju polaznike, pri čemu se neki polaznici vrlo intenzivno uživljavaju u informacijski ambijent nekog virtualnog svijeta u kojem mogu biti u *interakciji s različitim likovima i fizičkim okruženjem, kao i s drugim polaznicima*.

## **Zadaci i vježbe**

U obrazovanju na daljinu kao i kod tradicionalnog poučavanja u učionici nakon izlaganja sadržaja slijedi ponavljanje i utvrđivanje gradiva. Kod on-line obrazovanja još je i veća potreba za primjenom zadataka i vježbi jer je manje interakcije uživo, kao i razmjene verbalnih i neverbalnih oblika komunikacije s nastavnikom.

Za ponavljanje i vježbanje mogu se koristiti testovi i kvizovi te projekti.

Najjednostavniji oblik ponavljanja i utvrđivanja gradiva polaznika je pomoću testa ili kviza. Programska oprema većine sustava za obrazovanje na daljinu omogućuje jednostavno formiranje kolekcije pitanja i odgovora, sastavljanje testa ili kviza, popunjavanje testova ili kvizova te analizu rezultata.

Za uspješnu primjenu testa ili kviza važan je pravilan izbor vrste pitanja, kao i sastavljanje pitanja od lakših prema težima te od jednostavnijih prema složenijima.

Pitanja, odnosno predviđeni odgovori mogu biti sljedeće vrste:

- odgovori s dvije mogućnosti (npr. istina/laž, točno/netočno, da/ne)
- pitanja s tri ili više ponuđenih odgovora (točan je samo jedan)
- pitanja u kojima se traži opisni odgovor (npr. dopisivanje odgovora, dopunjavanje rečenica, esej i sl.
- sparivanje pojmova/slika ili definicija/opisa
- vizualno prepoznavanje pojedinih elemenata unutar slike/crteža/fotografije i sl.
- pitanja tipa povuci i ispusti
- popunjavanje praznina u predloženom tekstu/programu

## Primjena testa

Prilikom sastavljanja testova poželjno je kombinirati više vrsta pitanja jer će tako provjera znanja i vještina polaznika biti cjelovitija.

Primjena testa za uvježbavanje bit će najdjelotvornija nakon izlaganja gradiva, kod on-line učenja nakon što je polaznik samostalno odradio dio gradiva. Na taj način polaznik sam provjerava kako je razumio i koliko je zapamtio obrađeno gradivo. Program treba biti napravljen tako da polazniku daje povratnu informaciju o ispravnosti njegovih odgovora.

Osim testova za uvježbavanje nakon svake lekcije, poželjno je pripremiti testove za provjeru dugotrajnog pamćenja kod polaznika. Primjenjuju se nakon obrađene cjeline. LMS-i i samostalna programska oprema za testiranje omogućuju da se izabrani test za samoprovjeru može popunjavati više puta. Prije početka popunjavanja testa potrebno je upozoriti polaznike na način popunjavanja testa, vrijeme trajanja, broj mogućeg ponavljanja i sl.

Primjena testa ograničena je na reproduktivno znanje i zaključivanje.

Drugi način ponavljanja i uvježbavanja je rad na projektu.

Projektne zadatke obično se dodjeljuje grupi polaznika, odnosno projektnom timu s ciljem rješavanja određenog problema ili izrade projektnog rješenja. Rezultat tog rada može biti esej, prezentacija, statistička obrada prikupljenih podataka, crtež, slika, animacija, programsko rješenje i slični uradci koje je moguće priložiti u digitalnom obliku.

Kod sastavljanja projektne grupe predavač mora odrediti broj članova, odnosno sastav tima, komunikacijske oblike (javne forumne te privatne forumne za timove, brbljaonice s privatnim sobama i sl.).

Većina sustava za upravljanje učenjem (LMS) podržava projektne rad (samostalni i timski). Pružaju mogućnost polazniku (članovima tima) da *pripremljeno projektno rješenje u digitalnom obliku proslijede nastavniku (upload)*, a predavaču/instruktoru *osiguravaju pristup do svakog pojedinog projektne rješenja (download)*, *upis komentara projektne rješenja za polaznika (članove tima)*.

## Ispitivanje znanja

Ispitivanje znanja za većinu polaznika je vrlo stresno pa treba biti pažljivo pripremljeno. Odmah na početku polaznike treba informirati o sadržaju predmeta/tečaja, treba ih upoznati sa sustavom rada te načinom ispitivanja znanja. Treba zadati rok za izvršavanje zadataka (na visokim učilištima gdje su aktivnosti sinkronizirane), ali kod permanentnog obrazovanja za zaposlenike nekih organizacija, rokovi nisu čvrsto definirani (primjenjuju se nesinkronizirani oblici rada).

Tijekom rada polaznika s LMS sustavom može se mjeriti koliko je polaznik aktivan u korištenju pojedinih obrazovnih elemenata te tako dobiti uvid u *kontinuiranost njegovog rada*. Predavač/instruktor može od LMS-a dobiti uvid u rad polaznika na dnevnoj, tjednoj ili mjesečnoj osnovi.

Najelegantniji način ispitivanja znanja s pozicije predavača/instruktor su testovi jer mu LMS daje vrlo korisne podatke o uspješnosti pojedinca. Moguće je dobiti i razne podatke o pojedincu u odnosu na druge polaznike kolegija, čak do razine pojedinog pitanja u testu.

Kod testiranja za ispitivanje znanja javljaju se poteškoće koje proizlaze iz mogućnosti manipulacije LMS sustavom od strane polaznika (npr. korištenje raznih pomagala, pomoći neke treće osobe). Da bi se to izbjeglo testiranje se provodi u certificiranim institucijama.

# Izazov u odgoju mišljenja

Michele De Beni

## Poučava li se danas u školama misliti?

Želim započeti postavljajući pitanje svima vama: »Poučava li se u školi, u obitelji, u medijima, u našim zajednicama, misliti?«.

Postavljeno pitanje pretpostavlja odgovor na temeljni problem: najprije valja utvrditi što zapravo znači »poučavati misliti«.

Izvor brojnih nesporazuma je, po mojem mišljenju, u vrlo proširenoj sklonosti da se poistovjete – kao da je riječ o sinonimima – pojmovi misao-mišljenje i znanje-spoznaja. Prošireno je shvaćanje da je učenje znanju isto što i učenje razmišljanju.

Studij uistinu razvija određene sposobnosti učenja, ali samim se time ne razvijaju i misaone sposobnosti. Ako »misliti« u svojem izvornom značenju znači »pozorno-brižljivo misliti«, »odvagnuti«, moramo se upitati koliko je doista prostora u nastavnim planovima danas osigurano za tu važnu aktivnost. Pitanje postaje još važnije kada se prisjetimo činjenice da naši mladi žive u uvjetima u kojima moraju upravljati golemom količinom obavijesti koje prijete da će ih ugušiti.

Stoga je možda najveći izazov suvremenoga doba vezan uz složeno područje podataka koje zahtijeva stručno upravljanje procesima selekcije te analize i sinteze znanja. Riječ je o problemu golemih razmjera, međuovisnom, koji u sebi krije pitanja etičkih izbora te uporabe i upravljanje znanjem.

Nije riječ samo o znanju, valja naučiti misliti, znati mudro razmišljati i vratiti misli njezinu naravnu funkciju sredstva prosvjećivanja. Sve smo uvjereniji da osnovnoj sposobnosti da znamo dobro razmišljati mora odgovarati i ona – možda još važnija i dublja – da dobro činimo. Prava je vježba za um, otvoren istraživanju, granica smisla sposobnosti preispitivanja, pronalaženja odgovora na pitanja što je dobro a što zlo, što treba promicati, a što izbjegavati – kako ne bismo postali bezosjećajni.

Svi se moramo osjećati prozvanima i biti svjesni da će, ako se u našim odgojnim zajednicama zanamari umijeće učenja pravoj razumnosti, mladi biti u opasnosti da olako prihvate naviku gluposti.

## Za dobro organiziran-ustrojen razum mišljenja

Netko bi se mogao upitati: »Zar se sposobnost mišljenja može naučiti?«.

Ako pokušamo odgovoriti na to pitanje, moramo priznati da živimo u složenom svijetu, s brzim promjenama, te nije moguće usvojiti sve znanje i odgovore na sva pitanja koja nam život postavlja. Sposobnost razmišljanja postat će stoga sve važnijom, toliko da će usvajanje misaonih sposobnosti i strategija postati jednim od najvažnijih predmeta u školama.

Kako je moguće ispravnije opažati? Kako je moguće preustrojiti obavijesti? Kako je moguće naučiti izdvajati i nadzirati pojedine misaone procese?

Analiza, ustrojavanje, nadzor znanja te s time povezane poteškoće koje treba svladati, svijest o povezanosti ciljeva – sredstava – radnog konteksta, a k tomu još i izbor odgovarajućih strategija

djelovanja samo su neke od sposobnosti kojima je moguće poučiti. Brojna istraživanja su zamjetnim rezultatima, koji su postignuti na razini kakvoće, potvrdila valjanost stvaralačkog i refleksivnog mišljenja.

S tim se ciljem od konca sedamdesetih godina u različitim zanimljivim kulturološkim kontekstima razvijaju zanimljivi didaktički programi.

Dvije su temeljne pretpostavke tih formativnih curricula:

- važnost konstruktivne uloge subjekta u upravljanju misaonim procesima;
- vrednovanje misaonih sposobnosti kao prave studijske discipline, primjenjive u različitim kontekstima usvajanja znanja – i školskoga i u izobrazbi odraslih.

## Koraci u decentralizaciji

Kako bismo mogli usvajati znanja, ponajprije valja »naučiti učiti«. To nije vezano samo uz metode učenja već i uz procese izgradnje i rušenja mentalnih shema.

Stoga držim zanimljivim zadržati se na jednom stajalištu koje je izravno povezano s problemima i procesima na području kulture i interkulture. Savršeni primjer toga u suvremenom društvu su takozvani »izazovi globalizacije«.

Možemo biti sigurni da među dramatičnim pitanjima suvremenoga čovječanstva najveća prijetnja nisu siromaštvo, ratovi ili različiti oblici terorizma, već je najteže mijenjati tradicionalne, uvriježene »mentalne sheme«, točnije, naš stav prema odnosu među skupinama, sustavima, narodima, gospodarstvima, politikama i kulturama. Riječ je vrlo često o dramatičnom problemu na koji je moguće odgovoriti samo izgrađujući ponizan stav na etičkoj razini te otvorenost-radoznalost na intelektualnoj. Dakako, to je usko povezano sa sposobnošću mišljenja, ali nadasve s pitanjem morala i civiliziranim izborima.

Prvi je uvjet da shvatimo kako se promjena ne odnosi samo na »druge« nego, ponajprije, na nas same i da naše »stare sheme« danas više ne djeluju (Mantovani, 2004.). Tako sposobnost decentralizacije nije samo apstraktno-logička operacija već valja gajiti policentričku viziju, očistiti se od manipulacija, od površnoga generaliziranja (Todorov, 1966.) i dopustiti da nas vodi samo iskren pogled prema istini.

Drugi uvjet za otvaranje vlastita uma je taj da se oslobodimo pretpostavke o superiornosti naše misli nad mislima drugih. Još uvijek se prečesto u obitelji, u školi, u crkvama, u našim zajednicama, u politici nastoji na uporabi tog modela. Teško nam je zamišljati kako bismo mogli misliti na drukčiji način izvan naših shema, izvan naših granica, primjerice na povijest koja je različita od naše povijesti (Sen, 2004.).

Nalazimo se, stoga, uvijek pred velikim pitanjem koje obilježuje čitavu povijest ljudskoga roda, a danas je još naglašenije zbog dramatičnih terorističkih prijetnja. Što učiniti? Zatvoriti se u vlastite granice i braniti ih, ili dati zamaha dijalogu, poštujući plemenite kulturološke korijene svakoga naroda?

Osobno smatram da na svijetu ne postoji zemlja, pokrajina ili mjesto bolje od drugoga na kojemu bi trebalo živjeti te da je uistinu »dobro mjesto ono na kojemu se uči da ne postoje neka bolja mjesta od drugih za rast i razvoj. To mjesto sam nazvao: sposobnošću promatranja stvari s različitih stajališta« (Shweder, 2003.).

## Čovjek i samosvijest u središtu

Postoji, međutim, problem koji moram iznijeti, koji, prema mojem mišljenju, predstavlja pedagoški prioritet, nadilazi svaki drugi odgojni program. Potrebno je poštovati učenika kao osobu. U



vremenu izraženoga medijskog kolektizma potvrditi da je čovjek središte – nije samo pedagoški ispravno već je to čin ponovnoga utemeljenja odgoja (Loneran, 1992).

Kada govorimo o sposobnosti mišljenja, pojam osobe nam se razotkriva u svojoj širini, vezan uz koncept slobode, samosvijesti i samostalnosti. Možemo ponoviti, sa svetim Tomom, da u prirodi ništa nije veće od ljudskoga bića. No da bi ono uistinu takvo bilo, pojedinac se mora vratiti u središte svojega Bitka.

Osoba je onaj tko je sposoban iščitavati dubok smisao svojega postojanja i postati svjestan samoga sebe i svojih čina. Svaki sadržaj poprima značenje ako subjekt u njemu pronalazi smisao, ako je za njega životno važan i ako mu pomogne u otkrivanju stvarnosti i strukture njegova unutarnjeg svijeta te pokrene dinamički proces namjera i izgradnje vlastite osobnosti, usmjeravajući je sve više ka onome što bi trebala postati.

Stoga, ako se – s jedne strane – u školama nastoji sačuvati težnja k razvijanju kognitivnih sposobnosti – s druge – novi zamah treba dati oblikovanju »intencionalne svijesti«, »pitanja o smislu« i »razvoju samosvijesti«. Sastavni smo dio društva znanja, iako rascjepkanoga, ali – priznajmo iskreno – uz njega bi paralelno trebalo postojati »društvo samosvijesti«.

Zato je potrebno pokušati sjediniti važnost logike s važnošću metode kao uzajamno ovisnih aktivnosti razuma i svijesti. Metode kao »osobnog pothvata« koji zahtijeva procjenu subjekta kao osobe koja je svjesna i naobražena, koja sebi postavlja pitanje i nadilazi ga, koja je otvorena sebi i svijetu.

## **„Učitelj“ kao model**

Otvoren razum je razum koji sebi postavlja pitanja i aktivan je, koji se poticajno suočava s poteškoćama, pogreškama i ograničenjima, i osobnim i svjetskim. Razum koji zna slušati, i to tako da je sposoban pronalaziti uvijek nove mogućnosti i nove poticaje.

U tom je smislu poticajan i prilagodljiv strateg, spreman ne posustati pred poteškoćama i uvijek iznova započeti (Montalcini, 1999.). Mnogi mladi za svoj uspjeh u ovoj specifičnoj vještini – magistralnom putu koji vodi do svake promjene, čak i one duhovne – moraju biti zahvalni neprekidnim poticajima svojih odgojitelja. Umijeće da znamo uvijek iznova započinjati – uči Chiara Lubich – temelji se na nezaobilaznom uvjetu: da se znamo »reevangelizirati«, započinjući od mijenjanja samih sebe (Lubich, 1997.).

Odgojitelj koji zna prenijeti tu snagu zna iskoristiti sve okolnosti i uči svoje mlade da se »otvorena pogleda« suoče i s ograničenjima, i s okolnostima koje zahtijevaju odlučnost – kako bi svladali nedostatke i živjeli »protiv struje«. To je odgojitelj koji svoje mlade neprekidno podržava u traženju poticajnoga smisla života. Ne usmjerava ih samo k znanju, već da postanu stručni i sposobni, vješti tvorci »dobroga razmišljanja« i nepokolebljivi u odluci da čine dobro, da ne budu sredstvo moći nad ljudima, već sjemenje promjene i služenja bližnjima.

U tome je tajna pravoga učitelja mislenosti i kulture. On je otvoren neprekidnom traženju onoga što može pridonijeti jedinstvu među pojedincima i narodima.

## **Zašto "misлити"?**

Ako se vratimo početnim mislima i središnjem pitanju ovoga predavanja, možemo se upitati: »Zašto uopće misлити?« ili »Kakvog smisla ima misлити?« Pitanja koja nam se u svojoj jednostavnosti mogu učiniti banalnim.

Odgovor na pitanje »Zašto misлити?« isto je tako logičan i zbudjujući kao i sâmo pitanje. »Misлити kako bismo bili«, ne u jednostavnom značenju »postojanja«, već neprekidnog ispitivanja, pronalaženja izlaza, hoda, truda »da iziđemo«. Riječ je o mjestu, a vrlo često i napornom putu traženja i svjedočenja za istinu, točnije – kako tvrdi Hegel – o ljubavi prema pravom znanju. Ona je, s jedne

strane, proces osobnoga traženja i razmišljanja, a s druge strane živi od one unutar-njo-vanjske razmjene sebe i svijeta koja je, poput »zatvaranja očiju razumu« (Arendt, 1981.), u nezaobilaznom dijalogu s drugima.

Hoće li škola znati prihvatiti ovaj izazov? U pitanju su potencijal inteligencije, kakvoća i dobrotu brojnih rješenja problema mladih i čovječanstva.

Ne možemo mlade ostaviti same u upravljanju neurednom globalizacijom. Ona zahtijeva sve više samouvjerenih, odvažnih muškaraca i žena, sposobnih da misle i rade zajedno, da „unište znakove vremena...“, i otkriju usred tmina ne mali broj znakova nade...“ (Ivan XXIII., 1962.).

Treba imati hrabrosti zažmiriti i zatvoriti oči mladima pred nadom i žarkom željom za promjenom. Ako mi, odgojitelji, prvi budemo promicatelji kulture pozitivnoga, nećemo same ostaviti naše mlade pred izazovima znanja i pred opasnošću složenosti. Tako će se čitavo čovječanstvo vratiti znanju jer će biti sposobno mudro iskoristiti izvanredne mogućnosti mišljenja.

Pokušao sam iznijeti nekoliko misli za pedagoško promišljanje o razdvojenosti, ali i dubokom jedinstvu znanja i misli, misli i etike znanja. Želio bih zaključiti s jednom usporedbom i prisjetiti se snažne misli svetoga Pavla, apostola naroda. Ako je „potpuno izvršavanje zakona ljubav“ (Rim, 13.10), i za misao može vrijediti isto pravilo – ona nadilazi poznavanje pravila logike: misliti s ljubavlju, misliti iz ljubavi.

Kako bi podučavanje postalo životno, potrebna je nova misaona škola. Trebali bismo dospjeti do toga da *podučavanje postane život*, točnije, da život postane izrazom podučavanja, a podučavanje izrazom života.

Obično se na prenošenje činjeničnog znanja odgovara usvajanjem činjenica i podataka. U školu idemo kako bismo usvojili „korisne informacije“. Informacija služi otvaranju novih vidika, no to još uvijek nije prava škola. Pouka, učenje i škola ne mogu se svesti na to da oblikuju samo razum, oni trebaju oblikovati čovjeka.

Promišljat ćemo o ovom problemu promatrajući dvočlane izraze: istina-dobro, um-volja, rad-učenje, zajednica-znanje.

### Istina koja je dobro

Studij ne treba podcjenjivati. Kada pristupamo nekoj temi, trebamo upoznati sve napore, uspjehe pa i grješke počinjene tijekom povijesti kako bismo došli do određenog rješenja. Ako želimo reći nešto što će imati vrijednost, trebamo proučavati, prikupiti dokumentaciju, ne možemo se osloniti samo na intuiciju.

No ovdje bih želio istaknuti da nije dovoljna izobrazba, poznavanje jezika, bogato opremljena znanstvena knjižnica i slično. Ima ljudi koji su uz velike napore stekli široka saznanja glede određenog problema, a nisu shvatili njegov dublji smisao, te stoga nisu mogli reći ništa vrijednoga niti novoga. Učenost je važna, ali je sporedna. Znanost je korisna, ali nije dovoljna. Zašto?

Jedan od razloga je u samom ustroju stvarnosti, u činjenici da se istina i dobro ontološki podudaraju. Nema istine koja istodobno nije dobro. U povijesti misli je bilo dramatično kada se mislilo da su za razumijevanje istine objavljene po vjeri potrebna dobrota i krepost, a za razumijevanje istine o prirodi nisu. U stvari, kako u čovjeku tako i u stvarnosti – kako su ih predstavili Platon i Aristotel te židovsko-kršćanska objava – istina i dobrota se podudaraju. To znači da čovjek može doista razumjeti samo ako je dobar i krepostan. To nije vjersko ili pobožno načelo, već duboka istina koja obuhvaća cijelo ljudsko biće i njegovo znanje.

### Cjeloviti čovjek

Ako promatramo čovjeka, vidimo da je obdaren osjećajima-umom-voljom, no istodobno primjećujemo da do spoznaje dolazi *čovjek* preko tih svojih sposobnosti, *jedinstveni* čovjek, a ne razdvojen.

To je razlog više zašto se ne može zamisliti poučavanje koja će obuhvatiti samo moć prosudbe i um u modernom smislu riječi. Treba obuhvatiti čovjeka u njegovoj cjelini, čovjeka koji je duša-tijelo.

Kako bi to omogućili potreban je novi način učenja. Treba učiti živeti, a ne učiti samo učeći, jer u protivnom 'lekcije' udaljavaju od stvarne spoznaje.

Trebalo bi učiti samo onoliko koliko to pomaže primjeni i pojašnjavanju onoga što živimo. To je učenje. Ono treba istodobno obuhvatiti um i volju, štoviše, skoro više volju nego um. Više ljubav treba poticati um negoli um ljubav. Time ne želim umanjiti vrijednost uma, nego ga postaviti na njegovo mjesto i tako mu omogućiti da svoju funkciju i svoje mogućnosti iskoristi u najvećoj mjeri.

Uz tako shvaćeno učenje trebali bismo postati *ljudi*, a ne samo obrazovane osobe. Biti učena osoba samo u smislu “mozga”, u stvarnosti znači biti neuk. Učenje koje je život trebalo bi stvoriti muškarce i žene koji znaju živjeti i suočavati se sa svim problemima ljudske misli kao s osobno proživljenim problemima, a ne kao s ‘problemima učenja’.

## Rad shvaćen kao škola života

U toj perspektivi studija rad nije gubljenje vremena, jer je rad i sredstvo spoznaje. Nije samo sredstvo za život, već je nerazdvojan dio našeg ljudskog bića, pa je tako i sredstvo upoznavanja stvarnosti, razumijevanja života: stvarno i učinkovito sredstvo ljudske formacije. Ako nailazim na poteškoću u svom radu ili trebam povećati proizvodnju kako bi se poduzeće moglo održati, te probleme trebam riješiti konkretno, a ne apstraktno ili samo duhovno. Čovjek koji samo uči može izmisliti čak i neku filozofiju i tvrditi da je dobra i ispravna, ali kada treba pokrenuti stroj, nema izmišljanja filozofije: treba ga pokrenuti prema njemu vlastitim zakonima i njima se treba prilagoditi.

Rad nam pruža osjećaj za stvarnost, povezuje nas s materijom, sa svemirom. Njime stječemo životno iskustvo koje proizlazi iz nužnosti prilagođavanja konkretnoj materiji i iz nastojanja da nju prilagodimo sebi.

Često se događa da jednu životnu misao teško shvaćaju oni koji samo uče, dok je možda bolje shvaća kućanica ili radnik koji cijeli dan radi, jer oni nemaju apstraktne kategorije i sheme kroz koje filtriraju što im se želi reći pa tako pogrešno razumiju. Zbog toga su te ‘jednostavne’ osobe najbolja ‘rezonantna kutija’ i pomažu nam izaći iz knjiga i ispraznih koncepata te pronaći misao koja je život, bitak, čovječnost.

Ovu nam tvrdnju, primjerice, potvrđuju susreti s radnicima, seljacima, ribarima. Oni nam svojim iskustvom ne izražavaju samo mudrost svoga mukotrpnog dodira sa životom i prirodom, nego nam na neki način znaju izraziti i konkretnost, skladnost i čistoću prirode. U kontaktu s tim osobama možemo mnogo toga naučiti o određenim vrednotama ljudskog postojanja koje nam nijedna knjiga nikad ne bi mogla dati.

Učenjem se ne smijemo odjeliti od svijeta rada, od svijeta materije, on treba postati dio nas. Zato je potreban ozbiljan, plodan i konkretan rad. Tu se vidi jesmo li dobro ucijepljeni u stvarnost, jesmo li istinski ljudi. U dodiru sa stvarnošću um, duh i ljudski bitak dolaze do izražaja, osvijetle se i razjasne. Tu shvaćamo i rizik kojemu je današnji čovjek izložen širenjem medija: rizik da realnu stvarnost nadomjesti realnom virtualnošću. Ne kažem da te stečevine treba odbaciti, valja ih uključiti u globalno ljudski horizont u kojem će čvrsta i potpuna svijest bića-čovjek biti sposobna integrirati ne dopustivši dezintegraciju.

Rad može uništiti dobar dio onoga što je netko naučio samo sakupljajući znanje, ostavljajući u nama samo onoliko istine koliko je bilo života, mudrosti, onoliko koliko je postalo dio našega bića bez obzira na ono što smo naučili. Rad nas uči mnogočemu: među ostalim daje nam razumjeti da učenje nije jedina životna stvarnost.

Naravno, ne treba smatrati radom samo onaj manualni. Jer kao što manualni rad zahvaća našu slobodu i naše znanje, tako i intelektualni rad, ako ga dobro obavljamo, može na neki način obuhvatiti cijelo naše biće. Potom, rad i žrtva je naučiti sve što je potrebno da bismo bolje radili i dobro primijenili ono što učimo. Rad je i ljudski napor da čitamo teške tekstove ili da naučimo teške strane jezike kako bismo mogli čitati neke autore. Tko ima zadaću učiti, treba dobro obavljati taj svoj posao.

Jasno, sve to vrijedi samo za one ljude koji se ne žele samo izobraziti, već nešto i izraziti. Za njih je rad bitni dio studija. Upravo zato što se iz života može razumjeti.

## Društvenost i znanje

Druga temeljna dimenzija čovjeka koja ima odlučujuće posljedice na učenje je društvenost. Kad kažemo: “čovjek je po naravi društveno biće”, time izražavamo istinu koja ima ogromne posljedice na svim razinama, uključujući i razinu znanja.

U prvom je redu riječ o tome da do istine treba stići zajednički. Trebamo biti uvijek otvoreni i dopustiti da nas istina drugoga upotpuni, utoliko više danas, kada nitko ne može posjedovati znanje koje obuhvaća svu stvarnost.

Želimo, međutim, naglasiti da nije dostatan bilo kakav ekipni rad, sakupiti mnogo ideja ili znanja da bismo došli do sinteze. Nije moguće uzeti više mrtvih stvari i od njih učiniti nešto živo. Stvarnu višu i drugačiju sintezu mogu stvoriti osobe koje se ne zadržavaju na razini apstraktnog, već se znaju povezati u jedinstvo. Ono duboko zajedništvo koje je Isus donio među ljude izvor je uvijek novog svjetla. Duboko jedinstvo s Bogom i s drugima daje novo svjetlo u pristupanju svakoj problematiki. Da bismo nadišli nepovezane teorije i stigli do više sinteze, do određenih novih i originalnih intuicija, prožetih ljudskom i božanskom mudrošću, potrebni su istodobno kultura i jedinstvo.

## Kultura mase

Tako postavljena škola mogla bi riješiti i jedan vrlo aktualan problem. Naime, škola, osobito ona viša, često je koncipirana kao škola za *elitu*, za samo neke ljude, a ne za čovječanstvo u cjelini. Izgledalo je da je lakše napredovati s takozvanim učenim i inteligentnim osobama, pa je škola postala specijalizirana. U stvari je to otuđivanje od istinske čovječnosti i zato je takva škola razvila samo neke vidove čovječnosti.

Trebali bismo ostvariti kulturu (možda je samo san, a možda i utopija, no mislim da bi povijesno trebalo biti ostvarivo) ostvariti kulturu *mase*. Trebalo bi uspjeti stvoriti kulturu koja će biti istinska kultura, prava kultura, uzvišena kultura, koju će moći prihvatiti milijuni ljudi, koja će se moći prenijeti milijunima ljudi. I možda je upravo to zadaća suvremenih sveučilišta.

Treba stići do međusubjektivne kulture, a nadasve do oblika komuniciranja i izričaja koji bi svi morali razumjeti. Inače to nije kultura čovjeka, nego samo dijela čovječanstva koje misli.

Time nije rečeno da će svi znati sve, to ne želim reći. Trebalo bi se dogoditi kao s Evanđeljem, kao što je ono pristupačno svim ljudima, tako bi i prava kultura trebala biti stvarana za sve ljude. Ili ćemo uspjeti dati čovjeka čovjeku ili ćemo dati samo apstrakcije i formule malobrojnim ljudima koji nisu čovječanstvo.

Pravu veliku antičku kulturu slijedilo je mnoštvo. Prisjetimo se velikih grčkih tragedija, Odiseje, Ilijade, velikih pjesama. Je li to možda bila elitna škola? Nipošto, pogađale su bilo naroda, narod je od njih živio. Danas se pitamo: kako im je uspijevalo? Narod je vibrirao baš zato što je to bila prava kultura, što je izražavala čovječnost. Isti je slučaj sa svetim Pavlom. Netko bi se mogao upitati kako je uspio izreći tako uzvišene stvarnosti osobama koje sigurno nisu bile učene? Stvar je u tome što mi krivo shvaćamo neznanje. Osobe kojima su bila upućena njegova pisma bile su čovječanstvo, a njegove su riječi bile sveopće, samim time izraz čovječanstva; svi su ih razumjeli jer su život ljudi. Sveti Augustin i Ivan Zlatousti propovijedali su mnoštvu. Zašto? Zato što je postojao humus, istinit, stvaran, istinska kultura, izražavalo se ono istinski ljudsko.

Ako uspijemo govoriti tako da nas ne razumiju samo pojedinci, ako ne govorimo samo za muzeje, za apstraktno čovječanstvo, nego tako da nas svi mogu razumjeti, živi ljudi i stvarno čovječan-

stvo, ljudi koji žive u današnjem svijetu, s današnjim potrebama, s današnjim razumom, samo ćemo tada stvoriti pravu kulturu.

Prave stvari su za sve, stvorene su za sve. Ta sveopća razumljivost jedan je od znakova koji otkrivaju je li ono što kažemo naš izum ili prava razboritost i mudrost. To ne znači da se mislilac ne treba suočiti s poteškoćama, s osornošću misli i njezinim zakonima; da neće spoznati ono što G.W.F. Hegel naziva naporom koncepta (Hegel, 1986); no poslije sve to treba, što je više moguće, riješiti u zajedništvu, u darivanju komuniciranjem.

Knjige mogu postati loše društvo ako nas udaljavaju od života i od bitka, prenoseći nas u apstraktne i teško shvatljive kategorije. Samo u srcu čovječnosti – čiji razum u osnovi teži prema istini – dolazimo do istinske razboritosti. Osim toga, Isus je raspet u svojoj čovječnosti. Stoga se upravo u patnji i boli nalazi mudrost.

Zasigurno je nemoguće ne otkriti zadaću koja se pred nas stavlja: vratiti čovjeka čovječnosti. Zlo-uporaba tehnike dovela je do potrošačkih oblika koji su zamaglili čovjekov bitak čovjeku. Tamo treba vratiti suvremenog čovjeka. No imamo velikog saveznika: nepokolebljivu čovječnost koju u čovjeku nitko i ništa ne može uništiti.

## **Novo naučavanje**

Riječ je o tome da valja prijeći s razine učenja u smislu apstraktnih znanja i učenosti, na razinu učenja koje se temelji na konceptu čovjeka i kulture: na cjelovitom čovjeku koji ne vrijedi onoliko koliko posjeduje ili zna, nego onoliko koliko jest; i na konceptu kulture koju shvaćamo kao bitak, kao život, dubinu, kao ljudsko-božansku mudrost.

Školu tog tipa nije lako konkretno ostvariti jer ona treba nastati iz života, a ne iz apstraktnog razmišljanja i planiranja.

Unatoč svemu, ne vrijedi žaliti za prošlošću niti misliti da ćemo mi stići do savršenosti. Čovjek je vezan uz budućnost i možda će to za čime mi težimo drugi sutra živjeti u većoj punini. Ali ako to uistinu želimo, trebamo započeti živjeti te stvarnosti. Trebamo početi stvarati tu novu školu u istinskom životnom zajedništvu, u kojem će obrazovanje biti ljudsko, puno, potpuno i obuhvatiti cijelo naše biće te odrediti naš bitak i naš život zauvijek. Samo se iz života rađaju radost, mir, znanja koje knjige ne mogu pružiti. To ne razumije onaj tko se udaljio od bitka, niti onaj tko se oslanja samo na kulturu znanja, na apstraktni razum, već onaj tko se stvarno zalaže i živi.

3

# OTVORENA POGLEDA





# Smisao odgoja

Mile Silov

Polazimo od hipoteze: Odgoj je smisljena i vrijednosna funkcija društva koja ima posebnu važnost u životu čovjeka. Posebno je važno odgoj promatrati u kontekstu ljudskih potreba, vrijednosti i smislenog života. Zato su teorija smisla i aksiologija vrlo pogodne za objašnjavanje fenomena odgoj.

## Smisao, nositelji i kategorije smisla

Što je smisao teorije odgoja? Objasniti pojave i događaje, praksu odgoja, na razini teorijskog mišljenja (općenito) i teorijske spoznaje integrirati u sustav znanstvenih (pedagogijskih) spoznaja. Znanstvene spoznaje mogu biti poticaj novim istraživanjima koje će određene spoznaje potvrditi ili odbaciti djelomično ili u potpunosti. Znanstvene spoznaje možemo primijeniti u praksi odgoja. Tako odnos između odgojne prakse i teorije odgoja promatramo kao lanac uzroka i posljedica (princip kauzaliteta).

## Što je smisao?

U čemu se sastoji smisao? Koje su osnovne kategorije smisla? Smisao je promjenjiva razvojna ili procesualna pojava (Šešić, 1977). Sastoji se u usmjerenosti jedne pojave ili procesa na neku drugu pojavu ili proces. Koja su najvažnija obilježja smisla: kvaliteta, relacija ili odrađeni proces? Smisao je prije svega određena relacija ili odnos. Postoje dva bitna faktora strukture smisla: nositelj smisla i sam smisao. Nositelji smisla i besmisla mogu biti sve pojave u društvu i ljudskom životu:

- riječi i jezični izrazi,
- ljudske aktivnosti i djelovanja (kretanje, ponašanje, postupci i sl.),
- sve vrste kulture i oblici ljudske djelatnosti (društvene, gospodarske, proizvodne, znanstvene, umjetničke, filozofske i dr.),
- biološki oblici i procesi,
- društveni procesi, događaji i pokreti.

Osnovne kategorije smisla su:

- smisao organiziranosti,
- smisao osmišljenosti,
- smisao usmjerenosti,
- smisao svrhovitosti,
- smisao funkcionalnosti,
- smisao vrijednosti.

Kako kategorije smisla pretvoriti u kategorije besmisla? Jednostavno, umjesto riječi smisao dodajemo riječ besmisao. Promjena nije samo formalna nego stvarna. Smisao je suprotnost besmislu. Možemo govoriti: smisao života, smisao ljubavi, smisao obiteljske zajednice, smisao umjetničkog

stvaralaštva, smisao znanstvene istine, smisao inovacija, smisao borbe za socijalnu pravdu, smisao domoljublja, smisao zajedništva među ljudima i dr

## Gdje pronalazimo smisao odgoja?

U čovjekovu razvitku razlikujemo tri statusa: status quo (početna biološka, sociološka i psihološka struktura), status idealis (biološka, sociološka i psihološka čovjekova struktura koju čovjek nastoji postići) i status transformandi (status promjene, od statusa quo prema statusu idealis). Smisao odgoja je u statusu transformandi. Svaka promjena ne određuje smisao odgoja. Promjena usmjerena prema dobrobiti odgajanika i društva određuje smisao odgoja.

Nositelji smisla odgoja mogu biti:

- faktori odgoja (obitelj, škola, crkva i dr.),
- subjekti odgoja (odgojitelj i odgajanik),
- sadržaji odgoja (intelektualni, moralni, radni, estetski i tjelesni).
- organizacijski modeli odgajanja,
- oblici, metode i sredstva odgoja,
- evaluacijski instrumenti i postupci učinkovitosti odgoja.

## Dvojbe o smislu odgoja

Najpoznatije povijesno-epohalne i svakodnevne dvojbe u shvaćanju smisla odgoja i obrazovanja razmatrat ćemo sa stajališta teorije smisla. Raspravljat ćemo o sedam dvojbi o smislu odgoja (Silov, 2003).

### Pojedinac i/ili društvo?

Ako smisao odgoja razmatramo s motrišta pojedinca, onda su potrebe čovjeka (pojedinca, odgajnika) primarne. Krajnost takvog shvaćanja naziva se pedocentrizam. Pronalaziti smisao odgoja s motrišta društva znači odrediti da su primarne potrebe društva. Krajnost ovakvog shvaćanja naziva se sociocentrizam. U razmatranju smisla odgoja možemo krenuti od potreba čovjeka/pojedinca, ali ne smijemo zanemariti društvo. U suprotnom individualizam pojedinca može se pretvoriti u krajnost koju nazivamo egoizam. Pojedinac se može prilagoditi društvenim zahtjevima, ali je poželjno da zadrži osobno mišljenje i stav. Treba tražiti ravnotežu između potreba pojedinca i društvenih zahtjeva.

Postoji brojna literatura o odnosu između individualizma i kolektivizma (zajedništva). Navedimo nekoliko određenja individualizma i kolektivizma. Kakva je budućnost ideje zajedništva u odnosu individualizam i kolektivizam? Rasprava na temu (Frankl, 2001) što određuje smisao čovjekova života, ljudsku sreću i kojim vrijednostima čovjek teži pokazuje da ideja zajedništva ima budućnost. Ako težimo prema humanom društvu u kojem će čovjek biti moj bližnji, a ljubav biti jedini stvarni zakon, onda je zajedništvo veliki ideal. »Mi smo više ja kada smo sve više i više mi.« (J.Kolarić, 1998.,3). Razlike u shvaćanju smisla odgoja možemo vidjeti na primjeru usporedbe tri poznata pedagoga: sv. Ivan Bosco, A. S. Neill i A. S. Makarenko. Don Bosco smisao života i odgoja vidi u kršćanskom zajedništvu, Neill u liberalnom individualizmu, dok Makarenko zajedništvo (kolektivizam) shvaća u skladu s idejom socijalizma.

### Odgojitelj "kipar" i/ili odgojitelj "vrtlar"?

Metaforu o odgojitelju »kiparu« i odgojitelju »vrtlaru« prikazao je H. Gudjonsa (1994.;150). Što znači metafora: odgojitelj je »kipar«? Odgojitelj oblikuje odgajanika prema vlastitoj zamisli što,

kako, zašto odgajati. Što znači metafora: odgojitelj je »vrtlar«? »Vrtlar« stvara uvjete za razvoj i odgoj (simbolika: gajenje biljke), a odgajnik je više samostalan. »Vrtlar« je metafora za samoodgoj. »Kipar« je simbolika za vanjski odgojni utjecaj odgojitelja na odgajnika (smanjena autonomija odgajnika). »Vrtlar« simbolizira odgojitelja koji stvara uvjete za odgoj odgajnika (naglašena je autonomija odgajnika). Kako odgojitelj »kipar« shvaća smisao odgoja? Odgoj je proizvodno djelovanje slično zanatskoj proizvodnji nekog predmeta. Odgojitelj slič »kiparu« koji djelatno teži određenom cilju pomoću određenih metoda i sredstava. Naglasak je na vanjskom utjecaju odgojitelja na odgajnika. Metafora odgojitelj je »kipar« opisuje odgoj kao vanjsko oblikovanje ličnosti odgajnika. Kako odgojitelj »vrtlar« shvaća smisao odgoja? Dijete se samo razvija na više ili manje prirodan način, slično organskom rastu poput biljke. Odgajanje prema ovoj dvojbi znači stvarati uvjete, pratiti i pustiti da se odgajnik samostalno razvija, odnosno (samo) odgaja. Odgojitelj slič vrtlaru (ili rataru) koji njegovom i zaštitom pomaže proces rastezanja, razvoja, koji se kao prirodan zbiva sam od sebe. Metafora odgojitelj je »vrtlar« prikazuje odgoj kao samorazvoj ili samoodgoj odgajnika. Metafora odgojitelj je »kipar« i odgojitelj je »vrtlar« simboliziraju jednu od najpoznatijih dvojbi u shvaćanju smisla odgoja.

### **Odgoj: zabrana i/ili sloboda?**

Ova povijesno-epohalna i svakodnevna dilema u shvaćanju smisla odgoja razmatra odgoj na razmeđu zabrana ili sloboda. Što određuje smisao odgoja: zabrana ili sloboda? Je li dovoljan odgovor: Slobodno djelovanje je suština odgoja? Možemo li odnos između zabrane i slobode promatrati samo kao dvije krajnosti koje se isključuju?

### **Odgoj i tri ideologije**

Četvrta dvojba je ona koja odgoj promatra u kontekstu ideologije liberalizma, konzervatizma i socijaldemokracije. Koje je poželjno shvaćanje odgoja: liberalno, konzervativno ili socijaldemokratsko? Koji su čimbenici presudni u traženju odgovora na postavljeno pitanje? Zašto u nekim državama prevladava konzervativno, u drugima liberalno ili trećim državama socijaldemokratsko shvaćanje smisla odgoja? Svatko od nas slijedi određeni pogled na smisao odgoja i odgajanja, zar ne?

### **Odgoj: educere i/ ili educare?**

Prema R. S. Petersu (Vujčić, 1983) značenje latinskih glagola educere i educare može biti kriterij za podjelu svih definicija pojma odgoja na dvije osnovne skupine. Istovremeno, dioba definicija odgoj prema kriteriju educere i educare je također jedna velika povijesno-epohalna dvojba u shvaćanju smisla odgoja.

Educere = aktivnosti vođenja, uvođenja, upućivanja.

Educare = aktivnosti formiranja, oblikovanja ili vježbanja.

Terminološka i semantička analiza definicija pojma odgoj pokazuje mogućnost da se većina takvih definicija može razvrstati u dvije skupine. Prvu skupinu čine definicije čiji autori odgoj shvaćaju kao proces razvoja ličnosti. U definicijama odgoja kao procesa razvoja ličnosti naglašavaju se i druge oznake: vođenje, usmjeravanje, otvaranje perspektiva, razvijanje pogleda, usklađivanje i koordiniranje usvajanja sadržaja i razvoja ličnosti, otvaranje procesa koji tendiraju zatvaranju, kreativnom ponašanju i slično. U drugoj skupini definicija pojma odgoj su one u kojima njeni autori bit odgoja vide u procesu formiranja ličnosti. U takvim je definicijama naglasak na procesu prenošenja, oblikovanja, vježbanja i usvajanja iskustva. Za R. S. Petersa edukacija je proces uvođenja, dakle slijedi proces značenja educere.

## Odgaj: heteronomija i/ili autonomija?

Heteronomne teorije objašnjavaju zavisnost odgajnika o nekome ili nečemu (trancendentalnim, prirodnim i drugim čimbenicima). Prema heteronomnim teorijama odgoj je određen prije stvaranja čovjeka, dakle determiniran je vanjskim faktorima. Autonomne teorije odgoja objašnjavaju čovjeka njegovim vlastitim djelom. Zato i ističemo dvojbu: Kako objasniti smisao odgoja, pomoću heteronomnih ili autonomnih teorija odgoja djelovanja?

### Odgaj: dobitnik ili gubitnik na "lutriji" života?

M. Radman, hrvatski genetičar (Silov, 2003) postavlja pitanje: Je li čovjek rezultat lutrije (kockarnice) gena ili lutrije (kockarnice) postnatalnog okruženja? Na lutriju gena ne možemo utjecati. Nitko nije mogao izabrati spermij ili jajnu stanicu od koje će nastati. Molekula DNK je «primadona» među genima jer stvara gene. Koliko je dobar ljudski genom? Otkriće karte ljudskog genoma 2000. godine omogućilo je nastavak novih istraživanja o strukturi čovjekovog genoma. Što će biti s odgojem kada znanstvenici u svojim laboratorijima stvore uvjete za kloniranje čovjeka? Drugi tip lutrije (kockarnice) je lutrija postnatalnog okruženja. Čovjek se rodi u određenom društvenom i prirodnom okruženju. U prve tri-četiri godine života čovjek nauči usvojiti vrijednosti svoje kulture i razmišljati.

### Gdje čovjek može pronaći smisao života?

Neka nam u odgovoru na postavljeno pitanje pomognu poznata shvaćanja (teorije) o smislu života. Američki znanstvenici su analizirali tekstove (riječi) poznatih osoba tijekom povijesti, od J. J. Rousseau do B. Dylana (Silov, 2003). Na prvom mjestu je teorija koja smisao života pronalazi u uživanju u svemu onome što život nudi (17% poznatih osoba, na primjer Thomas Jefferson i Janis Joplin). Na drugom mjestu je teorija o smislu života u obliku voljeti, pomagati i služiti drugim ljudima (na primjer, Albert Einstein, Jean – Jacques Rousseau, Mahatma Gandhi). Postoje i one poznate osobe koje smisao života određuju sintagmom «život je samo šala» (na primjer, Oscar Wilde i Bob Dylan). Ima i teorija koje smisao čovjekova života vide u životu kao misteriju (na primjer, Napoleon Bonaparte i Stephan Hawking). Među slavnim osobama ima i onih koji smisao života vide u obožavanju Boga, pronalaženju istine i shvaćanju da je život jedna vječna borba (8% slavnih osoba). Američki su istražitelji utvrdili da su Sigmund Freud, Franz Kafka i Jean – Paul Sartre u životu postupali s mnogo pesimizma (11% poznatih osoba).

Čovjek smisao života pronalazi u ljubavi, stvaralaštvu, vjeri, umjetnosti, prijateljstvu, znanosti, sportu i životu u zajednici. To su najčešći čimbenika. Dakako, mogu postojati i drugi, jer je pristup smislu života i odgoja individualan. U vrijeme kada dominira individualizam, koji često prelazi u egoizam, poziv na zajedništvo među ljudima i narodima ima posebno značenje.

### Pitanje za raspravu i samostalni rad?

– Ako je odgoj usmjereni čovjekov razvoj čije su glavne oznake intencija, smisao i svijest, gdje je mjesto odgoja u priči o dvije lutrije (kockarnice) čovjekova života?

Sedam temeljnih shvaćanja smisla odgoja izražena u obliku povijesno-epohalnih i svakodnevnih dvojbi odredile su povijest pojma odgoj. Zašto?

– Objasnite dvije izreke! Kome je značaj dobro urađen, tome je i život sređen (*Demokrit*). Vrijednost je ljudskost (*Arif Tanović*).

– Bez čovjeka, društva i rada nema odgoja. Ishodište odgoja su ljudske potrebe. Vrednote osmišljavaju čovjekov život i njegov odgoj. Od shvaćanja smisla života zavisi doživljaj kvalitete života. Navodimo 10 indikatora kvalitete čovjekova života koje mogu utjecati na smisao čovjekova života: sreća, vjera, ljubav, umjetnost, sport, odgoj, zajedništvo među ljudima, prijateljstvo, obitelj, ljudske slobode. Zatim ovih 10 indikatora rangirajte s vašeg osobnog stajališta (1 = najviši rang, 10 = najniži rang).

# Noć europske kulture

Giuseppe Maria Zanghì  
Skratio i prilagodio Michele De Beni

## Pomračenje onostranog – transcendentnog

Riječi Andréasa Glucksmanna ponovno nam dramatično predočavaju jednu od najaktualnijih tema krize identiteta i budućnosti postmoderne kulture, nadasve one europske. Kao što je svaka agonija borba, i ovu krizu možemo promatrati kao tjeskobu i očaj, ali istodobno i kao nadu u »nešto više«, kao početak – iako dramatičan i neizvjestan – njezina uskrsnuća.

Riječ je o dihotomiji koja se provlači kroz literaturu i filozofiju svijesti devetnaestog stoljeća, a koja se osobito zaoštrila u dvadesetom. »Bilo je to najbolje i najgore vrijeme...; doba svjetlosti i doba tmina; hladnoća očaja i proljeće nade«, prema riječima Charlesa Dickensa u Povijesti dvaju gradova (1859.) u kojoj kroz povijest čovječanstva opisuje borbu i neprekidno ispreplitanje očaja i nade, smrti i uskrsnuća. Ljubav i mržnja, nada i strah – istodobno su i bliski i daleki, u nama i oko nas.

I Bog je zamračen, a s njim i pojam Onostranog, Apsolutnog, Konačnog cilja, i jedinstvenog gladišta koje bi omogućivalo razgovor, a ne niz monologa.

Zapravo, u kulturama europskih država otkrivamo stvarnost koja se, u ime nekakve »subjektivne« slobode mišljenja, predstavlja kao indiferentnost spram kršćanski objavljenoga Boga i bilo kojega oblika Apsolutnoga. Snažni trenuci koji mogu osmisliti čovjekov život traže se samo unutar nekakve povijesnosti – zatvorene u samu sebe – s jedne strane sanjamo o zaustavljanju trenutka jer se samo u njemu mogu otkriti vrijednosti, a s druge je mora – jer se time osuđujemo na smrt. Naime, ako je čitav život samo vremenitost, zarobiti ga trenutkom znači osuditi se na smrt, odreći se budućnosti i nade.

Zašto europska kultura, koja je oblikovala snažan i izvoran duhovni, umjetnički, filozofski, znanstveni, pravni i politički humanizam – prožet i oblikovan kršćanstvom, danas proživljava ovakvu izgubljenost? Nije li upravo kršćanstvo – tipičan izraz kulture Uskrsnuća – željelo iščupati čovjeka iz te duboke egzistencijalne tjeskobe? Što je onda s tom kulturom nade?

Srednji je vijek nedvojbeno ostvario spoj vjere i intelektualnosti, ali napetosti i suprotnosti na svim razinama prouzročile su unutarnji rascjep između izvornosti evanđeoske poruke i kulturalnih izraza koji su se, nakon određenih razdoblja, rađali.

Do otvorenog sukoba došlo je s preporodnim humanizmom. Sve se više oblikuje neovisno znanje koje danas nazivamo »laičkim«, a koje ne poznaje suživot vjere i razuma.

Zašto razum mora priznavati boga? Zbog urođene strukturalne potrebe, ili logike? Ili zato što je čovjek koji razmišlja uvjetovan psihološkim i sociološkim čimbenicima koji ga potiču na priznavanje nekog boga? Ako je tako, ne samo da nekakav bog, priznat razumom, nema smisla nego postaje simptomom čovjekove psihološke i/ili sociološke bolesti. Kako bismo čovjeka izliječili i vratili mu potpunu sposobnost razmišljanja, bog razuma mora nestati. Nedvojbeno je to snaga, ali i tragična slabost europskog ateizma. Kako bi čovjek mogao napokon pronaći samoga sebe, mora iz svojega života ukloniti svakog boga. To u početku može zvučati vrlo privlačno.

Umnažaju se teorije, ali, umjesto da se temelje na objektivnoj stvarnosti, utemeljene su na subjektivnosti onih koji razmišljaju. Ushićujući *hybris*. Kao da je istina da će sa smrću boga – o čemu ćemo poslije govoriti – čovjek napokon postati gospodar samome sebi, gospodar vlastite sudbine i svijeta koji je i tako već njegov. Optimistični pozitivizam devetnaestog stoljeća jasan je izraz takvog zaključka.

Sve dok se optimizam nije pretvorio u najtragičniji pesimizam. Europska kultura ušla je u ono što je nazvano »kratkim stoljećem«, u dramatičan preokret koji prati prvih šezdeset godina dvadesetoga stoljeća. Događa se nešto poput iznenadne objave: ako Bog ne postoji, nema ni ničega apsolutnog.

Ako je tako, ni istina, bilo koja istina, ne postoji; mislenost kao razmišljanje – u – istini, ne postoji. Niti čovjek, kao apsolutna vrijednost, kakvoga su postsrednjovjekovni humanizam i prosvjetiteljstvo pokušavali otkriti, ne postoji. Nameće se strašno pitanje kojemu su dva posljednja svjetska rata poslužila kao zvučnici: Može li čovjek preživjeti, ako sve apsolutno propadne? Koji je krajnji smisao, sve, cilj, vrijednost koja čovjeku može pomoći u ostvarenju – ako nema nikakvih apsolutnih vrijednosti?

Najava i iščekivanje nekoga super čovjeka? Drugi svjetski rat je, sa zastrašujućim šoahom, sovjetskim gulazima i nacističkim logorima, žrtvama Hiroshime i Nagasakija, održao krvave obrede.

I što je onda (ponovno se nameće pitanje!) s čovjekom? S pojedincem? Sartre je oštromno primijetio da pojedinac ne može preživjeti ako dođe do »smrti Boga«. Prema mišljenju Michela Foucaulta, pojedinac izgubljeno luta kroz evolucijska razdoblja. Na trenutak iz njih slučajno izranja i u njima slučajno nestaje, »brišući za sobom trag, poput vala na obali morskoj«, u mjehurićima usijane magme koja ga spontano izbacuje na površinu, da bi ga odmah ponovno progutala; u prekomjernom tehnološkom individualizmu mase koji u potpunosti pokušava nadomjestiti njegove misli, želje i nacрте.

S druge strane, kad bi se pojedinac i želio podvrgnuti tom uništenju, bi li imao snage? Gdje bi je pronašao? Preostaje mu samo potrošnja u običnoj, smrtnoj svagdašnjici: trošiti kako bi se istrošio i opet trošiti....

Takav ishod europske kulture dvadesetog stoljeća nazvan je *nihilizmom*. Ogleda se u padu velikih ideala i svođenju života na fragmente koje je nemoguće povezati u bilo kakvu cjelinu, u »tekući« suživot – da se poslužimo riječima Zygmunta Baumanna (2004.) – u sve većoj opasnosti od sukoba zatvorenih individualnosti, zastrašujuće slabih u svojim pojedinačnim egoizmima.

To je i Schilerova jadikovka zbog smrti bogova koje je znanstvena misao svela na mrtvu stvarnost »stvari«. A »duša više ne govori«.

Tu je i rušilački anarhizam Maxa Stirnera (*Jedini završava* ovim riječima: »Ja sam svoju stvar na Ništa postavio.« (1974.)

Ali, ako je bolno istinito jadanje Marije Zambiano, po čijem mišljenju proživljavamo »jednu od najtamnijih noći koju je svijet ikada vidio« (Zambrano, 1958), isto je tako istinito da je obećavajuća čovjekova nada. »Stoga imamo pravo vjerovati da naša kultura umire, osobito u svojem najstarijem, zapadnjačkom dijelu – Europi. No, moglo bi se dogoditi i sasvim suprotno, da dođe do svitanja.« – »Nešto je zauvijek nestalo i sada je potrebno ponovno roditi zapadnog čovjeka u jasnom i razotkrivajućem svjetlu.«

»Europa nije mrtva, Europa ne može potpuno umrijeti, ona je u agoniji. Jer, Europa je možda jedina – u povijesti – koja ne može potpuno umrijeti, jedina koja može uskrsnuti. Ovo načelo uskrsnuća načelo je njezina života i prolazne smrti.« (Zambrano 2000.)

## Postnihilističko Apsolutno

Posljednjih desetljeća prošloga stoljeća moglo nam se učiniti da je na pomolu neka nova nada, iako oblijepljena potrošačkim duhom, banalnostima i snagom koja je posljedica nesamostalnosti. Na neki je način 1968. godina bila navjestiteljicom... a pad berlinskog zida doživjeli smo kao otvoreno obećanje...

Međutim, nakon napada na »blizance« u New Yorku i onoga što je nakon toga uslijedilo, s pravom pomišljamo da »povijest« nihilizma još uvijek nije završila. Danas se najavljuju i započinju smrtonosni sukobi kultura. Svjedoci smo krvavih »demokratskih« križarskih ratova. Doživljavamo do sada nepoznate oblike nasilja, terorizam.

Danas se govori o »svršetku ideologija«. Je li to, onda, konačna pobjeda nihilizma?

Čini mi se da mogu potvrditi da smo svjedoci ponovnog povratka Svetoga, ali s nekom dosad neviđenom fizionomijom. Jer, to nije Svetac Izraelov, a još manje kršćanska objava Trojstva. A nije niti – i to želim naglasiti – pretkršćansko ili nekršćansko Sveto.

Čini se da je Sveto, koje danas izlazi na površinu, postnihilističko Apsolutno, Apsolutno imanentno u sebi (nešto poput crne rupe) u kojemu svaka distinkcija nepovratno nestaje u bezličnoj tmini, kako bi se izbrisala bilo kakva onostranost, ponajprije ljubav.

Noć, dakle.

Pretkršćansko Sveto je, isto tako, bila noć, ali noć koja je u dubokim duhovima skrivala iščekivanje Dana.

Sveto koje se danas naviješta Noć je koja odbacuje Dan. Noć koja niječe Apsolutno i doseže apsolutno Nijekanje, neosobno Apsolutno koje uništava svaku apsolutnost! U kojemu nemamo što vidjeti!

Kako se sve to konkretno odražava na čovjeku?

Sve podsjeća na zaoštavanje »individualističkih« napetosti – na ljude koji su sve manje »osobe«, a sve više »masa«, a time i sve više očajnički »rascjepkani«, stvarnosti kojima je moguće manipulirati, služiti se njima, iskoristiti ih i baciti.

Društvo više nije suživot koji teži ka..., živjeti za..., u zajedništvu s drugim ljudima, već gutač individualnosti učvršćenih u sve veću entropiju, kulturalno izraženu u Anonimnom Svetom u kojemu su pojedinca virtualno stvorili mediji, a uništila ga je, kao stvarnog, neka bezlična, tehnokratska Moć (prisjetite se filma Matrix).

I kršćanska je kultura u mraku duboke kušnje. Ivan Pavao II. (1982.) nije se ustručavao govoriti o tamnoj zajedničkoj noći: »Tamna noć, kušnja koja se dotiče otajstva zla i zahtijeva otvaranje vjere ponekad poprima epohalne dimenzije i kolektivne proporcije.«

## Ljubav kao metoda i krajnji cilj

Nužno se moram osvrnuti na pojedine vrednote kršćanske kulture, ne kao na elemente vjere, već kao na temelje europske kulture koja danas proživljava duboku krizu identiteta, sa svim posljedicama od kojih je nihilizam jedna od najočitijih. No, upravo zato što korijeni europske kulture u najvećoj mjeri proizlaze iz kršćanstva, u negativnostima današnjice prepoznajem i patnju i duboke rane kršćanske kulture.

Kako bismo mogli razumjeti (i liječiti) ove rane, potrebno je da ljudski razum i život još dublje proniknu u kršćansko otajstvo, ne toliko i ne samo s vjerske točke motrišta, već i s točke kulturalnog motrišta.

Valja ponajprije ukazati na neka važna mjesta koja potiču na razmišljanje, ako želimo razumjeti predloženu temu: Noć europske kulture. Zbog kratkoće teme, možda će se neki dijelovi učiniti teškima, ali više o svemu možete pronaći u bibliografiji, ili razjasniti u dijalogu koji će uslijediti upravo radi toga.

Kao što je poznato, bit, središte čitavog kršćanstva sadržano je u onoj tajni, u onoj Theanthropiji zbog koje je osoba Isusa Krista – Bog– čovjek, zbog čega reći: Krist – znači reći: Trojstvo, tj. jedinstvo triju odvojenih Osoba.

Po mojem se mišljenju u tome krije sva novost događaja, navještaja koji, dakako, uključuje vjeru, ali je učinci nadilaze – kako bi se povijesno pretvorili u čin kulturne preobrazbe. Naime, kršćanstvo čovjeku naviješta Apsolutno za koje dotada još nije čuo: Boga koji je Trojstven! I sada ćemo prodrijeti u samu srž trojstvene ontologije koja Bitak (Boga) promatra kao Bitak u odnosu, čisti Čin

ljubavi, koja koncept Boga, promatranog u svojoj različitosti od čovjeka, pretvara u stvarnost čiji je čovjek sastavni dio, stvorenje, plod ljubavi po kojoj je stvoren i koju će u svoje vrijeme i sam neprekidno moći stvarati. Ljubav kao Bit, Ideal, Metodu i Krajnji cilj postojanja.

To je moguće objasniti ako se vratimo otajstvu križa čiji je vrhunac Isusova napuštenost, njegov vapaj: »Bože moj, Bože moj, zašto si me ostavio.« (Mk 15,34) Križ, uzvišeni znak, »radikalni oblik ljubavi«(Benedikt XVI, 2005.).

I doista, samo križ može dovesti do takvog poimanja ljubavi, a ona je Sve od Života.

Bog se na križu objavljuje kao Ljubav – kada umire za nas. Ali upravo to »umrijeti iz ljubavi« otvara razum novom poimanju, bitnom za postavljanje temelja našem postojanju u svijetu.

To »umrijeti iz ljubavi« u svojoj dubini skriva istu narav bitka: Bitak koji, da bi kao takav postojao, mora »ne-bit«.

Dakako, Otac je jedan Bog, Sin je jedan Bog, Duh Sveti je jedan Bog – svaki od Trojice je Jedan. Usprkos tome, govoreći o Trojici, moramo prihvatiti spoznaju sv. Augustina – da Otac stvarno (realno) nije Sin i stvarno (realno) nije Duh Sveti, stvarno (realno) nije... U stvarnosti koja nije statičnost već apsolutno bilo Ljubavi darovanoga i uzvraćenoga Dara, u vječnoj novosti života koji je sav i samo Ljubav.

I tako čovjek otkriva da upravo ono »ne-bit« (ono umiranje samoga sebe zbog drugih) razotkriva pravi identitet bitka, bitak – ljubav.

## Osoba – Zajednica. Za novi preporod

U Kristovoj napuštenosti na križu, kao što smo već naglasili, otvorilo se Božje otajstvo u najdubljoj skrivenosti: Jedan koji je Trojedin. Jedan koji je, na neki svoj neizreciv način, mnogostrukost (pluralnost) Osoba. Tri osobe, a Jedno – jer je svaki od Trojice Jedno, ali sve u Drugima. Ova je objava ujedno i spas i noć za ljudski razum. Noć će biti sve dok čovjek svoje kategorije ne pretvori u trojstvo, mijenjajući svoj život u trojstveni, tj. dok svojim životom ponovno ne počne razmišljati i tražiti Boga – Ljubav.

Tako se, primjerice, i naše razmišljanje može temeljiti na ovoj logici ljubavi, po uzoru na trojstvenu logiku. Trojstveno razmišljanje u smislu da misao svakog pojedinca – jer predstavlja proširenu interiornost – u sebi sadrži drugoga i različitoga od sebe, bez obzira na to tko on bio. Ja mislim u tebi i ti u meni – jer ja živim u tebi i ti u meni, ujedinjeni i odvojeni u jedinom životu. Ako zajednica ne želi postati jednostavnim zbrojem osobnosti, niti nametanje jedne osobnosti koja će ugnjetavati druge nepravednim prisvajanjem i uništavanjem, mora doista biti osobna, ne individualna, već osoba »zajedništva«: Osoba-zajedništvo, Osoba-Ljubav, čisti i besplatni Dar koji upravo zato razotkriva, pali, uzdiže i vodi k ostvarenju same naravi bića i istine o životu.

Iz toga se, nadalje, može razumjeti sloboda, ne kao kruta potvrda osobnosti neograničenih gospodara istine, već kao žrtva iz ljubavi koja osobnostima omogućuje ostvarenje bitka-osobe i istine u jedinstvu s drugim osobama. Složena istina, ali uvijek jedna (Mudr 7, 22-30). Uzvišena logika jedinstva i razdvojenosti – jer joj je model uzvišena sloboda, Osoba koju je Krist objavio na križu, u napuštenosti, kada je njegova »poslušnost« Ocu bila slobodno darivanje, sve do Bitka, Ništice Ljubavi koja je postignula potpuno jedinstvo.

Osoba je ta ništica koju zna ostvariti »biti-ljubav« jer je potpuno otvoreno drugom-različitom. Ja ću se ugasiti, kako bi ti mogao sjati. No, zato što je to ljubav, upravo u sjaju drugoga ja sam svjetlo, u interiornosti u kojoj je drugi ja, a ja drugi.

Individualnosti koje se susreću, darujući se i prožimajući se uzajamno (ne-postojeći, a samim time postajući-ljubav) u jedinome Modelu Ljubavi u kojemu je svatko osoba ako je biće u odnosu, u zajedništvu ljubavi.

Agonija je pred-smrt. Izraz je teške muke i borbe. I nada u zagrobni život (Gluckmann, 2004.).

Koji su korijeni, kakvi izgledi, koji ideal za ponovni preporod europskog čovjeka i kulture?



# Za suvremeni odgoj nužna je hrabrost

Michele De Beni

## Odgoj u središtu

Želio bih vas najprije sve pozvati da promijenimo dosadašnji način promišljanja i promatranja odgoja te da on, umjesto »društvenog proizvoda«, postane »pokretačem« promjena, najmunđrijom investicijom za budućnost.

U odgoju se skriva blago (Zani, 2005.), »blago čovječanstva« (Delors, 1996.).

Ako je, s jedne strane, nužno »izbjegavati prodavanje naslijeđa naših očeva jer je vrlo vrijedno« (De La Fontaine, 1669.-1693.), s druge je nužno naučiti naše mlade da postanu kreativni i odgovorni pokretači promjena. Potreban je Projekt, ne samo politički već i životni. Što bi se dogodilo s takvim Projektom u civilizaciji bez duše koju predstavljaju odgoj i odgojitelji?

Odgoj, stoga, mora postati središtem pozornosti i mora se potruditi uskladiti pedagoški govor sa zahtjevima suvremenog doba u kojemu živimo. Nadasve je potrebno osmisliti kulturu formacije odgojitelja, uporišnu točku budućega čovječanstva te pobuditi novu vjeru u odgoj.

Kako bi se svaki odgojitelj, kojemu je stalo do sudbine mladih naraštaja – poput velikog Janusza Korczakog (1986.) – mogao neprekidno uvjeravati u golemu snagu odgoja. »Ne ostavljajmo djecu samima u trenutku poput ovoga!«, i ovaj kulturološki trenutak – iako naizgled zaslađen i ukrašen industrijom osmijeha – krije u sebi dramu sve veće osamljenosti, socijalnu i kulturalnu »tamnu noć«.

## »Voli li me tko?«

»Voli li me tko?«. Svaki roditelj, odgojitelj ili učitelj koji zna prepoznati ovaj vapaj naći će se pred najdubljom biti odgojnoga procesa, licem u lice s iskonskom i najvećom potrebom svakoga ljudskog bića: biti voljen.

Na temelju alarmantnih predviđanja OMS-a, za petnaestak godina bi mladenačka depresija trebala porasti za 50 posto i postati jednom od pet svjetskih bolesti. Stoga se odgovorno moramo upitati kako odgovoriti na taj rastući egzistencijalni problem.

»Voli li me tko?« pitanje je koje dijete upućuje odraslima.

Kako god milo ili bolno, molećivo ili izazivački zvučalo, moramo priznati da neugodno odzvanja u ušima onih koji zvanje odgojitelja obavljaju kao bilo koje drugo.

»Što će se dogoditi mladom biću ako se ja ne pobrinem za njega?« – upitao se Hans Jonas (1979.). Zato pitanje »Voli li me tko?« i zahtijeva da netko na njega odgovori.

Međutim, želimo li voljeti, valja znati proniknuti u tajne mladenačke duše pogledom koji je uzvišeniji, osjetljiviji i istančaniji od onoga psihološkog. Tada će se pred očima odgojitelja razotkriti sve ono duhovno bogatstvo koje mlado stvorenje u sebi nosi, iskonsko obilježje kojega još ne može u potpunosti razumjeti, ali, ako je »voljeno«, može prepoznati i u svoje vrijeme stvarati za sebe i druge.

Riječ je o odgojnoj ljubavi koja se ne izražava samo osjećajima. Pronicava je poput duhovnog pogleda. Tek na razini odnos-razumijevanje neizmjerne veličina bića u odgojitelju izaziva duboko ganuće. Nikakva plaća i nikakvo napredovanje ne može se usporediti s duhovnom radošću koja proizlazi iz tog neopisivog i neprekidnog otkrića.

### »Evo me«

Marija Montessori je na konferenciji 1943. godine izjavila: „Ako je potrebno obnoviti odgojni sustav, treba ga izgraditi na djetetu samom.”

U ono vrijeme, prenaplašavane odrasle dobi, nedvojbeno je ova misao posjedovala nužnu inovacijsku snagu. Otada se počinju razvijati brojne pedagoške ideje kojima je u središtu odgojenik.

No, usprkos tome, danas bih pozornost želio usmjeriti na učitelja, odgojitelja. Na to me ne potiče nostalgija za odraslocentričnom već tišina koja obavlja ovaj lik i njegovu odgojiteljsku ulogu.

Na odgojiteljima se nekako najvidljivije odražavaju simptomi tog nepovjerenja, nemoćni su pred ugnjetavateljskom snagom medija, bez motivacije radi premalog zanimanja javnosti za njih i njihov rad. Čini se da su zbunjeni, a ta zbunjenost proizlazi iz »besmisla« njihova poziva i njihove odgojiteljske dužnosti.

Odgoj je najdragocjenije dobro. Stoga, ako u ovom našem društvu s »nedostatkom očeva« postoji ikakva žurnost, možda je jedna od najvećih upravo ona koja se odnosi na »poslanje« i »poziv« odgojitelja.

Nužno je stvoriti suradnju odgojnih snaga i ideja. Potreban je novi stvaralački polet prema novim naraštajima, strast prema učiteljskom pozivu. Svijet ima dovoljno financijskih sredstava da podrži izobrazbu, ali nedostaje učitelja, odgojitelja, onih pravih, spremnih slijediti poziv, istrošiti se i udahnuti dušu odgoju.

### Otvorena pogleda

Možda ćemo se upitati do koje mjere ponašanje odgojitelja mora biti vjerodostojno i istinoljubivo kako bi privuklo i njegove učenike?

Pokušat ću orisati neke osnovne crte, vezane uz sposobnost ostvarivanja odnosa, života u svijetu, susreta s ljudima i kulturama.

Ponajprije, takav odgojitelj mora biti ugodan, spreman poistovijetiti se s drukčijim od sebe; ponizan u smislu sposobnosti oslobađanja od predrasuda i sudova. Nije riječ o jednostavnoj pozornosti ili osobnoj sposobnosti slušanja učenika, već o snazi i želji da na njega usmjerimo onaj pogled »u kojemu se – po riječima Simone Weil (1950.) – duša oslobađa od svega što posjeduje, kako bi u sebe prihvatila promatrano biće takvo kakvo ono u stvarnosti jest.« Ako pak svu pozornost usmjerimo prenošenju unaprijed zacrtanih planova, moramo znati da će takvo koristoljubno ponašanje štetiti dubokom upoznavanju djeteta, a, u konačnici, i pravom, osobnom susretu s njim.

Valja ušutkati osobna očekivanja, ostavljajući prostora »etičkoj spoznaji« drugoga – kako ju je definirao Emmanuel Lévinas (1949.) – koja je takva u mjeri u kojoj je naša pozornost sposobna spasiti njegovu transcendentnost. Samo tako će drugi naći vremena i načina da sam razotkrije svoju pravu osobnost.

Odgojni je odnos sposoban pretvoriti se u »nježno obuhvaćajući« pogled – kako ga je definirao Martin Heidegger (1986.) – i odreći se nasilno nametljive, indoktrinacijske geste, postati praznim u sebi i ostvariti ono toplo ozračje koje je po svojoj naravi odgojno, tj. omogućuje odgoj – etimološki: latinski *educere* znači *izvući, iznjedriti*. Radnja koju je moguće izvršiti samo ako se odgojenik može slobodno izraziti, imati povjerenja, pitati odgojitelja i pitati sebe, služeći se svim svojim sposobnostima.

Nije riječ o opredjeljenju za nekakvu lagodnu pedagogiju koja izbjegava prihvatiti vrijednosti, već o mudrom pristupu, punom poštovanja i svijesti da je – ako istinski volimo mlado stvorenje – potrebno tolerirati praznine, izravno neodgovaranje, nepotpuno prihvaćanje naših pravila i procedura.

U tom smislu odgojitelj mora biti strpljiv, velikodušan i znati čekati. Međutim, ne smije prestati raditi i upravo zato njegov pristup sadrži dvostruku radnju: »nazadovanja njegova ja« i »prijedloga i skrbi« za odgojenika – koji se izražavaju u povjerenju i nadi, izvorima nužnoga svjetla za razvoj odgojnoga procesa i izobrazbe u procesu učenja.

U viziju »ugodnog odgojitelja« ne smijemo zaboraviti uključiti i pitanje jezika. On je dom ljudskog bića, oruđe kojim se čovjek prepoznaje, zove i poziva da iziđe iz svoje latencije. U biti, svatko tko bi želio postati odgojiteljem trebao bi dugo raditi na izričaju, na onome što jest i onome što izražava. Kao što riječi mogu otvoriti i susresti drugoga, isto tako mogu zarobiti njegovu jedinstvenost u tjeskobne, unaprijed zacrtane sheme.

Stoga je potrebno pronaći riječ koja će izražavati, biti »istovjetna biću«, puna poštovanja, ali istodobno i nositeljica značenja – bitna, oslobođena enfazije i glasnog moraliziranja, riječ koja će znati blago razmišljati, duboko osjećati i spašavati odgojenikov izričaj, prateći njegovo razmišljanje i djelovanje na putu prema konstruktivnim ciljevima.

## **Svjedoci**

Bio on dobar ili loš, djelotvoran ili ne, autoritaran ili blagi voditelj, odgojitelj svakako predstavlja uzor. Uzvišen ili mučitelj, hrabar ili nesposoban, aktivan ili pasivan, on uvijek predstavlja odgojnu snagu, možda čak veću od snage medija.

Nisu potrebne velike riječi kako bi mi, odgojitelji, upozorili da je potrebno više prostora i dostojanstva posvetiti pravom odgoju, s pravim osobama. Za to se svakodnevno brine crna kronika svojim ubitačno besmislenim uvjerenjima, iako jedna ohrabrujuća riječ, pravodobna opomena ili pohvala – često vrijede više od svih lažnih obećanja nekakvog „reality showa“.

U odgoju je to zasigurno odlučujući korak koji započinje od života samoga odgojitelja. Oštroumno primjećuje Romano Guardini (2000.): „Činjenica što se ja borim kako bih postao bolji daje vjedrodostojnost mojem odgojnom radu s drugima“. To znači da se vrednote ne nameću same po sebi, već da ponajprije mi moramo biti svjedocima. Osim toga, vrijednosti treba usvojiti, ostvarivati životom, prihvatiti ih na putu koji odgojenik može prijeći sâm. Dakle, riječ je o procesu rasta koji je – iako se događa u uzajamnoj razmjeni s drugima – samo njegov. Riječ je o vrlo važnom odgojno-obrazovnom problemu u kojemu odlučujuću ulogu ima sposobnost samorazmišljanja i mišljenja, a odgojitelj u tome prvi mora dati primjer.

Znači da nam nije potreban odgojitelj koji će dijeliti nova znanja i površne sigurnosti, već koji će nastojati usmjeravati misao k njezinoj prirodnoj ulozi – da postane »oruđem civilizacije« i nove i neprekidne »humanizacije«. Riječ je o problemu s apsolutnim prioritetom, povezanom s etičkim pitanjima izbora i primjene znanja. Odatle potreba za novim poticajem i novom motivacijom znanja koje ima smisla samo u krugu zajedništva i uzajamnog darivanja.

## **»Učitelj« uzor**

Sokrat, u borbi s dekadentnim svijetom svojega vremena, objašnjava proces rasta kao traženje i svjedočenje istine, ali upozorava da je samo božanstvo mudro, a ljudsko je znanje malo vrijedno ili ne vrijedi. Stoga onaj tko misli da posjeduje znanje ili teži za apsolutnim znanjem u biti iznevjeruje pravu spoznaju. Čovjek, dakle, ponajprije mora prepoznati svoju ograničenost. I upravo ta »svijest o vlastitom neznanju« zahtijeva od čovjeka etičku utemeljenost znanstvenog života.

Ali, ako znanje polazi od spoznaje vlastite ograničenosti, koji je onda njezin temelj, smisao i istina prema kojoj teži? Čini mi se da više nije nužno govoriti o pronalaženju metode ili znanstvenim

opcijama istine, već ponajprije o »sigurnosti duha«. Ona, dakako, ne isključuje znanstveno istraživačka objašnjenja, već objašnjava značenja unutar vrijednosti.

Moje životno i istraživačko iskustvo, koje je nadasve u prvim godinama učiteljskog rada bilo usredotočeno na temeljito proučavanje psihologije i pedagogije, postupno me dovelo do spoznaje da je nužno potreban temelj, da misao vodilja mora biti opredjeljenje za vrijednosti. Osim kategorija i znanstvenih modela, nastojao sam pronaći potpunije objašnjenje koje će opravdati težnju za postizanjem krajnjega, transcendentnog cilja koji će u meni pobuditi odvažnost za uzvišene odluke.

Kao što je naglašavao Romano Guardini (1986.), što je više raslo moje zanimanje, meni se činilo jasnijim da moja zadaća nije samo znanstvena, već da moram izraziti odgojnu stvarnost i »uzdignuti je na visoku duhovnu razinu«, a da pedagoški govor mora postati simboličkim znakom osobnog, društvenog i kulturnog razvitka te potpuno stopiti obilježja stvarnosti i utopije, vremenitosti i transcendentnosti.

»Posebna je to škola« koja ne traži odbacivanje znanosti niti njezinu samostalnost. Mogli bismo reći da umjesto toga nastaje nova kontekstualizacija istraživačke djelatnosti koju sama istraživačka djelatnost ne sadrži i koja nastoji istraživanje i metodu »izdići iznad toga«. To je perspektiva koju, čini se, postmoderna misao, usmjerena samo na sebe, ne uspijeva razumjeti.

Čini mi se, stoga, nužnim vratiti se danas i razmotriti jednu od istraživačkih tema koja uključuje odnos znanosti i mudrosti, jer će upravo u traženju krajnjih ciljeva i uzvišenih odgojnih ideala, zadržati oblik i sva druga značenja. Jasno, ne tvrdim da zajednici nisu potrebni osobito nadareni učitelji s jasnim odgojnim ciljevima, već da je učitelj ono što treba biti ako je sposoban ne usredotočiti svoj život na sebe, već izvan sebe – po riječima Chiare Lubich (2005.) – prema idealu koji nadilazi svaki drugi životni ideal – Ljubavi.

A ljubav u odgoju znači služenje čovjeka čovjeku, brata bratu, onoga većega manjemu, tamo gdje uporaba moći ne znači podređenost već izbor nemoći kao dara i uzajamne odgovornosti.

Stoga je potrebno imati hrabrosti otvoriti oči – i naše i naših mladih – prema tom prostoru – Ljubavi. Ako mi, odgojitelji, prvi budemo znali ojačati tu želju i težnju za beskonačnim, naši mladi neće biti sami u borbi s izazovima znanosti, složenim okolnostima života i besmisлом.

Odakle crpsti snagu i hrabrost? »Zašto sam se odlučilo baš za odgojitelja?... Odakle mi pravo da ispitujem, zahtijevam, usmjeravam?... Nemam ga zato što sam već odgojen, nego »ponajprije zato što se i sam borim odgojiti. I upravo mi ta borba daje odgojiteljsku vjerodostojnost. Daje mi je činjenica da isti onaj pogled koji usmjeravam prema drugome, usmjeravam i prema sebi«. Najveća odgojna snaga je u tome da se i ja, osobno, protežem naprijed i pokušavam rasti.«(Guardini, 2000.).

Pravi odgojitelj je najprije zahtjevan prema sebi samome. On je pogled koji podržava i usmjerava, bori se, vjeruje u promjenu i ulijeva hrabrost!

4

IZLAZAK IZ  
RASCJEPKANOSTI



# Izlazak iz rascjepkanosti

---

Giovanni Avogadri

## Tri prikaza povezana zajedničkim elementom: rascjepkanošću

Želim započeti prvi dio predavanja kratkim prikazom triju glavnih čimbenika odgojnog procesa: učitelj, obitelj i učenik te sustav školstva.

Riječ je o empirijskom pristupu koji nam može poslužiti kao uvod u dublja razmišljanja.

### Prvi prikaz

Ako se usredotočimo na lik učitelja, primijetit ćemo da je snažno naglašena tehnička strana njihova poziva, izrazito se vrednuju novi mediji i informatika. Uz to postoji težnja k pretjeranom naglašavanju metodologije – zbog čega su učitelji u neprekidnoj potrazi za »novim metodama«, novim »primjenjivim aktivnostima u razredu«, iako to nastojanje u svakidašnjoj praksi ne dovodi uvijek do željenih rezultata.

### Drugi prikaz

Nakon susreta s roditeljima i učenicima različitih kulturnih okružja, došli smo do sljedećeg zaključka: iako društvo u kojemu živimo možemo nazvati društvom blagostanja, roditelji i djeca nam poručuju nešto posve suprotno – nešto što su na različitim stranama definirali riječju *tjeskoba*. Osjećaj tjeskobe u odnosima, emocijama, ponašanju – i pojedinaca, i obitelji. Učitelji potvrđuju da se sve teže bori s nezadovoljstvom, s problemima koji muče djecu, a roditelji su najčešće prvi koji ne znaju kako izići na kraj s njima.

### Treći prikaz

Osjeća se, barem u Italiji, pretjerano naglašavanje metodologije i sadržaja. Često čujemo izraze poput »društvo znanja«, »permanentno obrazovanje«, tvrdnje da suvremeno društvo zahtijeva neprekidno usavršavanje i razvijanje strateške, kritičke misli i sl. Međutim, tim tvrdnjama ne odgovaraju i stvarne mogućnosti politike školstva koja je, čini se, doista osiromašila i ovisna jedino o prebrzo donesenim i primijenjenim reformama sustava, uvjetovanima nadasve cijenom – jer je ekonomski kriterij prevladavajući element u svemu.

I kako ova tri čimbenika složiti u jedinstvenu cjelinu koja će nam dati pravu sliku stanja u odgoju? Ako je sve dosada rečeno istina, onda vrlo lako možemo doći do zaključka da tri glavna čimbenika – učitelj, obitelj i učenik te školski sustav – jedno od drugoga traže različite stvari, optužujući često drugoga što ne mogu zadovoljiti svoje potrebe. Tri su čimbenika dio istoga konteksta – životno važna – a ne uspijevaju surađivati. Pravi uzrok takvoga stanja možda može izraziti riječ »fragmentacija« – rascjepkanost odgoja.

Pokušajmo otkriti kako i zbog čega je došlo do rascjepkanosti, služeći se s dvije različite analize – povijesnom, koja će pokušati definirati pojedine temeljne promjene u školi i odgojnoj praksi u njihovu političkom i kulturalnom kontekstu, te epistemološkom, kojom ćemo nastojati opisati glavna temeljna stajališta u definiciji znanstvenog statusa pedagoških i odgojnih znanosti kasne moderne – od približno četrdesetih godina prošloga stoljeća do danas.

## Od elitnoga ka masovnom školstvu

Velike povijesne promjene u školstvu i velikim odgojnim sustavima – kojih smo svjedoci – započele su, manje-više, u drugoj polovici devetnaestoga stoljeća. Industrijalizirano društvo staroga kopna doživjelo je, uz brojne obrate i promjene, i masovno opismenjivanje. Društvo omasovljenog rada, vođeno idejom – ili mitom – sveopćeg razvitka, zahtijevalo je i masovno opismenjivanje, pa donosi zakon o obvezatnom školovanju, stvara državni aparat za brigu o odgoju i obrazovanju.

Uz mučno, složeno i nesuglasicama isprepletено nastajanje masovnih škola, najzanimljivija, inovativna iskustva na području odgoja, metodologije i didaktike donijela su mala, vremenski i prostorno ograničena, ali snažna iskustva, sposobna prodrijeti snagom svoje uvjerljivosti, usprkos objektivno ograničenim sredstvima. Padaju mi na pamet primjeri talijanskih odgojitelja: »Barbinijeva škola« don Milanija (između '50. i '60. godina), odgojno iskustvo Nomadelfije, don Zena Saltinija, Capitinijeva odgoja za dijalog i nenasilje, Narodnog odgoja Danila Dolcija iz Sicilije. Mnogi od njih su krajnje kritični prema institucijama školstva i politici, ali su, usprkos tomu, uspjeli obnoviti strukturu, ili barem neke elemente, općeg odgoja.

Kako shvatiti duboki smisao toga paradoksa? Jednostavno bi se to moglo izraziti riječima »kvaliteta protiv kvantitete«. Naime, rast državnog aparata školstva nije uvijek u skladu s rastom i poboljšanjem sposobnosti škole da širi kulturu, obrazovanje i demokraciju.

Znači da se u novom tisućljeću moramo suočiti s novim, snažnim i zahtjevnim izazovom: istinskom i dubokom reformom školstva i obrazovanja koja u budućnosti ne može nastati samo zahvaljujući nastojanjima »institucionalnog inženjeringa« već mora biti vođena i oblikovana jedinstvenom i dosljednom vizijom u kojoj će svi članovi društva, bilo po funkciji (učitelji i ravnatelji, političari, obitelji, učenici, lokalne ustanove), ili pripadnosti (kulturalnoj, političkoj, vjerskoj, filozofskoj) – morati zajednički djelovati.

Nije li odgoj, kao zajedničko dobro, svačije i za sve najvažnije, ne pripada li svima, nije li »zajedničko« više od svih drugih dobara?

## Od pedagogije ka »znanosti o odgoju«

Kako bih napravio uvod u epistemološki dio, čini mi se korisnim pročitati odlomak iz Buberova djela, kasidske predaje, koji bismo mogli shvatiti kao metaforički opis onoga što se može dogoditi – a često se i događa – u odgoju:

»Živio nekoć neki bezumnik. Bio je tako smušen da su ga zvali Golem. Kad bi se ujutro probudio, nikako se nije mogao sjetiti kamo je odložio odjeću. Zbog same pomisli da će mu se to ponovno dogoditi, bojao se zaspati. No, jedne se večeri ohrabrio, zašiljio je olovku, uzeo papir i, svlačeći se, bilježio je kamo je odložio svaki komad odjeće. Sljedećeg se jutro zadovoljan probudio, uzeo u ruke popis i počeo: A, evo, šušir je ovdje, i stavio ga na glavu; hlače... i navukao ih; i tako sve dok se nije potpuno odjenuo. Eh! Ali gdje sam ja – upita se sav prestrašen – gdje sam sebe ostavio? Bezuspješno se tražio i tražio, ali nije se uspio pronaći. Tako se i nama događa.«

S epistemološke točke gledišta, pedagoško i odgojno dvadeseto stoljeće obilježeno je revolucionarnim prekidom s prošlošću. Pedagogija kao jedinstvena znanost, osobiti dužnik filozofiji, otvorila je prostor pluralističkoj perspektivi, prinosima »mlađih« znanosti – psihologije, sociologije, docimo-



logije (grana pedagogije koja proučava sustav vrednovanja) i odgojnim tehnikama. Epistemološki raskid obilježen je izravnim pribjegavanjem nazivu »odgojne znanosti«, umjesto jedinstvene kate-gorije »pedagogija«, što u istoimenom djelu opisuju Debessei i Mialaret.

U fazi definiranja nove paradigme, Aldo Visalberghi je, primjerice, definirao odgojne znanosti kao kompleksnu znanost – podijeljenu u grane i područja: psihološko, sociološko, didaktičko, teo-rijsko. Kako ih sjediniti i uskladiti?

Visalberghi predlaže da se filozofiji odgoja pripiše misaona funkcija koja se razvija u dva smjera: epistemološkom, tj. znanstveno utemeljenom, i aksiološkom, tj. utemeljenom na vrijednostima.

Naš je dojam da se, barem dosada, ova misaona funkcija još nije potpuno izrazila u stvarnosti, nije utjecala na svakidašnju dimenziju odgoja, tako da se u odgojnoj praksi osjetila prevelika ras-cjepkanost odgojnog čina na tehnike te psihološke i sociološke analize, bacajući pedagogiju goto-vo u potpunu sjenu.

Vratimo se kasidskoj priči. Odgoj se danas može okoristiti prinosom brojnih disciplina i svaki može biti koristan... Samo, nedostaje cjelovitost! I više, kao što se dogodilo Golemu, pojedinom od-goju nedostaje smisao, smjer, cilj, pa čak i samosvijest.

Ovu odgojnu »onemoćalost« možemo prihvatiti kao nešto prolazno, izazvano neizbježnim na-glašavanjem dijelova nauštrb cjeline. Slijedom Visalberghievih tvrdnja, promatrajući stvari u per-spektivi, mogli bismo pomisliti da će filozofsko razmišljanje bezuvjetno ojačati paradigmu, bilo u epistemološkom, bilo u aksiološkom smislu. Takva je perspektiva nedvojbeno korisna i treba je sli-jediti, ali mi vjerujemo da se iza pojave »onemoćale pedagogije« krije veća i opasnija zamka.

Mogući završetak – koji odgoj dijeli sa sudbinom čovjeka – u tehnološkoj je eri onaj koji je Mi-chel Foucauld definirao »smrću čovjeka«. On je bio jedan od prvih znamenitih predstavnika struk-turalizma, čvrste paradigme koja je imala i ima snažan utjecaj na brojna područja (filozofiju, lingvi-stiku, antropologiju, kulturu, psihologiju, književnu kritiku, psihijatriju). Zanimljiva je »arheološka metoda« koju je Foucauld primijenio na osnove društvenih znanosti, prepoznajući da su one – plod prosvjetiteljstva koje je željelo osloboditi čovjeka – ipak imale drukčiji ishod:

»Sve društvene znanosti su hipoepistemološke, onoliko koliko ne samo formaliziraju nego nagri-zaju čovjeka, utapajući ga u konačnost.« ( Foucauld, 1994.).

Za Foucaulda temeljna epistemološka slika društvenih znanosti – takvih kakve su proizišle iz moderne – jest da predstavljaju *analizu konačnosti* u kojoj je, nakon smrti Boga, već zajamčena i »smrt čovjeka«.

Vjerojatno su se rijetki pedagozi i filozofi odgoja ozbiljno postavili pred ovu perspektivu koja ot-kriva »datum rođenja« društvenih znanosti, ali i njihovu smrt... Ako ima istine u tome, a vjeruje-mo da ima, rascjepkanost koju zapažamo u odgoju izravna je posljedica epistemologije modernosti koja, »nagrizajući«, djeluje upravo na onu koja bi među svim društvenim znanostima trebala »gra-diti«, a ne »uništavati« – na pedagogiju.

## **Uzdici se iznad »analize konačnosti«.**

Iako dijelimo mišljenje, barem glede nekih elemenata Foucauldove metode i analize, moramo priznati da nakon djela na koje smo se osvrnuli – Riječi i stvari, iz 1963. – razgovor o epistemologi-ji društvenih znanosti otvara nove mogućnosti i manje »razorna« rješenja.

Naime, s više je strana potvrđeno da je rascjepkanost nedopustiva na području društvenih znano-sti. Nastoje se pronaći metode i integrirajući, pluralistički, dijaloški pristupi koji prihvaćaju različi-tost prinosa, a da se pritom ne naruši cjelokupni, živući »odgojni subjekt«.

»Ekološke« perspektive, poput Batesonove, Edgar Morinov pristup kompleksnosti, kulturalna psi-hologija, pedagogija i psihologija zajednice – sve su to pogledi koji u okvirima vlastite logike nastoje prihvatiti i razumjeti složenu i jedinstvenu stvarnost odgoja i obrazovanja.

Polazeći od svagdašnje stvarnosti odgojnoga rada, postavlja se pitanje upućeno svakom odgojitelju i pedagogu: kojim se pristupom služiti, kako svojem cilju i svojoj specifičnoj situaciji prilagoditi spoznajna sredstva koja posjedujem? I zašto baš ova, a ne neka druga? Pedagoška epistemologija, čini se, nije samo pitanje »nekih«, već svakidašnja tema svih stručnjaka, a to su svi oni koji se bave odgojem!

No, postoji još jedno radikalnije pitanje – koje sada, kao odgojitelji i pedagozi, moramo sami sebi postaviti:

Je li ispravno temeljiti pedagogiju i odgoj jedino na znanstvenosti društvenih znanosti, ili postoji i »nešto drugo« što može poslužiti kao osnova i poticaj u praksi i razmišljanju?

# Globalizacija, pluralizam i pedagoško-interkulturalni odgovor

---

Agostino Portera

U Europi smo u posljednje vrijeme svjedocima golemih destabilizirajućih promjena koje se po veličini i snazi mogu usporediti s industrijskom revolucijom XIX. stoljeća. Digitalna tehnologija mijenja sve oblike ljudskog života, a biotehnologija zadire i u sam čovjekov život. Svjetski razmjeri i mogućnosti trgovine, putovanja i komuniciranja snažno utječu na širenje kulturnih obzora te na gospodarske strategije zemalja (načini stjecanja i iskorištavanja bogatstva). Ljudi danas mogu izabirati vrlo različite načine života ili razmjenjivati misli s ljudima koji žive tisućama kilometara daleko od njih. Upravo zbog toga, kao i naglog starenja populacije te sve složenijih društvenih uvjeta – društvo sve više postaje multietnično i multikulturalno – nužno je žurno shvatiti, provjeriti i promijeniti ne samo gospodarsku, socijalnu i zdravstvenu politiku, već ponajprije odgojno-izobrazbenu.

## Skorašnje promjene na pedagoškom i odgojnom planu u industrijaliziranim zemljama

Jedna od najdubljih promjena XXI. stoljeća, koja je snažno utjecala na pedagogiju, jest nastajanje multietičnih i multikulturalnih okružja. Kako se ostvaruje proročanstvo Mc. Luhana u svezi s takozvanim „globalnim selom“, potvrđuje širenje komunikacijskih, tehnoloških i telematskih mogućnosti te otvaranje novih gospodarskih tržišta diljem svijeta. Osim toga, raspadom bipolarne ravnoteže, nastale odlukom konferencije u Yalti (1945.), svjedoci smo novoga društvenog poretka, snažno obilježenoga pojavom migracije (sve se više šire migracijska područja s odgovarajućim kulturalnim razlikama njima zahvaćenih naroda: svjetski neravnomjerno raspoređeno bogatstvo, demografska neuravnoteženost bogatih i siromašnih zemalja)(Soros, 1999.).

U većini europskih zemalja i u Italiji svjedoci smo radikalnih promjena na području kulture: čini se da živote ljudi sve više ispunjavaju osjećaji nesigurnosti i nestalnosti, nestaju sigurne veze, slabi sposobnost upravljanja konfliktima, stresom, povećava se broj kriza koje čine upitnim sâm smisao života. Globalizacija i susret različitih kultura, čini se, pretvaraju se u »prolazne pomodnosti« iz kojih nastaju »nestalni« identiteti, sposobni vrlo se brzo prilagoditi svakoj situaciji, »prolaznim ljubavima« (Bauman, 2004.) nesposobnima održati trajnost, zadana obećanja i planove.

Takve promjene negativno utječu i na područje komunikacije. Najočitiiji primjer komunikacijskih poteškoća, osobito među ljudima različitih kulturnih okružja, najbolje se može uočiti u užurbanom razvitku gradova. Promatrajući arhitektonske promjene najvećih industrijskih gradova, Z. Baumann (2005.) uočava snažnu težnju postavljanja komunikacijskih barijera: građani »prvoga reda« povezani su globalnom komunikacijom, ali na etničkoj razini odvojeni i izdvojeni iz lokalne mreže (osobito od građana »posljednjega reda«). Sve je snažnija sklonost izdvajanja i isključivanja prostorom između kuća, trgovina, ograđenim četvrtima, zidovima, bodljikavom žicom, sustavima nadzora, prskalica ugrađenima na zidove, kosim rubnjacima koji priječe zadržavanje, trgovač-

kim centrima »modernim potrošačkim katedralama«, vrtoglavo povećanom prodajom automobila agresivnih linija, SUV. Zamjetan je veliki paradoks: usprkos naglom porastu mogućnosti, ljudi su sve osamljeniji i nesposobniji komunicirati.

Uzroci i posljedice takvih promjena neminovno se odražavaju i u životu, osobito na području osjećaja i raspoloženja. Nedostatak posla, bezosjećajnost, narušenost međuljudskih odnosa – sve to nagoviješta novo doba duboke krize: brojna područja rada i društvenog života obilježena su neorganiziranošću (vanjski nepredvidivi događaji i snažna nesigurnost i tjeskoba, osjećaji prijetnje, žurbe, nedostatka vremena i neprekidnog kašnjenja).

## Posljedice na odgojno-izobrazbenom području

Zbog takvog je »razvitka« područje odgoja i izobrazbe pretrpjelo i pretrpjet će mnogobrojne negativne posljedice. U današnje vrijeme, obilježeno postmodernom, osobito su društva zapadnih i industrijski visoko razvijenih zemalja obilježena:

- *postkršćanskim politeizmom* – primjećuje se pojava novih »božanstava«: novac, uspjeh, pretjerana skrb za tijelo i vanjski izgled;
- *skepticizmom* – u ime »napretka« dopuštaju se manipulativni zahvati na čovjeku (kloniranje, genetičke modifikacije, pokusi na ljudskom embriju);
- *uspavanošću civilnih nagnuća* – što se nadasve primjećuje u ravnodušnosti prema socijalnim i političkim problemima i oslabljenom smislu za društvenost.

Čini se da kultura postmoderne promiče čovjeka ispunjenog individualističkim i narcističkim osjećajima, usredotočenoga sve više na sebe samoga i materijalna dobra, na količinu umjesto na kakvoću, na područje privatnosti, osobnih interesa, nestalnih želja i trenutačnih zadovoljstava. Strah od konačnoga ljude uglavnom usmjerava prema površnosti, prolaznosti i razuzdanoj slobodi. Čovjek se doživljava kao samodostatan i neprekidno ga progoni jednostrano traženje zadovoljstava i sreće.

Iz stanja unitarnog odgoja, koji je u prošlosti uspio uspostaviti čvrstu suradnju između škole, obitelji i udruga, prešlo se na »segmentiran i fragmentiran« (Acone, 2000.) odgoj, prepun nesigurnosti glede sadržaja, planova, jezika, materijala i metodologija.

Na području pedagogije, ovako stvoren »pluralizam« i povećanje mogućnosti u mnogim je primjerima produbio bolnu krizu vrednota, svrhe i zadanih ciljeva.

## Pedagoški (interkulturalni) odgovori

Prvi korak u odgovoru na suvremena zbivanja trebao bi biti načinjen u društveno-političkom obliku, *trebalo bi prepoznati vrijednost odgoja*. »Mnoge najveće i zabrinjavajuće društvene probleme mogli bismo izbjeći, kad bismo znali kako odgajati naše mlade« (Postmann, 1997.). Nedoživljene i nagle promjene neminovno zahtijevaju nove oblike vlasti. »Vlast« koja će znati ponovno uspostaviti političku vladavinu (ne jedne stranke, već društvenih prava), koja će imati hrabrosti zacrtati granice, koja će ih znati točno odrediti, odrediti ciljeve, jasno ukazati put kojim krenuti.

*Važnost pedagogije* – iako čovjek izvana ne dobiva točna određenja Bestimmung (odredbe, upute), on iznutra može i mora izgraditi svoje samoopredjeljenje (Selbstbestimmung: cit. Boh, 1998) i postati »istinskim tvorcem vlastita života« (Bohm, 2002.), ali nikada se ne može odreći potpore koja može i mora doći izvana, od drugih ljudi. Zahvaljujući iskustvima i teoretskom razmišljanju, koje je sazrijevalo stoljećima, nužno je da suvremeno društvo stvori ili izdvoji prostor za izvorne pedagoške misli te prizna da »umijeće odgajanja« nije urođeno, a još manje – da se može naučiti oponašanjem. Prijeko je potrebno odgoj prikladno zamisliti, programirati i nadzirati, služeći se primjerima iz povijesti pedagogije, didaktike, eksperimentalne i opće pedagogije.

*Čitavu pedagogiju valja prihvatiti kao interkulturalnu disciplinu.* Kao što je više puta naglašeno (Portera, Bohm, Secco, 2007.), pojmovi odgoja i interkulturalne pedagogije napokon su postali sastavnim dijelom zajedničkog rječnika i nailaze na široku primjenu u talijanskim školskim normativima. Međutim, ponekad se učiteljima i odgovornima za politiku kolstva čini da je riječ samo o modi i pretjerano zanosnim frazama bez sadržaja. Jedna od prvih nužnih epistemoliških razlika odnosi se na pojmove multi, trans, i interkulturu.

*Pojam transkultura označuje nešto što prolazi kroz kulturu* (kao u »cross cultural psychology« ili transkulturalnoj psihijatriji), u smislu da odgojne strategije teže razvitku općih elemenata, zajedničkih svim ljudima. Međutim, postoji opasnost da se ljudskim prizna sve ono što se hoće. Osim nemogućnosti da se vodi računa o pokretima i procesima promjena u pojedinim kulturološkim cjelinama, postoji opasnost da se primjereno ne ocijene razlike nazočne u konkretnom životu određene kulture te time stvori »akulturalna« pedagogija ili dovede do asimilacije manjih.

*Plurikultura upućuje na pojam neponovljivosti i nemogućnosti spajanja različitih kultura*, ali i na pravo na osobnu neovisnost. Prema definiciji multikulturalizma, odgojni rad polazi od konkretnih situacija, od nazočnosti dviju ili više kultura čije sličnosti i razlike nastoji proučavati. Iako je plurikultura zaslužna jer odgaja za poštovanje, priznavanje prava emigrantima, takav pristup ima i slabosti jer kulture promatra vrlo strogo, statički, često hijerarhijski, pa se odgoj često svodi na egzotično i folklorno predstavljanje.

*Revolucionarna snaga inerkulturalne pedagogije* proistječe iz činjenice da različitost i emigracija, život u složenom i multikulturalnom društvu nisu više držane jedino opasnošću od neudobnosti i bolesti, već mogućnostima obogaćenja te osobnog i zajedničkog rasta. Interkulturalni pristup smješten je između univerzalizma i relativizma, ali nadilazi i jedno i drugo u novoj sintezi. On uzima u obzir prednosti i slabosti multikulturalnih i transkulturalnih strategija. Tamo gdje multi i plurikulturi prijete opasnost od opisanih pojava jer se pozivaju na više ili manje miroljubiv suživot (jedni pokraj drugih, poput »sustanarskog odnosa«) ljudi različitih kultura, dodatak prefiksa »inter« dodaje odnos, interakciju, razmjenu dvaju ili više elemenata. Društva se definiraju kao »multikulturalna«, u smislu da su u njima otkriveni subjekti – nositelji običaja, nošnja, vjera i drukčijih načina razmišljanja, a interkulturalna je odgojna strategija takva da povezuje razlike u interakciju. Interkulturalna pedagogija na taj način izričito odbacuje statičnost i hijerarhiziranje te se može shvatiti kao mogućnost dijaloga ravnopravnih, bez prisile nad subjektima koji će se neminovno morati odreći važnih dijelova svojega kulturnog identiteta. Interkulturalna pedagogija temelji se na suprotstavljanju misli, pojmova i predrasuda – u kojemu je u središte postavljena cjelovita osoba, bez obzira na jezičnu, kulturnu ili vjersku pripadnost.

## Zaključne misli

Iz navedene analize proizlazi nedvojbena činjenica da je za sve one koji misle postati odgojiteljima nužna odgovarajuća pedagoška priprema. Kako bismo se na odgovarajući način mogli suočiti s prikazanom svjetskom situacijom, krizom vrijednosti i izgubljenosti, tjeskobama i strahovima globalnoga, ali nestabilnog društva, potrebno je prepoznati vrijednost odgoja.

Nakon što smo utvrdili vrijednost odgoja u pluralističkom i multikulturalnom društvu, zahtijevana profesionalnost odgojitelja nužno će morati sadržavati temeljne elemente interkulturalne pedagogije. Krećući se od uzajamnog upoznavanja i mirnog suživota (multikulturalni pristup), uvažavajući zajedničke ljudske vrednote (transkulturalni pristup), odgojni će se rad morati usmjeriti (barem tamo gdje je moguće) na susret i suočavanje ravnopravnih, na dijalog, na interakciju. Na subjektivnom će planu svaka osoba, osobito one koje su u položaju emigranata ili multikulturalnih okružja, morati postati svjesna da je identitet dinamičan pojam koji nije moguće »konzervirati« i

očuvati takav kakav jest. Pojedinci koji će to pokušati učiniti u većoj su opasnosti iskušati negativne učinke (muku, zastranjivanje, ponekad čak i patologiju). Stoga je potrebno poučavati (u odgojnom smislu, a ne u smislu dresure) i na odgovarajući način usmjeravati vanjske utjecaje (kulture, vrednota, pravila i ideologija), prepoznajući njihove prednosti i slabosti. Riječ je o tome da treba zauzeti dijaloški stav interakcije, ne samo s »drugim« (različitim, bio on zanimljiv ili nasilan) već i s najintimnijim i najskrivenijim dijelovima vlastita identiteta.

U svjetlu svega toga, sukob civilizacija kakav je predvidio S. Huntington, pretvorit će se u »susret bliskih«, s ciljem ostvarivanja ciljeva ONU-a, UNESCO-a i samog Vijeća Europe, u poštovanje demokracije i prava svakoga ljudskog bića na zemlji, život u zajedništvu poštujući različitost, a za to nije dostatno imati na raspolaganju djelotvorna sredstva i tehnologiju poput komunikacijske, već je potrebno naučiti pravilno se njima služiti. Osobito u pluralističkim društvima, zahvaljujući interkulturalnom odgoju, nužno je naučiti komunicirati, promicati kulturu slobodnih i osobnih misli (znati razmišljati svojom glavom), razmimoilaženja (koje se ne smije uvijek shvatiti kao neprihvatanje osobe), prihvaćanja i pažljivog osluškivanja drugoga, susreta, istinskog i pravog dijaloga.

# Prema pedagogiji jedinstva

Giuseppe Milan

## Uvodni elementi

Jedinstvo! Od nastanka povijesti, kulture, mislenosti, jedinstvo uznemiruje ljudsko srce. Od mit-skih vremena sučeljavaju se nered i sklad, rascjepkanost i jedinstvo, kaos i sklad. A svemir je sklad, jedinstvo koje postaje pravilom, zakonom: jednost koja usklađuje mnogostrukost. Dakako, mnogostrukost uvijek ostaje i utječe na ljudsku stvarnost, na postojanje, uvjetuje različitosti, razdvajanje, suprotnost, antiteze, čak i ratove. No upravo polazeći od tih bitnih, socioloških i kulturoloških podjela, od tih tragičnih cezura, jedinstvo se nameće kao vječni neizbrisivi poziv, kao savršeni cilj, kao načelo koje usklađuje ponašanje pojedinaca i zajednice.

Kolike li želje za jedinstvom na svim razinama grčke misli!

Jedinstvom čovjeka, osiromašenog od početka podjelom koju je počinio Zeus prepolutivši ga na pola i svodeći na dio (symbolon), budeći u čovjeku vječnu čežnju za iskonskim jedinstvom, goruću želju za odnosom s drugim, s nedostajućim dijelom kako bi ostvario iskonski sklad.

Za jedinstvom čovjeka u samome sebi i sa svijetom vapio je i Sokrat: „O, dragi Pane, kao i vi ostali koji prebivate na ovome mjestu! Dopustite mi da postanem lijep iznutra, i da sve ono izvanjsko što posjedujem bude u skladu s onim što nosim iznutra.”

Za Aristotela je jedinstvo spoznati-djelovati-ostvariti (teoria, prassi e poiein-učiniti) koji se uzajamno usklađujući isprepliću: eto kako se razotkriva istina (iz spoznaje), dobro (iz djelovanja) i lijepo – a ponekad i korisno (iz činjenja-ostvarivanja).

Platon nam u svom Ferdu daruje čudesnu stranicu o odnosu jedinstva i odgoja, naglašava ograničenost isključivo pisane riječi koja može biti nepotpuna, površna i rascjepkana i suprotstavlja joj govor koji ujedinjuje, riječ pravog odgojitelja:

»U pisanom zapisu ima mnogo toga površnog i nesigurnog. Samo je odgojiteljeva riječ, u vezi s onim što se doista ureže u dušu o pravednosti, ljepoti i dobroti, jasna, puna, i ozbiljna; odgojitelj zna da te riječi moraju biti samo njegove, kao da su njegova djeca, i zna da govor – svaki pravi govor – nosi u sebi«.

Dakle po Platonu odgojitelj mora pronaći i nositi govor u sebi; teoriju i unutarnju mudrost. Samo iz dosljednog razmišljanja moći će crpsti riječi (kao da su njegova djeca) koje će se urezati u dušu ostavljajući plodan trag i koje uistinu uče.

Zato je potrebna dosljedna teorija, „jedinstvena pedagogija“ (ako je tako možemo nazvati) iz koje će se razviti dosljedna praksa, jedan „jedinstveni odgoj“.

Zanimljivo je naglasiti veoma duboku Platonovu intuiciju: samo pedagoška jedinstvenost (kao odraz unutarnje dosljednosti pedagoškoga promišljanja- govor) može izazvati jedinstvenost odgoja (kao odraz osobne dosljednosti djelovanja odgojitelja: urezivati u dušu).

Zato je u Platonu vrlo snažna veza kružnog tijeka odnosa teorija-praksa usko povezana s pedagogijom (kao dosljednom teorijom) i odgojem (kao dosljednom praksom).

Odgoj može biti put do istinskog ujedinjenja pod uvjetom da ga odgojitelj vjerno tumači i da su njegova tumačenja zasnovana na dosljednoj teoretskoj osnovi. (Kasnije ćemo se tome vratiti i sagledati kako se opasnost krije u rascjepkanosti- nedosljednosti teorije i u rascjepkanosti prakse).

## Jedinstvo i razdvojenost

Dinamika razdvojenost- jedinstvo, nazočna- kako smo vidjeli- od samih začetaka filozofskoga govora, nazočna je i u pedagoškom rječniku. Filozofski i teološki rječnik dva su različita, ali ne i suprotstavljena načina prikazivanja ljudskog postojanja. Oba su na različite načine zacrtali tijek humanizacije bogat pedagoškim sadržajima.

Biblija je, poput drugih svetih spisa, povijest rastanaka i odnosa, podjela i ujedinjavanja. Međutim, u njoj model jedinstva nije nekakva apstraktna i konceptualna dimenzija (svemir), već je sam Bog, konkretni Savez s njegovim narodom: Bog koji se u Novom zavjetu objavljuje kao Jedan i Trojstven, Zajedništvo ljubavi.

U Bibliji vrlo slikovito predstavljene podjele i sjedinjavanje odnosa s Bogom i među ljudima.

Prisjetimo se prve slike: Adam i Eva nakon pada, i zmija- znak prvog strašnog razdora! Ne preostaje drugo doli sakriti se od srama negdje u osamu. „Gdje si, Adame?“ (Post, 3,9) vjerski je i etički poziv čovjeku da izađe iz skrovišta u koje se skrio, iz razdvojenosti te da uspravne glave hoda po svijetu gradeći odnos s Bogom, bližnjim, drugim ljudima i poviješću.

Nadalje, tu je i slika Babilona: mnoštvo jezika (identiteta, kultura...) i stvarni nedostatak odnosa. Paradoks komunikacije potpuno lišene razumijevanja, sudjelovanja i iskrenih susreta.

No zaustavimo se na kraju i na jednom drukčijem prikazu, na slici Duhova: komunikacija među svima kao plod prihvaćanja različitosti, sveopća solidarnost izražena živim i plodnim riječima koje postaju dar, uzajamnost, razgovor, zajedništvo. Riječi koje znaju prihvatiti onaj Duh koji ih čini životnima i stvara nešto veliko, rađa svjetlo, život, istinu, pripadnost jednom Zajedništvu.

Bog je onaj koji stvara, nazočan među svojima, On je onaj koji vodi k jedinstvu (kao što se zrake susreću u suncu) i daje život svakoj izgovorenoj riječi.

## Prema jedinstvenoj pedagogiji

Već smo naglasili potrebu jedinstva u pedagogiji.

U pedagogiji zapravo treba obilježiti tri velika područja istraživanja kako bi se međusobno dosljedno uskladila: pedagošku teologiju (koja odgovara na pitanja kamo se smjera – ciljeve odgoja), pedagošku antropologiju (koja nam govori komu se obraćamo: subjekt odgoja) i pedagošku metodologiju (način odgoja, kojim strategijama i alatima).

Usprkos tomu, danas se vrlo često možemo susresti s „rascjepkanošću u pedagogiji“, u smislu da se njezina bitna tro-jedinstvenost ne želi prihvatiti.

– Naime, u nekim slučajevima pedagogija zanemaruje antropološku (životnu) dimenziju, a uzdiže onu *teološku* (istinu) što se tada iskazuje u sterilnom moralizmu, paternalizmu, verbalizmu (promiču se teoretski programi, čak i vrlo kvalitetni, ali neprimjenjivi u konkretnoj stvarnosti).

– Ponekad se pak događa da pedagogija u središte pozornosti stavlja antropološku (životnu) stranu pretjerano skrbeći o psiho-sociološkoj stvarnosti zaboravljajući onu teološku, vrijednosne i utopijske (istine) upadajući u jalovi aktivizam, bez rezultata, dezorijentiran, bez temelja.

– U drugim slučajevima, zaboravljajući bilo osnovnu činjenicu ljudskog postojanja (život) i težnju ka konačnim ciljevima (istini), pedagogija se može svesti na veličanje sredstava, tehnika, beživotnih metodologija i pretvoriti se u beskoristan, isprazni didaktizam.

Svaki pedagoški projekt mora voditi računa o “brojnosti” teorijskih usmjerenja na kojima se treba temeljiti (antropologija-teologija-metodologija) i od kojih svaki treba vrhunski vrednovati, usklađujući ih istodobno u mudru igru jedinstva. Upravo u tome leži jedinstvenost pedagogije.



Na jedinstvenost pedagoškog programa (jedinstvo “govora”, odgojno-obrazovno jedinstvo), nailazimo kod brojnih velikih pedagoga, ali je možemo otkriti i u zapisima Chiare Lubich (2003.). U njima se uporno ponavlja poziv da se prihvati stvarnost onakvom kakva je (primjerice, situacije ne-lagode, poteškoće u stvaranju međuljudskih-društvenih odnosa...), usmjeravajući je k cilju (jedinstvu ljudske obitelji), koristeći se metodom– najdjelotvornijim putem ka cilju (umijećem ljubavi). Življena riječ Svetog pisma može se smatrati vrijednim odgojnim sredstvom, upravo zbog tog ne-prekidnog preispitivanja o dosljednosti jedinstva teorije-prakse.

## Prema jedinstvenosti odgoja

Drugi aspekt o kojem trebamo voditi računa definirao sam kao jedinstvo odgoja, točnije jedinstvo kao plod odgojnog djelovanja, jedinstvo izazvano odgojem.

Brojni su elementi na kojima se temelji jedinstvenost odgoja:

- odgojni odnos kao ostvarenje uzajamnog odnosa ja-ti, koji prepoznaje uzvišeno dostojanstvo i promatra ti kao jedinstven i neponovljiv subjekt (brojni su osvrti na tu temu u tradicionalnoj pedagogiji, a znakoviti su oni filozofa Bubera, Mouniera, Lévinasa, Derridea te brazilskog pedagoga Paula Freire, koji govori o odgoju sposobnom prevladati dihotomiju tlačitelj-potlačeni i svesti je na humanu dimenziju dijaloga). Za Chiaru Lubich (2000.), što smo ovih dana mogli naslutiti, odgojni odnos je ikona trojstvenog odnosa: Ljubav koja istodobno ujedinjuje i razdvaja;

- jedinstvenost društvenog tijela po odgojnom iskustvu demokracije na djelu, sposobne svakog učiniti promicateljem u izgradnji „mi“. Prisjetimo se samo prinosa Pestalocija, sv. Ivana Bosca, Deweya, Freineta, don Lorenza Milanija, Freirea i sličnih – od kojih je svaki na svoj način važan u perspektivi društvene pedagogije te prinosa Pokreta fokolara definiranim “duhovnošću zajedništva”. Unutar te zajedničarske perspektive stvaraju se mogući odgojni savezi (obitelj, škola, institucije, skupine...) sposobni izbjeći rascjepkanost;

- odgoj kao svijest o odnosima „međuovisnosti“ na svim razinama, dimenzija otvorena interkulturnosti (interkulturalna pedagogija) s ciljem jedinstva svijeta i mira;

- odgoj kao traženje jedinstva čovjek-okružje (ekološka perspektiva);

- poimanje spoznaje kao susreta među disciplinama i dijaloza znanja (interdisciplinarnost-transdisciplinarnost) (Morin, 2000.);

- odgoj kao iskustvo suradnje i jedinstva u i među različitim okružjima ljudskog djelovanja.



5

UPRAVLJANJE  
KONFLIKTIMA  
I KORACI U DIJALOGU



# Konflikti u pedagogiji

Manfred Porsch

## Promjena paradigma promatrana u društvenim promjenama

Društvene su promjene u prošlim desetljećima dovele do promjena vrijednosti, a time i do promjena paradigma na različitim razinama.

Pozivam vas da se zajedno nakratko vratimo u prošlost i pogledamo kakvo je bilo društveno-pedagoško stanje prije točno 50 godina.

– Zavirimo u jednu bečku školu školske 1956./57. godine. Homogeni razred, 28 dječaka (samo dječaci!), svi iste nacionalnosti, svi iste vjere. Jedini uzrok mogućega sukoba bio bi kada bi se dječaci razlikovali po izgledu: primjerice kada dva dječaka nisu bila plavokosa.

– Godinu dana poslije u školu dolazi prvo dijete iz inozemstva – dijete izbjeglica koji su u Austriju izbjegli nakon pobune u Mađarskoj 1956.godine.

– Razmislimo zajedno (prijedlog upućujem ponajprije svojim vršnjacima). Što mi nismo imali? Nije bilo televizije, perilica, računala, čovjek se još nije bio spustio na Mjesec... Ali nismo niti trpjeli od stresa i opterećenja da moramo isključiti mobitele na koncertima i sastancima...

– Danas, poslije 50 godina, tu školu pohađaju učenici 30 nacionalnosti i 7 vjera. U nekim razredima samo je jedno, rijetko dvoje djece Austrijanaca.

– Goleme društvene promjene dovele su do toga da pedagogija danas stoji pred posve novim izazovima, na koje nije pripremljena, i tek smo sada prisiljeni učiti kako ih rješavati.

Želio bih se pozabaviti nekim problemima koji mi se čine važnima u »pedagogiji konflikta«.

## Društvene promjene

### Komunikacija i socijalizacija u obitelji

Prije su se procesi socijalizacije odvijali uglavnom u obitelji. Obitelji su bile veće, više je naraštaja živjelo zajedno, bilo je više djece i više je članova šire obitelji dolazilo u posjete.

Današnja prosječna obitelj izgleda ovako: oba su roditelja zaposlena (ako dijete ima oba roditelja). Rođaci uglavnom žive u drugim gradovima ili daleko, a ono malo slobodnog vremena koje obitelj ima roditelji provode pred televizorom, a dijete pred računalom. Tako nastaje napetost između škole i djeteta. Pedagozi se žale da roditelji više nemaju vremena za odgoj djece, pa odgovornost prebacuju na školu.

### Kulturne različitosti

Na mjestima susreta različitih životnih navika i običaja dolazi do sukoba ideja i vrijednosti. Česti su sukobi među spolovima, muškarcima i ženama, među naraštajima – starijima i mlađima (Gor-

don, 1987., 1990.), među urbanim i ruralnim središtima – između grada i sela, među različitim narodima i vjerama.

Jasno je da se ti sukobi neminovno prenose i u život škole, ali ne prenose ih učenici, već uglavnom roditelji i odgojitelji.

### **Autoritet i vlast odlučivanja:**

Očigledno je da se napušta kultura autoriteta i prelazi se na kulturu dijaloga (Fromm, 1981.).

Kad bih se ja, kao dijete, bio pokušao suprotstaviti odluci svojih roditelja ili nastavnika, to gotovo nikada nije izazivalo sukob. Na moje pitanje: »Zašto?« slijedio bi »jasan« odgovor: »Zato što ja to želim.« A mojem prigovoru: »Ne želim!« suprotstavili bi se jačim obrazloženjem: »Pa ti moraš!« i time je svaka rasprava bila završena. Međutim, kada danas u obitelji nešto odlučim, izazovem niz žučnih rasprava, tvrdnja i protutvrdnja. Rezultat je obično kompromis: oprat ću suđe, ali zato ćeš mi dati veći džeparac!

### **Pedagoški učinci**

#### **Uloga pedagoga**

Nekoć su u svakom austrijskom selu postojala tri autoriteta:

načelnik, svećenik i učitelj. To su najčešće bile i jedine pismene osobe, one koje su znale čitati, pisati i sve o tome što se »događa u svijetu izvan sela«.

Danas svijet preko medija ulazi u »globalizirana sela«. Pokretnost i turizam omogućuju da svi mogu putovati svijetom. Opće znanje širi se do nezamislivih granica zahvaljujući internetu. Isto se odnosi i na zbivanja u školi i izvan nje. Kada se u školi donese bilo koja odluka, gotovo je sigurno da će se pojaviti neki od roditelja s primjedbom: »Zašto ste to učinili? To zakonom nije predviđeno!«

U školstvu općenito danas nedostaje društveno prepoznat autoritet, neki »posrednik znanja«. Danas se svi odrasli smatraju većim stručnjacima od učitelja – upravo zato što je porasla razina opće kulture.

#### **Od hijerarhije do samostalnosti**

U novom školskom sustavu nova kultura dogovaranja sa sobom nosi i opasnost od konfliktnih situacija.

Prije je sve zakonima i pravilima bilo propisano.

Danas je školstvo naobraženije i više se prostora ostavlja dogovaranju i usklađivanju. Škole sve više usklađuju svoja odgojna načela s idealnima, rade na kakvoći izobrazbe, odlučuju o vrijednostima i detaljima izobrazbenih predmeta.

Upravo su to žarišne točke na kojima će se sukobiti suprotna mišljenja pripadnika različitih stajališta i izbora vrijednosti. Postoji li zajednički odgojni ideal? Što uopće znači kvalitetna izobrazba? Koje su najvažnije odgojno-izobrazbene metode? Koje predmete i sadržaje treba prihvatiti i uključiti u izobrazbeni proces?

Jesam li spreman uložiti vrijeme i snagu u školu i odgojni proces? Oduševljavaju li me novosti, ili učim bez ikakve motivacije, ne pronalazeći smisla u odgojno-izobrazbenom radu?

Uz pedagogiju Marije Montessori, Rudolfa Steinera, Rose Agazzi i Celestina Freineta Daltonove, Jenovihove i Marchalove programe, veliku ulogu imaju i drugi, stvarni čimbenici koji utječu na život škole – primjerice vodstvo škole koje želi da se škola u društvu predstavi kao kvalitetna, civilne vlasti koje moraju štedjeti, znanost koja provodi neprekidan pritisak jer nastava mora biti u skladu sa suvremenim znanstvenim dostignućima; roditelji koji se najčešće u svemu tome ne snalaze jer »u mojoj je školi sve bilo drukčije!«

## Od prenošenja znanja do treninga sposobnosti

Ako se znanje sve više stječe iz medija i s interneta, ne znači da je škola završila svoju zadaću. I dalje će biti potrebno usvojiti temeljne vještine: čitanja, pisanja i računanja. K tomu, u suvremenoj školi vrijednost zadobiva niz novih vještina. Riječ je o sposobnostima uporabe i primjene naučenog znanja, o cjeloživotnoj izobrazbi. Riječ je o razvijanju međuljudskih i društvenih sposobnosti (Deibl, 1985., Tausch, 1979.), osobnih, sposobnosti rada u skupini – što podrazumijeva komunikaciju i upravljanje konfliktnim situacijama.

To je velik izazov (Mitschka, 2000.) za odgojitelje koji nisu imali mogućnost steći takvu naobrazbu, ili su se djelomično školovali tijekom svojega odgojno-izobrazbenog rada.

Komunikacija se prije promatrala samo s negativnog motrišta, kao »brbljanje« ili »ometanje«. Ekipni se rad često odvijao po uzoru »borbe pojedinaca«, ili pak »prepisivanja«, pa čak i »varanja«. Na sukobljavanja se gledalo kao na nešto negativno, kao na ometanje – što je vlast najčešće oštro kažnjavala.

U više europski država uvođenje »soft skills«, razvoja »dinamičnih ili interaktivnih vještina« izazvalo je brojne reakcije na odgojnom području. Može li se učiti društvenim vještinama? Ili je jedini način da se one nauče rad u skupini, u iskustvima svakodnevnoga komuniciranja? Osim toga, kako takvu vještinu ocijeniti našim sustavom ocjenjivanja?

U različitim zemljama trenutačno se primjenjuju različiti modeli.

U Zürichu se, primjerice, uz »profile osobnih rezultata« počinje izrađivati i osobni dosje za svakog učenika – u obliku portfelja. Bečke su srednje škole u posljednje četiri godine počele uz kvantitativno ocjenjivanje pokusno primjenjivati individualne modele i alternativne načine ocjenjivanja. U određivanju odgojnih standarda sve više mjesta zauzima ocjenjivanje standarda u skladu s razvojem »dinamičkih sposobnosti«. U nekim njemačkim regijama nedavno je uveden »ispit iz poznavanja kulture« na kojemu se ispituju usvojene društvene sposobnosti.

## Konflikti: uzroci i načini rješavanja

U ovom ćemo modulu pokušati objasniti sustavne pojave i mehanizme konflikata (Correl, 1983., Sheibel, 2006.).

- Kako nastaju sukobi?
- U kojem se prirodnom okružju najčešće javljaju?
- Kako ljudi reagiraju na sukobe?
- Postoje li strategije za izbjegavanje sukoba ili za njihovo rješavanje?

U ovom kratkom izlaganju ne mogu iznijeti sve sadržaje s kojima ćemo se praktično susresti sljedećih dana. Također je nemoguće iznijeti sve teorije komunikacije i konflikta koje su objavljene u brojnim knjigama. Želim vašu pozornost usredotočiti na dvije važne teorije:

### Sukobi nastaju na mjestu susreta dviju različitih ideja o vrijednostima:

- *Do unutarnjih sukoba* dolazi kada su osobne mogućnosti i želje u suprotnosti s osobnim idealima.
- *Do vanjskih sukoba* dolazi kada su osobne vrijednosti u suprotnosti (stvarnoj ili zamišljenoj) s drugim ljudima ili točno određenim temama.

Sukobi nastaju zahvaljujući:

- subjektivnim osjećajima (raspoloženju, opažanjima, strahovima...) i
- vanjskim utjecajima (promidžbe u nečiju korist ili protiv nekoga, problemi u komunikaciji, mobing...)

### **Sukobi su subjektivni proizvod poremećenoga i manjkavog odnosa:**

- prema sebi samima,
- među ljudima,
- između ljudi i »sadržaja«,
- između pojedinca i sustava.

Budući da je pojedinac istodobno i dio sustava, nalazi se pred dvojnom:

- »Ja se ne mogu promijeniti ako se sustav ne promijeni.«
  - »Sustav se ne može promijeniti ako se ja ne promijenim.«
- Stoga se nameće pitanje: Tko mora započeti?

### **Konflikti kao šansa**

U tradicionalnoj se pedagogiji sukobima pristupa kao nečemu negativnom. Oni smetaju, iscrpljuju, razaraju ozračje. Stoga smo ih skloni nijekati, umjesto da ih rješavamo. U stvarnosti – sukobi, sâmi po sebi, nisu destruktivni. Često su upravo takvi zbog oskudne kulture komuniciranja, odnosa i upravljanja sukobima (Watzlawick, 2002.).

U odgojnom pogledu »rad na konfliktima« je šansa koju valja iskoristiti na različitim razinama (Hadriga, 1991., Mitschka, 197.):

*Sustav uči:*

- spoznati slabosti i raditi na njima,
- spoznati jake strane i koristiti ih.

*Djeca uče :*

- sebe promatrati kao dio zajednice,
- cijeniti druge,
- potvrđivati same sebe,
- prihvaćati i nadilaziti granice,
- graditi mostove,
- a nadasve – raditi na izgradnji miroljubivijeg svijeta!

Više od toga ne možemo očekivati!



# Interkulturalni pristup upravljanju konfliktima

Agostino Portera

## Pojam Complex Instruction

Kad je riječ o specifičnim načinima upravljanja konfliktima i agresivnošću u multietničkim i multikulturalnim okružjima, posebno su dragocjena didaktička iskustva i teoretski prinosi pojedinih autora među kojima valja ponajprije spomenuti E. G. Cohena, P. Batelaana i C. van Hoofa, D. W. Johnsona i R. T. Johnsona te C. Mac Mahona.

E. G. Cohen (1994.), sa Stanfordskog sveučilišta u Sjedinjenim Američkim Državama, sa suradnicima je izradila zanimljivu didaktičku studiju o upravljanju konfliktima. Osnovna pretpostavka bila je ne pridavati preveliku važnost kulturnim razlikama među učenicima, već posebice onim hijerarhijskim. Naime, učenici se mogu razlikovati ne samo po kulturi već i po sposobnostima pamćenja, izražavanja, stidljivosti, lakoći uspostavljanja društvenih odnosa. Djeca emigranata, poput sve ostale djece koja pripadaju nižim društvenim slojevima, češće doživljavaju diskriminaciju od pripadnika vladajuće klase. I u razredima, učenici s višim statusom, zahvaljujući potpori učitelja i prijatelja, više govore i utječu na didaktičke aktivnosti, a samim time – više nauče. Zahvaljujući takvim spoznajama, Cohen je razvila *Complex instruction* pristup – s jedinim ciljem da uspostavi ravnotežu unutar razreda. Konkretno je riječ o pokušaju da se, pomoću kreativnih interakcija, izjednače sve osobne razlike koje postoje u skupinama. U tom bi smislu učitelji trebali nastojati stvoriti male, što heterogenije skupine učenika, s ciljem da izvrše određenu zadaću. Najvažnije je da u organiziranju radova u skupinama svakom učeniku bude povjerena specifična uloga (koja će mu pomoći – primjerice prikupljača materijala ili kontrolora vremena rada): kako glavni cilj nije povezan s kakvoćom odrađenog posla, već sa sposobnošću učenika da vode dijalog i rade zajedno, nužno je da djeca izmjenjuju svoje uloge te na taj način ne stvaraju uvijek iste skupine.

## Cooperativ Learning

Imajući u vidu neke savjete UNESCO-a, P. Batelaan i C. von Hoff (1996.) su, u suradnji s mnogim europskim učilištima, sastavili program interkulturalne didaktike – pod naslovom *Cooperative learning in intercultural education*. Polazeći od pretpostavke da su multikulturalna društva obilježena velikim brojem razlika i nejednakosti (kulturnih, etičkih, vjerskih, ali i ekonomskih i socijalnih), autori su naglasili važnost odgoja (osobito interkulturalnog) koji svima nudi iste mogućnosti.

Projekt *Cooperative Learning* zasada uživa veliki uspjeh na pedagoškom planu i počinje se primjenjivati u brojnim školama različitih europskih zemalja. Uz metodologiju, predstavlja i specifičan odgojni pokret čije je osnovno obilježje suradnja – kao stil školskog rada u kojemu se vrijednost pridaje međusobnim odnosima učenika u svakom trenutku odgojno-izobrazbenog rada. Promatrajući E.

Cohenin rad u metodološkom smislu, vidimo kako ona razvija pozitivnu samostalnost, interakciju licem u lice, primjenu sposobnosti ostvarivanja odnosa na interpersonalnoj razini, rad u malim heterogenim skupinama, sustavno razmišljanje o izvršenom poslu, skupnu i osobnu ocjenu. Stvaraju se kooperativne radne skupine, učenici se svrstavaju u prilično male skupine i rade zajedno – tako da svaki pojedinac može aktivno raditi na izvršavanju jedne, jasno definirane zadaće. Glavna je zadaća uvjeriti svakog učenika kako su za rješavanje složenih zadaća potrebne različite sposobnosti. U određenom radu – to znači da se učenici dijele u nehomogene skupine od 4-6 članova koji moraju pokušati ujediniti sva svoja znanja i sposobnosti, kako bi dostigli zajednički cilj, ili riješili određenu zadaću. Skupina radi zajedno, razgovara, razmjenjuje materijal: uči komunicirati i surađivati. Osim izbora članova skupina, zadaća učitelja je dati sve potrebne informacije, didaktičku potporu skupinama i pomoći da se ostvari komunikacija među svim članovima. Vrlo je važno podijeliti odgovornosti u skupini, ne davati odgovore, već osigurati pravu mjeru samostalnosti.

Iz prvih je rezultata vidljivo da su subjekti obuhvaćeni programima *cooperative learninga* aktivniji, imaju inovativnije i kreativnije ideje, uče dijeliti odgovornost, više razgovaraju, bolje se poznaju, surađuju, razgovaraju više o osobnim stvarima – i rješavanje problema je jednostavnije. Osim toga, zapaženo je da rad u skupini, općenito, pridonosi boljem rješavanju društvenih zadaća i poboljšava kakvoću učenja (Ben-Ari, Kedem 1997.).

Vrijedan pažnje čini se i program C. Mc Mahona (1997.) i suradnika s Queenslanda-Australie o nenasilnom upravljanju konfliktima u školama. Program koji je, čini se, s mnogo uspjeha primijenjen u nekim školama Brisbanea i okolice, predviđa 12 etapa ili cjelina podijeljenih u tri skupine:

*Win/Win*: voditi računa o potrebama; služiti se prikladnim izjavama (izreći osobno mišljenje u svezi s problemom); željeti riješiti konflikt (preispitati osobnu motivaciju); imati pregovaračke sposobnosti (biti nježni s osobama, čvrsti s problemima).

*Creative response*: konflikt kao mogućnost, kreativna moć (suradnja u traženju rješenja); promotriti problem iz svih kutova (motivacije, potrebe, sadržaji); pronalaženje rješenja koja vode računa o svemu.

*Empathy*: provjeriti situaciju s točke gledišta drugih; upravljati emocijama; razviti ideje za nova i kreativna rješenja.

Kada konflikte ne mogu riješiti zainteresirane strane, autorica je predvidjela intervenciju posrednika, osposobljenog prema posebnom programu.

## Teaching Student to be Peacemakers

Slično prethodnomu, ali puno razrađeniji i znanstveno provjereniji je program povezan s upravljanjem konfliktima u kontekstu multikulturalnog društva, pod nazivom *Teaching Student to be Peacemakers*, koji su sastavili D.W. Johnson i R.T. Johnson (1995.), s Minnesotskog sveučilišta u Sjedinjenim Američkim Državama. Na temelju pretpostavke da kulturni pluralizam može stvoriti mnoge mogućnosti, ali i brojne konflikte, ovisno o tome je li ozračje razreda kooperativno, natjecateljsko ili individualističko, autori su razvili svoj program, podijeljen u više faza, a namijenjen učenicima i učiteljima.

U prvoj se fazi pokušava ostvariti ozračje suradnje i pojedine se učenike stavlja u situaciju da moraju preuzeti određene odgovornosti. U drugoj fazi učenici razmišljaju o tome što jest, a što nije konflikt. U trećoj fazi počinje pregovaranje s konfliktom, u nastojanju da se prevlada stajalište pobjednik-gubitnik, pronalaženjem rješenja koje će biti korisno svima (učenici su pozvani izraziti želje, osjećaje, razloge onoga što osjećaju i žele, mišljenje o onome što su drugi iznijeli; nakon toga svatko iznosi tri prijedloga i, na kraju, izabire se najbolji). U četvrtoj fazi učitelj svakog dana izabere dva učenika koji moraju prihvatiti ulogu posrednika (pregovaratelja). Peta faza predviđa izbor ne-

koliko sati tijekom dva određena dana u tjednu u kojima će razred vježbati u pregovaranju i posredovanju. Šesta faza predviđa ponavljanje svih prethodnih koraka i krajnjeg ishoda u točno određenom vremenu te ostvarenje programa *Teaching Student to be Peacemakers* – koji će se ponavljati u točno određenom vremenskom roku od dvanaest godina. Tijekom toga vremena učenici vježbaju u sve složenijim i istančanijim zadaćama – kako bi postali stručni u rješavanju konflikata.

U posljednje su vrijeme D.W. Johnson i R.T. Johnson, s nekolicinom suradnika, program testirali u više od četrnaest osnovnih, srednjih i viših škola. Rezultati su potvrdili da su učenici nakon testiranja bili sposobni češće pozitivno upravljati konfliktom, bez pomoći odraslih, te znali posredovati u problemima, a prije toga su odmah pribjegavali pomoći učitelja ili se služili destruktivnim strategijama koje su samo povećavale konflikt. Svi ispitanici subjekti uspijevali su se služiti stečenim znanjem i izvan škole. Među polaznicima viših škola bilo je također moguće uočiti vidljive rezultate u školskom uspjehu.

## Pregovaranje

Sljedeća strategija koju su razradili D.W. Johnson i R.T. Johnson za upravljanje konfliktima je strategija *pregovaranja*. Svaka strana nalazi potvrdu u svojim stavovima, ali nastoje i surađivati, suočavajući svoje gledište s gledištem drugoga po logici *i* (moje *i* tvoje gledište), a ne *ili/ili* (ili moje ili tvoje). Kako bi se ostvarila takva strategija, nužno je primijeniti neke vještine: usredotočiti se na činjenice koje su izazvale konflikt i biti spreman o njima razgovarati – kako bi ga se riješilo; zacrtati osobne težnje i ciljeve te ono što se očekuje od drugoga; suočiti se u razgovoru o problemu, a ne o osobi; prihvatiti mišljenje drugih; pronalaziti rješenja koja će biti povoljna za obje strane; izmisliti kreativna rješenja; pronaći dogovor koji će u najvećoj mjeri zadovoljiti sve. Prema mišljenju dvojice autora, vrlo je djelotvorna metoda *razilaženja*: voditi razgovor o nekoj temi, polazeći s različitih stajališta, stvaranjem različitih skupina, raspravljajući, razmjenjujući stavove, sve dok se, s novih i kreativnih stajališta, ne usuglase stavovi.

Na području obiteljskog odgoja djelotvornom se pokazala metoda *pregovora*. E. Arielli i G. Scotto (1998.) razlikuju dva načina pregovaranja: *distributivni* (*win-lose*), u kojemu poraz jedne strane predstavlja pobjedu druge; i *integrativni* (*win-win*), u kojemu pobjeđuju obje strane. Ovaj drugi, koji mijenja sadržaj konflikta, na nov i kreativan način unoseći nove mogućnosti, predstavlja pozitivna i trajna rješenja koja se vremenom sve više potvrđuju.

## Zaključna razmišljanja

U visoko razvijenom zapadnom društvu i danas se konflikt povezuje s nasiljem, a dobro upravljanje konfliktom poistovjećuje se s nametanjem vlastite moći ili društvenog, pravnog, gospodarskog i vojnog položaja. U drugim primjerima, osobito u osoba koje su vođene vjerskim i kolektivnim načelima, upravljanje konfliktom poistovjećuje se s pasivnim podnošenjem agresivnosti ili ideja drugih ljudi. Čak se i na području odgoja ponekad odgoj za mir brka s vječnim mirom nekakvog groblja, s mazohističnim stavom „*mors mea, vita tua*“, ili diplomatskim pretvaranjem.

U novom je tisućljeću nužna i žurna promjena paradigme.

– Ponajprije, potrebno je poći od pretpostavke da, u složenim, multikulturalnim društvima *nije moguće ukloniti konflikte iz života*. Konflikti su, kako smo opširno objasnili u prethodnom predavanju, pratili čitav filogenetski razvitak čovjeka, a nastavljaju ga pratiti i kroz ontogenetski, od začeca do rođenja, od prvoga daha do smrti;

– Budući da ih nije moguće ukloniti, *potrebno je naučiti pravilno ih prepoznati*. Valja naučiti prepoznati uzroke, razlikujući: jasne konflikte (pozicije) od osnovnih konflikata (interesa); objektiv-

ne konflikte od različitih pozadina (interesi, osjećaji, problemi u odnosima, razlike u vrijednostima, nedostatak informacija, nesporazumi i nerazumijevanja);

– Nakon što smo otkrili pravu narav konflikta, nužno je *naučiti upravljati konfliktom* na humano najprikladniji način. Čovjek pred konfliktom spontano poželi ili pobjeći, ili se boriti (poslušiti se agresivnošću ili nasiljem). Zahvaljujući zahvatu koji mu može pružiti samo dobro osmišljen i ostvaren odgoj, naučit će da pribjegavanje nasilju, u krajnjem slučaju, može samo malo udaljiti konflikt, ali ga najčešće čini teže rješivim, pomažući širenju negativnoga. Isto vrijedi i za pasivan stav, ili podčinjenost: subjekt potiskuje osjećaje mržnje i bijesa te pretrpljene nepravde, sve dok ne izbiju u obliku nezadovoljstva ili želje za »osvetom« (i tada se samo premješta, a često i širi konflikt).

U novom tisućljeću nužno je započeti s otkrivanjem *pozitivnih i konstruktivnih učinaka* prikladno i na ljudski prihvatljiv način vođenih konflikata. Bez pribjegavanja nasilju i destruktivnosti, popustljivosti ili mazohizmu. U duhu suradnje, sinergije bogatstava, razlikujući problem (koji može biti predmetom dodatne »agresivnosti«) od osobe koja je pred nama (koju treba prihvatiti u svojoj različitosti i poštovati zbog njezina dostojanstva). Zahvaljujući tome moguće je postići dogovore koji, osim rješavanju problema, mogu pridonijeti osobnom rastu i humanosti; oživljavanju demokracije i poboljšanju društva. U tom smislu, rado ću zaključiti mišlju da predstavljene metode i tehnike (posredovanje, *coaching*, *cooperative learning*, *win/win*) ne smiju biti prihvaćene nekritično, već nam moraju osvijestiti kolike mogućnosti (i pozitivne) sadrže konflikti, ili nas potaknuti na razmišljanje o mogućim strategijama, posebno na pedagoškom području, koje s vremena na vrijeme mogu biti korisne i djelotvorne za kvalitetniji suživot ljudskih bića.

Isto vrijedi i za agresivnost koju ne smijemo smatrati samo »negativnim nagonom« jer, ako je dobro usmjerimo i obuzdamo, omogućuje pojedincu da se potvrdi u fizičkom, prirodnom vanjskom okruženju. Dijelim mišljenje mnogih pedagoga, osobito odgojnih, i mislim da je nužno promijeniti paradigmu u svezi s agresivnošću, kao neiskorjenivi ljudski nagon – koji je nemoguće bilo potisnuti, bilo nekontrolirano i rušilački iskazati. U školi, u obitelji, u odgojnim ustanovama – valja naglasiti njezin dinamičan oblik, potičući pravedne i pozitivne načine razvitka osobe (trenutačno definirana kao potvrda). U novom tisućljeću moramo postati svjesni da konflikte ne samo ne možemo ukloniti već – ako ih pravilno prepoznamo i vodimo – čine »sol i papar« postojanja. Olakšavaju izbore, daju smisao mnogim stavovima, potiču sazrijevanje i rast pojedinaca i skupina.

Osobito u pluralističkom i multikulturalnom okružju u kojemu konflikti i agresivnost izgledaju još teže prepoznatljivima i mogućima za vođenje, potrebno je djelovati na više razina. Ponajprije valja znati da u prisutnosti lingvističke raznolikosti, različitih misli, ponašanja i komunikacije, značenje koje se pripisuje konfliktu, način na koji se prihvaća, živi i upravlja njime, snažno varira s obzirom na ono što smo u prošlosti naučili. Prema tome, nakon što smo odredili granice, »pravila igre« koja vrijede za sve zainteresirane strane, nužno je razviti i interkulturalnu stručnost koja je sposobna izmiriti sličnosti i razlike. U tom smislu, unatoč iskustvima skupljenima na području interkulturalne komunikacije i temeljnim načelima interkulturalne pedagogije, ostaju za svladati mnoga neriješena pitanja i prepreke.

# Interkulturalno obrazovanje na manjinskim jezicima

Neven Hrvatić

## Polazišta – pedagogija u novom ozračju

Izazovi budućnosti pojedinca i društva (globalnog svijeta) ogledaju se u ustroju i kvaliteti današnje škole, sustava odgoja i obrazovanja. Zajedničke vrijednosti ujedinjenje Europe, kao i karakteristike modernog hrvatskog društva (demokracija, pojedinac, pluralizam, otvorenost, odgovornost, identitet, ljudski resursi...) polaznice su za strukturalne promjene unutar pedagogije. Utjecaj internacionalizacije obrazovanja, kroz procese pripremanja učenika (studenata) na život i rad u međunarodnom prostoru, jačanje jezičnih kompetencija (i manjinskih jezika), značajno utječe i na internacionalizaciju kurikuluma.

U današnjem svijetu na djelu je nekoliko razvoja koji se, zbog svoje sveprisutnosti, mogu držati svjetskim razvojem u znanosti o odgoju:

- Otvoreni odgoj
- Nova filozofija obrazovanja
- Fleksibilne prosvjetne politike i strategije
- Odgoj individualiteta i socijalizacija
- Interkulturalni odgoj i obrazovanje
- Alternativne pedagoške ideje i škole
- Interdisciplinarni dijalog

Neposredne implikacije novih pristupa pedagogiji očituju se i na provedbenoj razini: interkulturalni sadržaji u nastavnim programima – interkulturalni kurikulum, poticanje timskog rada u nastavi (kooperativni pristup), usvajanje demokratskih vrijednosti, osnaživanje osobnosti i samopouzdanja učenika, razvijanje motivacije za učenje (promjene u načinu rada) “učiti kako učiti”, koncepcija cjeloživotnog obrazovanja (potreba za ponovnim osmišljavanjem formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja), standardizacija obrazovanja /standardi sadržaja (*contents standards*), obrazovni standardi (*education/al standards*) i standardi izvedbe (*performance standards*) kao bitne odrednice za izradu nacionalnog kurikuluma/.

## Pristupi interkulturalnom odgoju i obrazovanju

Multikulturalna obilježja europskih društava karakteristična su i za Hrvatsku. Odbacujući stariju viziju kulture (mozaik različitih skupina prema etničkom podrijetlu, jeziku, kulturi i vjeri koji žive na određenom teritoriju), koncepcija multikulturalnog društva obuhvaća čimbenike interakcije između pojedinaca, skupina i zajednica, prihvaćanje zajedničkih pravila komunikacije i društvene suglasnosti, a tek onda odnose većine i manjina (Perotti, 1995., 63).

Ideja interkulturalizma u obrazovanju (i odgoju), rezultat je potrebe da se multikulturalna društva uredi prema načelima *kulturnog pluralizma* (međusobnog razumijevanja, tolerancije i dijaloga, doživljaja i prožimanja vlastitih i drugačijih kulturalnih obilježja), *univerzalizma* (zajednički interesi, uvjerenja i običaji) i *socijalnog dijaloga* (kulture posebne i zajedničke poveznice).

Interkulturalni kurikulumi u svijetu sadrže nekoliko (konceptijski sličnih) područja, što je utjecalo i na razvoj zajedničkih, ali i specifičnih pristupa.

Prvotni pokušaji utemeljenja interkulturalnog obrazovanja kao posebnog obrazovanja za “kulturno drugačije” (djeca doseljenika) ili određivanje identiteta učenika s namjerom ograničavanja za određeni oblik poučavanja (Berque, 1989.) doživjeli su neuspjeh na metodologijskom i provedbenom konceptu. Polazna pretpostavka je bila: osobine (identitet) učenika određuju i različite metode poučavanja. stoga je bilo potrebno formirati homogene skupine prema etničkim, kulturnim (ili socijalnim) obilježjima učenika za koje su predviđene različite metode (sadržaji). Rezultati istraživanja, na temelju statističkih zakonitosti, trebali su potvrditi primjenom koje metode “različiti” učenici postižu najveći uspjeh u učenju. no, pokazalo se da etnički (kulturni) identitet određuje samo neznatni dio uzajamnih, kompleksnih odnosa i djelovanja u odgojno-obrazovnom procesu. Postalo je razvidno da interkulturalni pristup pretpostavlja polaženje od općih nastavnih načela prema mogućim modifikacijama, od onog što je djeci zajedničko do uvažavanja posebnosti. Pritom je interkulturalizam shvaćen kao aktivno razumijevanje različitih kultura, uspostavljanje pozitivnih odnosa razmjene i međusobnog obogaćivanja (Bell, 1994., Perotti, 1995.)

Interkulturalizam je izvorno zamišljen kao akcija i proces u kojem nema jednostavnog davanja i primanja, u kojem bi netko bio unaprijed aktivan, a netko pasivan, manje ili više važan, već je ravnopravan u odnosu, a različit po sadržaju. On dakle tek u suodnosu, razmjeni i susretu s drugima pokazuje svoju optimističku pretpostavku o spojivosti različitosti i međusobnom približavanju kroz aktivnu interakciju. Interkulturalizam pokušava izgraditi filozofiju uvažavanja i prožimanja, socijalno-etičko-jezičnu zaštitu manjina, dodire s nedovoljno poznatim i razumijevanje za gospodarske i druge međuovisnosti. (Sablić, 2004.).

Novi pristup interkulturalnom odgoju i obrazovanju polazi od pretpostavke razvijanja odnosa–sudjelovanja i uključivanja, kako bi učenici naučili živjeti zajedno.

POLAZNE OSNOVE/PRISTUPI	NAČINI PROVEDBE
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Jednakost u pristupu</li> <li>– Kulturna i jezična prava</li> <li>– Specifična prava pripadnika nacionalnih/etničkih manjina</li> <li>– Multikulturalno okruženje</li> <li>– Jednake šanse i pozornost prema ugroženim skupinama/pojedincima</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Obrazovanje za ljudska prava</li> <li>– Obrazovanje za (demokratsko) građanstvo</li> <li>– Obrazovanje na jezicima nacionalnih manjina</li> <li>– Različite kompetencije i znanja</li> <li>– Interakcija i suradničko učenje</li> </ul>

Tab. 1. Interkulturalno obrazovanje– polaznice

## Interkulturalni odgoj i obrazovanje – struktura i sadržaj

Interkulturalni odgoj i obrazovanje nezaobilazan je činitelj u procesu međusobnog upoznavanja, razumijevanja različitih kultura, kao i uspostavljanja pozitivnih relacija. Pojam “interkulturalnog”, podrazumijeva obrazovanje koja daje pravo na različitost, pridonosi ostvarivanju jednakih mogućnosti i priprema sve učenike za zajednički život u demokratskom društvu.

Temeljna pitanja interkulturalnog obrazovanja proizlaze, dakle, iz prihvaćenog odnosa, stava prema multikulturalnom društvu. Konceptija interkulturalnog odgoja i obrazovanja formira se unutar dihotomnih zahtjeva: obrazovanja u funkciji otkrivanja i poticaja razvoja pojedinca prema univer-

zalnim obilježjima, koja će ga učiniti sličnim drugima, ili preferiranja suprotnog procesa– odgoja i obrazovanja u pravcu uključivanja u određene skupine i zajednice s posebnom kulturom (ili proces osiguravanja prava na postojanje i izražavanje vlastitih obilježja) (Perotti, 1995, 12).

Razvoj interkulturalnog odgoja i obrazovanja u europski prolazio je kroz više etapa:

- Izobrazba učitelja za razumijevanje između kultura (migracije)
- Posebno obrazovanje za “kulturno drugačije”
- Obrazovanje za sve s “kulturnim dodatkom” – multikulturalni kontekst društva
- Razvoj interkulturalnog kurikuluma

Bitna odrednica razvoja interkulturalizma, u kojem obrazovanje ima autonomnu ulogu, je implementacija istraživanja, kroz uvođenje modela zajedničkih nastavnih strategija, kojem nužno ne prethodi cjelovit teorijski pristup (Perotti, 1995).

Interkulturalno obrazovanje, u ovom kontekstu, može doprinijeti objektivnom vrednovanju događaja i priznavanju pridonosa svake civilizacije, promicanju pozitivnog i dinamičnog suodnosa među različitim kulturama i unapređenju zajedničkog života u multikulturalnom okruženju (Rubinacci i Amatucci, 1995., 33).

Interkulturalni odgoj i obrazovanje pojavljuju se i kao težnja za potvrđivanjem izvornih kulturnih identiteta onih etničkih skupina koje žive u multikulturalnim društvima.

Uloga učitelja u interkulturalnom odgoju i obrazovanju je višeznačna. Već je klasična obrazovna funkcija (transfer i didaktičko oblikovanje informacija) doživjela promjene (ubrzani napredak nastavne tehnike i tehnologije) prema animiranju, komentiranju, ustroju aktivnosti, pomoći.. u nastavnom procesu. Razvoj odgojnih funkcija nastavnika sve više dopunjuje i ulogu koordinatora, istraživača, savjetnika... koji će kreativno utjecati na učenike prema postignuću individualnih mogućnosti, sposobnosti i samostalnosti djelovanja znanjem, duhom i ponašanjem kao kulturnih i socijalnih bića (Previšić, 1998., 149). U multikulturalnom okruženju odgajatelj/učitelj nije samo dobar poznavatelj drugih kultura, “brana” prema nastajanju stereotipa, jednostranih stajališta i predrasuda, već suradnik – kreator novih odnosa prema stvarnom znanju i uspješnim interkulturalnim odnosima (shema 2.).

KULTURALNO OKRUŽJE	PUTEVI DJELOVANJA	ULOGA ODGAJATELJA – UČITELJA
<b>MONOKULTURA</b>	PRIJENOS NACIONALNIH STEREOTIPA	MEDIJATOR
<b>KULTURNI PLURALIZAM</b>	PRIHVAĆANJE ELEMENATA DRUGIH KULTURA	MENTOR
<b>MULTIKULTURALNO OKRUŽJE</b>	INTERKULTURALNI ODGOJ I OBRAZOVANJE	MODERATOR

Tab. 2. Funkcije odgajatelja/učitelja s obzirom na kulturalno okruženje

U ovom kontekstu mogli bismo zaključiti kako interkulturalna kompetencija odgajatelja/učitelja uključuje tri bitne dimenzije koje su međusobno povezane:

Interkulturalna kompetencija ⇔ komunikacijska ponašajna dimenzija (vještine), emocionalna dimenzija (stavovi) i kognitivna dimenzija (znanje).

Interkulturalno kompetentna osoba je ona koja je sposobna »vidjeti« odnos između različitih kultura, koja ima sposobnost medijacije, interpretacije, kritičkog i analitičkog razumijevanja svoje i tuđe kulture te interkulturalnog komuniciranja (Byram, 2000.).

Bitne osobine interkulturalno kompetentnog učitelja možemo prikazati i u suodnosu između multikulturalnog okruženja i škole otvorene prema različitosti, a obuhvaćaju:

- verbalnu i neverbalnu komunikacijsku kompetenciju;
- dobro poznavanje svoje i drugih kultura;
- sposobnost poštivanja, razumijevanja i prihvaćanja učenika koji pripadaju drugim kulturama;
- interaktivan odnos s “drugim”;
- kontinuirano nadograđivanje saznanja o sebi kako na individualnoj tako i na razini pripadajuće skupine;
- sposobnost povećane otvorenosti, fleksibilnosti, kreativnosti i kritičnosti;
- shvaćanje posljedica diskriminacije kulturno drugačijih te sposobnost razvoja nestereotipnog mišljenja i antipredrasudnih stavova.

Isticanje važnosti sadržaja (interkulturalnog) i načina učenja (u multikulturalnoj skupini) posebno je značajno kako bi škola bila katalizator u procesu inkulturacije, nadopuna obiteljskog odgoja i “obrazovanja” (a ne izvor suprotnosti) i bitan činitelj adaptacije djece i mladih. Interkulturalni pristup u multikulturalnom okružju pretpostavlja otkrivanje sličnosti i razlika – odnos, a ne samo poučavanje o raznim kulturama. Uz snalaženje i doživljaj drugačijih kulturalnih obilježja, te obrazovanje o pravima čovjeka i demokratskim vrijednostima, interkulturalni pristup podrazumijeva i nove načine u izradi kurikuluma i nastavi (kooperativno učenje).

## Interkulturalni kurikulum

Kod analize neke od temeljnih sastavnica interkulturalnog kurikuluma: *programi, postupci i sredstva*, ne možemo zanemariti multikulturalno okružje u kojem se nastava realizira. Definiranje sva tri segmenta (u konkretnom nastavnom procesu), zavisit će i od interkulturalnog pristupa koji će moći omogućiti učenicima pravo na različitost, doprinositi ostvarivanju jednakih mogućnosti, kao i pripremati sve učenike za zajednički život u demokratskom društvu.

Suvremeno strukturiran školski kurikulum treba artikulirati sadržaje, programe, metode rada i postupke nastavnika koji se neće odnositi samo na stjecanje znanja nego će, promatrajući svijet iz različitih filozofskih kutova i širina, u neposrednim dodirima razgrađivati različite socijalne stereotipe, predrasude i stigmatizaciju među ljudima (Previšić, 2004).

Ako iz termina kurikulum, (koji sadržajno obuhvaća i operacionalizirane ciljeve učenja, nastavne metode, strategije, situacije, kao i evaluaciju procesa) izdvojimo *sadržaje učenja* – definirane nastavnim programima, možemo uočiti njihovu interkulturalnu određenost.

Interkulturalni kurikulum stoga valja koncipirati prema boljem upoznavanju sebe, potom drugih, otkrivanju sličnosti i razlika, sagledavnu predrasuda i nakon toga suradnjom, ostvarivanju zajedničkih ciljeva. Iako je multikulturalno obrazovanje bilo u ranijem periodu predominantno usmjereno na pripadnike manjinskih etničkih skupina i djecu doseljenika, i u tom segmentu su otvorene perspektive prema boljem uspjehu u nastavi, povećavanjem motivacije za učenje i samosvijesti učenika. Interkulturalni kurikulum usmjeren dijelom prema upoznavanju vlastite kulture i prošlosti, kao jednakovrijedne dominantnoj kulturi, može utjecati na razvoj grupnog (nacionalnog) ponosa, samopoštovanja, a posredno motivacije i boljeg školskog uspjeha (Glazer, 1997.). Pojednostavljeno je gledanje kako se druge kulture mogu razumjeti i prihvatiti samo prigodnim upoznavanjem pojedinih dijelova i manifestacija. Interkulturalnom pristupu, kao značajnoj vrijednosnoj orijentaciji, slijedi daljnje istraživanje pedagoške i znanstvene relevantnosti pojedinih nastavnih sadržaja i kurikuluma u cjelini.

Neposredna primjena interkulturalnih sadržaja u nastavnoj praksi moguća je s gledišta rasterećenja od nepotrebnih sadržaja, uvođenja inoviranih programa, poboljšanja kakvoće udžbenika i ostalih nastavnih materijala, te uopće suvremenije pedagoške komunikacije između učenika, u kontekstu interkulturalnih odnosa.



Interkulturalni kurikulum temelji se na stečenim iskustvima učenika– znanjima, sposobnostima, vrijednostima i stavovima, a obuhvaća više komplementarnih dimenzija:

- *kulturalna*– sposobnost interkulturalne komunikacije (na lokalnom, nacionalnom i internacionalnom nivou);
- *društvena* – suodnos u procesu poštivanja ljudskih prava, individualne i društvene odgovornosti i socijalne pravde (funkcije obitelji, poticanje suradnje, sudjelovanje u javnom životu);
- *ekonomska* – osposobljavanje učenika za različite radne uloge i odgovornu potrošnju;
- *okolinska* – priprema za donošenje strateških odluka prema održivom razvoju.

U suodnosu četiri potporna obrazovanja: učiti znati, učiti činiti, učiti živjeti zajedno, učiti biti (Delors, 1998, 95-108), upravo je interkulturalno obrazovanje (*učiti biti zajedno*) nezaobilazna karika koja omogućuje djelotvorniji rad na transformaciji sukoba (tipičnih za suvremeni svijet) i razvijanje poštovanja za druge ljude, kulture i vrijednosti.

Pristupi interkulturalnom kurikulumu dominantno su usmjereni na sadržaj programa, učenika i društvene promjene.

- *Modeli usmjereni na sadržaj programa:* (razumijevanje kultura, kulturne razlike...– spoznaje i vrijednosti)
- *Modeli usmjereni na učenika:* (kompenzacijski, programi za kulturno drugačije..., kombinacijom nastave na materinskom jeziku i jeziku dominantne grupe pomaže se poboljšavanju školskog uspjeha i brže uključivanje u redovitu nastavu pripadnika jezičnih ili kulturnih manjina / interakcija/– osnaživanje učenika )
- *Modeli usmjerni na društvene promjene:* (strukturne promjene kurikuluma, kulturnog, društvenog i političkog konteksta škole /otvoreni koncept kulturnog identiteta/ – samoosnaživanje učenika)

Koncepcija interkulturalnog odgoja i obrazovanja zavist će, u velikoj mjeri, od nastavnih sadržaja, modela, strategija...- interkulturalnog kurikuluma, a prema kulturnoj integraciji i implementaciji u odgojno-obrazovnoj praksi.

## **Odgoj i obrazovanje na jezicima nacionalnih manjina u Hrvatskoj**

Odgoj i obrazovanje pripadnika nacionalnih manjina u Hrvatskoj sastavni je dio nacionalnog odgojno-obrazovnog sustava. Njegova organizacija, struktura i sadržaj određeni su Ustavnim zakonom o ljudskim pravima i slobodama i pravima etničkih i nacionalnih zajednica ili manjina, Zakonom o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina i zakonima o osnovnom i srednjem školstvu kao i “manjinskim” nastavnim planom i programom.

Potreba uvažavanja europskih standarda u odgoju i obrazovanju nacionalnih manjina, kao i pojava “novih” nacionalnih manjina u Hrvatskoj uvjetuju i način organiziranja nastave za pripadnike nacionalnih manjina na manjinskim jezicima.

Pripadnici nacionalne manjine sami predlažu i odabiru model i program u skladu s postojećim zakonom i svojim mogućnostima za realizaciju programa, a svi modeli i posebni programi dio su redovitog odgojno-obrazovnog sustava.

U Republici Hrvatskoj realiziraju se četiri temeljna oblika organiziranja nastave na jeziku nacionalnih manjina:

*Model A – sva nastava na jeziku i pismu nacionalnih manjina /oko 9000 učenika/*

- posebna ustanova ili ustanova s nastavom na hrvatskom jeziku u posebnim odjelima s nastavom na jeziku i pismu nacionalne manjine
- udžbenici se prevode na jezik nacionalne manjine
- češka, mađarska, srpska, talijanska nacionalna manjina

*Model B – dvojezična nastava na hrvatskom jeziku i pismu nacionalne manjine /oko 800 učenika/*

- ustanova s nastavom na hrvatskom jeziku– posebni odjeli
- prirodna skupina predmeta (hrvatski jezik), društvena/nacionalna skupina predmeta (jezik i pismo nacionalne manjine)
- češka, mađarska, njemačka i austrijska, srpska nacionalna manjina

*Model C – njegovanje jezika i kulture /oko 1250 učenika/*

- Posebni program nastave – 5 sati tjedno ( nastava iz jezika i književnosti nacionalne manjine, povijesti, zemljopisa, glazbene i likovne kulture) : češka, mađarska, slovačka, srpska, ukrajinska i rusinska nacionalna manjina
- Posebni programi (ljetne škole– crnogorska, romska, srpska, ukrajinska i rusinska nacionalna manjina)
- Posebni programi za uključivanje u odgojno-obrazovni sustav- romska nacionalna manjina
- Učenje jezika manjine kao jezika sredine– talijanska nacionalna manjina

Specifičnost (broj i teritorijalna rasprostranjenost) pripadnika pojedinih nacionalnih manjina ujetovala je i različite oblike nastave i primjenu različitih modela, nastavnih programa.

## **Interkulturalni kurikulum i/ili obrazovanje na manjinskim jezicima**

Interkulturalni odgoj i obrazovanje nezaobilazan je činitelj u procesu međusobnog upoznavanja, razumijevanja različitih kultura, kao i uspostavljanja pozitivnih relacija.

Suvremena interkulturalna nastava (odgoj i obrazovanje), rezultat je potrebe da se multikulturalna društva urede prema načelima kulturnog pluralizma, univerzalizma i socijalnog dijaloga. Škola (interkulturalni kurikulum) može bitno utjecati na formiranje interkulturalnih stavova i pripremanja učenika za međusobne, ravnopravne odnose, a ako znamo važnost neizravnog utjecaja skrivenog kurikuluma koji se ogleda u organizaciji, socijalnoj strukturi učenika, kulturi škole, odnosima nastavnika i učenika, načinu izvođenja nastave, izvannastavnim aktivnostima učenika..., njezin je utjecaj sveobuhvatan.

Tek učenici koji dobro poznaju obilježja i vrijednosti svoga nacionalnog i kulturnog identiteta, osposobljeni za nositelje i promicatelje vlastite kulture, mogu ravnopravno stupati u kontakt s drugim kulturama i ostvariti interkulturalnu komunikaciju na svim razinama, a i stvarati senzibilitet i otvorenost za razumijevanje i prihvaćanje drugih ljudi i drugačijih kultura.

Moguća dilema: interkulturni kurikulum i/ili obrazovanje na manjinskim jezicima proizlazi iz različitih polaznica i pristupa (većinskog/manjinskog), a reflektira se kroz dva komplementarna modela:

*Model 1.*

- Odvojena (ili dvojezična) nastava na jeziku manjine + sadržaji vezani za većinski jezik i kulturu
- Sadržaji vezani za manjinske jezike i kulture

*Model 2.*

- Zajednička nastava + sadržaji vezani za manjinski/većinski jezik i kulturu

Budući da oba modela polaze od interkulturalnog kurikuluma, od njihove dosljedne primjene zavisi će inauguracija interkulturalnih načela u školski sustav.

Koncepcija interkulturalnog odgoja i obrazovanja određena je, u velikoj mjeri, nastavnim sadržajima, modelima, strategijama...– interkulturalnog kurikuluma, a prema kulturnoj integraciji i implementaciji u odgojno-obrazovnoj praksi. Obrazovanje na manjinskim jezicima predstavlja njezin sastavni i nezaobilazni dio.

# Pozitivna psihologija u razvoju mladih

Majda Rijavec

## Što je dobar život?

Jedna od glavnih karakteristika pozitivne psihologije je usmjerenost na istraživanja načina života koji dovodi do najvećeg osjećaja psihološke dobrobiti, zadovoljstva životom i sreće. Da bi omogućila ovakav ispunjen život pozitivna psihologija proučava tri različite razine ljudskog iskustva – subjektivnu, individualnu i grupnu razinu (Seligman i Csikszentmihalyi, 2000).

Na subjektivnoj razini pozitivna psihologija istražuje pozitivna subjektivna stanja ili emocije kao što su radost, zadovoljstvo, dobrobit, sreća ili optimizam. Na individualnoj razini pozitivna psihologija istražuje pozitivne individualne osobine kao što su hrabrost, upornost, iskrenost ili mudrost. Cilj je identificirati sastavnice „dobrog života” i osobine koje karakteriziraju „dobru osobu” istražujući ljudske snage i vrline. I konačno, na grupnoj ili socijalnoj razini, pozitivna psihologija usmjerena je na razvoj, stvaranje i održavanje pozitivnih institucija – građanskih vrlina, zdrave obitelji i radne okoline.

Očito je da je dobar život usko povezan s pojmom ljudskih snaga. Seligman (2002, str.13) i definira dobar život kao „svakodnevno korištenje svojih specifičnih snaga s ciljem ostvarivanja autentične sreće i zadovoljstva”.

No, psiholozi danas bolje razumiju ljudske slabosti nego ljudske snage. To je posve razumljivo jer rad na klasifikaciji mentalnih bolesti ima povijest od 2000 godina dok su pokušaji da se klasificiraju ljudske snage stari tek desetak godina.

## Obrazovanje mladih utemeljeno na ljudskim snagama

U tradicionalnom pristupu obrazovanju učenicima se implicitno ili eksplicitno poručuje da moraju ispraviti svoje nedostatke inače će vjerojatno loše prolaziti u školi. Suprotno tome, pozitivna psihologija usmjerava se na prepoznavanje učeničkih snaga i njihov razvoj.

Donald Clifton i Edward Anderson (2001-02) identificirali su 34 talenta/snage koje pokazuju najuspješniji ljudi u određenim područjima. Talent je ponavljajući obrazac misli, osjećaja i ponašanja koji se može produktivno upotrijebiti i manifestira se u različitim životnim područjima. Snaga kombinira talent s potrebnim znanjima i vještinama a definira se kao sposobnost dosljedno visoko kvalitetnog učinka u nekoj aktivnosti. Kada su snage potpuno razvijene i adekvatno primijenjene, dovode do postignuća i izvrsnosti.

Istraživanja (Clifton i Harter, 2003) su pokazala da osobe koje se usmjeravaju na svoje slabosti i pokušavaju ih popraviti u najboljem slučaju mogu postići prosječne rezultate. No, ako istu količinu napora ulože u svoje talente mogu postići mnogo više, i čak dostići visoku razinu izvrsnosti.

Zašto usmjeravanje na slabosti interferira s postignućem i izvrsnošću? Prema Andersonu (2004) to učenike demoralizira, smanjuje motivaciju, podsjeća ih na prošle neuspjehe i frustracije, dovodi do

negativnih očekivanja, smanjuje samopouzdanje, smanjuje očekivanja profesora od učenika, smanjuje učeničke aspiracije prema uspjehu i ne daje im nikakvu predodžbu o tome što znači biti izvrstan.

## Razvoj mladih utemeljen na ljudskim snagama

Cilj pozitivnog razvoja i obrazovanja mladih je razviti snage koje će im omogućiti da se razvijaju i napreduju kroz cijeli život. Pozitivni razvoj usmjeren je na sposobnosti, snage i razvojne potrebe mladih a ne samo na njihove probleme te rizične faktore i ponašanja. Ovaj pristup premješta fokus sa strategija za smanjivanje kriza i problema na strategije za povećanje pozitivnih i podržavajućih odnosa, izazova i smislenih iskustava. Ali ako želimo pomoći mladima da se pozitivno razvijaju moramo znati što je potrebno razvijati. Jedan od odgovora je karakter – definiran u terminima pozitivnih ljudskih snaga.

Peterson i Seligman (2004) razvili su klasifikaciju ljudskih snaga pod nazivom VIA klasifikacija snaga i vrlina. Oni su istražili što su veliki filozofi kao i glavne istočne i zapadne religije govorili o karakteru i vrlinama, te što o istoj temi govore suvremene građanske organizacije i organizacije koje se bave razvojem mladih. Ovo istraživanje ukazalo je na šest glavnih vrlina nazvanih mudrost, odvažnost, pravednost, humanost, umjerenost i spiritualnost. U Tablici 1. prikazane su snage i vrline prema ovoj klasifikaciji.

<b>1. MUDROST I ZNANJE</b>	<b>Kognitivne snage koje uključuju stjecanje i upotrebu znanja</b>
Kreativnost	Razmišljanje o novim i produktivnim načinima da se nešto obavi
Radoznalost	Zanimanje za različite teme i iskustva
Otvorenost uma	Temeljito razmišljanje i promatranje stvari sa svih strana
Ljubav prema učenju	Usvajanje novih vještina i znanja zbog njih samih
Perspektiva	Sposobnost uočavanja šire slike i davanja mudrih savjeta
<b>2. ODVAŽNOST</b>	<b>Emocionalne snage koje uključuju korištenje volje za postizanje cilja unatoč unutarnjim ili vanjskim poteškoćama</b>
Autentičnost, iskrenost	Govorenje istine, otvorenost, predstavljanje sebe u pravom svjetlu
Hrabrost	Ne izmicanje pred opasnošću, izazovima, poteškoćama ili boli
Upornost	Završavanje onoga što smo započeli
Vitalnost	Pristupanje životu sa uzbuđenjem i energijom
<b>3. HUMANOST</b>	<b>Interpersonalne snage koje uključuju brigu i prijateljski odnos prema drugima</b>
Ljubaznost i velikodušnost	Činjenje usluga i dobrih djela drugima, empatija, briga
Ljubav	Pripisivanje važnosti i razvijanje bliskih odnosa s drugima
Socijalna inteligencija	Svjesnost o vlastitim i tuđim motivima i osjećajima
<b>4. PRAVEDNOST</b>	<b>Građanske snage koje se nalaze u osnovi zdravog života u zajednici</b>
Jednakost, poštenje	Jednako ponašanje prema svim ljudima u skladu s principima pravednosti, ne diskriminiranje; doprinos zajednici
Vođenje	Organizacija grupnih aktivnosti i njihovo provođenje
Timski duh	Dobro funkcioniranje u grupi
<b>5. UMJERENOST</b>	<b>Snage koje štite od ekscenog ponašanja</b>
Opraštanje	Opraštanje onima koji su učinili nešto loše
Skromnost	Puštanje da o nama govore naša djela, svjesnost svog mjesta u širem univerzumu
Razboritost	Opreznost u donošenju odluka, ne govorenje i ne činjenje stvari zbog kojih bi se kasnije moglo požaliti; izbjegavanje nepotrebnih opasnosti
Samoregulacija	Regulacija osjećaja i ponašanja, samodisciplina
<b>6. TRANSCENDENTNOST</b>	<b>Snage koje potiču povezanost sa širim univerzumom i daju smisao života</b>
Poštovanje ljepote i izvrsnosti	Uočavanje i poštovanje ljepote, izvrsnosti i vještina u svim područjima života
Zahvalnost	Svjesnost i zahvalnost za dobre stvari u životu

Nada	Očekivanje najboljeg i poduzimanje aktivnosti da se to i dogodi
Humor	Sklonost smijanju i nasmijavanju drugih
Spiritualnost	Koherentna vjerovanja o višoj svrsi života, osjećaj smisla u životu

**Tablica 1.** *Klasifikacija 6 vrлина i 24 snage karaktera (Peterson i Seligman, 2004.)*

Snage karaktera igraju vrlo važnu ulogu u pozitivnom razvoju mladih. Istraživanja su pokazala da su karakterne snage poput posvećenosti učenju, pozitivnih vrijednosti, socijalne kompetencije i osjećaja svrhe u životu povezane sa pozitivnim ishodima kao što je školski uspjeh, vođenje, poštovanje različitosti, kontrola impulsa i pomaganje drugima (Scales i sur., 2000). Ove snage povezane su i sa smanjenim brojem problematičnih ponašanja kao što je zloupotreba droga i alkohola, nasilje, depresija i suicidalne misli (Benson i sur., 1998).

### **Program pozitivne psihologije za srednjoškolce u Hrvatskoj**

U jednom istraživanju provedenom u Hrvatskoj (Rijavec i sur., 2007) razvijen je program pozitivne psihologije s ciljem poticanja pozitivnih emocija i karakternih snaga. Cilj istraživanja bio je istražiti utjecaj programa na osjećaj sreće i simptome depresivnosti kod srednjoškolaca i odvijao se kroz 15-25 susreta tijekom školske godine. U programu je sudjelovalo 115 učenika u dobi od 15 do 17 godina. U kontrolnoj grupi bila su 122 učenika. Na početku i na kraju programa ispitanici su ispunjavali dva upitnika Upitnik autentične sreće i Skala depresije. Rezultati su pokazali da program nije imao utjecaja na simptome depresije, ali ispitanici u eksperimentalnoj grupi koji su prošli program imali su nakon njega značajno veće opće zadovoljstvo životom i više pozitivnih emocija. Kod učenika koji nisu prošli program takvog poboljšanja nije bilo.

# Prosocijalno ponašanje: iskušani put odgoja za mir

Robert Roche Olivar

Odgojitelji i psiholozi suglasni su kad je riječ o zanimanju za i promišljanju o važnosti emocionalnog odgoja.

No, sve nas iznenađuje što je nešto tako važno za čovjekov život tako dugo bilo izdvojeno iz sustavnog odgojnog korpusa (curriculum). Spoznaje o poučavanju akademskih predmeta razvijaju se i tvore relativno čvrst korpus na koji ne utječe različitost autora i stručnjaka, a standardi psiholoških spoznaja koje bi nužno trebalo primijeniti na cjelovit odgoj djece i mladih, osobito one točno usmjerene na razvoj emocija, tek su nedavno otkriveni i, čini se, još uvijek **nemaju točno određene ciljeve, smjernice i svrhu.**

Psihologija koju nazivamo znanstvenom (kao da postoje i druge!), koja se još uvijek ne želi izjasniti i kompromitirati pokušavajući pronaći najbolji model čovjekova razvoja ili idealnih međuljudskih ili društvenih odnosa – što, najvjerojatnije, možemo zahvaliti njezinoj znanstvenoj skepsi, strahu od bilo kakva izjednačenja s ideološkim ili vjerskim vizijama – ne pruža jasne i odlučne prijedloge.

Vjerojatno su pedagogija i odgojne znanosti bliže ili se više zalažu na tom području.

U nas se, na nacionalnoj razini, to zanimanje primjećuje u radu studijskih skupina i u istraživanjima, poput onoga DPE-a, Desenvolupament Personal i Emocional (Darder P., Izquierdo, C. et al., 1996.-2003.), koji je razvio sustav specifične izobrazbe na tečajevima nakon diplome i masterima koje je vodio Rafael Bisquerra, član istraživačke skupine psiho-pedagoškog usmjerenja sveučilišta u Barceloni (Post-lauream in Educazione Emozionale).

## Prosocijalnost, jednostavan put, dopuna emotivnom odgoju

Govoreći o razumnosti kao svojstvu emocija u čovjekovu ponašanju i međuljudskim odnosima, Goleman (1997.) želi naglasiti ili, točnije, podržati tvrdnju kako prosocijalno ponašanje utječe na, čak »čini razumnijima-inteligentnijima« emocije povezane s odnosom s drugima te kako poboljšanje prosocijalnosti može otkriti put odgoja i izobrazbe takve inteligencije.

Navodeći različite načina poboljšanja prosocijalizacije, Goleman u dodatku svoje knjige predstavlja Solomonovu i Schapsovu inicijativu (Brown, Solomon, 1983., Child Development Project), s kraja 70-ih godina u Baii San Francisca. Uvjereni smo da je upravo to bilo pionirsko iskustvo prosocijalnosti na svjetskoj razini.

Na tom se iskustvu temeljio i početak našega rada u Kataloniji koji se od 1982. nastavio sve do danas.

## Blagodatiprosocijalnosti

Evo kako zvuči radna definicija prosocijalnog ponašanja koju su znanstvenici prihvatili: radnje za koje se unaprijed ne može predvidjeti nagrada, a dobro djeluju na druge ljude.

Mi smo pokušali proširiti definiciju koja, s jedne strane, neće u sebi imati samo jednostavno naglašenu jednosmjernost – prisutnu u prvim istraživanjima – već i složenost ljudskih radnja na području odnosa i sustavnosti, a s druge će posjedovati i kulturološku dimenziju i mogućnost primjene na socijalnom i političkom području. Evo naše definicije:

»Ponašanje-radnje koje, ne težeći za vanjskim, očekivanim ili materijalnim priznanjima, pomažu drugim ljudima i skupinama, u skladu s njihovim mjerilima ili objektivno pozitivnim društvenim ciljevima, te povećavaju mogućnost stvaranja pozitivne, kvalitetne i solidarne uzajamnosti u odnosima među ljudima, a samim time i u društvu, spašavajući identitet, kreativnost i inicijativu pojedinaca ili skupina.« (Roche, 1991.).

Pokušali smo ojačati ulogu receptora (primatelja), kao kriterij vrijednosti i učinkovitosti prosocijalnog djelovanja. U biti, da bi se neko djelovanje moglo nazvati prosocijalnim, receptor ga mora prihvatiti, potvrditi i biti njime zadovoljan.

Iz perspektive zajednice, mislimo da bi za funkcionalnost suživota i sklad među ljudima, skupinama i u društvu – povećanje broja prosocijalnih radnja dovelo do smanjenja nasilnog ponašanja.

Iz toga se može zaključiti da se prosocijalizacija može općenito proširiti i na promatranje međuljudskih odnosa, na primjere nasilnog ponašanja. Primjerice, u neke mlade osobe sa socijalnim odstupanjima, nastalim kao posljedica nedostatka mogućnosti u njezinu popisu alternativnih pozitivnih ponašanja. Od trenutka kad bi se ona naučila ponašanju koje bi moglo zadovoljiti njezine potrebe, ili riješiti međuljudske sukobe, učestalost bi se pozitivnih radnja povećala, a nasilnih smanjila.

Općenito bi se moglo zaključiti da će na društvenoj razini učestalost prosocijalnog ponašanja proizvesti učinak množitelja, učenjem od modela, pokretanjem selektivnog mišljenja ili, jednostavno, pokretanjem odgovora na dobivenu korist koja izaziva uzajamnost. Našli bismo se s pred kvalitetno boljim društvenim odnosima.

Psihologija je u posljednje vrijeme otkrila da prosocijalno ponašanje osobi donosi psihološku korist jer decentralizira osobni psihički prostor, empatijsku sposobnost, sadržaje važne s obzirom na vrijednost, utječe na samopoštovanje, ponekad zahvaljujući postignutim rezultatima, djelotvornošću i, u konačnici, zbog otkrivanja blagodati koju ostvaruje u primatelja.

Radeći na otkrivanju karakteristika prosocijalnih radnja metodologijom PAR (Partecipazione-azione-investigazione, Sudjelovanje-akcija-istraživanje), po modelu Unipro, zabilježili smo sljedeće blagodati:

*Pozitivnu kontrolu negativnih emocija* činjenicama koje ćemo precizno analizirati u ovom predavanju:

*Podiže se svijest o ljudskom dostojanstvu i poštuj ljudska prava.* Obogaćuje se svijest o ljudskom dostojanstvu – bez čega percepcija tog dostojanstva ostaje nešto apstraktno, samo teoretsko ili vanjsko.

*Bogatija je inicijativnost i kreativnost.*

Pojedinac osjeća da se većim brojem sposobnosti služi u stvarnom životu. Postaje svjestan svojih sposobnosti. Osjeća zadovoljstvo u ostvarivanju svojih ideja. Projicira vrijednosti Ja.

*Proizvodnja značenja.*

Tvorci prosocijalnih radnja otkrivaju u njima neiscrpan izvor značenja koja ne ovise o vanjskim poticajima. Sposobni su pronaći zadovoljstvo nakon što vide učinke koje su one proizvele u primatelja. U to smo se čvrsto uvjerali primijenivši 850 prosocijalnih radnja na 140 pojedinaca (Roche R., 2001.).

Ta misaona provjera i emocije koje slijede dio su snažne dinamično-progresivne radnje koja jača vlastitu osobnost i postaje sve dosljednijom ciljevima i vrijednostima koje smo ocijenili dobrima i poželjnima.

*Olakšana je prava empatijska komunikacija.*

Komunikacija među ljudima često može biti vrlo problematična, kanale joj mogu ograničivati procesi nedjelotvornog ponavljanja, osim kad je posrijedi sugovornikova potpuna pozornost. Osobe koje su stekle naviku prosocijalno reagirati, navikle su slušati, pozitivno ocijeniti drugoga prije komunikacije, a to primatelju postavlja neke neoborive uvjete da i on, u svoje vrijeme, empatijski odgovori.

*Omogućuje se dijalog među ideološki i politički vrlo različitim, čak i oprečnim ljudskim sustavima.*

Znanstvena metoda koja opravdava i pozitivno ocjenjuje prosocijalnost predstavlja okvir unutar kojega je mogući nepristran dijaloški susret.

*U skladu s velikim religijama.*

Velike religije u znanosti pronalaze zajedničku potvrdu svojih – po njihovu mišljenju – općevažećih vrijednosti ili načela. Čemu tražiti istinu kad svaka radnja u korist bližnjega u sebi sadrži sve filozofije, vjere, čitav svemi, pa čak i samoga Boga? (Vicente Ferrer).

*Ublažavanje častoljubivosti i moći.*

Zbog centrifugalnog karaktera egocentričnih sklonosti, prosocijalna radnja izvršena iz navike – po svojoj inkompatibilnosti umanjuje uzimanje maha, iskorištavanje, upravljanje i kontrolu nad drugim, a istodobno širi osjećaj pozitivnih mogućnosti osobnoga ja. Naime, ono se ne usmjeruje na podcjenjivanje i kontrolu drugih, već zadovoljava pozitivne želje i težnje osobnog rasta.

*Inhibicija nasilja.*

Prosocijalna radnja, koja je plod zajedničkog nastojanja i pažnje prema bližnjemu, zasigurno je jedina snaga sposobna »ponovno izgraditi« kada je neko uzajamno djelovanje kontradiktorno ili konfliktno. U komunikaciji se to ostvaruje ne odgovaranjem nasiljem na nasilni podražaj, već upravo suprotno, nekom pozitivnom ili neočekivanom riječju, a u dinamici gesta i radnja nenasilnim odgovaranjem na nasilje i primjenom alternativnih radnja koje su plod razumne kreativnosti.

*Paradigma dara.*

Psiholozi ponovno otkrivaju prirodne, bitne i vrlo duboke, genetske ili urođene, težnje ljudskoga bića za davanjem, a ne samo za posjedovanjem. Određuju čovjeka koji se ne bori samo za preživljavanje, ili koji posjeduje jedino agresivne želje. U učestaloj dihotomiji filozofskog stajališta o vrijednosti bića i vrijednosti posjedovanja – naš je odgovor vezan uz kulturu davanja.

*Promicatelj uzajamnosti i novih krugova pozitivnosti.*

Prosocijalna radnja predstavlja percepcijski jasan i upečatljiv podražaj, djelotvorno usmjeren ka cilju i osobi primatelja koja privlači pozornost i poštovanje. Prosocijalnu radnju obilježuje visoka svijest i osjetljivost koja pojačava njezinu pozitivnu vrijednost i pretvara je u model – čime se znatno umnažaju statističke mogućnosti da se, u određeno vrijeme, sam primatelj pretvoriti u pokretača ili autora novih sličnih radnja. Važno je naglasiti da oblik uzajamnosti, usmjerene promicanju novih prosocijalnih radnja, ne smije biti povezan s očekivanjima koja će uvjetovati ponašanje primatelja, ili s dogovorima koji donose trenutačnu, trajnu ili naknadnu korist.

U tome se očituje razlika prosocijalnih radnja od drugih: one moraju biti izraz stava čiji prvotni cilj nije osobno dobro, već dobrobit drugoga – kako bi se mogle predvidjeti, izvesti ili uslijediti nove pozitivne posljedice za autora.

Ako je tako, uzajamnost koja se može ostvariti u mogućnosti je zatvoriti izričito pozitivan krug dobrotvornih međuljudskih odnosa, ali vrlo djelotvornih u preživljavanju sustava i ljudskih skupina.



*Izvoditeljica društvenih promjena.*

Prosocijalna radnja izaziva koncentrične krugove pozitivnosti u okružju. Uvijek je teško govoriti o toj korisnosti, stvarnim i sigurnim učincima koje jedna prosocijalna radnja može ostvariti u primatelja koji će se, u određeno vrijeme, pretvoriti u tvorce prema drugim osobama i okolnostima, itd. Naime, prosocijalna radnja ponekad postaje uzajamnom s autorom. Drugi put je usmjerena prema drugim ljudima, ali nikada nije neaktivna.

Čak bi i znanstvenoj metodi bilo teško otkriti sve mnogobrojne pozitivne učinke prosocijalne radnje. Poteškoće su izazvane progresivnim udaljavanjem i brojem primatelja kojih je sve više, utjecajem koji je često mnogo veći od rezultata jednostavne formule prijenosa od jednog do drugoga. Svakako, riječ je o širokom pozitivnom utjecaju na društveno tkivo koje, zbog sklonosti ka promjenama, može snažnije doživjeti preobrazbe koje obilježavaju izazivačke sile, uključene u sekvenciju primatelj-pokretač.

Izrađena je lista različitih vrsta prosocijalnih radnja (Roche 1995.):

**Fizička pomoć:** Neverbalno ponašanje koje jamči pomoć drugim ljudima u ostvarivanju određenih ciljeva, a važno je za njihovo prihvaćanje;

**Fizičko služenje:** Ponašanje koje uklanja potrebu primatelja da fizički posreduju u ostvarivanju određene zadaće ili narudžbe koja završava njihovim prihvaćanjem ili zadovoljstvom;

**Davanje:** Predavanje predmeta, prehrambenih proizvoda ili stvari drugim ljudima, s gubljenjem vlasništva ili prava uporabe;

**Verbalna pomoć:** Verbalno objašnjavanje ili učenje, razmjena ideja ili životnih iskustava koja su drugim ljudima ili skupinama korisna ili poželjna za postizanje određenih ciljeva;

**Verbalna utjeha:** Verbalni izrazi koji će umanjiti tugu ožalošćenih ili onih u poteškoći te ih ohrabriti;

**Potvrda i pozitivno ocjenjivanje drugoga:** Verbalni izrazi koji će potvrditi vrijednost drugih ljudi ili ojačati njihovo samopoštovanje, čak i pred trećim osobama (pozitivno tumačenje ponašanja drugih ljudi) te opravdati, izraziti riječima simpatije i pohvale;

**Pozorno slušanje:** Poluverbalno ponašanje i pozornost koji izražavaju strpljivo prihvaćanje, ali i aktivno usmjerenje ka izraženim sadržajima sugovornika u razgovoru;

**Empatija:** Verbalno ponašanje koje, polazeći od svojevoljnog izražavanja vlastitih misli i sadržaja, izražava kognitivno slaganje s mislima ili osjećajima sugovornika te doživljavanje osjećaja sličnih njegovima;

**Solidarnost:** Fizičko ili verbalno ponašanje koje izražava spremnost da podijelimo nadasve teške posljedice položaja, stanja i negativnih okolnosti ljudi, skupina ili država;

**Pozitivna prisutnost i jedinstvo:**

Izražavanje psihološke blizine, pažnje, duboke pozornosti, empatije, raspoloživosti za služenje, pomoći i solidarnosti prema drugim ljudima – osobnom nazočnošću – čime pridonosimo dobrom psihološkom ozračju, miru, slozi, uzajamnosti i jedinstvu u skupini ili susretu dvije ili više osoba.

**Tab 1:** Kategorije prosocijalnih radnja

## Emocije i prosocijalnost

Pokušajmo analizirati kako prosocijalno ponašanje može utjecati na neke od petnaest najpoznatijih emocija, navedenih u Lazarusovu popisu (1993.).

### Srdžba i gnjev

To su emocije koje pokreću snažnu fiziološku aktivnost čovjeka koja se izražava vrlo snažnim emocionalnim odgovorima – mogli bismo ih definirati izravnima, burnima, smrtonosnima.

Pojedini autori govore o prisutnosti unutarnjeg monologa koji pronalazi opravdanja zato što je gnjev izlio na nekoga. Tako se pokreće niz crnih misli koje potpomažu jačanje fizioloških aktivnosti koje mogu prerasti u srdžbu i vrlo lako izazvati nasilje prema drugim ljudima.

Mentalno i fizičko zdravlje osoba koje često doživljavaju osjećaje srdžbe i gnjeva zbog tih ekstremnih fizioloških aktivnosti – puno je osjetljivije (Thoreson, 1990.; Mittleman, 1994., citirao ih je Goleman, 1997.). Svakako, u perspektivi društvenosti i zajedništva, takve osobe predstavljaju rizičnu podskupinu za suživot.

Vjerojatno će osoba, naviknuta prosocijalno se ponašati, pristupiti djelotvornijim načinima kontrole srdžbe i to, po mogućnosti, na različite načine:

- Učestala pozornost za potrebe drugih ljudi što, drugim riječima, znači prosocijalno ponašanje, nije kompatibilna – barem privremeno i redovito – s izvršavanjem nasilja nad drugim ljudima. Takva navika će – zbog težnje da uglavnom pozitivno doživljava druge – primatelje i što manje negativno tumači postupke drugih ljudi – smanjiti percepciju »agresivnih podražaja«;
- Drugi način je empatijska decentralizacija. Riječ je o progresivnoj decentralizaciji vlastita psihičkog prostora, o mogućnosti postavljanja u situaciju drugoga (zauzimanju perspektive) što je prilično uobičajeno u osoba koje često prosocijalno djeluju. Ta sposobnost omogućuje bolje shvaćanje podražaja i situacija izazvanih srdžbom te usklađuje informaciju, uzimajući u obzir i razloge drugoga. Budući da omogućuje ponovno razmišljanje o okolnostima, može za neko vrijeme smanjiti, zaustaviti i obuzdati srdžbu;
- Sljedeći način kontroliranja srdžbe možda je još djelotvorniji. Riječ je o samokontroli, o kognitivnoj razini koja se temelji na sadržaju koji je u odnosu s vrijednostima. Poštovanje prema drugim ljudima, motivirano nekim vrijednostima bitnim za čovjeka, kao što su ideološke ili vjerske, stvara u čitavom svijetu posebna ponašanja.

### Zabrinutost, tjeskoba i stres

Zadaća je zabrinutosti unaprijed upozoriti na opasnosti s kojima se možemo susresti i na otkrivanje rješenja. Zabrinutost može biti početak zbunjenosti ako preraste u kroničnu tjeskobnost, a tada može doći do nedostatka kontrole nad začaranim krugom tjeskobnih misli.

Anksioznost nastaje kao posljedica stvarnih pritisaka u životu – stresova, a upravo je taj osjećaj – po mišljenju brojnih autora – najčešći začetnik bolesti (McEwen, Stellar, 1993.). Čini se da je imunološki sustav organski posrednik u tom odnosu (Cohen, 1991.; Clover, 1989.).

Prosocijalne radnje u različitim okolnostima zahtijevaju kreativnost, inicijativu, čak i potvrdu – koje, ako se redovito primjenjuju, zahvaljujući djelotvornosti rezultata, utječu na povećanje samopoštovanja. To povećanje samopoštovanja rađa sigurnost u osobi koja je onespособljena anksioznošću, a, prema mišljenju drugih autora, pozitivno djeluje na imunološki sustav.

Sve više raznih međuljudskih odnosa smanjuje osobi mogućnost da upadne u začarani krug crnih misli, polazeći – s jedne strane – od antagonističkog ponašanja kao što je rastresenost i – s druge strane – zbog određenog stupnja relativizacije problema, ako se u međuljudskim odnosima prepoznaju okolnosti slične onima iz osobnog života.

## Krivica

Zapadna kultura ju je pokušala izdvojiti od drugih, opravdavajući to prevlašću moralnog odgoja vođenog osjećajem krivice (za razliku od srama u drugim kulturama). Osobito u prošlim desetljećima, kad je vladao represivni odgo, snažno usredotočen na autoritarizam.

Unatoč tomu, postoje kritike i osuđivanje našega vremena kao vremena bez moralnih vrednota – koje samokontrolu drže uvjetom za život u društvu, promatrajući, primjerice, nasilje koje vlada.

Osjećaj krivice prisutan je na brojnim područjima psihopatologije. Djelomično smanjenje pretjeranog unutarnjeg pritiska moglo bi se pokazati vrlo korisnim za mentalno zdravlje.

Prosocijalne radnje, izvršene, primjerice, u anonimnom volonterskom radu, ocijenjene su kao inhibitori osjećaja neke krivice nastale na drugim područjima života, u odnosu s bliskim osobama, rodbinom ili starijim osobama, roditeljima, i sl...

Svakako, osoba koja se odlučila prihvatiti vrednote socijalne pravednosti pred osjećajem nemoći koji se javlja zbog suosjećanja s događajima na svjetskoj razini – u prosocijalnim će djelima pronaći olakšanje za krivicu.

Ne ulazeći u detaljnije etičke ili funkcionalne procjene, možemo reći da, s obzirom na ograničenosti osobnih radnja, nije nelogično pretpostaviti da prosocijalne radnje, u određenim slučajevima, preuzimaju ulogu smirivatelja osjećaja krivice.

## Zavist

U literaturi možemo pronaći primjere uništavajućih učinaka ovog osjećaja koji čak može narušiti mentalno zdravlje i izazvati promjene u međuljudskim i društvenim odnosima.

Osim koristi odgoja zasnovanog na decentralizaciji spram drugih, vrlo je važno rano otkrivanje tog osjećaja u emocionalnom razvoju djeteta i razvitku njegovih sposobnosti izgrađivanja međuljudskih odnosa te mogućnosti da se na njemu radi – što jamči psihološku stabilnost.

U početku bi vrhunska vrijednost čovjekova dostojanstva, neovisno o njezinim svojstvima ili sposobnostima te o vrijednosti prosocijalnosti, prihvaćenoj kao vodilji ponašanja, trebala ublažiti onu zavist koja bi trebala biti prepoznata i odgovarajuće izražena u obliku izričitog divljenja, kao mogućnost upravljanja vlastitim osjećajima.

Osim toga, prosocijalno djelovanje bi – čak i u zavisnim osobama – trebalo djelovati kao paradoksalno olakšanje za moć koja pretpostavlja djelotvornost akcija i mogući feedback slaganja primatelja.

## Pesimizam i pozitivna raspoloženja

Optimizam može značiti očekivanje da će stvari, uglavnom, imati pozitivan ishod. Apatija, depresija i očaj suprotna su emotivna stanja i pravi su neprijatelji psihofizičkoj stabilnosti (Peterson, 1993.; Anda, 1993.), pa ga, stoga, možemo smatrati bogatstvom s kojim se možemo suočiti sa stresom i održati mentalno zdravlje.

Neki autori optimizam definiraju na temelju čovjekova opisa uspjeha i neuspjeha. Optimisti neuspjeha doživljavaju kao nešto što se može promijeniti (u vezi s kontrolnim locusom unutarnje/vanjsko), a pesimisti ih pripisuju nekom stabilnom svojstvu događaja koje nije moguće promijeniti.

Pozitivni stavovi, koji obično proizlaze iz nekih pozitivnih raspoloženja, omogućuju da lakše prihvatimo zahtjeve okružja, nesporazume ili frustracije koje se mogu dogoditi. Pozitivno raspoložene osobe pokazuju veću otvorenost prema različitim alternativama. Osim toga, kad se usredotoče na neki problem, u najboljim su uvjetima da pronađu rješenje, primjerice prema mehanizmu poznatom kao proroštvo koje će se samo ostvariti. Prema tome, postoje izvanredne strategije za upravljanje stresom.

Ono što uzrokuje stresne reakcije nisu samo podražaj ili stresna okruženja nego i doživljaj subjektivnog značenja poruke sugovornika (Lazarus, 1993.). Na obradu toga subjektivnog značenja najvjerojatnije će utjecati i raspoloženje.

Prosocijalno ponašanje, po definiciji, završava zadovoljstvom i prihvatanjem primatelja, stvarajući pozitivan feedback kod tvorca, a u skladu s rezultatom, djelotvornošću i korisnošću. Ako se to često ostvaruje, trebalo bi poboljšati samopoštovanje i povećati količinu pozitivnih raspoloženja.

Pozitivan međusobni odnos primatelja i autora trebao bi uroditi osjećajem uzajamnosti, prijateljstva – koje možemo zahvaliti i izrazima psihološke bliskosti koju obojica doživljavaju. Sve to pridonosi stvaranju ugodnog ozračja, mira i jedinstva u odnosima – što povećava pozitivno raspoloženje, a, s vremenom, i optimizam.

## Empatija

Sposobnost emocionalnog i kognitivnog sklada s drugim ljudima. Empatija je temelj na kojemu se grade pozitivni međuljudski odnosi. U tom smislu možemo zaključiti da je empatija emotivna spremnost koja pridonosi kvalitetnijim društvenim odnosima.

Hoffman (1984.) drži da pružanje pomoći nekome predstavlja već činjenica da svoje tjeskobe može s nekim podijeliti. Postoji povezanost između emotivne empatije i prosocijalnosti. Obično je u pitanju dvosmjerni odnos.

Općenito bismo mogli reći da empatija pomaže i olakšava prosocijalno djelovanje što, nadalje, vodi na zaključak da će osobe koje prosocijalno djeluju nastaviti učiti poboljšavati svoju empatiju.

Stupanj je empatije, prema mišljenju ovoga autora, povezan s moralnim sudovima i, na koncu, temelj etičkog ponašanja čovjeka. Taj etički stav drugi je osnovni elemenat kvalitetnih društvenih odnosa.

Kriminalne radnje vrlo se često temelje na nesposobnosti agresora da osjeti empatiju prema svojim žrtvama. Zato se proces rehabilitacije zasnivao upravo na vježbanju empatije, u smislu da se zločinac trebao postaviti u ulogu žrtve i iskusiti njezine osjećaje (Goleman, 1997.).

Empatija je najvažniji osjećaj prosocijalnog ponašanja. Kognitivno razumijevanje tuđih misli ili pokušaj doživljavanja sličnih osjećaja može u autoru potaknuti spremnost za pomaganjem.

## Suosjećanje

Suosjećanje je oblik koji se služi empatijom kao sposobnošću prepoznavanja osjećaja slabosti ili napuštenosti drugih, a može i ublažiti sukob u odnosima.

Te dvije sposobnosti: empatija i samokontrola – temelj su prosocijalnog ponašanja. Stoga suočavanje s osobnim emocijama i nastojanje da ih otkrijemo i povežemo se s osjećajima drugih, može utjecati na prosocijalno ponašanje.

Život u obitelji je prostor u kojemu dijete može prepoznati i nastojati razumjeti svoje osjećaje, polazeći od izražajnosti, značenja koje drugi daju svojim i njegovim osjećajima. Dobri odnosi s drugima mogu ovisiti o zadovoljstvu u odnosu na osobne potrebe, pa, prema tome, i o pozitivnim osjećajima koje zadovoljstvo pruža.

Odgaj djeteta, usmjeren promicanju vještina poput: upravljanja emocijama, kontroli nagona, odgađanju nagrade, čin-motivacija i empatija, čini neke osjećaje djelotvornijima, a time je i zadovoljstvo veće – što, pak, utječe na samopoštovanje.

Nadalje, ako obitelj prosocijalno djeluje, ako je izvor dobrih djela prema pojedincima i skupinama, postaje uzorom te identifikacija s takvim ponašanjem i vrednotama na kojima počiva djetetu olakšava prosocijalno ponašanje.

## Jednostavan i neporočan put do emocionalnog odgoja

Iz onoga što smo rekli predlažemo uvođenje, održavanje, vježbu i veću brojnost i kvalitetu prosocijalnih stavova i ponašanja koja držimo – prema našoj definiciji i našem uzoru – jednostavnim i sigurnim putem postizanja emocionalnog odgoja, usmjerenog i uperenog blagostanju i mentalnom zdravlju osoba te poboljšanju suživota u društvu.

Psihička decentralizacija spram drugoga, spram *ti* koju ono pretpostavlja, i primijenjena empatija – ne samo u komunikaciji već i u radnjama koje proizvode neku vrstu blagostanja u određenom primatelju, nužno se paradoksalno pretvaraju u veći rast i bogatstvo autora.

Emocije koje budi prosocijalna radnja omogućuju da se snažnije **iskuse i izraze** pozitivni osjećaji zadovoljstva, ukusa, zahvalnosti, značenja, ostvarenih rezultata, korisnosti i sl., umnažajući učinke koji uvelike nadilaze očekivane, utječući na poboljšanje čitavoga društvenog okružja.

Velik je i utjecaj gesta, izraza lica, dakako pozitivni, koji lice čine ugodnim i privlačnim, a ne odbojnim, što jača želju za ponovnim susretima.

Na temelju rečenoga, uvjerali smo se da prosocijalnost zahtijeva radikalnan izbor radnja koje stvaraju pozitivne emocije i osjećaje, čak i u upravljanju negativnim emocijama.

## Uvođenje, promicanje i provođenje prosocijalnosti

Ako smo dosada razmišljali ponajprije o pozitivnim oblicima i pozitivnom djelovanju prosocijalnih radnja, preko emocija, na mentalno zdravlje, sada ćemo ukratko predstaviti mogućnosti u kojima bismo mogli razviti i provesti te prosocijalne radnje. Jedan od prvih, nedvojbeno važnih putova – jer od početka utječe na razvoj osobe – je odgojni.

### Plan primjene prosocijalnosti u školama katalonije

Polazeći od razrade teoretskog modela-UNIPRO, za optimiranje prosocijalnosti predložili smo da se ugradi u odgojne programe, doista usmjerene optimiranju stavova i ponašanja velikodušnosti, pomoći, kooperacije, solidarnosti, prijateljstva i jedinstva (Roche, 1985., 1995., 1997.).

Primjena projekta u školama, dovršena i ona u tijeku, premašila je brojku 200 u velikom dijelu Katalonije. Primijenjeni programi polaze od samoizobrazbe odgojitelja na specifičnim seminarima. U Španjolskoj su ostvareni u različitim neovisnim zajednicama. Uspostavili smo usku suradnju sa skupinama učitelja iz različitih dijelova Italije koji su također prihvatili taj model.

Od europskih zemalja posebice bih spomenuo Italiju u kojoj smo model predstavili u više od 20 gradova, na različitim fakultetima i u odgojnim kolektivima, te Slovačku. U Slovačku nas je pozvalo Ministarstvo za odgoj i izobrazbu, kako bismo pronašli mogućnost uklapanja programa u njihovu novu disciplinu, etiku. Smatrali su da ovaj model može olakšati susret odgojitelja vrlo različitih ideoloških struja (Lencz, 1994.). Slično iskustvo počinje se ostvarivati u Češkoj Republici, na seminaru organiziranom za prvu skupinu odgojitelja, održanom od 17. do 19. studenoga 2003.

Posljednjih je godina, na poziv Ministarstva izobrazbe, program predstavljen i u Argentini, na trajnim formativnim forumima učitelja iz Argentine (1997.) i Consudeca (1998.).

## Odgojna okružja i konteksti. Popisi prosocijalnog ponašanja

Primjena UNIPRO-modela, od 1982. godine, dala nam je, logično, dragocjene podatke za odgovarajuću teoretsku, ali i za praktičnu uporabu. Jedan je od napredaka, razumljivo, bila konstatacija da prosocijalno ponašanje kontrolira ili olakšava ne samo navike, ponašanje, stanje raspoloživosti ili karakteristika osobe već i kontekst u kojemu se živi i radi.

Tako, primjerice, prosocijalno ponašanje koje neki učenik može ostvariti u nekom razredu (gdje je podvrgnut nekakvom redu, disciplini, pravilima i sl.) nije isto onomu koje može ostvariti na klistu ili logorovanju.

S druge strane, odgojni djelatnici u stalnom dodiru s učenicima mogu predvidjeti može li se određeni način prosocijalnog ponašanja ostvariti, ili bi se mogao predvidjeti samo u određenim kontekstima. To je predviđanje vrlo važno s točke gledišta mogućnosti optimiziranja programa – jer možemo ubrzati očekivanja ostvarivanja u željenom ponašanju.

Radili smo na pripremanju popisa ili repertoar najčešćih prosocijalnih ponašanja, ili mogućih u odvojenim kontekstima, ali vrlo bliskih učenicima. Primjerice, dodatna prednost je ta što učitelj može stvarno izdvojiti neke od njih, kao cilj ili odredište koje tijekom svojega tečaja želi ostvariti.

Zbog funkcionalnosti programa ti se popisi mogu primijeniti i izvan konteksta škole, primjerice na logorovanju i u sportskim klubovima čije je zajedničko obilježje da su integralni konteksti neformalnog odgoja osobe.

S tim bismo željeli podržati ideju da su školske aktivnosti, primjerice fizički odgoj, sport, putovanja, izlasci, ekskurzije – idelno sredstvo za cjelovit odgoj osobe, ponajprije za optimizaciju prosocijalnosti.

Ovi se popisi progresivno nižu, polazeći od iskustva i intervju s profesorima, učiteljima i učenicima sličnih dobi koji su odgovorili, ponajprije predlažući reprezentativna ponašanja za svaku kategoriju, a poslije i ocjenu stupnja reprezentativnosti na kraju dobivenih lista.

Taj se posao sastoji iz brojnih poželjnih prosocijalnih ponašanja, ostvarivih u prostornom i vremenskom kontekstu vezanom uz razred, vrt, školsko dvorište i dob učenika.

## Model – UNIPRO– za razvoj i odgojno optimiziranje prosocijalnosti

Predstaviti ćemo također čimbenike teoretskog modela koji su temelj odgojnog programa optimiziranja prosocijalnosti.

Čimbenika je petnaest: deset posvećenih radu u aktivnostima i na ispitnim listićima i pet koje će odgojitelji primijeniti osobito u obliku odgojnih modela.

**Dostojanstvo i vrijednost osobe.** Samopouzdanje i heteropoštovanje. On, ja. Drugi. On, ti. Okružje. Kolektivna stvar. Društvo.

**Stavovi i vještine u međuljudskim odnosima.** Slušanje. Osmijeh. Pozdravi. Pitanja. Zahvaljivanje. Isprika.

**Pozitivno ocjenjivanje ponašanja drugih.** Pohvale.

**Prosocijalna maštovitost i inicijativa.** Rješavanje problema i zadaća. Prosocijalna analiza alternativa. Donošenje osobnih odluka i sudjelovanje u kolektivnima.

**Komunikacija.** Otkrivanje vlastitih osjećaja. Postupanje. Razgovor.

**Međuljudska i društvena empatija.**

**Prosocijalna poduzetnost.** Čin-kontrola i rješavanje agresivnosti i ovlaštenosti. Konflikti s drugima.

**Stvarni i zamišljeni prosocijalni modeli.**

**Pomoć.** Služenje. Davanje. Dijeljenje. Odgovornost i pažnja prema drugima. Kooperacija. Uzajamnost. Prijateljstvo.

**Kolektivna i složena prosocijalnost.** Solidarnost. Suočavanje s društvenim poteškoćama. Prijavljivanje u društvu. Civilna neposlušnost-neposluh. Nenasilje.

Tab. 2. Teme za rad s učenicima na posebnim sastancima i u razredima s različitim predmetima

**Prihvatanje i izražavanje osjećaja.**  
**Mjerodavnost prosocijalnosti.**  
**Induktivna disciplina.**  
**Nukanje na prosocijalnost.**  
**Jačanje prosocijalnosti.**

Tab. 3. Teme koje nadahnjuju neprekidnu odgojiteljevu akciju

### **Minimalni program uvođenja prosocijalnosti u srednje škole**

U prijašnjem razdoblju ostvarili smo pilot-programsko istraživanje u 15 razreda 10 različitih ispitivačkih centara u pokrajini Valli. Riječ je o programu koji, s jedne strane, pretpostavlja inovativnu primjenu jer mora biti kratak i koncentriran – traje 12 tjedana – iako je plod petnaestogodišnjeg iskustva i sadrži minimalne standarde kakvoće, kako bismo ga mogli držati reprezentativnim. To je bilo nužno jer smo morali odgovoriti na zahtjeve i mogućnosti starijih razreda osnovne škole, kako bi primjena bila realna u ograničenim prostornim i vremenskim uvjetima koje curriculum dopušta.

Cilj mu je najjednostavnijim i najizravnijim putem uvesti prosocijalno ponašanje, jednodnevnom radionicom u trajanju od približno 55 do 80 minuta.

Tijekom 12 radionica, koje vodi vanjski stručnjak, nastojat će se promicati, senzibilizirati i motivirati sudionike za ostvarivanje prosocijalnih radnja, predstavljajući njihove prednosti i korisnost.

Sadržaj radionica specifičan je po:

- kognitivnoj senzibilizaciji za pojam i koristi;
- osobnim i kolektivnim shemama i popisima prosocijalnog ponašanja u različitim kontekstima (učionici, školi, kući, ulici), usredotočenim na željene i ostvarive-zacrtane radnje-ciljeve;
- uvježbavanju strategija, kako bismo ih ostvarili;
- primjeni u stvarnom životu.

Trenutačno radimo na obradi podataka dobivenih u ovom, gotovo bih rekao pokusnom, radu koji obuhvaća ocjenjivanje svega što je bilo prije i nakon, te za uključivanja kontrolne skupine.





6

PEDAGOGIJA U SLUŽBI  
OBLIKOVANJA ZAJEDNICE



# Doživljavanje sebe i drugoga društveno-moralni razvoj

Cesare Scurati

Živimo u vremenu velikih društvenih promjena, čija je najkontraverznija dimenzija etika sa svim posljedicama na planu međuljudskih i društvenih odnosa. Stoga nam se nameće pitanje u kakvom kulturološkom okviru se odvija suvremeni odgojni razvoj i razvoj etičkih odnosa. Promotrimo neke scenarije i vratimo se nekim pedagoškim temeljima ovoga složenog problema.

## Logike vremena

Naglasit ćemo dvije stvari – jednu pretežno psihološke naravi, a drugu, potpuno sociološki obilježenu.

## Prijestolje i pogledi

Daniel Marcelli (*Dijete vladar (gospodar). Nova glava obitelji?* R. Cortina, Milano, 2004.) otkriva »nemoguć položaj djeteta u dvoznačnosti njegovih odnosa s odraslima«.

*Pogledi i granice* – »Kad počne otkrivati svijet, ljudsko biće je ranjivo, osobito "čovječuljak", malo dijete koje osjeća potrebu da se osloni na onoga tko je uz njega, na osobu koja je uz njega [...]. Pogled združen s pogledom drugog čovjeka omogućuje mu da otkrije granice iza kojih se krije opasnost. Odgoj i nije drugo doli pretvaranje u riječi i progresivna interiorizacija (usvajanje) tog uvođenja u akciju.« Nedostatak granica ne jača subjekt, već ga čini ovisnim o hirovitošti i iluziji o svemogućnosti.

*Model i prava* – »Dijete [...] postaje modelom, modelom mogućeg bogatstva, prilagodljivosti, pozornog raspoznavanja, istančanih spoznaja, model za kojim žudi odrasla osoba«. Naime, ono se čini »usmjerenim prema van, željnim poticaja, s otvorenim odnosima i ne zatvorenim u samo sebe«. Ali, upravo se u tome krije prava varka. Naime, dijete ostaje ono što je – nesavršeno. Stoga, smatrati ga savršenim – znači uskratiti mu njegovo temeljno pravo, pravo na djetinjstvo.

*Autoritet i dominacija* – Autoritet je ljudski čimbenik, povezan »s društvenim, kulturnim, pa čak i mitskim vrijednostima«, a dominacija je životinjsko obilježje (nadmoći, vlasti). Nadalje, postoji razlika između tradicionalnog autoriteta, utemeljenog u prošlosti, i modernog autoriteta koji svoju svrhovitost pronalazi u budućnosti i »skrbi se o očuvanju i poštovanju kreativnog potencijala svakoga otvorenog, nedovršenog, promjenljivog sustava, kako bi na neki način povećao svoje ovlasti«. Vrlo je važno prestati demonizirati autoritet, ali još je važnije naučiti se njime služiti tako da obuhvatimo svačiju interiornost-osobnost.

Umjesto traženja nekoga manje ili više klimavog prijestolja, potrebno je djeci pružiti pažnju i skrb.

## Biti ili postati

Zaustavit ću se na poznatoj zbirci studija H.Hengsta i H.Zeihera (Za sociologiju djetinjstva, Angeli, Milano, 2004.) čija je temeljna misao da »su djeca sama po sebi suradnici, ugovarači, proizvođači i izvođači – svakako, tvorcima koji se ne ograničuju na to da pomognu u ostvarenju i izvođenju čitavog niza zadataka na različitim područjima svojega života, već su i stvorci svojega osobnog razvoja« (J.Qvortrup). Drugim riječima, valja naglasiti da ona »vrlo aktivno grade svoje djetinjstvo, stvarajući rutinske navike, rituale i prihvaćene modele interpretacije« (H.Kelle).

H. Hengst ističe: središnjost medijske i komercijalne kulture, postojanje pluralističkih, individualizacijskih i destandardizirajućih procesa, manjak stabilnosti tradicionalnih i identifikacijskih modela, sklonost da se »djeca, kao potrošači, učine sve ovisnijima o roditeljima i odraslima«, uspostavljanje procesa uništavanja djetinjstva i potpune podložnosti ponudi. U biti, kolektivni identitet djetinjstva premješta se s usredotočenosti na sutra ("budućnost") na usredotočenost na bitak ("sadašnjost").

H. Zeiherova studija govori o sve važnijem procesu »fordističke racionalizacije vremena« koja u svakidašnji život ljudi želi uvesti obvezatno i strogo poštivanje vremenskih rokova (rasporeda, dospjeća plaćanja i sl.), a, nasuprot tome, tehnologija informiranja i komunikacije čini stvarno mogućim uklanjanje svakoga vremenskog ograničenja, pa se, stoga, čini »da danas vremenski čimbenik radnje postaje predmetom osobnih razmišljanja i odluka« do te mjere da »otvorenost jednoj vremenskoj određenosti postaje posve subjektivnom«.

M. du Bois-Reymond raspoznaje »dvi osnovne društvene pojave«: – odnos među naraštajima premješta se iz obiteljskoga kruga, obilježena redom prema poslovnoj familijarnosti; – definicija uvjeta poučavanja i učenja prebacuje se s odraslih odgojitelja i političara odgoja prema mlađim naraštajima. Posljedica toga je stvaranje potreba za novom teorijom »produktivnog učenja«, sposobnog reagirati na vanjsku nadmoć motivacije (formalnog učenja) u korist one unutarnje (formalni i neformalni načini) i vrednovanja mogućnosti učenja od obiju.

## Pedagoška obrada

Pokušajmo sada razmotriti osnovne tematske prijelaze, one s izravno i s pretežno pedagoškim usmjerenjem.

### Stvoriti pravila

Zaustavit ćemo se na dva osnovna usmjerenja:

- »*sintetičkom*« – u kojemu glavnu ulogu imaju predložene vrijednosti, potvrđivanje načela, privlačnost svjedočanstva, oponašanje primjera (to jest, uglavnom afektivno-sentimentalna postavka) i
- »*analitičkom*« – usmjerenom analizi stvarnosti, razradi osobnih razmišljanja, usporedbi kriterija i mogućnosti njihove konkretne primjene, pretvaranju općih načela u izraze osobne dosljednosti (možemo reći: konstruktivno-odnosni pristup). Osvrt na drugo usmjerenje pronaći ćemo u zapisu (R.DeVries-B.Zan, *When Children Make Rules*, 'Educational Leadership', Alexandria, sett. 2003., pp. 64-67) u kojemu je razrađena perspektiva usredotočena na ideju djeteta kao tvorca pravila.

»U školi« – primjećuju autori – »pravila tradicionalno uspostavljaju učitelji i prenose ih djeci. Danas mnogi učitelji otkrivaju prednost u tome da djeca sudjeluju u stvaranju pravila u razredu. Ali, ako ne pazimo, to uključivanje može biti površno i bez smisla«. Ponajprije, valja se osloboditi predrasude da učitelj mora napustiti svaku vanjsku kontrolu. Pravo je rješenje u tome da se ta kontrola mora uklopiti u opću sliku i biti prožeta toplinom, suradnjom i zajedništvom, usmjerena samostalnom upravljanju učenika u kojemu mora biti svedena na najmanju moguću mjeru, imati praktičnu vrijednost te se primjenjivati samo kad je nužno i bez samozadovoljstva.

Drugo, možemo razlikovati dvije različite vrste pravila:

- *pravila koja su postavili učitelji* koja određuju »specifična očekivanja u ponašanju učenika, načine ponašanja koja se svima čine sama po sebi razumljivima, kao dio kulture razreda« – riječ je o pravilima koja se odnose na sigurnost, zdravlje i osjećaj ugone, o moralnim pravilima koja se odnose na poštovanje ljudi i živih bića i diskrecijskim pravilima, tj. rutini i procedurama određenima da olakšaju život u razredu i učenje;
- *pravila koja su uspostavili učenici*, a odnose se na »formalno razumijevanje učitelja i učenika« do kojega se dolazi razgovorima u kojima djeca sama pokušavaju otkriti konkretnu povezanost između pravila i svojega ponašanja.

Važno je izbjegavati da djeca ponavljaju pravila naučena od odraslih ili izraze ono što, prema njihovu mišljenju, drugi od njih očekuju. Naprotiv, njih se može pozvati da, umjesto ustaljenih, »izmisle« nova pravila. »Ponovno izmišljena pravila pokazuju što su djeca razumjela pod moralnim normama – jer ih nastoje izraziti svojim riječima i obraditi tako da ih osmisle«.

### Vrednote i obveze

O. Réboul (1995.) je predložio čitav niz vrlo znakovitih pitanja i perspektiva (prijedloga).

Ponajprije, neprihvatljiv je nedostatak etičke formacije – što potvrđuje i razina standardnog ponašanja u privatnom i u javnom životu, a vrlo jasno ukazuje na pogrešku prilagođivanja emotivnom životu suvremenog čovjeka i posjedovanju »vrlo niske razine etičke svijesti u usporedbi s onim što suživot zahtijeva« (DeVries, Zan, 1993.). Tome se može dodati cjelovita revizija odnosa između stabilnosti i promjena, tradicije i novosti – u kojoj, osim kriterija prihvaćanja novoga, odlučujuću ulogu poprima načelo vjernosti prošlosti u pravilu važnosti interpretativnog kontinuiteta. Na različite se načine ponovno došlo do mišljenja da se ne može živjeti od sustava vrijednosti shvaćenih kao »skup ideala sposobnih – ako se ostvare – omogućiti potpuno ostvarenje naše humanosti« (Giannancheri, 1980.). Osobito kad je riječ o odgoju.

Upravo su to smjernice kojih se pridržava Réboul kada naglasak s vanjskog izvjestitelja u istraživanju općih vrijednosti prebacuje na unutarnjeg. »U biti« – rekao je – »jedna vrijednost nije opća zbog toga što je cijeli svijet prihvaća, niti zato što je pobijedila u istraživanjima ili na referendumima. Općost je drugog oblika [...]. Općost je [...] ono što svatko može pronaći u sebi samome i što ga čini slobodnim [...]. Ukratko: neka vrijednost, kao i znanstvena istina, može biti opća, a da zbog toga ne zahtijeva jednoglasno prihvaćanje svih ljudi«. Uporište se mora potpuno prebaciti s područja društvenosti-ponašanja na lingvističko, gdje je moguće pronaći model neiscrpnne raznolikosti, ali i postojanje invarijanata te, isto tako, neiscrpnih mogućnosti prijevoda s jednoga jezika na drugi. »Isto vrijedi« – potvrđuje – »u odgoju. Dakako, njegova znanja i vrijednosti variraju između različitih kultura, ali možemo izdvojiti dvije stvari. S jedne strane, čovjek je uvijek i svugdje proizvod odgoja. A s druge, njegova znanja i vrijednosti uvijek su razumljivi, ako već nisu dopustivi. Stoga možemo zaključiti i jednom riječju izraziti ono što naša kultura općega uključuje: susret, mogućnost komuniciranja« (Réboul, 1997.).

Znači, vrijednost dijaloga kao sadržaj.

### Škola

Pitamo se je li škola i treba li biti mjestom odgoja za vrijednosti i koji su najspecifičniji oblici toga učenja.

J.C. Forquin (1991.) ukazuje na to da bilo koji odgojni i didaktički projekt zahtijeva prihvaćanje jedne, više-manje izrazito normativne i idealne slike čovjeka. Osim toga, kada se odgaja i uči, potvrđuje se potreba da djecu i mlade pripremimo za oblike života koje držimo dostojnima predno-

sti i za sadržaje koje na neki način smatramo vrednijima od drugih. Stoga je jasno da potpuno relativistički pristup, koji neizbježno smatra neopravdanim i suprotnim bilo kakav sud o vrijednosti, ne može rezultirati odgovarajućim. Osim toga, pitanje vrijednosti sastavni je dio potrebe da se prijedlog ozakoni, pa se zato »svako učenje ostvaruje na temelju njegove vrijednosti [...]». Učiti ne znači samo prenositi znanje, sposobnost razmišljanja, mišljenja, pa čak i sumnje, već je, svakako, uključena sposobnost sumnje, prenošenje sposobnosti vjerovanja. Potrebno je naučiti lekciju, a kako bismo u tome uspjeli, treba vjerovati da je ono što učimo istinito, da načini razmišljanja i mišljenja koji su nam predloženi nisu varke ili tlapnje te da se vježba sumnje i kritičkog duha temelji na potrebi ili nadi da istina postoji«.

Isto tako uvjerljivo J.Houssaye (1992.) potvrđuje da se – ne želeći umanjiti vrijednosti škole, da pače, smatrajući ih njezinom zadaćom i *poslanjem* koje se ostvaruje u otvorenom prostoru između dvije krajnosti: poučavanja (želje za totalnim odgojem), s jedne strane, i suzdržavanja (»iluzije o pedagoškoj neutralnosti«), s druge. Temelj je, stoga, postavljen novim i različitim poimanjem laičnosti – shvaćene ne kao suzdržavanje već kao »poštovanje«. Posljedica je toga da ona »ne mora više biti neutralna niti preprodavačka, već misaona, tj. dopustiti i spojiti stavove, toleranciju i kritičku analizu«. Pluralizam (prihvaćen kao »činjenica«, kao »pravo«, kao »temelj« i kao »sredstvo«) ponovno postaje odlučujućom osi i mjerilom u usporedbi s kojim se škola, čija »je odgojna zadaća u istom pokretu pokazivanja i prisvajanja općih vrijednosti uz pomoć buđenja osobnog razmišljanja«, ne smije »zadovoljiti«, nego postati svjesnom da ima »posla sa stvaranjem napetosti, a ne s jednostavnim konstatacijama«.

CIDREE (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe) potvrđuje (1991.) da »kada odgajamo ili učimo, mi komuniciramo s vrijednostima. Samo postojanje škole ili organizirane odgojne strukture potvrda je valjanosti naše vjere da je naše mlade nužno poučavati kako učiti«. Tako se otvaraju dva puta od kojih prvi teži proučavanju sastavnica vrednota, sadržanih u ambijentalnim i kontekstualnim dimenzijama, proizvodu neizravne odgojne akcije, a ne toliko izobrazbenom djelovanju – to je teza etičkog primata skrivenog curriculuma nad onim formalnim i izrazitim (Torres, 1991.) – a drugi podržava mišljenje da i učenje vrijednosti mora i može biti uključeno u programski curriculum te povezano na svim razinama i dimenzijama sa samim curriculumom (Penn, 1990.).

Prvi način je, čini se, prošireniji u europskoj pedagoškoj praksi, a drugi se više primjenjuje u američkoj.

Uvjete pod kojima neki formativni tijek, povezan s vrijednostima, postaje djelotvornijim, odredio je H. A. Thelen (1982.) prema autentičnosti (spontanom i voljnom zalaganju, izrazitoj motivaciji), legitimnosti (postojanju definiranih struktura na koje se odnosi, organiziranom i dosljednom) i produktivnosti (olakšavanje uzajamne interakcije među subjektima). Riječ je o kvalifikacijama koje sintetski predstavljaju odgojnu liniju na koju se nadovezuje povezanost s tradicijom koja se oslanja na odgoj moralnog suda, a usmjerena je maksimalnom vrednovanju bogatstva kognitivnog karaktera, kao strategija koje učenika mogu osposobiti da nauči umijeće razlikovanja načela (koje nam na općenit način govori o onome što trebamo ili ne trebamo raditi) iz perspektiva (koje karakteriziraju svijet tako da vode k organiziranom načinu interpretacije) i činjenica (koje nam daju specifičnu informaciju ili prigodu da izrazimo neki poseban moralni sud (Paul, 1998.).

L'ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development) je formulirala (1988.) skupu preporuka u svezi s moralnim odgojem u školi:

- moralni odgoj mora biti velika sjedinjavajuća snaga curriculuma – sve odgojne snage moraju se okupiti oko škole i podržati je u njezinu radu na moralnoj izgradnji; – škole moraju učiti etiku pravednosti, altruizma, marljivosti, poštovanja ljudskog dostojanstva i krajnjih izvora moralnosti, uključujući i vjeru;

- moralni se odgoj ne može ograničiti samo na intelektualne aspekte već se mora proširiti na poštivanje dobra i njegovu primjenu;
- moralni odgoj mora obuhvatiti, kod najmlađih, stjecanje pravilnih načina ponašanja, a kod starijih, izgradnju kritičkog mišljenja i donošenja odluka;
- odgojitelji moraju ocijeniti je li njihovo radno okružje uvijek u skladu s moralnim rastom;
- škole moraju postaviti precizne zahtjeve odgojiteljima glede moralnog odgoja i ocijeniti njihov prinos tomu
- potrebno je više pozornosti posvetiti moralnom odgoju – i u početnoj pripremi, i u primjeni. Didaktički odgoj obično poprima oblik vježbe, povezane s usvajanjem makro i mikro strategija moralnih sudova (i ponašanja) na kognitivnoj, afektivnoj i razini ponašanja.

Točka koja apsolutno mora biti u središtu svakako se sastoji u odbacivanju indoktrinacije u korist aktivnog i osobnog prihvaćanja subjekta.

### **Odgovornost**

Odgoj za odgovornost predstavlja jedan od najvažnijih odgojnih odgovora u jednoj povijesnoj prigodi u kojoj negativne crte, u pedagoškom obliku, predstavljaju čitav niz pojava (sumrak vremena, vrijeme nesigurnosti, egzistencijalni nered, kultura fragmentacije, ravnodušnosti, užitka, vrijeme bez jezika, tehnocentrični humanizam, »nestalne« kulture) čija pojava (samo da se prisjetimo nekih: pad vrijednosti života,; pojava vjerskih, etničkih i rasnih sukoba, povećanje razlika među bogatima i siromašnima, stvaranje velikih skupina nezadovoljnika, isključivanje i odbacivanje, marginalizacija) ne može ne izazvati tjeskobnu zabrinutost za sadašnjost i budućnost naše civilizacije.

#### *Temelji*

U personalističkom obliku, odgovornost se smješta u okvire moralnog odgoja od kojega poprima bitne motive i opravdanja. Naime, riječ je o tome da se treba postaviti u perspektivu ponašanja relacijske naravi koje obvezuje slobodu i intersubjektivnost osobe i njezin odnos prema pravilima, zakonima, granicama, naredbama i pravima. U tom smislu može se objasniti kao jedan od izraza odgoja za uzajamnost, a u užem smislu za slobodu. Ponajprije pozornost treba usmjeriti na spremnost da reagiramo na neke tipične deformacije – primjerice, onu kolektivističku i neosobnu (uvijek je potrebno na red pozvati društvo ili sustav), legalističku (dostatno je poštovati običajna ili uvriježena pravila i ne ići izvan njih) i egocentričnu (jedini problem je zadovoljiti osobne potrebe i osobne težnje) – koje pokušavaju unakaziti i obezvrijediti ideju odgovornosti u njezinu najdubljem značenju. Solidan i čvrst odgoj može se razviti samo na terenu povezanom s vrijednostima kao temeljnim pozitivnim elementom.

Iz toga se može izvesti čitav niz odgojnih smjernica koje treba smjestiti u kontinuum aktivnosti, iskustava i prijedloga, složene duž dvije crte kognitivnog razvitka, s jedne strane, i afektivnog, s druge strane – kako bismo došli do načina ponašanja i stilova života. Naime, nužno je, u određenom smislu, »upoznati i razumjeti subjekt [...], uvjete ljudske međuovisnosti, tj. splet odnosa koji grade uvjete društvenog života čovjeka [...] – jer preuzimanje odgovornosti uvijek mora polaziti od veće svijesti složenosti zadaća i funkcija koje proizlaze iz zakona, načela, pravila, tj. od normativnih elemenata društveno-institucionalne slike u koju je smješten«. Ali, isto je tako nužno, i u drugom smislu, »razviti u subjektu sposobnost da se postavi u perspektivu dužnosti [...], tj. potrebu da poželi "odgovoriti" ostvarujući prihvaćene zadaće« (Massaro, 1993.). Inteligencija, emocije i akcija pozvane su na red u sinergiji koncepata, osjećaja, odluka, raspoloživosti i djelotvornih sposobnosti.

#### *Područja*

Možemo, dakle, reći da odgoj za odgovornost obuhvaća sve potencijale i nerazdvojno povezana rješenja sa svim što se odnosi na dimenziju *uzajamnosti*. Specifična područja koja moramo pro-

matrati su: mir; svjetovnost (interkulturalnost, razvoj, internacionalnost), socijalizacija, civilno područje, politika, ekonomija, ljudska prava i pravednost; zdravlje, ekologija, proširenje informacija, pravo. U svakom se od njih odgovornost oblikuje kao sastavni vezni element, predstavljajući, u konačnici, osnovno pedagoško sredstvo. Ne smijemo zaboraviti suočiti temu odgovornosti na planu curricula i metodologije s temama koje se dotiču konfliktualnosti, razilaženja i suprotnosti, ne smijemo se uljuljati u znanju bez moralne snage te na sve moguće načine poticati sve oblike sudjelovanja, zalaganja i volonterstva, sposobnih reagirati na svaki oblik izdvajanja i egoistične usmjerenosti na sebe.



# Potreba za zajednicom i preuzimanje odgovornosti

Michele De Beni

## Sâm, vlastitim snagama

Jedan je znanstvenik sa zanimanjem promatrao kako suvremeni čovjek pred gomilanjem svjetskih problema, koji zahtijevaju zajedničko rješenje i trebaju biti plod kolektivnog zalaganja, sve više teži zatvaranju u svoj mali svijet i traži spas pouzdavajući se jedino u svoje snage. (Beck, 1997.) To je prava proturječnost i u potpunosti je suprotnosti s onom iskonskom čovjekovom potrebom za zajednicom koju on oduvijek, od rođenja, nosi u sebi.

Sudionici smo procesa radikalnih kulturnih promjena kojima bi svatko od nas trebao posvetiti veliku pozornost. Danas se neporeciva prirodna potreba za zajednicom pokušava zamijeniti neakvom umjetnom, svemogućom i nasilnom filozofijom, uvjetovanom mnogim emotivnim i lakoumnim oblicima – poput televizijskih spektakala i reklama, nekom vrstom vjerovanja u prednjačenje pojedinca nad zajednicom, ugođe nad obvezama, osobne sigurnosti nad sigurnošću drugih, zadovoljstva samim sobom nad ljepotom zajedničkog druženja. U tijeku su promjene koje će zasigurno ostaviti posljedice u nama i u novim naraštajima.

Čak i riječi *zajednica* prijete opasnost da s vremenom izgubi pravo značenje i ostane bez odgovarajuće stvarnosti na društvenom području. Riječ *zajednica* izaziva osjećaj ugođe, topline, intimnog i sigurnog kruga, solidarnosti, sna kojemu se utječemo u nesigurnosti i strahu. Kako to da, osobito danas, osjećamo sve manju potrebu za njom?

## Patnja zbog napuštenosti i paradoks ne-odgovaranja

Usprkos tome, svi smo iskusili da, primjerice, u opasnosti tražimo spas u nekome ili u skupini. Ponekad je dostatan običan black-out, nestanak električne struje, da osjetimo svoju nesigurnost. Nadasve se u teškim trenucima nameće velika potreba za potvrđivanjem, razumijevanjem, solidarnošću, za *zajednicom* koja će podržati našu trenutačnu ili trajniju slabost. U tim se trenucima čovjek osjeća potpuno napuštenim, izgubljenim i osamljenim. Njegov vapaj neumorno traži odgovor, odjek zajednice: »Ne boj se!«.

No, kakve odgovore uspijeva dati civiliziran čovjek sve većem i rastućem očaju svijeta, praznini i besmislu života?

Neočekivano se prestao pitati odakle svi ti duboki problemi i odredio drugi smjer svojim istraživanjima. Krenuo je u mahnitu utrku za sve većom osobnom slobodom, misleći da će biti sretniji što bude neovisniji o drugima.

U tome se skriva dominantna filozofija koju je suvremena kultura postupno nametnula našoj svijesti – poput neke matematičke jednadžbe: sreća jednako osobna sloboda. Tako se svima čini da je »najpametnija stvar samozaštita...« (Bauman, 2001.) mukotrpno pronalaženje rješenja za nelago-

dan osjećaj nesigurnosti, gradnja utvrda za očuvanje tijela, vlastita doma, dobara, četvrti. Sve što je drukčije, različito, upravo zato što je izvan sigurnosnih zidina, predstavlja opasnost. Stranci također ostaju izvana. Iznad svega je moja sigurnost!

U ovom razmišljanju krije se određena logična nedosljednost. Ne računamo s činjenicom da u ovom našem globaliziranom svijetu sve ovisi o svima te da povlastica života u nekoj zajednici zahtijeva i odricanje od dijela osobne slobode.

I upravo se u tome krije dvosmislenost modernog individualizma. Vjeruje se da sloboda znači mogućnost razuzdanog ponašanja, bez ikakvih ograničenja.

## **Manje veza = više sreće**

Tako i odnosi u zajednici postaju sve manje nužnima; odnosi sa susjedima gube vrijednost; obilje sredstava i tehnologije čini nas sve pomalo podmuklo sigurnima, a samim time i neovisnima. Danas mnogi, više nego ikada prije, mogu sebi dopustiti »podizanje pokretnog mosta«, a da to ne uzrokuje veliku opasnost za osobnu »samozaštitu«.

I tako ti novi »vlastelini«, ego-zaštitne i sebi usmjerene kulture, uče živjeti neovisni o posluzi koju im nudi zajednica. Imaju više koristi i slobodniji su bježeći od obveza koje nameću osjećaji, intimnost i susjedi. Skrivaju se u svijetu slučajnih susreta, nestvarne ljubavi – u kojemu virtualni jezik postaje najistančanijim, krajnjim sredstvom koje će im osigurati pravo na samoću. Ljubav također postaje preprekom za osobnu slobodu – bolje je ne biti voljen jer ljubav zahtijeva odgovor. Bilo bi to kao priznati potrebu za drugima i svoju slabost.

Bolje je pobjeći. Ali kamo? Tamo gdje nema slabića, među pojedince koji ne osjećaju potrebu za zajednicom, među samce s kojima možemo podijeliti *ne-zanimanje* jednih za druge.

## **»Zajednica osamljenih«**

To je njihova nastrana zajednica. Doista je vrlo čudna zajednica koja se nazire na horizontu. Mahnito je usredotočena upravo na oslobođenje od sebe same – jer je netrpeljivo zahtjevna, pretopla i presrdačna onima koji su pobrkali dobro s blagostanjem te se boje kušati bilo kakav osjećaj izvan sebe. Bilo bi kompromitirajuće izići i pogledati.

Tako se sve više oblikuje kultura koja glasno uzvikuje da joj zajednica nije potrebna. To je pobjeda estetske zajednice, površne, utemeljene na priviđenjima, koja se hrani kinematografskom industrijom i snagom gledateljstva. To je društvo koje je izgubilo etički smisao, okrenulo pogled od pravih vrednota i sve ga više na okupu drže beskorisne stvari. U njemu se »brižno« izbjegava stvaranje i širenje mreža etičke odgovornosti, što znači dugotrajnih obveza njegovih članova. U njemu vođe više nisu heroji, sveci, svjedoci autentičnoga života, već medijske ličnosti koje su svojom zavodljivošću preuzele pedagošku ulogu.

Uzdize se čovjekova svemoć, ne znajući da ona s prvom poteškoćom može nestati. Bolest, nedostatak ljubavi, dosada – udarci su koji će u trenutku razoriti našu krhku sigurnost. Ne zaboravimo da nismo svemoćni. Činjenica da smo zabrinuti zato što kradljivci mogu ukrasti naše bogatstvo, što ljepota prolazi, a snaga ponestaje – potvrda je nesigurnosti »moćnika« ovoga svijeta koji teže sami sebe zaštititi.

Trpi osjećaj zajednice i nestaje etička zajednica. Koliko li je samo očajnika već u prvoj najavi slo-ma burze? Koliko li je osamljenih, usprkos mnogima koji su im podčinjeni.

Moramo naučiti odgovoriti na ovaj paradoks, na osjećaj osamljenosti i opće zbunjenosti. Zajednica koja vjeruje pozvana je odgovoriti, mrežom zajedničkih interesa osigurati pravo svakom građaninu na ljudsko dostojanstvo. No, to je moguće tamo gdje postoji odnos, duboka komunikacija, poštovanje – jer društvo je humanije koliko se više njegovi članovi uzajamno poštuju kao osobe.

## Odgovornost – odgovor na potrebu za odnosom

Ako promotrimo specifično područje obitelji, temeljnu stanicu društva, zapaziti ćemo da se ona sve teže prilagođuje vrlo složenim i promjenjivim unutarnjim okolnostima, ali i društvenim odnosima. To nameće brojna pitanja i zahtijeva da posebnu pozornost obratimo zadaći neprekidnog posrednika koju su obitelj, škola, društvene i odgojne institucije pozvane izvršiti u odnosima pojedinac-društvo, privatno-javno.

Unutar te mreže nemoguće je zamisliti školski ili obiteljski odgoj kakav je bio u prošlosti, zatvoren u sebe i samodostatan. On mora postati mjestom razmjene, ne samo osjećaja, informacija i znanja, već prijedloga i djelovanja između unutarnjeg i vanjskog svijeta. Škola i obitelj danas – moraju postati predmetom pažnje (potpore, pomoći, nježnosti) institucija, dobrotvornih udruga i zajednice u najširem smislu riječi – čijih smo vrijednosti svjesni, kao i neizmjernoga društvenog kapitala koji mogu i moraju razvijati.

U tom smislu, skrbiti se poprima vrijednost uzajamnog prepoznavanja i razmjene, suradnje i darivanja između obitelji i zajednice, škole i obitelji, među obiteljima, skupinama, skupinama i institucijama.

Među najveće izazove s kojima se društvo mora suočiti ubraja se sve veći broj različitih društvenih i kulturalnih modela, složeni problem roditeljstva, spoznaje, slobodno vrijeme, kvaliteta odnosa unutar zajednice, pitanja smisla, tj. prihvatljivih vrednota na kojima treba graditi život.

U ovom izlaganju nema prostora za produblјivanje svih ozbilјnih problema koji se odnose na prihvaćanje i uzajamno preuzimanje odgovornosti u obitelji, školi i institucijama. Samo ću ukratko prikazati mogućnosti djelovanja (Di Nicola, 2002.).

- male strukture skupina,
- ravnomjerna struktura skupina,
- slušanje,
- zakon reciprociteta i sudjelovanje u rješavanju zajedničkih problema,
- dimenzije odnosa (interakcija licem u lice, od srca k srcu),
- unapređivanje osobnih i društvenih odgovornosti,
- projekt usmjeren k obnavljanju veza i odnosa,
- prenositelj »relacijskih dobara«.

Shema 1. Skupine obiteljskih mreža, mreža odgojitelja i škola

## Nastanak novih, sretnih odnosa

Kulturološko i društveno čudo, u suprotnosti s dominirajućom individualističkom strujom, koje danas zajedno moramo učiniti jest »stvaranje i umnažanje novih odnosa, pojava koja će rasti onoliko koliko se bude razvijalo zajedničko iskustvo. Tako će zajednica, splet brojnih manjih i većih skupina (od obiteljskih, međuobiteljskih, školskih, društvenih do institucionalnih...) postati pravom odgojnom zajednicom, škrinjom, prekrasnim spletom ljudskih odnosa, ljubavi, bliskosti, prijateljstva« (Lubich, 1999.).

# Pedagogija u službi oblikovanja zajednice

Giuseppe Milan

Zadaća odgajanja ne odnosi se samo na pojedinca i odnose koje on gradi s drugim ljudima već i na izgradnju boljega društva, boljega čovječanstva.

Stoga se nećemo zaustaviti samo na međuljudskim odnosima koji su nedvojbeno nužni, ali ne i dostatni s obzirom na brojnost odgojnih ciljeva. Društvenost je sastavni dio ljudskoga bića te stoga ni odgoj ne može biti »nedruštven« (Milan, 2003.). Vrhunac društvenoga odgoja je, po mojem mišljenju, »zajednički« odgoj koji se može provoditi kao odgoj »u« zajednici te osobito kao odgoj »zajednice« ili »od zajednice«. Ta misao o odgoju »od zajednice« odnosi se na promicanje-ostvarivanje uvjeta, strategija i iskustava koja vode ka izgradnji-proširenju-jačanju zajednice – kako bi mogla postati »odgojnom«, pedagoški djelotvornijom, pravim odgojnim okruženjem za sve svoje članove. Iz te perspektive odgoj zajednicu u cjelini doživljava kao pedagoški djelotvorni čimbenik, odgojno okruženje, točnije, zajednicu kao nositelja odgoja.

Stoga bi se odgojnim planovima trebao predvidjeti i »odgojni rad zajednice« potkrijepljen odgojaraćom teorijom, točnije »*pedagogijom zajednice*« koja će jasno odrediti osnove.

Na taj bi se način mogla umnožiti iskustva koja pozitivno združuju sve odgojne subjekte (po učestalijim i kvalitetnijim odnosima s elementima mreže koja se »plete« u kontekstu).

Osim toga, odgojnim postaje i »ozračje u bazi« koje se udiše u čitavoj zajednici. Osnovni je problem u tome što zajednicu treba izgraditi na osnovi ozbiljnoga projekta i zajedničkih vrednota oko kojih se mogu okupiti, iz kojih mogu crpsti svi članovi zajednice.

Stoga je uvijek nužna pozorna pedagoško kritična procjena – moramo biti svjesni toga da »svaka aktivnost zajednice«, pa niti sve prateće službe nisu uvijek korisne i ne djeluju uvijek odgojno.

Ponekad se u tim službama osjeća pad vrijednosti. Događa se da zajednički rad započne s velikim oduševljenjem i etičko-kulturnim-idealima, a kad se neka služba ustali na nekom području, može nastupiti faza malodušnosti, gubitka smisla i motivacije koji bi trebali učvrstiti odnose povjerenja i povezivati sve djelatnike i korisnike djelatnosti koju je zajednica započela.

Dodatna opasnost mogla bi biti u tome da se nastoji umanjiti stupanj neovisnosti i pozitivnih nastojanja ljudi unutar zajednice koja ionako obiluje neosobnim službama – kada građani drugima nastoje prepustiti upravljanje zajednicom i svojim životima. Gotovo je nemoguće ostvariti zajedništvo u društvu koje je potpuno prožeto specijaliziranim profesionalnim aktivnostima »bez duha«, pasivnim, potrošačkim, hedonističkim načinom života, bez ikakva stvaralaštva.

Protiv tih opasnosti, osobito proširenih u zapadnjačkom društvu, valja pokrenuti »pedagogiju zajednice«, sposobnu unaprijediti osobe i zajednicu.

## **Zajednica** (prema mišljenju Martina Bubera)

Ali, što je zajednica? Što je to prava zajednica? Kakva su njezina obilježja? Dakako, brojni su autori tijekom povijesti pisali o toj temi.

Zaustavit ću se na poimanju »prave zajednice« Martina Bubera, njemačkoga filozofa židovskog podrijetla.

Njegovo dijaloško načelo: *ja-ti* siguran je temelj za izgradnju međuljudskih odnosa (koji su zasnovani na potvrđivanju tebe, čemu pridonosi iskrenost, prihvaćanje, empatija, odgojna borba). Upravo zato je *ja-ti* istodobno i osnovno mjerilo za ostvarivanje najšire dimenzije zajednice.

Ona, iako širinom i složenošću nadilazi granice osobnih međuljudskih odnosa, predstavlja i dvostruku mogućnost: *ja-ti* ili *ja-ono*.

Izbor može biti sljedeći: ili dijaloški odnos *ja-ti* koji humanizira, koji u drugima prepoznaje subjekt, *ti*, ili odnos stvari, *ja-ono*, koji iskorištava, umanjuje, koji u drugima prepoznaje samo »predmet«, »stvar«, »sredstvo«, »ono«.

Korjenit je to izbor pred kojim ljudi, kao pojedinci i kao zajednica, odlučuju o istinitosti ili neistinitosti svojega postojanja. On, dakako, zahtijeva odgovarajući ljudski napor, zalaganje svakog pojedinca. Svakako – ponavljam – ova se mogućnost ne ograničuje samo na područje međuljudskoga dijaloga već ga odlučno nadilazi.

Odnosi u zajednici, zato što se temelje na istovjetnim antropološkim pretpostavkama, etički i odgojno moraju biti istovjetni onima na području »privatnosti«, u odnosima *ja-ti*.

Osoba i zajednica se izgrađuju zajedno i uzajamno. I jedno i drugo postaju važnim odgojnim zadaćama zbog čega je nuždan postojan teoretski temelj. Dijaloško načelo, po mom mišljenju, moglo bi postati teoretski temelj takve pedagogije.

Uronimo dublje u temu zajednice.

U čemu je, po mišljenju Bubera, prava zajednica?

Jasno, ne smijemo je pobrkati sa suživotom u nekakvom općenitom »društvu«, bez zajedničkih projekata, u kojemu vladaju površni, potrošački odnosi tipa *ja-ono*.

Suočiti se s prevladavajućom »krizom« ljudskih odnosa – i u najširoj društvenoj dimenziji – zahtijeva osobno ili kolektivno odgojno zalaganje, a to znači poći u »pravom smjeru«, onom koji vodi ka ti.

Ti, smisao *ti* je snaga koja omogućuje čovjeku, pojedincu u ljudima, zajednici da se »usmjere ka«, da se »okrenu«, *ti* je vrhunac kojemu teže sve točke, »središte« sposobno k sebi privući brojne nakanne pojedinaca i skupina, dajući im – svakome osobno i svima zajedno – novu istinsku životnu snagu. U tom zajedničkom usmjerenju ka *ti*, Buber kaže: »poput zraka koje se od svih *ja* poredanih po perifernim točkama slijevaju u središte stvarajući krug«, upravo je to solidno »zajedništvo odnosa koji teže k središtu garancija da zaista postoji zajednica« (Buber, 1993.). U ovoj zamisli »zajednica« ne vrijedi i nije dostatno »središte« samo po sebi, ali niti periferija sama po sebi. Ono što daje istinsku vrijednost stvarnostima u zajednici u dinamici je »zraka«, dijalektici koja pokreće s jedne točke na drugu – po načelu uzajamnosti – po kojemu se »izolirani pokreti u odnosu sjedinjuju u kozmički život solidarnosti«.

Stoga, duboko usmjerenje svakoga pojedinca ka ti, onome *ti* koji u svakom trenutku upućuje vrlo osobni poziv koji može dovesti do istinskoga preporoda u društvenom životu, usmjerenom također k »središtu« – kako bi postalo pravi »ljudski svemir« koji djeluje po jedinstvenom zakonu solidarnosti i bratstva.

Buber na kraju dolazi do sljedeće definicije:

Zajednica se ne stvara zato što ljudi osjećaju nešto jedni prema drugima (iako se ne može stvoriti niti bez njih), već zbog ovih dviju stvari: zato što su njezini članovi u odnosu sa živim središtem i zato što i među njima vladaju živi međusobni odnosi. Zajednica se rađa iz međusobnih odnosa, ali »poroditelj-primalja« joj je živo i snažno središte (Buber, 1993.).

Vrlo je originalna ova definicija. Zanimljiva je usporedba »živog središta« s »poroditeljem-primljom«, s onim koji porađa (izranja, izvlači). On je bitan, nezaobilazan čimbenik koji sjedinjuje zajednicu – etičko-vrijednosni koji ne dopušta da se društveni odnosi pojedinaca i skupina oslone na

krhku mrežu koristoljubivosti i osjećajnosti. To je »treći element«, sposoban uzdignuti ljudski život iznad osjećaja (koji prevladava u privatnom životu) i iznad institucija (koje statičnima čine javni život), koji predstavlja »središnju prisutnost *ti*, ili točnije, središnjeg *ti* dobivenoga u sadašnjosti«.

Kao što pravi međuljudski odnosi rađaju nešto stvaralačko, nešto ne svodljivo na moje ili tvoje postojanje, već nešto što se gradi među njima i nadilazi jedno i drugo – tako u zajedničkom iskustvu tajna »nije ni u osobnom ni u društvenom, već u kvalitetnijem trećem čimbeniku«.

Ujedinjavajući čimbenik postaje ono što čitavu zajednicu tjera da izgovori *ti*, usmjeravajući je ka korjenitom, nesebičnom i solidarnom otvaranju koje se pretvara u zajedničku odgovornost, u »kružno« sudjelovanje u zadaći svakoga pojedinca i čitave zajednice koju svatko i svi moraju prihvatiti unutar životnog programa poboljšanja, u pedagoškom projektu.

Odgojna napetost na području zajednice, prema tome, zahtijeva ostvarivanje pravih načina međuljudskih društvenih odnosa, ali i primjenu zajedničkoga središnjeg projekta koji se temelji na vrijednostima solidarnosti, nesebičnosti, bratstva, a one moraju postati prepoznatljivim obilježjima zajednice (Milan, 2004.).

Prava zajednica temelji se upravo u skladu s tim zajedničkim zadaćama oko kojih se rađa ljudska zajednica koja bi inače bila u opasnosti ograničiti se na nekakvu banalnost, površnu unutarnju razmjenu i na sterilan solipsizam zajednice nesposobne da se otvori drukčijemu od sebe.

U toj perspektivi svaka prava zajednica oblikuje samu sebe kao otvorenost, kao stvarnost u dijalogu s drugim zajednicama unutar proširljivoga konteksta – sve dok ne obuhvati, u inkulturalnoj perspektivi, čitavo čovječanstvo zajednicama čije je zajedničko obilježje duboka spremnost na susret, duboko uzajamno poštovanje, iskrene odnose i interkulturalnost.

Dakako, riječ je o vrlo teškoj zadaći, čak i u pedagoškom smislu. Vrlo su česti pokušaji »ograđivanja«, želje za »gospodarskom neovisnosti«, »solipsizma«, zatvaranja u »moju-našu« skupinu, »moju-našu« vjeru, »moju-našu« zajednicu.

Uvijek je vrijedna mogućnost otvoriti se drugomu, ne zato da izgubimo sebe, već da se pronademo u izvorno-stvaralačkom susretu s drugim. Na tom dijaloškom obzoru može se pronaći odgovarajuće rješenje za složene, naizgled nepremostive probleme – međunarodne, međukulturne, međurasne i međuvjerske.

Nema više smisla pasivna, autocentrična zatvorenost u »moj-naš«. Nužnoj obrani osobnoga identiteta mora odgovarati otvorenost, susret pun poštovanja, empatijska dimenzija, plodna razmjena, dijaloška integracija koja neće uništiti različitosti, već ih naglasiti prikazujući ih uvijek kao mogućnost uzajamnog obogaćivanja.

Tako se prvi krug solidarnosti čovjeka prema čovjeku širi u obliku koncentričnih krugova i nadilazi odnos čovjeka s čovjekom, odnos sa skupinom, s kulturnom-vjerskom i nacionalnom zajednicom u sve širim krugovima interkulturalnih odnosa koji bude i šire »zajednicu zajednica«.

Buber, nadalje, polazeći od osnovnoga modela ja-ti, čovjeka s čovjekom, ukazuje na prividno utopijsku perspektivu koju valja potražiti i ostvarivati među ljudima i u stvarnim zajednicama pomoću odgojnoga zalaganja, sposobnoga dijalogom obuhvatiti različite osobne-kulturne i vjerske identitete u skladu s pravilima solidarnosti, uzajamne suradnje i bratstva, prihvaćenim na svim razinama kao nužnim odgojnim vještinama (strategijama).

## Suvremen i smjerovi pedagogije zajednice

### »Mali svjetovi«

Što znači promicati zajednicu?

Dva su osnovna naputka: kakvoća međuljudskih odnosa koji čine vezivno tkivo i zajednički projekt usredotočen na središta zajedničkih vrijednosti.

Izgraditi zajednicu ponajprije znači oživjeti »male svjetove« kojima pripadamo i u kojima svatko može djelovati kao društveno-pedagoški tvorac.

Objektivno gledajući, sociolog Tommaso Sorgi tvrdi da su mali svjetovi ograničene društvene stvarnosti koje podliježu izravnom utjecaju tvorca društva, otvarajući mu mogućnost da se izrazi osobnom inicijativom. Subjektivno, mali su svjetovi ono živo u društvu što tvorac uspijeva pobuditi u određenom društvenom okružju, trošeći pozitivno svoju osobnu sposobnost »uspostavljanja odnosa«. Objektivno gledajući, mali su svjetovi »mjesto«, a subjektivno su to stvarnosti koje tvorac nosi sa sobom, u sebi i oko sebe. Mogli bismo ih nazvati i »osobni mali svjetovi« (Sorgi, 1991.).

Pedagoški je znakovita vrijednost koja se pripisuje društvenom tvorcu koji u svojim »osobnim malim svjetovima« može zadobiti društvene sposobnosti, ili osobno pridonijeti izgradnji društvenoga tkiva.

Sorgi razlikuje više malih svjetova unutar kojih se obično razotkriva iskustvo svakoga pojedinca:

– *prvotni mali svijet je obitelj*, najvažnije mjesto upoznavanja s dinamikama odnosa i prvo etičko mjesto, mjesto otvaranja svijetu vrednota;

– *školsko okružje*, poslije radno okružje – u kojima se subjekt iskušava u odnosu s drugima koje gotovo nikada ne odabire, kao ni poteškoće i napor društvenih dimenzija koje mora graditi dan za danom;

– *mjesto društvenih djelatnosti*: društvena okružja u kojima svatko može sudjelovati radeći neprekidno na oživljavanju i izgrađivanju zajednice (to su djelatnosti udruga, kulturnih, vjerskih, političkih i sl.);

– *iskustva našega svakodnevnog života* »ulica, tramvaj, trgovine, uredi, kafići, crkve, parkovi, kazališta, banke i ina mjesta koja posjećujemo iz najrazličitijih razloga« na kojima često doživljavamo težinu odnosa i osjećaj frustrirajuće osamljenosti.

Odgovor – drži Sorgi – treba tražiti na unutarnjoj razini vrijednosti i ponijeti na vanjsku razinu društvenih odnosa, ne zaboravljajući da se jedni ne mogu odvojiti od drugih. Možemo ostvariti osobne odnose koji će uroditi bliskošću, blizinom.

– *Društveni prostor koji se uspostavlja na daljinu*, među tvorcima koji su fizički udaljeni a koji se, unatoč tomu, mogu povezati žicama i mrežama, može biti važan u mnogim gledištima koja se odnose na osobnu formaciju, ali i na zajedničku.

I ti odnosi na daljinu mogu ostvariti nevidljive, ali stvarne odnose kako bi se obogatilo spoznajni sadržaj psihološke nazočnosti. To može promijeniti odnose do neke mjere u međuljudske odnose, iako neposrednost dodira nedostaje i vlada apsolutna nepoznanica između dva društvena tvorca koji žive na krajnjim granicama one duge svilene niti.

U konačnici, »mali svjetovi« posjeduju neka zajednička svojstva:

– nekakvu bliskost, osobnu-osjećajnu-društvenu, više nego samo fizičku;

– činjenicu da je to osnovno društveno mjesto, bogato živošću koja proizlazi iz društvenoga tvorca, ali koju jačaju međusobni odnosi, stvarajući mrežu, zajedničko tkivo;

– svojstvo da svaki društveni tvorac može odgovorno sudjelovati u više »malih svjetova«, pomažući da se pretvore u »zajednicu«;

– činjenicu da je »mali svijet« početak i važan trenutak u obnovi širega tkiva zajednice, okupljene oko »središta zajedničkih vrijednosti«;

I na kraju, s pedagoške točke gledišta važno je svakome pomoći da postane subjektom, tvorcem, pokretačem, pomoći mu da stekne sposobnosti građenja odnosa i upozna vrijednosti koje će ga učiniti graditeljem zajednice, polazeći od vlastita »malog svijeta«.

## Promicanje zajednice i pedagoške strategije (vještine)

Za pedagoško unapređivanje zajednice mogu se, na razini metodologije, upotrebljavati različite vještine (Milan, 2004.), a možemo ih podijeliti u dvije skupine:

- *izravne vještine* koje se ostvaruju izravnim radom sa subjektima (primjerice, s adolescentima – rad s njima, u njihovim skupinama, u njihovim »malim svjetovima«);
- *neizravne vještine* koje djeluju na druga područja, u više puta spominjanom smjeru unapređivanja zajednice kao subjekta – što bi, dakako, trebalo odgojno djelovati i na pojedinačne čimbenike sustava (skupine, osobe, djecu, mlade te na njihove životne kontekste).

U pedagoškom smislu, u oba je slučaja vrlo korisna nazočnost odgovarajuće pripremljenih odgojitelja (primjerice profesionalnih odgojitelja).

### Neizravne pedagoške vještine

Kad je riječ o neizravnim pedagoškim vještinama, ograničit ću se na kratko objašnjenje sljedećega (više o tome možete naći u literaturi):

*Rad u mreži.* On se ostvaruje s i na formalnim i neformalnim mrežama nazočnima na terenu. Odnosi se, uz ostalo, na formaciju i povezivanje skupina, na samopomoć i uzajamnu pomoć u okolnostima povećane nelagode. Obično može pomoći i uzajamna isprepletenost (interweaving) onih koji rade u formalnim i neformalnim odgojnim okružjima na zajedničkom pedagoškom projektu, u smislu promicanja i u slučajevima koji to zahtijevaju kako bi preuzeli »teže slučajeve« kojima je najviše potrebna skrb odgojnih ustanova. Odgojitelj tada može obavljati dužnost linking agenta, na temelju projekta za lokalnu zajednicu, u suradnji s različitim veznim točkama (formalne i neformalne) mreže te gradnjom poveznica s različitim područjima života mladih.

U pedagogiji mreže zadaća je odgojitelja izazvati niz umreženih odgojnih zgoda-događaja koji inače ne bi došli do izražaja u kontekstu. On se u tom smislu kreće kao linking agent s nakanom da pobudi i promiče vrijedne odnose te neformalne odgojne zalihe zajednice. Istodobno on plete mreže u skladu s jasno razrađenim pedagoškim planom, sposoban iskoristiti sposobnosti zajednice za potrebe pojedinaca.

*Rad na promicanju kulture.* On uvijek sadrži i odgojnu vrijednost, a sastoji se od organiziranja trenutaka susreta, animacije, proslava, ponovnog otkrivanja kulturnoga identiteta, tradicije, povijesti i mogućnosti lokalne zajednice. Valja oblikovati pristupačne sadržaje, već postojeće ili koje tek treba izgraditi – poput knjižnica, mjesta druženja i prostora i vremena za konstruktivnu društvenost.

*Vrednovanje udruživanja.* Poznato je da udruge mogu imati važnu odgojnu zadaću – i za pojedince, i za čitave zajednice.

*Vrednovanje volonterstva i* čitavoga arhipelaga sportskih aktivnosti (u kojima je potrebno istaknuti odgojna stajališta – za to će biti važni zadaci studenata i djelatnika sportaša koji imaju solidnu pedagošku formaciju).

*Pedagoška formacija roditelja* (primjerice »Škola za roditelje« u Venetu).

*Pedagoška formacija učitelja* (kao stručnjaka u odgojno-izobrazbenom radu i kao predstavnika sustava sposobnih pokrenuti se za zajednicu).

*Pedagoška formacija »nestručnih djelatnika«* (natural helpers) – to su djelatnici na terenu (vatrogasci, redarstvenici, konobari, frizeri, prodavači novina, vlasnici lokala za mlade: klubova, diskoteka i sl.) koji obavljaju privatne aktivnosti, a koje se može pozvati da dopune i usavrše svoju društveno-odgojnu ulogu. U tu se skupinu ubrajaju i osobe poput opinion leadersa, zbog važnosti koju mogu imati na društvenom planu: liječnici, svećenici, ravnatelji udruga i sportskih društava te sl. Nestručni djelatnici, zbog svakidašnjega normalnog odnosa s ljudima iz zajednice, pravo su bogatstvo u projektu pedagogije zajednice.



## Izravne pedagoške vještine

Od pedagoških vještina koje nazivamo izravnima – jer podrazumijevaju izravan odnos s osobama – navest ću sljedeće:

– *Promicanje centara za okupljanje mladih* na području (zadruga, udruga, skupina i sl.). Centar za okupljanje može postati uporišnom točkom za upoznavanje i odgovor na odgojne potrebe ljudi. On može ponuditi iskustva animacije, susrete, zajedničko istraživanje, rad na aktivnostima zajedničke važnosti, može postati odgojnim središtem jer je središte međuljudskih odnosa i društvenosti;

– *Odgojni rad u kući s obiteljima* (odgojitelj kao home-helper);

– *Ulični odgoj*.

Druga i treća točka zaslužuju osobitu pozornost (nešto više o njima saznat ćete tijekom predavanja)

## Odgojitelj kao home-helper (kao pomoć u obitelji)

Mislim da za promicanje pedagogije zajednice odgojni zahvat u obitelji, kod kuće, može biti osobito koristan, u određenom smislu – odlučujući. Za to je sudbonosno važna prisutnost profesionalnog odgojitelja koji ima vrlo važnu pedagošku zadaću. Problematika koja se skriva u tom prijedlogu nedvojbeno je bogata i vrlo osjetljiva, ali i vrlo privlačna i aktualna.

Obitelj je prvo odgojno okruženje, osnovna stanica društva kojemu ucjepljuje životnu limfu plodnim širenjem svojih aktivnosti.

Poznato nam je da se brojne obitelji danas suočavaju s velikim poteškoćama i da im je pomoć jako potrebna.

Pedagošku pomoć u kući odgojitelj može pružiti polazeći od školsko-odgojnih potreba djeteta, ali će postupno žarište svojega rada prebaciti s maloljetnika na obiteljski sustav u cijelosti.

Rad educational home helpera (o čemu ću detaljnije govoriti na predavanjima) vrlo je osjetljiva i teška zadaća uspostavljanja odnosa s obitelji.

Traži se pravi preokret u odnosu na tradicionalan način pristupanja poteškoćama u obiteljskim situacijama. Naime, nužno je, s liječničko-psihološkog pristupa koji se s poteškoćama suočava kao s duboko psihičkom činjenicom (radeći samo s pojedinačnim subjektom kojega specijalist treba liječiti i koji prisiljava obitelj da se obrati »službama«), prijeći na izrazito pedagoški pristup koji unutar obitelji, promatrane kao zajednice, nastoji pokrenuti sve njezine sposobnosti (a time i sposobnosti svakog pojedinca).

Taj pedagoški zahvat uključuje radnju suprotnu od prijašnje. Naime, izlazeći fizički – ali ne samo to – s mjesta službe, odgojitelj polazi i ulazi u obitelj. Riječ je o pravom pristupu »zajednici«.

Kako bi se na primjeren način odgovorilo na pedagoške potrebe obitelji, nije dostatna samo medicinsko-sociološko-asistencijska pomoć koju nude vanjske specijalizirane službe već je potrebno da se ona ponovo pokrene iznutra, kao sustav važnih odnosa uključenih u zajednički projekt.

Kad budemo produbili temu, što ćemo učiniti tijekom predavanja, uz određene dužnosti kućnoga odgojitelja analizirat ćemo i razvojne stupnjeve vezane uz njegovo djelovanje u obitelji.

Jasno je da svaki razvojni stupanj rada odgojitelja, kao educational home helpera, mora biti promišljen i izvršen vrlo odgovorno, pedagoški mudro i sposobno, poniznošću osobe koja ne želi zamijeniti mrežu neformalnih odnosa obitelji, već ih ojačati, učiniti samostalnijima i sposobnijima, osloboditi sve njezine unutarnje sposobnosti.

## Ulični odgojitelj

Ulični odgoj još je jedna od primjena rada zajednice, jedan od nezaobilaznih smjerova uz pomoć kojega je moguće ojačati socijalnu i odgojnu potporu na određenom području. Odgojitelj i tada –

kao i pri odgojnom radu u kući – kreće ususret osobama na mjesto njihova svakidašnjega života. Odgoj nadilazi formalna i umjetna mjesta i vremena institucija i uprisutnjuje se u svakidašnjem životu ljudi.

Ulični odgoj je, stoga, još jedan od oblika i novih odgovora na proširen osjećaj nezadovoljstva. On svoje mjesto primjene pronalazi upravo u dimenzijama »vani«, kako bi se susreo s »malim svakidašnjim svjetovima« ljudi. To može olakšati ostvarivanje plodnije komunikaciju među sudionicima, između pojedinca i skupine, između homogenih mreža stvorenih od ravnopravnih skupina i, u konačnici, između šarolikoga i neformalnoga svijeta ljudi i sociokulturološkoga humusa kojemu pripadaju.

Upravo ulica, metafora za neformalni svijet, »izvan« institucija, može biti odgojno okružje, s tim da se u pedagoškom radu pozornost ponajprije obrati na neke nezaobilazne pretpostavke i njima doista savjesno pristupi.

Specifična metodologija uličnog odgoja sastoji se u »praćenju« ili »podržavanju«, dijeljenju iskustva s ljudima – što zahtijeva zajednički hod, bok uz bok. Budući da se ne provodi u formalnim institucionalnim okružjima, on olakšava stvaranje čvrstih, kreativnih i plodnih odnosa – i sa subjektom, i u međuljudskim odnosima, u malim skupinama i kontekstima. Upravo igrom odnosa odgojitelj osvaja svoje »područje«, vjerodostojnost i autoritet, postajući najvažnijim sredstvom usmjerenja ka svijetu vrijednosti, ne namećući se odozgora.

Ovih ćemo dana s više potankosti promotriti specifične funkcije uličnoga odgoja.

Navedene vještine samo zahtijevaju sklapanje čitavoga niza »pedagoških saveza« na području djelovanja, poduzetnost pedagoško-kulturno-političkih djelatnika koji će se znati uhvatiti ukoštac s aktualnim izazovima.

One su neke od stvari koje zajedno možemo utvrditi i ostvariti u perspektivi »pedagogije zajednice« čija je osnovna zadaća – kako sam u više navrata naglasio – pružiti odgoj koji će jačati pozitivne međuljudske i društvene odnose te našim životnim okružjima otvoriti dimenziju projektiranja i vrijednosti.

Samo je tako moguće odgojiti ljude sposobne postati aktivnim građanima žive, plodne zajednice, otvorene izgradnji zajedničkoga čovječanstva.

# Koraci koji vode k susretu u bratskoj solidarnosti

Giuseppe Milan

Sada bih se želio zaustaviti na metodološkim gledištima jer nam upravo smjer – a to znači put, metoda – omogućuje da od polazišta stignemo do cilja – od stvarnosti koja je često puna negativnosti – do dimenzije »odnosa-zajednice« kojoj težimo, a koju smo saželi u izraz: »gle brata za mojom trpezom«. (Gle, brat je sa mnom za trpezom!)

Kako to postići? Koje stavove zauzeti? Kako možemo biti gostoljubivi? Kako postati »gostoljubivima« u susretu s drugim, s drugima, u društvenim odnosima?

## Vjerodostojnost (dosljednost), suglasnost, iskrenost

»Prihvaćati« podrazumijeva »imati« dom, mjesto na kojemu možemo prihvatiti. No važnije od »posjedovanja« jest »biti« mjestom, biti prostorom susreta. To znači osvojiti, proširiti, obogatiti prostor u sebi, urediti svoju unutrašnjost, svoj identitet koji će nam biti vodiljom na životnom putu, ostvariti »unutarnji sklad« misli i djela, javno zastupanih i življenih vrijednosti.

To je najvažnije. Svima nama upućeno je najstarije i najdublje životno pitanje: »Gdje si Adame?«, »Ti, upravo ti, gdje si?«, ili pak »Na kojoj si točki svojega putovanja?«. To često poprima značenje: »Gdje si se skrio?«. Umjestan odgovor zahtijeva ozbiljno istraživanje osobnog, ljudskog, duhovnog i kulturnog identiteta: slomiti vlastiti otpor, svoje želje za skrivanjem i izići na otvoreno i kad je posrijedi susret s drugim, otkrivajući se »onakvima kavi jesmo«, vjerodostojno, jasno, iskreno.

Jasno je da se takvo ponašanje, za koje nam se može učiniti da se odnosi jedino na dijalog s nama samima, izravno odnosi na odnose.

Susret ja-ti zahtijeva da se drugi ne sretne s nekakvom »preslikom« originala, reprodukcijom, lažljivcem, s nekim izbljedjelim i istrošenim identitetom: mora se susresti s originalom, s autorom (grčki: s »autentičnim«). Rad na »odbacivanju maska«, »privida« zahtijeva istinsko »oslobađanje od duplikata« – i povezan je s dijalektikom biti-činiti se – kako bi se istaknula iskrenost (etimološki, latinski sincerus znači: »ono što raste iz jednog korijena«).

Korjenit povratak pravom-kulturološkom identitetu zahtijeva poricanje i odbacivanje prividnog svijeta, »na oko privlačnoga«, koji udaljava pogled s puta koji vodi k bitnome, u ono neosobno mjesto u kojemu se dubine susreću.

U tome mnogo mogu učiniti nositelji odgoja: odgojitelji, roditelji i učitelji ponajviše bi trebali znati usmjeravati k izborima koji će svakom odgojnom subjektu pomoći da se istinski susretne sa samim sobom, kako bi se znao susretati s drugima.

## Poziv: prihvaćanje tebe

Umijeće prihvaćanja i gostoljubivosti pretpostavlja umijeće pozivanja drugoga. A poziv podrazumijeva i posjedovanje nečega što možemo ponuditi, podijeliti, i želju: poziva se tražeći, prepo-

znajući vrijednost ti (ti, kaže Buber, »nikada nije nešto«), prepoznajući se pred njim siromašnim i potrebitim.

Svijest o vlastitom siromaštvu, koje se poistovjećuje s poniznošću – jer smjera više na psihološko-egzistencijalnu dimenziju nego na ekonomsku – uvjet je za početak građenja pravog susreta koji se neće oslanjati na nadmoćnost sredstava ili sadržaja, već na siromaštvo onih koji znaju dijeliti.

Poniznost putnika tragača preduvjet je za pravi susret, više od bogatstva veleposjednika koji otvara škrinje, hvaleći se svojim bogatstvom. Čudno je, ali gostoljubivost ne znači proširiti svoju kuću, nego naprotiv, podijeliti svoje siromaštvo, pretvarajući ga u zajednički krov. Kao i obično, upečatljiv Jacques Derrida nudi, s tim u svezi, pitanje i odgovor:

»Zar je nužna sigurnost posjedovanja doma, kako bismo nekomu ponudili gostoprimstvo, ili jedino zahvalnost da nismo ni beskućnici, ni bez kuće može u nama pobuditi pravu gostoljubivost? Možda ipak samo onaj tko zna što znači biti bez krova nad glavom može doista biti gostoljubiv.«

Znači da iskreni poziv uključuje dvije karakteristične dimenzije »ljubavi«: agape, kao oblik davanja drugima nečega što posjedujemo i eros, kao oblik očekivanja ljubavi, zbog čega se od drugoga nešto traži.

»Pozvati«, uz ostalo, uključuje i spremnost na dvije vrste odgovora: »Da, vrlo rado« ili »Ne, hvala, ne zanima me!«. Kada je spremnost iskrena, drugi se osjeća poštovan, postaje svjestan, lakše se uvjeri i odluči prihvatiti poziv.

Jasno, sve to pretpostavlja bezuvjetno prihvaćanje ti, drugoga i drukčijega, različitosti. »Prihvati« dolazi od latinske riječi »accipere« koja znači »uzeti sa sobom«, »preuzeti«, »sadržavati«, »zagrliti«, etimološki se približava glagolu »začeti-stvoriti«, što znači »dati život« (primjerice – stvoriti umjetničko djelo), ali i »razumjeti«, »shvatiti«. Naime, u činu prihvaćanja otvara se prostor razumijevanja i začeca-stvaranja.

Znači prihvaćati uvijek, neprekidno, redovito, bez obzira na okolnosti: bezuvjetno prihvaćati, prihvatiti sve i svakoga bez razlike, ne isključujući nikoga, ne izdvajajući i ne odbacujući na temelju simpatija, društvenog staleža, spola, kulture, etničke pripadnosti, boje kože ili vjere.

Odgojiti nedvojbeno znači pozvati: zadaća je odgojitelja da na svim razinama ponajprije budu poziv, prihvatljiva komunikacija i priprema prihvatljivog konteksta, sposobnog cijeniti sposobnosti svakog pojedinca.

## Poći susresti drugoga: empatija

Možemo pozvati – zvati ti u naš dom, a možemo dopustiti i da nas on pozove. »Umijeće ugošćavanja« predviđa također »odlazak u goste drugomu«, »poći mu ususret«, otkrivajući njegovu vrijednost, njegovu bogatstvo, ali i njegove potrebe, njegov poziv i njegov mogući zaziv u pomoć.

Možemo reći, iako neobično zvuči, da »umijeće pozivanja« pretpostavlja umijeće »odlaska u posjet drugomu«, usmjerenje prema njemu.

Empatija je put koji vodi k drugomu, koji vodi u njegov dom: sposobnost da se postavimo u njegovu kožu (misli, potrebe, želje, iskustva, povijest...), usprkos činjenici da ostajemo što jesmo, održavajući nužnu međuljudsku razdaljinu, jer ja-ti nije ni stapanje ni poistovjećenje: ono je, po Buberovu mišljenju, promatranje i razgovor s dvaju različitih obala, uz sposobnost prelaska na drugu stranu, postavljanja na drugu stranu. To je dijalog (riječ koja iznutra kruži).

Upravo to – postaviti se na drugu stranu, promatrati iz različite perspektive (s jedne poliperspektive) – može nam omogućiti da se obogatimo novim i obogaćenim identitetom, jednim poliidentitetom: vidjeti »drugoga i da sam ja za drugoga«, vidjeti ti, i da sam ja za ti može me osposobiti da se spoznam na novi način i promijeniti me (ja se izgrađujem u ti).

Jedinstvena i složena dijalektika, uključena u empatiju, potiče Martina Bubera da stvori izraz stvarne mašte. Binom, s jedne strane, opravdava potrebu priznavanja stvarnosti drugoga, vidljivih po-

dataka, činjenične stvarnosti; a, s druge strane, zadaću da se ne zaustavlja na vanjštini (prividu), na mjerljivim činjenicama, na »znanstvenim« dokazima i »prolaznom znanju«. Nužno je uzdignuti se, »poletjeti hrabro skočivši«, kako bismo mogli »zamisliti-naslutiti« ono što će ti moći dati, utopijuti, ono čega još nema, ali može nastati. »Stvarna mašta«, dakle, znači otvorenost budućnosti, nadu, goruće sudjelovanje, jasnoviđenje, proroštvo, stojeći uvijek čvrsto »nogama na zemlji«, kako bismo – od ti – imali odgovarajuća očekivanja.

Empatija podrazumijeva »empatijsku tišinu« (muk), što znači »umijeće slušanja«, ostvarivanje »aktivnog slušanja«, zalaganje čitavog bića, »mentalnu pozornost« (razumnu), emotivnu uključenost, tjelesno sudjelovanje, stvaranje »slušajućeg konteksta«, svjesni da nam drugi ima nešto reći, da je nositelj bogate i jedinstvene stvarnosti.

Slušati znači također »šutjeti«, staviti u zgradu (epoché) mnoge druge stvari, ne prekidati, čekati na red, znači slušati »očima«, »pogledom« (izgraditi most između ja i ti, dopustiti drugomu da uđe u naše vidno i komunikacijsko polje) »konkretnim kretnjama« i »osmijehom« (= ti si važan, ti si za mene u redu). Bez sumnje, danas je ova osobina izvan mode.

### Učiti- utisnuti trag: »borba«

Pravi susret – gostoljubivost – možemo prevesti i kao »razumijevanje«.

Osobno iskustvo i život čovječanstva ipak potvrđuju da samo »razumijevanje« nije dostatno. Može se nastojati razumjeti, a da ishod ipak bude čudan – da izopači činjenice – »razumijevanje bez poboljšanja«. Može se razumjeti, a ne »odgajati«. Jedan djelotvoran, međuljudski i međukulturalni odnos zahtijeva korak više, ali toga se, nažalost, uvijek ne sjetimo: korak koji Martin Buber i ovoga puta definira vrlo sugestivnim terminom – borba. Borba s drugim, ali ne zato da ga uništimo (kako bi se moglo pogrešno shvatiti), već da pomognemo ti da postane ono što bi trebao i morao postati, služeći se potpuno svojim sposobnostima, voljom, zalaganjem, odgovornošću. Taj nam koncept pomaže da izbjegnemo moguću i ne rijetku pogrešku u tumačenju, onu koja gostoljubivost smatra bezuvjetnom i odobrenom raspoloživošću drugomu, ili bi bolje bilo reći – njegovu pristupu i djelovanju. Nužno je razlikovati bezuvjetno prihvaćanje drugoga (pritom mislimo na Derridovu apsolutnu gostoljubivost) i odobravanje: ja mogu prihvatiti, a da ne odobravam (borbu), kao što, isto tako, mogu odobriti, a da ne prihvatim (nemar). Želim reći da etičko određivanje prihvaćanja drugoga ne podrazumijeva banalno i pasivno prihvaćanje svakog njegovog ponašanja.

Osobito ne smijemo zaboraviti da se pravim susretom ne može umjetno izbrisati »međuljudska udaljenost«, naprotiv, gradi se na svijesti da se odnos ostvaruje »sa suprotnih obala«.

»Borba« je vruć, strastven, konkretan i uvijek nov dijalog i ostvaruje se »udarcem i protuudarcem« u najiskrenijoj uzajamnosti, u odnosu s pravim vrijednostima i odgovarajućim i prikladnim očekivanjima: borba s drugim (koji mora biti pokretač), za drugoga (kako bi se ostvario kao osoba), ponekad i protiv drugoga (postoje slučajevi u kojima moram pomoći drugomu protiv samoga sebe. »Njemu je potrebna moja pomoć u borbi protiv sebe«); borba, ne zato da iziđemo kao pobjednici i poraženi, već da se nađemo kao zajednički pobjednici, protiv bilo kakvog oblika nepravde, bahatosti (dakako, i na planu međukulturalnih odnosa).

Prava borba ne može ne potaknuti drugoga, stoga ona mora biti uzajamna. To ne pobija činjenicu da u odgojnim procesima odgojitelj snosi odgovornost »svjesnog i namjernog« vođenja međuljudske dinamike, upravo zato da bi u ti ostavio onaj pozitivan »trag« koji će mu pomoći da raste.

Prava međuljudska povezanost, naime, ostavlja trag, rane – svatko ostavlja duboki trag u drugome, zove ga imenom, »piše« u drugome povijest koja se može razvijati, svatko može »ispriopovjediti sebe samoga« (Paul Ricoeur), izraziti se, zato što je netko drugi znao »bilježiti u njegovoj duši«. Sve ovo nije novo, baština je drevne ljudske i pedagoške mudrosti. I upravo nam Platon jednom svojom prelijepom rečenicom, koja se odnosi na zadaću odgojitelja, savjetuje da »upisujemo u dušu«:

»U pisanom zapisu ima mnogo toga površnoga i nesigurnoga. Samo je odgojiteljeva riječ, u svezi s onim što se doista ureže u dušu o pravednosti, ljepoti i dobroti, jasna, puna, i ozbiljna; odgojitelj zna da te riječi moraju biti samo njegove, kao da su njegova djeca, i zna da govor – svaki pravi govor – nosi u sebi«.

Zapisivanje u dušu svjedočanstvom, prava riječ, međuljudsko ponašanje o kojemu smo govorili, daju odgojitelju snagu i »autoritet« u odnosima. »Autoritet« što znači »biti tvorcima« (autorima) govora u sebi, govora koji se upisuje u ti, kako bi mu pomogli da i on sam postane »originalnim tvorcem«.

7

TRAGOVIMA  
UZAJAMNOSTI





# Uzajamnost Uvjet za nov preporod osobe i zajednice

Michele De Beni

## Dijaloška dimenzija

Uzajamnost je riječ koja obiluje značenjima, ona je simboličan znak pojma čovjek prema kojemu ja dobiva mogućnost da postane osobom u susretu s ti, s drugim, drukčijim od sebe.

Pozvao bih se na *načelo odnosa* na kojemu se temelji definicija bitka u njegovoj dijaloškoj dimenziji. »U početku bijaše Riječ« – Riječ. Govoriti znači obraćati se nekome, potvrda da »ja jesam«, začetak svijesti da se nalazimo »pred« nekim tko nam je potreban za izgradnju osobnog identiteta.

Takav izbor opovrgava individualističko načelo samodostatnosti, izbor osamljeničkog života i ztvorenosti u sebe te potvrđuje da *biti* ponajprije i danasve znači *biti sa*. Možemo zaključiti da je čovjek »biće u odnosu«, »dijaloško biće« – jer drukčije ne bi opstao. Mogli bismo reći, parafrazirajući Maxa Shelera, da identitetu pojedinca uvijek prethodi postojanje *mi* (Schiler, 1996.).

## Identitet i zajedništvo

S psihopedagoške točke gledišta (Laing, 1958.) čini se jasnim da je najvrednija stvar koju dijete dobiva od roditelja i odgojitelja, čak više i od hrane i afektivne potpore, dragocjeno iskustvo odnosa ljudi koji žive u zajedništvu, onoga *mi* koje ljubav ujedinjuje. Ne nekakve slučajne socijalizacije, već konteksta u kojemu drugoga možemo susresti u njegovoj najiskrenijoj ljudskosti. Jer »svako ljudsko biće... osjeća potrebu da bude prepoznato po tome što jest, da mu se prizna njegovo mjesto pod suncem, u srcu druge osobe... Tko bi izabrao slobodu kad nikoga ne bi bilo briga za njegova djela?« (Laing, 1968). Ne traži se druga osoba samo zato da nas netko hvali već i zato da bude pohvaljena.

## Na oštrici rizika. Prema »onomu što je dostojanstveno«

Kad bi čovjek tvrdoglavo nastojao posjedovati samoga sebe, upao bi u besmisao, u duševnu neosjetljivost, u neku vrstu »anestezije duše«, bez socijalne pripadnosti, a posebice bez pripadnosti sebi samome.

Kako naglašava Romano Guardini (1987.), čovjek nije samo pojedinac već mora biti »otvoren i usmjeren«, na oštrici *rizika* prema onome koji je drukčiji od njega. Ne smije to biti udaljenost bez kriterija (i time otvaramo odlučujuće pitanje za pojam »uzajamnosti«), već usmjerenost ka *onome što je dostojno*, prema onome što je vrijedno. U tom smislu se »dva bića vole samo ako prihvaćaju zajedničko djelovanje koje ih nadmašuje« (Nedoncelle, 1961.), pogled usmjeren prema obzorju smisla.

Iz toga proizlazi težnja i traženje smisla života, traženje odgovora na životnu dramu čovjeka koji se sve više gubi. Problem je to koji izravno zahvaća odgoj u traženju uporišne točke, vrijednosti koja

život vodi ka cilju. Da bi odgoj u potpunosti mogao biti odgoj, zahtijeva da u cjelini, kao i u svojim različitim dijelovima, bude »organiziran i prožet mudrom vizijom i najvišim ciljem« (Maritain, 2001.). Kako je naglasila Chiara Lubich, potreban je ideal koji nadilazi svaki drugi. A to je ljubav – nezasitna žudnja, upisana u DNA svakoga živog bića na zemlji (Fondi, 2000.), temeljno ljudsko iskustvo od kojega ne možemo pobjeći, osim u besmisao i očaj.

To je traženje ljubavi, ali i vjernost izabranom idealu, izbor civilizacije, uz biološku određenost koja čovjeka ucjpljuje u njegovo prvobitno stanje. Stoga, »kad ima ljubavi u nekom kutku zemlje, ima i života, a životni žar je komadić raja u pupoljku« (Maritain, 2001.).

## Voljen-onaj koji voli

Ljubav je temeljni zakon ljudskoga bića. Pritom ne mislim na nekakvu općenitu, neodređenu, emotivnu ljubav, na nagone, suživot ili zakone razmjene, već na »besplatnu« ljubav – unutarnji zakon, na snažnu i neposrednu ljubav koju osjećamo prema sebi samima, ali koja je istodobno i posve suprotna od ljubavi prema sebi samome... Ona znači da drugoga ljubimo u sebi, ne zbog sebe, već zbog njega (Nedoncelle, 1970.). Takva ljubav poprima obilježje moralne obveze, dvostruke odgovornosti: prema sebi te, istodobno, prema drugomu.

Stoga možemo moralnim definirati svaki čin »koji smo učinili iz ljubavi prema nekoj osobi drukčijoj od sebe, a ne samo iz ljubavi prema sebi samima«. Nije riječ samo o nekakvom emocionalnom zanosu, pukoj privlačnosti..., već, također... želji da pridonese ostvarenju drugoga, postupno ga pretvarajući od ljubljenoga u onoga koji ljubi (Nedoncelle, 1956.). U tom je smislu »ljubav želja za promaknućem« – iz čega proizlazi da je to, u biti, odgojni čin.

## »Treći« u uzajamnosti

Ako je najveća čovjekova potreba da ljubi i bude ljubljen, ljubeći drugoga nastojat će otkriti što je dobro za njega i pokušati mu pomoći da i sam u određenom trenutku izabere ljubav. »U toj mi perspektivi drugi, zato što je drukčiji od mene, pomaže da »budem to što jesam«, pridonosi da se očituje ono što u meni potencijalno postoji, spasi »ono što jesam i ono što mogu biti« (Cavaleri, 2007.). Na taj se način *ja* i *ti* prepoznaju, prepoznaju se kao osobe koje se uzajamno povjeravaju, ali istodobno se i prepuštaju zajedničkom obzoru smisla, trećem među njima: ljubavi koja od dvoje čini jedno.

Kako naglašava Sv. Augustin, mogli bismo reći da uzajamnost podrazumijeva *ja* koje ljubi, *ti* koje, ljubljeno, uzvraća ljubav i *ideal* koji ih ujedinjuje, odgovornost koja ih vezuje, a ideal je među njima. Zato ne ljubimo samo osobu koja je pred nama i samo sebe što u njoj otkrivamo već ljubimo i onaj opći zakon koji je beskonačan, neiscrpan, čist poziv na ljubav koja je utisnuta i u mene i u onu osobu.

U dijalogu između ljubiti i biti ljubljen puki će se odnos suživota preoblikovati u neizrecivu igru uzajamnosti u kojoj »ljubav potiče pojedince na samosvladavanje i ostvarivanje u *uzajamnom promaknuću*« kroz koje će se zainteresirani subjekti uzajamno odgajati i uzajamno biti odgovorni za tijek svojega odnosa.

Jedna metafora plastično može dočarati uzajamnost – takozvani »perikoretski ples«. Potječe s Mediterana i u tom se plesu svaki plesač vrti oko drugoga u neprekidnom slijedu uzajamnih pokreta. Tako je i u odgoju – pažljivi smo prema djeci, prema učenicima, nastojimo otkriti njihove potrebe, stanja njihove duše, prilagođujemo im se. Tada dijete, zahvaljujući odgojiteljevu radu, kao u zrcalu »prepoznaje samo sebe« i ono prvo, darivanjem, postaje modelom. Zahvaljujući neizrecivom odgojnom pogledu, dijete ili učenik će s vremenom, u plesu uzajamnog ispravljanja i jačanja, naučiti odgovoriti na dar primljen od svojih učitelja.

## Netko nas je prvi ljubio

Iz toga proizlazi temeljni zakon uzajamnosti – ljubiti prvi. Odgojna inicijativa polazi, dakako, od odraslih, od njihova »preuzimanja skrbi« i bezuvjetne otvorenosti odgojeniku. Takav je stav odgojan onoliko koliko predstavlja besplatan dar, koliko je iskren i ne teži da mu se bezuvjetno uzvrati.

Brojna su istraživanja potvrdila da »zarazna vrijednost« dara (Roche, 1997.) povećava mogućnost da mladi usvoje ponuđeni model. Naime, »na dar se gotovo uvijek uzvrća«, iako je to ponekad praćeno gorčinom. Sam je po sebi iskonska snaga koja izaziva i stvara, život koji se ne uzvrća odmah i koji počinje bolju na Golgoti, ali u sebi sadrži zoru novoga uskrsnuća.

## Ljubav kao izborna uzajamnost

Zaključio bih navodeći tri oblika izraza uzajamnost:

- »*biosocijalna*« uzajamnost neka je vrsta naravne solidarnosti, instinktivne, zajedničke i životinjskom svijetu;
- »*normativna*« uzajamnost je usklađena zakonima, konvencijama ili društvenim tradicijama;
- »*izborna*« uzajamnost je plod međunarodnih odnosa, a cilj joj je stvaranje zajedništva – čemu pridonose »dva čina koja se ne nadopunjuju, već su kao nakane koje se, nadvladavajući, oslobađaju«, »... pogled koji se ne može svesti na zbroj dvaju različitih pogleda«, već »se trudi gledati očima drugoga, nudeći mu i predlažući istodobno« (Nedoncelle, 1942).

Ukratko, nadovezujući se na misao francuskog filozofa Mauricea Nedoncellea, možemo potvrditi da je uzajamnost najuzvišeniji oblik ljubavi, a »ljubiti drugoga pokušaj je da ga učinimo ljupkim, ili, ako to već jest, da se tomu radujemo«.

# Uzajamnost antropološki vidici

Vera Araújo

Uzajamnost priziva odnos, a odnos priziva zajednicu. To je kompleksna tema kojoj se samo iz metodoloških razloga mora pristupiti izdvojeno.

Razmišljanje o osobi prisiljava nas da zauzmemo stav pun poštovanja jer nas postavlja pred stvarnost koja je na neki način obavijena tajnom i o njoj se može promišljati i govoriti s različitim gledišta: teološkog, filozofskog, antropološkog, etičkog, psihološkog i mnogih drugih.

## Osoba

Osoba je racionalno biće koje se temelji na:

- odnosu s Apsolutnim;
- odnosu s drugim čovjekom koji postaje bližnji jer su slični po ljudskosti, oba su vrijedna i dostojna ljubavi;
- odnosu s prirodom.

Zbog svega toga društvenost izbija iz dubine ljudskoga bića kao njegova bit i potreba, izražavajući se u suživotu s drugim ljudima u mreži uzajamnih odnosa.

Reći čovjek-osoba, dakle, znači reći: biti s drugima, a to u konačnici znači: biti u odnosu. Odnos između osoba od pojedinca stvara osobu oslobađajući je »zatvorene kutije« i otvarajući je obzorjima potpunoga smisla koji otvara zatvorene osobnosti, izvlačeći ih iz njihovoga *ja*, kako bi se prepoznali u drugome.

Želim reći da kategorija *pojedinaac* može biti vrlo siromašna i apstraktna, dok je pojam *osobe* bogat identitetom, vrijednostima, osobito društvenim i uzajamnim odnosima, jednom riječju- bogat poviješću.

Dva vrlo priznata sociologa, predstavnika takozvane Frankfurtske škole, ovako su se izrazili:

»Ako je čovjek u svojoj biti te po drugima, njegovim bližnjima – i samo po njima – ono što jest, onda njegova konačna definicija ne može biti iskonska nerazdvojjivost i jedinstvenost, već ponajprije nužno sudjelovanje i zajedništvo s drugima« (Horkheimer, Adorno, 1963.).

## Odnos

Kad već govorimo o odnosu, korisno je bolje definirati njegove mogućnosti.

Za velikog njemačkog sociologa Georga Simmela (1858.-1918.) društvo je samo po sebi već odnos i »postoji tamo gdje više pojedinaca izgradi uzajamne odnose. Izdvojeni odnosi pojedinaca ne čine društvo, ako ne vode do jedinstva među stranama.

Stoga je razumljivo što njemački sociolog u osjećaju zahvalnosti prepoznaje jednu od najsnažnijih poveznica društva, koje bi se rasapalo kad bi zahvalnosti nestalo. Zahvalnost je nit koja nas povezuje (Horkheimer, Adorno, 1998.).

Društvo u kojemu živimo nije baš velikodušno i ne pridaje odnosima važno mjesto. Vrlo se često pokazuje uvjereni individualizam. Radi se mnogo, ako ne i jedino, na potvrđivanju samoga sebe, osobnog identiteta, na oblikovanju snažne osobnosti, čija su obilježja pretjerani natjecateljski duh i konfliktnost u odnosu prema drugome.

Ima čak i onih koji su postojanje konflikta objasnili kao nužni čimbenik – što, dakako, ne možemo nijekati – koji društveni život čini dinamičnim i kreativnim.

Osjeća se potreba za pravom *kulturom odnosa*. Drugim riječima, potrebno je uložiti napor i volju u odgojnu djelatnost i oblikovanje ljudi za odnos. To podrazumijeva i težnju da upoznamo i produbimo odnos u svim njegovim dinamikama i mogućnostima. Tako ćemo biti sposobniji i moći cijeniti učinke i rezultate izgrađenih i proživljenih odnosa.

Željela bih ukazati na neke, po mojem mišljenju, nužne *dinamike odnosa*, ako želimo da on bude smislen i važan.

Dva pola – osoba i društvo – mogu biti, a često i jesu, suprotstavljeni jer nedostaje odgovarajuća, ispravna spoznaja i svijest o odnosu, a time i antropologija *odnosa*.

Odnos valja shvatiti kao interakciju, interakciju ili uzajamnu radnju. Uzajamnost je nužan element odnosa.

Max Weber (1961.) u poimanje društvenih odnosa uvodi pojam uzajamnosti.

»Pod pojmom društveni odnos podrazumijeva se ponašanje koje više pojedinaca ostvaruje zajedno (...). To znači da se zahtijeva, kao pojmovna karakteristika, minimum uzajamnog odnosa u djelovanju objiju strana«.

Isto tvrdi i Georg Simmel (1908.) za kojega odnos nije odnos ako nema uzajamnosti.

Dva subjekta koji tvore uzajamni odnos ostvaruju »novu stvarnost« koja ih sadrži, ali i nadilazi, i koji živi neovisno o čimbenicima iz kojih je nastao.

Sociološkim rječnikom, govori se o stvarnosti koja nadilazi »ja« i »ti« kako bi postala »mi«, a nastaje u uzajamnom odnosu.

## Zajednica

Emanuel Mounier (1961.) usuđuje se reći: »Jedna je zajednica nova osoba koja sjedinjuje različite osobe, čitajući njihovu intimnost«.

»Dvije osobe koje se duboko vole svojim osobnostima uspijevaju izgraditi novu osobu. A kad je mnogo osoba, kad ih je sto tisuća, ne postoji prava zajednica, ako se ne postigne stapanje slično onome koje povezuje dvije osobe. Zajednica je nova osoba« (Mounier, 1961.).

Na ovoj točki moramo se pozvati na evanđeoske izvore u kojima Gospodin Isus Krist predlaže svojim učenicima takvu uzajamnost u ljubavi koja izravno vodi novoj stvarnosti: »Novu vam zapovijed dajem: ljubite jedni druge; kao što sam ja ljubio vas, tako i vi ljubite jedni druge« (Iv 13,34).

Ta povezanost ne znači da u naš razgovor želim unijeti neko banalno »volimo se«, već u ljubavi raspoznati bit ljudskoga bića, a time i njegovih odnosa – otkriće i divljenje koji postaju sve rjeđima. Stoga ću sa zadovoljstvom podcrtati riječi Pitirima Sorokina, velikoga ruskog sociologa, kojima je započeo djelo svoje zrele dobi »The Ways and Power of Love« (1954.):

»Bez obzira na ono što se u budućnosti može dogoditi, znam da sam naučio tri stvari koje će vječno ostati čvrstim uvjerenjima mogega srca i uma. Život, i onaj najokrutniji, najvrednija je, najljepša, prelijepa, čudesna stvar na svijetu. Izvršavanje vlastitih obveza još je jedna od čudesnih stvari koje razveseljavaju život – i to je moje drugo uvjerenje. Treća je da okrutnost, mržnja, nasilje i nepravde nikada ne mogu i nikada neće moći dovesti do psihološkog, moralnog i materijalnog preporoda. Jedini put koji do toga može dovesti je uzvišeni put kreativne i velikodušne ljubavi o kojoj se ne propovijeda, već ju se konkretno živi«.

Kratka opaska: upravo uzajamnost u odnosu omogućuje jednakost i različitost, ostvarivanje osobnosti koje su spremne stići do jedinstva.

Kako je to moguće ostvariti, a da odnosi ne završe uzajamnim isključivanjem?

## Različitosti

Istinska međuosobnost, kao jedinstvo u razdvojenosti ili u različitosti, moguća je kad se posjeduje duboko kognitivno i afektivno iskustvo o svojem ja i onome bližnjega, do te mjere da se možemo doživjeti i doživjeti drugoga kao *središta* samostalnih bića, samosvjesnih, slobodnih; jednakih po svojem dostojanstvu, a istodobno različitih.

Različitost također znači svijest da posjedujemo nešto jedinstveno – što možemo ponuditi drugomu ili cjelini. Iz toga proizlazi sva dinamika i potreba da poduzmemo inicijative kako bismo dali nove poticaje jedinstvu i spremnost da izgubimo moguće »darove«, ako nije trenutak da ih ponudimo.

Tada ne samo da svatko *nije* drugi, već svatko postaje ono što u biti jest samo *zahvaljujući* drugomu. S druge strane, jedinstvo stvara spajanje i vrlo snažno stapanje i intimno zajedništvo osjećaja, a da se pritom nikada ne ponište razlike.

Čini mi se da se na toj točki neminovno nameću dva pitanja.

– Jesu li ih osobe usmjerene i otvorene ostvarivanju uzajamnih odnosa sposobne ostvariti u oblicima civilnog života, usprkos isprepletenoj mreži koju je tehnologija isplela i koju sve više razvija u današnjem svijetu?

– Nadalje, je li moguća uzajamnost u međuljudskim odnosima posredovanjem političkih i administrativnih ustanova, ili proizvodnih i komunikacijskih struktura?

U prvom je primjeru odgovor pozitivan samo ako osoba ponovno postane važnijom od sredstva i oruđa, sposobna upotrijebiti ih u odnosima i za razvitak osobnoga života odnosa.

U drugom je primjeru nužno sve više shvaćati ulogu institucija i struktura te njihovu ulogu trećeg elementa u odnosu ja-ti.

Pokušaj koji je privukao određeno zanimanje bio je pokušaj Paula Ricoeura. On se pita kako uklopiti element »institucije«, tako prisutan u složenom društvu (Ricoeur, 1991.). Institucije u kojima je drugi netko *vis-a-vis* (nasuprot) bez lica.

Ricoeur pokušava tako pozitivno ukazati na ulogu institucionalnog posredovanja, uzimajući u obzir da dijalog među osobama sve češće biva isprepleten tim posredovanjem koje je neosobno i u kojemu su uloge anonimne. Ta anonimna podloga nije nužno negativna, ali može čak omogućiti i osobni susret.

Tu se nalazimo pred izazovom svih izazova – pretvoriti poznatu »željeznu krletku« u mogućnost proširenja stvaranja odnosa. Birokracija i pravila društvenog života, zakoni koji uređuju naš život mogu poslužiti za uspostavljanje neizravnih, ali pravih, ne virtualnih odnosa, ne formalnih, već stvarnih.

To je izazov da potaknemo, ponajprije u svakom pojedincu, a poslije i među mnogima, svima, želju za zajedništvom koje nije okupljanje ili zbor, već operativnost i sposobnost da pomognemo jedni drugima, moć darivati se jedni drugima.

Kultura uzajamnih odnosa, kako bi imala smisla i preobražavala i humanizirala utjecaj na društveni život, mora proizlaziti iz spoznajnih teorija i životne prakse.

U tom bi smislu trebala postati pedagoškom praksom i pokusnom školom, mjestom na kojemu se uči živjeti ono što um razumije.

To je poziv, izazov koji svi možemo prihvatiti: iskusiti život u odnosu – kako bismo uživali u plodovima osobnoga života i započeti s pravim društvenim promjenama.

# Siromaštvo i uzajamnost iz perspektive ekonomije zajedništva

Luigino Bruni

Prije negoli započnem govoriti o odnosu siromaštva i uzajamnosti čini mi se potrebnim naglasiti jednu opću činjenicu.

Naime, postoje riječi koje označavaju isključivo nešto loše: laž, zločin, rasizam. Riječ siromaštvo ne ulazi u tu skupinu. Moramo biti vrlo oprezni kad govorimo o siromaštvu. Postoji siromaštvo i siromaštvo. Nije svako siromaštvo nehumano: siromaštvo je rana, ali i blaženstvo, ako ga izaberemo iz ljubavi prema drugima. Semantičko značenje riječi siromaštvo zahvaća značenja od tragedije onoga kojemu su siromaštvo nametnuli (drugi ljudi ili događaji), do blaženstva onoga koji ga je svojevlasno izabrao te postao slobodan i trijezan kako bi druge oslobodio od oblika siromaštva koje sami nisu izabrali. Iranski ekonomist Majid Rahnema (2003.), primjerice, ističe pet oblika siromaštva:

- „ono koje su odabrali moja majka i djed sufi, po uzoru na velikane perzijskog misticizma;
- ono koje vlada u pojedinim siromašnim četvrtima u kojima sam proveo prvih dvanaest godina života;
- siromaštvo brojnih muškaraca i žena diljem svijeta kojima prihodi ne dopuštaju da ostanu u utrci sa sve većim prohtjevima suvremenoga društva;
- ono povezano s različitim oblicima nepravednog uskraćivanja koje mnoštvo ljudi prisiljava na ponižavajuće oblike bijede; i konačno ono izazvano nedostatkom morala vladajućeg staleža i pojedinih društvenih okružja s kojim sam se upoznao u svojoj profesionalnoj karijeri.“

Stoga, iako ću govoriti o siromaštvu, valja imati na umu bogato i složeno značenje ove riječi.

## Zahtjevno umijeće davanja

Započet ću s tvrdnjom izraženom u obliku pitanja. Koji je najosjetljiviji korak u procesu pomoći obespravljenima, ljudima kojima su uskraćeni sloboda ili materijalna dobra („siromašnima“)?

Pretpostavimo da u “lancu solidarnosti” i pomoći onima koji oskudijevaju, odnosno “siromašnima”, postoje tri osnovna koraka:

- poduzeća (ili fizičke osobe) proizvode bogatstvo i daruju utržak;
- preraspodjela: prikuplja se proizvedeno ili dobiveno bogatstvo i usmjerava u razvojne projekte;
- proizvedeno i preraspodijeljeno dobro dolazi do primatelja pomoći.

Koja je najslabija karika u lancu?

Postaje sve očitiije da je najosjetljivija treća karika – premda stručnjaci i mediji često tvrde da je najteža prva (proizvesti i prikupiti novac) ili drugi korak (preraspodjela). Nakon desetljeća pomaganja u razvoju uočavamo kako je u tom procesu pomoći osobi ili skupini osoba u potrebi najteže ostvariti uzajamnost. Ako se osobe same ne pokrenu kad prime pomoć, svaka izvanjska pomoć

je u najmanju ruku beskorisna, a u najgorem slučaju štetna jer postaje izvorom ovisnosti, korupcije i zlouporabe moći.

Upravo je to *izazov* za Ekonomiju zajedništva (EZ)– ekonomski projekt kojega je pokrenula Chiara Lubich 1991. godine u koji je uključeno osamstotinjak poduzeća (Bruni, Pelligra 2002.)– koji ima što reći o siromaštvu i razvoju.

## Uzajamnost kao “lijek” za siromaštvo

Franjevci su još u srednjem vijeku, kad su stvarali prve moderne banke, govorili: »Sve dok postoji i jedan siromah u gradu, cijeli je grad bolestan. Pobrinite se za siromaha znači izliječiti cijeli grad.« Ako smo dio društva ne možemo biti sretni bez drugih, ne možemo biti sretni ako smo okruženi nesretnima.

Kako Ekonomija zajedništva “liječi” siromaštvo? Prvi je lijek sudjelovanje u životu, zajedništvo, prije podjele novca. Projektima Ekonomije zajedništva ne pomaže se nekim nepoznatim ljudima, nekakvim “potrebitima”, već osobi koja živi unutar nekakve zajednice, u kojoj postoji zajedništvo.

No, upitajmo se: je li uzajamnost, ili zajedništvo učinkovit lijek protiv siromaštva? Je li to prava metoda koja će omogućiti izgradnju svijeta bez potrebitih (ili sa što manjim brojem potrebitih)?

Kako bi dobili odgovor na ovo pitanje, prošetat ćemo nakratko kroz ekonomsku znanost (Bruni, 2007.).

Tijekom sedamdesetih godina prošlog stoljeća američki ekonomist James Buchanan (1977.) napisao je članak sa sugestivnim naslovom “Dvojba Samaritanca”, koji je ubrzo postao vrlo priznat. Tema članka je bila pomoć potrebitima, a dvojba Samaritanca je: pomoći ili ne pomoći siromahu. Zašto je bio u dvojbi? Ako Samaritanac predviđi da će se zbog njegove pomoći (primjerice milodara) siromah manje zalagati te da će to pojačati njegov oportunitizam i ovisnost, istinsko dobro učinit će ako ne učini ništa, jer bi svaka izravna pomoć samo pogoršala stanje.

Dakle, prema Buchananu je najdjelotvorniji način pomoći drugome ne učiniti ništa ili općenito, biti ravnodušan, jer će svako izravno, možda sentimentalno motivirano posredovanje, proizvesti za društvo negativne učinke.

Prema ovoj viziji koju su promovirali ljudi liberalnog svjetonazora, siromašnima se treba pomagati neizravno, filantropski ili kroz tijela socijalne države, budući da izravno i osobno zalaganje nehotice stvara negativne učinke na zajedničko dobro, unatoč dobrim namjerama i radosti darovatelja.

Kako to objasniti?

Ponajprije, treba naglasiti da ova dvojba ukazuje na jednu zanimljivost i s moralnog stajališta. Prijatelj teolog otkrio mi je jednu vrlo zanimljivu stranu Buchananovog objašnjenja prisposode o Samaritancu: »U prisposodi taj „netko“ koji se iz Jeruzalema spušta u Jerihon nema ni imena ni lica. I nije slučajno tako. Za razliku od brojnih objašnjenja „bližnjega“ u židovstvu toga vremena, za Isusa taj „netko“ može i mora biti svatko. Zato lik iz prisposode ništa ne čini i ništa ne govori. A upravo je on zanimljiv pojedinim ekonomistima koji su prisposodu iščitali drukčije od bibličara. «(Ciardi, 2007.).

Doista, ovaj “čudni” Buchananov tekst nameće temeljno pitanje kad je posrijedi problematika siromaštva. Kakvi su učinci mojih postupaka za blagostanje ili sreću onih za koje skrbim? Štoviše, ne možemo nijekati da Buchananova teorija obuhvaća važne strane stvarnosti i nudi prijedloge koji nisu nebitni za okolnosti koje nas mogu zadesiti u radu sa siromašnima.

S druge strane je jasno da opća ravnodušnost ne može biti konačno rješenje za razne oblike siromaštva. Može se i mora više učiniti.

## Pokus

Kako bismo razumjeli specifičnost prijedloga Ekonomije zajedništva, ponudit ću neka konkretna iskustva.



Američki ekonomist Kevin MacCabe je 2003. godine izveo niz pokusa na temu samaritančeve dvojbe. Danas ih mnogi ponavljaju, uključujući i neke ekonomiste iz istraživačke skupine Ekonomije zajedništva, (među kojima sam i ja), a daju iste rezultate. Studenti su podijeljeni u dvije skupine (A i B): oni iz skupine A dobivali su novac i dijelili ga (poput Samaritanca), a oni iz skupine B su mogli odgovoriti (igra je bila anonimna, pred računalom, bez posljedica, bilo je nemoguće prepoznati osobu tijekom pokusa, novac je bio stvaran i sl.).

MacCabeov pokus je bio podijeljen u dva dijela: u prvom je vrijedila ista struktura odnosa kao u Buchananovoj samaritančevoj dvojbi; a u drugom je uvedena mogućnost koja je za nas u Ekonomiji zajedništva osobito vrijedna.

Razlika između ova dva dijela je u slijedećem: u prvom dijelu darovatelj (A) nema izbora, može samo dati, odnosno nema namjere (drugi, B, to zna).

U drugom dijelu pokusa A je imao mogućnost ne dati, a primatelj (B) je toga bio svjestan.

Dakle, u drugom dijelu pokusa darovani novac znak je uspostavljenog odnosa: "Vjerujem ti, iako postoji rizik".

Kakvi su rezultati pokusa?

U prvom dijelu (klasična samaritančeva dvojba) odgovor o uzajamnosti primatelja B bio je 33%, dok je u drugom dijelu odgovor bio 65%, gotovo dvostruko veći.

U granicama svojih mogućnosti, ovi pokusi potvrđuju nešto vrlo važno o uzajamnosti i siromaštvu. Potvrđuje da je u međuljudskim odnosima vrlo važan signal koji moje ponašanje šalje drugome. U uzajamnosti nije važno samo ono što osobe čine, već i ono što su mogle učiniti, a nisu. Ako se uzdignem iznad "obostrane ravnodušnosti" i riskiram se "ozlijediti" u odnosu s tobom, moj rizik povećat će i tvoju uzajamnost i obratno. Spoznaja da je osoba A mogla slobodno ne iskazati povjerenje osobi B (zadržati novac za sebe), a da je to ipak učinila, mijenja značenje dara osobe A, pa se on iz asistencijalizma pretvara u uzajamnost. Povjerenje, rizično i skupo, navodi primatelje na čestito ponašanje, znatno smanjuje oportunitizam i promiče bratski razvoj. Nečije istinsko povjerenje (ne povjerenje iz osobnih interesa) čini drugoga sposobnim za isti čin, te i on može odgovoriti na način da drugome iskaže povjerenje.

Uvjeren sam da je ostvarenje Ekonomije zajedništva, ali i iskustava iz Grameen banke Muhamada Yunusa, koja se bavi pravednom i solidarnom trgovinom te mnogih drugih koje bi mogao citirati, već blizu ostvarenju.

Poznato je da su iskustva uspješnih mikrokredita osnovni element koji ugovore o zajmu pretvara u sredstvo oslobođenja i mijenja tržište i prijateljstvo, on se pretvara u blizinu, zajedništvo, sudioništvo u životu ljudi koji su dobili pozajmicu. Banka nije nekakav izvanjski posrednik, već partner u procesu razvoja koji riskira kompromitirajući se zajedno s ljudima kojima se pomoglo.

U to sam se i osobno mogao uvjeriti u projektima Tamila Nadua u Indiji, kao i u postupcima filipinskog Bangko Kabajan.

U Ekonomiji zajedništva, primjerice, osoba koja pomaže siromahu dio je iste zajednice, netko čiji su motivi poznati, netko tko riskira svoje ime kako bi u bratskom odnosu pomogao drugomu. A drugi, vidjevši kako osoba riskira pokušavajući ga osloboditi iz zamke u koju je pao, odgovara još odlučnijim zalaganjem. Oportunitizam ne nestaje potpuno, ne postoje recepti koji uvijek uspijevaju, ali šesnaestogodišnje iskustvo projekta i više od 20.000 obitelji koje su se izvukle iz siromaštva zahvaljujući Ekonomiji zajedništva činjenično dokazuju kako je bratstvo put razvoja.

Bratstvo ne treba miješati sa solidarnošću: može se biti solidaran bez ulaska u osobni odnos s drugim (što je česta pojava u filantropiji, biti filantrop ne znači biti „bližnji“ osobi kojoj se pomaže). Dok je bratstvo uvijek iskustvo osobnog odnosa, uzajamnosti, svi daju i svi primaju, svi su povezani jedni s drugima, riskira se osobno za sreću drugoga.

Iz te je perspektive Ekonomija zajedništva projekt koji se uzdiže iznad (nadilazi) solidarnosti i filantropije i smjera stvaranju dubokog bratskog odnosa poslodavaca i suradnika, poduzeća i potrebitih: stvara zajednicu u kojoj se svi osobno zalažu. Daleko prije darivanja novca daruje se odnos, bliskost, zajedništvo života.

## Zaključak

Veliki paradoks suvremenog svijeta, ali i njegova moralna osuda, kriju se u kontrastu dijela svijeta koji umire od gladi, ali živi u zajedništvu, s dijelom bogatoga svijeta koji obiluje materijalnim dobrima, ali umire od samoće i gubitka osjećaja. Hoćemo li biti sposobni susresti se na globalnoj razini u novom zajedništvu dobara, u kojem svatko daje i svatko prima? To je „prvotna pomoć razvoju“, pomoć koja mora teći u oba smjera: Afrika, Latinska Amerika, Indija mogu dati zajedništvo i iskrene ljudske odnose koji kod njih još živi, a sjeverni dio svijeta može dati proizvode i tehnologiju. No, potrebno je otkriti bogatstvo koje posjeduju „najsiriromašnije“ kulture (siromašne materijalnim dobrima).

Ovo iskustvo sam zahvaljujući Ekonomiji zajedništva posljednjih godina puno puta doživio kad sam na povratku iz „najsiriromašnijih“ država osjetio veliku čežnju za humanošću i zajedništvom. Ako ne uspijemo otkriti skrivena bogatstva kultura i ljudi kojima želimo pomoći, svaka „humanitarna“ pomoć će dugoročno biti samo paternalistička i imperijalistička, jer cjelokupni razvoj čovječanstva ne može ne biti iskustvo uzajamnosti, gdje se nitko ne smije osjećati „predmetom“ pomoći drugih.

Smatram da je ovo glavna poruka koju Ekonomija zajedništva danas može poslati po pitanju razvoja i siromaštva. Novac, koliko god ga bilo, preraspodjela proizvoda, gradnja javnih objekata (cesta, škola, bunara...), pa niti samo razvijanje trgovinskih odnosa između sjevera i juga, ne može nas osloboditi okova siromaštva. Jasno, sve je to potrebno, ali nije dostatno. Tek kad budemo sposobni izgraditi prave, iskrene i duboke međuljudske odnose, kad prevladamo kategorije „siromašni narodi i bogati siromasi“, kad budemo znali otkriti – zahvaljujući iskustvima poput Ekonomije zajedništva – kako nijedna osoba na svijetu nije toliko siromašna da nam ne može biti dar, kad budemo znali prepoznati i otkriti u siromaštvu drugih bogatstva i vrijednosti koje nam pomažu osjetiti kako nam je drugi-bližnji potreban za osobnu sreću, svijet će napokon vidjeti procvat bratstva i zajedništva.

Iskustvo proteklih godina potvrđuje da čovjek u potrebi sam u sebi pronalazi snagu da se osloboditi jarma siromaštva i krene u novi život kad osjeti da je voljen i poštovan, da se s njim postupa s poštovanjem i da je prepoznato njegovo dostojanstvo. Tek nakon tog osjećaja slobode što svaki čovjek mora doživjeti, mogu doći novac, pomoć, ugovori i trgovina kao sekundarna sredstva sveukupnog razvoja osobe.

Ekonomija zajedništva pomaže siromašnima da se osjete bogatima i poštovanima zbog onoga što već jesu. To je ujedno i razlog zašto predstavlja primjer bratske pomoći razvitku, jer se po uzajamnosti bori s neimaštinom.

8

PO UZORU NA OBITELJ  
KOJA ODGAJA



# Nastanak, razvitak i širenje Agazzi-metode

Pietro Gardani

Prema mišljenju povjesničara filozofije G. B. Vica, neka stvar ili događaj postaju »znanstvenim« – a to znači da se stekla točna spoznaja o njima – samo kad se jasno odrede uzroci, nastanak i način razvitka. Isti kriteriji mogu se primijeniti i na odgojno iskustvo Rose Agazzi i Mompiana.

Takozvana »metoda Agazzi« nastala je i iz osobnosti, proučavanja te odgojnog rada sestara Rose i Caroline Agazzi i njihova »učitelja« Pietra Pasqualija, i iz društveno-kulturološkog konteksta u kojemu su djelovali.

## Od Volonga do Mompiana

Tijekom 1888. godine dvije su sestre (Rosa je tada imala 22 godine, a Carolina 18) radile zajedno u Naveu, selu smještenom u zelenilu kestenovih šuma, na sjeveru Brescie.

U sobi – nekadašnjoj štali – od približno 100 četvornih metara, osvijetljenoj samo svjetlošću koja je kroz vrata prodirala s ulice, bilo je natrpano sto osamdesetak djece koja su raspolagala samo sa stotinjak malih ploča i stolaca. Sva su ta djeca bila povjerena Carolini. A na katu iznad, Rosa je radila sa 74 učenika prvoga razreda, u dobi od 6 do 12 godina.

Nezasitna potreba za umjetnošću i novom didaktikom navela ih je da sudjeluju na ljetnom tečaju za odgojiteljice u vrtićima koje je 1891. godine organizirao Pietro Pasquali.

On je – tvrdi Gherardo Ugolini, pisac knjige Mompiano u kojoj su objavljeni povjerljivi razgovori, izravno dobiveni od sestara Agazzi – »bio uzor (primjer) učiteljskog dostojanstva. Nije bio umišljen profesor pedagogije, već pošten i jednostavan pobornik škole, kao sredstva narodnog odgoja. Drugo mu nije bilo važno.«

Didaktički ravnatelj Pasquali i učiteljice Rosa i Carolina dijelili su bol izazvanu autoritarizmom i verbalizmom tadašnjega tradicionalnog školstva i želju za onim što danas nazivamo »istraživanjem-akcijom«, ljubavlju prema najnižim slojevima društva, psihološkom intuicijom, jasnošću ideja, operativnom genijalnošću, sposobnošću postupne pedagoško-didaktičke inovativnosti.

Usljedilo je nekoliko godina iskustva, stjecanog u različitim školama, smještenima na periferiji Brescie – u nastojanju da se isprave degeneracije aportijanske i froebelijanske metode.

Godine 1895. Pietro Pasquali, generalni ravnatelj brescijanskih osnovnih škola i vrtića, povjerio je sestrama Agazzi vrtić u Mompianu.

»Vrtić« je bio smješten u staroj sakristiji i u jednoj prostoriji na katu iznad nje. U njemu nije bilo tekuće vode, a prihvatio je stotinjak djece i bio opremljen minimalnim sredstvima za rad: froebelijanskim »ostacima«, jednim ručnikom, pregačom i nekoliko krpa. No, ispred njega je bio lijep komad zemlje i mogao je računati s financijskom pomoći nekolicine »zaštitnica«. Zahvaljujući didaktičkoj genijalnosti Rose Agazzi, zavidnom Carolininu smislu za konkretnost te autoritativnom vodstvu i moralnoj potpori Pietra Pasqualija, žurno su ga počeli pretvarati u »pravi vrtić.«

Reformu predškolskog odgoja, ostvarenog u Mompianu, s pravom možemo nazvati prijelomnicom brescijanske pedagoške tradicije, tradicije ženskog odgoja u pučkim školama, predškolskom odgoju općenito – te iznimnim civilnim apostolatom izobrazbe puka, kulturnih ustanova i izdavačkih djelatnosti u korist vrtića (...).

Iskustvo Mompiana ubrzo je pokazalo iznimno veliku odgojnu vrijednost – zbog čega je ministar Ministarstva prosvjete, Gerolamo Nisio, pozvao Pietra Pasqualija i Rosu Agazzi da održe dva odvojena predavanja na Nacionalnom pedagoškom kongresu u Torinu 1898. godine.

Pasquali je govorio o temi koordinacije dječjih vrtića s prvim razredima osnovne škole, a Rosa Agazzi je prikazala pedagoški ustroj Froebelovih dječjih vrtića.

Nakon što je iznijela pravu sliku uvjeta u aportijanskim i froebelijanskim vrtićima, Rosa je predložila stvarne i prikladne prijedloge za radikalnu obnovu dječjih ustanova: bili su to higijenski uvjeti, opća kontrola, hrana visoke hranjive vrijednosti, puno vode i nadasve »dobra, zdrava, inteligentna, naobražena i aktivna učiteljica«.

Oštrouman realizam u izlaganju Rose Agazzi nikoga i ništa nije poštudio. Većina tadašnjih vrtića nalazila se u »neprikladnim i nezdravim prostorijama«, »90 posto učiteljica uništava dječju inteligenciju i iscrpljuje tijela, pripremaju glupane za osnovnu školu, a ponajprije valja prestati s praksom da se, iz nekakvog pijeteta, primaju učiteljice bez školske spremne i potrebnih kvaliteta za primjenu froebelijanske metode. Poznavateljima djece dobro je znano da ona u vrtić dolaze ovijena grubošću koja ponekad graniči s okrutnošću – njihov ih instinkt upućuje samo na majku, ili onoga tko je nadomješta, na hranu i igru«.

Tijekom sljedećih godina, na temelju pozitivnog iskustava ostvarenih sa sestrom Carolinom i pod vodstvom učenoga i poticajnog Pietra Pasqualija, vizija djetinjstva Rose Agazzi postajala je sve jasnijom i sigurnijom: »Dijete je kaos koji teži pretvaranju u red«, »Dijete je poput sjemena koje teži ka potpunom razvoju«. Ako ga odrasla osoba »prati izbliza«, ono jednostavno iz slobodne igre prelazi u organiziranu igru. U jednom uistinu aktivnom vrtiću učenici postaju mirniji i rado sudjeluju u igri u kojoj prevladava maštovitost te osobna i kolektivna inicijativa. Ukratko, rastu zdravi, dobri, radišni, mudri, »civilizirani«, korisni sebi i drugima.

Dijete i vrtić kakvima smo ih upravo opisali bili su stvarnost početkom dvadesetoga stoljeća, i to toliko da je Školsko vijeće pokrajine Brescia 1902. godine jednoglasno izabralo ustanovu iz Mompiana »modelom seoskog vrtića«, s ciljem da ga ponudi budućim odgojiteljicama kao model koji zaslužuje naziv društveno-odgojne ustanove.

## Novi vrtić

Ustanova koja je za svoj model uzela pravu obitelj »prima dijete s tri godine, kako bi mu pružila majčinska skrb« i nudi »uređen način života«, »odgaja za red i uzajamnu pomoć među prijateljima«, uči dijete »govoriti materinskim jezikom, jednim i sigurnim sredstvom da ga pripremi za osnovnu školu u kojoj čitanje i pisanje ionako dolaze na red«. Novi vrtić, tj. ustanova koja za uzor uzima pravu obitelj »prihvaća dijete kako bi mu osigurala majčinsku brigu« i »uređen život«, »odgaja ga za život bez pretjerane muke i napora«, »nastoji svim sredstvima izazvati dobre osjećaje i ispraviti loše sklonosti te dušu uzdignuti Bogu«.

Godine 1912. »vrtić-model napokon se mogao preseliti u nove prostorije. Zadovoljna i ganuta Rosa ovako je opisala smiren i radin život:

»Evo male skupine koja prašnjavim putem žurno hita svojem cilju. Djeca kojoj se na licu čita brizna majčinska skrb i koja osmijehom potvrđuju radost jer su čista, mirišljiva, s rupčićem u džepu, većina izglačanih kuta. Pozdravljaju i nastavljaju put. Sami ili u skupinama, izvršavaju svoje prijepodneve obveze, uspinju se s jednog kata na drugi pjevušeći, tražeći stvari, pomažući. Iznose van, na otvoreno, svoje stoličice, klupice, stolčice, stalke za umivanje, kadice, vedra, umivaonike, ručnike.

Uskoro ćete ih vidjeti sve ustrojene, spremne za rad, usred cvjetnih i vrtnih gredica, slobodnije od ptičica, nježnije od cvijeća, od radosti sjajnije od sunca koje ih obasjava. Veliki prostor, pun plodnih nasada svima nudi posao više mjeseci u godini. Oni doista mogu reći: ovo cvijeće i ovo povrće plodovi su rada naših ruku! Da, djeco, to je život koji vas za život priprema!«.

Dječja se živahnost obuzdaje i uređuje, spontanost nagona pretvara se u moralnu slobodu, shvaćenu kao sposobnost osobnog razumnog izbora. Poštuju se potrebe i prava pojedinih učenika, u skladu s načelom individualizacije, ali se usklađuju s obvezama spram male dječje zajednice i razvija se osjećaj društvene odgovornosti.

U agazzijanskom vrtiću više nije bilo djeteta koje se ničega nije prihvaćalo od straha pred kaznom, obilježjem autoritativnih obitelji i vrtića, ali nije bilo ni djeteta koje se vandalski odnosilo prema stvarima – što se događa pod utjecajem neograničenog permisivizma. Bila su to djeca programski angažirana u »svakidašnjim vježbama rukovanja stvarima«.

Godine 1914. objavljeni su prvi službeni »programi« za vrtiće koje je sastavila Komisija čiji je ugledni član bio Pietro Pasquali. U tom opsežnom i vrijednom dokumentu nije teško izdvojiti ciljeve, sadržaje i didaktička usmjerenja – sadržana u agazzijanskom iskustvu.

»Dijete je znatizeljno i želi učiti... izravno iz vanjskih stvari koje intuitivno ispituje..., ili iz glasa osobe u koju ima povjerenja, koju obasipa bezbrojnim "zašto".« »Dijete uči radeći«..., »Dostatan mu je rad-igra: potvrđuje to i činjenica da ga sam izmišlja«.

»Komisija je bila uvjerena da obilježje dječjega vrtića, kakav su zamislili – mora biti, mogli bismo reći, majčinski instinkt čije je obilježje, uz ostalo, postupno napredovanje, jednostavno, obiteljsko, daleko od svakoga nametnutog očekivanja koje učiteljice moraju zauzeti u razgovoru s odgojenicima, sa svojom dječicom, u otvaranju njihova razuma prvim spoznajama, u buđenju njihovih osjećaja, u nastojanju da zadovolje njihovu naravnu radinost.«

Godine 1923. reforma Gentile odredila je da vrtići moraju odrediti potreban »stupanj izobrazbe«.

Vrtić iz Mompiana još je uvijek zadržao ovo nenadmašno obilježje: »ujedinjuje vježbu (kratku, ali učestalu i sustavnu) govornih analiza s vježbom živoga govora, tj. uporabu riječi kao prilagodbu izražavanja i doživljavanje stvarnosti, ujedinjuje vježbu popisa imena s vježbom izražajnog govora, ujedinjuje uočavanje pogreške (gramatike bez gramatike, točnije dječje gramatike) sa spontanim pokretanjem izražajne aktivnosti u trenucima u kojima djeca razgovaraju međusobno ili s učiteljicom...»

U Mompianu je odgoj vedar. Dijete je u neprekidnom pokretu, kako to, uostalom, zahtijeva i njegova priroda. Ali pokret nije prkosan ili kaotičan... I to zato što je odgojiteljeva mašta tako didaktična – kao kod sestara Agazzi, osobito Rose – da su sposobni izmisliti načine na koji će spontano zabaviti djecu opuštajućim sadržajima«.

## Proširenost Agazzi-metode

Osobito otkriće »govornog jezika« u iskustvu Mompiana i didaktička djelotvornost agazzijanske metode objašnjavaju intenzivnu aktivnost Rose i Caroline u Trstu, Trentu i Bolzanu neposredno nakon Prvoga svjetskog rata.

U tim se provincijama nije osjećala samo potreba za većim promjenama u dječjim odgojnim ustanovama već se hitno nametalo pitanje poučavanja talijanskoga jezika mladim naraštajima.

»Agazzi-metoda – pisao je G. Lombardo Radice 1928. godine – bila je i još uvijek predstavlja naj snažnije sredstvo lingvističkog utjecaja. U tome se krije njezin uspjeh u zonama Venezia Giulia i Trentino s višejezičnim ili inojezičnim stanovništvom. U određenim zonama Alto Adigea, nezainteresiranim promatračima bilo je vrlo zanimljivo promatrati bogatstvo jezika i preciznost termina kojima se u govoru služe Nijemci mlađi od šest godina. Oni (koji su gotovo nitko i ništa) uče talijanski jezik odrasle u kući i izvan nje.«

Najprošireniji časopis među talijanskim odgojiteljima, *Pro Infanzia*, povjerio je Rosi Agazzi počasnu, ali istodobno i vrlo tešku zadaću – da objasni didaktiku vrtića u razdoblju od 1929.-1930. godine.

U prvom izdanju Uvoda u didaktiku izišao je osvrt – izravan ili neizravan – na predavanje održano u Torinu prije trideset godina. Potvrđujući ponovno što odgojitelj mora posjedovati (poznavanje djeteta, kulturnu i duhovnu spremnost, didaktičko nadahnuće, majčinsku taktičnost, odlučnu raspoloživost za malene, moralnu ispravnost) – iz čega jasno proizlazi da je opažanje pogrešaka kolega izraz ljubavi prema djeci i kolegama odgojiteljima, ali ponekad i plod i uzrok duboke osobne patnje.

Jedno je pretrpati mozak znanstvenim istinama, a drugo znati ih primijeniti s majčinskom taktičnošću u odgoju djece. Ono što hrani inteligenciju ne može uvijek ispuniti praznine duha.

Profesor koji zdušno drobi kruh znanosti ne može uvijek znati ima li pred sobom buduću odgojiteljicu, ili, jednostavno, marljivu prikupljačicu teorija.

Objavljeni Vodič za odgojitelje djece uvelike je pridonio upoznavanju, poštovanju i prihvaćanju metode sestara Agazzi u talijanskim vrtićima. Ministar Nacionalnog ministarstva za odgoj, Giuseppe Bottai, 1941. godine je rekao: »Svatko tko kaže: "talijanski vrtić" pod tim podrazumijeva agazzijanski i obrnuto«. »Budući da će praktična obnova vrtića doživjeti pravni preustroj, općeprihvaćeni didaktički programi odnosit će se na cjelokupan školski život s odgojnim ciljevima po agazzijanskoj metodi«.

Nakon Drugoga svjetskog rata časopis *Scuola Materna* – koji je zamijenio *Pro Infanzia* – proveo je istraživanje radi spoznavanja koje se metode primjenjuju u »pripremnim razredima« talijanskih škola. Rezultati su pokazali da je: 74 posto škola radilo po Agazzi-metodi, 14,8 posto po »miješanoj« (s pretežno agazzijanskim usmjerenjem), 7,4 posto po froebelijanskoj metodi, 3,2 posto po montessorijevoj, 0,6 posto po apertijanskoj metodi.

Takvo stanje opravdanje pronalazi u govoru koji je 1950. godine ministar P. I. Guido Gonella održao u Volongu: »Mi Agazzi-metodu prepoznajemo kao metodu koja se primjenjuje u talijanskim vrtićima. To priznanje proizlazi iz njezine vrijednosti i stvarnih činjenica. Jedina vrijedna i plodna metoda je ona koja u vrtić ulazi zahvaljujući uvjerenju, osjetljivosti i uvijek novoj genijalnosti odgojitelja. To se dogodilo s Agazzi-metodom. Zbog apsurdnosti i nenadoknadive štete za vitalnost vrtića koju bi nanijela nekakva državna didaktika i zakonom propisana metodologija, bilo bi nesmotreno i naivno zakonom određivati metode i didaktičke smjernice. No, kad bi netko pitao koju metodu slijedi talijanski vrtić, on bi doista morao potvrditi da je Agazzi-metodu izabrao, zadao i spontano zadržao«.

Rosa se, unatoč podmakloj životnoj dobi i narušenu zdravlju, vratila u dječji vrtić Volonga, rađeći kao odgojiteljica i pomažući najmlađim kolegama.

Deveti siječnja 1951., prisebna i mirna, završila je svoj dug i vrlo aktivan životni vijek, potpuno se istrošivši u dobrom odgoju djece.



# Odgojni prijedlog Rose Agazzi

Pietro Gardani

## Dječji vrtić kao velika obitelj

Paolina Kergonard je krajem devetnaestog stoljeća, u Francuskoj, promijenila tradicionalan naziv »prostorija za prihvat« u suvremeniji i prikladniji naziv »majčinska škola« (u nas »dječji vrtić«). »Škola« – zbog dosljednosti i cjelovitosti odgojnog programa, zbog nužnog stručnog znanja odgojitelja; »majčinska« – zbog toplog ozračja i prirodnog načina učenja.

I u Mompianu je agazzijansko iskustvo, prema pozornosti posvećenoj djeci, promijenilo aporijansko »prihvatilište za djecu« u pravu »majčinsku školu«.

Dječja zajednica, piše Rosa Agazzi, je »mala kuća i velika obitelj. Što se radi u obitelji? Kreće se, radi, razgovara, često se pere, jede, ponekad se uznemiri zbog neke neočekivane i iznenadne nezgode. Članovi obitelji se vole i zato nastoje jedan drugome pomoći, uzajamno se razveseliti, kako bi dan dobro zaključili i kako bi učinili sve da ne naruše opći mir. Glava obitelji zna što je sve potrebno predvidjeti kako bi se osigurao i održao mir u kući.«

U dječjem su vrtiću aktivnosti slične: »kreće se«, igra se i premješta s jednog mjesta na drugo, mi reći slobodu s redom. »Radi se«, vježbaju se aktivnosti iz praktičnog života, posvećujući se umijeću »malih ručica« i vrtlarstvu, »razgovara se« – prepričavaju se svakidašnji događaji, uzajamno se razgovara, pripovijeda i postupno se usavršava »govorni jezik«. »Često se pere«, skrbi se o čistoći ljudi i stvari, ispravljaju se loše i prihvaćaju dobre higijenske navike, »jede se«, skroman se obrok pretvara u ishodište brojnih poticaja za cjelovit razvoj djece, »članovi se vole i pomažu jedan drugome«, mogli bismo reći da se pospješuje »sekundarna socijalizacija« uz pomoć mnogobrojnih i pozitivnih međuljudskih odnosa.

Rosa Agazzi opisala je darovitosti idealne odgojiteljice: fizičko zdravlje, solidna kultura, dobro poznavanje same sebe, sposobnost primjene znanstvenih istina »u odgoju djeteta s majčinskom taktičnošću (str. 10), rasvijetljena i djelotvorna pozornost prema djetetu shvaćenom kao sjemenu koje teži potpunom fizičkom, intelektualnom i moralnom razvitku«.

Osobna vrijednost i trud: to je ono što se zahtijeva od osobe koja želi postati odgojiteljem, »zadaca koja ne dopušta ni nagodbe ni nedosljednost«. Osoba koja snažno osjeća osobno dostojanstvo neće nikada iznevjeriti svoje zadace, bez obzira na životne okolnosti. Voli li glazbu? Odlično! Ne zna hoće li je u školi moći dobro poučavati? Crta s lakoćom? Druga vrijedna sposobnost. Pjeva sa zadovoljstvom? Još bolje. Zna izmisliti različite poslice? I sama će se uvjeriti koliko je to važno u životu djece! Zna pripovijedati? Recitira s dušom? Sve su to polazišta koja vode do srca djeteta.

Jedna od prvih dužnosti odgojitelja u vrtiću je da pazi na čistoću prostorija, na pripremu ili nadzor opreme i didaktičkog pribora, točnost, srdačno prihvaćanje mama (dragocjen izvor informacija o svakom djetetu), osnovne smjernice odgojnog programa.

Drugim riječima, valja postaviti čitav sustav aktivnosti i vježba koji će omogućiti »da se nikada ne izgubi iz vida cjeloviti odgoj djeteta, osobito skrbeći o njegovu zdravom rastu, kako bi postao dobar, mudar, radin, civiliziran, koristan sebi i drugima.«

Odgoj je vrlo osjetljiva i teška zadaća, „ponekad nerazmjernan fizičkim i duhovnim snagama“ odgojiteljice – napominje Rosa Agazzi – međutim, valja izdržati i ne obeshrabriti se: »nije važno ako odmah ne uspije ostvariti načela...« Smirenost, strpljivost i nježnost – duševne su osobine koje je nužno posjedovati. Ozbiljnost, svijest o profesionalnim obvezama, točnost, pravodobnost i, nadasve, dobra volja, obilježja su na kojima se temeljio njezin rad.

Njezina sposobnost pronicanja i intuitivnost: ona promatra, slijedi dijete, za odgojne ciljeve služi se »prigodama« koje joj se pružaju, zanimaju je »male radosti njezine djece« kako bi im postala prijateljicom, kako bi pridobila njihovu ljubav i povjerenje. Odgojiteljica nježno i odlučno vodi, prati dijete »na progresivnom hodu njegova rasta« čija je promicateljica u svakom trenutku.

Dijete je sjeme, potencijal koji kroči ka svojem ostvarivanju. Toga odgojiteljica mora biti svjesna u svakom trenutku dana. Dobro je, međutim, da se dijete otvori i svojim prijateljima te da i tada obitelj bude važan oslonac. Obitelj je, pedagoški promatrano, pozitivna kad joj je oslonac majka, povezana s djecom i mužem – prema mudrom savjetu Enrica Pestalozzija – »brižnom ljubavi«. I kao što u smirenom i konstruktivnom obiteljskom okružju braća snažno utječu na dijete i njegov mnogostruki razvoj, tako i u vrtiću temeljnu važnost poprimaju odnosi među djecom istih ili različitih godina (dobi).

Kako bi pridonijela i pomogla ostvarivanju mirnog suživota, nastojala je u vrtiću ostvariti pozitivne međuljudske odnose uz pomoć kolektivnih igara, suradnje i uzajamne pomoći, strateškim prijedlozima – kako bi uspjela nadvladati »nesvjesnu društvenost«, izazvanu dubokim razlikama u naravi, iskustvu obiteljskih i kulturnih okružja. Na različitost u djece nailazimo i u obliku inteligencije i jezika, primjerice verbalnog. Ona odgojiteljici nameće nužnost da ne zapostavi manje sposobne i nezrelije, već, naprotiv, da ih učini predmetom posebne pozornosti i skrbi.

Sve dok ne dođe do suprotstavljanja, odgojiteljica će se skrbiti da što češće prepusti riječ manje inteligentnoj djeci i onoj koja se manje ističu.

Ciljeve koje treba slijediti u toj »velikoj obitelji« vrlo je jednostavno izdvojiti, ali teško ostvariti: tolerantnost, uzajamno poštovanje, simpatiju, osjećajnost, suradnju, spremnost za bratsku pomoć.

Ako su djeca u nekom vrtiću podijeljena po dobnim skupinama, odgojiteljice zajedno mogu predvidjeti privremenu »posudbu« – razmjenu djece. »Stariji će, učeci mlađe, poboljšavati sami sebe, a mlađi će, dok pomaže ulasku svojega tutora, naslutiti razliku između svoje nesposobnosti i iskustva mladog učitelja. Iz toga se rađaju osjećaji dobrohotnosti i poštovanja.«

## Red i sloboda

Agazzijanska škola naziva se »majčinskom« jer je kao model uzela ponašanje dobre majke. Isto vrijedi i za problem reda. Dobra kućanica, ističe R. Agazzi, »osjeća sveto gađenje prema neredu.«

Kućanica se skrbi o urednosti doma jer zna da je to izvor kućnog blagostanja. Odgojiteljica stvara red i uči ga stvarati – kako bi u djeteta stvorila zdrave navike urednog života.

Prema uvjerenju Rose Agazzi, »dijete je kaos koji teži k pretvaranju u red«. Drugim riječima, njegova je aktivnost u početku instinktivna, nesvjesna, nedosljedna. Usprkos tomu, ono se nastoji samo kontrolirati, djelovati svjesno i propisno. Ako mu je odgojiteljica živo svjedočanstvo moralnosti i pravednosti, ako stvara red među školskim »stvarima« i dosljednost u didaktičkim aktivnostima, ako sve više uključuje i učenike u održavanje vanjskog reda (»pravo mjesto za svaku stvar, svaka stvar na svojem mjestu«), postupno će promicati njihovu moralnu slobodu.

Krenimo od jednoga pedagoškog načela. Ako želimo da dijete stekne navike, moramo ga postaviti u situaciju da radi-djeluje, a da bi djelovao, potrebni su mu predmeti i prikladni uvjeti. To je pravilo novoga vrtića, nasuprot onome što je vrijedilo u starom sustavu – samo savjeti i pravila.

»Kojim stvarima moramo okružiti dijete u vrtiću kako bismo ga odgojili za red? Dakako, stvarima koje su mu potrebne za život u kući i u zajednici, stvarima koje odgovaraju njegovim potreba-

ma. Ono ima potrebu biti čisto, hraniti se, naučiti se odijevati i svlačiti, igrati se i raditi, mora naučiti poštivati tuđe stvari i, eto – već to predstavlja niz predmeta, materijala za čišćenje, namještaja u blagovaonici, igraćaka i predmeta za rad. «U dječjim su vrtićima duge klupe i pričvršćeni stolci prisiljavali djecu da prelaze jedni preko drugih kad su trebali izići iz reda. Pokreti i buka bili su svedeni na minimum, red je bio osiguran, ali bio je izravna posljedica ograničenja koje su pričvršćeni predmeti nametali dječjoj slobodi.

Nametnuta nepokretljivost i dosada povezuju se u autoritarnom vrtiću, a nered i galama tipični su za permisivni vrtić. Odbacujući jedno i drugo, Rosa Agazzi je predložila da djeca nauče koje su »granice njihovih prava« – kako bi izbjegla »divlje ponašanje« u uređenoj igri, vježbama praktičnoga života, postupnom osvještavanju potreba i prava drugih članova zajednice.

Materijalni red, osobito ako se ostvaruje u suradnji s djecom, čimbenik je etičkoga i društvenog odgoja. U suprotnom, nered među stvarima istodobno je izraz nezrelosti i uzrok zbrke i međuljudskih sukoba.

»Posebni znaci«, tipična pomoć agazzijanskom iskustvu, koeficijenti su materijalnog reda i imaju za cilj »olakšati svakidašnje radnje koje zahtijevaju premještanje predmeta i kretanje ljudi.«

## **Vježbanje u praktičnom životu**

Rosa Agazzi podsjeća da se u obitelji nastoji izbjegavati sve što smeta zajedničkom miru. Mnoge nesreće ovise o onome što bismo danas nazvali psihomotornom nezrelošću djeteta. I zbog toga vrtić mora angažirati sve učenike da »dobro« uvježbaju aktivnosti iz praktičnog života koje često roditelji zanemaruju, podcjenjuju ili dopuštaju djeci da ih nepravilno naprave.

Ako vrtić organizira strogo logičke i prirodne dječje aktivnosti, čak i najmlađe dijete steći će zavidne sposobnosti samokontrole i samostalnosti: svakidašnje radnje, prema pravilu, podliježu točnim pravilima te stoga potvrđuju inteligenciju, dobar ukus, samokontrolu... Međutim, dijete će teško samo otkriti i primijeniti pravila ponašanja, pa mu je zato potrebno pomoći da ih otkrije i praktično primijeni.

Slične didaktičke vježbe trebalo bi primijeniti u stjecanju sposobnosti: svlačenja i odijevanja priateljstva, skidanja i odijevanja, zakopčavanja i otkopčavanja, pravilnog prenošenja stolaca i stolova, metenja, brisanja prašine, zalijevanja. Osobitu je pozornost Rosa Agazzi posvećivala pripremanju stola. Bilo je to »nešto što je valjalo ozbiljno shvatiti i ne prepustiti dječjem nahođenju (za vrijeme čega će se odgojiteljica baviti nečim drugim), a isto se tako nije smjelo povjeriti pomoćnom osoblju, nesposobnom i neodgovarajuće pripremljenom.«

I kao što se verbalni izraz usavršava progresivno, njegujući pojedine dijelove rečenice koje bi poslije trebalo združiti u cjelinu stavka ili odlomka, tako djecu valja metodološki učiti da usvoje različite specifične sposobnosti.

»Kada su pojedine radnje usvojene u vrtiću, lakše je upravljati pokretom koji mora biti obilježen redom, spretnošću, civiliziranošću, smirenošću. Ponavljanje vježba kojima dijete usavršava pokretljivost i lakoću pokreta pridonosi i pravilnom služenju vremenom. Radnja za čije je provođenje u početku trebalo sat vremena, nakon kratkog će se vremena brzo izvršavati, a pritom neće biti poremećen smiren prirodni ritam. Misao je ona koja postaje bržom u slijedu akcija, oko prestaje biti sporo i sama se ruka gotovo instinktivno okreće nadesno, umjesto nalijevo.«

## **Školsko graditeljstvo i oprema**

Sazrijevanje učenika ovisi ponajprije o osobnosti i profesionalnosti odgojitelja, ali uvjetovano je i unutarnjim i vanjskim prostorima škole, od količine i funkcionalnosti namještaja i didaktičke opreme. Na temu stubišta R. Agazzi vraća se više puta, kako bi pokazala odgojnu korisnost i suprotstavi-

la se mišljenju onih koji tvrde da vrtić mora biti izgrađen u istoj razini. »Ako djecu naučimo pravilno se penjati i spuštati stubište, vođenim vježbama, prilagođenima različitoj dobi (3- 4-5 godina), stubište neće biti strašno čudovište... postat će praktičnim sredstvom dječjega odgoja«.

Ako veličina prostorija mora odgovarati broju učenika, kad je riječ o namještaju, moramo voditi računa o mogućnostima djece, prihvaćajući za mjerilo izbora praktičnost i jednostavnost.

Kao primjer autorica donosi nacrt vješalice na kojoj su kukice za vješanje postavljene na različite visine – za manju, srednju i stariju dob – koja je u Mompianu, u jednom skućenom prostoru, služila za vješanje stotinjak kuta i ručnika, ostavljajući u hodniku prostor slobodan za druge potrebe.

»Praktičnost namještaja ponajprije mora djetetu omogućiti postizanje osobne neovisnosti, kako bi ono svladalo umijeće biti sam sebi dostatan.« Vrlo koristan dio namještaja – koji je Rosa Agazzi nacrtala i odredila mjere – rasklopljivi je stolić koji bi djeca mogla sama iznijeti van, na otvoreno (dvoje djece nosi ploču, a drugih dvoje noge). Njime se služe oni koji su razumjeli odgojnu vrijednost škole na otvorenom, osobito za živahno i tromo dijete.

## Vjerski i moralni odgoj

Osjetljivost Rose Agazzi za vjersko pitanje, njezino uvjerenje o uskoj povezanosti vjerskih i moralnih vrijednosti – pokazalo se još na Nacionalnom pedagoškom kongresu 1898. godine, na stranici koja nije bila objavljena u službenim aktima zbog tada prevladavajućeg antiklerikalizma.

Koncept o Bogu kao vrhunskom tvorcu svemira djeci je vrlo teško objašnjiv i zato je Rosa Agazzi polazila od predstavljanja Isusa Krista, Boga koji je čovjekom postao i koji je objavio očevu ljubav te je postavio temeljem osobnoga i zajedničkog života: ljubav prema Bogu i braći.

U vrtiću potreba za jednostavnošću i konkretnošću učenja uključuje opasnost da se Isusov lik svede na lik obična čovjeka, rođenoga u siromašnoj betlehemskoj štali, u zreloj dobi nadvladanoga zloćom svojih bližnjih i osuđenoga na nečasnu smrt na križu.

Tradicionalne pripreme za Božić nisu lišene odgojnih pogrešaka, čak i teških: primjerice, Djetešce Isus predstavlja se jedino kao onaj koji će, ako ga molimo, donijeti darove, tako da se u dječice stvara uvjerenje da molitva služi samo za dobivanje materijalnih dobara, a praktični se materijalizam, koji živi previše obitelji, za vjerskih blagdana još više naglašava. Djeci se govori da Isus za Božić nagrađuje dobre, a kažnjava loše, no, kako oni zločesti obično dobivaju bogatije darove od svojih poslušnih i velikodušnih prijatelja, u djeci se budi sumnja da je Gospodin nepravedan. Lik i život Isusa Krista djeci se mora predstaviti kako bi ih se odgojilo za bratstvo, za poštovanje prema svakom stvorenju, da više cijene duhovna dobra.

Rosa Agazzi je, umjesto da je crpila iz svetih spisa, radije djeci pripovijedala poticajne i vjerodostojne priče u čijem je središtu bilo Djetešce Isus.

Vjerski odgoj koji je predlagala Rosa Agazzi često se povezuje s odgojem osjećaja i moralnim odgojem. Red stvari i radnja, red čiji promicatelji sve više postaju djeca, usmjerava ih moralnom odgoju.

## Intelektualni odgoj

U popisu predmeta u Vodiču agazzijanske metode skupljene su »vježbe za osjetilni razvoj«, ali se one, u biti, odnose na intelektualni odgoj djeteta. Ne ograničavaju se na objašnjenje kako treba poticati vid, sluh ili dodir, već se u njima objašnjava kako treba uvježbavati djecu da prihvate odnose sličnost-različitost-osobnost, razlikovati i rasporediti predmete po kriteriju pojedinog svojstva: boje, materijala, tipičnog oblika, količine.

U agazzijanskom vrtiću misao se, nadalje, odgaja uz pomoć riječi (verbalni izrazi predstavljaju »razrede« stvari i radnja, prostorno-vremenske odnose, odnose uzrok-posljedica i sredstvo-cilj) i

svakidašnjom praksom (koja, ako je pravilno provedena, predstavlja pravu »logiku na djelu«). Stoga je pravilnije upotrebljavati izraz »intelektualni odgoj«. Dijete, kako je poznato, globalno percipira, prihvaća nerazdijeljenu cjelinu, a ne toliko pojedinosti, primjećuje sličnosti više nego razlike, ima vrlo ograničenu sposobnost analiziranja. Zato ga je potrebno odgajati da uči sve bolje »razlikovati« predmete. Rosa Agazzi se u knjizi *Kako shvaćam didaktički muzej prisjećajući nastanka »vježba razlikovanja«*, izvedenih različitim »beznačajnim sitnicama« koje su bile bez deklaracije, a koje su djeca sama donijela.

Tradicionalno su učitelji kažnjavali djecu koja su se igrala »bezvrijednim stvarčicama« koje su skrivali po džepovima, umjesto da su pomno osluškivali njihova objašnjenja, ili bi ih pak preduhitriili redovitim dnevnim kontrolama (pretresima) i oduzimanjem predmeta koji nisu imali veze sa školom.

Odgovornost iz Mompiana odlučila je zamoliti djecu da joj svakoga jutra svojevolumno daju svoje stvarčice, uz obećanje da će ih svake večeri vratiti. Nakon toga se sjetila zamoliti ih da joj posude te stvarčice, kako bi njima osmislila i obogatila »didaktički muzej«, s jasnom odgojnom nakanom: pomoći djeci da sudjeluju u životu vrtića i iskoristiti te beznačajne stvarčice kao sredstva mentalnog odgoja.

»Pogled na dva čavla dala su mi ideju. Ugledala sam ih u onom svežnju sitnica i otpada: bila su iste debljine, ali različitih dužina. Nakon što sam vlasnika zamolila da mi ih posudi, poslužili su mi da objasnim suprotnosti "dugo-kratko", uz dvije duge i dvije kratke olovke koje sam sama donijela.«

Sve veći broj stvarčica, poznatih i dragih djeci, omogućio je vrlo aktivan rad očiju i ruku i svakog je učenika mogao pretvoriti u pravog tvorca vlastita rasta, i na osjetnoj, i na intelektualnoj i lingvističkoj razini

Djeca su sposobna razlikovati velike od malih stvari i odložiti ih u odgovarajuće kutije, ili, na otvorenom, veliku od male kuće. Slično tomu, trebaju razlikovati »zašiljene predmete« od »obojenih«, odlažući ih u posude označene iglom ili vrpčama različitih boja.

Razlikovanje može postati uređenije i produktivnije ako se izabiru obilježja predmeta na koja treba usmjeriti pozornost djece odgovarajućim vježbama: boja, materijal, oblik.

Mnoga djeca, s tugom primjećuje Rosa Agazzi, gledaju, a ne vide. »Stoga je nužno u njima odgojiti duh opažanja, osnovno, ako ne i jedino, sredstvo u razvoju inteligencije. Koje stvari ili činjenice mogu biti podvrgnute sudu ili kritici, ako ne one koje su prošle kroz vatrenu kontrolu opažanja?«

Druga dva sredstva intelektualnog odgoja su: vrtlarstvo, koje uspijeva »uravnotežiti prirodnu potrebu za kretanjem s potrebom za opažanjem, dodiranjem, spoznajom« i vježbe praktičnoga života.

## **Jezični-lingvistički odgoj**

Mnoge stranice Rose Agazzi posvećene su »govornom jeziku« – zbog temeljne uloge koju jezik ima u odgojnom projektu vrtića. Vrtić igra ulogu »mosta« između obiteljskog života i osnovne škole: nastavlja i usavršava djelo majke (prve učiteljice jezika), ustrajno odgaja djecu za praktičnu uporabu verbalnog jezika, stvarajući tako osnovni »preduvjet« za učenje jezika i književnosti.

Vrtić ne smije zanemariti verbalni odgoj ako želi marljivo lingvistički pripremiti dijete, pravilno postavljajući didaktičku djelatnost. Opažanje, razmišljanje, slušanje, govor – odvojene su i uzajamno povezane aktivnosti koje treba predložiti djeci i, uz pomoć sustavnih vježba – kako bi ona mogla naučiti analitički doživljavati stvarnost, prihvatiti odnose uzrok-posljedica, sredstvo-cilj, pravilno razumjeti govor drugih, stvarati verbalne prikladne i cjelovite poruke, tj. voditi dijalog i razgovore.

Pravi vrtić istodobno je okružje »djelovanja« (igre, konstruktivne aktivnosti, vježbe iz svagdašnjega života) i »govora« (neprekidna verbalizacija onoga što se doživljava).

U njemu se ostvaruje metodološko postavljanje koje je Pietro Pasquali predložio u novom vrtiću, a o čemu je izvijestila Rosa Agazzi u govornom jeziku: »To je dominantna nota intelektualnog

dijela vrtića – jezik u akciji služi kako bi prodro u mozak i srce u skladu s načelom: “stvari za rad, a rad za jezik, za misao i za osjećaje” «.

Svaki trenutak školskoga dana može i mora ponuditi poticaje za razmišljanje sve dok se sva djeca, od najmlađih do najstarijih, od nadarenih i ekstrovertiranih do povučeni i sramežljivi ne budu skladno i postupno razvijala u govornom jeziku. Uprkos tomu, postoje trenuci u kojima odgojiteljica mora s djecom vježbati praktično se služiti »glavnim dijelovima rečenice« (imenicama, glagolima, pridjevima, veznicima, zamjenicama), sve dok ih ona ne osvijeste i počnu se njima sve spontanije i pravilnije služiti.

»Beznačajne sitnice bez deklaracije« (figurice, minijature igrčke) odlična su sredstva za klasifikaciju i prikladnu uporabu zajedničkih imenica. Svako dijete nedvojbeno poznaje psa, ružu, jabuku: od njih će poći u svrstavanju »životinja«, »cvijeća«, »voća«.

Pozornost moramo usmjeriti i na one riječi (glagole) koji opisuju radnju: dodirnuti, jesti, uzeti, piti.

Egocentrizam dijete navodi da s radošću upotrebljava osobnu zamjenicu »ja« i odgovarajuće verbalne glasove, ali mu ne brani da promatra i točno imenuje radnje drugih: »ono dijete spava«, »učiteljica govori«, »mama kuha«.

Gramatika bez gramatike ne smjera samo, ili ponajprije, na korektnost jezika, već prije svega nastoji pomoći djetetu da izrazi svoju misao. Naime, vrlo je važno poticati dijete i usmjeravati ga da govori o stvarima koje poznaje, da izrazi spoznaje koje na prvi pogled, čini se, ne poznaje.

Unutar prijedloga lingvističkog i intelektualnog odgoja autorica prilično veliku pozornost poklanja »dramatizaciji«: igri s različitim ulogama i scenskim prikazima odgojiteljičinih pripovijedaka.

## Plemenita, nježna pjesma

Rosa Agazzi je uvijek pozornost posvećivala pjesmi, kao nezamjenjivom čimbeniku dječjega odgoja, i u neumornom radu u Mompianu, i u svojim radovima (dovoljno je prisjetiti se knjiga *Odgojna pjesma*, *Abeceda odgojne pjesme*, *Djeco*, *pjevajte!*).

»Pjesma je – piše – smišljen spoj različitih elemenata od kojih su glavni: glas i riječ. Moglo bi se reći: pjesma je osjećajno stapanje dvaju koncepata, poetskog, s jedne strane, i glazbenog, s druge.«

Uostalom, učenju pjevanja mora prethoditi jezična vježba i pravo recitiranje. Odgojiteljica se ponajprije mora pozabaviti sadržajem i riječima, izražajnim čitanjem teksta – kako bi osvojila dječju dušu. Ta ih priprema ponajprije »želi pripremiti da uživaju u glazbenom izrazu i ubilježiti u njihove umove da se jednako ophode prema jednom i drugom autoru. Osim toga, valja naglasiti ovaj stav i održavati dobrim osjećaj za dvostruki izraz. Nerijetko će odgojiteljica prije pjevanja djeci još jednom pročitati riječi pjesme.«

Pjevanje se u vrtiću mora shvatiti kao estetski odgojni čimbenik u užem smislu i opći odgojni čimbenik u širem.

Međutim, valja se maksimalno skrbiti o dva osnovna elementa pjevanja: ritmu i intonaciji. Mala se djeca mogu odgajati za ritam u igri, oponašajući različite radnje u »ravnomyjnom taktu« radnika, proizvođači odgovarajuće karakteristične zvukove: »don-don« za kovača, »čik-čak« ili »zu-zu« za stolara, »pak-pak« za drvosječu, vodeći brigu o pauzama između svakoga zvuka.

Vrlo efikasno didaktičko sredstvo koje odgaja za ritam djecu koja nemaju sluha ili su hendikepirana – je čembalo.

Naglasila je, »s velikim zadovoljstvom se sjećam djece koja su kasnila s mentalnim razvitkom, a koje je privukla ritmička vježba s čembalom. Sjećam se radosti koju je pobudio u njihovim malim siromašnim umovima. Zašto to kažem? Kako bih upozorila mlade odgojiteljice da uvijek moraju potražiti neko sredstvo, sposobno potaknuti one koji od prirode nisu dobili dar bistre inteligencije mozga«.

Za odgoj uha i glasa malih »učenika« za pjevanje, nužno je da odgojiteljica ima sluha i dobar glas, nije važno ako je slab, ili malog raspona. »Siguran« glas važniji je od snažnoga jer bolje može voditi nježne dječje glasiće.

Ako odgojiteljica nema sluha, može se poslužiti glasoviom ili harmonijem, a žičani će joj instrumenti teže pomoći, primjerice violina ili mandolina – jer oni za ugašavanje traže istančano uho.

Kako bi ohrabrila mlade kolegice da se služe tužaljka, navela im je primjere (od kojih je prva uvijek imala naglašen pravi ritam) te im je savjetovala da se služe notama od »d« ispod crte do »f« u prvoj praznini notnog crtovlja.

Dječji glas ima ograničen raspon – koji se minimalno može širiti jer »akrobatski skokovi mogu naškoditi glasnica i dovesti do zastoja u prirodnom proširivanju.«

Violina i mandolina, a osobito glasovir savršeno će poslužiti za podržavanje dječjeg glasa i »osvajanje« uha za poseban tonalitet pojedinih pjesama.

## Higijenski odgoj

Odgoj malih učenika za osobnu higijenu zahtijeva i nužnu građevinsku strukturu, i poman i osoban pristup odraslih, nazočnih u vrtiću..

»Loši zahodi ili nedostatan broj, neprikladno napravljeni zahodi kojima se ne može često služiti uzrokuju gubitak vremena i veliki nered, a to je jedna od najvećih poteškoća koje se događaju u dječjem vrtiću. Bolje je imati razred manje, a koji zahodski prostor više.«

Cilj je naviknuti djecu da obave određene tjelesne potrebe u određenim satima dana te da budu staloženi i da ne prkose. Takve navike zahtijevaju vrijeme i trud, pa je potrebno strpljenje i razumijevanje, nadasve s najmanjim učenicima i onima koji prvi put ulaze u dječju zajednicu.

Odgoj mišića odnosi se na mali broj učenika, svakidašnja provjera čistoće odnosi se na sve, bogate i siromašne, prljave i čiste. Uključuje provjeru imaju li svi rupčić, jesu li oprali lice, vrat, ruke i ima li netko, slučajno, poderane čarape ili prljave cipele. Jedanput tjedno, obično ponedjeljkom, kontrola je detaljnija i stroža, obuhvaća i noge, stanje kože, donje rublje i redovito mijenjanje čarapa.

Pregled je »svakidašnja kontrola interesa obitelji prema školi...; u njoj nastaju elementi higijene i reda, civiliziranog odgoja...; ne osjeća li potrebu, ne razumije li vrijednost, znači da nije stvorena za odgoj djece.« Logično, vrtić ne može provjeravati izvršava li obitelj svoje zadaće, već mora poticati i voditi, izravno se usmjeravajući na higijenske potrebe djece (zrcalo postavljeno u dvorani djetetu je korisno sredstvo za koordinaciju oka i ruku). Ovom području svakidašnjega školskog rada danas se pristupa u perspektivi koju nazivamo »psihomotoričkim razvojem«. On u sebi sažima čitav niz pripremnih vježba koje osiguravaju odgojnu djelotvornost. »Nije rad samo radi rada, rad je radi odgoja... svaki je pokret slobodan, ali svaka kretnja ima svoj razlog postojanja. Zna li dijete zašto na ovaj ili onaj način? Znat će ako je odgojiteljica napravila program rada.« On sadrži vježbe orijentacije (lijevo-desno, naprijed-natrag, gore-dolje), pravilnog položaja stvari (sapuna, posudica), prijenosa vode, temeljito pranje ruku, racionalnu uporabu ručnika. Djeci je potrebna i zdrava hrana, i dostatna količina hrane, čisti zrak i kretanje na otvorenom. Igre na otvorenom vrlo su korisne za zdravlje ako su atmosferske prilike povoljne. Sa strogo pedagoškog gledišta, štetne su kada se zbog nebrige i nepozornosti odgojitelja pretvore u divlje ponašanje, a odgojne su ako postanu prigodom za razvikanje samokontrole, poštovanja drugih ljudi i stvari. Rosa Agazzi savjetuje, nadalje, i druge organizacijske kriterije – kako bi igre na otvorenom odgajale za uzajamno poštovanje. Djeca moraju znati gdje se mogu slobodno kretati, a da time ne smetaju svojim prijateljima. Primjerice, ako je prostor prilično velik, dvije se trećine mogu odvojiti za igre u pokretu, a jedna trećina za mirno opuštanje. Mirno opuštanje je »umijeće malih ruku«, razgovor s temom zanimljivom svima, recitiranje, pjevanje, dramatizacija, gledanje ilustriranih knjiga, crtanje na ploči, ili, u pogodnim trenucima, zajednička molitva. Za takve djelatnosti potrebna su jednostavna sredstva koja sami učenici rado donose. Autorica opisuje, točno i sa zadovoljstvom, ove trenutke školskoga dana.

## Vrtlarstvo

Već na predavanju održanom na Nacionalnom pedagoškom kongresu 1898.godine, Rosa Agazzi je jasno razlikovala ono što je autentično i vrijedno bilo u djelima i Froebelovu odgojnom iskustvu od onoga što je bilo umjetno i dvosmisleno u spisima i iskrivljenim objašnjenjima te oponašanja u tom iskustvu. U skladu s najboljom froebelijanskom tradicijom je i tipično vrtlarstvo mompianskog vrtića.

Uvjeren da je vrtlarstvo snažan čimbenik moralnoga i društvenog odgoja – koji nudi brojne mogućnosti za razvoj inteligencije i verbalnoga govora, Rosa Agazzi je na brojnim stranicama ponudila savjete odgojiteljima koji nisu posjedovali osnovno znanje na tom području, ali obdarenima »osjećajem za prirodu«.

## Umijeće malih ruku

To je naslov knjige Rose Agazzi, posvećene sestri Carolini o »odgojnosti ručnoga rada«. Umjetnost ili posao? I jedno i drugo.

Umjetnost – jer se zahtijeva i u određenoj mjeri izražava kreativnost odgojitelja i djeteta. Rad – jer se i jedno i drugo moraju ozbiljno zauzeti: prvi u pripremama i kontroli, a drugi u provođenju. Ako se to dogodi, rezultat te posebne aktivnosti je zaista formativan. Froebel je, podsjeća Agazzi, unio u program dječjega odgoja »jednu genijalnu raznolikost ručnih vježba koje se temelje na zakonitostima njegova sustava. Od solidnih (darova) do površnih, od smjernica do točaka neprekidna je gimnastika oka, ruke i uma. Froebelijanska vježba, matematička, odgaja imaginaciju u granicama proporcionalnosti i simetrije.

Uz te vježbe, koje se temelje na transformaciji, pojavljuju se druge koje čine, možemo reći, manualnu primjenu koja se temelji na pravilima i prije izvedenim vježbama. Tkanje, bušenje, šivanje, crtanje, bojenje, preplitanje, savijanje, isijecanje – nije ništa drugo do ponavljanje i praktičan rezultat teoretskog tijeka.«

Ako doslovnu (naslijedenu) primjenu froebelijanskih vježba treba cenzurirati, ništa manje priekorano nije ni očekivanje da će se u vrtiću proizvesti tehnički savršeni predmeti i namještaj, smiješno se natječući tko će više potrošiti (u kupnji materijala i traženju specijaliziranih radnika) i tko će više proizvesti u očekivanju upitnih »konačnih pokusa« i učestalih didaktičkih izložaba.

Pišući u doba kad je siromaštvo u Italiji bila proširena pojava, Rosa Agazzi je nekoliko stranica posvetila »promjeni stvari« – kako bi poučila pravilnom shvaćanju ekonomije i izbjegavanju krajnosti: »sve čuvati«, ili »sve baciti!«

Kako bi male ruke učinila vještima, ona je svoje učenike, primjerice, upoznala s vrlo preciznim naputcima o kidanju i lijepljenju papira.

U vrtiću koji želi biti odgojan »ove vježbe moraju poprimiti vrijednost vježba iz praktičnog života koje, u određeno doba, postaju vježbama osjetilnog razvoja... Na isti način na koji se želi ponoviti pjesma, neka ritmička vježba, sve dok dijete pokazuje nesigurnost, treba je ponavljati s veseljem, svaku vježbu koja zahtijeva spretnu uporabu stvari.« Čak se i moralni odgoj ostvaruje umijećem malih ruku, ako se ono pravilno shvaća i primjenjuje.



# Cjeloviti odgoj i obrazovanje

Anna Lisa Gasparini

Radim kao pedagog na odgojnom projektu– preko talijanskog Ministarstva vanjskih poslova– u Dječjem vrtiću “Zraka Sunca” osnovanom 1995. godine u Križevcima. Želja nam je pridonijeti formiranju “novih ljudi” i cjelovito odgojiti dijete. Taj je cilj vezan uz sliku djeteta kao subjekta koji je u procesu kontinuirane interakcije s vršnjacima, odraslima, okruženjem, kulturom i svijetom. Odgojni program usredotočili smo na odgoj za opće zajedništvo i na humanističke pedagoške vrijednosti ucijepljene u koncepciju Rose Agazzi.

Zašto upravo ovakav izbor?

Planetarni izazovi s kojima se suočava suvremeno društvo, zahtijevaju odgovor koji nema samo karakteristike globalnosti, planetarnosti, već je i kvalitativno potpuno različit.

Odgoj za opće zajedništvo potpuno je nov kulturološki projekt, kao i prijedlog za suživot. Zahtjeva antropološku zrelost i sposobnost otkrivanja novih pedagoških sadržaja, drukčiji stav prema znanju, novu metodologiju pogodnu za formiranje generacija, koje su pozvane na stvaralaštvo i život u ovom novom povijesnom trenutku.

Važno je započeti s najmanjima kako bi se čovječanstvo malo po malo obogatilo sadržajima kao što su: solidarnost, jednakost, međuovisnost, sloboda, mir... razmatranima u svjetlu antropologije čije je središte osoba: ljudsko biće u odnosu, osoba koja je sposobna graditi odnose izvan i unutar svake različitosti.

## Osoba kao dar

Zasigurno je poznato da je temeljna potreba neke osobe priznanje njezina identiteta koji je jedinstven i neponovljiv, te da je se ne smatra brojem ili predmetom. Promišljanje Chiare Lubich izraženo u njezinim doktorskim disertacijama iz pedagogije i psihologije, otvara vrijednosno obzorje: prva vrijednost je čovjek – »čije postojanje je dar Božje ljubavi, zbog čega izgrađuje kulturu i vrijednosti.« (Lubich, 1999.).

Otkriće osobe da je dar, jamči joj psihološku sigurnost koja daje smisao životu osobe i daje joj snagu da izađe iz sebe te da nastavi živjeti i stvarati društvenu zajednicu.

Iz tog iskustva proizlazi put psihološkoga i pedagoškog razvitka usmjerenog k cjelovitoj humanosti jer dolaze do izražaja psihologija i pedagogija koje se otvaraju transcendentnom. »Osloboditi se svoga ja, svih uvjetovanosti, znači prihvatiti sebe bez maski kako bismo uskladili vlastitu volju s transcendentnom», (Lubich, 1999.) „što znači ljubiti bližnjega.«

Psiholog A. Maslow (1973.) je govorio: »Osobe koje se samo-ostvaruju, sposobnije su za dublje odnose s drugima, za veću ljubav, za savršenije poistovjećenje s drugima, za odbacivanje prepreka vlastitog ega.«

Osoba je osoba u koliko ima potencijal odnosa s drugima. Odnos «ja-ti»– prema filozofu Martinu Buberu, potiče osobu na susret i potpuno je uključuje u dinamiku dijaloga.

Maslow, Levinas, Ricoeur i drugi psiholozi, pedagozi i filozofi, tražili su dijalektiku ljubavi koja uključuje žrtvu sebe samog za dobrobit bližnjega, ali Chiara Lubich je na univerzalni način definirala vrijednim za sve znanosti, da postojanje, biti jest Ljubav. »Mi jesmo ako smo ljubav. Primjerice, ako imam jedan cvijet i poklonim ga, svakako sebe lišavam toga cvijeta, a lišavajući ga se, gubim nešto od sebe. U stvarnosti upravo stoga što darujem taj cvijet, u meni raste ljubav ( ja jesam).« (Lubich, 1999.). Teže je pronaći točniju definiciju osobe, ona se može darovati samo kad je i sama u postpunosti čovjek.

To je najautentičniji humanizam što ga možemo zamisliti i postići.

Jasno je stoga da su sastavne dimenzije odgoja za sveopće bratstvo: odgoja za bližnjega, uzajamnost, društvenost, povijesnost, temelj na kojemu je moguće izgraditi društvenost i pogled usmjeriti u budućnost.

## Nekoliko pedagoških smjernica

Kojim se pedagoškim smjernicama vodimo u stvaranju didaktičkih projekata?

– **Odgoj za mir:** graditi i njegovati odnose mira (u sebi, s drugima, s prirodom) sve dok mir ne postane “model ponašanja”. U Dječjem vrtiću ‘Zraka sunca’ unutar sebe tražimo mir koji razvijamo kroz psihomotorike aktivnosti i radu na emocijama. Imamo mekani kutić za zadovoljavanje socio-emocionalnih potreba djeteta. Vrlo važan je prijenos koji vodi cijelu didaktičku aktivnost, koja daje sigurnost i veselje djetetu.

Mir s drugima razvija se unutar mješovite skupine, metodom vođenom od Rose Agazzi ‘stariji pomaže mlađem’ i prosocijalnim radnjama unutar i izvan vrtića.

Mir s prirodom se obnavlja radeći u vrtu -svaka skupina ima svoj dio zemlje- gdje djeca siju, brižu o usjevima, skupljaju plodove, upoznaju ekosustav, rade ekološke akcije u vrtiću ili u parkovima grada, recikliraju, štede..itd

– **Socijalni, etički i društveni odgoj:** postaviti u središte odgojnog rada teme kao što su: suživot, uzajamnost, pravednost, demokracija, dostojanstvo čovjeka;

– **Odgoj za razvoj:** osjeća se potreba za autentičnim poimanjem razvoja koji se temelji na multidimenzionalnosti, međuovisnosti, otvorenosti prema novim vidicima, sposobnosti da se gradi jedinstvo u različitosti, što znači da se dijete odgaja za kulturu prihvaćanja.

– **Odgoj za kulturu prihvaćanja**

Kakvo treba biti prihvaćanje osobe i kako se pri tome ponašati? Prihvatiti znači osigurati ugodno mjesto za boravak, ali i mnogo više, omogućiti osobi da osjeti da je prihvaćamo i svojim srcem. Na temelju kvalitetnih interpersonalnih i interkulturalnih odnosa počiva ponašanje autentičnosti i iskrenosti. Ovdje treba govoriti o umijeću prihvaćanja druge osobe što predpostavlja umijeće pozivanja drugog i odlaska drugomu. Odgovarajuće ponašanje je empatija koja podrazumijeva empatijsku tišinu, odnosno „umijeće slušanja“, primjene „aktivnog slušanja“ osobe koji iziskuje mentalnu pozornost (uz inteligenciju), emotivno uključivanje, tjelesnost, uspostavljanje konteksta za slušanje, svjesni da je drugi nositelj bogate i jedinstvene stvarnosti. Slušati znači šutjeti, slušati očima, pogledom, konkretnim gestama, osmjehom.

– **Ekološki odgoj:** potreba za pravom “ekološkom etikom”. Ambijentalni odgoj kao čimbenik kulturnog i društvenog rasta.

– **Odgoj za komunikaciju** u perspektivi općeg zajedništva: promatrati obitelj, školu i sve odgojne čimbenike kao “uporišta društvene komunikacije” i prevladati rizik od zatvaranja.

Neophodna temeljna vrijednost jest ljubav, kao izraz bića koje je sposobno graditi nove odnose zamjenjujući “kulturu posjedovanja” s “kulturom davanja”. Ljubav potiče na stvaranje novih insti-

tucija koje će biti sposobne ostvariti uvjete građanima da ostvare velike ciljeve i zadaće, na što su i pozvani.

## Umijeće ljubavi

Svima nam je dobro znano da je prvo odgojno sredstvo sam odgojitelj. No, možemo se upitati kako odgojitelj može biti ljubav? Koja su osnovna ponašanja ljubavi? Ljubav je sa svim svojim antropološkim nasljeđem zahtjevna, to je pravo umijeće. Umijeće ljubavi može se iskazati u pet temeljnih značajki:

– *Ljubiti sve!* Prava je bratska ljubav univerzalna, nije postrance, ne isključuje kategorije svake vrste, rod, etnicitet, boju kože, narodnost, vjeru. Prisutna je u Zlatnom pravilu u mnogim religijama koje kaže: Čini drugome ono što bi želio da čine tebi, i »Nemoj činiti drugima ono što ne bi htio da čine tebi.« Svi mogu biti uključeni u krug ljubavi.

– *Ljubiti prvi!* To je ljubav koja smatra drugoga kao sebe sama, koja vidi u drugome drugog sebe sama. Govorio je Gandhi (1996.): » Ti i ja jedna smo stvar. Ne mogu ti nanijeti zlo a da pritom ne ranim sam sebe.« Preuzeti inicijativu u ljubavi znači srušiti barijere, preskočiti prepreke. U dijalogu je ključna riječ započeti prvi, razbiti led, pronaći pravi način ponašanja i pravu riječ što će omogućiti kretanje, proces.

– *Postati jedno – poistovjetiti se!* To je konkretna ljubav. Zahtijeva poticaj kojim se pokreće traženje drugoga i uvjeta u kojima se on nalazi. Znači prihvatiti poteškoće i radosti drugoga i učiniti ih vlastitima, kako bi se bilo pri ruci i pomoglo konkretno, preuzeti osjećaje drugoga da bi se sa svima gradio istinski i bratski dijalog. »Ako nas pokreće ljubav koja ne traži „ništa“, - rekla je Chiara Lubich u Londonu (2004.)– drugi se može iskazati jer pronalazi u nama onoga koji ga prihvaća, može se darovati jer pronalazi u nama onoga koji ga sluša. I tako upoznajemo njegovu kulturu, njegovu vjeru, njegov govor. Ulazimo u njegov svijet i tako se njime obogaćujemo.«

– *Ljubiti neprijatelja!* To je obrat u mentalitetu i točni pokazatelj ljudskoga suživota koji polazi od principa koji se međusobno isključuju, u rješenju suprotnosti i sukoba, primjena sile, ratnog oružja, prekoračenje sile, izrabljivanje i potlačenost. Ljubiti neprijatelja je put da bi se pokrenula pravda koja se ne nadahnjuje zakonom odmazde, nego nudi prostor u kojem ima mjesta za oprostaj, za milosrđe, za mogućnost rehabilitacije

– *Uzajamna ljubav!* Ako to umijeće živi više osoba, dolazi do uzajamne ljubavi u obitelji, na radnome mjestu, u skupinama, u društvu; takva uzajamna ljubav gradi jedinstvo.

Vrlo korisno odgojno sredstvo za uvježbavanje navedenih karakteristika je *kocka ljubavi*. U vrtiću svakog jutra zajedno s djecom bacamo kocku i otkrivamo poruku koju moramo živjeti tijekom čitavoga dana. Učiteljice i djeca trude se ljubiti sve, ljubiti prvi ili neprijatelje... Ljubav, prihvaćanje, empatija, pažljivo slušanje pomažu nam razumjeti bližnjega, ali to nije dostatno. Sredstvo komunikacije mora biti dijalog.

Koja je metodologija dijaloga, to jest njegov karakter? »To je umijeće duhovne komunikacije. Njegove karakteristike su sljedeće: nadasve jasnoća; dijalog pretpostavlja i zahtijeva razumljivost. To je prelijevanje misli, poziv na vježbanje uzvišenih čovjekovih sposobnosti. Druga osobina je blagost, dijalog ne sadrži oholost, nije oštar, nije uvredljiv. Njegov autoritet je usmjeren ka istini. Na ljubav koja se razlijeva i primjer koji potiče. Miroljubiv je, izbjegava nasilje, velikodušan je i strpljiv. Povjerenje potiče sigurnost i prijateljstvo. Dobro isključuje svaku egoističnu svrhu. Pedagoška razboritost zapravo, koja čini veliki račun psiholoških i moralnih uvjeta onoga koji sluša i uči da bi spoznao osjećajnost i preoblikovao razumijevanje samog sebe i oblik predstavlja da ne bi bio neshvaćen i u nemilosti. U tako vođenom dijalogu ostvaruje se jedinstvo istine i ljubavi, inteligencije s ljubavlju.« (Pavao VI. 1964.)

To je dijalog koji ima preciznu tehniku: »postati jedno« što nije samo stav dobrohotnosti, otvaranja, poštovanja; to je praksa koja iziskuje potpunu prazninu nas samih kako bismo se poistovjetili s drugima, razumjeli ih.

Za ostvarenje ovih smjernica potrebno je imati jasan koncept o osobi i o još dvije temeljne vrijednosti humanizma: prihvatiti bol i uzajamnost.

## Smisao boli – Odgoj za teškoće

Ljudi svim sredstvima teže izbjeći bolna iskustva. Na odgojnomu području uz oblike pretjerane zaštite, teži se zaštititi malene od svake poteškoće, navikavajući ih da gledaju na život kao silazni put, jednostavan i udoban. U stvarnosti ih ne pripremamo za neizbježne životne kušnje i činimo ih pasivnima prema odgovornostima koje svako ljudsko biće mora preuzeti pred samim sobom, pred drugima, pred društvom.

Obično se u odgoju obvezatno prelazi od početne faze ovisnosti postupno prema autonomnoj moralnosti. To podrazumijeva odmak, odbijanje. Primjerice, odvajanje djeteta od majke izaziva patnju, ali je potrebno da bi se osamostalilo. Prihvaćanje maloga brata znači prijelaz kroz patnju sa središnje, sebične pozicije na stadij socijalizacije...

Tako G. Jung kaže: «Isus je taj koji je iskazao i postigao najvišu točku personalizacije do koje čovjek može stići, kada je na križu zavapio »Bože moj, Bože moj, zašto si me ostavio?«, »jer upravo u trenutku u kojem proživljava iskustvo smrtnoga čovjeka, njegova ljudska narav dostiže božansku dimenziju...« (Edinger 2000.) Taj vapaj jest simbol odgajatelja, onoga koji potpuno vjeruje. Ako ovu viziju pogledamo s antropološkoga gledišta, vidjet ćemo da ona odgovara našoj zadaći odgajatelja u prihvaćanju ograničenja naših učenika, studenata i naše stvarnosti učitelja, psihologa, pedagoga, profesora. Odgajanje za teškoću pomaže nadilaziti ograničenja i temeljna je točka humanističke pedagogije, kao i zadaća koja svakodnevno uključuje odgajanja i odgajatelja.

## Uzajamnosti i odgoj za različitost

Unatoč brojnim napetostima i ratovima koji pogađaju suvremeni svijet, naš planet paradoksalno teži uzvišenim idealima, jedinstva i zajedništva.

Taj nutarnji poticaj može se pretvoriti u odgojno djelovanje u svim dimenzijama ljudskoga života i ostvariti zajedništvo. Jedinstvo treba uvijek poštovati različitost i slobodu. Grade ga osobe i narodi koji su nositelji vlastitoga identiteta i kulture, otvoreni i sposobni za dijalog s drugima. Izgleda kao utopija, ali svaka autentična pedagogija je nositeljica utopijske težnje. Kad između sebe doživimo iskustvo prave uzajamnosti, po ljubavi koja je sposobna ljubiti čak i onog koji joj ne uzvraća, poput neprijatelja, ljubavi koja zna oprostiti, oblikuje se zajednica, istinsko društvo. Ovaj život zajedništva nosi u sebi zakon kojim će preobraziti ne samo odgojno područje nego i društvo: zahvaća ga čitavog, od svijeta ekonomije i rada do politike, prava i komunikacija.

U tome otkrivamo važnost susreta za tran formaciju odgojitelja, u malim skupinama, u školama, razredima, učilištima, na svakom mjestu koje će nam omogućiti da iznesemo svoja iskustva, i pedagoške projekte.

U dječjem vrtiću Zraka sunca nastojimo učiniti od svake skupine malu obiteljsku radionicu iz koje izrasta ovo sjeme. Za nas je vrlo važan timski rad u koji je uključeno sve osoblje uključujući i roditelje.

Trudimo se ostvariti u praksi kao što je rekla Rosa Agazzi: »Dječji vrtić treba ostvariti duh obitelji koja je prirodna sredina odgoja djeteta, a odgajatelji trebaju poprimiti majčinsku dušu i ljubav.« (Bagnalasta Barlaam, 1995.)

To ozračje ljubavi, uzajamnosti i svakodnevnoga dijaloga daje nam snagu u radu i pomaže da nadvladamo teškoće. A djeca rastu kao samostalna, slobodna, autentična, kreativna bića, promicatelji i graditelji budućnosti mira.

# Agazzi-pedagogija: Prikaz odgojnoga rada u skladu s metodom

Cesare Scurati

Analizom su obuhvaćena četiri oblika Agazzi-metode koje držimo temeljnima jer sadrže važne naputke, nužne za razumijevanje oblika pedagoškog djelovanja unutar kojega ova metoda rješava postupak pedagoškog odnosa.

## Izravno i neizravno: didaktička kategorija

Didaktička kategorija: izravna-neizravna didaktika može se izraziti kao suprotstavljanje dvaju načina poimanja: frontalnog-prijenosničkog-predavateljskog-prijemljivog i ambijentalnog-kontekstualnog-međuprostornog-istraživačkog. A to se nadovezuje na razlikovanje između didaktike poučavanja (predavanja, učenja) i didaktike učenja (promatranja, iskustva, osobnog razmišljanja) – čemu možemo dodati i uspoređivanje pristupa »zasićenosti« (iscrpljujućega, podvostručenoga) i onoga »poticajnoga« (ponuđenoga, oduševljavajućega).

## Usmjerenje

Rosa Agazzi je, nedvojbeno, pristalica neizravne didaktike. U tom je smislu ubrajamo među pedagoško-didaktičke umove obnovitelja i tvorca aktivne škole.

Njezino se usmjerenje jasno očituje u nekim vrlo važnim stavovima:

– kad se jednom postave temelji (sposobnost promatranja) i pruži osnovno sredstvo (riječ), stvara se prostor za samostalan razvoj inteligencije: »Stvorivši naviku promatranja, odgoj i obrazovanje sami sebi krče put, pa se može zamijetiti da se njeguje i riječ« (1973., 179);

– škola griješi stvarajući prostor samo za savršeno jer ljudsko iskustvo sadrži i slabosti, nesavršenosti i različitosti: »opća je pogreška škole prikazivati samo savršenu stranu stvari i razmišljati o njoj [...]. Život stvari, kao i život pojedinaca ne čine samo uobičajene stvari već i one nebitne i strašno bi bilo kad, uz savršena stanja, ne bi bilo i stalne pojave stvari koje se mijenjaju. Svijet je lijep jer je različit, živ je jer se život gasi i obnavlja« (1976., 76);

– kontakt s prirodnim stvarnostima nuždan je za razvoj: »kontakt sa zemljom, suncem i vodom vrhunsko je sredstvo intelektualnog i moralnog razvitka: pravilno shvaćenog boravka na otvorenom« (1967., 37);

– svakidašnjica je prostor zamaha didaktičkoga rada: zadaća škole je »olakšati svakodnevne aktivnosti« (1967., 45).

## Od jučer do danas

Međutim, valja naglasiti da neizravna agazzijanska didaktika ne znači jednostavno prepuštanje nekakvoj slučajnosti. Svaki ponuđeni poticaj i predmet »neizravni« su učenikovu umu, ali ne i radu odgojitelja koji je uvijek nazočan kako bi promicao koncentraciju, lingvističku preciznost i prikladnost obrade podataka i širenja koncepata. Dolazi do produktivne sinergije koja uključuje važne elemente izravne didaktike (brojni su raspoloživi primjeri za to). Danas se nameće pitanje vezano uz tri upitna elementa:

- kognitivnog poticaja koji, ako ga odgovarajuće ne kontroliramo, ima sklonost usmjeriti se prema modelima izravne didaktike;
- uključivanja visokotehnološki usavršenih sredstava koja u sebi nose obilježja izravne didaktike u svakidašnje iskustvo djeteta;
- navikavanja na dodir s razvijenim i neprirodnim materijalima i okružjima (virtu-alizacija, mini-jaturizacija) i na predstavljanje miješanim stvarnostima (klonovima, maštom, cyborgom).

Otvaraju se tako vrlo zanimljive teme: Koje su i koliko je »stvarnosti« kojima smo dorasli? Koje didaktičke smjernice u odnosu na njih valja primijeniti?

Jasno je da je didaktički pristup: neizravna-izravna didaktika, koji je razvila Rosa Agazzi, spojiv sa shemom u kojoj se dijete kreće u trokutu čije su točke »priroda«, »um« i »kultura« u tradicionalnom smislu riječi. Ako ta panorama postane složenijom, javljaju se sljedeći problemi: može li se neizravna didaktika spojiti s virtualnim stvarnostima i s novim područjima tehnološke-maštovitosti? Treba li vrtić prihvatiti te izazove, ili pak stvoriti prostor kognitivnog i emotivnog opuštanja – kao svijet prirodnosti i kognitivnog utjecaja promatračko-razmišljajućeg tipa? I na kraju: kakva je današnja »svakidašnjica« koju treba »olakšati«?

## Vremena u vremenu

Vrijeme je temeljna varijabla u izgradnji pedagoško-didaktičkih koncepcija čija konfiguracija oscilira u nekakvom rasponu između dviju krajnosti: a) vrijeme kao život: idealistički koncepti, psihodinamike, estetsko-izražavajuće; b) vrijeme kao proizvodnja: proizvođački koncepti, poduzetnički, izvedbeni.

Stoga je jasno da u školskom radu vrijeme utječe na određivanje kriterija programiranja, projek-tiranja, ispitivanja i provjere.

## Vrijeme rada

U tekstovima Rose Agazzi ne postoji izričita teorija o vremenu kao odgojnoj i didaktičkoj varijabli, već se iz konteksta njezinih naputaka može shvatiti način njegova poimanja. Njezin se stav može odrediti pozivajući se na dvije temeljne vizije koje smo prije spomenuli, a odnose se na sljedeće: – Rosa Agazzi odgoj nije shvaćala kao jednostavno nutarnje »odmotavanje« ili praćenje spontanog razvoja subjekta bez poticaja, pa se zato vrijeme odgoja promatra kao vrijeme »rada«, prijedloga, preinaka, napora, vježba. Ali, vrijeme odgoja nije tek neko vanjsko vrijeme, ovisno o nekom prije stvorenom projektu, već je to vrijeme postavljeno u neko stanje, obilježeno spontanom (ali vođenim) susretom između »vanjskog« trenutka (izazova, pitanja, naglašene prigode i sl.) i onoga »unutarnjeg« (želje za jasnošću, prihvaćanjem obveza, osjećaja dovršenog hoda i sl.). Za Rosu Agazzi vrijeme je ponaj-prije didaktičko vrijeme, odgovarajući ritam susreta između akcije i reakcije, prijedloga i odgovora u kojemu se može ostvariti vrijedno posredovanje između dva idealna oblika života i proizvodnje. To je točno određeno vrijeme ucjepljenja zadaće proizvodnje (rasta, učenja, razvoja) i neprekidnosti iskustva i životne neprekidnosti. Riječ je o vremenu koje se ne smije rasipati (dijete nema vremena za gubljenje), a istodobno se ne smije prekidati i negirati druga vremena života (igru, obitelj, pri-

rodu i sl.). Didaktičko je vrijeme sintetsko vrijeme i vrlo je intenzivno, napravljeno od brojnih neodgovornih promatranja-problematizacije-konceptualizacije-primjene, koje ne podnosi zavlačenje i pretrpanost: »želimo da boje, tvar, oblici, dimenzije, kakvoća, količina – što prije postanu obilježja logike« (1959., 51); i već »sljedećeg dana se odgojitelj može vratiti na temu izbjegavajući beskorisnu uporabu riječi« (1959., 23).

Sada je jednostavno otkriti signale za pomoć: ubrzo, dan poslije, beskorisnu uporabu riječi – i razumjeti što oni znače.

### **Vrijeme za razmišljanje**

Pedagoško-didaktička koncepcija vremena u vrtiću mjeri se danas na općoj i na specifičnoj razini.

Uglavnom, čini se opravdanim ustrajno nastojanje na pristupima izvršavanja, umjesto na razvojnim, i pažljivo razmotriti kako ćemo prihvatiti dječji vrtić – kao igralište/trenutak/stupanj osnovnog obrazovanja. U svemu tome može se otkriti i pozitivan znak, sadržan u pozivu na školovanje i u vremenu škole – u smislu ne-raspršivanja, ne-bježanja, ne-proizvođenja, ali i negativan, koji otkriva naznake skretanja unatrag – u smislu preuranjenog i pripremljenog: primjerice, hipermodernističke vizije škole koja općenito može, proturječno, uključiti i hipertradicionalnu podvizuju dječjeg vrtića.

S druge strane, vrijeme, u smislu upoznavanja škole, predstavlja dimenziju analize kakvoće koja se još uvijek ne promatra u njezinoj efektivnoj vrijednosti, pa se stoga čini zaboravljenom, ili barem podcijenjenom, ali će zasigurno dobivati sve važniju ulogu. Agazzijanski pristup može poprimiti kompatibilne crte na različitim razinama odgojno-didaktičkoga rada i situacija u vrtiću, istodobno postajući uređivačkim idealtipom razvojne sinteze između vanjskog i unutarnjeg, kao zadana obveza pravodobnosti i djelotvornosti i kao naputak za zadaću koncentracije, a ne rastresenosti.

### **Škola za obitelj**

Odnos škola-obaitelj bez sumnje je jedno od najčešćih poglavlja u školskoj pedagogiji. U modernom zamisli vrtića, k tomu, jedna je od najvažnijih tema, a katkad i najoriginalnija.

Zato se ne smije izbjegavati, imajući u vidu da se unutar toga odnosa između škole i obitelji postavlja pitanje mora li/može li i kako škola izvršiti zadaće odgojnog karaktera s obzirom na obitelj, točnije, može li se predvidjeti je li moguće te eventualne zadaće izvršiti izravno ili neizravno. Tako postavljena, tema se ne smije miješati s temom odnosa među roditeljima i učiteljima jer je to, u biti, povezano s institucionalnim uređenjem, a ne mogućim odnosima među subjektima.

### **Odgojna škola**

Nedvojbeno je da je za Rosu Agazzi škola mjestom pravog i istinskog odgoja obitelji na koju škola mora utjecati na svim razinama (intelektualnoj, higijenskoj, moralnoj, društvenoj) do kojih doseže njezin utjecaj na djecu. Ako je istina da »škola postiže svoj krajnji cilj utječući na obitelj« (1928., str.44) – obitelj postaje pravim i istinskim učenicom, uključenim u školu. Time Rosa Agazzi, na neki način, obrće tipično pestalocijevsku matricu »majke modela«, dajući joj novu ulogu – odgojiteljice »svjesne majke« (P. Pasquali) prema kojoj prirodna majka, u nastojanju da bude odgovarajuće »inteligentna i nježna«, mora gledati na cilj, »pomoći i nastaviti rad dječjeg vrtića i škole« (1973., 166). Naime, odgojiteljica je svjedokinja jedne »civilizacije« koja mora »zračiti« iz škole u obitelji (1973., 186). I to je ono što joj daje pravo da na nju djeluje.

### **Aktualnosti**

Dakako, analiza koju valja učiniti nije uopće jednostavna i sadrži različite oblike koje nije moguće odmah zapaziti.

Ponajprije, pristup Rose Agazzi kao da nije u skladu s razvitkom posljednjih desetljeća tijekom kojih su razrađene različite koncepcije:

- a) obiteljskocentrična – po kojoj škola ne utječe na obitelj samostalno već uglavnom ima ulogu poučavanja i potvrđivanja u odnosu na nju;
- b) profesionalistička – u užem smislu, temelji se na distinkciji bez miješanja uloga i nadležnosti;
- c) sudionička – u kojoj obitelj ima mogućnost izravnog utjecaja kad je riječ o upravljanju školom.

Dakako, nijedna od tih konfiguracija ne uklapa se u mentalnu sliku Rose Agazzi. Nijedna od njih ne rješava niti jednu točku s kojom se suočavalo njezino pedagoško-društveno poslanje.

Može li se obitelj smatrati učenikom uključenim u školu?

Mnogi dijelovi aktualne pedagoške fenomenologije nameću mišljenje da se ova konfiguracija ne može isključiti.

Na koji način škola može izvesti svoju »korektivnu« i zaštitničku zadaću u odnosu na obitelj?

Jednostavni načini Rose Agazzi (neformalne pouke, zajedničko sudjelovanje u radu, savjeti, ukori i sl.) još uvijek sadržavaju visoku vrijednost pučke didaktike. U konačnici, napuštena je tema o školi-odgojiteljici obitelji, ali nije i potpuno uklonjena.

## Načini

Škola i dalje ostaje prostorom u kojemu je moguća odgojna razmjena s obitelji, u smislu neposrednosti i konkretne skrbi o zajedničkom dobru (učenik/dijete). Valja, međutim, ostvariti uvjete kako bi to moguće bogatstvo bilo iskorišteno – jer, ponovna birokratizacija odnosa, širenje ideje o uskoj školskoj profesionalnosti, »nestajanje« obitelji kao suradnika, razočaravajuća činjenica nepovezaniosti dvaju tijela te sve veće narušavanje ugleda škole – otežavajući su elementi.

Problem je mnogo ozbiljniji nego što se čini i ako agazzijanski modeli ne izdrže pod različitim kontekstualnim pritiscima, ne smije se dopustiti da propadne ideal koji ih vodi. Stoga je vrlo korisno provjeriti doživljavaju li i kako škole ovu dimenziju i kako će se s njom suočiti. Rosa Agazzi je ispravno predložila, a mi se moramo vratiti tom viđenju.

## Odgojiteljica

Rosa Agazzi bezbroj puta govori o odgojitelju, ali nema sustavnog opisa njegova lika i zadaće.

### *Uzor*

Bitne, poželjne, karakteristike vrlo se često spominju i točno su opisane:

- solidna profesionalna izobrazba; – mentalni red (sposobnosti);
- jasnost u projektiranju; – duh inicijative;
- odbacivanje konvencionalnosti i skolasticizma;
- snažna odgojna težnja;
- jedinstvena (uzorna) dosljednost.

Ukratko: »Odgojeni duh [...] i uređeni um koji u svakom predmetu zna bistro odrediti polazište i cilj. Mozak bogat inicijativama koji, rušeći konvencionalnost i školsku metodu, u temelj svojega poučavanja ugrađuje djelovanje, akciju« (1973., 188).

Očito je ovdje riječ o radu pred zrcalom u kojemu se stvara neka vrsta podvostručenog autoportreta. Svakako, kao odlučni i snažni elementi podcrtavaju se odlučnost i nepodmitljivost. Jasno je da, ne podliježući ni jednoj shemi, materijalu ili unaprijed određenom proceduralnom protokolu u odnosu na zadanu situaciju, odgojitelj kao sredstvo i jedinu mogućnost koju može iskoristiti ima sebe samoga, svoje sposobnosti, uvjerenja, spoznaje, mogućnosti: »Učitelj ne može učiti drugo osim ono-



ga što zna. Odgojitelj se ne može pokazati odgajaniku u drugom ruhu od onoga koje posjeduje« (1967.,41).

Riječ je o tipičnoj poziciji moralnog idealizma koji bitna svojstva odgojiteljeva i učiteljeva lika vidi, izražavajući se socijalnim terminima, u »neprekidnom trudu odgojiteljeva uma da usmjeri dječju volju prema svjetlu istinskoga i dobra« (1973., 35), a izražavajući se znanstvenim terminima, u osobnoj kulturi.

#### *Let nad sadašnjosti*

Pitanje učitelja oduvijek je bilo kvalitativno odlučujuća tema školsko – pedagoške kulture. Mišljenje Rose Agazzi može se prihvatiti s točke gledišta osobnoga i društvenoga identiteta odgojitelja čija je strukturalna podloga (psihološka i etička) vezana uz obilježja, da tako kažemo, nezamjenjiva drugim položajima. Naime, nije riječ o poslu koji se može obavljati igrom slučaja, ili pogreškom, ili u kojem se može ostati stjecajem životnih okolnosti. Činjenice osobne izdržljivosti, predanosti cilju i inovativni otpor konvencijama – sjajno potvrđene – ne mogu se uzeti u obzir. Štoviše, najvjerojatnije predstavljaju pravi način kako bi se opisali preliminarni uvjeti autonomije učiteljskog poziva.

Razmišljanje o problemu poput ovoga u kontekstualnim uvjetima ima zavidnu težinu. Ukratko, potrebno je biografsko podrijetlo agazzijanskih obilježja promijeniti u objektivnost profesionalne naravi koju potvrđuju općevažeca pravila. Nužni koraci u tom slijedu su: u grubim crtama definirati uvjete odgoja; – definirati bitne elemente prihvatanja i stručnosti u odnosu na metodu; – osigurati dostatne uvjete za trening u situacijama i samoprepoznavanju. Valja priznati da nedostatak elemenata proceduralne kodifikacije metode – koje je moguće izraziti u ideji da je odgojitelj »interpretator«, a ne »izvoditelj« – stvara poteškoću na međunarodnoj razini procesa profesionalizacije. S druge strane, ne smiju se, dakako, izgubiti obilježja kakvoće kao »stila«.

Djelotvoran susret može se ostvariti slijedeći smjernice poput:

- pomnog nadziranja aktualnog agazzijanskog rada i iskorištavanja izvrsnosti;
- vrednovanja poznatih interpretatora kao odgojitelja s iskustvom profesionalnog peer learninga;
- stvaranja slika »indikatora agazzijanske kvalitete« kao pokretača formativnog rada.

Posao koji treba napraviti!

# Pričanje priča s elementima Agazzi metode

Vladimira Velički

## Uvodna razmatranja

Priče (narativni tekstovi) posebno su dobro motivacijsko sredstvo, kako za sveukupno učenje, tako i za učenje jezika. Ako se posreduju multisenzorno tada ostaju duboko u pamćenju. Poznato je da se »jezik uči slušajući, govoreći i promatrajući« (Agazzi, R., 1950, 58-60) i da je jedan od osnovnih zadataka odgoja u predškolskom razdoblju naučiti djecu razumjeti i govoriti materinski jezik, koji će na taj način postati temelj kasnijeg učenja, komuniciranja i doživljavanja svijeta koji nas okružuje i našeg odnosa prema njemu. Kao posljedicu čestog rekonstruiranja priča možemo uočiti velik tekstualnogramatički senzibilitet kod djece. Ona razvijaju "osjećaj" za unutarnje međuovisnosti jednoga teksta, a to je temelj za povećanje sposobnosti u narativnom području, dakle, za povećanje sposobnosti prepričavanja, pričanja te samostalnog stvaranja teksta, kao i sveopće usmene komunikacije i samoizražavanja.

Rosa Agazzi pričala je djeci priče i bajke (koje je obično sama izmišljala), namijenjene prihvaćanju društvenih i moralnih ponašanja i usvajanju određenih sposobnosti. Odgoj za slušanje i razumijevanje poruka i sadržaja koje se iznose uz pomoć metafora (npr. bajkama), poklanjanje pozornosti dječjem govornom izražavanju te istodobno stvaranje spokojnog i emotivno sretnog okruženja u kojem se dijete osjeća „slušano“ i slobodno u izražavanju svih svojih potreba i znatiželje, tek su neke od značajki odgoja u agacijanskom stilu (Radni materijal: Ispričaj mi priču, Istituto Pasquali- Agazzi, 1997).

U nastavku ovoga rada nastojat ćemo dati odgovore na pitanja zašto je bitno pričati priče u predškolskom razdoblju te dati konkretne metodičke upute za kvalitetno pričanje priča.

## Pričanje priča u predškolskom razdoblju

### Razlozi pričanja priča

Zašto je u današnje doba potrebno pričati priče djeci? Zar nemamo dovoljno dobrih i „pedagoški vrijednih“ dječjih knjiga koje su napisali iskusni pisci i koje su puno napetije i vještije ispričane nego što bi to mogli učiniti roditelji ili odgojitelji? A o poplavi kasete, CD-a s pričama, TV i kinofilmova, kompjutorskih adaptacija književnih djela i sl. koje zapanjuju, ako ničim drugim, a ono tehničkom savršenošću, da i ne govorimo.

Tko je ikada pokušao pričati priču pred dječjom publikom, uvijek će iznova biti začuđen kako djeca tijekom pričanja gotovo zaboravljaju stvarnost, kako točno zadržavaju priču u pamćenju i kako je i nakon puno mjeseci ili čak godina mogu ispričati. Odakle dolazi ta fasciniranost?

Priče nude simboličnu radnju koja odgovara našem unutarnjem svijetu i ponovo djeluju na unutarnji svijet slušatelja, obogaćuju ga i nadopunjuju.

Djeca predškolskog uzrasta pa sve negdje do osme ili desete godine starosti spoznaju svijet preko simboličkih radnji, ona prerađuju svoje dojmove, spoznaje i okoliš uz pomoć priča. Ona u pričama dobivaju materijal za obogaćivanje i građenje unutarnjeg svijeta predodžbi, a kad sama pričaju, taj unutarnji svijet mogu okrenuti prema van i podijeliti ga s drugima.

Dok pričamo, mi ulazimo u raznovrsnu komunikaciju s djecom. Pričanje stvara odnos, stvara blizinu. Mi djeci ne predstavljamo samo priču, već, pričajući i koristeći govor tijela, mi predstavljamo sebe sama. Dakle, na kraju djeca nisu čula samo priču, već su upoznala i jednog čovjeka. Pripovjedač na taj način nije s njima podijelio samo priču, već i samoga sebe.

Pričati znači i informirati. Međutim, podjela na "stvarne" i "fantastične" priče u predškolskom razdoblju je neprihvatljiva. Djeca u predškolskom razdoblju jedva razlikuju priču i san. Mnoge priče koje oni pričaju oslanjaju se na snove. No baš ta podjela na priče koje informiraju o svijetu i na fantastične priče koje vode u umirujući svijet snova, a usput bi mogle još i "razviti" maštu, odnosno kreativnost, uvlači se i u predškolsko razdoblje života djeteta. Tako nam se događa da kod pričanja priča čujemo dječje komentare: »To ne postoji! To ne može biti! Ma to je samo u priči...«. Ali upravo ta djeca i dalje napeto slušaju. U tim komentarima postoji određena logika – djeca moraju najprije stvoriti granicu između unutrašnjeg/subjektivnog i vanjskog/socijalnog svijeta, kako bi se mirno mogla prepustiti unutarnjem svijetu predodžbi kojeg pričanje priča potiče.

Pričanje priča potiče djecu na spontani govor za vrijeme pričanja (ako ga ne uništimo umirivanjem). Ako djeci pričamo priče koje smo sami izmislili, to za njih može biti itekako vrijedno. Odgovjatelj može, ovisno o potrebama skupine ili pojedinog djeteta izmisliti priče koje će djelovati ljekovito, odnosno, uz pomoć kojih će moći djelovati na određeno ponašanje ili situaciju (Perrow., 2008)

Često je potreban samo mali poticaj kako bi djeca samostalno počela pričati. Uvijek valja imati na umu da je pričanje pred skupinom za taj uzrast prilično zahtjevno, djeci treba pružiti mogućnost da pokušaju uvijek iznova, a ponovljeni uspjesi, ma kako oni mali bili, poticat će maštu i daljnje pričanje. Najčešće – kad postavimo takav zahtjev – djeca pokušavaju prepričati priču koju su čula od nas, i to je sasvim razumljivo. Djeca (kao ni mi) ne mogu odmah spontano ispričati novu priču. Njima je potrebno vodstvo, "model" koji im mi dajemo svojim pričanjem. Međutim, ako pažljivo promatramo, primijetit ćemo da je to ipak njihova priča, kojoj malo po malo dodaju svoje geste, riječi itd.

## Razumijevanje priče

Što djeca razumiju kad mi pričamo priču? Prvi put ona najčešće primaju one elemente koji odgovaraju njihovoj (svakodnevnoj) spoznaji, osim toga, njima je još uvijek teško ono što je izrečeno predočiti u slikama. Obično preporučamo da se ista priča ispriča barem dvaput – može i s vremenskim razmakom. Nakon tjedan dana, a vrlo često već sljedeći tjedan djeca se priče ne sjećaju u potpunosti. Kod ponovljenog pričanja ne smijemo se libiti postavljati pitanja. Napeto je vidjeti kako ćemo je sastaviti: poput zagonetke. Na taj način provjeravamo i dječje razumijevanje ispričanoga, slično kao i kod dramatizacije. Posebno nam pritom postaje jasno da djeca u predškolskom i ranom školskom razdoblju još ne vladaju jezikom samostalno, kao što bismo mi željeli vjerovati. Točno se sjećaju samo pojedinih „formula“ odnosno jezičnih izraza koji se ponavljaju. Cilj kojemu težimo je dovesti dijete do samostalnog i potpunog jezičnog izričaja. Međutim, cilj koji si predškolsko dijete postavlja je ispričati priču, riješiti je, dovesti je do kraja – pa ako je nešto već izreklo neverbalno, zašto bi to moralo još i potvrditi verbalno? – to ostaje djetetu nejasno. Dovedi dijete do cilja koji smo mi postavili zahtijeva mnogo metodičke umješnosti. Pretvaranje priče u projekt, življenje s pričom, približavanja priči na različite načine i različitim putevima i načinima izražavanja (slikom, pokretom, zvukom...) tijekom dužeg vremenskog razdoblja zasigurno će rezultirati i samostalnim i potpunim jezičnim izričajem.

Upravo gestičko i igrivo pričanje stoga nije samo trik kojim djecu održavamo dobre volje, već ono pomaže djetetu u razumijevanju priče i potiče dječje govorne sposobnosti.

### Kompetencije pripovjedača

Kako bi jedna priča bila kvalitetno ispričana pripovjedač mora posjedovati određene osnovne kompetencije. Kao što smo vidjeli, pričanje i čitanje dva su potpuno odvojena pojma. Pričanje priča može uspjeti jedino ako pripovjedač voli odabranu priču, ako je ona postala dio njega, njegovo duševno blago. Tek tada on priču može predati/posredovati djeci.

Sljedeća pravila morao bi dobar pripovjedač priča morao uvažiti:

- Kad je god moguće pričati bez tekstualnog pradloška tako da napamet znamo “shemu priče”, odnosno tijekom radnje, tzv. „kostur“ priče te osnovne ključne rečenice
- Često uklopiti ponavljanja (formule)
- S djecom održavati kontakt očima
- Kad god je to moguće pričati u krugu kako bismo postigli lijepu atmosferu
- Upotrebljavati geste i mimiku kako bismo potpomogli radnju i njen tijek
- Ponekad upotrijebiti određene odabrane rekvizite
- Uvažavati vrednote govorenoga jezika: (intonacija, ritam, tempo, pauza, intenzitet)
- Ne pričati prebrzo, ako smo u dilemi, radije primijeniti polaganiji tempo
- Eventualno upotrijebiti različitu boju glasa za različite uloge (ne pretjerati)
- Igrati se glasom (jačina, ritam, brzina, intonacija – silazna, uzlazna...)
- Umetnuti pauze
- Upotrebljavati jezik koji djeca razumiju, ali istovremeno ga obogatiti kako bismo djeci bili dobar govorni uzor

Uljučiti djecu u priču (npr. tako da oponašaju određene pokrete koje mi izvodimo ili tako da dopuštamo njihova pitanja)

Ukoliko je potrebno nepoznate riječi objasniti unaprijed

Eventualno nastavljanje ili naknadna prerada priče – uz pomoć igara uloga ili lutkarske/stolne predstave odnosno stihova na temelju priče.

Prije pričanja priče svaki pripovjedač morao bi priču dobro poznavati. Ovdje donosimo još nekoliko savjeta:

- prvo se sami pozabavite sa slikama u određenoj bajci/priči
- razmislite o osnovnom tonu bajke/priče – kako je doživljavamo nakon što je nekoliko puta pročitamo?
- promatrajte slike u svojoj mašti – kako izgledaju likovi, koje slike u nama izazivaju pojedine rečenice
- razmislite o simbolima i pokušajte ih sebi protumačiti
- razmislite kako bi odabrana bajka/priča mogla djelovati na djecu
- veselite se pričanju – to pozitivno utječe na djecu
- budite svjesni da pričate zbog djece, a ne da biste producirali sami sebe
- pripazite da nakon pričanja ostane vremena za smiranj e i opušanje, tj. za preradu doživljaja (bajka/priča ne služi samo za ispunjavanje vremena)
- pobudite u djeci i u roditeljima radost zbog vlastitog pripovijedanja

### Rituali i rekviziti u pričanju

Korištenje rituala i rekvizita u pričanju višestruko je korisno, jer je danas, kad su djeca preplavljena vizulanim dojmovima, ponekad teško privući i zadržati dječju pozornost. I upravo je u današnje

vrijeme važnije nego ikada omogućiti djeci prostor za govor, mjesto tišine, poticati odnosno omogućiti aktivno slušanje. Tu je nezamjenjiva uloga rituala, a rekviziti mogu poslužiti kako za njihovo stvaranje, tako i za ilustraciju priče. To se odnosi npr. na određivanje posebnog vremena za pričanje priče, uporabu glazbe, posebnog osvjetljenja, korištenje posebne stolice za pričanje, šešira za pričanje (tko ga stavi na glavu, odjednom dobiva sposobnost da mu na pamet padne neka priča), kutije ili kovčega u kojem se skrivaju priče. Jednako tako, rekviziti djecu potiču i na samostalno pričanje, nakon što su već čula priču. Za ilustraciju priče mogu poslužiti i geste.

U kreiranju i uporabi rekvizita nema granica mašti.... Stvari ili geste mogu se koristiti umjesto stvarnih osoba ili predmeta u priči, ali valja napomenuti da njihovo korištenje trebna biti skromno i umjereno.

Pričanje možemo nadopuniti:

- gestama i formulama, pokretima cijelog tijela (npr. skok i sl.)
- uzeti u ruke lutku koja priča priču (za manju djecu, jer često ne mogu shvatiti vezu između prikazanog predmeta, ako je stiliziran i onog na što stvarno mislimo)
- još zanimljivije: uzeti zamjenski predmet – npr. papuču pretvorimo u brod koji plovi po tepihu – koji je postao more. To je vrlo blisko svakodnevnoj dječjoj igri, u kojoj proživljenu “stvarnost” dograđuju predmetima s kojima se igraju.
  - priču može pričati i jedan jedini prst, s ili bez nacrtanog lica
  - pričanje po nizu slika
  - niz slika u spiralnom uvezu – poput kalendara
  - svitak – priča ili tuljac – priča
  - stolna predstava
  - priča iz kutije/ kovčega – u kutiji likovi i rekviziti za postavljanje scene, tj. igre na stolu

## **Produbljanje ispričanoga ili što nakon priče?**

Nakon pričanja priče ostaje pitanje kako ispričano produbiti i učiniti još životnijim.

Djeca najčešće vrlo pažljivo prate pričanje i slijede tijekom radnje, kao i našu mimiku, izražaj lica prilikom pripovijedanja, odnosno geste. Hoćemo li i na koji način s djetetom razgovarati o ispričanom, te na koji će način to u njemu dalje živjeti i djelovati, prepoznat ćemo tako što ćemo paziti na dječje izražavanje doživljaja; bez obzira na to izražava li se dijete nakon priče govorom, crtanjem, slikanjem, modeliranjem, ili je to dio njegove spontane igre ili dramatizacije i sl.

Prepričano može biti nenametljivo produbljeno:

- zajedničkom igrom vezanom uz temu prepričanoga;
- pripremljenim stvarima koje potiču dramatizaciju (npr. pismonošina torba, indijanska perjanica itd.);
- pripremljenim materijalom za stvaranje na temu priče (npr. tamniji papir i vata ili bijela boja za snjegoviće iz priče i sl.);
- povremenim pitanjima koja ukazuju ili potječu iz priče;
- umetanjem poznatih stihova ili rimovanih dijelova priče u svakodnevne situacije;
- nadovezivanjem na aktualne događaje koji mogu biti polazištem za razgovor (npr. tako je bilo i u priči.
  - uz pomoć kutije za dragocjenosti gdje spremamo razne “vrijedne” stvari (neobično kamenje, školjke i sl., po izboru djeteta, možda vezano uz sadržaj neke priče – drago kamenje koje kopaju patuljci u “Snjeguljici”), koje se uvijek iznova mogu razgledavati;
  - povremenim ponavljanjem priče.

Ako pripovjedač na ovaj način pomaže djeci da prodube svoje dojmove o pročitanoj priči, pjesmi i bajki postat će njihovo duševno blago, a pojedini likovi iz priče bit će djetetu uzori i prijatelji. Prenošenje vrednota i kulturnog nasljeđa time može biti ostvareno.

## O medijima i pričanju il završna razmatranja

Mediji i njihovo nesvjesno (nekritično) konzumiranje postaju upitni onda kada (a to je najčešće pravilo) ih počnemo upotrebljavati kao zamjenu za živog pripovjedača, zato što živi pripovjedač više nije dostupan i više ne priča priče.

Osobno usmeno pričanje zapravo je temelj sveg medijskog pričanja, bilo da medijem smatramo knjigu koja je visoko vrednovana ili televiziju koju često s oprezom promatramo. U osobnom pričanju djetetu je vidljiv producent priče, ono ga može čuti i dodirnuti, može ga nešto pitati, vjerovati mu ili ne vjerovati.

Mediji pak upotrebljavaju takav način pričanja u kojem tvorac priče nestaje, a kasetu, CD ili televiziju ne možemo ni ništa pitati, tj. nema odnosa.

Medijima nedostaje ono bitno: intencija, namjera govora. Nove “interaktivne” kompjutorske igre koje se nude već najmlađima fasciniraju zbog toga što dopuštaju igraču određeno odlučivanje. Međutim, to je samo privid slobode jer je sve unaprijed određeno i predvidljivo. Dakle, i kompjutor ostaje udaljen od nepredvidljive, kreativne i prije svega osobne “interaktivnosti” pripovijedanja. Bez iskustva osobnog pričanja, sveukupne odgojno-obrazovne teme kojima je cilj “aktivna upotreba medija”, uključujući uspostavljanje odgovarajuće medijske kompetencije, postaju besmislene.

S druge pak strane sposobnost različitog usmenog pripovijedanja presudan je uvjet za to da djeca stvore kritički stav prema pričanju (usmenom ili uz pomoć medija) i da ne dopuste da im se bilo što priča.

Kao što smo već rekli, pričanje stvara odnos. Jedino u odnosu Ja-Ti ( Buber, 1977.) moguće je stvarno spoznavanje i prihvaćanje osobe koja stoji nasuprot nas u njenoj jedinstvenosti i neponovljivosti, stvaran odnos. Istinski vidjeti dijete i s njim stvoriti odnos jedan je od najvažnijih zadataka odgoja.

Posredovanje smisla postaje moguće jedino unutar odnosa. Prenijeti djetetu uvjerenje da njegov život ima smisla, također je jedan od najvažnijih pedagoških zadataka i izazova (Bettelheim, 2000). A priča, ako je kvalitetna i pravilno odabrana, strukturira svijet i daje mu smisao. Na taj način pridonosi i stvaranju smisla i usvajanju vrednota i u našem pedagoškom radu.

# Nastaviti zajedno

Michele De Beni

## Je li moguće zaključiti?

Što reći na kraju ovoga Programa usavršavanja koji se odvijao u sedam formativnih modula na kojima ste svi velikodušno i vrlo aktivno sudjelovali?

Kakve smo zaključke izvukli iz tolikog broja ideja – od kojih su neke samo spomenute i zahtijevaju produbljenje, vrijeme i razmišljanje, zahtijevaju život?

Kao prvi pokazatelj preporučio bih vam glagol: "misлити".

Budite otvoreni dok razmišljate i uvijek uzmite u obzir različita gledišta.

A zatim drugi glagol: "povezivati". Povezujte, ali ne slučajno, kako biste pronašli značenja.

To je operacija smisla.

Kakav ću smisao otkriti iz ovoga, iz ove stvarnosti?

I prema kojemu me projektu, prema kojem idealu vodi?

Postoji pojava kojoj moramo posvetiti osobitu pozornost; radikalna promjena kulture u posljednjih dvadeset godina. Mi danas živimo određeni tip kulture koja je, na neki način, »uništila« prijašnju kulturu, a da je pritom nije znala integrirati ili zamijeniti nekom moralno i društveno prihvatljivom. Izuzimajući prvi naraštaj, drugi – odgovara sadašnjim pedeset-šezdesetgodišnjacima, na neki način nije znao ili našao vremena ili želje da svoju kulturu na uvjerljiv način prenese trećem naraštaju, pa je stoga taj treći naraštaj u opasnosti da ostanu pravim siročićima.

Stoga je potreban velikodušan savez među naraštajima – kako bi preuzeli i istrošili se više, mnogo više, da te vrijednosti u koje kažu da vjeruju, predlože i posvjedoče najmlađem naraštaju.

Ako se taj savez ostvari, kakvu nadu može imati treći naraštaj? A kakvu tek četvrti?

## Smisao postavljanja pitanja, zajedničkog života

Vidite, u tome je pravi smisao postavljanja pitanja, biti- tvorcima u programu stručnog usavršavanja kojega smo ovdje iskusili.

To je kao oslikavati zajedno neko platno: list papira, olovka, boje. List papira na kojem su drugi već pisali, ali ga je potpuno upotpuniti ili promijeniti i našim prinosom.

Ali, što želimo napisati, što želimo naslikati?

Odgovor nećemo pronaći u medijima ili u reklamama. One ne postavljaju sva ova pitanja! Oni, u biti, postavljaju samo jedno pitanje. Mogli bismo reći da je ono poput trgovačke, poduzetničke fikscije – što želim da nakon ove vijesti (reklame, programa, dnevnika...) ostane u glavama gledatelja?

Oni ne postavljaju pitanje: »Što je ljudsko biće?«, već: »Na što se mora usredotočiti, kako mora djelovati, birati, trošiti, raznoditi se?«.

No, upravo ovdje dolazi do izražaja uloga kulture, osobito odgojne kulture.

Ona može zaustaviti ljudski razvoj na stupnju nagona, ili suprotno, uzdignuti ga do najuzvišenijeg stupnja ljudskog suživota.

Je li čovjek, po svojoj prirodi, agresivan i egoističan, ili altruist?

S etološke točke gledišta (etologija = znanost koja proučava ponašanje životinja i ljudi), čovjek po prirodi nije ni dobar ni zao, već je zadaća kulture pojačati ili ugaziti egoističan nagon ili ljubav.

Već smo nekoliko puta citirali rečenicu francuskog filozofa Jean Luca Mariona (2003., 2007.) koji u pitanju: »Voli li me tko?« otkriva bit našega postojanja u svijetu. U neprekidnom smo traženju ljubavi, manje ili više izraženom i svjesnom. Ovo pitanje rađa se iz prirodne potrebe za zaštitom, potporom i sigurnošću. Prirodno je tražiti da budemo voljeni.

No, ako je pitanje: »Voli li me tko?« na neki način prvobitno, iskonsko, ako prethodi svakom drugom pitanju – jer smo odmalena imali potrebu za ljubavlju naših roditelja kako bismo mogli rasti, manje prirodan (što znači plod istraživanja, izbora, rezultat civilizacije) je odgovor na pitanje: »A volim li ja koga?«

Odgovor na pitanje zahtijeva prirodnu kretnju prema sebi: »Voli li me tko?«, a odgovor na drugo pitanje: »A volim li ja koga?« postavlja čovjeka pred izbor vrijednosti, neprekidne ponovne humanizacije, zahtijeva od njega da se usmjeri preko granica samoga sebe.

Charles Dickens, u svojoj poznatoj „Povijesti dvaju gradova“ (1859.) vrlo dobro opisuje borbu između kulture i prirode. Ovako upozorava u svojem romanu: »Bilo je boljih i gorih vremena, vrijeme tmina i vrijeme svjetla, vrijeme očaja i vrijeme nade«.

To neprekidno ispreplitanje-borba između onoga što nas priječi i onoga što nas uzdiže, to je hod civilizacije i to je ono što čovjeka razlikuje od životinja.

U početku bijaše logos (riječ), mogućnost da se uzdignemo iznad jedino nagonskog svijeta. I u tome je razlika između čovjeka i životinje, ono što čovjeka potiče da uzdigne pogled visoko, prema neistraženom, prema tajni, vjeri, prema nečemu ili nekome tko će dati smisao našem životu u svijetu.

## **Valja što prije imati perspektivu, viziju, Ideal**

Mi ne želimo biti bačeni u svijet, već biti u njemu, svjesni i odgovorni.

Tako ovaj grad ima potrebu za nebom koje će ga obaviti, ali i otvoriti za širu zajednicu od one u kojoj živi, za njegovo mjesto, za njegov dom. Eto što zahtijeva ljubav: da se ne zatvorimo. Ali, da bi to bilo moguće, potrebno je šire obzorje.

Netko bi se sada mogao upitati: zar je to kultura?

A ja bih mu odgovorio: da. To znači misliti i misao učiniti sredstvom ljubavi, usudio bih se reći molitvom.

I u tome se krije izazov – da od kulture napravimo hod prema mudrosti.

Želio bih zaključiti riječima engleskog pjesnika koji kaže:

»Nije na čovjeku da izabire mjesto i vrijeme« (ne možemo mi odlučiti na kojemu ćemo se mjestu roditi i živjeti, s kojim ljudima, zašto se ovdje nalazimo, nije na čovjeku da izabere ni mjesto ni sat). Ali, nastavlja pjesnik: »čovjek može Raj pretvoriti u Pakao i Pakao u Raj«.

„Voli li me tko?“

„A volim li ja koga?“

U odgovoru na ta pitanja krije se skok kulture u kojoj mi možemo sudjelovati, svjesno i odgovorno, biti »dar« za nas i naše mlade naraštaje.



1

RESTORE HUMANITY  
IN MAN



# Creating reating relatio relationship of community

---

Chiara Lubich

- Dear respected Dean of the Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb, Prof. Dr.Sc. Vladimir Šimović
- Dear respected Vice-dean, Prof. .Dr.Sc. Mile Silov
- Dear respected Vice-president of Friuli-Venezia Giulia Region, Dr. Franco Jacop,
- Dear respected professors of the Academic Assembly and members of civil and religious institutions. My dearest students,
- Ladies, gentlemen and friends,

I greet you all most cordially!

I am joining all those who have gathered today at the Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb at the opening of the Professional training course in “The Pedagogy of Community and the Agazzi method”.

I congratulate and express my gratitude, first of all, to the Vice-dean, Prof.Dr.Sc. Mile Silov who inspired by the experience of the Focolare movement,decided to include the professional training in the pedagogy of community into the programme of the University curriculum.

The Pedagogy of Community is a very hot and demanding topic, a proposal against the current education, almost a challenge for the assertions of those who foresee the end of the education as such. We are convinced that today’s education is not only possible but that it is revealing its higher meaning in promoting unity among people, nations, cultures and religions. We need to restore soul and new hope to education

Our movement and our history, as I said in Washington in 2000, can be viewed as a great and outstanding educational event. It comprises all factors of education, as well as the evident presence of an educational theory, a very perspicuous theory which originated from our educational practice.

The charisma of unity, which the Spirit of God bestowed on us more than sixty years ago, has gradually announced itself as a source of the doctrine, as a ray of new light, since it is a new gift of God for all disciplines of human knowledge, educational sciences included.You will deepen the pedagogy of unity or community during these studies, which I already wish to be rich in new ideas, theories, methods and new guidelines that will be offered to you.

This is a new paradigm which presupposes and requires living deep relationships, the quality of love anchored in the most sublime values,being open for the other, generous and non-calculating in a continuous exchange among professors, among professors and students, among students.

Thus, creating the relationships of community in a dialogue which will be further enriched by the attendance of professors, assistant lecturers and students of various cultural and religious backgrounds.

Our experience tells us that in this climate of respect and reciprocal love, the light for everybody and the leader towards a more complete truth is Another master, the Master in the most divine sense- Jesus.

By following this event with my close presence, even though I am not with you, I wish that the two-year course that begins today bore abundant fruits to each of you present here, to your country and the whole world.

# Unity education – its origins

---

Carla Marchesoni

At the beginning of this course it seems to be useful and necessary to say something about the Focolare Movement. In this respect the Movement is a tree from which a branch of this special pedagogical, educational contribution which manifests through numerous theoretical and practical implementations grew.. Its elements will be introduced and deepened during the course programme.

The beginning of the Movement traces back to the forties of the previous century, in the times of the Second World War, in Trent, in the north of Italy. The Movement is one of the numerous ecclesiastic realities, open to ecumenism and dialogue among religions. It came into existence in the twentieth century thanks to not only human endeavours, but above all to the charisma, that is to say – to a gift from the Holy Spirit which watches over history and – from time to time – offers special help, according to the needs.

Chiara Lubich is the founder and the leader of the Movement. Her personality of greatly pronounced spirituality, morality, humanity is known throughout the world.

Chiara Lubich, with her first companions, was deeply touched by the discovery of God who is love, the inspiring spark of the Movement. It was a real revolution! Thanks to the special gift from the Holy Spirit, watching the things and ideals crumbling, they chose God as their only good.

A new light illuminated their lives. Powerful, extraordinary „lesson“ from God after which they understood the scriptures, especially the Gospel and they felt encouraged to carry out its every word. They started to emphasize words which underline love as the fundamental law, not only for Christians, but for every human being. They were especially drawn to the commandment of mutual love from Jesus' testament, a page that will become „the founding charter“ of an arising movement, to-day we could add, „educational programme“.

A new adventure had started and with time it attracted dozens, hundreds and thousands of people – because love is contagious.

From this highly evangelic life the Work of God was created, deep-rooted in eternal truths which have become cornerstones of the new spirituality, spirituality of unity or togetherness, as was defined by the pope John Paul the Second.

Precisely because the idea is that of the Work of God on Earth, it has produced different fruits in the areas of art, economy, medicine, ecology and other parts of science.

It brought a new wave of spiritual renewal, naturally, not only spiritual. Touching people, the light of the charisma doesn't renew them only spiritually, but it influences otheir everyday, actual work, making them capable of burning brightly with their new lives in the social reality in which they operate.

We discovered that every area of human life can be enlightened and restored, no matter what the conditions are, and tha the Movement was spreading quickly - no matter the latitudes. At the beginning of the sixties people started to come together according to their areas of work, „worlds” – as we called them; politics, art, education etc.

Society began to renew itself from the „inside“ living the spirituality. Numerous initiatives, social actions were started as a concrete response to the needs of different areas in which the Movement operated.

Little towns of testimony were created, developed and multiplied, each with its distinctive feature, in accordance with the needs of its environment.

To the present day the Movement has been present in 182 countries, on five continents and it established dialogue with all cultures.

Few decades ago the Holy Spirit opened new possibilities. It is becoming clearer that the Movement is a never ending source of doctrine, which was even in the fifties the wish of Chiara Lubich, who was confident of the charisma. The school Abba was created, as a university center of the Movement and a place, a kind of forge of the new doctrine, a new paradigm which grew from the charisma of unity, a school which brings together experts of various disciplines.

In confirmation of these facts there are also doctorates *Honoris causa* which have been given to Chiara since the nineties until now. Among these there is a doctorate from pedagogy given in November 2000 by the Washington University (USA).

It is becoming clearer that the Holy Spirit is „watering“ – to use the expression of saint John Chrysostom – all realities of human life and all sciences.

In February 2001 Chiara Lubich invited several pedagogical experts, inspired by the spirit of unity, to start examining and exploring more systematically and all together the rich legacy of the light that God had given to her in these more than sixty years of the Movement life: documents and speeches – published and unpublished – publications etc. – in order to provide a new pedagogy of unity, not failing to observe the fruits of human thought in the field of educational science throughout history.

Their first written reports were analysed. These served and still serve as a study material and experiences of the educational type actualized in the Movement – schools founded in the little towns of testimony, short-term and long-term educational projects etc. Efforts are made for the method and typology to be deepened, in order for the extraction of new theories „from life“, new ways, new methods and new pedagogical ideas.

We are on our way. This is not only about the center group – the individuals who also who also take part in this course – but a net in different countries of the world started to develop slowly during previous four years. „A passionate desire“ connects us in living this adventure in a deep unity, in order for the Teacher above all teachers to lead us and help us find universal pedagogical guidelines together and spread them for the benefit of all those who expect answers in the field of education today.

This is also my wish for this course, to all of you. You should actualize relationships of togetherness in a richer dialogue amongst everybody: professors and students, students amongst themselves, with the personnel of the university, people of different affiliations, different religious affiliations and with no affiliations, in order to create a little piece of universal brotherhood in universities – this is God's intention with humanity to which all people aspire.

# A view hope from education

---

Michele De Beni

I am deeply touched by given opportunity to participate together with you at the inauguration of this specialization course in “Pedagogy of Community and the Agazzi method”.

As a lecturer at the Centre for Intercultural Studies of the University of Verona, I can assure you that the subject here specified is not only innovative, but above all valuable and daring enough to be willing to consider profoundly the real educational problem of today: that of the encounter among people and cultures.

In fact, if on the one hand a growing urgency to restore centrality of education is noticeable, on the other hand the great topics of motivation, learning, education for responsibility and freedom will find their meaning through relationships, in the communion between the pupil and the educator, among educators and among students themselves.

The exploration of the very heart of educational relationships is therefore an important and necessary course which we cannot give up today, in order to restore dignity and profundity to the pedagogical discourse itself.

Nevertheless, I am also taking part in this Course as an international coordinator of EdU-Ed-ucazione Unita’, the Educational Research Association of the Focolare Movement. This really is a great, mutual opportunity for collaboration and exchange, for joint research of our EdU group and the Faculty of Pedagogy of the University of Zagreb. Professor Mile Silov, who I thank from the bottom of my heart for this initiative, is aware of our experience and the contacts of current studies with educational realities and with the universities in more than seventy countries on five continents. Some universities that we collaborate with (in Macedonia, Slovenia and Serbia) are here presented by distinguished professors who desired to honour us with their presence, as a sign of profound and reciprocal respect and friendship.

I would like to offer you an image, a brief memory of a touching experience I had with some professors present at our international EdU convention held in Rome in April 2006.

They were invited to a TV interview there which was to be carried out individually. As other interviewed participants from other countries, each of them had a precise time slot indicated. But at this appointed time, the professors and deans from that Balkan area arrived in group. They wanted to take the interview together. Almost all of them were coming from the countries recently affected by war tragedy. They were very emotional. Their testimonies were moving, but the most moving was the motivation with which they explained their choice to present themselves in a group at the interview. One of them said: “As hatred incited the war which caused a lot of tears and a lot of suffering, education and the unity of education will give birth to a new culture and a new hope of peace.”

I will never forget that deep testimony of love for the future of young generations.

Let us therefore start this Course with this beautiful image which calls for humble and constructive attitude of learning one from another, in which everyone knows that they can grow as much as they know how to be the gift for others. Thus, it is a pedagogical culture, made of sharing, common interest, made of profound humanity. Isn’t this a real revolution, humanization that culture and society need most today?





## 2

# A CHALLENGE OF MEANING, A CHALLENGE OF A METHOD



# Toeards new perspective of studyng

---

Anna Lisa Gasparini

## **Love educates. Love gives life, gives meaning to life.**

In the light of what has been introduced previously, I would like to bring into focus the *methodology* of the course. But in order to do this, I need to make an observation at the concept of person and at what characterizes them as such: being in a relationship and the capacity of a dialogue.

It is certainly known that the fundamental need of a person is to be recognized and respected regarding their own unique and unrepeatable identity, and achieving that, to be considered as the resource of humanity, of a gift. From this it follows that they are neither an object, nor they are being exploited, reduced, devalued and depersonalized. As Chiara Lubich states in her speech given when she was being awarded honorary doctorate in pedagogy and psychology (Lubich, 1999,2000), there is the horizon of values which defines the human being as such: the one of being a gift, the result of love received (from God, parents, from their educators...), but also as the source of love, that is, the gift for the others. And this mutual exchange, this fundamental gesture of reciprocity, is where the culture and values are born and developed.

The discovery of being a gift provides a person with psychological security which gives meaning to their lives and strength to come out of themselves, to live, love and create social communion.

In this way, the path of psycho-pedagogical development is established for the entire humanity, since this brings into light psychology and pedagogy which are not flattened to purely horizontal dimension, but the dimension which is open to the transcendent, which concerns the world of values and ultimate goals, among which surely stands out the one of directing one's own will towards the love for the other.

The psychologist A.H. Maslow (1954) claimed: Those individuals who fulfil themselves actually have interpersonal relationships deeper than any other relationship, and are capable of greater fusion and love, of an identification more perfect than others, of greater reduction of the limits of their own ego."

Thus, the person is like that to the amount in which they live their potential of *the relationship with the other*, and according to the philosopher M.Buber (1954), it is exactly the relationship between You and I, which encourages a person for an encounter and dialogue.

For the French philosopher E. Mounier, the person is to that amount the person to which they structure relational dynamics, the two most important characteristics of which are the following:

- the call for values ( which lifts the man towards universal and transcendent)
- and last but not least - the communion

The "communion" represents an emblem of that continuous quest for unity which a human being carries "carved" inside from their birth: the unity with the mother, parents, friends, in a couple, with children, with the community. Here is the precious fact of the opening towards us. "...if

the other is not a limit to *I*, but the source of *I*, the revelation of *we* is tightly synchronous with the personal experience... In this way, the encounter with *we* does not only facilitate the complete exchange between *I* and *You*, but it creates a universe of experience which does not have the reality outside this encounter. (Mounier, 1961).

Maslow, Levinas, Ricoeur and other psychologists, pedagogues, philosophers, searched in the dialectics of love for that full meaning which goes beyond simple fact of common belonging, help and cooperation, but moved their vision of love towards the concept of gratuitousness, gift, sacrifice, as far as to give one's own life for the others.

On the other side, what else, if not love, can give meaning to life? For Chiara Lubich (2010), the being is love, and it is like that in as much as it is capable of love.

We are if we are love. "If for example I have a flower and I give it away, I am depriving myself and in this depriving I am losing something of myself; because of the fact that just I am giving that flower away, love grows in me".

If a person is a gift in the relationship with the other, their communication device is dialogue. However, to reach this communal dimension, it is necessary to train the person to give themselves away, to live in the other. "The relationship from *I* to *you* is love...Without love people cannot achieve becoming themselves. The more others are strangers to me, the more I am a stranger to myself"(Mounier 1961).

For Mounier, it is clear that in love exactly, in gratuitous and unconditioned opening of *I* towards *you*, in reciprocity, is where the inherent possibilities in a man develop, that only in that way he becomes himself completely. "It could almost be said that I exist only in as much as I exist for the other. And to be is to love...The act of love is the strongest certainty of man, the irrefutable existential cogito: I love, therefore there is existence, and life is worthwhile"(Mounier,1949).

## **The method and itemization of the course**

Therefore, in this training course, we shall adopt a precise method of work and study. We shall base it on a dialogue, as an art of loving, which leads to communion, to being together with those interested in it, not only regarding the very contents of the course, but regarding behavioural style, of reciprocal co-education, learning from each other to be a person among people, to make from ourselves, from our knowledge, feelings, and being, a gift for the others. According to Chiara Lubich, the dialogue has a precise technique: to "make people be one", which not only is an attitude of benevolence, openness, esteem and respect: it is a practice which requires our complete emptiness in order to identify ourselves in the other, in order to listen to the other, so that every concept expressed by somebody, either professor or a student, becomes everybody's patrimony.

"The practice of making oneself be one with the others is not a simple thing. It requires our complete emptiness: to remove the ideas from our heads, to remove emotions from our hearts, every single thing from our will, make everything silent, even inspirations...to identify ourselves in the others" (Lubich, 2005).

That is where that reciprocity, that communion which will allow us to move together towards the Truth, is derived on, we have to recognize the fallibility of our way of thinking and insufficiency of our categories. The truth remains out of us...

In a relationship, the Truth reveals itself as a dialogue and process which is continuously being enriched by the gift of the other.

At the EdU International Conference held in 2006, professor Giuseppe Zanghi' recalled the famous novel of Ernest Hemingway "For Whom the Bell Tolls". *Every bell that tolls*, the novelist writes, does not only toll for the man that is dead, but tolls for me. Because whenever a man dies, a piece

of me dies together with him. What does that mean? That the professor needs to find his identity of a professor not at the professor's desk, but in giving himself away to those who he has in front of him, to the student. Therefore, his teaching does not need to be instructing, but giving away. In the same way, the student does not need to put himself in a position of minor importance or rejection, but needs to open the doors of his inner self by giving back his own ideas, his doubts, his feelings either to professors or his own colleagues, in a sort of coming and going of the thought which, exactly because it is capable of giving, makes and leads towards the real culture.

You find yourself in as much as you come out of yourself to enter into the other, who comes out himself to enter into you... (Zanghì, 2006).

We have the possibility to live this *relationship* during our lectures, within the group, to create an empty space for reception, to give ourselves away to each other in the activity of listening.

At the inauguration of the Superior Institute of Culture in Switzerland in 2001, Chiara Lubich addressed the first-year students and said: "In order to love your professors truly, you must be "empty" to receive everything inside you. You must perfectly receive what is being said in order to be able to give your questions, your small contributions, small ones, big ones, here...contributions which are all of the Holy Spirit, in order to be able to give them, you have to empty yourselves and give... Therefore...create emptiness to receive what professors say...to empty what we have inside in order to give it away to the others, is your way of collective loving together with the professors."

Therefore, the priority of the relationship. We want the relationship between the attendees and professors to be the place of communion in this course, the place of comparison/sharing of ideas, experiences and results. The proposed contents of knowledge will be acquired as a result of joint research, made their own and interiorized by everyone, because everyone will participate in his own conquest.

It is the priority to live the art of loving, a valid educational instrument for this incessant quest exactly, as the consistency of the theory-and-practice unity.

Thus, we shall try to create a new style of learning, to learn by living, and not only to learn by studying...According to Pasquale Foresi (2006), "it is something that must imply intelligence and will at the same time, even more will than intelligence; it must be more love that moves us towards intelligence than intelligence that moves us towards love. And this is not in order to belittle its value, but rather to give it its place and in this way allow it to perform the maximum of its function and possibilities.

With the studies conceived in this way, one should become *a man*, not only an educated person... In short, a study which is life, which should form men and women who know to live and know how to confront all the problems of human thought as problems lived through personally, not as the problems "of the studies".

Let us start together then, during this course to learn to investigate, analyse, interpret, explain, study and think in the light of communion, in the light of unity.

# Method foundations

---

Giovanni Avogadri

Speaking of a method actually means speaking of “how”: how will I react in this or that particular situation if I find myself to work in?

We, educators and teachers, being also “engineers” of teaching and educating, use every day, more or less aware of that, the methods of teaching a language or mathematics, the methods of managing a class, or a group, the methods of debating and argumentation, the methods of boosting creativity or critical thinking. Or even the methods of psychological and relational approach to individuals, groups and social realities of various types.

Confronting the question of “how” also presupposes confrontation of two moods that often accompany us: that of the search for security, certainty and that of, perhaps more frequent, uncertainty, of not knowing exactly what to do.

We have enormous wealth and a great choice of various methodologies at our disposal – which can also disorientate us, if the overall reference frame is missing, which concerns the educational action in its foundations. The method in education needs actually to be integrated coherently with overall pedagogical vision which explains and justifies it.

In that sense, today’s contribution is trying to relate to ontological and epistemological considerations which we have previously developed.

At the beginning, I shall try to reconstruct the occurrence of the topic of the “method” in modern pedagogical and philosophical thinking, then to collect some ideas of the thought of Chiara Lubich which I find inspiring, and conclude with reflections arising from contemporary psycho-pedagogical culture.

## Along the course of concept

The word *methodos* is derived from Greek and means “course”, “way”, “path”. Thus, *method* is the continuous and recurring search of the most effective and coherent “way” to achieve the determined aim.

Method is historically firstly connected to the problem of acquiring certainty in the cognitive field. For example, Socrates first of all alludes to the “majeutic” method, to the obstetric skill which makes the truth come to light: the truth which is not a clear and predictable fact, a superficial thought, the presumption of imposed knowledge (“doxa”), but derives only from a painstaking delivery of common research, from creative dialogue, starting with the humble awareness of “not knowing anything”.

According to Plato, the method is differentiated into two different modalities: before all, there are negative regulations designed for avoiding mistakes, and the positive ones, or heuristic regulations, aimed at creating real knowledge.

We have doubts on an everyday basis about our teaching and how people learn, about what we do and about the consequences of our actions in a given context. This double problem of using mis-

takes for creating real knowledge and suggesting consistent and effective ways has been from the very beginning present in educational thinking and practice.

At the beginning of the modern age, the method experiences its golden age. Bacon adopts Plato's bipartition, with a clear distinction between *pars destruens* and *pars costruens*: the first phase of liberation from precepts mistakes and prejudices is required - the ones which affect our knowledge in a negative way, and after which there comes the moment which will, if everything goes according to the plan, enable the real move forward in our knowledge. In Cartesian "Discourse on the Method", one of the works on which the modern thought is based, the importance and value of the so-called "positive" rules come into light, those which usually emerge from the "analysis of a unique cognitive operation". In this dynamics of certainty and uncertainty, between the meaning of the familiar and safe and the necessity of searching for the new, we are not as much helped by some adaptable theory or recipe to apply, as we are by exemplary experience, cognitive processes, "good practice" which have demonstrated their effectiveness.

Exactly in that historical moment, the figure of Comenius appears. The protestant reform emphasized the need of education for everyone; the organization of rising school institutions requires methodical systematization; there is a new and peculiar field of study born within pedagogical discourse, namely the method. The desire to teach "everything to everybody", actually poses the problem of combining and articulating teaching and learning in a new way, by setting as an objective that part of knowledge which in all its dimensions is basically available to every man, in every moment of their lives.

Humanism and renaissance have given in this view their longest lasting results: the creation of a new vision of education which, as Maria Zambrano claimed regarding the very method some decades ago, recalls the beginning of a new life, the discovery, not only cognitive, but also educational, social and existential one.

Nevertheless, if we observe the development of the European thought, we will notice that this discovery will soon be replaced by another concern that will almost turn into an obsession: to reach the certainty of a cognitive action. The entire European rationalism, having Kant as its most distinguished representative, is based on setting firm rules to rational consciousness. This concern impedes in a certain way the reason, the ability to enter those dimensions that are explorable not only rationally: life, meaning, ethics, alterity.

The great German philosopher, who was perfectly aware of that, following the "pure, scientific reason", elaborated the notion of "practical reason", that of the heart and ethics, and the notion of "aesthetical reason", that of the beauty and purpose.

That initial creative impulse of the method as complete openness (cognitive and not only the cognitive one) towards "the essence", the things, the human being and the world, with rationalism turned into closing within one's own formal logic and strictly based concept, instead. The impulse towards the new is replaced by the search for security and holding to repeating the same.

By virtue of that special cognitive attitude, too tightly connected to the search for certainty, we ended with the total oblivion of the essence and deep reasons of awareness. Perhaps in this also lies the reason for the feelings of being lost, of lack of view and innovative skills which we, as pedagogues, feel. As pedagogues, we believe that the search for the method needs to be aimed at discovering the new, the unknown, beyond the "certain" and the "safe".

At the beginning of the twentieth century, in the middle of that rational certainty, another philosopher restarts the method. It is Husserl that wondered again how to enter into the man's interiority in a rational and shareable way, how to open the way to basic questions of life, meaning and identity. It is the phenomenological method that in a certain way reopens the path towards the new, towards the unknown.

Existentialism and personalism will follow the same steps.

We said at the beginning that we are also looking for the foundations of our activities and formative thinking.

We are accompanied by Buber and his dialogicity and the value given to relationships, by Levinas, with the primary place given to the Other, by Mounier, with the rediscovery of person, by Stein and many others.

### **“Pars destruens e costruens”**

From those years exactly originates the real, spiritual, educational and social experience of Chiara Lubich and of the rising Focolare movement. The young teacher and student infatuated by philosophy as the search for truth, together with her colleagues, managed to “put between the brackets” all the truths which different philosophers could offer, in order to place herself in the “school of Jesus among them”. But what did this school teach? Let us listen to the words of Chiara Lubich herself:

“Sometimes it will seem that He teaches the science which is pointless to the eyes of men, even to the wisest of them. Other times it will seem that his doctrine is not even a doctrine, if doctrine implies a pure intellectual act.”

Isn't this perhaps some sort of *pars destruens*?

Chiara Lubich first looks to the *negative, paradox* argumentation: the particular educational experience which she proposes as an exemplary model can seem to others as folly, as pointlessness. It can rather be considered as “*non-doctrine, non-teaching*”. In it we can hear again the echo of one of the fundamental moments of the western thought, Plato's famous Seventh Letter:

“There isn't and neither will be a single piece of my writing on these things. Because this knowledge of mine is not like other knowledge, it cannot be communicated in some way, but as a blaze it lights up from the fire which breaks out: it springs suddenly from the soul after a long period of discussion about the subject and the life lived together, and then is fed by itself.”

The argumentation of Chiara Lubich updates in a certain way this fundamental platonic lesson, for which education is not transmission of a static teaching, but is “living and animated discourse”; which, as Chiara Lubich claims elsewhere, is “the response to the needs of life”, “the response to the questions asked by the people of all the times”.

In her experience, the discovery of the Master becomes centrality of hermeneutic and “living” principles. That is the discovery which “liberates” from dependence, which liberates even from “teachers”, and places the person, in an active and responsible way, at the centre of the learning process. From Rosmini to the entire Catholic pedagogy of the 20th century, this will be one of the fundamental subjects of pedagogical personalism, which Chiara Lubich renovates profoundly, giving the hermeneutic principle of Christ–Truth the intersubjective and transcendent dimension of “between”, which we started to define and which Plato himself, as we have heard, founds in communion among people, in intersubjectivity, we would say today.

On the contrary, we could define the second action, consequent to the first one, as *pars costruens*:

– after the first apparently negative passage, condensed in the eloquent expression of “putting the book away in the attic”, we arrive at the new experience of truth, one truth, because it places the Gospel at

– the centre as the code of the new life.

First of all, let us note the emphasis placed on the vital, experiential dimension which lies in the expression “the code of the new life”. It is more than emphasis, it is a special stamp of rediscovery of direct experience, of existential involvement in the things which are being taught and learned,



which we again find in educational experiences inspired by the thought of Chiara Lubich and which germinate in different parts of the world.

## **Pedagogical activism and constructivism**

The restoration of the concept of experience enables us to explore the courses and the results which psycho-pedagogical reflections about the method have accomplished from the second half of the century which has just finished.

First of all, the credit for restoration of the concept of experience is due to Dewey, and which will be of fundamental importance in the pedagogical field in general, and in the methodological one in particular. As compared to J. Locke and D. Hume's empiricism, which observed the man and the child as "tabula rasa", and also as compared to "logical" empiricism of his contemporary C.S. Peirce, the North American philosopher emphasizes the constructive, active and creative dimension of the human mind, consequently attributing to elevated value and in the long run initiating a wave of scholastic and methodological renovation, known as "pedagogical activism". We shall not dwell on it, we shall only point out that in the last few years the Dewey's contribution has been studied more profoundly exactly in terms of forming a complex and interrelated paradigm of learning.

## **Cognitive constructivism against social-cultural constructivism?**

On various sides, we notice the reformulation of psycho-pedagogical theories of learning, in some parts already known, in terms of *constructivism*. The explanation of whether this definition can be accepted as a "new" paradigm does not enter the framework of our lectures. Constructivism cannot certainly be configured as a homogenous theory, but can rather be configured as some sort of meta-theory which aims at integrating various approaches into the complete and "ecological" vision of education.

In any case, such formulation has an incessant recourse in Anglo-Saxon literature, is widespread in Latin America, and starts having not merely sporadic echo both in Italy and Europe.

It is a custom of a certain "pedantic attitude" of teacher's profession to "be in", and for some time, in the period between the 1960s and 1980s, there prevailed a tendency of simplifying conceptual schemes, which on one side placed the genetic epistemology of Jean Piaget, and on the other side, the historical-cultural system of Vygotski.

Fortunately, the fashion is ever-changing and the moment has come for a more thorough revision and reprocessing of the capital works of these well-known authors, whose contributions can now be understood on the basis of the new epistemological approach.

Both formulations, far from being incompatible, offer important contributions to everyday school practice and to considerations about learning and education, exactly from the methodological point of view.

Every teacher knows that the ideas about the world and the way of acting upon it are gradually created and created through pupils' own mental effort, reconstructing and reprocessing previous knowledge. In the same way, not one teacher will hesitate to attribute to social and cultural dimension the fundamental value for the very construction of knowledge, which in every case is always placed within social and cultural context; even when we are alone inside, for example, we carry the language in ourselves, which is the primary element of the society and sociability:

"The mind and the world together create the mind and the world",

This "realistic but not naive" assertion of the philosopher H.W Putnam defines well the need for rethinking two paradigms in terms of integration, and not of sterile opposition.

Bateson and the “Palo Alto school”, with the “ecological” formulation of mind and “the theories of mind”, inspired by connectionism, “the second cognitive revolution” well represented by Bruner’s cultural psychology and by “interpretational” cultural anthropology of C. Geertz, all aim at recognizing and integrating the meaning, knowledge, concepts in their communicative, cultural and socio-emotional contexts, by recognizing among them incidental retroactive, multiple and reflective relations.

### **“Ecological”, complex, homogeneous and manifold paradigm**

The significant overlapping of these directions sketches the paradigm of education which can be explained by epistemological category of complexity: the learning of the man can be understood and effectively applied only by keeping together a great number of cognitive, emotional, rational and socio-cultural variables and components.

It seemed that in the past pedagogy was reduced to application of formulas, drawn from epistemological-reductional formulation (for example, of behaviorists or cognitivists), not taking into consideration that such formulations can be explained and applied to fragmented ways of behaving or to limited mental forms, and that it is impossible to apply them onto the complex process of everyday learning, considering the entire human mind, in the best case, as “a simple machine”.

Nevertheless, it seems that the moment has come in which it will be possible to get to know and explain such an important and decisive element of human life, the education, by using complex and articulated models and concepts, in this way restoring to pedagogy and education their dignity of discipline and of theoretical and practical science which uses the models and concepts in living synthesis and which knows how to make use of all the contributions that it needs, preserving the creative and irreplaceable task of judgement, values and teleological orientation.

# Education and E-learning processes

## The significance of methodology in E-learning

---

Vladimir Šimović

Distance education reaches back to the nineteenth century, when education via correspondence courses began in the USA. Educational technologies, in particular computers and communications media, have a very significant place in distance education. The term 'methodology' comes from the word method (Latin "methodus", Greek "méthodos"; systematic approach). The word 'method' has a variety of different meanings: (a) a procedure or technique used to do something; (b) a systematic and logical process of teaching, research or presentation; (c) a systematic structure or order."

([www.carnet.hr/referalni/obrazovni](http://www.carnet.hr/referalni/obrazovni))

In order for distance education to be effective, an appropriate pedagogical method needs to be created and used, as well as a suitable way to present the content. Pedagogical methods have been developing for over two millennia and e-education would be unthinkable without them. There are significant material costs involved in the construction of good quality e-learning content that arise from setting up the server, producing and maintaining the software used in the management of online education systems, and the time spent and the expenses that students themselves incur. In order for resources to be used effectively, and for students to be satisfied, it is vital to consider the most appropriate pedagogical and methodological principles.

### The influence of communication on the success of e-education

Communication is a key factor that influences e-education results. Through good communication and group interaction, it is possible to implement teaching methods that stimulate problem solving and creativity, critical thinking, and experiential learning.

Since not all students are of the same ability or have the same levels of previous knowledge, it is not possible to work with them all in the same way. Some will require more meetings with a mentor than others. It is also important that students receive feedback as quickly as possible on how they have carried out individual tasks. In order to meet the user's needs, we can use different forms of communication that are connected to teaching methods, such as:

- class debates on set themes (Use: electronic chat rooms, discussion groups/forums);
- repetition and critical overviews with questions and answers (Use: electronic chat rooms, discussion groups/forums);
- case analysis (Use: electronic chat rooms, discussion groups/forums, electronic post, virtual worlds);
- practical tasks for students with reports and critical analyses of other students (use: e-mail with attachments, web pages, discussion groups/forums);

- role playing in order to become acquainted with different situations and problems (Use: electronic chat rooms, discussion groups/forums, virtual worlds).”  
[www.carnet.hr/referalni/obrazovni](http://www.carnet.hr/referalni/obrazovni)

## **Communication and e-learning**

The communication process in e-education involves the teacher, the students, the content that is exchanged, and the communication channels or media that are used. Communication in learning is composed of two parts: information-acquisition and social-emotional components.

Depending on the communication channels, the messages that participants exchange during communication can be verbal and non-verbal. Verbal exchanges involve the spoken and written word, and non-verbal exchanges include the tone of voice, facial expressions, gestures, posture and movement, etc.

Communication can be either one-way or two-way. Examples of one-way communication are the publication of web content, television and radio programmes. Two-way communication involves activities such as talking in pairs, communication in groups, and lessons in the classroom that develop in both directions.

Communication is generated through the sending and receiving of messages. The teacher and student have dual roles as both senders and receivers of information. Their verbal and non-verbal responses have the greatest influence on how the communication develops.

The underlying principle in communication in education is the adaptation of messages by the recipients. The adaptation of messages by the recipients develops through information filters. These can consist of the following:

- a perceptive filter that determines how and what information the student accepts;
- a cognitive filter that determines the intelligibility of the information;
- an emotional filter that influences the student’s feelings and experience whilst receiving information;
- an associational filter that is related to the free association that occurs whilst the student is receiving information.

During the formation, sending and receiving of messages, communication can be influenced by noise or interference in the communication channel.

Communication in teaching can be authoritarian or democratic, depending on how the teacher communicates with students. Authoritarian communication is dominated by a teacher who chooses the content and how it will be learned, where acquired knowledge is checked via questions and written tests, and where the teacher relies more on punishment and less on praise. In democratic communication, the teacher focuses on the character and interests of students, adapts to their needs and wishes, encourages students to express their thoughts and make suggestions, and forms equal relations.

We call the general atmosphere in which communication develops during the educational process the communication climate. Democratic communication is desirable, as is a communication climate that is both stimulating and motivating.

## **Communication as a process**

The style of communication in e-education has an influence on the educational results and student satisfaction. Some of the features of communication in online learning have an advantage in comparison to classical lessons, whilst others represent a limitation.

The advantage of classical face-to-face communication is that it is personal or interpersonal, two-way, carried out in real or synchronous time, multi-channelled, relatively quick and intensive, enables fast feedback, is normally not mediated by technology, and is adaptable. Online communication can be a-personal or non personal, asynchronous, related to time differences, is mainly one way, is limited to one or two communication channels, is relatively slow and of low intensity, only partially enables feedback, is technologically mediated and less easily adaptable, and is also incorporated within computer mediated communication systems (e-mail, forums, and so on).

During the communication process, there are a number of potential mistakes and difficulties related to how information is received, such as noise or interference in the communications channel. Difficulties in communication in e-education can arise from technical issues, the design of the web interface, the choice of web content, and communication between the sender and the recipient.

### **Communication problems connected to the sender (teacher):**

*Insufficiently planned messages* – the choice of inappropriate communication media (*forum, e-mail, instant messaging*), poor timing of messages, inadequate length of the message and/or content, unsuitable messages for the recipient, etc.

*Inappropriately expressed messages* - perhaps due to a mistake in the writing, the wrong choice of words or inadequately formed sentences, evident shortcomings in the expected message content, poorly organised thought structures, disconnected thoughts, the use of phrases or stereotypical expressions, the use of jargon, and other forms of imprecise or carelessly written or spoken content.

*Dual or multiple meanings of a message* - where there is a significant chance that the ideas expressed will be interpreted differently from what was intended, where the message is formulated in a way that allows for more than one interpretation, where the sender and recipient do not have enough similarities in terms of previous education or cultural belonging, where there is no mutual “standard” in using specific professional or technical terms or expressions.

*Unexplained assumptions* – these occur when the sender creates a message based on an assumption made about a particular state or activity of the recipient which was not checked or confirmed beforehand. In the case of distance education, this can be an assumption about appropriate levels of previous knowledge, motivation, and interest of the students, their skills concerning the use of computers or aptitude in using the interface of online educational systems, their abilities to manage the stipulated educational content, the time they have available for learning, etc.

*Impersonal and abrupt /intimate communication* - this is a characteristic of senders who exchange only officially worded messages and do not show any personality, humour, or emotion. A style showing the latter features would perhaps motivate the recipients to engage in social contact, or show them that in these exchanges they are valued as a unique person, are appreciated, and are positively received.

### **Communication problems connected with the recipient:**

*Information overload* or the bad management of received information (not distinguishing received information according to importance or priority, trying to remember information instead of making appropriate notes, improperly storing information which subsequently makes retrieval more difficult on account of an excess of other pieces of information, etc.).

*Mistrust and suspiciousness* which can make some people avoid giving information, or offer thoughts, ideas or suggestions honestly and openly. This is because they are uncertain as to how the recipient will respond to them, and are concerned that such disclosures could have unwanted consequences.

**Carelessness in the receipt of messages** caused by neglecting the important parts of messages or forgetting critical parts of their content. As a result, the communication process does not develop in a holistic way, the time and resources of the senders and recipients are wasted, and there is the chance that the transmitted messages are wrongly interpreted.

**Selective perception and selective memory** occur in situations where the recipients pay attention only to part of the message (most often the part that predominantly attracts their attention or that is particularly desirable to them), or where the recipient only remembers part of the message that for some particular reason is important or attractive to them. (According to [www.carnet.hr/referalni/obrazovni](http://www.carnet.hr/referalni/obrazovni))

## **E-education methodology**

Pedagogical approaches and methodology are important factors in the success of online education. When forming an e-education system for a subject, it is vital to define the educational conditions and aims. The educational conditions often create limitations, but they also create opportunities. When preparing the publication of online classes, the following questions should be answered:

- Who are the students and what defines them?
- What do the students want to achieve with online education?
- What are the technological, organisational, and other possibilities and limits?

Technological possibilities are related to the available styles of presentation of educational content, communication with students, personal communications amongst the students, and also the Internet speeds that are available to students.

Organisational possibilities are related to the way in which educational materials are produced and their quality, as well as the number and capabilities of the teachers who take part in distance education. Both the technological and organisational resources and the educational conditions and aims define the way in which distance education is carried out, and thus we can differentiate between the following forms of teaching:

- *classical lessons* are dominant, and are only sometimes supplemented with online education;
  - *classical lessons and online learning* are carried out in nearly equal parts;
  - *online learning is dominant*, and classical lessons are only sometimes used or are used to a much lesser degree;
  - *the lessons are almost entirely carried out online* with only a few live meetings;
  - *the lessons are carried out entirely online* without the students meeting in person at all”
- ([www.carnet.hr/referalni/obrazovni](http://www.carnet.hr/referalni/obrazovni))

Pedagogical methods of e-education are connected to a variety of different types of individual student and group activities. When choosing methods for the acquisition of educational content, consideration should be given to the questions of how many students there are and what characteristics they share, what technology is available, and what the educational goals are.

## **The individualistic approach**

Online education enables a number of processes to become automatic that are carried out by the teacher in classical lessons. An individualised approach to teaching is important, where each individual is able to choose the place and in what way they will use the available online educational content independently of the group to which they belong.

In distance education it is possible to use a number of different styles of individual learning:

- listening to lectures, speeches, demonstration through games, dramatic presentations;
  - reading books, articles, and reports;
  - following presentations, simulations, demonstrations, and experiments;
  - visiting virtual museums, historical, and cultural sites;
  - imitating and modelling the behaviour of professionals, experts, and scientists;
  - using games for learning, simulators, and virtual laboratories;
  - case analyses, critical analyses, overviews, essays;
  - role playing, writing scenarios, writing dramatic dialogues;
  - problem solving, doing tasks that stimulate creativity, projects, and research;
  - responding to asked questions, quizzes, tests;
  - repetition and exercises through memory, and managing skills;
  - activities formed from experiences in real surroundings and the writing of reports;
  - a step-by-step guided analysis of figures, processes, models, and theories;
  - the independent search and analysis of information from different sources”
- ([www.carnet.hr/referalni/obrazovni](http://www.carnet.hr/referalni/obrazovni)).

Concerning the individual approach, it is important to ensure the simplest procedures in the use of systems, intuitively and ergonomically designed interfaces, detailed and clear instructions for work, appropriate comments on the work methods the student has used, the way in which they can most quickly and objectively achieve the desired results, and timely feedback to students.

### **Group approaches**

E-education students are able to acquire knowledge more successfully if they have the chance to work together, debate, exchange thoughts, give suggestions, support each other, and assist and stimulate one another.

The following pedagogical methods are evident in the group approach:

- team tasks and problem solving in groups;
  - the implementation of joint creative techniques (e.g. brainstorming);
  - case analysis in groups;
  - critical analysis in groups;
  - group role playing;
  - collective games;
  - dialogues and holding debates;
  - the discussion of set topics, debates in forums, and chat rooms;
  - joint projects and research;
  - videoconferences with more participants”.
- ([www.carnet.hr/referalni/obrazovni](http://www.carnet.hr/referalni/obrazovni))

The success of group methods depends on the application of the appropriate technology, i.e. communication tools, the choice of a leader or moderator who has the appropriate skills and interests, and also spending time monitoring and participating in the group activities of students.

### **Content display**

Educational content is created in a digital format in order to be available on the Internet to students at any place and at any time. With regard to distance education, there is a noticeable absence

of direct communication, simultaneous two-way interaction, ways to activate students' interpretations in real time, and the opportunity to observe the attention and activities of students. In order to reduce the effect of these lacks, educational content intended for e-education should be organised according to the following principles:

- *interestingness and usefulness of the text* (with the aid of different examples, cases, short exercises and quizzes);
- *understandability in regard to expert and technical content* (understandable explanations of lesser known and new terms);
- *the visualisation of content that is of a complex nature* (with the aid of graphics, schemes, models, flow charts and similar items).
- *the division of content into sections* that respond better to computer media (visibility on the screen);
- *interactivity in work that has “divided” content* and other pedagogical elements into the adoption of educational content;
- *the checking of content layout and its organisation* (checking links between content);
- *the use of animation, simulation, sound and video*, as well as video recordings of teaching when this is feasible, depending on the speed of the Internet connections.

### **Ways of displaying e-education content:**

*Videoconference teaching* is a form of synchronous communication in which lessons given by the teacher are recorded and transmitted live, and are simultaneously shown to students at a distant site (*teleconference hall*). Videoconference lectures can sometimes be transmitted on the web.

*Recorded audiovisual content available on demand* can contain video recordings of lessons, courses, presentations, specially recorded and edited educational video recordings in different surroundings (e.g. the process of assembling a computer) and so on. Such *asynchronous* transfers of audiovisual content enable their prior *editing, studio recording or specially organised conditions*. A recorded lecture can be used more than once (e.g. for more than one year) without the need to hire a lecturer for live teaching.

*Textual contents with or without illustrations*, as well as in interactive or non-interactive formats (e.g. PDF documents, Word or PowerPoint documents, books in HTML format on the web, e-books, etc). They are suitable for display because they are not difficult to make (except for some types of e-book) and can be used without needing inaccessible computer and programming equipment.

*Texts, quizzes, games, different practice tasks and similar material* enable interactive checks and the consolidation of acquired knowledge. They allow students to have automatic feedback on their progress in learning the educational content, they bring variety to the learning process, they animate students, enable them to interact with others, and also have a recreational function. In this connection, LMS resources or appropriate programme support is normally used.

*Animation and simulation* of different natural and artistic features, experiments, technical equipment, and technical processes, etc. The production of this sort of content is long term and costly, due to the many visual elements involved. This is why the end result is extremely attractive, attention grabbing, and increases the understanding, memory and motivation of students.

*Virtual reality and virtual worlds* are a complex way of displaying educational content that is highly stimulating for students, and some students greatly enjoy the informational atmosphere of a virtual world where they can interact with different characters, physical surroundings, and also with other students.



## **Tasks and exercises**

Just as with traditional teaching in the classroom, the presentation of content in distance education is followed by the repetition and consolidation of knowledge. With online learning, it is even more necessary to use tasks and exercises since there is less interaction, and thus less verbal and non-verbal forms of exchange with the lecturer.

Tests and quizzes can be used for repetition and exercises. Projects can also be used. The simplest form of repetition and means by which to consolidate student knowledge is through a test or quiz. The majority of distance education software enables the simple formation of collections of questions and answers, the creation of a test or quiz, the filling in of tests or quizzes, and the analysis of results.

In order for a test or quiz to be successfully applied, it is important that the correct choice of types of question is made, that the questions go from easiest to most difficult, and also from being simple to more complicated. The questions, and hence the answers, can be as follows:

- answers with two options (e.g. true/false, right/wrong, yes/no);
- answers with three or more possible answers (only one is right);
- questions that require a descriptive answer (e.g. written answer, filling in a sentence, essay and similar types of answer);
- matching terms/pictures or definitions/descriptions;
- visual recognition of individual elements within a picture/drawing/photograph and so on;
- drag and drop questions;
- filling in gaps in suggested texts/programmes.

## **The use of tests**

When preparing a test, it is necessary to combine a number of different types of questions because in this way the knowledge and skills of students will be checked more thoroughly.

Using practice tests will be most effective after the material has been shown, which in the case of online learning is after the student has covered some of the material on his own. In this way, the students can check for themselves how much of the covered material they have understood and remembered. The programme needs to be prepared in a way that students can receive feedback on the accuracy of their answers.

Apart from checks by doing exercises after each lesson, it is advantageous to prepare tests that check the long-term memory of students. These are used after all the material has been covered. Learning Management Systems and also stand-alone testing programmes allow a test that has been chosen for self-checking to be filled in more than once. Before they start a test, it is necessary to inform students how to fill in a test, how long it will take, how many times they can repeat it, and so on. The use of tests is restricted to the reproduction of knowledge and the drawing of conclusions.

Another form of repetition and practice is project work. The project task is normally given to a group of students, or in other words to a project team, where they set out to solve a specific problem or work out a solution to a problem. This work can result in an essay, a presentation, a statistical compilation of collected data, a diagram, a picture, an animation, a programme solution or similar forms that can be incorporated into a digital format.

When forming a project team, the teacher must determine the number of members, how the team is made up, and what form of communication will be used (public forums and private forums for teams, chat-rooms with private rooms and so on).

The majority of Learning Management Systems support project work (both independent and team work). They offer students (team members) the opportunity to forward the prepared project

solution to the teacher in a digital format (upload), and the teacher/instructor is able to access each individual project solution (download) and record the comments on the project solution for the students (team members).

### **Testing contents**

For the majority of students, the testing of contents is very stressful and therefore it should be prepared most carefully. Immediately at the outset of the course, students need to be informed about the course/subject content, they need to be familiar with the system of work, and also how knowledge is tested. They need to have a deadline for finishing tasks (in further education where activities are synchronous), but in continuous education deadlines need not be firmly defined for employees in an organisation (applicable in asynchronous forms of work).

When using a Learning Management System, and whilst students are working, it is possible to measure how active a student is in his use of individual educational elements and also to acquire information about the continuity of his work. The teacher/instructor can obtain information about a student's work on a daily, weekly or monthly basis from the Learning Management System.

Tests are the most elegant means by which to test knowledge from the perspective of the teacher/instructor because Learning Management Systems provide them with very useful details on the success of individuals. It is possible to obtain a variety of data on an individual in relation to other students, even details about individual questions in tests.

In terms of tests of knowledge, difficulties can arise since Learning Management Systems may be manipulated by students (e.g. using a variety of aids, help from another person). In order to avoid this, testing should be carried out in accredited institutions.

# Educational challenge of thought

---

Michele De Beni

## Does school teach one to think?

First of all, I would like to ask all of us a question: “Does school teach one to think?”

Yet, the question asked is trying to reply to an underlying problem: to establish, in a preliminary way, what “teaching to think” actually means.

In my opinion, at the bottom of not a few misunderstandings there lies a widespread tendency to identify “thought” and “knowledge” as if they were almost synonyms. The widespread belief is that “teaching knowledge” is at the same time “teaching to think”.

It is true that studying stimulates a certain capacity for learning, but it does not automatically lead to the development of thinking capacities as well. If “thinking” in its simplest and most authentic meaning implies “thinking carefully”, “pondering”, we need to ask ourselves how much space in teaching practice is really reserved for this important exercise. The question becomes even more urgent if we consider the fact that our young generations find themselves today handling such a vast quantity of information that they are running the risk of being dominated by it.

For this reason, the greatest challenge of our contemporary culture may concern a complex world of data, which calls for an expert use of selection processes and of analysis and synthesis of knowledge. We are talking about a problem of great importance, interrelated with a more often crucial one which concerns ethical questions and the questions of choice, employment and management of knowledge.

Thus, it is not the question of knowing only, but of knowing how to think wisely, of restoring the natural function of thought as “the instrument of culture”. We are more and more convinced that the certainly basic capacity of “thinking well” should symmetrically correspond to perhaps more radical and indispensable capacity of “doing good”. The capacity of questioning oneself, of finding answers to the questions of what is good and what is bad, to questions of what needs to be promoted and of what needs to be avoided in order not to succumb to unreasonableness, represents a serious work of the mind, open for the pursuit of the horizon of meaning.

For this reason, we should all feel being singled out and should be aware that, if in our educational communities “the art of teaching real cleverness” is being neglected, young people are running the risk of being easily lead to acquisition of “the custom of stupidity”.

## To a well formed mind

Somebody could ask: “Is it possible to teach the ability to think?”

To answer that question we need to realize that we live in a complicated world which is changing rapidly and that it is not possible to acquire all the knowledge and all the answers that life puts to

us. To know how to think thus gains an increasing vital importance, to the point that acquisition of the abilities and strategies of thinking could become a basic discipline to be taught at school.

How does one learn to perceive more accurately? How is information reorganized? How does one learn to consider apart and control a mental process?

The capacity of analysis, organization and control of knowledge and related difficulties which need to be resolved, the awareness of the relation between objectives-means-operational context and the choice of appropriate action strategies are some of various abilities which can be taught effectively. Numerous experimental research studies actually confirm their validity with significant results on the quality of the thought itself, in particular of the creative and reflective one (Dewey 1933).

Since the 1970s, many interesting teaching programmes in different cultural contexts have been developed for this purpose. I have carried out an experimental study myself, the synthesis of which is given in the report delivered to the Conference administration.

There are two basic prerequisites for these formative curricula:

- the importance of a constructive role of the subject in managing thought processes
- the evaluation of thinking abilities as a real study discipline, applicable to various contexts of learning, either scholastic ones or to the contexts of adult education.

### **Stages of decentralisation**

Therefore, in order to learn, it is first necessary to “learn to learn”. And this has not only to do with the methods of studying, but first of all with the processes included in construction and deconstruction of patterns of thought.

In this respect, I find it interesting to focus on the aspect which directly addresses the problems and processes of cultural and intercultural nature.

A typical example is represented today by the so-called “challenge of globalization”. In the face of dramatic questions which affect the mankind, we should convince ourselves that the greatest threat does not come as much from poverty, wars or various forms of terrorism, but mainly from the difficulties in changing the traditional “mental maps of reference”, that is, changing our ways of considering relationships among groups, systems, nations, economies, politics and cultures. This is often a dramatic problem to which we should know how to react, by nurturing a great attitude of humbleness on the ethical level and of open-mindedness and curiosity on the intellectual level. This certainly has to do with knowing how to think, but in particular with the questions of morality and of cultural choices.

The first condition requires the understanding of change which does not only concern “the others”, but first of all, the change of ourselves, and that our “old maps” cannot function today any more (Mantovani, 2004). In this direction, knowing how to decentralize oneself is not an act of pure and abstract logic, but requires the cultivation of a polycentric vision, purification from manipulations, prejudices, superficial generalizations (Todorov, 1966) and to be guided only by a sincere look towards the truth.

Another condition for opening our minds is to be liberated from presumptions of superiority of our thought over the thought of others. Too often this model is still being reinforced in the family, school, churches, in our communities and politics. It is difficult to imagine and to think in a different way from ours, outside the box, to imagine different stories from our own ones (Sen, 2004).

For this reason, we are always facing a great dilemma which has left its mark on the entire human history and made it even more relevant by dramatic threats of terrorism: to confine ourselves within our own limits and to defend them, or yet in evaluation of the noble and cultural origins of every nation, give a dialogue a try?

In this respect, I am convinced that there is no land, no region, no country better than some other in the world to live in and that “a really good place is the one in which one learns that there is no better place than some other where to grow and educate. I call this place: looking at things from many viewpoints” (Schweder 2003).

### **Centrality of the person and self-awareness**

However, there is a problem which I am obliged to highlight and which in my opinion represents the pedagogical condition prior to any other educational programme: that of considering the pupil a person. In the times of accentuated mass media collectivism, to reaffirm this centrality is not only pedagogically correct, but represents an act of re-foundation of the education itself (Loneragan, 1992).

If we refer to the capacity of thought, the concept of “person” will appear to us in its even broader sense, clinging to those of freedom, self-awareness and autonomy. With St. Thomas, we could say that there is nothing greater in nature than “being a person”. But to be one, an individual needs to be taken to the centre of his own Self.

A person is the one who succeeds in reading thoroughly their own experience and reaching awareness of themselves and their own actions. Every content actually acquires the meaning if it has any sense for the subject, that is, if it enters the subject as a vital element, if it “tends to make the reality and constitution of our interior being familiar and to activate a dynamic process of intentionality and initiative of I towards “must be”.

Therefore, if at school on one side the development of cognitive abilities is valued appropriately, on the other side a new dignity to education of “awareness of initiative” needs to be assigned, to “the questions of sense” and to the “development of self-consciousness”. We are an integral part, even though a fragmented one, of the society of knowledge, but (let us admit it) which should be symmetrically matched to the development of the “society of self-awareness”.

Thus it is necessary to try to integrate the centrality of logic with the centrality of method as the activities interrelated with the mind and conscience.

Thus the method seen as “personal enterprise” would imply the development of the subject in terms of a person, being aware, knowing, inquisitive, self-transcendent and open to themselves and to the world.

### **The “master” as a model**

An open mind is an inquisitive and active mind which handles difficulties, mistakes, personal limits and those of the world in a constructive way. It is a mind which knows how to listen, always able to learn new ways and generate new motivations.

In it there lies a constructive, skilful strategist, ready not to surrender when facing difficulties but to “start all over again” (Montalcini, 1999). Many young people owe much of their success to continuous encouragement received from their educators in this particular skill, which is the main road to every change, also at the spiritual level. The “art of knowing how to start all over again”, as Chiara Lubich shows us, is based on a vital condition: that one of knowing how to “re-evangelize” oneself, by starting with changing oneself (Lubich, 1997).

The educator who passes on this force knows how to make use of all the situations and instructs his young generations to face realistically either the experience of limits or the one which calls for tenacity of “going beyond” the limit itself and fighting against the current. He is an educator who provides continuous support to his young ones in the search of a constructive meaning of life. Not only does he lead them to knowledge, but he encourages them to be competent and effective, skilful

in the strategies of “thinking well” and in the ineffable and tenacious desire to “do good”, not to be the instruments of dominance over others, but to be the seeds of change and service to brothers.

This reveals the real “master” of thought and culture, being open for the incessant pursuit, for that which can facilitate the unity between people and nations.

### **Why “think”**

By returning to the initial images and raising again the central question of this paper, we could ask ourselves: “Why think?” and “What is the meaning of thinking?”. These are the questions which could even seem trite in their disarming simplicity.

The question “why think?” has as equally obvious and puzzling an answer as the question itself: “To think to be”, not in the simple sense of “existing”, but to question oneself, to come out, get out, walk, make the effort to “exile”. This is a long and often difficult itinerary of pursuit and of testimony of the truth, that is, as Hegel claims, of love for the real knowledge. If this on one side is actually the process of pursuit and personal reflection, on the other side it lives on this internal-external circulation, between the self, and the self and the world, which is like “opening the eyes of the mind” (Harendt, 1981) in an incessant dialogue with the others.

Will the school know how to take up the challenge? The capabilities of intelligence, the quality and workability of many solutions to problems of young people and humanity depend on that.

We cannot leave young people to manage disoriented globalization alone. It requires more and more men and women of profound awareness, of great strength of the soul, able to think and build together, “to discern the signs of times... and in the midst of deep darkness to catch the sight of not too few signs which make one hope...” (John XXII, 1962).

We need to have courage to open our eyes and the eyes of our young ones to hope and to incessant desire to change. If we, the educators, are the first ones to know how to encourage the culture of the positive, we will not leave our young generations facing the challenges of knowledge and risks of complexity. In this way, the entire humanity will restore hope because it will be capable of making use of the extraordinary power of thought wisely.

I have tried here to offer some elements for pedagogical reflection regarding distinction but as well the intimate unity between knowledge and thought, between the thought and ethics of knowledge. I would like to conclude with the simile deriving from a sound assertion of Saint Paul, the Apostle to the nations. If, as he summarizes evangelistically, “full accomplishment of law is love”, the same reason for existence of thought can be created as well, which goes beyond the knowledge of rules of logic itself: that of thinking with love, of thinking for love.

# Life makes us understand

---

Pasquale Foresi

The topic I would like to develop a little is the following: the necessary achievement is that teaching is the life itself, that is, that life is an expression of teaching and teaching is an expression of life.

Normally, superficial teaching results in superficial learning. In fact, we generally go to school to receive “useful information”. If on one side the information is used for opening new horizons, yet it is not the real school. Teaching, learning and school cannot consist of formation of reason only, but of formation of man.

I would like to make a few reflections on this problem related to the following pairs: truth-good, intelligence-will, work-study, community-knowledge.

## The truth which is goodness

Studies are not being underrated. When dealing with a problem, it is necessary to be aware of all the efforts, achievements, even mistakes which were made throughout history in order to reach a solution. If one wants to express something that has value, they need to study and gather information. Generally, it cannot be done by use of some kind of simple intuition.

However, what we wish to point out is the fact that erudition, knowledge of languages, libraries equipped from the scientific point of view and so on do not suffice. There are actually people who with great effort created for themselves a vast knowledge related to a particular problem, yet without grasping the deepest sense of the problem itself, and therefore failing to say something valid or new. Erudition counts, but only secondarily. Science is useful but not enough. Why?

One of the reasons lies in the very constitution of reality. That is, in the fact that truth and good ontologically coincide. There is no truth which is not good itself at the same time. In the history of thought, there was a tragic belief that for understanding the truth which is revealed in faith people need goodness and virtue, whereas for the natural one they do not. In fact, the truth and goodness coincide both in man and reality, in a way that they were presented by Plato or Aristotle for example, and in the Jewish-Christian revelation: this means that man can really understand if he is good and virtuous. And this is not a religious or pietistic principle, but a very deep truth which comprises the entire being and human knowledge.

## Man one

Finally, if we study the man himself, we see that he has been provided with senses-intellect-will, but at the same time we establish that, he who knows, is *the man* through these abilities of his, man all, even before being distinguished.

This is another reason why we can no longer imagine one type of culture which would imply only reasoning and intelligence in the modern sense of the word. The man needs to become implied in his wholeness, the soul-and-body man.

To make this possible, we need a new style of learning. We need to learn by living, and not learn by studying only, otherwise “lessons” alienate us from the real knowledge.

One should study only as much as it is needed for the development and understanding of what one lives. That is studying. That is something that has to imply intelligence and will at the same time, even almost more will than intelligence; it must be more love that moves us towards intelligence than the intelligence that moves us towards love. And this is not in order to diminish the value of intelligence, but rather to give the intelligence its place and in that way allow it to release the maximum of its role and its possibilities.

With studying conceived in this way, people should become *men*, not only educated persons. Being well-educated only in the “cerebral” sense actually means being ignorant. That is, in short, learning which is life, which should educate men and women to know how to live and how to confront all the problems of human thought as personally experienced problems, not as the problems “of learning”.

### **Work as school of life**

In this perspective of learning, work is not a waste of time, since work is also a means of knowledge. It is not only a means of living one’s life, but is something inherent to our being humans, and therefore also a means of knowing reality, of understanding life: it is a real and effective instrument of human formation. If I have difficulties with the work I do, or if I need to increase production because otherwise the company will fail, these are the problems I need to solve practically, not in an abstract or only spiritual way. When a man only studies, he can also invent a philosophy and say that it works, that it is the right one, but when one needs to make a machine work, he cannot invent a philosophy: he needs to make this machine work, according to intrinsic laws which are as they are, but to which he needs to adapt himself. Work gives us the sense of reality, puts us in the contact with the matter, with the cosmos. We gain from work that vital experience which comes from the duty of adapting to the tangible matter and of attempting to adapt the matter to us.

It often happens that, if what we give is a vital thought, those who only study cannot easily understand us, whereas a housewife or a worker who work all day long can understand more, being those who do not have abstract categories and formulas through which they filter what something means and misunderstand it in that way. For this reason, even these “simple” people make the best “soundbox” to help us go beyond books and empty concepts, to find a thought which is life, existence, humanity.

For example, we find the proof of what we are saying when we meet workers, farmers, fishermen, who show us with their experience not only the wisdom of their physical contact with life and nature, but in some way know how to express substantiality, harmony and purity of nature. In contact with these people, we can learn many things about particular values of human existence which no book can ever give us.

Thus we do not have to alineate ourselves from the world of work or matter by studying, but rather make them become one with us. For this we need a serious work, productive and practical one. Through it we can see if we fit the reality properly, if we are real. It is in the contact with reality that intelligence, spirit, the being of man stands out, becomes enlightened, clarifies itself.

There is a risk in it to which man is exposed today, spread by media: the risk of replacing reality-reality with reality-virtual reality. I am not saying that these acquisitions are being rejected, but are being introduced into a globally human horizon, in which strong and complete awareness of being a man is able to integrate without being “disintegrated”.

Work is capable of destroying a good deal of what a man has learned only superficially, leaving in us only that much of the truth which was life, wisdom, that much which had become a part of us, beyond what we had learned. Work makes us understand many important things: among others, it makes us understand that studying is not the only reality of life.



It is logical that not only manual work is considered. First of all, since manual work includes our freedom and knowledge, in the same way a well done intellectual work may involve our being in a certain way. Furthermore, it is also work and sacrifice, for example, to learn those necessary notions in order to work better and to embody well what we study. And work is also human effort to read certain difficult things or to learn difficult languages to be able to read certain authors. He who has a task to study needs to do that job properly.

All of this is obviously true for those who want not only to educate themselves, but who want to *say* something. For them, work is also the essential part of studies. Exactly because it is life that makes us understand.

## **Sociability and knowledge**

Another fundamental dimension of man which carries decisive consequences for studying is his sociability. If we say: “man is naturally social” we express one truth which has enormous consequences at all levels, including that of knowledge.

In the first place, it is about the fact that the truth is reached “individually” and thus we always need to be open and let ourselves be fulfilled by other people’s truth, especially today, when nobody is able to reach the knowledge that would comprise all the truth.

Anyway, what we would like to stress out is that neither any team work nor the collection of various ideas, various knowledges suffice for finding a synthesis. It is not possible to take more of the dead things to make a live thing. The real, superior and different synthesis could be made by people who do not remain in the field of abstractionism, but who themselves blend into unity. This deep communion which Jesus brought to men is the source of always new light. A profound unity with God *and with others* offers a new light for facing every problem. Both culture and unity are required at the same time for mastering inconsequent theories and reach either a higher synthesis or particular insights, in some way new and original, a mixture of human and divine wisdom.

## **The culture of masses**

A school organized in such a way would also solve a current problem: schools are often conceived, especially high schools, like elite schools, that is, like schools for some people, not for the humanity. It was specialized for that: it seemed easier to continue with the so-called cultivated and intelligent people. This actually led to alienation from the real humanity which had developed only some of its aspects. We need to reach the culture of *masses* instead (maybe it is a dream, maybe an utopia, but I think that it should be historically possible): to succeed in creating a culture which will be the culture in its profundity, the real culture, the more elevated one, but which will be assimilated and communicated by millions of people. Perhaps this led to the impasse of current universities.”

We need to reach an intersubjective culture, but above all reach the form of communication and expression which will have to be comprehensible for everyone. Otherwise it is not culture: it is the culture of only one part of the humanity that thinks, but it is not the culture of the man.

It is not said that everybody knows everything, this naturally is not what we wanted to communicate. But it should happen in the same way as it happened with the Gospel, which was made for all the people; so does the real culture need to be made for all the people. Either we will succeed in giving a man to a man, or only abstractions and formulas will be given to the few, who do not make the humanity.

The real, great, antique culture was followed by the insane. Let us recall great Greek tragedies, The Odissey, The Illiades, the great poems; did they maybe belong to the elite school? No, it was the people who pulsed, who lived. And we wonder today: how did they do it? They pulsed exactly

because that was real culture, because it expressed humanity. The same happens when you think about Saint Paul. “How did he manage to communicate such deep things to the people who certainly were not educated?”, one could wonder. It is us who have the wrong perception of ignorance. The people who those letters were addressed to were the humanity, those words were universal and expressed humanity; they provided things that everybody understood because they were the lives of the people. Saint Augustine and Cristostomo preached by doing exegesis which was directed at the masses. Why? Because there was this *humus*, true, real one, which was the real culture, “the essence of the humanity” which was expressed.

If one succeeds in talking not only to some men, for museums, for an abstract humanity, but in the way comprehensible to everyone, to live people, to real humanity, to the people who live in the world of today, with the requirements of today, with the intelligence of today, only then shall we create real culture.

The real things belong to all the people, they are made for all the people. This universality of comprehension is one of the guidelines for understanding if what we are saying is an invention of ours or it is the true wisdom and mastery. It does not mean that the thinker does not have to confront difficulties, and bitter thoughts according to their laws; that he does not need to know what G.W.F.Hegel called the fatigue of concept (Hegel, 1986); but everything eventually gets resolved as much as possible in the communion, in the gift of communication.

Books can become bad company if they alienate us from the existence and the essence in order to move us to difficult and abstract categories, when only in the heart of humanity.-the intelligence of which is fundamentally striving for the truth - there lies the real wisdom. Above all that, Jesus is in the humanity, especially at the place of his crucifixion. It is in suffering, in pain that wisdom is found.

Certainly we do not need to take up the task presented to us here: to give the humanity back to the man. The abuse of the technique led to consumerist forms which blurred the man’s “being a man”. We need to bring the man of today back to it. However, we have a great ally: the invincible humanity which nothing and nobody can destroy in man.

## **The new teaching**

Finally, it is about passing from one level of studies in terms of abstract notions and erudition to the studies based on another concept of man and culture. An “integrated” man which is worth not only for what he owns or knows but for what he is”. A culture understood as being, as life, as profundity, as human-divine wisdom.

It is not easy to create a school of this type in practice, because it is the school which needs to be created from life, not from thinking about it or from its abstract projections.

Thus, what counts is not really complaining about the past or believing that we shall reach the optimum state. The man is tied to the future and maybe that what we long for will be lived more fully by the others tomorrow. However, we must start living these realities if we want to build seriously. We must start creating this new school in an authentic communion of life, in which education will be human, complete, full and will engage our entire being and determine our lives and our existence forever. It is only from life that joy and peace come, a type of knowledge which no book can give us. This is understood not by the one who detaches himself from the being, not the one who clings to the superficial culture or abstract reasoning, but by the one who is engaged in reality and the one who lives.

3

# AN OPEN LOOK



# The meaning of education

---

Mile Silov

We start with the hypothesis: Education is a meaningful and valuable function of the society which has specific importance in man's life. It is particularly important to view education in the context of human needs, values and meaningful life. That is why the theory of meaning and axiology is very appropriate for explaining the phenomenon of education.

## What is the sense of the theory of education?

To explain occurrences and events, educational practice, at the level of theoretical consideration (generally) and integrate theoretical cognitions into the system of scientific (pedagogical) cognitions. Scientific cognitions can be an incentive for new researches which will, partially or completely confirm or reject certain cognitions. Scientific cognitions can be applied in educational practice. In this way, we view the relation between educational practice and educational theory as a chain of causes and consequences (the causality principle).

What does meaning consist of? What are the basic categories of meaning? Meaning is a changeable developmental or process occurrence. It consists of orientation of one occurrence or one process towards some other occurrence or process. What are the most relevant features of meaning: quality, relation or completed process? First of all, sense is a determined relation or relationship. There are two important factors of the structure of meaning: the bearer of meaning and the meaning itself. The bearer of meaning and meaninglessness can be all occurrences in the society and human life:

- words and linguistic expression,
- human activities and activities (motion, behaviour, actions and the like),
- all kinds of culture and forms of human activities (social, economic, manufacturing, scientific, artistic, philosophical and other),
- biological forms and processes,
- social processes, events and movements.

Basic categories of meaning are:

- the meaning of being organized,
- the meaning of presence of planning,
- the meaning of direction,
- the meaning of purposefulness,
- the meaning of functionality
- the meaning of value.

How to change the categories of meaning into the categories of meaninglessness?

Simply, by adding the word meaninglessness instead of the word meaning. The change is not only the formal one, but is also real. Meaning is opposed to meaninglessness. We can say: the meaning of

life, the meaning of love, the meaning of family, community, the meaning of artistic creativity, the meaning of scientific truth, the meaning of innovations, the meaning of the fight for social justice, the meaning of patriotism, the meaning of communion among people and other.

### **Where do we find the meaning of education?**

We distinguish three different statuses in human development: status quo (the initial biological, sociological and psychological structure), status idealis (the biological, sociological and psychological structure of man which he is trying to achieve/) and status transformandi (the status of change, from status quo to status idealis). The meaning of education lies in status transformandi. Not every change defines the meaning of education. The change directed towards the benefit of students and society defines the meaning of education. The bearer of the meaning of education can be the following:

- educational factors (family, school, church and other),
- the subjects of education (educator and student),
- educational contents (intellectual, moral, work-related, esthetical and corporal).
- organizational models of educating,
- forms, methods and educational means
- evaluation instruments and actions of education efficacy.

### **Historic-epochal and everyday doubts about the meaning of education**

We shall consider the best known historic-epochal and everyday doubts in understanding the meaning of education from the perspective of the theory of meaning. We shall discuss seven doubts about the meaning of education.

#### **Individual or company?**

If we consider the meaning of education from the individual's point of view, then the needs of man (of an individual, a student) are of primary importance. The extremity of such comprehension is called pedocentrism. Finding the meaning of education from the perspective of the society implies determining them as primary needs of the society. The extremity of such comprehension is called socio-centrism. When considering the meaning of education we can start with the needs of man/individual, but we must not neglect the society. The individualism of an individual can otherwise turn into the extremity which we call egoism. An individual can adapt to social demands, but is desirable that he or she preserves their personal opinion and attitude. It is necessary to look for the balance between the needs of an individual and social demands.

There is a voluminous literature on the relationship between individualism and collectivism (community). Let us point out several determinations of individualism and collectivism. What is the future of the idea of community as related to individualism and collectivism? The debate on the topic of what defines the meaning of man's life, man's happiness and which values is man aspiring towards indicates that the idea of community has future. If we aspire towards the human society in which man will be my neighbour, and love will be the only real law, then community is a high ideal. "We are more me when we are getting more us" (Kolarić, 1988, p.33). We can see the differences in understanding the meaning of education in the example of comparison of three famous pedagogues, Saint. John of the Forest, A.S.Neill and A.S.Makarenko. Don Bosco sees the meaning of life and education in Christian community, Neill in liberal individualism whereas Makarenko perceives collectivism as in accordance with the ideal of socialism.

### **Educator »sculptor« and/or educator »gardener«?**

The metaphor of the educator “sculptor” and educator “gardener” was shown by H. Gudjonasa (1994, p.150). What does the metaphor of the educator-sculptor mean? The educator raises the student according to his own idea of what, how and why to raise. What does the metaphor of the educator-gardener mean? The “gardener” creates conditions for growth and education (the symbolism of growing a plant), and the student is more independent. The “gardener” is a metaphor for self-education. The “sculptor” is a symbolism for external educational influence of the educator on the student (reduced student’s autonomy). The “gardener” symbolises the educator who creates conditions for pupil’s education (stressed student’s autonomy). How does the educator-sculptor perceive the meaning of education? Education is a manufacturing activity similar to the craftsman’s manufacturing of some object. The educator is similar to the “sculptor” who, through their craft, strives towards a certain goal with the help of certain methods and means. The emphasis is on the external influence of the educator on the student. The metaphor “sculptor” describes education as external formation of pupil’s personality. How does the educator “gardener” perceive the meaning of education? Children develop themselves in more or less natural way, similarly to the organic growth, like a plant. According to this doubt, education means creating conditions, observing and letting the pupil grow independently, that is, raise themselves. The educator is similar to the gardener (or agriculturist) who, by caring and protection, helps the process of growth and development, which takes place naturally and of its own accord. The metaphor of the educator as the “gardener” presents education as self-development or self-education of pupils. The metaphors of the educator as the “sculptor” and the educator as the “gardener” symbolise one of the best known doubts in understanding the meaning of education.

### **Education: prohibition and/or freedom?**

This historic-epochal and everyday dilemma in understanding the meaning of education considers education on the boundary of prohibitions or freedoms. What defines the meaning of education: prohibition or freedom? Is free activity as the essence of education a sufficient answer? Can we view the relations between prohibition and freedom as two extremes which exclude one another?

### **Education and three ideologies**

The fourth doubt is the one which perceives education within the context of ideology of liberalism, conservatism and social democracy. Which understanding of education is desirable: the liberal, conservative or social-democratic one? Which are the decisive factors in searching the answer to the question put? Why does in some countries the conservative understanding prevail, in some other the liberal one and in the third countries the social-democratic understanding of the meaning of education? We all follow a certain view of the meaning of education and upbringing, don’t we?

### **Education: educere and/or educare?**

According to R. S. Peters (V. Vujčić, 1983, p.72) the meaning of Latin verbs *educere* and *educare* can be the criterion for dividing all definitions of concepts of education into two basic groups. At the same time, the division of the definitions of meaning according to *educere-educare* criterion is also one big historic-epochal dilemma in understanding the meaning of education.

Educere=activities of guiding, introducing, instructing.

Educare=activities of forming, shaping or exercising.

The terminological and semantic analysis of the definitions of the concept of education shows the possibility that most of such definitions can be divided into two groups. The first group consists of the definitions whose authors perceive education as the process of development of personality. In the definitions of education as the process of development of personality other characteristics are emphasized: guiding, directing, opening perspectives, developing views, adjusting and coordinating contents acquirement and development of personality, opening the processes which tend to closing, creative behaviour and the like. In the second group of definitions of the concept of education are the ones in which their authors see the essence of education in the process of forming personality. In such definitions the emphasis lies on the process of transmitting, forming, exercising and acquiring experience. For R.S.Peters, education is the process of introduction, thus it follows the process of the meaning of the verb *educere*.

### **Education: heteronomy and/or autonomy?**

Heteronymous theories explain the dependency of a student on somebody or something (transcendental, natural and other factors). According to heteronymous theories, education is defined before the creation of man, therefore it is determined by external factors. Autonomous theories of education explain man through his own accomplishment. That is why we emphasize the dilemma: How to explain the meaning of education, by heteronymous or autonomous theories of education of acting?

### **Education: winner or loser in the “lottery” of life?**

M. Radman, Croatian geneticist (in Silov, 2003), puts a question: Is man the result of the lottery (a gambling house) of genes or the lottery (a gambling house) of postnatal environment? We cannot influence the lottery of genes. No one had been able to choose the sperm cell or the egg-cell from which they were to be created. The DNA molecule is the “prima donna” among genes because it creates genes. How good is human genome? The discovery of the map of human genome in 2000 enabled the continuation of new researches on the structure of human genome. What will happen to education when scientists create the conditions for human cloning in their laboratories? Another type of lottery (a gambling house) is the lottery of postnatal environment. Man is born into certain social and natural environment. In the first three or four years of life, man learns to acquire the values of his culture and learns to think.

Education does not exist without men, society, work. More precisely, the starting point of education are the necessities of a man. Values give meaning to life and to the education of men. The way in which life is felt, in which the quality of life is lived depends on the way in which the meaning of life is understood. What is the meaning of life?

### **Where can man find the meaning of life?**

Let the familiar perceptions (theories) on the meaning of life help us in answering that question. American scientists analysed the texts (words) of famous people throughout history, from J.J.Rousseau to B.Dylan (Silov, 2003). In the first place is the theory which finds the meaning of life, in enjoying everything that life offers (17% of famous people, Thomas Jefferson and Janis Joplin, for example). In the second place is the theory of the meaning of life in the form of loving, helping and serving other people (for example, Albert Einstein, Jean Jacques Rousseau, Mahatma Gandhi). There are also those famous people who define the meaning of life by the syntagm “life is only a joke” (for example, Oscar Wilde and Bob Dylan). Furthermore, there are theories which see the



meaning of man's life in life as a mystery (for example, Napoleon Bonaparte and Stephen Hawking). Among celebrities, there are also those who see the meaning of life in worshiping God, finding the truth and realizing that life is a continuous struggle (8% of famous people). American researches established that Sigmund Freud, Franz Kafka and Jean-Paul Sartre acted in their lives with substantial pessimism (11% of famous people).

Man finds the meaning of life in love, creation, faith, art, friendship, science, sports and life in the community. These are the most common factors. There certainly can be others, since the approach to the meaning of life and education is individual. In the time when individualism (which often turns into egoism) prevails, the call for community among people and nations has a special meaning.

# The night of european culture

---

Giuseppe Maria Zanghi'

Abridgement and adaptation (edited by Michele de Beni)

## Transcendental eclipse

The words of André Glucksmann dramatically repropose one of the hottest topics which concerns the identity crisis and the future of post-modern culture, first of all, at European level. Since every agony is a struggle, this crisis could be read as anxiety and despair, but at the same time as hope of “beyond”, of beginning, though dramatic and uncertain, of resurrection.

It is a matter of dichotomy present to some extent in all the literary and philosophical conscience from the end of the 19th century which will later grow stronger in the 20th century. “It was the best of times, it was the worst of times...; it was the season of Light, it was the season of Darkness, it was the winter of despair and the spring of hope”, begins Charles Dickens in “The tales of two Cities” (1859), describing the struggle and continuous plotting in the history of man between despair and hope, death and resurrection. Love and hate, hope and fear are at the same time close and away, within us and around us.

Even God disappeared and together with him the concept of Transcendence and of the Absolute, of the Ultimate End, of unitary horizon that enables a discourse which is not a mere series of monologues.

In fact, in the culture of European countries we cannot deny the reality which, in the name of the “subjective” freedom of thought, is presented as being indifferent in relation to either God announced by Christianity or any form of the Absolute. The strong moments which can give sense to human life are looked for only within historical authenticity closed in itself: on one side, the dream of capturing the moment, because only in the moment one can find something worthwhile; on the other side, the torment of condemning oneself to death in that way, because if life is only temporariness in its entirety, seizing it in a moment implies surrendering to death, denying the future, and the hope.

Why does European culture which elaborated a strong and original spiritual humanism, the artistic one, the philosophical one, scientific, legal and political, penetrated and transformed by Christianity, today go through this disorientation? Isn't it exactly Christianity, a typical expression of the culture of Resurrection, the thing that wanted to force the man out from this deep existential anxiety? That now is the moment of the culture of hope?

Undoubtedly, the Middle Ages developed a synthesis of faith and intellectualism, but tensions and contradictions at all levels created from inside a deep split between the purity of the evangelical message and cultural expressions which occasionally appeared.

With renaissance humanism the conflict exploded. The autonomous knowledge, today called “lay” was getting more and more elaborated, in which faith and reason could not coexist.

Why does reason have to require God? For an intrinsic, structural and logical necessity? Or maybe because the man who reasons is conditioned by psychological and social factors which exactly urge

him to ask for God? If that is the case, not only is God postulated by reason absurd, but is exactly the symptom of a psychological and/or social illness of man. In order to heal man, to attribute him the use eventually full of reason, the god of reason and made by reason therefore needs to disappear.

In it lies the undisputed force but also the tragic weakness of European atheism: in order to be himself eventually,

man has to eliminate any kind of God from his horizon. And this can be intoxicating at the beginning.

The theories multiply, but having as its foundation the subjectivity of those who think rather than realistic “objectivity”. It is an exciting *hybris*. It is almost true that, once God is dead- as it will be said later on- man finally becomes his own master, the owner of his destiny and of the world *by this time* his. The optimistic positivism of the 19th century was the apparent expression of that conclusion.

*Until optimism turns into the most tragic pessimism.* European culture enters into what is called “a brief century”, reaching the dramatic turning point which accompanies the first seventy years of the twentieth century. It is like a sudden revelation: if there is no God, there is no absolute of any kind.

Then, there is no truth, not any truth; thinking as if *believing the truth* does not exist. The man himself, as absolute value, which was looked for in the post medieval humanism and during the Enlightenment, does not exist.

This arises a terrible question, the sound box of which will be the last two great wars: with the collapse of every absolute, can man survive? What is the ultimate reason, the entirety, the end, the value which can lead to the realization of man, if no absolute can there be?

The announcement and awaiting of a *superman*? The last World War with ghastly Shoah, Soviet *goulags* and Nazi camps, the Hiroshima and Nagasaki massacres cruelly celebrated their funerals.

What is there then (let us wonder again) of man? Of a single man? Sartre clearly noted down, that a *single* man cannot survive the “death of the God”. As Michel Foucault claims, a single man is lost in the stages of evolution from which he emerges and disappears accidentally, “deleting himself as a mark of the wave at the seashore”, in a jumble of impersonal drives which expel him out of himself in order to swallow him over and over again; in an exasperated technological individualism of masses, which is trying to replace him completely in thinking, desiring and planning.

On the other side, if an individual wanted to shun from this annihilation, would he have strength for that? Where would he draw it from? Trivialization remains, in a mortal everyday, made of consumption: consuming in order to be consumed for consuming...

This cultural issue was called *nihilism* in the 20-century Europe, and was lived as the fall of great ideals and reduction of life to fragments outside every possible wholeness, in living together which is getting more and more “liquid”, as Zygmunt Baumann puts it, more and more dangerous clashes of closed individualities which are all terrifyingly weak in their own egoisms.

That is the Schillerian lamentation about the twilight of the gods which the scientific knowledge has reduced to the dead reality of “the things”. And “the *soul* no longer speaks “.

That is Max Stirner’s destructive anarchism (The Ego and its Own «I have set my cause on nothing»).

However, if Maria Zambrano’s lament according to which we live “one of the darkest nights that we have ever seen” (Zambrano, 1958) remains painfully true, it is also true that there remains the possibility of hope on the man’s side.

“We could therefore believe that our culture is dying, above all in its oldest western nucleus: Europe. But it could be completely the opposite, a break of day.”

“Something has gone away forever, now it is time to go back to giving birth, to give birth again to the western man in a pure and revealing light.”

“Europe is not dead, Europe cannot die out entirely, it is agonized. Because Europe is perhaps the only thing- throughout the history- which cannot be extinguished, the only thing which can resuscitate. This principle of resurrection will also be the principle of its life and its transitory death” (Zambrano, 2000).

## Post-nihilistic absolute

The last decades of the century which has just finished could make one think of emergence of a new hope, even completely intended to liberate us from consumism, from triviality and power felt as heteronymous. In a certain way, the year of 1968 wanted to bear the announcement of it... The fall of the Berlin wall was felt as an open promise...

However, the destruction of the Twin Towers in New York City and what followed afterwards made us think that the “history” of nihilism is everything else but concluded. Nowadays, mortal clashes of cultures are presupposed and looming. We are witnessing bloody “democratic” crusades. We are living an unedited form of war, that of terrorism.

Today, we talk about “the end of ideologies”. Would it then be the definite victory of nihilism?

In fact, it seems to me that I need to say that we are witnessing the emergence of recurring sacredness but with its unedited physiognomy. Because it is neither the Saint of Israel, let alone the Holy Trinity of the Christian Revelation. Neither it is, I emphasize, pre-Christian nor non-Christian sacredness.

The sacredness which today seems to be willing to emerge is the post-nihilistic absolute, absolutely immanent one (a kind of a black hole), in which every distinction is engulfed irreversibly in the darkness without a face, because of the absence of any kind of transcendence, first of all, that of love.

Therefore, the night.

The pre-Christian sacredness was therefore the Night: but the night which, in its deepest spirit carried the awaiting of the Day.

On the contrary, the sacredness announced today is the Night which refuses the Day: the Night which denies the Absolute, reaches the absolute Denial, the impersonal Absolute which consumes any kind of absoluteness! In which there is nothing to be seen!

What is the tangible effect of all of this on man?

We can think about the increase of “individualistic” tensions-men who are becoming less “persons” and more the “mass”, therefore becoming more and more desolated “fragments”, the reality for manipulation, use, consumption and throwing away.

The social being together would no longer be the cohabitation which strives for..., to live for..., in communion among people, but the swallowing of tied down individualities in growing entropy, culturally expressed exactly in the Anonymous Sacredness, in which an individual is *virtually* “created” by the media and annihilated as the real one by the Power without a face, the technocratic power (with reference to the film *Matrix*).

Christian culture is also in the darkness of a profound trial. Pope John Paul II did not restrain himself from speaking about the *collective* dark night. “The dark night, the trial which touches upon the mystery of evil and requires the opening of faith, sometimes acquires the epochal dimension and collective measures” (John Paul II, 1982).

## Love as method and ultimate goal

I find it necessary to refer now to some values of Christian culture, not as to elements of faith, but as to the very foundations of that European civilization which is going through identity crisis today, with all its consequences of which nihilism is one of the most evident manifestations.

However, exactly because the origins of European culture are basically to be recorded in Christianity, I would like to consider the negativity of today as suffering as well, as the intimate wound of Christian culture.

To understand (and heal this wound), it is necessary that the mystery of Christianity is more deeply penetrated by intelligence and the life of man, not as much and not only from the point of view of religious belief, but also from the cultural point of view.

It is necessary here to make room for the reflection on some fundamental passages in order to understand the topic proposed here (the night of European culture). Perhaps because of the shortness of speech some passages will seem a little difficult, but you can refer to the bibliography and dialogue which will follow afterwards for more profound and necessary studies.

As we know, the heart, the hub of the entire Christianity is entirely found in the mystery, in that Theanthropia, for which the Person of Christ is God-Man, for which to say Christ is to say Trinity, that is the unity of three different Persons.

In my opinion, in this lies all the novelty of an event, an announcement, which certainly implies faith but the effects of which go beyond faith itself, in order to be historically implanted as an act of cultural transformation. As a matter of fact, Christianity announces to man the Absolute never thought of before: The One that is Three! We enter into the heart of the ontological trinity, which makes the Being (God) a Being in relationship, a pure Act of love. And which makes the concept of God, seen as being distinguished from man, the reality of which man is a part, the creature, the son of that love from which he has been generated as a being, and which in turn can generate. Love, exactly, as the Essence, Ideal, Method and Ultimate goal of existence.

This could be explained if it is brought back to the mystery of the Cross, which reaches its peak in the abandonment of Jesus when he called out on the cross: "My God, My God, why have you abandoned me? The cross, the symbol, the sublime "radical form of love" (Benedict XVI, 2005).

In fact, only cross can lead to this comprehension of Love, as Everything of Life.

God actually reveals Love on the cross *when he dies for us*. But this very "dying for love" provides the reflection and new understanding, the essential ones also for making the foundation of existence in the world.

This "dying for love" in its profundity also guards the very nature of the Being: the Being which in order to be like that one must "not be".

Certainly, the Father is the only God, the Son is the only Son, the Holy Spirit is the only God- each of the three is one: yet to think of them as Three, we must say – as Augustine already sensed – that the Father actually not the Son, actually not the Holy Spirit, actually not...

In the current event, which is not of static nature, but the absolute pulsation of Love, of Gift given and Gift given back, in the eternal novelty of life which is entirely and solely Love.

In this way, the man realizes that this "non-being" (that is, that dying ourselves for others), which reveals the real identity of being, as being-love.

### **Person-Communion. For a new renaissance**

In abandonment of Christ on the cross, as we have already outlined, the very mystery of God in its intimacy is opened: One that is Three. The One that is, we shall repeat that, in its ineffable way, the plurality of Persons. Three Persons that are One, each of the three being One, but all in Others. This revelation is at the same time the salvation for the thought of man, but also its night. The night, until the man changes his categories into trinity, by transforming his life into trinity, that is, by reconsidering and "recreating" with his own life the God, who is Love.

In this way, for example, our thinking could as well be conceived according to this logic of love, to the model of trinity, the logic of trinity.

The trinitary thinking, because the thinking of each individual in terms of *expanded interior* in itself comprises the other—from oneself, whoever he might be: I think in you and you in me, because I live in you and you live in me, united and separated in a unique life.

The community, if it does not want to be a mere sum of individualities and neither impose itself as an individuality that overpowers the others by subjugating them and crashing them, really has to be personal, not individual, but a person of “community”.

Person-communion, Person-Love, pure and free Gift, that exactly because of this reveals, stirs, raises and leads the very nature of being and the truth of life to completion.

From here then one can understand freedom not as rough affirmation of the individualities arbitrary of the truth, but as sacrifice of love which complies with individualities in order to reach being-person and reach the truth in unity with other people. It is a refracted truth but it is always one (Sap 7, 22-30).

A subtle logic of unity and distinction, having as a model that supreme freedom, that Being-person, which Christ had revealed on the cross, in abandonment, when his “obeying” the Father was an entirely free gift, until Being Nothing but Love, reaching complete unity.

The person is that nothing which Being-love can transform itself into, because it is completely open to alterity. I will put myself out so that you can shine. However, since this is love, exactly in shining of the other I *am* the light, in the interior in which the other is me and I am the other.

The individualities, which meet each other by giving themselves to each other and by penetrating one into another (each of them by non-being, but therefore being-love), in a unique Model of Love, in which everyone is a person if being in a relationship, in communion of love.

Agony is pre-death. But they say it is also profound anxiety. And struggle and hope to live beyond death.

Which roots, which horizons, which ideal for a new renaissance of European culture and man?

# The courage of being an educator today

---

Michele De Beni

## Education at the center

As an introduction to this conversation, I would like to invite us all to reverse the optic with which education is often considered: from “a social product” to a real “generator” of change, the wisest investment for our future.

In education a treasure (Zani, 2005) is the treasure of humanity (Delors, 1996).

On one side it is necessary to “avoid selling our fathers’ inheritance, because treasure is hidden inside of it” .De La Fontaine (1669-1693), on the other side it is necessary that our young learn to be the creative and responsible protagonists of the change. There is the need for a Project, not only a political one, but of life. What would there be of this Project of civilization without the propeller heart of Education and Educators?

Therefore it is necessary to restore centrality to education and gain effort to place the pedagogical discourse back within new times that the society is living. Above all, there is the need to think again about the culture of formation of Educators, the decisive link for the future of civilization and wake up again the faith into education.

So that every educator who in his heart holds the destinies of young generations, like great Janusz Korczak (1986) who had the courage to do it, can incessantly believe in extraordinary power of education: “Children cannot be left alone in the moment like that!” And current cultural moment, even seemingly sweetened and made pleasant by clever industry of smiling, hides in itself the drama of a growing solitude, of a “dark night”, both social and cultural one.

## Does anybody love me?

“Does anybody love me?”. Anyone, a parent, an educator or a teacher who knows how to grasp this cry for help, will find himself at the essence of education process itself, face to face with the deeply-rooted and most profound need of every man: the one of being loved.

If we think that, on the basis of the alarming predictions of OMS, within fifteen years juvenile depression will raise by 50%, becoming one of the five major forms of diseases at the world level, we should also ask ourselves responsibly how to reply to this growing existential discomfort.

“Does anybody love me?” asks the youngster the generation of adults.

Sweet and excruciating, imploring or provocative this question is - let us admit it- and uncomfortable for those who have made their job of educators a skill as many others.

“What will happen to that being if I don’t take care of him?”, wonders Hans Jonas (1979), for whom the question “Does anybody love me?” requires somebody’s answer.

However, in order to love it is necessary to penetrate into the secret of a young soul, with the educational look that requires superior knowledge, more sensitive and refined than the psychological one. In that way, that spiritual thing which a youngster carries within himself is also revealed to the educator's eyes, that original imprint, which cannot be perceived well yet, but exactly because of being loved, he can recognize and in turn reproduce as life for himself and for the others.

It is an educational love not expressed by affection exclusively. It knows how to penetrate as a profound emotion for the greatness of that being. No salary, no promotion, nothing can compete with the spiritual happiness which he generates from this ineffable continuous rediscovery.

### **“Here I am”**

In a 1943 conference Maria Montessori claimed: “If the educational system has to be reformed, it is necessary to base it on the child himself”.

In the times of accentuated adultism as those were, this idea certainly had innovative force which those times required. From that time many pedagogical ideas about the centrality of a pupil have little by little matured.

Nevertheless, today I would like to draw your attention to the teacher, to the educator, not for a nostalgic return to adult-centred models, but for the silence which is noticed today regarding his figure and his educational role.

The very educators are to present in a more considerable manner the symptoms of this distrust, but, they feel powerless against the overwhelming power of the media, unmotivated by poor consideration of public opinion about their role. It seems that they are being disorientated, which is sinking the origins in “no sense” of their beings and the duty of being an educational being.

Education is the most precious good, but if there is an emergency, perhaps greater than any other in this society of ours “without fathers”, it concerns exactly the “mission” and “vocation” of an educator.

There is an urgent need, therefore, for creating a synergy of forces and ideas for education. We need to recreate a proactive surge towards young generations, but above all a new educational passion. There isn't a lack of financial means for providing teaching, there is a lack of teachers, educators, the real ones, disposable to practice a vocation, to burn themselves out, to give their souls to education.

### **An open look**

We could ask ourselves: what is the educator's attitude, to that degree authentic and infatuated with the truth of life to make his pupils become infatuated with it?

I will try to outline several basic characteristics, connected to the educator's engagement in relationship, his position in the world, through an encounter with persons and culture.

Above all it is a friendly inclination, ready to “make oneself one”, with the other different from oneself; humble, if capable of releasing oneself from one's own prejudices and presumptions. Not a simple attention or personal listening to the pupil, but a strength and daring to impose on a pupil that certain attentive look, as Simone Weil (1950) puts it, “in which the soul empties itself from every personal content in order to take in the being which it sees, the way it is, in its real appearance”. If, on the contrary, the attention is already focussed on transmitting a predefined project, we have to recognize that this utilitarian attitude will be at the expense of profound knowledge which educator can gain from the child and eventually compromise an authentic personal encounter with him.

We need to silence our expectations, making room instead for that “ethical knowledge” of the other, as defined by Emmanuel Lévinas (1949), which is like that to that degree to which our atten-



tion is capable of safeguarding its transcendence. Only in this way can the other find time and the way to self-revelation in their original identity.

It is an educational relationship which knows how to generate a look which “encompasses with delicacy”, as defined by Martin Heidegger (1986), which renounces the evasive gesture of imposing and indoctrination in order to create emptiness, first of all inside oneself, from which exactly this friendly space can be created, which in its nature is educational, that is, which allows, as etymology says, to “e-ducate”, to pull out: an operation which is possible only if the pupil is free to manifest himself, to confide, to question and question oneself, expressing his entire potential.

It is not about opting for a comfortable pedagogy elusive to the proposals of value, but it is about respectful and wise approach, which convinces that for true loving of a child it is also necessary to tolerate the emptiness, his immediate non-responding, imperfect acceptance of our grammars and procedures.

In this sense, the educator is patient and far-sighted, knows how to wait. But yet he does not remain inert, for which his approach has double motion: “the withdrawal of proper personality “ and at the same time that of “a proposal and care towards the pupil, which is expressed in confidence and hope, an indispensable passage of light for the development of the formative educational process itself, even in the field of acquiring. In this choice of “hospitable educator” the problem of language is naturally inserted, which is home to the being, the instrument through which a person is being recognized, called, invited to leave its latency. Actually, in order to be an educator, everybody should continuously work on the language which we are and which we express. In the same way, as words can open and make meet the other, they can also trap its uniqueness within narrow pre-defined schemes.

Thus it is necessary to find a word, which will be “a unity with the being , respectful and at the same time the meaning-bearer; the essential one, free from emphasis and moralizing noisiness; which knows how to ponder delicately, intimately feel and safeguard the talk of the pupil, accompanying him towards constructive goals of thinking and acting.

## **Witnesses**

At good and at bad times, either acting or not acting, either being authoritative or being a loving guide, the educator is imposing himself as a model in any case. Sublime or mortifying, courageous or timid, active or passive, he nevertheless holds in himself the formative power which may be more conditioning than the one of the media.

Great discussions are of no use to remind us, the educators, of the urgency of restoring more space and dignity to the educational encounter, to the authentic one between real persons. The everyday chronicle with its throbbing nonsense is in charge of convincing us of false values instead of how much a word of encouragement, a just correction, a gesture of appreciation are often more worthy than false promised horizons of a “reality show”.

Perhaps this is the most decisive step in education, which always begins with the life of the educator himself. As Romano Guardini (2000) notes acutely, “the very fact that I am struggling with my own improvement gives credibility to my pedagogical promptness for the other”. Therefore, the values are not imposed by themselves, but before all they have to be witnessed, made proper, vitally accepted and interiorized, following the way which only the very personality of the pupil can complete. Thus, it is a process of growth which, only in exchange with the other has to be completely his/hers.

This is a formative problem of great importance, for which the capacity of self-reflection and thought is also decisive and for which the educator has to be the first one to set an example.

Thus, there is no need for an educator who distributes knowledge or superficial certainties, but who is trying wisely to bring back the thought to its natural function of an “instrument of civiliza-

tion”, of new and continuous “humanization”. It is a problem of absolute priority, interdependent on ethical questions, on questions of choice and use of knowledge. From this derives the necessity for offering a surge, a new motivation to the knowledge, which only makes sense in a circuit of exchange, communion and reciprocal giving.

## **A “teacher” as a model**

Socrates, in wrestling with the decadent world of his times, referred to this process of growth as a quest and testimony of the truth, but also warns us that wisdom resides with divinity only, whereas the human knowledge is worth very little or nothing, for which the one who believes to possess knowledge, claims the absolute knowledge actually betrays the real knowledge. Thus, the man first has to learn to recognize his own limitations. And this “knowing of not knowing” will lead to the duty of ethically based life.

However, if knowledge starts with the recognition of one’s own limitations, what is its basis, its meaning, the truth it is striving at? And here I find it necessary to bring the discussion beyond the search for a method and scientific option of truth and rather to talk of “certainty of the spirit”. It does not exclude the explanation on the experimental basis at all, but tracks its meaning within the framework of value.

My experience of life and of search, which before all in the first years of teaching were focussed on the rigorous study of psychology and pedagogy, has little by little led me to realize how necessary it is to have a basis, the choice of values which will make a referential point to it. Besides categories and models of sciences, I was looking for an interpretation of a fuller meaning, which would satisfy this aspiration towards the ultimate, transcendental end that would reawake the courage of making tough decisions within me, through profound connection between a pedagogy of essence and a pedagogy of existence.

As Romano Guardini underlined (1986), as my interest grew it also seemed clearer to me that my task had not only been a scientific one but also to interpret the educational reality and to raise it “to a high spiritual level”. It is the same pedagogical discourse, which in the same way is held as an emblem of personal development, both social and cultural one, which in itself completely summarizes the characteristics of reality and utopia, of temporality and transcendence.

This is an “entirely special” school, which neither calls for abandonment of human knowledge nor for the autonomy of science. It is rather a recontextualization of research which is not only to be found in scientific research as such, but which also leads to directing the study and the method “beyond”. It is a perspective which post-modern thought, completely self-centred, is seemingly incapable of understanding.

In this way, it seems fundamental to me to retake and evaluate the topic of the research today which should include the relationship between science and knowledge, since it is also a part of the search for ultimate goals, of high educational ideas, which also take the form of all other meanings. It is clear that my intention here is not to claim that community does not need teachers with their particular charisma and formative objectives, but that a teacher is such if capable of orientating his own life not towards himself but beyond himself, towards an Ideal, as Chiara Lubich claims (2005), who overpasses every other ideal of life: Love, exactly.

And love in education is serving of a man to a man, from brother to brother, from the youngest one to the oldest one, where the use of power is not dominance, but the choice of non-power as reciprocal gift and responsibility.

It is thus necessary to have the courage to open our eyes and the eyes of our young ones towards this Space of Love. If we, the educators, will first know how to encourage this thirst and this quest

for the Infinite, we shall not leave our young ones alone to face the challenges of knowledge and risks of complexity and of non-sense.

But then, where do I take the strength and courage? “Why have I ever decided to educate?...Where from do I take the right to examine, require, direct?”...Not because I am already educated, but rather because I myself am struggling to be educated. And this struggle confers me the credibility as an educator; for the fact that the same look directed at the other is at the same time directed at me”... because the mightiest “force of education” lies in the facts that I myself in first person am reaching towards advancement and am struggling to grow” (Guardini, 2000).

The authentic educator is demanding, above all, from himself. He is the look which supports, directs, struggles, the faith in change, courage!



4

BEYOND  
FRAGMENTATION



# Beyond fragmentation

---

Giovanni Avogadri

## Three frameworks connected with a common element: fragmentation

I want to start the first part of the lecture with three descriptive frameworks of educational situation: teachers, family and students, and the school system.

This is an empirical look which can serve us as an introduction to deeper considerations.

### First framework

If I focus on the image of the teacher, I can notice a strong emphasis on the technical side of their vocation, with exploitation of the new media and informatics. Besides that, there is a tendency of emphasis of the methodological aspect, because of which teachers are continuously pursuing “new methods”, “applicable classroom activities”, even though this desire does not always lead to efficient renewal in every-day teaching.

### Second framework

Having made contacts with parents and children in various cultural contexts, we can say: even though we live in a society of “well-being”, the parents and the children are sending us a strong message with various undertones, but which has the name of a completely different symptom, discomfort; relational, emotional, behavioural discomfort of individuals and families. Furthermore, teachers confirm that it is getting increasingly difficult to face ailments and problems presented by children, whereas parents are often the first ones who do not know “how to deal” with their own children.

### Third framework

It is necessary to notice a significant emphasis of the methodological aspect and the aspect of contents, at least in Italy. The expressions such as “the society of knowledge” and “lifelong education” are being used, it is claimed that contemporary society demands permanent updating, development of critical, strategic and other types of thought. Nevertheless, these claims do not correspond to real setbacks of school policies which have actually resulted in impoverishment, depending only on the reforms of the system brought and applied too quickly and inspired above all by “zero costs”, in which economic criterion is the predominant element.

How to put these three outlines in one framework that will give us the “pulse” of educational condition? If there is some truth in what has been said, then we can envision a communicative situation in which the three main actors – teachers, families and children, the school system – require different things from each other, often blaming the other one for failing to satisfy their own needs. The three actors that make the parts of the same context – of vital importance! – and fail to interact efficiently. The key word that could guide us in order to understand this situation could be “fragmentation”, that is, that “education is fragmented”.

Let us now try and find out the reasons of that fragmentation, by using two different analyses –the historical one, which will try to define some basic changes in school and educational practice inserted in their political and cultural context, and the epistemological one which will try to outline great options at the basis of the definition of scientific statute of pedagogy and educational sciences of the late modern era, roughly from the 1940s until today.

### **From elite schools to schools for masses**

A great historical change we are going through, in terms of school and educational systems, started around the second half of the 20th century. The industrialized societies of the old world became the objects of numerous revolutions and changes, among which the object of education of masses, because of which the society of standardized work, led by an idea–or by a myth–of the development for everybody, requires education for everybody, starts compulsory education, arranges state apparatuses that deal with teaching and education.

Besides the emergence–tough, complicated and controversial–of “school for masses”, the most interesting experiences of educational, methodological and teaching innovation originate from small, time and space limited experiences, but very intense ones and capable of spreading by the strength of their own, in spite of objectively limited means. I have some Italian examples in mind, such as the experience of the “Barbini’s school” by Don Milani (between 1950s and ‘60s), the educational experience of Nomadelfia by Don Zeno Saltin, the education for dialogue and nonviolence by Capitini, Popular education by Danilo Dolci from Sicily. Many of them are extremely critical towards the institutions of education and school policies, but yet managed to renovate the structure of at least some elements of general education.

How to comprehend the deeper sense of that paradox? The simplest formula for that would be “quality *against* quantity”, that is, it is not said that in spite of growing state school apparatus, the actual capacity of school to promote culture, knowledge and democratic life is rising and improving.

Therefore, we are facing the new century with strong and demanding challenge: a genuine reform of school and knowledge for the future cannot be created only by endeavours of “institutional engineering”, but needs to be guided and designed by homogeneous and coherent vision, in which all the components of the society, either in terms of their function (teaching staff and managers, politicians, families, students, local authorities) or in terms of belonging (cultural, political, religious, philosophical) , will have to be engaged in unitary endeavour.

Isn’t it education, belonging to everyone and intended for everyone, perhaps the most important and the most “common” good of all?

### **From pedagogy to “sciences of education”**

In order to introduce epistemological aspect, it seems useful to me to read together an extract from Martin Buber’s work (2008), taken from the stories of Chassidic tradition, which could be understood as metaphorical description of what might happen – and it often does-- in education.

“Once upon a time there lived a foolish man who was so senseless that everybody called him Golem. When getting up in the morning, he would find it so difficult to remember where he put his clothes, that the very thought of that often made him feel afraid to fall asleep at night. Finally, one night he plucked up courage, took a pen and a piece of paper and, taking off his clothes, noted down where he put each item of his clothing. Next morning he woke up feeling happy, took the list in his hands: “The beret is here, and put it on his head; the trousers...he squeezed into them; and so forth until he got completely dressed. Eh, but where am I?” he asked himself suddenly taken by anxiety - where have I left myself?” He looked and looked for himself without success, but he failed to find himself. This is what is happening to us.”



From the epistemological point of view, the pedagogical and educational twentieth century is marked by a revolutionary break from the past. Pedagogy as homogeneous knowledge, mostly owing to philosophy, has left place for plural perspective, open to contributions of “younger “ sciences such as psychology, sociology, docimology and educational techniques. The epistemological break is marked by explicit recurrence to denomination of “educational sciences” instead of the unitary category of “pedagogy”, which occurs, for example, in the work of the homonymous name written by Debesse and Mialaret.

When providing definition of the new paradigm, Aldo Visalberghi, for example, defined educational sciences as a complex science – divided into branches and fields: psychological, sociological, didactical, theoretical and of contents. How could one consolidate and synchronize them?

Visalberghi suggests ascribing to the philosophy of education the reflective function, developed in two directions: the epistemological one, based on science, and the axiological one, that is, based on values.

Our impression has been that, at least up to now, this reflective function has not been fully expressed in reality, has not influenced the everyday dimension of education, so that educational practice has felt too big, the fragmentation of educational act itself into techniques and psychological and pedagogical analyses, actually blurring pedagogy almost completely.

Let us return to Chassidic story: today, educational act can make use of contributions from numerous disciplines and each of them can be useful... There is only a consolidated view missing! And what is more, as it happened to Golem, certain ways of education lack sense, direction, reason, even self-awareness.

We can accept this educational “weakening” as something transitory, caused by inevitable accentuation of the parts at the cost of the wholeness. If we consider Visalberghi’s argumentation and view things in this perspective, we can also convince ourselves that philosophical thinking will certainly strengthen the paradigm, either in epistemological or in axiological sense. Such perspective is undoubtedly useful and should be followed, but we believe that behind the occurrence of “feeble pedagogy” there is bigger and more dangerous threat.

One possible outcome which education shares with human destiny in the technological era is the one which Michel Foucauld defined as “the death of *man*”. He was one of the most illustrious representatives of structuralism, a strong paradigm who had and still has a strong impact on numerous fields (philosophy, linguistics, anthropology, culture, psychology, literary criticism, psychiatry). Foucauld’s “archaeological method” is interesting, and he applied it to the foundations of human sciences, realizing that these foundations, resulted from one Enlightenment project which wanted to liberate men, nevertheless had a different outcome:

“All human sciences are hypo–epistemological, to the extent to which they do not only formalize but erode man, immersing him into finitude.”(Foucauld, 1994)

For Foucauld, the basic epistemological frame of human sciences in the way in which they emerged from the project of modernity, is that they present the analysis of finiteness, in which “the death of man” has already been declared, after the death of God.

Probably only few pedagogues and philosophers of education have seriously considered this perspective which reveals the “date of birth” of human sciences, but as well as of their death...If there is any truth in it, and we believe that there is, the fragmentation of education that we have noticed is a direct consequence of epistemology of modernity which, by exerting its “corroding” effect exactly on that human science, which among all sciences should “build”, and not “destroy” – that is, on pedagogy.

### **Beyond the “analysis of finiteness”**

Even though we share at least some elements of Foucauld’s methods and analysis, we have to admit that after the work that we have referred to –Words and Things was written in 1963 –the de-

bate around epistemology of human sciences has opened new possibilities and foreseen less “destructive” outcomes.

Actually, fragmentation was recognized as intolerable in the field of human sciences from various sides, and there have been attempts of finding methods and integrating, pluralistic, dialogical approaches which would adopt diversity of contributions, without dissolving the whole, the living thing, that is, “the human element of education”.

“Ecological” perspectives, such as the one by G. Bateson, complexity approaches, such as the one by Edgar Morin, cultural psychology, pedagogy and psychology of community, all of these are the views which through their own particular logic, are trying to respect and understand the complex and unitary reality of education and learning–teaching.

Starting with everyday reality of educational work, a question arises addressed to every educator and pedagogue: which approach to use, how can I adjust cognitive means that I possess to my goal and to my particular situation? And why these instruments exactly, and not some other? It seems that pedagogical epistemology is not only a question of “some people”, but an everyday subject of “those in charge of work”, who are then all those who are into education!

Nevertheless, there is even more radical question which we, as being educators and pedagogues, need to ask ourselves now:

Is it right to base pedagogy and education on scientificity of human sciences exclusively, or there is “something else” which can serve as foundation and stimulus for the practice and consideration?

# Globalization, pluralism and intercultural pedagogical response

---

Agostino Portera

In Italy and Europe, we are currently witnessing such destabilizing changes that, for their impact and intensity, they are being compared to the industrial revolution of the 19th century. Digital technology is changing every aspect of human existence and biotechnology has managed to change the life itself. The possibilities of commerce, travelling and communication on the world scale have deeply influenced cultural horizons and economy communications of all the countries involved (conditions of accumulation and use of sources). Today human beings can choose between lifestyles which are very different one from another, or share their ideas with men and women who live millions of kilometres away. Under this influence and also faced with the increasing aging of population, the occurrence of societies which are becoming more and more complex, multi-ethnic and multicultural, necessary and urgent reflections are needed as well as checking and changes not only on the plan of economical, social and sanitary politics, but also and above all on the educational and formational plan.

## Recent changes in industrialized countries

One of the most *radical transformations of the 21st century* which has a strong influence on the pedagogical plan is the occurrence of multi-ethnic and multicultural societies. The fulfilment of McLuhan's prophecy on the so-called "global village" is witnessed by the development of communication channels, by emphasized technological and telematic possibilities, by affirmation of new economical markets on the planetary scale. However, after the crumbling of bipolar balance enacted by Yalta Conference (1945), we are witnessing the new world order with strong repercussions regarding *migratory phenomena* (the expansion of migratory areas with relative increase of cultural distance among populations affected by the phenomenon: wealth disbalance at the international level, demographical imbalance between rich and poorer countries) (Soros, 1999)

In most European countries and in Italy we are witnessing the radical change in cultural plan. It seems that life is becoming increasingly accompanied by the feelings of insecurity and precariousness; stable relations are decreasing, the incapacity to manage frustration, stress, the crises which are inevitably associated with the meaning of human existence, are rising. Globalization and the encounter of different cultures seem to result in "liquid modernity", from which "flexible" identities emerge, able to adapt quickly to any situation, to "liquid loves" (Baumann, 2004) incapable of stability, commitment and planning.

Such changes also influence the communication sector in a negative way. The most evident example of communication difficulties, especially among people of different cultural backgrounds, is

noticeable just at a glance at the development of the city. When observing the architectural changes of major industrialized cities, Z. Baumann (2005) indicated a strong tendency of setting up communication barriers: the citizens of the “first rank” connected to global communications but separated and isolated by local networks on the ethnical basis (especially those from “the last rank”) (the tendency to segregate and exclude through rows of houses, squares, neighbourhoods delimited by barriers, walls, barbed wire, guards, atomizers mounted on walls, inclined edges which prevent sitting; shopping centres, “modern cathedrals of consumption”; growth in sales of cars with aggressive features, the SUVs). A strong paradox is being disclosed: in spite of dramatic increase of opportunities, human beings find themselves to be increasingly alone and unable to communicate.

Because of aggravation and consequence of such changes it is our duty to bring to light the sphere of the thing lived through, of feelings and emotions. Insecurity, above all that of the world of work, but also at the plan of affections and interpersonal relationships, seems to act as a foreplay to a new season of extreme crisis: numerous fields of work and social life are characterized by disorganization (unpredictable external events and sources of insecurity and anxiety; feelings of threat; hurry, feeling of not having enough time, continuous lateness).

### **Consequences for the pedagogical and formational plan**

Owing to such “development”, the formational and educational sector suffered and seem to be still suffering multiple negative consequences. At present time, defined as *postmodern*, western societies and highly industrialized countries in particular seem to be characterized by

- *post-Christian polytheism*, where we are the witnesses of the emergence of new “divinities”, those of money, success, exaggerated body cult and appearance;
- *scientism*: in the name of “progress”, manipulative interventions on human beings are being justified (cloning, genetic modifications, experiments on human embryos);
- *the sleep of civil passions*, manifested through indifference towards social and political problems, with relative weakening of public spirit.

The postmodern culture is apparently promoting the man saturated with individualistic and narcissistic attitudes, who is becoming increasingly withdrawn into himself, orientated towards material goods and immediate satisfactions. The fear of the definite prevailingly orientates life towards superfluous and ephemeral, towards radical freedom. The individual is perceived as self-sufficient, pushed by constant and unilateral search of joy and happiness.

In this case, from homogeneous *paideia*, which in the past managed to establish strong synergies among school, families and associations there was a move towards “segmented and fragmented” *paideia* (Acone, 2000), affluent with uncertainties in its contents, in goals, perspectives, languages, instruments and methodologies.

In pedagogical sector, such “pluralism” and the increase of opportunities have in many cases invoked a piercing crisis at the plan of values, objectives and aims to reach.

### **Pedagogical responses (intercultural ones)**

First of all, in facing the current scenario, the first step should be made under the social and political profile: *to recognize the value of education*: “many of our most worrying and difficult social problems could be alleviated if we knew how to educate our children” (Postmann, 1997). The uncommon times of rapid changes which human beings are experimenting with make a new form of governing indispensable. The “governing” which will know how to re-establish political power (not the one of a political party, but of social regulations), which has the courage to impose limitations, to know how to outline precise boundaries, to indicate objectives, the path to follow, in a clear way.

*The importance of pedagogy.* Even though human beings did not receive their *Bestimmung* (determination, that is to become what they are) from the external world, but can and must construct it from the inside (*Selbstbestimmung*, cf. Bohm, 1998), in this way becoming “the authentic author of their own life story” (Bohm, 2002), they will never be able to renounce the support which can and must originate from the external world and the actions of other people. On the basis of experiences and theoretical reflections ripened over the centuries, in the contemporary society it is indispensable to incarnate and give space to the source of pedagogical thought, recognizing that “the art of education” is neither inherent nor can it be, least of all, learned by imitation only: education needs to be conveniently “thought of”, programmed and controlled, mainly making use of the contributions offered by the history of pedagogy, didactics, experimental pedagogy and general pedagogy.

*The entire pedagogy is to be intended as intercultural.* As I underlined several times (Portera, Bohm, Secco, 2007); the concepts of education and intercultural pedagogy have by now entered common language and have found broad verification in Italian scholastic rules. However, sometimes they seem to have become only fashion or slogan for teachers and those in charge of school policy, rich in emphasizing and empty in contents.

The first necessary epistemological differentiation concerns the concepts of multi, trans and interculture.

*The concept of transculture* refers to something which crosses the culture and (as in the case of “cross cultural psychology” or of transcultural psychiatry); in this sense, the educational strategies would aim at the development of universal elements, common to all the men. But such vision runs the risk of denoting as human everything that one wants. Besides failing to keep track of movements and processes of current change in individual cultural systems, there is also the danger of inadequate consideration of differences present in the real cultural life and of nourishing a “non-cultural” pedagogy or of nourishing the assimilation of minorities.

On the contrary, *pluriculture leads back to the concept of non-repetitiveness* and non-modularity of every culture, as well as to the right to one’s own autonomy. Educational participation, defined as multiculturalism, starts with factual situation, from the presence of one or more cultures and aims at the study of communities and differences. Despite having the merit to educate about respect and recognition of rights of the immigrants, this approach represents the limit of considering the cultures in a rigid and static way, often even hierarchical way, and sometimes reducing educational participation to exotic and folkloristic presentations.

*The revolutionary potential of intercultural pedagogy* derives from the fact that alterity, emigration and life in a multicultural and complex society are no longer considered only as risks of inconvenience or diseases, but as opportunities of enrichment and of individual and collective growth. The intercultural approach is positioned between universalism and relativism, but surpasses both of them in a new synthesis. It keeps track of strong and weak points either of multicultural strategies or transcultural ones. Whereas multicultural and pluriculture call for the phenomena of descriptive type with references to more or less peaceful cohabitation, the ones next to the others, such as “condominium” of persons coming from different cultures, the adding of the prefix “inter” presupposes relation, interaction, the exchange of two or more elements. The societies are the ones being defined as “multicultural”, in the sense that the presence of subjects which bear usages, customs, religions, modalities of different thought is detected, whereas the strategy of educational intervention is of intercultural type, in the sense that it puts the differences into contact, into interaction. The intercultural pedagogy in such a way openly refuses immobility and hierarchization and can be understood in terms of the possibility of dialogue, equal confrontation, without forcing the subjects involved to

renounce a priori the important parts of their own cultural identities. The intercultural pedagogy is based on confrontation of thought, of concepts and pre-concepts, where human being is placed in the centre in their entirety, regardless of their linguistic, cultural or religious background.

### **Final observations**

From the above mentioned analysis there arises in an unequivocal way how, whoever, who is about to assume the role of an educator, needs to acquire adequate pedagogical competences. When facing the above-mentioned scenario, of crisis of values and direction, of anxieties and fears of liquid and global society, it is necessary to recognize the value of education.

Having identified the enormous value of education, in the pluralistic and multicultural society, the expertise required from the educator will necessarily have to comprise the founding elements of intercultural pedagogy. Formational intervention, by being moved from reciprocal knowledge and peaceful cohabitation (multicultural approach), taking into consideration common points of humanity (transcultural approach) as well, will also have to aim (at least where possible) towards an encounter, towards equal confrontation, dialogue, *interaction*.

On the subjective plan, every person, especially those who have migratory and multicultural experiences, will have to acquire the awareness that the identity is a dynamic concept: it is not possible “to preserve it”, keep it as it is. The one who tries to do it runs the risk of mostly experimenting with negative effects (discomfort, deviance, sometimes even leading to pathology). Because of that, it is necessary to *teach* (in educational sense and not that of training) to make use of possible external influences (the cultural ones, on the plan of values, rules and ideologies), individualizing strong points and limitations. It is about assuming dialogical attitude and that of interaction not only with the “other” (the different, interesting or seemingly threatening), but also with the most intimate and hidden parts of one’s own identity.

In this light, in order to transform the clash of civilizations into “encounter between neighbours”, until reaching the objectives pursued by ONU, Unesco and the Council of Europe itself, of respect of democracy and the rights of every human being on Earth, of living in unity in respect of diversity, it does not suffice to have efficient instruments and technology at disposal, like those of communication, but it is necessary to learn to apply them adequately. Especially in pluralistic and multicultural societies, owing to intercultural education, it is necessary to learn to communicate: to promote the culture of free and autonomous thought (to think with one’s own head), of disapproval (which is not always understood as refutation of a person), of acceptance and listening to the other, of the encounter, of the true and authentic dialogue.

# For the pedagogy of unity

---

Giuseppe Milan

## Introductory elements

Unity: since the beginnings of history, culture and thought, the unity has been eternal tension which has disturbed the hearts of men. From the time of myths, disorder and harmony, fragmentation and unity and chaos and cosmos have been opposed. And cosmos is harmony, the unity which is made into the rule, the law: the one which harmonizes multiplicity. Certainly, multiplicity always remains to be carved into human reality, into existence, the condition of diversity, separation, contrast, antithesis, even of war. But exactly starting with this essential fragments, social and cultural ones, from these tragic caesuras, unity imposes itself as perennial and indelible call, as an ideal view, as a regulating principle of individual and collective behaviour.

How much desire of unity at all levels is there in the Greek thought!

The unity of man, impoverished by original division – instructed by Zeus who cut him in two, by reducing him to the state of being apart (symbolon), insinuating in the man himself the eternal nostalgia for primordial unity, the consuming desire for the relationship with the other, with the part that is missing, in order to restore the authentic harmony.

The unity of man inside himself and in the relationship with the world, implored by Socrates: “Oh, dear Pan, and you other gods who reside in this place! Allow me to become beautiful inside and that all the things outside are in harmony with those I have in me”.

For Aristotle, it is the unity of knowing-reacting-doing (theory, practice and poiein), which can be harmonized by mutual imbuing; and that is the manifestation of the *truth* (from knowing), of good (from reacting) and of beautiful -and sometimes also useful (from doing)

Speaking again of Plato, he is giving us, already in Phaedrus, one marvellous page about the relationship between unity and education. He points out the limitations of a mere “written” discourse which can be partial, superficial, fragmentary: to it he opposes the discourse that unifies, the one of the authentic educator:

“Only in the word of the educator, that is, in what is really written in the soul, about right, beautiful and good, is there clarity, completeness and seriousness; the educator understands that these words must be his own, as if they were his sons, and knows that he carries the discourse, if he has ever found one, in himself.”

Therefore, for Plato, the educator needs to “find” and carry within himself” the “discourse”, that is, the theory, the interior wisdom. Only from this “coherent thinking” he can generate those “words” (“his”, as if they were his own sons) which know how to “write on the soul”, which leave fruitful signs, which really teach.

For this reason, there should be one coherent theory, “one pedagogy” (if it is permitted to express it in this way) for developing one coherent *practice*, “one education”.

It is interesting to emphasize Plato's extremely profound intuitive thought: only the unity of pedagogy (as inner coherence of pedagogical consideration: "the discourse") can induce the unity of education (as intimate coherence in educator's actions: "writing onto the soul").

Therefore, Plato's reference to the circularity of the theory–practice relationship is very explicit, in the close collaboration of "pedagogy" (as a coherent theory) and education (as a coherent practice). In short, education can be a way of authentic unification, provided that the educator is its faithful interpreter, capable of basing it on a coherent theoretical framework. (We shall get back to this discourse later and see what danger there lies in the "fragmentation–theoretical incoherence" and in "the fragmentation of the practice").

## **Unity and distinction**

As we have seen, the alive and dynamic multiplicity–unity has been present, since its origins in the philosophical language, in pedagogical language as well. Philosophical language and religious language are two different fashions but yet not contrasted ones for telling the story of human condition. Both have indicated in various ways the paths for humanization rich in pedagogical suggestions.

The Bible, as other Sacred texts, is the account of separations and relationships, of fragmentations and unifications. However, the model of unity in it is not an abstract and conceptual dimension (the "cosmos"), but is God himself, real Alliance with his people: the God which in the New Testament is manifested as Uni–Trinity, as Communion of Love.

In the history of the relationships with God and among human beings, Disintegration and Unity are presented in the Bible by suggestive descriptions of extreme efficacy.

The initial description of Adam and Eve, after the fall, with the snake as a sign of the initial diabolic separation: nothing but hiding into Disgrace of loneliness there remains. "Adam, where are you?" (Genesis, 3.9) is a religious and ethical call for man to come out of his niche of concealment, of separation, and to walk head–high in his world by putting himself back in the relationship: with God, with the other, with others, with history.

Let us recall then the description of Babel: there is a variety of languages (identities, cultures...), but real absence of relationship: the paradox of communication completely lacking comprehension and participation of authentic encounter.

Let us finally move to yet another perspective, to the description of Pentecost: the communication among everyone as comprehension of the different, of global solidarity made by live and fruitful words, by the words which make themselves a gift, reciprocity, dialogue, communion. The words which can receive that Spirit which makes them alive and which creates something big, which generates light, life, truth, belonging to the Community.

God generates in between, it is Him who leads to Unity (like rays which are concentrated around the sun) and invigorates every generated word.

## **For the unity of pedagogy**

First, we have outlined the necessity of the unity of pedagogy. As a matter of fact, three great areas of research need to be highlighted in pedagogy, and they need to be coherently harmonized among themselves: pedagogical teleology (which answers the question: Towards where? – the aim of education), pedagogical anthropology (which tells us who we address: the subject of education), and pedagogical methodology (the "how" of education: with what strategies and instruments...).

Nevertheless, today we can come up against frequent "fragmentation of pedagogy", in the sense that its essential tri–unity is being misunderstood.



– In some cases, pedagogy actually neglects the “anthropological” dimension (life) and exalts the “teleological” dimension (truth): it is then manifested as sterile moralism, paternalism, verbalism (suggesting theoretical programmes, even of excellent technique, which, however, do not actually set up the real relationship with reality).

– Other times, pedagogy brings into focus the “anthropological” dimension (life) instead, with thorough attention to psycho–sociological reality, but forgets the teleological view, the one of values, Utopian (truth): it results in a plain, inconclusive and disoriented activism, in emphasizing of unfounded action.

– On other occasions, forgetting either the starting human condition (life) or the aspiration towards the aim (truth), pedagogy can be reduced to exaltation of means, *techniques, cold methodologies*, reducing itself in this way to plain didacticism.

In short, every pedagogical project has to consider the “multiplicity” of theoretical directions which have to found it (anthropology, teleology, methodology), increasing the value of each of them to their maximum, and at the same time, harmonize them coherently in the wise game of unity. Then in this exactly lies the unity of pedagogy.

We find this “unity of pedagogical structure” (the unity of “discourse”, the unity of pedagogy) with many great pedagogists, but we can certainly also find it in Chiara Lubich’s work (2003). In it, they are continuously calling for the necessity of assuming Reality in its concreteness (for example, uncomfortable situations; difficulties of interpersonal–social relationships...), of directing it towards the Aim (the unity of human family), and of using The Method, the most effective way for achieving this goal (The art of loving). Even living the Word of the Scriptures in one’s life can be considered as a valid educational tool exactly because of this continuous pursuit, as coherence, of the theory – practice unity.

## For the unity of education

Another aspect that we need to consider is the one which I defined as “the unity of education”, that is, “the unity as a result of educational action”, “the unity provoked by education”.

“The unity of education” is based on numerous elements, among which there are:

– educational relationship as *reciprocal relationship of I–You*, which recognizes great dignity of You, seen as a unique and unrepeatable subject (various contributions of traditional pedagogy, but especially by philosophers Buber, Mounier, Lévinas, Derrida and Brazilian pedagogist Paulo Freire, who proposed the education that could overcome the dichotomy of the oppressor and the oppressed and to lead to civilizing dimension of *dialogue*). For Chiara Lubich, as we could see these days, educational relationship is a picture of the trinitary relationship: it is Love which at the same time joins together and separates;

– *the unity of social body* through experience of education as democracy in action, which can include anybody as the protagonist in the construction of *we*. Let us think of the examples of contributions, all in various ways important in the perspective of Social pedagogy – that of Pestalozzi, St. John of the Woods, Dewey, Freinet, Don Lorenzo Milani, Freire... etc. and the experience of the Focolare Movement with the experience which is defined as “Collective spirituality”: around this communal perspective the possible educational alliances are established (family, school, institutions, groups...), which can avoid fragmentation;

– education as the awareness of *relationships of “interdependence”* at all levels and as dimension open to interculturality (Intercultural pedagogy) in the perspective of globality and peace;

– education as *a search for the man–environment unity*

– conception of knowledge as an encounter of disciplines, dialogue of knowledge interdisciplinary–transdisciplinarity) (Morin, 2000) 6 education as experience of collaboration and *unity within and among various fields of human activity*.



5

CONFLICT MANAGEMENT.  
STEP TOWARDS  
A DIALOGUE



# Conflict (conflicts) in pedagogy

---

Manfred Porsch

## **The change of paradigm caused by social changes**

The social changes of the last decades have caused a change in values, and owing to this a change of paradigm at various levels.

I am going to send you on a short journey through time to see the society and pedagogy exactly fifty years ago.

– A school in Vienna in the academic year of 1956/57. A homogeneous class, 28 children (only boys!), all of the same nationality, all of the same religion. The only reason for conflict: two boys are a little different because they are blond.

– A year after this photo had been taken, the first foreigner child arrives in this school, the boy from a family that had fled from the Hungarian Revolution of 1956.

– Let us think together (this plea is above all directed at those who belong to my generation) of what did not exist then, what school did not prepare us for, “for life”: television, washing machines, computers, landing on the moon...And we had not yet had the stress of turning off our mobile phones at the beginning of a conference or a concert...

– Today, fifty years later, there are thirty nationalities and seven confessions in our school, in some classes there are only one or two children of Austrian nationality. These mass changes of the society lead us to facing completely new challenges, for which the society itself has not been prepared. And we pedagogues also need to learn how to deal with them (Weiss, 1992).

I would like to deal with only a few points which seem relevant to me for the pedagogy of conflict.

## **Changes of the society**

### **Communication and socialization in the family**

The processes of socialization of those times took place first of all in the family itself. On one side, the families were bigger, more generations lived together, there were more siblings and relatives often paid visits...

The typical family of today is much smaller, both parents (if there are still two) have to work. Relatives may live in another city. Parents spend a lot of time in front of TV and children play computer games. This results in a tense atmosphere between school and home: pedagogues complain that parents do not have time for their children any more and delegate the education to school. Parents complain that school delegates this task to parents.

## **Cultural differences**

Where different life habits meet, various ideas of values arise as well. Conflicts in man/woman relationships often arise as well. Conflicts arise among generations, between the young and the elderly (Gordon, 1987,1990), between urban and rural areas, among nationalities and various religious confessions. These conflicts are inevitably brought to schools, not introduced merely by the very culture the bearers of which are the students, but above all by the culture expressed by parents and pedagogues.

## **Authority and power of making decisions**

It is evident that we are moving from an authoritarian culture to the culture of confrontation and dialogue (Fromm, 1981).

When I was a child and questioned my parents' or my teachers' decisions, it almost never provoked a real conflict. To my question "why...?" I would receive a "logical" response. "Because I want it that way." To my objection "but I don't want to", they would give me even stronger an argument "You have to". The discussion was ended in this way. On the other side, if today I decide about something or if there are long debates in my family with arguments and counterarguments, the final compromise is more or less the following: I am doing the dishes but later I will receive more pocket money.

## **Pedagogical effects**

### **Pedagogues' role**

There were three recognized authorities in Austrian villages in those days: the mayor, the parson and the teacher. They were often the only ones who could read and write as well as the only ones who knew what was happening "in the world outside the village".

Nowadays, in "global villages", the world is present through mass media. Mobility and tourism make it possible for everyone to travel around the world and the knowledge of the world has developed out of all proportions via the Internet. This also concerns decisions which can be both made at school and out of school. If something is established at school, today we can take into account the fact that some parents could come to school to complain. "Why are they doing it like this? It is not prescribed by law!" Today teachers suffer from a certain lack of socially recognized authority, as "intermediaries of knowledge". When compared to the past times, all adults consider themselves as having more expertise in the scholastic field, also because of their more extended basic culture.

### **From hierarchy to autonomy**

However the culture of debating in the school system runs the risk of causing conflicts.

In the past, everything was regulated by laws and regulations. All that was necessary was to follow them. The schools of today have more competence for and participate more extensively in making decisions. Schools draw up their own ideal pedagogical profiles, work on their quality, decide about the value and dimensions of individual subjects.

This is exactly the focal point in which arguments can arise regarding various positions and choices about values. Is there a common pedagogical ideal? What does "scholastic quality" mean? Which didactic methods are more important? Which subjects need to be considered and favoured and which contents? Am I ready to invest a lot of time and energy into school and education, am I fascinated by innovations or do I teach without any precise motivation, without finding a meaning to my teaching?

Besides pedagogies of Montessori, Steiner, Agazzi and Freinet, among plans of Dalton, Jena and Marchtal, etc., other more concrete variables play a role, certainly not a secondary one, in influencing scholastic life, such as the school management office, which wants the school to be presented as well-qualified in the mind of the public, civil authorities, which need to save money, science, which wants high-level teaching of modern scientific knowledge, and parents, who often fail to find directions since at their school “everything was different”.

### **From knowledge transmission to skill training**

If knowledge is provided more and more often by the mass media and the Internet, it does not mean that school has completed its task. Naturally, it always had to do with acquiring basic skills such as reading, writing, computing. Besides these, many other skills gain in their value in the today's society. This refers to the abilities of using and applying knowledge, of learning and “life-long learning”. This refers to interpersonal and social skills (Deibl, 1985, Tausch, 1979), to personality, to group competences such as communication and conflict management.

This is a great challenge (Mitschka, 2000) for pedagogues who could not learn these skills at all, or could acquire them only partially throughout their professional training, since communication was mostly perceived through its negative aspect and meant “chatting” or “disturbing”. Group work often implied entering the system of, for example, “solitary combatants” or “copying” or getting away with “deception”. Conflicts were seen as disturbances, and were often sanctioned by the authorities.

The introduction of “soft skills”, of developing “dynamic or interactive abilities” has lead many European nations to big discussions in educational field. Can social skills be taught? Or the only way to acquire this skill is to practice group work, in the common experience of everyday communication? And what is more, how can one evaluate this skill in terms of marks?

In this regard, various models are currently being worked on in different countries.

In Zurich, for example, besides classical “personal performance profiles”, personal dossiers for every student are being regulated, in the form of a portfolio. Elementary schools of Vienna have been trying out for four years the models of personalization and alternative evaluation besides the methods of quantitative evaluation. The evaluation of standards related to the development of dynamic skills are taking place in the personalization of educational standards. Some German regions have recently introduced “cultural skill test”, which describes the acquired social skills.

### **Conflicts: reasons and strategies for solution**

This module will try to explain the system, phenomena and mechanisms of conflicts (Correl, 1983, Sheibel 2006):

- How do conflicts arise?
- Which environment feeds conflicts?
- How do people react to conflicts?
- Are there strategies for avoiding conflicts or solving them?

In this brief introduction I cannot anticipate all the contents that we shall deal with in the following days of practice. Neither can I anticipate all the theories of communication and conflict which have been published in various books. Nevertheless, I would like to draw your attention to two important theories:

### **Conflicts arise there where two different ideas of value meet.**

- *Internal conflicts* arise when possibility and desire are in contradiction with personal ideals.
- *External conflicts* arise when personal values are in contradiction (the real or the presumed one) with other people and with specific issues.

Conflicts increase through

- subjective feelings (mood, perception, fears...) and through
- exterior influences (propaganda in favour of or against..., communication problems, mobbing...).

### **Conflicts are the subjective product of a highly-estimated relationship that has been disturbed or missing:**

- regarding oneself
- among people
- among people and the “content”
- between the individual and the system.

Since the individual is a part of the system at the same time, the following dilemma is posed:

- “I cannot change if the system does not change”
- “The system cannot change if it does not change me.”
- Then the question is: Who starts?

### **Conflicts as a chance**

In traditional pedagogy, conflicts are generally viewed in a negative sense: they disturb, steal energy, destroy the atmosphere. For these reasons, there have been more attempts to deny them rather than to confront them. In reality, conflicts are not destructive in themselves. They can often be destructive because of the poor culture of communicating, of relationships and of managing conflicts (Watzlawick, 2002).

In the educational context, “working on conflicts” is a chance exploited at various levels (Hadri-ga, 1991, Mitschka, 1997).

*The system learns:*

- To recognize weaknesses and to work on them
- To recognize strong points and make use of them

*Children learn (Where else should they learn it if not here?):*

- To perceive themselves as an integral part of the community
- Respect others
- Assert themselves
- Accept and overcome limitations
- Build bridges
- And above all: work on a more peaceful world!

I believe that we cannot ask for more!



# Conflict management in the intercultural key

---

Agostino Portera

## The concept of Complex Instruction

For what concerns the specific methods of conflict and aggressiveness management in multi-ethnic and multicultural context, of particular value are the didactic experiences and theoretical contributions elaborated by some authors, among which it is necessary to mention, above all, E.G. Cohen, P. Batelaan and C. van Hoof, D.W. Johnson and R.T. Johnson, C. Mac Mahon.

E.G. Cohen (1994) from the University of Stanford, the United States, elaborated with his collaborators an interesting didactic vein related to conflict management.

The basic condition is, first of all aimed at not giving as much importance to cultural differences of students as to the hierarchical ones. Students can actually be different not only owing to cultural aspects, but also concerning their ability of memorizing, fluency of expression, shyness, easiness of establishing social contacts. The children of the immigrants, as well as all the children belonging to low social classes, go through traumatic experience of discrimination and submissiveness caused by the members of the dominant classes. Even in the classroom, the students with higher *status*, encouraged by their teachers and classmates, talk more, in most cases influence the didactic activities and consequently learn more. As a consequence of such experiences, Cohen developed the approach with the name *Complex instruction*, with the main objective of creating equal opportunities within the class. In practice, this means validating through creative interaction all the individual differences present in every group. For achieving this goal, teachers should try to form small groups of students as heterogeneous as possible, with indication to bring to conclusion a determined task. Of central importance is that in organizing group work, each pupil is assigned a specific role (of a facilitator, as the one who provides materials, controls duration of work): since the main objective does not derive from the quality of a completed task, but from the ability of pupil to interact and work together, it is necessary that children change roles, in a way not to create always the same groups.

## Cooperative Learning

P. Batelaan and C. von Hoff (1996), bearing in mind some of the UNESCO's recommendations, promoted an intercultural didactic programme in collaboration with numerous European universities, under the title "*Cooperative learning in intercultural education*".

The authors, starting with the premise that multicultural societies are characterized by a great number of diversities and inequalities (cultural, ethnical, religious, but also economic and social ones), confirm the importance of education (especially of the one understood in intercultural way) in providing for everybody the same opportunities.

It seems that currently the *Cooperative Learning* project is enjoying enormous success on the pedagogical plan and is starting to be experimentally used in numerous schools in various European countries. Besides methodology, it represents a specific educational movement, which as a main characteristic has the practice of cooperation as the style of school work which validates the interpersonal relationship among students in every moment of didactic activity. Under the methodological profile, drawing on the elaborations of E.Cohen, Cooperative Learning comprises: positive interdependence, face-to-face interaction, the use of relational skills at interpersonal level, work in small heterogeneous groups, systematic consideration of the completed work, as well as individual and group evaluation. This implies the creation of cooperative working groups, that is, of students who work together in groups which are small enough so that everybody can perform one task actively, which is defined in a clear way. The main objective is to convince each student that for solving complicated tasks, various skills are needed. In practice, the subdivision of the involved subject is made through non-homogeneous groups of four to six students, who must try to unite all their competences and skills to reach the common goal or solve a determined task. The group works together, talks, exchanges the materials: learns to communicate and cooperate. The teacher's role, besides choosing the components of every group, mostly consists of providing all the information, supporting the groups in the pedagogical part and verifying that the communication among all the components is effective.

It is important to delegate the responsibility to the group, not to give answers, but to pass on a good dose of independence.

From the first results, it appears that the subjects involved in *cooperative learning* are more active, produce more innovative and creative ideas, learn to share responsibility, talk more, get to know each other better, communicate more about their personal affairs and problemsolving is made easier. In addition to that, it has been noticed that, on the whole, group work contributes to better performance of social tasks and improves the quality of learning (Ben-Ari, Kedem-, 1997).

The programme about non-violent conflict management in schools, elaborated by C.McMahon (1997) together with the collaborators from Queensland, Australia, also seems to be worthy of attention.

The programme, which seems to have had great success when applied in some schools in Brisbane and the surroundings, schedules twelve stages or skills, divided into three groups:

*WinWin*: taking needs into account; use adequate assertiveness (express one's own opinion about the problem); the will to solve the conflict (evaluate one's own motivation); negotiation skills (soft with people, hard with problems).

*Creative response*: conflict as an opportunity, creative force (collaborate in the search for solution); understanding conflict from all aspects (motivation, needs, contents); finding solutions which take everything into account.

*Empathy*: verify the situation from the point of view of the other; managing emotions, developing ideas for new and creative solutions.

In cases in which conflicts cannot be solved by the parties concerned, the author schedules the intervention of an intermediary, trained according to a specific programme.

## Teaching Student to be Peacemakers

Similar to the previous one, but much better structured and scientifically better tried out is the programme connected to the management of conflict in multicultural context, of the title Teaching Student to be Peacemakers, elaborated by D.W.Johnson and R.T. Johnson (1995), from the University of Minnesota, the United States. Based on the assumption according to which cultural pluralism

can open up many opportunities but also many conflicts, with relation to the facts that the classroom climate is of a cooperative type or it is competitive and individualistic, the authors have developed their own programme, divided into more stages and directed at pupils and teachers.

At the first stage, the cooperative climate is trying to be created, in which individual pupils offer one to another the situation in which they need to take certain responsibilities. At the second stage, the students think about what is and what is not a conflict. The negotiation about the conflict starts at the third stage, trying to overcome the winner–loser view and to find solutions which will provide benefit for everybody (the pupils are invited to say what they want, communicate emotions they feel, the reasons because of which they want something or feel something, their own perspective of others' arguments; after this, each of them formulates three proposals and eventually the best one is being chosen). The fourth stage envisages that the teacher chooses two pupils every day to whom they will assign the role of the intermediaries. The fifth stage envisages determining several hours on two specific days of the week, in which the class will practice the procedures of negotiation and mediation. The sixth stage provides repetition of all the previous steps and further spiral development and fulfilment of the programme Teaching Student to be Peacemakers, which is spirally evolving in the total duration of twelve years. During that period, students go through stages which are gradually becoming more and more complex and refined in order to become competent for solving conflicts.

At present, D.W. Johnson and R.T. Johnson together with some of their collaborators have conducted more than forty verification studies of that programme implemented in elementary and high schools. The results show that the students, when confronting a problem, while previously turning to the teachers before all, or using destructive strategies which only lead to the escalation of conflict, after the training become much more often capable of positive dealing with conflicts, without depending on the adults, even knowing how to intervene as intermediaries. All the subjects who participated in the studies were successful at employing their skills outside school as well. Moreover, a significant increase of scholastic performance was noticeable among high school students.

## Negotiation

Further strategy elaborated by D.W. Johnson and R.T. Johnson for managing conflicts is that of *negotiating*. Subsequently, the parties in conflict are not only assertive regarding their own reasons but are trying to be collaborative as well, combining their own point of view with that of the other, according to the logic of *and* (my reasons and your reasons) and not that of *or* (either my reasons or yours). In order to implement such strategy it is necessary to apply some skills: identify the actions which provoke the conflict and be willing to discuss them in order to overcome the conflict; identify one's own needs and goals and what one wants from the other; confront the other by discussing the problem and not the person; understand the reasons of the other person; search for solutions which will give advantages to both sides; invent creative solutions; find an agreement as satisfactory as possible for everyone. According to the authors, the method of controversy is also very effective: developing theories which will oppose an argument, by forming different groups, discussing, exchanging positions, finding agreement through new and creative positions.

The method of *negotiation* for the application in educational context of the family has proved to be effective. E. Arielli and G. Scotto (1998) distinguish two methods of negotiation: the distributive one (win–lose), where the defeat of one party is the victory for the other; and the integrating one (win–win), where both sides win. Only the second one, which allows the transformation of the conflict content in a new and creative way, by integrating cooperative aspects, presents lasting positive effects, which develop positively with time.

## Final considerations

Until today, in western and highly industrialized societies, above all, conflicts have been associated with violence, and managing a conflict well is equivalent to imposing oneself by means of one's own power or social, legal, economic or military status. In other cases, especially with people led by religious principles or those of the masses, a desirable conflict management is associated to passive acceptance (subjection) the aggressiveness or the ideas of others. Even in the field of education, the education for peace is sometimes mixed up with eternal peace of the cemetery, with masochistic attitude of "mors mea, vita tua", or those of diplomatic affectations.

In the new millennium, it is urgent and necessary to change the paradigm.

– In the first place, it is necessary to move from the assumption that, especially in complex and multicultural societies, it is not possible to eliminate conflicts from life. Conflicts, as it has been fully stated in the present contribution, have accompanied human beings throughout their entire phylogenetic development and continue to follow them even in the ontogenetic one, from conception to birth, from the first breath to death;

– Since it is not possible to eliminate them, it is necessary to learn to identify *them* conveniently. It is necessary to succeed in understanding the reasons of it, discerning evident conflicts (positions) from constitutive conflicts (interests); objective conflicts of various backgrounds (interests, feelings, problems of relationships, differences in values, lack of information, misinterpretations and misunderstandings);

– Having identified the real nature of conflict, it is necessary to educate to manage conflicts in a convenient and human way. The man who is facing a conflict is instinctively forced to flee or fight (the use of aggressiveness or violence). Owing to the intervention which can only derive from a well-thought and well-effectuated education, he can learn that resorting to violence can in the worst case serve for delaying the conflict, often making it more difficult to solve and fostering its negative escalation. The same is true for passive attitude and submission: the feelings of hostility, rage, the feeling of suffered injustice are ousted by the subject and the resentment emerges, which will induce them to feel bad about themselves, or to "revenge" in an indirect way (even in this case we can witness the shift towards and often to extension of the conflict).

In the new millennium, it is urgent and necessary to start revealing the positive and constructive aspects which can arise from a conflict managed in an adequate way and humanly bearable. Without resorting to violence and destruction. Without submissive and masochistic attitudes. Through the spirit of cooperation, synergy of resources, by distinguishing the problem (which can be the object of combined "aggression") from the person that one has in front of themselves (who will be understood in their diversity and respected in their common dignity). Owing to this, an agreement can be reached which, besides solving the problem, contributes to subjective growth and common humanity; to revitalization of democracy and betterment of civilization.

In that sense, I would like to conclude by thinking that the methods and techniques presented on the previous pages (mediation, coaching, cooperative learning, win – win) are not implemented in an uncritical manner, but can serve as ideas either for becoming aware of (also) positive potentials inherent to conflicts, or for greater stimulation, above all in pedagogical sector, of considerations related to the strategies which from time to time can reveal themselves as useful and effective for the improvement of cohabitation among human beings.

Similar reflections are also valid for aggressiveness, which is not to be considered only as "a negative impulse"; if adequately channelled and conveyed, it allows the individual to assert themselves towards external physical and natural environment. By treasuring the considerations of other pedagogists, especially in education, it is necessary to change the paradigm in such a way to consider

aggressiveness as inclination of human being which cannot be eliminated, which cannot be neither suppressed nor allowed to be manifested in a rampant and destructive way. At school, in family and educational associations, it is necessary to stress out its dynamic aspect, promoting its legitimate and positive modality for the development of a person (currently defined as assertiveness). In the new millennium, it is necessary to assume the awareness that it is not only impossible to eliminate conflicts, but if adequately identified and managed, they “spice up” the very existence. Conflicts facilitate choices, give meaning to various attitudes, promote maturation and growth of a person or groups.

In pluralistic and multicultural contexts in particular, where the conflicts and aggressiveness seem more difficult for identification and managing, it is necessary to act on various levels. Before all, it has to do with establishing that in the presence of linguistic modalities, modalities of different thoughts, behaviour and communication, the meaning attributed to conflict, the way of its perception, of living it and managing it, varies strongly regarding the references internalized in the past.

Therefore, having identified the limitations, “the rules of the game” valid for all the parties involved, it is necessary to develop *intercultural competences* as well, apt for taking account of common traits and differences. In that sense, though it is possible to draw on to the experiences gathered in the sector of intercultural communications and onto the founding principles of intercultural pedagogy, there remain many unsolved questions and numerous barriers to overcome.

# Interculture and language minorities

---

Neven Hrvatić

## New educational contexts

The challenges of the future of an individual and society (global world) are being reflected in the organization and quality of today's school and education system. The common values of the united Europe, as well as the characteristics of the modern Croatian society (democracy, an individual, pluralism, openness, responsibility, identity, human resources...) are the starting points for structural changes within pedagogy. The influence of the internationalisation of education, through the processes of preparing pupils (students) for life and work in the international environment, the improvement of language competences (and minority languages) influences significantly the internationalisation of the curriculum as well.

There are several developments being supported in today's world which, owing to their omnipresence, can be considered as global developments in educational science.

- open education
- new philosophy of education
- flexible educational policies and strategies
- education of individuality and socialisation
- intercultural education
- alternative pedagogical ideas and schools
- interdisciplinary dialogue

Direct implications of the new approaches to pedagogy are being manifested on the implementation level as well: intercultural contents in the curricula – intercultural curriculum, encouraging team work in the class (cooperational approach), adopting democratic values, strengthening of personality and self-confidence of pupils, developing motivation for learning (changes in working methods), “learning how to learn”, the concept of lifelong education (the need for recreation of formal, non-formal and informal education), education standardisation /contents standards, educational standards and performance standards as important notions for drafting national curriculum/.

## Approach to intercultural education and trainings

Multicultural characteristics of European societies are also typical for Croatia. Rejecting the static vision of culture (a mosaic of various groups formed according to ethnic origins, language, culture and religion whose members live on a particular territory), the concept of multicultural society comprises the factors of interaction among individuals, groups and communities, accepting common rules of communication and social accordance, and only then it comprises the relations of the majority and minorities (Perotti, 1995, 63).

The idea of interculturalism in education (and upbringing) results from the need to organise multicultural societies in line with the principles of cultural pluralism (mutual understanding, tolerance and dialogue, experience and interweaving of proper and different cultural characteristics), universalism (common interests, beliefs and customs) and social dialogue (cultural particularities and common linking elements).

Intercultural curricula around the world comprise several fields (similar in concepts), which has also influenced the development of both common and specific approaches.

The initial attempts of founding intercultural education as special education for “culturally different individuals” (the children of immigrants) or defining the identity of pupils with the intention of setting up limits for a specific type of teaching (Berque, 1989) have failed regarding their methodological and implementary concept. The starting assumption was that pupils’ characteristics (identity) also determine various methods of teaching. Therefore, it was necessary to create homogeneous groups according to ethnic, cultural (or social) characteristics of pupils, for which different methods (contents) have been foreseen. Based on statistical regularities, the results of the survey were to confirm which method application is best for “different” pupils to make them achieve the greatest success. However, it has been shown that ethnic (cultural) identity defines only a negligible part of mutual, complex relationships and influences in pedagogical-educational process. It has become obvious that intercultural approach presupposes starting with general teaching principles and moving towards possible modifications, ranging from what is common for all children to accepting particularities. In that context, interculturalism is understood as the active understanding of different cultures, establishing positive relationships of exchange and mutual enrichment (Bell, 1994; Perotti, 1995).

Intercultural was originally conceived as an action and a process in which there exists no simple *giving and taking*, in which somebody would be *a priori* active and the other passive, somebody more and somebody less important, but equal in the relationship and yet different in contents. Thus, only in interrelation, exchange and encounter with others, interculturalism displays the optimistic assumption about merging differences and mutual getting closer through active interaction. Interculturalism is trying to build up the philosophy of appreciation and permeation, the social-ethical-linguistic minority protection, the encounters with the little known, as well as the understanding for economic and other inter-dependences (Sablić, 2004).

The new approach to intercultural education starts with the assumption of developing a relationship of participation and integration in order to make pupils learn to live together.

STARTING BASICS/APPROACH	IMPLEMENTATION OR REALIZATION METHODS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equal approach</li> <li>- Cultural and linguistic rights</li> <li>- Specific rights of the members of national/ethnic minorities</li> <li>- Multicultural environment</li> <li>- Equal chances and attention to groups/individuals at risk</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Education for human rights</li> <li>- Education for (democratic) citizenship</li> <li>- Education in languages of national minorities</li> <li>- Various competences and knowledges</li> <li>- Interaction and collaborative learning</li> </ul>

**Scheme 1.** *Intercultural education – Starting points*

## **Intercultural education – structure and contents**

Intercultural education is an indispensable factor in the process of mutual getting closer, understanding of various cultures, as well as of establishing positive relations. The notion “intercultural” implies education which grants the right to being different, contributes to realization of equal opportunities and prepares all the pupils for common life in democratic society.

The basic questions of intercultural education therefore derive from the accepted relationship, the attitude towards multicultural society. The concept of intercultural education is formed within

dichotomic demands: the education intended for revealing and encouraging the individual's development according to universal characteristics, which will make them become similar to others, or of preferring the reverse process – education directed at including individuals in particular groups and communities with a specific culture (or the process of providing the rights to existing and expressing one's own characteristics) (Perotti, 1995, 12).

- The development of intercultural education in Europe has gone through several stages:
- The training of teachers for understanding among cultures (migrations)
- Special education for “culturally different individuals”
- Education for all with “cultural supplement” – multicultural context of the society
- Intercultural curriculum development

An important determinant in the development of interculturalism, in which education has an autonomous role is the implementation of research through the introduction of common teaching strategies, which are not necessarily anticipated by the completed theoretical approach (Perotti, 1995).

In this context, intercultural education can contribute to the objective evaluation of events and recognition of contributions of every civilization, promotion of positive and dynamic interrelation among different cultures and improvement of cohabitation in multicultural environment (Rubinacci and Amatucci, 1995, 33).

Intercultural education also emerges as a tendency of affirmation of original cultural identities of those ethnic groups which live in multicultural societies.

The teacher's role in intercultural education has multiple meanings. Even the classical educational function (transfer and didactic formation of information) has experienced changes (the accelerated advancement of teaching technique and technology) towards animation, commenting, organization of activities, help and so on in the teaching process. The development of educational functions of teachers is increasingly adding up to the role of a coordinator, a researcher, a counsellor...which will influence pupils in a creative way to realize their individual potentials, abilities and act independently by using knowledge, spirit and behaviour, as well as cultural and social beings (Previšić, 1998, 149). In multicultural environment, the educator/teacher is not merely a good connoisseur of other cultures, not only a “dam” against the creation of stereotypes, biased attitudes or prejudices, but also a collaborator-creator of new relationships towards real knowledge and successful intercultural relationships (scheme 2).

CULTURAL ENVIRONMENT	ACTION METHODS	THE ROLE OF EDUCATOR-TEACHER
MONOCULTURE	TRANSFER OF NATIONAL STEREOTYPES	MEDIATOR
CULTURAL PLURASLIM	ACCEPTANCE OF ELEMENTS OF OTHER CULTURES	MENTOR
MULTICULTURAL ENVIRONMENT	INTERCULTURAL EDUCATION	MODERATOR

**Scheme 2.** *Functions of educator/teacher with regard to cultural environment*

In this context, we could conclude that the intercultural competence of an educator/teacher includes three important dimensions which are mutually connected:

- Intercultural competence
- Communication-behavioural dimension (skills)
- Emotional dimension (attitudes)
- Cognitive dimension (knowledge).



Interculturally competent person is the one who is capable of “seeing” the relationship among different cultures, which has the ability of mediation, interpretation, critical and analytical understanding of their own and other people’s culture and of intercultural communicating (Byram, 2000.)

Important characteristics of an interculturally competent teacher can be shown in the interrelation between the multicultural environment and the school open for differences, and which comprise the following:

- verbal and non-verbal communication competence;
- good knowledge about one’s own culture and cultures of others
- the ability of respecting, understanding and accepting the pupils who belong to other cultures
- interactive relationship with “the other”
- continuous upgrading of knowledge about oneself both on the individual level and the level of the related group
- the ability of increased openness, flexibility, creativity and criticism
- understanding consequences of discrimination of culturally different individuals and the ability of developing non-stereotypical opinion and anti-prejudicial attitudes.

Emphasizing the importance of contents (the intercultural ones) and the method of learning (within a multicultural group) is particularly significant in order to render school the catalyst in the process of inculturation, a supplement to the family upbringing and “education” (and not the source of contrarities) and an important factor in adaptation of children and young adults. The intercultural approach in a multicultural environment presupposes detecting similarities and differences – the relationship, and not only teaching about various cultures. With managing and experiencing different cultural traits, as well as with education about human rights and democratic values, the intercultural approach also implies new ways in drafting the curriculum even in the classroom (cooperative learning).

## **Intercultural educational curriculum**

When analyzing some of the basic components of intercultural curriculum: programmes, procedures and means, we cannot ignore the multicultural environment in which teaching is effectuated. Defining all three segments (in real teaching process) will also depend on the intercultural approach which will be able to provide pupils with the right to be different, contribute to realization of equal opportunities, as well as to prepare all the pupils for the cohabitation in a democratic society.

A scholastic curriculum structured in a modern way should articulate contents, programmes, workmethods and teachers’ procedures which will not only refer to acquiring knowledge but which will, by observing the world from different philosophical angles and latitudes, decompose in direct contact various social stereotypes, prejudices and stigmatization among people (Previšić, 2004).

If we isolate the contents of learning, defined by teaching programmes, from the term curriculum (which in terms of contents also comprises operationalised learning targets, teaching methods, strategies, situations, as well as process evaluation), we can notice their intercultural specificity. Thus, intercultural curriculum should be then conceived towards better understanding of ourselves, then others, detecting similarities and differences, noticing prejudices and, after that, towards collaboration and achieving common goals. Even though multicultural education was predominantly directed at the members of minority ethnic groups and immigrant children in the past, this segment as well has seen new perspectives towards greater success at school, by increasing motivation for learning and pupils’ self-confidence. Intercultural curriculum partially directed towards learning about one’s own culture and the past, being as valuable as the dominant culture, can have an impact on the development of group (national) pride, self-respect, and directly on the development of motivation and better school

results (Glazer, 1997). Seeing other cultures as comprehensible and acceptable only through occasional exploration of their individual parts and manifestations is a simplified perception. Intercultural approach, as an important value orientation, is to be followed by further research of pedagogical and scientific relevance of individual teaching contents and the curriculum as a whole.

Direct application of intercultural contents in teaching practice is possible from the viewpoint of disencumbrance from unnecessary contents, introducing innovated programmes, improvement of the quality of textbooks and other teaching materials, and generally more contemporary pedagogical communication among pupils, in the context of intercultural relationships.

Intercultural curriculum is based on the pupils' acquired experiences-knowledge, abilities, values and attitudes, and comprises several complementary dimensions:

- *the cultural one* – the ability of intercultural communication (on the local, national and international level);
- *the social one* – interrelation in the process of respecting human rights, individual and social responsibility and social justice ( the functioning of the family, encouragement of collaboration, participation in public life)
- *the economic one* – training pupils for various work roles and responsible consumption;
- *the environmental one* – preparation for making strategic decisions towards sustainable development

In the interrelation of the four pillars of education: learning to know, leaning to do, learning to live together and learning to be (Delors, 1998, 95-108), intercultural education (learning to be together) is precisely an indispensable link which enables a more efficient work on transforming conflict (typical for today's world) and developing of respect for other people, cultures and values.

The approaches to intercultural curriculum are predominantly directed at the programme contents, pupils and social changes.

- *Models directed at the programme contents:*  
(understanding cultures, cultural differences...-insights and values):
- *Models directed at the pupil:* (compensatory, programmes for culturally different individuals...; combining teaching in mother tongue and in the language of the dominant group helps improve scholastic success and faster integration into regular teaching process of members of language or cultural minorities/interaction/ - making pupils stronger)
- *Models directed at social changes:*  
(structural changes of the curriculum, cultural, social and political context of school /open concept of cultural identity/ – self-strengthening of pupils)

The concept of intercultural education will depend to a great extent on teaching contents, models, strategies...-on intercultural curriculum, and will be related to the cultural integration and implementation in pedagogical-educational practice.

## **Education in languages of national minorities in Croatia**

Education of the members of national minorities in Croatia is a constituent part of the national pedagogical-educational system. Its organization, structure and contents are defined by the Constitutional Act on human rights and freedoms and rights of ethnic and national communities and minorities, the Act on education in the language and script of national minorities and Acts on primary and secondary school system, as well as on "minority" teaching plan and programme.

The need for acknowledging European standards in education of national minorities, as well as the emergence of "new" national minorities in Croatia set conditions for the methods of organizing teaching for national minority members in minority languages.

National minority members suggest and choose themselves the model and the programme in accordance with the existing law and their possibilities for the programme effectuation, and all the models and special programmes make a part of the regular pedagogical-educational system.

In the Republic of Croatia, four basic forms of organizing teaching in national minority languages have been implemented:

*Model A – all the teaching is done in the language and script of the national minority (around 9000 pupils)*

- A special institution or an institution with teaching in the Croatian language. with special departments with teaching in the language and script of a national minority
- Textbooks translated into the language of a national minority
- Czech, Hungarian, Serbian, Italian national minority

*Model B – bilingual teaching in the Croatian language and the script of a national minority (around 800 pupils)*

- an institution with teaching in the Croatian language – special departments
- natural science group of subjects (Croatian language), humanities/national group of subjects (language and script of a national minority)
- Czech, Hungarian, German and Austrian, Serbian national minority

*Model C – cultivating language and culture (around 1250 pupils)*

- Special teaching programme -5 classes a week
- Teaching about language and literature of a national minority, its history, geography, music and fine arts
- Czech, Hungarian, Slovak, Serbian, Ukrainian and Ruthenian national minority

### **Special programmes**

*Summer schools*

- Montenegrin, Romany, Serbian, Ukrainian and Ruthenian national minority

*Special programmes for integration into pedagogical-educational system*

Romany national minority

*Learning a minority language as the language of the environment*

- Italian national minority

The specific quality (the number and territorial distribution) of members of a particular national minorities has also conditioned various forms of teaching and application of different models of teaching programmes.

### **Intercultural curriculum and/or education in minority languages**

Intercultural education is an indispensable factor in the process of mutual getting to know each other, understanding different cultures, as well as of establishing positive relations.

The contemporary intercultural teaching (education) is the result of the need to organize multicultural societies according to the principles of cultural pluralism, universalism and social dialogue. School (intercultural curriculum) can significantly influence the formation of intercultural attitudes and preparation of pupils for mutual, equal relations, and if we consider the importance of indirect influence hidden in the curriculum which is reflected in organization, social structure of pupils, school culture, relationship of teachers and pupils, ways of performing teaching, out-of-school pupils' activities...its influence is universal.

Only those pupils who know well the characteristics and values of their national and cultural identity, trained to be the bearers and promoters of their own culture, can equally establish contacts with other cultures and realize intercultural communication at all levels, and also create the sensibility and openness for understanding and accepting other people and different cultures.

A possible dilemma: intercultural curriculum and/or education in minority languages derives from different starting points and approaches (majority/minority ones) and is reflected through two complementary models:

*Model 1*

- Separate (or bilingual) teaching in the language of a minority + contents related to the language and culture of the majority
- Contents related to minority languages and cultures

*Model 2*

- Joint teaching + contents related to minority/majority language and culture

Since both models derive from intercultural curriculum, the inauguration of intercultural principles in the school system will depend on their consistent application.

The concept of intercultural education is to a great extent defined by teaching programmes, models and strategies...-of intercultural curriculum, and towards cultural integration and implementation in pedagogical-educational practice. The education in minority languages represents its constituent and indispensable part.

# Positive psychology in the development of young people

---

Majda Rijavec

## What is a “positive” life?

One of the main characteristics of positive psychology is orientation towards the research of life-style which leads to the strongest feeling of psychological benefit, satisfaction with life and happiness. In order to enable such fulfilled life, positive psychology studies three different levels of human experience – subjective, individual and group level (Seligman and Csikszentmihalyi, 2000).

On the subjective level, positive psychology studies positive subjective states or emotions, such as cheerfulness, satisfaction, well-being, happiness or optimism. On the individual level, positive psychology studies positive individual characteristics, such as courage, persistence, honesty and wisdom. The aim is to identify the constituents of “good life” and the traits which characterize “a good person” by examining human’s strengths and virtues. Finally, on the group and social level, positive psychology is directed towards development, creation and maintenance of positive institutions-civil virtues, healthy family and working environment.

Good life is obviously closely related to the concept of human strengths. Seligman (2002, p 13) defines good life as “every-day use of one’s specific potentials with the aim of realizing authentic happiness and satisfaction”.

However, psychologists better understand human weaknesses than human strengths. That is perfectly understandable, since the work on classification of mental diseases has a 2000 years long history, whereas the attempts of classifying human strengths are only some ten years old.

## Education of young people based on human strengths

In the traditional approach to education, students are implicitly or explicitly being sent the message that they need to correct their flaws or they will not be successful at school. As opposed to that, positive psychology directs towards recognizing students’ strong sides and their development.

Donald Clifton and Edward Anderson (2001-2002) identified 34 talents which the most successful people show in certain areas. Talent is a repetitive pattern of thoughts, feelings and behaviours which can be used productively and is manifested in various areas of life. Strength combines talent with necessary knowledge and skills and is defined as the ability of a consistent, high-quality effect in a certain activity. When strengths are fully developed and appropriately applied, they lead to achievement and excellence.

The studies (Clifton and Harter) showed that people who are focused on their weaknesses and who are trying to improve them, can achieve average results at best. However, if they put the same amount of effort into their talents, they can achieve much more, and even reach high level of excellence.

Why does focusing on weaknesses interfere with achievement and excellence? According to Anderson (2004) this demoralizes students, reduces their motivation, reminds them of previous failures and frustrations, leads to negative expectations, reduces self-confidence, reduces teachers' expectations from students, decreases students' aspirations towards success and does not give them any idea of what being excellent means.

## **The development of young people based on human strengths**

The aim of positive development and education of young people is to develop the strengths which will enable them to develop and make progress throughout their entire lives. Positive development is directed towards abilities, strengths and developmental needs of the young people, not only towards their problems and risk factors and behaviours. This approach moves focus from the strategies for reducing crises and problems to the strategies for increasing positive and supportive relationships, challenges and meaningful experiences. However, if we want to help young people to develop positively we have to know what needs to be developed. One of the answers is character-defined in terms of positive human strengths.

Peterson and Seligman (2004) developed the classification of human strengths under the name of VIA classifications of strengths and virtues. They researched what great philosophers, as well as major eastern and western religions, said about characters and virtues, and what contemporary civil organizations and organizations dealing with the development of young people say about the same subject. This study identifies six main virtues called wisdom, audacity, righteousness, humanness, orientation and spirituality. Table 1 shows the strengths and virtues according to this classification.

<b>1. WISDOM AND KNOWLEDGE</b>	<b>Cognitive strengths which include acquisition and application of knowledge</b>
Creativity	Thinking about new and productive ways of getting something done
Curiosity	Showing interest for different topics and experiences
Open-mindedness	Thorough thinking and looking at things from all sides
Love for learning	Acquiring new skills and knowledge because of them themselves
Perspective	The ability of perceiving broader picture and giving wise advice
<b>2. AUDACITY</b>	<b>Emotional strengths which include the use of will for achieving a goal despite internal and external difficulties.</b>
Authenticity, honesty	Telling the truth, presenting yourself in the real light
Courage	Not retreating in front of danger, challenges, difficulties or pain
Persistence	Finishing what we have started
Vitality	Approaching life with thrill and energy
<b>3. HUMANENESS</b>	<b>Interpersonal strengths which include care and friendly attitude towards others</b>
Politeness and generosity	Doing favours and good deeds to others, empathy, care
Love	Attributing importance and developing close relationships with others
Social intelligence	Awareness of one's own and other people's motifs and feelings
<b>4. RIGHTEOUSNESS</b>	<b>Civil strengths which are the basis of healthy life within community</b>
Equality, honesty	Equal treatment of all people in accordance with the principles of righteousness, non-discrimination; contribution to community

Leading	Organizing group activities and their conduct
Team spirit	Good functioning within a group
<b>5. MODERATENESS</b>	<b>Strengths which protect from excess behaviour</b>
Forgiving	Forgiving those who have done something wrong
Modesty	Letting our actions speak for us, the awareness of our position in wider universe
Common sense	Cautiousness in making decision, not saying or doing things which we could regret afterwards; avoiding unnecessary dangers
Self-regulation	Regulating feelings and behaviour, self-discipline
<b>6. TRANSCEDENCE</b>	<b>Strengths which encourage connection to wider universe and give sense to life</b>
Respect for beauty and excellence	Identifying and respecting beauty, excellence and skills in all fields of life
Gratefulness	Awareness of and gratefulness for all the good things in life
Hope	Expecting the best and taking action to make it happen
Humour	Propensity to laughing and making others laugh
Spirituality	Coherent beliefs about the higher purpose of life, the feeling of sense in life

**Table 1.** Classification 6 virtues and 24 strengths of character (Peterson and Seligman, 2004)

The strengths of the character play a very important role in the positive development of young people. Studies have shown that character strengths such as dedication to studying, positive values, social competences and the feeling of purpose in life are related to the positive outcomes such as success at school, leadership, respect of differences, impulse control and helping others (Scales and coll., 1998).

### **The positive psychology programme for secondary school students in Croatia**

In a survey conducted in Croatia (Rijavec and coll., 2007) the positive psychology programme was developed, with the purpose of encouraging positive emotions and character strengths. The goal of the survey was to examine the influence of the programme on the feeling of happiness and symptoms of depression with secondary school students and it has been realized through 15 to 25 encounters throughout the academic year. One hundred and fifteen students between fifteen and seventeen years of age took part in the programme. The control group comprised 122 students. At the beginning and at the end of the programme the examinees filled in two questionnaires, The Questionnaire of authentic happiness and The Depression Scale. The results have shown that the programme did not have the effect on the symptoms of depression, but the examinees in the control group who went through the programme afterwards had a significantly greater feeling of general life satisfaction and more positive emotions. The students who did not go through the programme did not show such improvement.

# Prosocial behaviour: the safe way for education for peace

---

Robert Roche Olivar

Educators and psychologists share interest and consideration for the importance of emotional education.

However, we all wonder how something so fundamental for human behaviour is so absent from the systematic educational curriculum. While the knowledge about teaching academic subjects is advancing and creating a relatively compact corpus which resists the differences of different authors and subject specialists, the standards of psychological knowledge to be applied in the complete and vital education of children and young people, and especially those that concern emotions precisely, have only recently been identified. Yet it seems that they have not reached any conclusions or well-defined goals and objectives.

The so called scientific psychology in particular (are there others?) has not presented definite proposals yet, being still faithfully inclined to not declaring or compromising itself in the study of an optimum model of human development or an ideal of interpersonal or social relationships, probably due to its scientific asepsis, which is averse to every kind of assimilation into ideological or religious visions.

Pedagogy and educational science are probably closer and more committed to this task. In our national environment, this interest is reflected in the activities of study and research groups, such as D.P.E. Desenvolupament Personal I Emocional (Darder P., Izquierdo, C. et al. 1996–2003), which has a systematic specialized education at post-graduate courses or master's studies at their disposal, held by Rafael Bisquerra of the Research Group for Psycho-Pedagogical Orientation at the University of Barcelona (Post-graduate course in Emotional Education)

## **Prosociality. A simple way which can be integrated in emotional education**

When speaking about intelligent character of emotions in human behaviour and human interrelations (Goleman, 1997), we would like to point out and even support the claim that prosocial behaviour can have a particular impact on rendering the emotions related to the relationships with others “more intelligent”, and that optimization of prosociality can be the way of teaching to educate and train for such intelligence.

Among various forms of its optimization, Goleman presents in the appendix to his book an initiative of Solomon and Schaps (Brown, Solomon, 1983, Child Development Project), at the end of the 1970s in San Francisco Bay. In our opinion, that was the pioneering experience on prosociality at the international level.

We base our initial work in Catalonia on this experience, owing to our contacts and the fruitful collaboration with them since 1982.



## Prosociality and benefits

The operational definition of prosocial behaviour accepted by the scientific community is as follows: those actions which are directed at doing good to others without expecting compensation.

We have elaborated a broader definition, which on one side comprises not only the simplicity of a one-way focusing present in the first researches, but as well the complexity of human actions on its relational and systemic side, and which on the other side, comprises more cultural and susceptible dimensions of application in the social and political field. It is the following:

“Those behaviours which without searching for external , extrinsic or material compensations, help other people or groups, according to their criteria, or clearly positive social goals, and which increase the possibility of generating positive, supportive and quality reciprocity in consequent interpersonal or social relationships, preserving the identity, creativity and initiative of the involved individuals or groups.” (Roche 1981)

We have tried to introduce a greater role of the receiver as the criterion of validity and efficacy of prosocial action. Actually, in order to consider an action as being prosocial, the receiver of that action must accept it, approve it and be satisfied with it.

From collective perspective, it is believed that the abundant prosocial actions would reduce violent behaviour and make the cohabitation and harmony of individuals, groups and societies work.

The possibility of generalizing prosociality would derive from that, to the observation in interpersonal surroundings, in cases of violent behaviours, for example, of a young man with social deviance, considered to be the products of lack of available positive and alternative behaviour in their repertory. In the moment in which they would have at their disposal the behaviour which would be effective for meeting their needs or solving their interpersonal conflicts, the frequency of the latter ones would increase and violent behaviour would decrease.

Moreover, on the collective plan it can be concluded that the frequency of prosocial behaviour at social level would produce a multiplicative effect, through learning from the model by activating selective perception or simply by activating a response to the received benefit, which would produce reciprocity. We are facing an improvement of the quality of social relationships.

Psychology is currently working on finding out how a person who acts in a prosocial way obtains psychical benefits, from which they assume as being the decentralization of their own psychic space, emphatic ability, meaningful content related to values. This affects self-esteem, perhaps through the perception of results, of efficacy and definitely because of the established benefits it generates with the receivers.

In our work directed at identifying the characteristics of prosocial action as P.A.R methodology (participation-action-research) by means of the Unipro model, we have identified the following benefits:

*Positive control of negative emotions*, according to argumentations we shall precisely analyze in this article;

*Raising person's dignity and vital respect of human rights*. The enrichment of awareness of the dignity of man is produced, without which the perception of this dignity can remain abstract, purely theoretical or superficial;

*The enrichment of the abilities of initiative and creativity*.

Individuals experiment with the expansion of their resources effectuated in practice. Become aware of their own possibilities. Experiment with satisfaction in practicing their ideas. Represent a projection of the value of I.

*Production of meaning.*

In prosocial actions the authors experience an inexhaustible source of meaning which does not depend on external stimulus. They are able to make compensations for themselves by seeing the results obtained in the receivers. In our work of applying 850 prosocial activities documented with 140 individuals, we have established this well (Roche R., 2001).

This cognitive verification and the consequent emotions make a powerful dynamic and progressive action for feeding one's own identity which is getting more coherent with some of the goals and values considered to be good and desirable.

*Facilitation of a real, emphatic communication.*

Human communication is made difficult many times, its channels are limited with an inefficient sequential process, unless the interlocutor is listening entirely. People who are used to reacting in a prosocial way, get used to listening, to positive evaluation of the other anticipated in the communication act, and this provides some insuperable conditions for the receiver to respond emphatically from his side.

*It makes the dialogue between very different and even opposing human, ideological or political systems possible.*

The scientific method which justifies and validates the assertions of prosociality constitutes a frame of reference adjusted for the impartial encounter in a dialogue.

*In tune with great religions.*

Various religions find in science a common reference for their values or principles, which according to them are universal. Why should one be motivated to look for the truth, if any action for the benefit of the other contains in itself all the philosophies, all the religions, the entire universe and eventually God himself? (Vicente Ferrer).

*Moderation of ambition and power.*

Owing to its centrifugal character of egoistic inclinations, prosocial action pursued as habitual practice reduces, for its incompatibility, invasion and manipulation, directing and controlling the other and at the same time expands the feeling of positive potential of I, which is not oriented towards diminishing or control of others, but responds to the desire and legitimate ambition of personal growth.

*Inhibition of violence.*

Deeply rooted in the cultivated motivation of positive attention to others, prosocial action is perhaps the only power capable of "re-editing" when an action is contradictory or causing conflict. In communication, this is translated into non -responding aggressively to an aggressive stimulus, but on the contrary, with some positive or unexpected words. In the dynamics of gestures and action, it is translated into non- responding with violence when facing another violence, but applying the alternative actions which result from an intelligent creativity.

*Paradigm of a gift.*

Psychological studies are rediscovering very deep natural and essential inclinations of human beings, genetic or innate ones, those of giving and not only of possessing. These inclinations would be as equally essential as those dedicated to the survival of the individual or to exclusively aggressive demands. In this way, in the frequent dichotomy of a philosophical vision, of the value of being opposed to the value of possessing, our proposal is inserted in the culture of giving.

*Promoter of reciprocity and new circles of positivity.*

Prosocial action constitutes perceptibly clear and incisive stimulus, orientated effectively towards the objective and the personality of the receiver, to whom it transmits attention and consideration.

It is characterized by raised awareness and sensibility, increasing its positive evaluation and transforming it into a model. Therefore, the statistical possibilities are being considerably multiplied, so that the very receiver is in turn being transformed into the initiator or the author of other similar actions. It is important to emphasize that the kind of reciprocity directed at the promotion of other prosocial actions is not connected to the expectations which set conditions for the behaviour of the receiver or to implicit agreements of immediate or continuing alternation or the alternation deferred in time.

That is where the difference of prosocial action is really generated: it has to be rooted in an attitude the primary goal of which is the good of the other, not one's own good, although the final positive consequences for the author can be foreseen, deduced or can follow. If that is the case, the reciprocity that could result, will conclude a very positive circle of interrelation, which is always a voluntary one, but highly effective in the survival of systems or human groups.

*Operator of social transformation.*

Prosocial action provokes concentric circles of positivity in the environment. It is always difficult to speak about these benefits, about safe and real effects that prosocial action can generate with receivers, which in turn convert into the authors as compared to other individuals and situations and so on. That is, prosocial action sometimes becomes reciprocal towards the author. At times, it is directed towards other people, but it probably never remains inactive.

Even the scientific method would find it difficult to verify multiplicative positive effects of prosocial action. This difficulty results from progressive estrangement and multiplicity of receivers that happen, with the impact which is many times greater than that of the simple formula of one to one transmission.

In every case, this is a positive impact for the dispersion of social tissue, which can see its power of transformation increased by the tendency to change, which characterizes the initiating agents implied in the receiver-initiator series.

**Physical help:**

Non-verbal behaviour which provides assistance to other people for achieving a determined goal and which counts on their approval;

**Physical service:**

Behaviour which eliminates the receivers' necessity of the action to intervene physically in the realization of a task or order and which is concluded with their approval or satisfaction;

**Giving:**

Presenting others with objects, food or things and losing their possession or use;

**Verbal help:**

Verbal explanation or instruction or sharing vital ideals and experiences which are used and desirable for other people or groups in pursuing an objective;

**Verbal consolation:**

Verbal expression for reducing sadness of the individuals who are in pain or have problems and increasing their courage;

**Positive confirmation and evaluation of the other:**

Verbal expression for confirming the value of other people or for increasing their self-esteem, even in front of the others (positive interpretation of other people's behaviour), forgiving, plead by using words of sympathy, praise or eulogy;

**Profound listening:**

Meta-verbal behaviour and attitudes of attention which express patient reception, but actively orientated towards the contents expressed by the interlocutor in a conversation;

**Empathy:**

Verbal behaviour which, starting from the voluntary expression of one's own contents, expresses cognitive comprehension of the interlocutor's thoughts or emotions, experiencing the feelings similar to those of the latter one;

**Solidarity:**

Physical or verbal behaviour which express voluntary acceptance or sharing the consequences, especially the painful ones, of the conditions, status, negative situations of other people, groups or countries;

**Positive and united presence:**

Personal presence which expresses attitudes of psychological proximity, attention, profound listening, empathy, availability of service, help and solidarity towards other people and which contributes to the psychological climate of well-being, peace, harmony, reciprocity and unity in a group or in a meeting of two or more individuals.

Table 1: *Classes of prosocial actions*

**Emotions and prosociality**

We shall try to analyze how prosocial behaviour can affect some of the most relevant emotions among the fifteen ones outlined by Lazarus (1993).

**Anger and fury**

In these emotions there is a great physiological activation. This activation has its expression in the emotional response of high degree. We can refer to it as an immediate response, a superficial and blunt one.

Some authors refer to the presence of an internal monologue which creates arguments for justifying the act of discharging anger on somebody. A chain of hostile thoughts which favour the increase of physiological activation and which can lead to anger and easily stir up violence against other person.

The person who often experiences emotions of anger and fury because of extreme physiological activations, suffers from greater vulnerability in their mental and physical health (Thoreson, 1990; Mittleman 1994, quoted by Goleman 1997). In every case, in social and community perspective, for this person a subsystem of risk of survival is assumed.

The person who is accustomed to effectuating prosocial behaviour will probably have the access to a more effective form of anger control, possibly in various ways:

- Frequent attention to other people's needs, which is transferred into generating prosocial actions is incompatible, at least currently and accurately with generating violent acts towards others. In this sense, a habit will tend, due to its engagement in experimenting with globally benevolent perception of the other, the receiver, to interpret in a less negative way other people's actions and with this the perceptions of "aggressive stimuli" are reduced;
- Another way is that of emphatic decentralisation. It is a progressive decentralisation of one's own physical space, of the abilities to look from the point of view of other person (within perspective), which is quite common with those people who frequently effectuate prosocial actions. This ability enables greater understanding of the stimulus and situation which cause anger and

proportions the information by considering the reasons of the other person as well. This is an action which allows reconsideration of the situation and can diminish, inhibit or stop anger over the medium-term;

- Another way of controlling anger is maybe even more efficient. It is the self-control based on a cognitive level of an important content which is related to values. The attitudes of respect towards the others, motivated by a value which is fundamental for a person, the same as the values of ideological or religious kind could be, operate within the internal world of meanings of behaviour.

### **Worry, anxiety and stress**

Worrying has as its function the anticipation of dangers which can occur and the search for solutions. Worrying can launch confusion if transformed into chronic anxiety, in the case of which a lack of control of a vicious circle of negative thoughts can occur.

The anxiety as well is activated by the real life pressures (stress) and according to some authors, is the emotion which is most closely connected to the development of an illness (McEwen, Stellar 1993). The immune system seems to be the organic mediator in this relationship (Cohen, 1991; Clover 1989).

On various occasions, prosocial actions imply creativity, initiative, even assertiveness, which, if frequently exercised, have influence on the increase of self-esteem through the perception of the result, of efficacy. This improvement of self-esteem generates security in a person and inhibits anxiety and, according to certain authors, represents a positive factor for the health of the immune system.

Even the act of increasing interpersonal relationships prevents the person from having a chance to initiate a vicious circle of worrying thoughts, starting from the antagonistic behaviour such as distraction on one side, and from the relativization of a problem to a certain degree on the other side, in cases in which they have the opportunity to observe the situations similar to their own in interpersonal relationships.

### **Guilt**

He tried to distinguish the western culture from others starting from the preeminence of education of moral development driven by the sense of guilt (against shame in other cultures), especially in the previous decades when there existed repressive education, strongly focussed on authoritarianism.

However, there are numerous critical views which declare our time as lacking moral values, which lead to personal self-control in order to live in the society, considering, for example, current violence.

The feeling of guilt is present in numerous psychopathological entities. A relative decrease of exaggerated introjective pressures can be considered as an advantage for mental health.

For example, prosocial actions effectuated within the range of anonymously practiced voluntary work, have been interpreted as inhibitory to the feeling of guilt aroused in other areas of life, regarding close persons or family members, even (elderly) parents, and so on.

In every case, the person who agrees to accept the values of social justice, when facing and experiencing helplessness, through compassion at macro-global level, would be able to find in prosocial actions the relief from guilt.

Without ethical or functional evaluation, we could claim that, given the limitation of individual action, it does not seem illogical to suppose that prosocial action specifically rises to the function of a tranquillizer for the feeling of guilt.

## **Envy**

The literature shows us devastating results of a feeling which can make mental health oscillate and provoke changes in interpersonal and social relationships as well.

Besides the convenience of an education based on decentralization towards the other, the early identification of that feeling in the emotional and interpersonal development of a child and the possibility of facing it is already a guarantee of psychological well-being.

At the beginning, independently from its contributions or abilities and the value of prosociality assumed as behaviour guidance, the supreme value of a person's dignity should moderate the envy, which should be adequately identified and expressed in the form of explicit admiration, as a way of managing one's own feelings.

Furthermore, the effectuation of prosocial actions, even for the envied people could act as a paradoxical relief for power, which would presume the effectiveness of action and possible feedback of the receiver's approval.

## **Pessimism and states of positive courage**

Optimism can imply expecting that things in general will go well. It is an emotional state which is opposed to indifference, depression or despair, the real enemies of psycho-physical well-being (Peterson, 1993; Anda, 1993) and thus can be considered as a good source for dealing with stress and for preserving mental health.

Some authors define optimism in the function of contributions in terms of a person's attribution to successes and failures. Optimists consider failures as something that can change (in relation to the place of internal and external control), whereas pessimists attribute to them their own characteristic, fixed for the event and which is not possible to change.

Positive attitudes which usually arise from the positive state of courage, would enable better management of the requirements of the environment and misfortunes or frustrations that can happen. Individuals who have positive courage, show the perception open to more alternatives. Besides that, if they focus themselves on one problem, they put themselves in better conditions for foreseeing its solution, for example, by means of a mechanism known as self-fulfilling prophecy. Therefore, they would have more effective strategies for managing stress.

The thing which causes stress is not only a stressful stimulus or the environment, but suggestive meaning perceived by the person affected by it (Lazarus, 1993). In elaboration of that subjective meaning, a state of habitual courage will probably intervene. By definition, prosocial behaviour ends in satisfaction and approval of the receiver, generating a positive feedback for the author relative to the result, efficacy, utility. If this is frequently realized, it should improve self-esteem and increase the quantity of positive states of courage.

This positive interrelation between the receiver and the author would produce a feeling of reciprocity, friendship, maybe even due to the expression of psychological proximity which the two experience. All this should contribute to the creation of the atmosphere of well-being, peace and unity in a relationship, which would increase the positive states of courage and optimism in the long run.

## **Empathy**

It is the capacity to be both emotionally and cognitively in tune with others. This capacity constitutes an important base on which positive interpersonal relationships are generated. From this point of view, we can assert that empathy would be an emotional array which would promote quality in social relations.

For Hoffman (1984), the act of sharing distress that one is experiencing is already the act of providing help. There is a relationship between emotional empathy and prosociality. It is generally a bi-directional relationship.

In general, we can claim that empathy encourages or facilitates the effectuation of prosocial acts, even though we can also point out that those individuals who act in a prosocial way will continue to learn and optimize their empathy.

According to this author, the degree of empathy is related to moral judgements and is, in the final analysis, the foundation of ethical attitude of people. This ethical attitude is another fundamental element for the quality of social relations.

Criminal acts are on many occasions based on the inability of the aggressor to feel empathy towards their victims. In this sense, as it is known, rehabilitation treatments based on practicing empathy are being given, in which delinquents must put themselves in the position of the victim and try to experience their emotions (Goleman 1997).

Empathy is a fundamental attitude in prosocial behavior. The cognitive understanding of other people's thoughts and experiencing similar feelings can promote the attitude of help with the author.

### **Compassion**

Compassion would be a form which considers empathy as an ability to identify other people's feeling of weakness, abandonment and which can also moderate conflicts in relationships.

These two capacities, empathy and self-control, are fundamental for prosocial behaviour. Therefore, dealing with one's own emotions, trying to identify oneself or to refer to the emotions of others, could influence prosocial behaviour.

Family life is the place in which a child can identify and try to understand their own feelings starting from expressiveness, resonance and the meaning which other give to their own feelings and to the feelings of the child. Good relationships with others can depend on a state of satisfaction regarding one's own needs and thus positive feelings which this satisfaction generates.

The education of a child which is directed at promoting abilities such as emotion management, impulse control, postponement of gratification, act-motivation and empathy, facilitate some feelings of efficacy and therefore of satisfaction which affect self-esteem.

In addition to that, if prosocial actions are effectuated at home, the very family is the agent of actions towards other individuals or groups, it transforms itself into a scenario which serves as a model, in which identification with such behaviour and the values which support it can facilitate in the child the effectuation of prosocial behaviour.

### **A simple and integrative course in emotional education**

For what has been said, we are proposing an introduction, maintenance, practicing and increase in quantity and quality of attitudes and prosocial behaviour, which are considered, according to our definition and our model, as a simple and safe way for reaching emotional education which is orientated and directed towards well-being and mental health of an individual, as the improvement of social cohabitation.

Psychic decentralization towards the other, towards you which it presupposes and the empathy not only effectuated in communication, but in the actions which produce well-being in that determined receiver, are paradoxically and necessary being transformed into considerable growth and enrichment of the author.

The emotions involved in prosocial actions allow experiencing and mostly express positive feelings, those of satisfaction, delight, gratitude, meaning, sense of result and usefulness, and so on, mul-

tipling their effects which go much further beyond the implied ones, generating consequences of positivization of the entire social environment.

Not less influential are gestures, facial expressions, always of positive character, which give the face more pleasant and attractive look, not the adverse one, those things which reinforce the possibility of more occasions for an encounter.

On this basis we assert our belief that prosociality presupposes a very radical choice in favouring the task of generating positive emotions and feelings, even in dealing with negative emotions.

## **Introduction, formation and growth of prosociality**

If up to now we have considered, above all, the positive aspects and benefits of prosocial actions for mental health through emotions, now we shall present briefly the procedures in which we can develop and enhance these prosocial actions. The first, undoubtedly important way, to the extent in which it affects the person's development, from the beginning precisely, is the educational one.

### **The plan of applying prosociality: in the schools of catalonia**

Starting from the elaboration of the theoretical model, UNIPRO, in order to optimize prosociality, we have proposed the model for implementation in educational programmes, orientated towards optimization of attitudes and behaviours of generosity, help, cooperation, solidarity, friendship and unity (Roche 1985,1995, 1997).

The number of effectuated applications of courses at schools has exceeded some two hundreds in a good part of the regions of Catalonia. The application programmes start with self-training of educators and the university professor in specific seminars. In Spain, it has been presented in various autonomous communities. We keep close contacts with groups of teachers in various regions of Italy which follow the present model.

Among different European countries Italy is mentioned in particular, where it has been presented at various universities and in educational collectives of more than twenty towns, and Slovakia, where we have been invited by their Ministry of Education, for inserting the Programme into their new subject on Ethics, maintaining that this model could facilitate a point of encounter for the educators of very different ideological orientations (Lencz, 1994). A similar experience will be realized in the Czech Republic, with a seminar for the first trainers, from 17 to 19 November 2003.

In the last years, the programme has been presented in forums for life-long teacher training in Argentina, on the invitation of the Ministry of Education of that country (1997) and Consudec (1998).

### **Educational environment and contexts. The inventory of prosocial behaviour.**

The application of UNIPRO Model, has logically produced from 1982 very useful information for its theoretical and practical adaptation. We understand that one of the advances has been generated from the ascertainment that prosocial behaviour is controlled and facilitated not only by habits, attitudes, conditions of availability or personality traits, but also by the contexts in which one lives or acts.

In that way for example, prosocial behaviour which a pupil can realize in the classroom (where being subjected to the position, order, rules, etc.) are not the same as those which they can activate in the patio or in a summer camp.

On the other side, educational agents, in a continuous relationship with students can anticipate that some types of prosocial behaviour would be possible or could be anticipated in a determined context.



This anticipation is very important from the point of view of the possibilities of the Programme optimization, given that they can facilitate the expectations which show the desired behaviour.

We have worked on the elaboration of inventories and repertoires of the most frequent prosocial behaviours or the possible ones in different contexts but still very close to students. The additional advantage is that a professor can actually choose some of them as an objective or a goal to be reached during the course, for example.

In line with the functionality of the Programme, these inventories are also applicable out of the scholastic context, as in summer camps and sports clubs, which are characterized as integral contexts for non-formal education of a person.

By this we would also like to give support to the idea that scholastic disciplines such as physical education, sport, travelling, going out, excursions are ideal for integral education of an individual and concretely for optimization of the Programme.

The items that compose these inventories advance in a progressive selection, starting with the experience and the interview with the professors, teacher and students of corresponding age who have replied, in the first place, by suggesting representative behaviours of every category and after the evaluation of the level of representativeness of the obtained final records.

This work consists in the list of desirable and feasible prosocial behaviours in a spatial and temporal context limited to the classroom, patio or school playground and adjusted to pupils' age.

Elements to work on with students through specific sessions and classes in various subjects

**Dignity and value of a person.** Self-esteem and hetero-esteem. He, I. He, you. Environment. Collective thing. Society;

**Attitudes and ability of interpersonal relationship.** Listening. A smile. Greetings. A question. Saying thank you. Making excuses;

**Positive evaluation of other people's behaviour.** Praising. Prosocial creativity and initiative. Problem solving and task solving. Prosocial analysis of the alternatives. Taking personal decisions and participating in community;

**Communication.** Revealing one's own feelings. Treatment. Conversation;

**Interpersonal and social empathy.**

**Prosocial assertiveness.** Self-control and annulations of aggressiveness and competitiveness. Conflicts with others.

**Real and imagined prosocial models;**

**Help. Service. Giving. Sharing.** Responsibility and attention to others. Cooperation. Reciprocity. Friendship;

**Collective and complex prosociality.** Solidarity. Facing social difficulties. Social complaint. Civil disobedience. Non-violence.

Table 2: Factors which inspire continuous action of the educator

**Acceptance and expressed affection**

**Assigning of prosociality**

**Inductive discipline**

**Exhortation to prosociality**

**Reinforcement of prosociality.**

Table 3: Minimum programme for prosocial growth at secondary school

In the previous period we have realized a pilot Intervention Inquiry in fifteen classrooms of ten different educational centres of the Valli region. This is the programme which on one side presupposes innovative application, owing to the fact that it is short and amalgamated, twelve weeks, but is also a result of fifteen years of experience and contains minimum quality standards in order to be considered as representative. This is also in order to respond to the need and possibilities which secondary school offers for realistic application, regulated by limited time and space which the curriculum allows us.

Its objective is to increase prosocial behaviour, through a simple and direct way limited to one session per week ranging from 55 to 80 minutes.

In this case, the twelve sessions held by an external expert would aim at promoting awareness and motivation towards realization of prosocial actions, through the presentation of their advantages and benefits.

The contents of session would be specific because of:

- Cognitive awareness on the concepts and benefits;
- Personal and collective drafts of the Inventory of Prosocial Behaviour in various contexts (classroom, school, home, street), as focusing on desirable and operable actions–goals to be reached;
- Practising of strategies in order to acquire them:
- Application in the real life.

We are currently working on elaboration of the obtained data in an almost experimental plan which comprises pre–evaluation and post–evaluation, with the included control group.

6

FOR THE PEDAGOGY  
OF COMMUNITY



# Oneself and the other: social and moral growth

---

Cesare Scurati

We live in the times of great changes, of which ethics is perhaps the most controversial dimension, with all related consequences at the plan of interpersonal and social relationships. We want to ask ourselves then within which cultural framework is formational development of ethical relationality placed today? Let us have a look at some scenarios and draw on some of the pedagogical foundations of this complicated problem.

## Logics of the era

Let us go through two moments, one of more psychological tone, and the other one of explicitly sociological structuring.

## The tone and the look

Daniel Marcelli (2004) considers the “absurd” condition of a child in the ambiguity of his relationships with adults.

*The look and limitations* – “When proceeding towards the exploration of the world, the human being is vulnerable, a little man in particular, the *infans*, who has the need to rely on the one that stands next to him and is close to him [...]. The look shared with somebody else allows him to become aware of limitations beyond which there is threat. Education is nothing else but translation into words and progressive interiorization of this drive towards action”. The absence of limitation does not make the subject stronger, but it makes it dependant on the caprice and illusion of omnipotence.

*Model and right* – “The child...[...] is becoming a model, the model of richness and potential, adaptability, wise discernment, subtle knowledge, a model that an adult would have interest in finding again”. The child actually seems to be “turned towards the outside world, craving for symbols, open for relationships and not closed into himself”. In this exactly lies the radical illusion. A child actually remains the same, that is, imperfect, for which considering him perfect would imply denying him his primary right, that of childhood.

*Authority and dominance* – the former is a human factor, connected to “social and cultural values, even the mythical ones”, whereas the latter is based on the animal trait (superiority, power); still, we can make a distinction between traditional authority, based on the past, and modern authority, which is striving for the future and which is also “based on the attention directed at the preservation and respect of creative potential of every open, incomplete and unstable system, in order to increase its abilities in some way”. It is important to stop with demonizing the authority, but yet it remains necessary to know how to apply it in a way to include the interiority of everyone.

Thus, instead of a more or less unsteady throne, we should make the child find attention and care.

## Between being and becoming

Let us observe an important collection of studies of sociological character (H.Hengst, H.Zeiher, 2004) based on the idea that “children, in being children, are collaborators, negotiators, producers and reproducers, in short, they are the agents who do not limit themselves to helping and performing a series of tasks in various areas of their existence, but are also co–producers of their personal development” (J. Qvortrup). That is to say, in other words, that they “structure their childhood in an active way, elaborating routines, rituals and models of shared interpretation” (H. Kelle). H.Hengst emphasizes, as basic characteristics of attention, the centrality of medial and commercial culture, the existence of the processes of pluralisation, individualization, standardization, the small stability of traditional models of identity, the tendency of “making children consumers who are getting more and more independent from parents and adults” and finally, the establishment of the process of de–infantilization and complete realization of the offer. In conclusion, the collective identity of childhood is moved from concentration on “becoming” (the future) to concentration on “being” (the present).

H. Zeiher’s study speaks about a growing process of “fordist temporal rationalization” which tends to introduce into the every–day life notable increase of forced temporal deadlines (timetables, commuting, etc.), while information and communication technologies actually make the elimination of every temporal constraint possible, for which it seems that “today the temporal element of one’s actions is becoming the object of consideration and personal decision”, up to an increasingly subjective openness towards temporal determination”. M.du Bois–Reymond identifies “two fundamental social phenomena: – the relationship among generations is moved from domesticity characterized by orders towards negotiated domesticity; – the definition of conditions of teaching– conditions of learning is moved from adult educators and executors of educational policies towards younger generations. As a consequence, the need for a new theory of “productive learning is looming, capable of reacting to the predominant extrinsic motivation (formal teaching) in favour of the intrinsic one (the world of the informal and non–formal) and of enhancing the potentials of learning from the peers.

## Pedagogical elaborations

Let us now consider the main thematic passages from more direct and specifically pedagogical side.

### Making rules

We can make reference to two basic trends:

- *synthetic*: the dominant role is entrusted to the proposal of values, assertion of principles, appeal of testimonies, imitation of examples (that is, the structuring of basically emotional and sentimental character);
- *analytical*: aiming at the analysis of reality, at elaboration of personal considerations, at the confrontation of the criteria and their concrete applications, at translating universal principles into terms of personal consistency (that is to say, a constructional–rational approach). The recovery of the latter trend is present in the writing (R. DeVries, B.Zan, 2003), which outlines the perspective centred at the idea of a child as the creator of rules.

As the authors notice, “At school, the rules are traditionally set by teachers and passed onto children. Nowadays many teachers see advantages in the act of letting the children have their say in defining the rules of the classroom. But if they are not careful, this involvement can be superficial

and meaningless.” First of all, it is necessary to free oneself from the assumption that the teacher needs to abandon every kind of external control. The real problem rather consists in putting the control into a general and pervading context of warm-heartedness, collaboration and community, directed at self-regulation of pupils, in which the external control would be reduced as much as possible and have practical value, and in which, when it is necessary, it will be minimally exerted and without complacency.

Secondly, we can distinguish two different types of rules:

- *the norms set up by teachers*, which define “specific expectations regarding pupils’ behaviour, that is modes of behaviour which everybody consider predictable as part of the classroom culture” – these are the norms which regard safety, health and well-being, moral norms concerning the respect of people and living creatures and discretionary norms, that is, the norms of routine and procedures designated for rendering the classroom life easy and facilitating learning;
- *norms set up by children*, which consist of “formal understanding among teachers and pupils”, which is reached through a discussion in which the children are tested out to see the real connections among the norms themselves and their own behaviour.

It is actually important to avoid that children repeat the rules learned from adults and to express what, according to them, the others want them to say. On the contrary, children can usefully be invited to “reinvent” the rule deriving from set up norms. “The reinvented rules make one realize what children have understood of moral norms, if they translate them into their own words and elaborate them in a way to give them sense.”

### **Values and commitments**

O. Réboul (1995) has proposed a series of particularly expressive questions and perspectives .

In the first place, it seems unacceptable not to have ethical education denounced by standard levels of behaviour either in private or public life, which show most evidence of defect cultivation of the emotional life of contemporary man and the possession of luggage of ethical consciousness, with the basic notion of “it being too reduced as compared to what cohabitation would require” (DeVries, Zan, 1993).

We could add to this the overall review of the relationship between stability and variation, between tradition and novelty, in which, besides the criterion of acceptance of new, the principle of loyalty to the past also acquires the determinant role in the rule of essential interpretational continuity. In various ways, thus, has the consciousness been raised again that we cannot do without the system of values, intended as “the set of ideals capable of allowing, if reached, full realization of our humanity” (Giannmancheri, 1980). Even more so when one is teaching.

This exactly is the path that Réboul follows when he moves the emphasis of the research of universality of values from an external point of reference to the internal one. “To tell the truth”, he says, “value is not the universal one because it is being accepted on the world scale or because it has won in a survey or referendum. The universal is of a different kind [...] The universal is [...] the one which every man can find in themselves, and which therefore sets them free [...]. In short, value, as scientific truth can be universal without asking for a unanimous consent of all the people for that”. The reference is radically moved from socio-behavioural field to the linguistic one, where it is possible to find a model of inexhaustible diversity, but also the existence of invariants and equally inexhaustible possibility of translation from one language into another. “The same is true for education”, he claims. “Its knowledge and values certainly vary from one culture to another, but two things can be said. On one side, man is always and everywhere a product of education. On the other side, the knowledge and values of education are always comprehensible, if not acceptable. Therefore it can

be summarized in one word what our culture reckons as universal: the encounter, the possibility of communicating” (Reboul, 1997). Thus, the value of the dialogue as a content.

### **The school**

We are asking ourselves if school should be the place of education about values and which are the most specific forms of this learning.

J.C.Forquin (1991) makes us notice that every educational and didactic project requires the support of more or less explicit normative and ideal image of man: furthermore, when one is educating or teaching, it is allowed to direct children and the young ones to life forms which are considered preferable and to the contents which in some way are considered more valid than others. It is then clear that a purely relativistic approach, which inevitably considers any judgement of value unjustifiable and arbitrary, cannot be adequate.

What is more, the question of value is intrinsic to the very need of legitimation of any proposal, because of which “every teaching is carried out based on its own value [...]. Teaching does not only imply giving knowledge, the ability of reflection, thinking, maybe even of doubt, but also, in every case, including that of doubt, giving the ability to believe. It is necessary to learn a lesson, but in order to do it, one has to believe that what he is being taught is true, that the proposed ways of reflecting and thinking are not deceitful or obstructive and that the very exercise of doubt and critical spirit rely on the need or the hope of truth”.

With the same belief J.Houssaye (1992) confirms that, far from excluding values from school, it is instead the case of considering them as the school’s function and “mission”, which stands out in the open space between two extremes of indoctrination (the will of total education) on one side, and of abstention (“the illusion of pedagogical neutrality) on the other. The grounds are given then by a new and different meaning of laity, understood not as abstention but as “respect”; of consequence, that “does not need to be neutral and revengeful, but reflective, that is, allow and combine together the positions held, tolerance and critical analysis”. Pluralism (assumed as “fact”, as “right”, as “foundation” and as “means”) is again becoming the decisive focus and criterion of measure compared to which school, since “its educational function rests in the same movement of manifestation and appropriation of universal values through awakening of personal reflection”, must not “be content”, but has to realize that it needs to deal “with tense state and not with a simple finding”.

CIDREE (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe) maintains (1991) that “When educating or teaching, we communicate values. The very existence of a school or systemized structure of teaching is the assertion of values, which reveals our belief that it is necessary and obligatory to teach the young to learn”. Two paths are created in this way, one aiming at considering the component of values implied before all in environmental and contextual dimensions, being the product of indirect formational action rather than of teaching action as such, and which is the argument in favour of ethical primacy of “hidden curriculum” over the formal and explicit one (Torres, 1991), whereas the second path holds that learning of values must be and can be included in curriculum “tables” and connected at all levels and to all dimensions of the curriculum itself (Penn, 1990).

The first approach seems to be more widespread in the European pedagogical culture, whereas the second one clearly results as predominant in the American culture. The conditions for which the formational path inherent to values turns out to be effective are identified by H.A.Thelen (1982) in authenticity (voluntary and spontaneous engagement, considerable motivation), in productivity (facilitation of reciprocal interaction among subjects).

This has to do with qualifications which represent this educational line with valid synthetic capacity, to which then is connected holding up to the tradition based on formation of moral judge-



ment, directed at maximum improvements of resources of cognitive character, as the strategies capable of enabling a student to reach and learn the art of discerning the principles (which are telling us in a general way what we have to and what we cannot do), from the perspectives (which characterize the world in such a way that they guide us towards an organized way of interpreting it) and by facts (which provide us with a specific information or an occasion to express a particular moral judgement)(Paul, 1998).

ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development) has formulated (1988) a group of Recommendation concerning moral education at schools:

- moral education has to construct a great standardizing force of the curriculum;
- all educational strengths have to gather around school and give it support in its work on moral education;
- schools need to teach the ethics of justice, altruism and diligence, of the respect of dignity of man and of the last sources of morality, including religion;
- moral education must not be limited to intellectual aspects exclusively, but needs to be widened to appreciation of good and its putting in practice;
- moral education needs to comprise for the youngest ones the acquisition of correct structures of behaviour and for the older ones, the education for critical thinking and acceptance of decisions;
- the educators have to estimate if their working environment is always corresponding to moral growth;
- schools have to require precisely from the educators regarding moral education and estimate their contribution to it ,
- it is necessary to pay more attention to moral education either during initial preparations or the preparations in service. Didactic development usually takes the form of exercises related to the acquisition of macro and micro strategies of moral judgement (and of behaviour) on the cognitive, emotional and behavioural plan.
- the absolutely central point in any way consists in refusal of indoctrination in favour of active and personal appropriation of the subject.

## **Responsibility**

The education to responsibility represents one of the educational responses of utmost importance in a historical situation, the negative traits of which present, under pedagogical profile, more than an abundant series of occurrences (the decline of the times; the age of uncertainty; existential disorder; the culture of fragmentation; of indifference, of delight; the age without language; techno-centric anti-humanism, “liquid” culture ) and the manifestations of which (just to remember a few: the downfall of the respect for life; the rising of religious, ethnical and racial conflicts; the increase of division between wealth and poverty and creation of great inlets of uneasiness, exclusion and marginality) cannot avoid generating the most anxious concerns about the present and the future of our civilization.

### *Foundations*

In a vision of personalistic type, responsibility is placed within the framework of moral education, from which it retrieves the motifs and essential justifications. This actually implies putting oneself in the perspective of types of behaviours which are relational and binding in their nature, that is, freedom, intersubjectivity of a person and their relationship with rules, norms, boundaries, limitations and rights. In this sense, it can be read as one of the expressions of education to alterity in a general sense and to freedom in particular.

The first range of attention consists of caution to react to some typical deformations – as the collectivistic and impersonal one (it is necessary to always blame the society or the system), the legalistic one (it suffices to respect customary or conventional norms without going beyond) and the egocentric one (the only problem is to satisfy one's own needs and realize one's own ambitions) – which tend to distort and debase the very idea of responsibility in its deepest meaning.

A solid and consistent education can be impressed only on the terrain with references to values as a positive founding element. From that, a variety of educational routes can unravel, placed along the continuum of activities, of experiences and suggestions for lying onto the two axes of cognitive development on one side and the emotional one on the other side, in order to reach behavioural outlets and styles of life. It is actually necessary, in some sense, “to make the subject get to know and understand [...] the conditions of human interdependence, that is, the texture of the relationship which interweave the social condition of man [...], since the assumption of responsibility must always start with growing awareness of the entirety of tasks and of functions deriving from laws, principles, rules, that is, from normative elements of socio–institutional framework in which it is placed.”; but it is to the same amount indispensable, in some other sense, “to promote in the subject the capacity of placing itself in the perspective of obligation [...], that is, it is necessary to come out towards the will of an implementing “answer” of the assumed tasks”. Intelligence, emotion and action are equally included in the synergy of concepts, feelings, decisions, arrangements and operational capacities.

#### *Fields*

Thus, we can say that education for responsibility, assumes in itself all the potentials and resolutions which are inherent to that which concerns the dimension of *reciprocity*. Specific field at which we are to look are: peace, globality (interculturality, development, internationalism); social relations, good citizenship, politics, economics, human rights and justice; health, ecology, information circulation; lawfulness. In each one of them, responsibility is actually configured as a crosswise constituent element, which represents it in the final analysis, as a reliable pedagogical solvent. On the curricular and methodological plan, we must not forget the call for accepting the confrontation of the topics related to conflict, disagreement and contrast, the call for not giving in to notionism, which lacks moral strength, and the call for encouraging in every way all forms of participation, commitment and voluntary work, able to make others react to isolation and selfish self-centeredness.

# The need for community and taking care

---

Michele De Beni

## Alone, with one's own strength

One scientist observed piercingly that a contemporary man, faced with piled up world's problems which require common solution and need to be the result of collective endeavours, tends to close himself in his own little world more and more, and tries to find salvation by relying on his own strengths (Becks, 1997). That is a paradox, opposed to the desire for community which, on the contrary, everyone carries within themselves originally, from the moment they were born.

In fact, we are witnessing the phenomenon of radical cultural change, to which we all should pay our attention. Today, there are attempts of replacing the undeniable natural need for community with some artificial, omnipotent and violent philosophy, spread by emotional and light-minded forms, such as those of TV spectacles and commercials, some kind of a belief of the superiority of an individual over community, pleasure over obligations, personal safety over the safety of others, feeling good about being alone rather than being in the company. We are undergoing changes which will surely leave consequences with us and with new generations.

Even the word *community* is under the threat of losing its real meaning with time and under the threat of remaining without corresponding reality in the social field. The word *community* evokes the feeling of pleasure, warmth, an intimate and comfortable circle, of solidarity, a dream to which we recur in the times of insecurity and fear. How is it then, especially today, that we feel less and less need for it?

## Suffering because of abandonment and the paradox of non-response

Despite all of this, we all have experienced that, for example, when being in danger we look for the support in someone or in a group. Sometimes just a simple electrical black-out is needed to make us feel insecure. Especially when going through hard times, we are facing a great need for acknowledgement, understanding, solidarity, the desire for *community* which will support our momentary or longer-lasting weakness. In moments like these, man feels their greatest suffering: of being abandoned, lost and alone. Their cry is looking for an answer incessantly, an echo of their own community: "Don't be afraid!"

However, what answers did a civilized man manage to provide when faced with the ever -growing drama of despair, of the emptiness of a life without meaning?

Paradoxically, he stopped wondering about these profound reasons why and directed his search elsewhere, in the frenetic run for ever greater personal freedom: the more independent one is from others, the happier they will be.

In this is hidden the dominant philosophy which contemporary culture has gradually introduced into our consciousness, similar to some mathematical equation: happiness equals personal freedom. Therefore, it seems to everyone that “the cleverest thing is self-preservation...” (Baumann, 2001), the anxious search for the remedies for unpleasant feelings of insecurity, building ramparts for the integrity of our body, our home, goods, neighbourhoods. Everything that is different, diverse, exactly because it is outside safety walls, is dangerous. The foreigners also remain outside. My safety comes first!

There is a hidden logical inconsistency in this thinking. We do not count on the fact that everything in this globalized world of ours depends on everyone and that the privilege of living in community requires giving up a part of personal freedom.

This is exactly where the ambiguity of modern individualism is: believing that freedom coincides with the possibility of unlimited and unrestrained behaviour.

### **Fewer relationships = more happiness**

In the same way, the relationships in the community become more and more indispensable; the relationships with neighbours lose their value; the affluence of means and technology makes us all a little bit more subtly safe, and therefore independent as well. Today many people, more than ever before, can allow themselves to hoist “the lift bridge”, not posing in this way the great danger for personal “self-preservation”.

In this way, these new “patricians” of ego-protective and self-centred culture, learn to live without the need for services offered by the community; they find it more useful and liberating to flee from the commitments imposed by feelings, intimacy and surroundings. Resorting to the world of accidental encounters, imaginary love, of virtual language, becomes the subtlest and ultimate way of ensuring them the right to solitude. Love also becomes an obstacle for personal freedom – it is better not to be loved because love would require an answer. It would be the same as admitting the need for others and one’s own weakness.

It is better to run. But where? There where there are no weaklings, among individuals who do not feel the need for community, among solitary people with whom we may share *disinterest* for each other.

### **“The community of solitary people”**

This is their paradoxical community and it is really a very strange community looming on the horizon. It is frenetically focussed exactly on liberating itself from itself- because it is intolerantly demanding, too warm and too cordial towards those who mixed good with well-being and are afraid to try any other feeling outside themselves. It would be compromising to come out and look.

In this way, the culture which openly declares that it does not need community becomes more and more protuberant. This is the victory of aesthetic community, that is, a superficial one, based on illusions, fed by the art of cinematography industry and the viewers’ power. That is a society which has lost its ethical sense, looked away from the real values and is held together by useless things.

This society “carefully” avoids the creation and weaving of a network of ethical responsibilities and therefore of long-term commitments among its members. In such a society, the leaders are no longer heroes, saints, witnesses of authentic life, but public figures who took over a pedagogical function with their charm.

The man’s omnipotence is being glorified, not knowing that it can be gone with the first difficulty. Illness, lack of love, boredom- these are the blows which will instantly destroy our fragile security. Let us not forget that we are not mighty in an absolute way. The fact that we are worried be-

cause thieves can steal our possessions, because beauty does not last forever, and our strengths are getting weaker- is the confirmation of insecurity of “mighty men” of this world who seek to protect themselves alone.

The feeling of community is suffering and ethical community is disappearing. How many desperate men are there at the very first notions of the stock exchange crash? How many lonely people are there, in spite of a great number of those who are their subordinates?

We have to learn to respond to this paradox, to the feeling of loneliness and widespread disorientation. The community that believes is called to respond, the one that believes that it still needs to guarantee, through a network of common interests, the right of everyone to be considered as human being. Nevertheless, this is possible where there is a relationship, a profound communication, confirmation, because the more human a community can be considered the more its members confirm themselves as being people.

### **Responsibility-a response to the need for a relationship**

If we take a look at the specific field of family, the basic cell of the society, we shall notice that it is getting increasingly difficult for the family to adjust to very complex and changeable conditions of either internal relationships, or of the social ones. This incurs numerous questions and draws special attention to the task of continuous mediation, which family, school, social and pedagogical institutions are called to perform in the relationships individual-society, both private and public ones.

Within the network it is impossible to imagine school or family education as it was in the past, closed in itself and self-sufficient. It needs to become a place of exchange, not only of feelings, information and knowledge, but as well as suggestions and actions between internal and external world. The school and the family today, need to become an object of attention (support, help, tenderness) of institutions, charities and community in the broadest sense of the word, whose values we are aware of, as well as of immense social capital which they can and have to develop.

In that sense, taking care has the value of reciprocal recognition and exchange, sharing and giving between family and community, school and family, between families, groups and institutions.

Among greatest challenges that our society needs to face we must remember the growing differentiation of social and cultural models, a complex problem of parenthood, knowledge, leisure time, the quality of relationships within community, the questions of meaning, that is, the values to share and towards which we should direct our lives.

In this presentation there isn't enough space to go deeper into all the serious problems which regard taking care and taking reciprocal care in family, school and institutions. I shall present a concise frame of reference, which indicates possible points of action.

Groups of networks among families, educators and school

- small group structures,
- equal group structure,
- listening,
- the rule of reciprocity and sharing common problems
- relational dimension (face to face interaction, from heart to heart)
- promotion of personal and social responsibilities,
- the project aimed at the reconstruction of relational tissue
- transmission of “relational goods”

## **Creation of new relationships, of happiness**

The cultural and social miracle which will oppose the predominant individualistic current and which today we need to perform together, is “creating and multiplying new relationships, a phenomenon which will gradually help common experience advance. In that way the community, a mix of numerous small and big groups (ranging from the family ones, inter-familiar ones, scholastic, social to institutional ones), becomes a real educational community, a chest, a beautiful medley of human relationships, love, familiarity and friendship.

# For the pedagogy of community

---

Giuseppe Milan

Authentic education is not only applied in relation to the individual, but is also moving towards creation of better society and better humanity.

Because of this, we cannot resort to interpersonal relationship exclusively, which is undoubtedly necessary but not enough in view of multiple goals of education. The dimension of sociability is a constituent part of human being, it concerns the very nature of human beings, and that is why it is impossible for education not to be “social” (Milan, 2003). In my opinion, social education par excellence is community education which can develop, as we shall see later on, as education “in” the community and as education “of” the community. The idea of education “of” the community refers to the promotion–realization of conditions, strategies and experiences which lead to construction–expansion–strengthening of the community itself, which can become “educative”, a real educational and anthropological environment for its members. In this perspective, education views the community itself, in its entirety, as a pedagogical agent, as educational environment: education is being effectuated “by the community”.

Educational planning should therefore provide “the educational work of the community” supported by an appropriate theory, that is, by “the pedagogy of community”, which will clearly underline its foundations.

This can lead to the multiplication of experiences which certainly include every educational subject (for greater frequency and quality of the relationships with the elements of the relational network developed in the context).

Furthermore, “the basic atmosphere” breathed in the whole community becomes educational, provided that it is created around a serious project of continuous and original self–construction, based on common values, which the very members of the community can make use of in reality.

In this direction, a careful and critical pedagogical evaluation is always necessary: in fact, one must be aware that not every “community work” and not all the “services” offered by the community are really useful and educational.

There is sometimes a decline of values which services carry within. In the initial phases of community work there is often a strong ideal–ethical–cultural élan. Afterwards, when a service is consolidated in an environment, a phase of demoralization might take over, the loss of meaning, the disruption of motivation, which should connect those who work in the community services and who use them into a firm relationship of trust.

Another risk could be the one of reducing the level of autonomy and of positive protagonism of individuals inside the community overloaded by impersonal services, when citizens are likely to delegate to others the management of their own lives and the life of the community. It is almost impossible to live a community dimension in a society which is deeply infiltrated by specialized professional activities “without soul” and by a passive style of life, the consumerist and hedonistic one, and lacking planning.

Therefore, it is necessary to establish “the pedagogy of community” against these risks fairly widespread in our “western societies”, which will be really capable of “promoting” individuals and communities themselves as authentic subjects.

### **Community** (according to Martin Buber)

What is community then? What does “the authentic community” consist of? What are its basic characteristics? Certainly there are numerous contributions which have been given about that topic in the course of the history.

I will make a reference to the conception of “the real community” proposed by German–Hebrew philosopher Martin Buber.

His I–You “dialogical principle” is actually presented as a solid basis for the construction of interpersonal relationship from person to person (based on the acknowledgment of you contributed by attitudes of sincerity, acceptance, empathy and educational battle). However, the I–You conception is also the basic criterion for interpretation and the best realization of the widest dimension of community.

Even this dimension, with extensiveness and complexity which exceed the limits of the relationship from person to person, also represents the twofold possibility of I–You or I–It.

The alternative is the following: either it is the dialogical relationship which humanizes, in which the other is seen as a subject, as “You”, or it is the materializing relationship, exploitative, reductive, whose other is “an object”, “a thing”, “an instrument”, “it”.

It is a radical alternative, in front of which human being defines and decides on the authenticity of their own existence or the lack of it. It obviously requires the appropriate engagement of human being, of everybody; however, I repeat, this alternative is not limited to the world of the interpersonal dialogue, but it overcomes it decidedly.

In fact, community relationship has to preserve, being itself founded on the same anthropological assumptions, the ethical and educational aspiration equal to the one assigned to the “private” discourse of the I–You relationship.

Person and community are constructed together, mutually, through unavoidable integration. Both of them become the essential pedagogical tasks, for which a coherent theoretical foundation is necessary.

In my opinion, the dialogical principle can be the theoretical reference of such pedagogy.

Let us broaden the topic of “community”. What does the real community consist of for Buber? It certainly cannot be mistaken for pure and simple living together, in general “sociability”, lacking a common plan and often pervaded by inauthentic relational dynamics, superficial and consumerist ones, that is, of I–It type.

Confronting and overcoming the widespread “crisis” of interpersonal–social relationships, even in the widest social dimension, entails personal and collective educational engagement, which basically consists of taking the “right direction”: the one which is oriented towards You.

You, the feeling of You, that is the magnetizing force which can allow man “to turn around”, “to orientate themselves”; you is the vertex towards which all the points gravitate, “the centre” capable of directing towards itself various intentions of individuals and groups, conferring them, to each individually and to all of them, the new strength and authenticity.

In such common orientation towards You, says Buber, “the rays, which from all Is laid out as peripheral points converge at the centre and make room for a circle”, and exactly this solid community of relationships which aim at the centre [...] guarantees that community really exists.” (Buber, 1993)



In this idea of “community”, “the centre” in itself is not enough and is not worthy; neither periphery in itself suffices; the thing which gives effective value to community reality is given by dynamism of “rays”, by dialogicity which moves from one point to another – according to the principle of reciprocity – for which “the isolated moments of the relationship are united in one cosmic life of solidarity”.

That is why each individual is deeply oriented towards You, to that You which in every moment places an extremely personalized and personalizing call, which can allow renewal on solid grounds of social world, which itself is oriented towards the “centre”, in order to make it, in every sense, “a human cosmos”, made of one law of solidarity and fraternity.

Finally, Buber reaches the following definition: “The community “does not occur because men experience feelings one for another (even though they are certainly not without them), but owing to these two things: because all of them are in the reciprocal and living relationship with the living centre, and because there is a living and reciprocal relationship even among them...[...]. The community is born from the reciprocal and living relationship, but its obstetrician is the living and powerful centre.” (Buber, 1993)

This definition is particularly original: the metaphor which compares the “living centre”, the common orientation towards You, to obstetrician, who gives birth (makes it emerge; educates) is suggestive: it is the ethical–value quid which prevents social relationships among individuals and groups to rest upon fragile network of conventions or feelings. It is that “third element” capable of raising human life beyond feeling (which is predominant in the private life) and beyond institution (which gives a static form to public life), and which is “the central presence of You, or, more correctly, the central You received in the present.

In this perspective, in the same way as in the authentic relationship from person to person, there happens something that cannot be reduced to being either I or You, but which “is being created between them and which transcends both”, so the creative secret of community experience “is neither individual nor social”, but is “the third essential element, of superior quality .

In short, the unifying motive is the thing which makes the whole community say “You”, directing it towards radical and supportive openness transferred into common responsibility, in “circular” participation in each individual’s task and the task of all the people, which all the people and each individual must assume regarding the vital plan of improvement, which therefore is the pedagogical plan.

The educational strain in community environment thus requires the practice of authentic interpersonal modalities, but also the practice of a common central plan, which makes the basis of the dimensions of solidarity, altruism, fraternity, which obviously become identifying dimension of the community itself. (Milan, 2004)

The real community, consists exactly of such related community tasks, around which human cohabitation is animated, which would otherwise run the risk of being limited to trivial and superficial internal exchanges and to fruitless solipsism of collectivity, incapable of opening itself to the other different from it.

In this perspective, every real community is itself set up as a reality in dialogue with other communities, within contexts which are extendable until comprising the entire humanity, though all characterized by profound receptiveness for the encounter, for mutual respect, authentic relation and interculturality.

This is obviously an extremely difficult task, even in a pedagogical sense: the attempts of “entrenchment”, “autarchy”, “solipsism”, of closing into “my–our” group, into “my–our” religion, into “my–our” community.

It is always worthwhile to open one for the other, not in order to lose oneself, but to meet again in the creative and original encounter with other. In such dialogical view, the seemingly complex and insuperable interracial, intercultural, international and inter-religious issues can find adequate solutions. The self-centred, passive closure into “my-our” relation does not make any sense any more: the necessary defence of one’s own identity must correspond to receptiveness, respectful contact, emphatic dimension, fruitful exchange, dialogical integration which, instead of debasing diversities will exalt them, yet placing them in the perspective of reciprocal and continuous enrichment.

The first bond of solidarity of man to man is in this way extended in concentric circles beyond dual relationship, beyond group, beyond cultural community, beyond the country itself, through wider and wider spheres of relationship which allow the emergence and progressive expansion of “*communitas communitatum*” (“community of communities”).

Buber, thus starting from the base model of I-You between man to man, indicates the perspective of a dimension which is seemingly Utopian, but which is researched and effectuated in the present by real people and real communities through educational engagement capable of dialogical involvement of various personal-cultural-religious identities, according to the rules of creative “solidarity”, of “reciprocal collaboration”, of the assumed fraternity at every level as the necessary educational strategies.

## Current directions of the pedagogy of community

### “Small worlds”

What can “promoting” of community mean? There are two fundamental directives: the one of the quality of interpersonal relationships, which make its connective tissue, and the one of the common project around the centre of shared values.

Creating a community above all means invigorating “small worlds” to which we belong and in which everybody can act as social-pedagogical actor.

“From the objective aspect – claims the sociologist Tommaso Sorgi – “small worlds” are limited social realities, offered for the direct intervention of the social actor, giving it the possibility to express themselves with their own personal initiative. From the subjective aspect, “small worlds” are “places”; from the subjective aspect, they are realities which are the social life which the actors manage to inspire in this precise reality, investing in the positive way their own personal duty of “relationality” [...]. From the objective aspect, “small worlds” are “places”: from the subjective aspect, they are the realities which the actors carry with themselves, within themselves and around themselves: they could also be called “small personal worlds”. (Sorgi, 1991)

The importance assigned to the social actor is significant for its pedagogical worthiness, which already in their “small vital worlds” can either acquire social competences or directly contribute to the creation of community tissue.

Sorgi distinguishes various “small worlds” which generally show everybody’s experience:

- *The primary “small world”,* made of family, the fundamental place for approaching relational dynamics and the first ethical place, of opening to the world of values;
- *Learning environment,* or in the following years, working environment, where the subject tests the relationship with others, almost always not chosen by them, and the difficulties and discomforts of the social dimension which is to be constructed day by day;
- *The places of social initiative:* these are “social areas” where everybody can participate in the continuous work of animation and community creation (associative, cultural, religious, political, charitable activities, etc.; basic gatherings).

– *The experiences of our daily walkabouts*, “in the street or in a tram, in shops or offices, in pubs, in church, in public parks, in the theatre, in hospital and other places for various reasons”. In these, one can often experience shattered relationships and the feeling of frustrating loneliness.

“The answer is sought, claims Sorgi, on a (more) internal plan of values and is given on a (more) external plan of social relationships, bearing in mind that one cannot be separated from the others [...]. And one can enter personal relationships which generate closeness and proximity.

– *The social place established at the distance*, among actors who are physically away and who nevertheless can connect themselves with threads and networks which can result as being important owing to various aspects concerning either personal training or that of the community.

“Even these relationships of the fourth type, at a distance, can offer an invisible but real connection which they bear in themselves, and propose it in order to enrich it with contents related to consciousness and psychological presence. This can transform the relationships themselves, to some extent, into interpersonal relationships, even if the immediacy of contact is missing and there is absolute unknown between two social actors who live at the opposite ends of that long silk thread.”

In the latest analysis, “the small world” possesses some basic “community” characteristics:

- the proximity of psychological–social type, more than a physical proximity;
- it is the basic social place provided with vitality which starts with a social actor, but is reinforced through reciprocal relationships, creating a grid, a community tissue;
- each social actor can participate and radiate more “small worlds” around themselves;
- “the small world” is laid down as the initial and fundamental moment, on the initiative of the subject, for the reconstruction of community tissue.

From the pedagogical point of view, it is therefore important to help anybody to become the subject, the actor, the protagonist, helping them to acquire relational competences and the ones of values which will make them “the constructors of community” from their “small worlds” of belonging.

### **Promotion of communities and pedagogical strategies**

For pedagogical promotion of community at the methodological level, various strategies can be embraced (Milan, 2004), which I divide in the following two types:

– *the direct ones*, which effectuate interventions based on the engagement of the subjects themselves (working with them, in their group, in their “small worlds”):

– *the indirect ones*, which act upon other sectors, in the direction of, as it has been recalled several times, promoting community as a subject, and which naturally should result, as being pedagogical for the individual elements of the system (groups, individuals, children, young people and for their contexts of life).

In the pedagogical sense, I find the presence and the function of educators important in both cases (for example, “professional educators”, who are trained in a specific graduate course in Italy).

### **Indirect pedagogical strategies**

Regarding indirect strategies, the value of which depends on their level of coherence relative to the pedagogical foundations of the community which we have referred to, we shall limit ourselves to recall in the synthesis only the following (for further study see bibliography):

– *The work in the network*. It is realized with and on formal and informal networks which are present in the environment. Besides other things, it concerns formation and connection of self–help and mutual–help groups in the presence of the situations of accentuated discomfort. However, by generally assuming the pedagogical viewpoint, the interweaving among those who work in formal and informal

educational environments for the promotion of common pedagogical projects can be encouraged, and in the cases which require interweaving, for the work with “difficult cases”, which need the engagement of various resources and educational agencies even more. Thus, basing his actions on a coherent and well-structured educational plan, the educator can act as a linking agent and put the plan into practice in the relationship with the local community, by engaging various nodal points of networks (formal and informal ones) and by building bridges among aggregative areas of youth experience.

Consequently, in the network pedagogy, the educator’s task is to provoke a series of occurrences –educational events of network which otherwise would not be expressed by the context. The educator moves in that sense as a linking agent, with pedagogical wilfulness, that is, as an educational linking agent, capable of provoking and promoting important relationships and informal educational resources present in the community. At the same time, he is the weaver of networks, according to the clear pedagogical layout, capable of encouraging the community to take over the educational needs of the individual.

– *The task of cultural promotion*, which always has educational value, consists of organizing moments of the encounter (even the intergenerational and intercultural ones), of animation, party, re-discovery of cultural identity, traditions, history and possibilities of local community; it consists of evaluation of already present accessible resources or the ones to be made, such as libraries, places for gathering, places and times of constructive sociability.

– *The evaluation of associationism*: it is well-known that associative can fulfil an important educational task for individuals and for the entire community...

– *The evaluation of voluntary work*, of the archipelago of sport activities (it is necessary to highlight their educational aspects; thereby the tasks of the graduates in Sports Sciences, for which a solid pedagogical training is provided).

– *Pedagogical training of parents*. (For example: “Schools for parents” in Veneto).

– *Pedagogical training of teachers* (as specialists of teaching – educating and as figures of the system, capable of activating themselves even in the relationship with the community).

– *Pedagogical training of “uncultured operators”* (natural helpers): that is how these professionals and operators are defined in the area (firemen, police officers, bartenders, hairdressers, newsgang, tobacconists, managers of youth premises, such as clubs, discotheques, etc.), who are engaged in their own activities and to whom it can be suggested to reflect on and to expand their possible social and educational role and who, if possible, can obtain an adequate pedagogical training. The figures defined as opinion leaders can re-enter such a category as well, due to the importance they can show on the social plan: doctors, clergymen, managers of associations, of sport activities, etc. The “uncultured operators”, owing to normal and everyday relationships they have with adolescents, can serve as an important resource, especially if collaborating with volunteers, within street education and a wider project of the pedagogy of community.

### **Direct pedagogical strategies**

Among pedagogical categories which I define as the direct ones since they involve the direct contact with the people who belong to the community context, I shall point out the following in particular:

– *Promotion of youth gathering centres*, by public institutions or other agencies present in the area (cooperatives, associations, groups, etc.). The gathering centre can serve as a well-known and evident point of reference, as catalyst-container of educational needs of people; it can offer places and times of animation, encounter, common research, engagement in the activities of common interest; it is set up as a possible educational place, being the centre of interpersonal relationships and sociability.

- *Educational work at home* with families (educators as home–helpers).
- *Street education*.

The second and the third point deserve special attention (and will be elaborated in the lectures provided by the course). *Educator as home-helper* (in the family)

I believe that for the pedagogical promotion of community *the educational intervention in the family*, at home, can be particularly important and in some ways crucial. It foresees the key presence of “a professional educator”, to whom, in this perspective, a pedagogical function not in the least simple is conferred. The problems hidden in this proposal are undoubtedly rich and delicate, but also suggestive and actual. Family is the first educational surrounding, the basic cell of social tissue to which the vital lymph is brought through a fruitful expansion of its activities. There are numerous families which today show a strong need of pedagogical support and there are numerous difficulties, as we know, which they confront (and which we cannot analyze completely).

Pedagogical support at home can be an intervention which the educator carries out starting from the educational–scholastic need of a son, but which gradually moves the focus of action from the very child to the family system, which is being considered in its complexity.

The efficiency of educational home helper (who I shall talk about in more detail in the lectures) highlights the difficulties and subtleness of their task in their relationship with the family.

Real change of course regarding the traditional way of facing the present discomfort in family situations is being required. In fact, it is necessary to pass from the approach of medical–psychological type, which faces discomfort mostly as intrapsychic (therefore acting in relations with an individual subject), for treating in a specialized way and which, however, obliges the family to turn to “services”, to an approach more decidedly pedagogical, which aims at promoting from the inside the resources of the family as community, in its entirety (and therefore also of the individuals), and which implies the action opposite to the previous one: the educator actually, leaving not only physically the external places of services, turns towards and enters the family.

In order to respond adequately to pedagogical needs of the family a service of medical–psychological–charitable type provided by external specialized services does not suffice, but it is necessary that the family is reactivated from the inside as a system of important relationships, involved in common planning.

In elaboration which we shall carry out during the course, the stages of the educator’s intervention in the family, together with the specific functions of home educators will be analyzed (the entrance; consolidation of relationships; conclusion).

It is clear that every stage of educator’s intervention as educational home helper must be considered and operated with a strong responsibility, with intelligent pedagogical competence and humbleness of the one who does not want to substitute informal family relationships, but who wants to strengthen them, making them more and more autonomous and capable of liberating their own internal resources.

*Street education* is another area of application of community work, one of the unavoidable directions through which it is possible to strengthen social and educational support in a determined area. In this case as well, the educator, as for educational intervention at home, meets and reaches the people in the places of their everyday life. Education comes out of formal and artificial spaces and times of institutions and makes itself present in the everyday life of the individuals.

Street education is thus a kind of response to widespread discomfort; it finds its area of intervention exactly in that dimension “outside” in order to meet small, everyday worlds of the individuals. It could foster the communication more productively among the actors in the play, between the individual and the group, among homogeneous networks made of equal groups, in a definite analysis between the varied and informal world of the people and socio–cultural breeding ground to which they belong.

The street exactly, the metaphor of the informal surrounding, “outside” the institutions, can be educational surrounding, if the pedagogical action effectuated in it first of all sticks thoroughly to some indispensable assumptions.

The pedagogical methodology specific for street education, for “accompanying” or “mentorship”, which implies walking together, side by side, sharing people’s experience, allows the practice of a creative, fruitful and intense connection, applied in the relationship to the subject, to interpersonal relationships, to small groups and to the context. It is exactly in the play of relationships that the educator acquires “field” credibility and authority, becoming the first tool for orienting towards the world of values without orders from above.

Throughout the course we will have the chance to see more closely the specific functions and phases of street education.

The strategies which I recalled obviously require a series of “pedagogical alliances”, to be set up in the environment, through the initiative of pedagogical–cultural–political actors who know how to take charge of current challenges.

They are only some of the solutions which we can identify together and apply in the perspective of the “pedagogy of community”, the basic task of which is, as it has been mentioned several times, to work on an education which would reinforce the positive interpersonal–social relationships and the planning and evaluative dimension in our contexts of belonging.

Only in this way it is possible to educate individuals capable of being citizens of live communities, fruitful ones, open for the creation of common humanity.

# Steps for meeting each other in solidarity–fraternity

---

Giuseppe Milan

Let us now stop and have a look at methodological aspects, exactly because itinerary, and therefore the way, the method, allows the move “from the starting point” to “the point of arrival”, from reality which is often crammed with negativity, to the “relational–communal” dimension which we are aiming at and which we have summarized in the statement “there is a brother with me at my table”.

How to do it? Which attitudes should we put in practice? How to be “welcome” in social relationships, in the encounter with the other and with the others?

## **Authenticity, harmony, solidarity**

“To be welcome” implies “having” a home, a place suitable for hosting. However, more than “possessing” the place, it means “being” the place, being the space for the encounter. In short, it means conquering, widening, enhancing a place, inside us, into which we shall put our interiority, our identity, in which we shall pin down our existential address, our “inner accord” between thoughts and actions, between the professed values and the values lived.

The question is of vital importance: we are all asked the most ancient and intimate existential question: “Adam, where are you?”, “you, you exactly, where are you?”, or “what point of your journey are you at?” It often means “Where are you hiding?”. Responding in an appropriate way requires hard work of searching for one’s own personal identity, the human one, the spiritual one, the cultural one: to break down our defence, our ways of hiding, and to come out in the open, also in the encounter with the other and to reveal “what we are” with authenticity, harmony and sincerity.

It is clear that these attitudes, which seem to be interested almost exclusively in the dialogue with our own selves, are directly related to the relationship.

The I–You encounter actually requires that the other does not meet the “photocopy” of the original, a reproduction, a fake, a washed–out and worn–out identity: he/she really has to come upon the “original”, the “author” (“authentic” from Greek, means “of the author”). The operation of “throwing the masks away”, the “appearances”, requires a real “redemption from duplicity”, the one connected with the dialectics of being and seeming, in order to give way to sincerity (etymologically: “the one that grows from one root, not the mixed one”). The radical recovery of personal – cultural identity imposes denial and detachment from the world of appearance, of “seeming”, which takes the look away from the itinerary that leads to the essential, into that interpersonal place in which profundities meet.

From this point of view, a lot can be done by the protagonists of education: educators, parents and teachers in the first place should know how to guide towards those choices which will help every educational subject to really meet themselves in order to learn how to meet others from that position.

## **Invitation: the acceptance of you**

The art of reception and hospitality foresees the art of inviting the other. An invitation implies either the possession of something that can be offered or shared, or, at the same time, a desire: one invites by asking, therefore recognizing the importance of You (You, says Buber, “is never something”) and presenting ourselves to them as poor and in need of them.

Being aware of one’s own poverty which equals humbleness, because it alludes to psychological and existential dimension rather than to the economic one, is the starting condition for setting up an authentic encounter, which does not hold on to the superiority of means or contents, but exactly to the poverty of the one who knows how to share.

The humbleness of a traveller who is in search, rather than the inheritance of the rich owner who opens his treasure chests and gives his luxuries, is the prerequisite for the real encounter. Hospitality means, paradoxically, not bestowing one’s house; it is rather sharing one’s own poverties and making them become a common roof. Jacques Derrida, as impressive as always, proposes about the above mentioned one question and one answer:

“For offering hospitality, is it necessary to start with safe existence of home, or else does only starting with the lack of connections, being homeless, being without a house, make us open for authentic hospitality? Perhaps only those who have the experience of the lack of home can offer hospitality”.

Therefore, the authentic invitation includes two typical dimensions of “love”: agàpe, in its form of a gift for the other of something that one possesses, and eros, as desiderative form of love, for which one requires something from the other.

However, “inviting” implies allowing the possibility of a twofold answer: “I’d love to!”, or “No, thank you, I’m not interested!”. When the helpfulness is authentic, the other feels respected, aware of that and more easily convinced and decisive to accept the invitation.

It is clear that all this presupposes the unconditional acceptance of You, of alterity, of diversity. “To accept”, from Latin “accipere” means “to take with oneself”, “to take up responsibility of”, “to contain”, “to embrace; the etymology connects it to the verb “to conceive”, which means “to give life to” (e.g., conceive a work of art), but also “to understand”, “to grasp”. In short, in the act of accepting, the space of understanding and conceiving—creating opens up.

It means accepting always, continuously, regularly, in every case: thus, accepting unconditionally, accepting everybody and all, without applying preventive stigmatization, selections, marginalization based on sympathies, social classes, age, gender, culture, ethnicity, the colour of the skin, religion.

Educating is undoubtedly inviting: the task of educators is, at all levels, to be themselves in the first place, an invitation, through acceptance and setting up a welcome context able to enhance resources of everybody.

## **Visit the other: empathy**

We can invite – call You to our home, we can also make ourselves invited by him. “The art of hospitality” also foresees “visiting the other”, “going towards the other”, perceiving their value, their richness, but also their needs, their call, their possible call for help.

We can say that, paradoxically, “the art of inviting” presupposes “the art of visiting the other”, to “decentralize ourselves” towards them.

The way that leads to the other, that leads to “their home” is empathy: the ability of putting oneself in other people’s shoes (thoughts, needs, desires, mentality, experiences, history...), yet remaining yourself and for this reason keeping the necessary interpersonal distance, since I – You relationship is neither fusion nor identification: it is, as Buber believes, seeing one another and talking to



one another from the opposite banks, yet knowing how to cross over to the other bank, place oneself on the other side. It is conversing (the word which “lives, has dealings with”).

This very placing oneself on the other side, looking from a different perspective (from a meta–perspective), can allow us to reach a new and enriched identity, to reach meta–identity: seeing “the other who I am for the other”, “You who I am for You”, can make me willing to understand myself in a new way and make me change (“I build myself in You”).

The unusual and complex dialectics implied in empathy lead Martin Buber to coin the term real fantasy. On one side, the binomial name wants to justify the necessity of bearing in mind the concreteness of the Other, of evident data, of the reality of the fact; and on the other side, to justify the task of not stopping before illusions, measurable data, “scientific” quantifications, before “day-time knowledge”: it is necessary to “go beyond”, with a “plunge as courageous as flying”, in order to “imagine”–“foresee” what You can give, the Utopia of You, the things which are not there yet, but can become. Thus, “real fantasy” is the opening towards the future, hope, impetus of involvement, clairvoyance, prophecy, starting from the “feet on the ground” assumption, in a way to have, regarding You, adequate expectations.

Empathy implies “emphatic silence”, that is, “the art of listening”, of practicing “active listening”: the reaction of the whole person, which requires “mental attention” (with intelligence), emotional involvement, bodily participation, creation of “listening context”, in the awareness that the other has something to say, that he carries a rich and unique reality.

Listening also implies “being silent”, putting in brackets (epoché) many other things, not interrupting, waiting for one’s own turn; it means listening “with eyes”, “with a look” (to bridge the gap between me and you; make the other enter your own visual field and that of communication), “with practical acts”, with “a smile” (you are important, you are OK for me). This quality is undoubtedly “out” today.

### **Teaching– leaving signs: “battle”**

The authentic encounter which is hospitality is therefore translated into “understanding”. However, our personal existence and life of mankind are telling us that “understanding is not enough”: it is also possible, although with strange outcome which falsifies premises, “to understand without improving”: it is possible to understand without “educating”. An effective interpersonal and intercultural relationship requires a further step, often not remembered: that is the one which Martin Buber defines, this time again with an emotionally suggestive term, the battle, the battle against the other, not in order to destroy (what could be wrongly understood), but to help You to become what it can and has to become, making use of its full potentials, will, efforts, responsibility. This concept helps us to avoid a possible and not infrequent interpretative mistake, the one which sees hospitality as unconditional and approving availability for the Other, or better to say, for their ways of taking attitudes or reacting. It is necessary to be able to discern unconditional acceptance of the Other and approval: I can accept you without approval (battle), in the same way as I can approve without accepting you (carelessness). This means that ethical determination of accepting the other does not involve trivial and passive acceptance of all patterns of behaviour of the other.

What is more, we must not forget that authentic encounter does not annul “the interpersonal distance” in an artificial way. On the contrary, it is built on the awareness that the relationship is established from “the opposite banks”.

“Battle” is a warm, zealous, real and always new dialogue, made of snip–snaps, in a more true reciprocity, in the relationship with authentic values and appropriate and relevant expectations: the battle with the Other (who must be its initiator), for the Other (so that they can realize themselves as persons), sometimes against the Other (because “there are cases in which I must help the other

against himself. He needs my help against himself"; the fight, not for ending it as winners and losers but for finding ourselves again as winning together, against any kind of injustice, arrogance (also, of course, on the plan of intercultural relationships).

The authentic "battle" cannot but encourage the other and therefore be reciprocal: this does not contradict the fact that, in educational processes, the educator has the responsibility of leading "intentionally" the interpersonal dynamics, exactly in order to leave in You those positive "signs" which can help it grow.

The authentic interpersonal connection actually leaves traces of wounds: everybody leaves deep traces in the other, calls them by their names, "writes" in the other the history which can be developed: "everybody can narrate themselves" (Paul Ricoeur), can express themselves, also because the other one has learned to "write onto their own soul". These assertions actually are not new: they are the heritage of ancient human and pedagogical wisdom. There is a really wonderful passage of Plato's Phaedrus regarding the task of the educator and their task of "writing onto the soul":

"In a written discourse...many things are superficial and uncertain. Only in the word of the educator, that is, in what is really being written in the soul, regarding what is right, beautiful and good, is there clarity, fullness and seriousness; the educator understands that these words must be exactly their words, as if they were their own sons, and knows that the discourse- if they have ever found one-they carry within themselves".

"Writing onto the soul", through witnessing, authentic word, interpersonal attitudes which we have remembered, bestow power to the relationship and "authority" to the educator: the "authority" which means precisely "being the authors" of the discourse within ourselves, of the discourse written in You, for helping You become itself "the original author".

7

COURSES  
OF RECIPROCITY



# Reciprocity. Renaissance of a person and the community

---

Michele De Beni

## Dialogical dimension

“Reciprocity”, a word full of meanings, a symbol of that concept of man according to which the possibility of *I* becoming a Person is made in the encounter with You, with The Other, Different from Oneself.

Let us refer to the “beginning of relation” on which the very definition of *being* is based in its typical “dialogical dimension”. “In the beginning there was the Word”. Speaking actually means speaking to somebody; and therefore the same assertion “I am” is the beginning of the awareness of being “in front” of somebody we need because of our own identity.

This orientation goes beyond the individualistic principle of self-sufficiency, the perspective of solitary essence, closed in itself, and claims that “*being*” above all implies “*being with*”. Therefore, man, “as a being in a relationship” (Buber, 1997), a “dialogical being”, because otherwise he would not exist. We could claim then by paraphrasing Max Scheler that the identity of an individual is always preceded by being a part of *We*. (Scheler, 1996)

## Identity and communion

From a psycho-pedagogical point of view (Laing, 1958), it seems clear that the more a child receives from parents and educators, more of physical food and emotional support, it is the more of the gift of experience of people among themselves in *communion*, the “we” unified by love. It is not random socialization, but a relationship in which one can find another in their most authentic humanity. Because “every human being...has the need of their own significance being recognized, the need for a place in the world, in the heart of another person...Who would choose freedom if their actions wouldn't be interesting to anybody?” (Laing 1968). One does not look for somebody only as a person from whom they might receive gratification but also as somebody who they might gratify.

### **On the edge. Towards “that which is worthwhile”**

If man persisted in the immediate possession of himself, he would fall into senselessness, apathy, in a sort of “anaesthesia of the soul”, lacking social belonging, but above all, lacking the belonging of his own self to himself.

As Romano Guardini underlines (1987), a man does not only consist of himself, but is “open and stretched out”, on the *edge*, towards that which is different from him. It is not a detachment without criterion (this opens a decisive question for the concept of “reciprocity”), but oriented towards *that which is worthwhile*, which has value.

In this way, “two beings love each other only if they accept a joint work which will transcend them” (Nedoncelle, 1961) with the look stretching at the horizon of sense.

From this originates the yearning, the quest for the meaning of life, for the answer to existential drama of man who is getting more and more disorientated. It is a problem which directly affects education in the search of a unifying point, of a referential value such as *must be* of life. In order to be completely like that, education requires that all its work, in all the multiplicity of its parts, is “organized and invigorated by sapiential vision, by a supreme goal” (Maritain, 2001). As Chiara Lubich emphasizes, there is the need for an ideal that would go beyond every other ideal. And that’s love: insuppressible yearning, “written in the DNA of every man and every woman on Earth” (Fondi, 2000)s, the nodal point of human experience from which one cannot flee, suffering nonsense and despair.

The search for love, but also loyalty to an ideal choice, which is the choice of culture, beyond biological determinism which fixes the man to his primitive condition.

Thus, “if love exists in some corner of the world, that is the place where one can find life and the flame of life, and a piece of paradise blooming” (Maritain, 2001).

### **The loved one –the lover**

Thus, love as the fundamental law of being. Not generalized love, vague and emotivistic, related to an impulse, conveniences or rules of exchange, but “free”; a completely inner law, all the same strong and immanent as the love of self, and at the same time contrary to it...”This is comprised in the love for the other in me, not for me, but for him” (Nedoncelle, 1970) . In this sense, love assumes the characteristic of moral obligation, made of the twofold responsibility: towards myself and at the same time towards the other.

For this reason, we can define as moral every action “with which I contribute in order to incite love in other person for me, and not only because of loving myself”. It is not only an emotional rapture, a result of mere attraction..., but also... the desire to contribute to the *realization of the other*, turning them into lovers, and not simply being loved (Nedoncelle, 1956). In this sense, “*love is the desire for promotion*” and consequently a basically educational act.

### **The “third” of the reciprocity**

If the greatest need of man is therefore the one to love and be loved, in loving the other one will look for their own good, to lead them in turn to choose love.

“In this perspective, the other, being different from me, “makes me be”, helps me express that which is potentially me, to reveal to me what I am, and what I can be” (Cavaleri, 2007). In this way I and You recognize each other, they confide in one another as persons but at the same time they both confide in the common horizon of meaning, to the “*third*” between them: love itself, which makes “one” out of two.

As Saint Augustine pointed out, we could say that “reciprocity” implies the one who loves, the loved You who loves back and the Ideal which unites them, a bond of responsibility between the two, and among the two and the Ideal. For this reason, it is not only that one loves a person that they are facing, and themselves that they find in this person, but they also love that *universal law* which is an endless, inexhaustible, the purest call for love that is imprinted in me and in that person. It is in this dialogue, between loving and being loved that the relationship from a mere cohabitation transforms into an unspeakable play of reciprocity, in which “love encourages the individualities to go beyond themselves and to realize themselves in *mutual promotion*”, through which the involved subjects educate one another, both being responsible for the course of their relation.

There is a metaphor which can vividly explain the reciprocity: the so-called “perichoretic dance”, a Mediterranean custom in which each of the dancers moves around another dancer in a contin-

uous flow of reciprocal movements. It is the same with education: the focus is on the son, on the pupil; we feel their needs, their moods by adapting ourselves to them. The child is then presented, like in a mirror, “to themselves” through the work of educators who impose themselves as the first models, as *the gift*. It is through this particular and unspeakable educational view that the son, the pupil, learns in turn to respond to the gift received from their teachers, in a dance of reciprocal adjustments and support.

### **To be loved first**

From this follows the fundamental law of reciprocity: that of loving first. The *initiative* in education naturally starts from the adult, from their “taking care”, their unconditioned opening towards the “pupil”. The attitude which is educational to that extent to which the gift is free, without exchange or the anxiety of returning it.

As innumerable researches on the “*contagious value*” of the gift (Roche, 1997) show, the result is that it increases the probability that young people will accept the mode they received as theirs. Actually, “the gift always has compensation, in spite of frequent experience of bitterness. God for Himself is the primordial force, the defiant and generative one; life, not always as the immediate return, which starts with the pain of Golgotha, but which carries in itself the auroral look of a new Resurrection.

### **Love as elected reciprocity**

As a conclusion, I would like to propose three exceptions to the term “reciprocity”:

- as “*bio-social*” reciprocity, a form of natural, instinct solidarity, also common for the world of animals;
- as “*normative*” reciprocity, regulated by laws, conventions or traditions on the social plan;
- as “*elected*” reciprocity, a result of the intentional encounter with the aim of generating communion; in it “the two actions merge, not as the things which are added one to another, but as intentions which are set free by going beyond one another”, “a look irreducible to the sum of two distinguished perspectives”, but which “is trying to see with the eyes of the other and which at the same time offers them their own eyes” (Nedoncelle, 1942).

To sum up by adopting the words of the French philosopher Maurice Nedoncelle, we can claim that reciprocity is the highest form of love and “loving the other is an attempt of making them lovers, or if they are already that, rejoice at the fact that they are.”

# Reciprocity. Anthropological aspects

---

Vera Araujo

Reciprocity recalls relationship and relationship recalls person and community. It is one and the only subject which only for methodological motives can be confronted one at a time.

Thinking about person can lead us to assuming an intellectual attitude of great respect, because we find ourselves facing the reality which is in a certain way enwrapped in “mystery” and which can be considered and understood from various perspectives: theological, philosophical, anthropological, ethical, psychological and so on.

## A person

implies a rational individual based on:

- the relationship with the Absolute;
- with another man who becomes close because of the similarity in humanity, equal in value and deserving to be loved;
- with the cosmos-

It is then, from the depth of person that sociality flourishes, as the essence and need, as the practice of living together with other human being in a network of reciprocal relationships. To say person thus means to say being- with -others, that is, ultimately being –in- a- relationship.

Therefore, it is the relationship which makes an isolated individual a person, which sets him free from closed individuality and leads him outside of himself, to find himself again in the other.

I wish to say that the category of “individual” can be considerably poor and abstract, whereas the idea of a “person” seems to be rich with identity, burdened with values and before all with partnership and community relationship, in one word, rich with history.

Two respectable sociologists, the representatives of the famous Frankfurt School, expressed themselves in the following way:

“If in the very foundations of his existence, man exists through others, who are his fellow creatures, and only because of them he is what he is, then his ultimate definition is not the one of the primordial indivisibility and uniqueness, but rather necessary participation and communication with others.”

People create relationships which in turn enshroud them, encompass them, comprise them, transform them by conditioning them from the outside and stimulating them from the inside. The relationship then becomes reality between the two and among many, born and nourished by their existence and their actions.

## Relationship

Having reached this point, it is maybe advisable to define relationship and its modalities in a better way.



For great German philosopher Georg Simmel (1908), the society itself “exists there where more individuals enter the reciprocal action“. The reciprocal action of the separated individuals does not make a society unless the unity among them follows.

It is then possible to understand why the German philosopher identified the feeling of gratitude as one of the strongest adhesive of the society which would, failing to be present, cause the breakup of the society. Gratitude would be a thread that would keep them united, “in the relationship” (Horkheimer, Adorno, 1998).

The society which we live in is not very generous in attributing relationships a prominent position. The reference to convinced individualism is quite common. Many things, if not everything, are directed at the assertion of one’s own self, of proper identity, at the possession of strong personality, at success, characterized by exasperated competition and reciprocal conflict.

There is even a theory of the existence of conflict, which certainly cannot be denied, as an optimum means of rendering social life dynamic and creative.

We can feel the need for real *culture of relationship*. In other words, resources and effort should be applied to the activity of education and formation of people for relationships.

This also implies the effort of learning about the relationship itself and its in-depth examination, in all its dynamics and modalities. In that way, we will be more entitled and more capable of appreciating the effects, the results of the relationships created and lived through.

I would like to present several *relational dynamics* which I find indispensable for the creation of important relationships full of meaning.

The two poles, person and society, can and often are contrasted when there is not an adequate and correct knowledge and awareness about the relationality and consequently the anthropology of *reciprocity*.

Relationship should be understood as interaction, inter-action or reciprocal action. Reciprocity is an indispensable element of relationship.

Max Weber (1961) introduces the concept of reciprocity into the comprehension of social relationship.

“Social relationship implies the reciprocally established behaviour of more individuals...2003”.

George Simmel claims the same, for whom relationship is not relationship if it is not reciprocal.

The two subjects which compose reciprocal relationship give life to a “new reality” which contains them, but exceeds them and which has its own life beyond the elements from which it derives.

The language of sociology speaks about the reality which transcends I and You in order to become “we” which is expressed in the reciprocal relationship.

## Community

Emanuel Mounier dares to say: “Community is a new Person who unites various persons, connecting them in their intimacy”:

“The two beings who love each other, really manage, through these intensities, to create a new person with their own persons. And when there are many persons, when there are hundred thousands of them, there is no real community unless the merging similar to the one of two persons is reached. Community is a new Person” (Mounier, 1961).

We have reached the point in which it is impossible not to make reference to the Evangelical sources in which Our Lord Jesus Christ proposes to his disciples a kind of reciprocity in love which leads them directly to new reality: “I am giving you a new commandment: love each other as I have loved you, love each other in that way” (Gv 13,34) .

This connection does not mean to insert a trivial notion of “let us love each other” into our discourse, but it implies identifying in love the very essence of beings and therefore of their relation-

ships. These are revelation and astonishment which become more and more rare. Because of this, I like emphasizing the words with which a great Russian sociologist, Pitirim Sorokin, begins his work of his mature age, *“The Ways and Power of Love”* (1954):

„Whatever happens in the future, I know that I have learned three things which will always remain strong beliefs of my heart and my mind. Life, even the most difficult one, is the most precious, beautiful, marvellous and miraculous thing in the world. The fulfilment of one’s own duty is another wonderful thing which makes life a happy one, and that is my second belief. The third one is that cruelty, violence and injustice can never lead to psychological, moral or material rebirth. The only way to reach it is the noble way of generous and creative love, not only preached but also consequently lived.“

Let me make a short comment. It is exactly the reciprocity in a relationship that really enables equality and difference, the realization of the identities in distinction in order to reach unity.

How could we realize that, without rationality leading to reciprocal exclusion?

## Differences

Real intersubjectivity as unity in distinction or difference is possible when one has deep cognitive and emotional experience of their own selves and of the other to the point that they can see themselves and the others as the *centres* of an autonomous, self-conscious and free being; *equal*, in their own dignity, and at the same time *different*.

Difference also implies knowledge of possessing something that is unique and what we can offer to the other or to the whole. From this derives all the dynamics and necessity to know how to take initiative in order to give new impulses to unity, and readiness to lose one’s own potential “gifts” if there is not a moment for their offering.

Then, not only that everybody is not the other, but everybody becomes themselves *through* the others. On the other side, unity creates a very intense joining and merging and an intimate communion of feeling, yet without ever annulling the differences.

At this point, I find it important to put two questions.

– Are the people who are open for the life of reciprocal relationships capable of creating it within the aspects of civil life regardless of the network structure which the technology has created and is increasingly developing in our world?

– Furthermore, are reciprocities in interpersonal relationship through political and administrative institutions and through the structures of production and communication possible?

In the first case, the answer is positive only for those individuals who again become more important than the means, the instrument, being capable of using it for realization and development of their own life of relationships.

In the second case, it is necessary to understand better and better the role of institutions and structures and their integration as the third element in I-You relationships.

An attempt of certain interest is the one made by Paul Ricoeur. He questions himself about how to introduce the element of “institution”, in which the other is *vis a vis* without a face, and which is so much present and urgent in the complex society (Ricoeur, 1991).

Ricoeur is therefore trying to present in the positive way the role of institutional mediation, taking into consideration that the dialogue among individuals is becoming increasingly interweaved by this mediation, which is impersonal and in which the roles are anonymous. This anonymous background is not necessarily negative but can even make personal encounter possible.

Here we find ourselves facing the greatest challenge of all- to transform the famous “steel cage” into a *possibility* of broadening relational life. Bureaucracy, rules of social cohabitation, laws which

regulate our existence, can serve for stabilizing real indirect relationships, not the virtual ones, not the formal ones, but the true ones.

That is a challenge to arouse, first of all in every individual, and then among many, among all, *the desire for community*, which is not gathering or meeting, but industriousness and ability to help each other, to give ourselves one to another.

“Paradoxically, exactly in the society in which the institution does not represent anything else but paperwork, figures, symbols of bureaucratic anonymity, on one side ethic tension reappears in order to re-awake the maximum possible relationability and to realize impersonal encounter which gives human sense to communication channels... Therefore, one of the greatest challenges of the future is to ensure that a micro-system does not lose its efficiency and functionality, placing in the centre the person in the community...” (Di Nicola 1998).

The culture of reciprocal relationship, in order to be accomplished and have a transformative and humanizing impact on social life, has to change from cognitive theory to life practice.

In this sense, it must become pedagogical practice and experimental school, a place where one learns to live what mind understands.

It is an invitation and challenge which we can all accept: to experience relational life in order to enjoy fruits in personal life and bring about real social change.

# Poverty and reciprocity from the perspective of the economy of communion

---

Luigino Bruni

Before entering the inner relation between poverty and reciprocity, I find it necessary to make one general premise.

There are words which always speak about absolute evil: lie, crime, racism. Poverty is not among them. We actually need to be very careful when we speak about poverty. There are different types of poverty. Not all the types of poverty are inhuman. Poverty is a wound, but a blessing as well, if chosen for the love towards others. The semantic spectrum of the word poverty ranges from the tragedy of those who experience poverty (deprivation of others, of events), to the blessing of those who choose poverty by their own will, making themselves poor and sober in order to set others free from the forms of poverty they did not choose themselves.

For example, Iranian economist Majid Rahnema (2003), identifies five forms of poverty:

- “The choice made by my mother and my grandfather Sufi, the same as of the great poor of Persian mysticism;
- the one of certain poor people in the neighbourhood in which I spent the first twelve years of my life;
- the one of women and men in a modernizing world, with insufficient income for the pursuit of needs created by the society;
- the one which is connected with unbearable deprivations suffered by masses of human beings reduced to the forms of humiliating misery;
- and finally, the one presented by moral misery of proprietary classes and certain social environments which I ran into during my professional career”. Thus, even though in my speech I will talk about poverty without making further specifications, we should always bear in mind the richness and complexity of the word itself.

## The difficult art of giving

I will start from a thesis formulated as a question: What is the most delicate step in the process of helping the subjects which have been deprived of their rights, freedom and goods (the “poor”).

Let us imagine that there are three main steps in helping the needy or “the poor”, in the “chain of solidarity”:

- companies (or natural persons) which produce wealth or donate profit;
- another redistributive moment in which the produced or donated goods are raised and directed towards development projects;
- finally, the last step in which the produced and redistributed goods reach the recipients to be helped.

Which is the weakest link of the chain?

It is becoming more evident that the weakest link is the third one – even though non-experts, or the media, often think that the most difficult step is the first one (producing and raising finance, or the second one (redistributing). After numerous decades of helping development, we are actually becoming aware that a really complicated step in helping a person or a group of people who are in a disadvantageous situation is *to manage to generate reciprocity*. If the helped subjects are not put into motion owing to the help that they have received, every external help is in the best case useless and in the worst cases dangerous, because it creates dependence, corruption and abuse of power.

Having taken into consideration this challenge primarily, the Economy of Communion (EdC), an economic project which includes around 800 enterprises (Bruni, Pelligra, 2002) has something important to say about poverty and development.

## Reciprocity as a “cure” for poverty

When establishing the first modern public banks (I Monti di pietà), the Franciscans in the Middle Ages said: as long as there is a single poor man in the city, the entire city is ill: to take care of the poor thus implies healing the entire city. If we are the social body, we cannot be happy without others, we cannot be joyous if surrounded with the unhappy.

How does EdC “cure” poverty then? Rather than distributing money, the first treatment is sharing life, the treatment of communion and reciprocity. The subjects that participate in the EdC projects are not anonymous people within the “general group of the people in need” but are the people who live within a community in which communion of life is already being experienced.

However, let us ask ourselves a question: is reciprocity, or communion, an effective cure for poverty? Is it a good way of envisioning the world without the poor one day (or with the smallest possible number of them)?

In order to find an answer, let us refer briefly to economic science (Bruni, 2007).

In the 1970s, American economist James Buchanan (1977) wrote an article which soon became a classic, with a suggestive title: “The Samaritan Dilemma’s”. The topic was helping disadvantaged subjects, and the dilemma that the Samaritan was facing was the choice between “donating” and “not donating” help to the poor. Why was he in dilemma? In fact, if the Samaritan foresees that owing to his help (for example, giving charity), the poor will engage themselves less and/or increase their opportunism and dependence, the Samaritan is truly “good” if he does not do anything, since every direct intervention would make the situation worse.

Thus, according to Buchanan, the most effective way to help the poor is doing nothing, or *mutual indifference*, since every direct intervention, perhaps sentimentally motivated, creates distorted social effects.

According to this vision, which was promoted by people of certain liberal approach, the poor are actually helped *indirectly* by philanthropy or by the Social State, since the *direct* and personal interest in another human being *unintentionally* causes negative effects for common good, in spite of good intentions and joy which the one who donates can experience.

What can we say regarding this matter?

First of all, it is necessary to notice an interesting aspect of this dilemma, even from the moral point of view. Actually, my theologian friend highlighted for me an interesting aspect of Buchanan’s reading of the parable of the Samaritan: “In the parable, the “person” who was coming from Jerusalem to Jericho had neither name nor face. As opposed to various interpretations of the “neighbour” in the Judaism of that time, this “person” for Jesus could intentionally be and has to be anybody... That is why in the parable this “fellow” does nothing, says nothing... In fact, he exactly was the subject of interest of some economists who have read the parable from a different perspective from the one of the exegetists” (Ciardi 2007).

In fact, Buchanan's "strange" writing compels us to ask ourselves a fundamental question when dealing with the problems of poverty: what are *the effects* of my actions on well-being and happiness of the other who is the object of my care? Moreover, we cannot deny that Buchanan's theory also comprises important aspects of reality and does not offer trivial suggestions when finding ourselves acting in the situations of poverty.

On the other side, it is immediately understood that "mutual indifference" cannot be the definite solution to various types of poverty. One can and has to do more.

## An experiment

In order to understand the specific proposal of EdC, some recent experiments will be helpful.

In 2003, American economist Kevin MacCabe carried out a series of experiments exactly on the topics of the Dilemma of the Samaritan, the experiments which have been repeated by many today, including some economists (me as well) of the EdC research group, which confirm the same results. The students in the experiments were divided into two groups (A and B): Group A received money and donated it (like the Samaritan), and Group B could then react (the game was anonymous, played behind computer screens, without being influenced by reputation, that is, by the effects of possible recognition through the experiment, money was real, etc.)

MacCabe's research was divided into two stages: in the first stage, the same relational structure of the Samaritan's Dilemma was presented again; in the second stage, its variation was introduced, which in our discussion about EdC, assumed particular importance.

The difference between the two stages of the experiment was the following: in the first stage the one who donates (A) did not have the alternatives and could only donate, there was no wilfulness (and the other one, B student, knew it).

As a contrast, in the second stage of the experiment, A students could also not give, and the one who received (B student) knew it.

Thus, in the second experiment the donated money included a relational signal: "I trust you, even risking my own well-being".

What emerged from the data?

In the first experiment (the classical Dilemma of the Samaritan) the reciprocative answer of B students accounted for 33 %, whereas in the second case the answer accounted for 65%: practically twice as much.

However, these experiments, with all their limitations, confirm something important for the subject of reciprocity and poverty, certainly for the way in which it was lived in EdC (and not only in it).

However, it is said that in human relationships the signal which my behaviour sends to the other counts a lot: *in reciprocity, what counts is not only what people do but also what they could have done and they had not done*. If I go beyond "mutual indifference" and risk to "hurt myself" in the relationship with you, this risk also increases your reciprocity; and the other way round. The very knowing that A was able not to trust B by their own will (keeping the money to themselves) and that they gave it to B instead, *transforms the meaning of A's gift, which turns assistentialism into reciprocity*. Confidence, dangerous and costly, urges the one who receives it to behave in the way to deserve it, it greatly reduces opportunism and favours brotherly development. *Receiving genuine trust (not self-interested) makes the other capable to respond*.

I am convinced that the secret of the Economy of Communion, but also the experiences such as Fair Trade, *Grameen bank* and many others which I could quote exactly lies in *proximity*.

We know that in the experiences of successful micro-credits, the basic ingredient for making a loan contract the means of liberation, for making the market and friendship contaminated, is proximity, sharing the life of people who receive loans. A bank is not an external mediator, but a part-

ner in the process of development, which also runs the risk of being compromised with the people they help. I could see that personally in the projects in Tamil Nadu in India and also in the work of Bangko Kabayan in the Philippines.

In EdC, for example, the one who helps the poor is somebody who is a part of the same community, the one whose motives are known, the one who risks something that belongs to him in order to help the other in the relationship of brotherhood. And the other, seeing that the one who is trying to set them free from the traps they have fallen into, is also running the risk, reacts even more. Opportunism will not be annulled and there are no recipes that always work, but 16-year long experience of the project and another 20,000 families which, owing to EdC, have come out of the situations of poverty, speak with the deeds that fraternity is an effective way for development.

It is then necessary not to confuse fraternity with simple solidarity: I can be supportive to you without entering a personal relationship with you (as it happens, for example, in many experiences of philanthropy, in which a philanthropist does not need to be “close” with the person being helped). On the other side, fraternity is always an experience of personal relationship, of reciprocity, in which everybody gives and receives, in which one is connected to the other, in which one runs the risk themselves for the happiness of the other.

From this point of view, EdC is a project that goes beyond solidarity and philanthropy and aims at creating an authentic relationship of fraternity among entrepreneurs and collaborators, among companies and the poor: a community in which everybody is involved in the game on the personal plan. Rather than donating money, one donates relationship, proximity, communion of life.

## Conclusion

The great paradox of the contemporary world, and also its great moral judgement is found in the contrast between one part of the world which is dying of hunger but lives the relationships of community, and the other part, affluent with consumable goods, but which is dying of loneliness and loss of meaning. Will we be able to meet one another in a new communion of goods on a planetary level, where everybody gives different things and everybody receives? This is “the first aid to the development”, the aid which actually needs to go to all ways: Africa, Latin America, India, could give us community and genuine inter-human relationships still live among them, and the countries of the North could donate their goods and technology. It is necessary to discover the riches which even the “poorest” (of commodities) cultures have.

That is the experience which, owing to EdC, I have made tens of times in these years, when on my way back from the “poorest” countries I felt great nostalgia for humanity, for community. If we fail to see these richness hidden in the cultures and people which we want to help, whatever kind of “humanitarian” help cannot but result, in the long run, in being paternalistic and imperialistic, because the integral human development cannot be but the experience of reciprocity, in which nobody should feel as a mere “object” of help of others.

I believe that is the most important message which EdC can send today on the topic of development and poverty: one cannot come out of the traps of poverty by means of money, however abundant it might be, neither with sheer redistribution of wealth and creation of public goods (school, roads, wells...) nor merely by developing commercial relationships between the North and the South. Certainly, all this is necessary *but not enough*. The world will eventually see fraternity and communion flourish when we become capable of creating real and deep human relationships among different people, when we overcome the very categories of “poor nations” and “rich nations” and learn to discover, also owing to live experiences such as the ones of EdC, that not a single person in the world is so poor that they cannot be the gift for me, seeing and discovering in the poverty of others also richness, values, which will make us feel that we need others to be happy.

Our experience of these years tells us that only when a person in difficulty feels to be loved and appreciated, treated with dignity because of being recognized as a value, only then they find in themselves the desire to come out of the traps of poverty and continue pursuing their goals. And only *after* this first act of human freedom which every person has to make, help can come, money, contracts, commerce, and be in that way the secondary means of helping the integral development of a person.

EdC helps the poor to feel rich and appreciated for *what they already are*: that is why it represents today an example of fraternal help to the development, of the fight against poverty through reciprocity.



8

ACCORDING  
TO THE MODEL  
OF AN EDUCATIONAL  
FAMILY



# Genesis, development and diffusion of the agazzi method

---

Pietro Gardani

According to the philosopher G.B.Vico, it is possible that a thing or an event become “scientific”, which implies that there is an exact knowledge about them, only once the reasons, genesis and modalities of their development have been clearly defined. This criterion can also be adopted for better understanding of educational experience of Mompiano and Rosa Agazzi. The so-called Agazzi method originated both from the personality, the studies and educational activities of sisters Rosa and Carolina and their “master” Pietro Pasquali, and from the sociocultural context in which they had operated.

## From Volongo to Mompiano

In 1888 the two sisters (Rosa was 22 and Carolina 18 years old) worked together in Nave, a village located in the greenery of the chestnut forest, in the North of Brescia. In the room of some 100 square meters, which once used to be a barn, illuminated only by the light coming from the door overlooking the street and the yard, one hundred and eighty children crammed, and they had only around a hundred small chalkboards and chairs at their disposal. They were all entrusted to Carolina. And on the upper floor, Rosa was engaged with teaching seventy-four first-grade pupils of six to twelve years of age.

The insatiable desire for culture and new didactics lead them to attending a summer course for kindergarten teachers organized by Pietro Pasquali in 1891.

The headmaster Pietro Pasquali and the teachers Rosa and Carolina shared their dissatisfaction with authoritarianism and verbalism of traditional schools, the desire for what we call today “research-action”, their love for the lowest social classes, psychological intuition, transparent ideas, excellence in pedagogical practice, the capacity for gradual organization of pedagogical and didactic innovations.

Several years of experience followed, gained at various schools located in the suburbs of Brescia, with the tendency to go beyond degenerations of Aportian and Froebelian methods.

In 1895 Pietro Pasquali, as the general manager of primary schools and kindergartens of Brescia, entrusted to the Agazzi sisters the kindergarten at Mompiano.

This “kindergarten” was situated in an old sacristy and in one room on the floor above it; it was not provided with running water, it took in a hundred children and was equipped with minimum materials for work: the Froebelian “gifts”, a towel, an apron and several cloths. However, it had a piece of land in front of it at its disposal and could count on the financial help of some rich female “inspectors”. Above all, owing to Rosa’s pedagogical clairvoyance, Carolina’s invidious practical sense and Pasquali’s authoritative leadership and moral support, it had been rapidly transformed into the “real kindergarten”.

The reform of the kindergarten carried out in Mompiano can rightfully be considered a turning point in the pedagogical Brescian tradition, in the tradition of women education in public schools and preschool education – an exemplary civil apostolate for education of people, institutions of high culture and editorial initiatives for the benefit of the kindergarten.

The Mompiano experience quickly revealed its exceptionally great pedagogical value, because of which Gerolamo Nisio, the Minister in the Ministry of Public Education, invited Pietro Pasquali and Rosa Agazzi to give two separate lectures at the National Congress of Pedagogy in Turin in 1898.

Pasquali talked about the topic of coordinating kindergartens with the first few grades of primary school and Rosa Agazzi illustrated the pedagogical organization of Froebelian kindergartens.

Having presented realistically and severely the conditions of Aprotian and Froebelian kindergartens, Rosa Agazzi formulated realistic and appropriate suggestions for a radical renovation of these institutions for children: hygienic facilities, spacious yards, nutritious food, plenty of water and above all, “a good, healthy, intelligent, educated and active teacher”.

The biting realism in Rosa Agazzi’s account did not spare anyone and anything: the great majority of the premises were “inadequate and unhealthy”; 90 % of teachers “destroy children’s intelligence, wear out their bodies, prepare the stupid for elementary school”, thus it is necessary not to accept, out of pity, “those teachers who lack adequate education and the qualifications required for the application of Froebelian methods”; those who know children are aware that they come to kindergartens armoured with roughness which occasionally borders with ferociousness: their instincts make them appreciate the mother only, or that which replaces her, the food and the play”.

In the following years, based on the positive experiences shared with her sister Carolina and under the scholarly and stimulating leadership of Pietro Pasquali, Rosa Agazzi’s vision of childhood became clearer and more determined. “A child is the chaos aiming to be transformed in order”, “A child is like a germ which aspires to its complete development”; if an adult “supervises them from vicinity”, they simply move on from a free play to an organized one; in a kindergarten which is truly active, pupils become calmer, gladly participate in the play dominated by imagination and personal and collective initiative. To summarise, they grow being healthy, good, hard-working, ponderous, “civilized”, useful to themselves and the others.

A child and a kindergarten which we have just described were the reality at the beginning of the 20th century, to the extent that the Regional School Council of Brescia unanimously proclaimed the Mompiano institution “the model of a rural kindergarten”, with the aim of offering it to the future teachers and of promoting a guideline intended to confer to kindergartens the value of educational and social institutions.

## **The new kindergarten**

The institution which assumed as its model the authentic family “accepts a three-year-old in order to lavish them with motherly care” and offers them “an organized way of life”; “educates for cleanliness and mutual help among friends”, teaches pupils “to speak the Italian language, the only and safe way for preparing them for elementary school, where reading and writing will naturally follow, “educates for life without excessive exhaustion on their side”; “aims at encouraging good feelings by all means, at correcting bad inclinations and at elevating the soul towards God”.

In 1912, the “model” kindergarten could eventually be moved into new premises. Rosa described its calm and industrious life in the following way:

“Here comes a small group which hurriedly treads along the dusty path to be on time. These are the children who wear on their faces the imprints of the mother’s care, the children who tell in a smile the joy of being clean, perfumed, with handkerchiefs in their pockets, often in ironed tunics. They greet and proceed. They go about their morning duties, alone or in groups, move from one

floor to another, humming, looking for things, helping. They carry out in the open, the stools, small benches, folding desks, stands for washbasins, washbasins, buckets, tubs, towels. You will see them soon organized and ready for work, among flower and garden-beds, more free than birds, gentler than flowers, more radiant from joy than the sun that shines on them. A vast space, full of fruitful plantations, offers work to everyone for several months in the year. They really can say: "These flowers and these vegetables are the fruits of the work of our hands! That is right, children, this is the life which prepares you for life!"

Children's exuberance is being tamed and organized, the spontaneity of instinct becomes moral freedom, understood as the ability of personal sensible choice; the needs and rights of individual pupils are respected, according to the principle of individualization and yet being in line with obligations of the small children's community, in order to develop the sense of social responsibility.

In the Agazzi kindergarten there was not a single child who would not touch a thing out of the fear of being punished, a characteristic of the authoritative families and a kindergarten, but there also was not a single child who would vandalize property - which happens under the influence of unlimited permissivism. These children were by the programme engaged in "daily exercise of handling things".

In 1914, the first official "programmes" for kindergarten were published, drafted by the Committee whose respectful member was Pietro Pasquali. In this comprehensive and valuable document it is easy to abstract the targets, contents and didactic trends comprised in the Agazzi experience.

"A child is eager to learn...directly from the things themselves which they intuitively examine..., or from the voice of a person they trust, who they deluge with countless "whys". "A child learns by doing" ..., "The work-play suffices for them: this is acknowledged by the fact that they invent it themselves."

"The Committee was convinced that the characteristic of a kindergarten which they envisioned, had to be, we could say, the maternal instinct, the trait of which is, besides other things, gradual advancement, a simple one, that of a family, far from every imposed expectation and which teachers need to take up in the conversation with children, with their little children, in opening of their minds for the first cognitions, in arousing their feelings, in attempting to satisfy their natural industriousness".

In 1923, The Gentile Reform established that kindergartens have to be a constituent part of the "preparatory level" of elementary education.

The Mompiano kindergarten still holds this special characteristic: "it unifies the exercise of speech analyses (a short one, but frequent and systematic) with the exercise of live speech, that is, the use of words as adjustment of expression and perception of reality, it unifies the exercise of nomenclature with the exercise of expressive speech, it unifies the identification of mistakes (of grammar without grammar, or more precisely, of children's grammar) with spontaneous launching of expressive activities in the moments in which children speak among themselves or with the teacher..."

Education is serene at Mompiano. The child is in constant motion, which their nature requires anyway. But movements are not spiteful or chaotic...There are few educators who possess such didactic imagination like the Agazzi sisters do (especially Rosa), for inventing the ways of engaging children spontaneously in relaxing activities."

## **Distribution of the Agazzi method**

The special discovery of the "colloquial language" in the Mompiano experience and didactic efficacy of the Agazzi method explain intensive activity of Rosa and Carolina in Trieste, Trento and Bolzano immediately after World War I.

These provinces did not only feel the need for greater changes in educational institutions for children, but they also saw an urgent question arising regarding teaching the Italian language to younger generations.

“The Agazzi method, - wrote G.Lombardo Radice in 1928- was and still is the most important means of the linguistic influence. In this lies its success in multilingual and alloglotic areas of Venezia-Giulia and Trentino. In certain areas of Alto-Adige, the disinterested viewers were most curious to observe the wealth of languages and preciseness of terms which the Germans under six years of age use in their speech. They (who are almost nobody and nothing) teach Italian the adults in their homes and outside them.” The most widespread magazine among Italian educators, *Pro Infantia*, assigned Rosa Agazzi an honorary but at the same time a very difficult task- to cover the kindergarten methodic in the period between 1929 and 1930.

In the first edition of *Introduction into didactics* the review was published, the direct or indirect one, on the lecture held in Torino thirty years ago. By confirming again which qualities an educator needs to possess (knowing the child, cultural and spiritual readiness, didactic inspiration, maternal tactfulness, decisive availability for the little ones, moral rightness), it clearly follows that identifying the mistakes of colleagues is a sign of love for children and fellow educators, but sometimes a result and reason for deep personal suffering as well.

One thing is to cram one's brain with scientific truths, and another is to know to apply them with maternal tactfulness in educating children. Those things which feed the intelligence cannot always fulfil the emptiness of the spirit. A professor who ardently crumbles the bread of science cannot always be in the know of whether they are facing a future educator or merely a hard-working theory collector.

The published *Guide* for children educators greatly contributed to knowing, respecting and accepting the method of the Agazzi sisters in Italian kindergartens. The minister of the National Education, Giuseppe Bottai said in 1941: “Everybody who says: “Italian kindergarten” means the Agazzi kindergarten by that, and the other way round.” “Since the practical renovation of kindergartens will undergo legal restructuring, the generally accepted methodical programmes will refer to the entire scholastic life with educational targets in line with the Agazzi method”.

After the Second World War, the magazine *Scuola Materna*, which replaced *Pro Infantia*, carried out a survey for obtaining an insight which methods are being applied in “preparatory grades” of Italian schools. The results showed that 74 % of school worked according to the Agazzi method, 14.8% according to the “mixed” one (with the prevailing Aggazi orientation), 7.4% according to the Froebelian method, 3.2. used the Montessori method and 0.6 % applied the Aportian method.

This condition finds its justification in the speech held by Minister P.I.Guido Gonella in Volong in 1950: “We recognize the Agazzi method as the method which is being used in Italian kindergartens. This recognition derives from its value and real facts. The only valuable and fruitful method is the one which enters a kindergarten owing to dedication, sensitivity and always new ingenuity of the educators. That is what happened with the Agazzi method. Because of the absurdity and irreparable damage for the vitality of a kindergarten which would be inflicted by state didactics and legally-prescribed methodology, it would be reckless and naive to define methods and didactic guidelines by law. However, if somebody asked which method the Italian kindergarten applied, they would really have to acknowledge that they chose, assigned and spontaneously retained the Agazzi method.”

In spite of her advanced age and disrupted health, Rosa returned to Volonga Kindergarten to work as an educator and help younger colleagues.

On 9 January 1951, composed and calm, her long and very active life, entirely devoted to good education of children, came to an end.

# Education proposal of Rosa Agazzi. The method of reading

---

Pietro Cardani

## Kindergarten as a big family

At the end of the 19th century in France, Paolina Kergonard changed the traditional name of “reception rooms” into more modern and adequate one of “maternal school” (we call it “kindergarten”). “School”- owing to the coherence and integrity of the educational programme, owing to the necessary professional knowledge of an educator; “maternal”- owing to the warm and natural way of learning.

The Agazzi experience, according to its attention givent to the children, changed in Mompiano the Aportian “reception center for children” into a real “maternal school”.

Children’s community, wrote Rosa Agazzi, is “a small house and a big family”. What one does in a family? “They move, work, talk, often wash, eat, sometimes get upset because of some unexpected and sudden accidents. The members of the family love each other and therefore tend to help each other, cheer each other up in order to end the day well and to do anything not to disrupt the universal peace The head of the family knows what is necessary to foresee in order to ensure and maintain peace in the house.”

Childen’s activity are similar in the kindergarten: “one moves around”, plays and moves from one place to another, reconciling freedom with order.” “ One works”, practices the activities of the every-day life, dedicate themselves to the art of “small hands” and gardening, “they have conversations”- retell every-day happenings, talk to each other, narrate and gradually improve “colloquial language”. “They often wash”, take care about the cleanliness of people and things, correct the bad and accept good hygienic habits, “eat”, a simple/skimpy meal turns into the starting point for numerous initiatives for the integral children development, “the members love each other and help each other”, we could say that “secondary socialisation” is being enhanced, with the help of numerous and positive interpersonal relations.

Rosa Agazzi described the talents of an ideal educator: physical health, sound culture, good knowledge about oneself, the ability of applying scientific truths on “educating a child with the maternal tactfulness, illuminated and efficacious atention to the child seen as a seed which aims at the complete physical, intellectual and moral development”.

The personal value and effort: this is what is required from a person who wishes to become an educator, “the task which never allows deals nor inconsistency”. A person who strongly feels their personal dignity will never fail in performing their tasks despite life circumstances. Does he/she love music? Excellent! Does not know whether they will teach them well at school? Draws easily? Another valuable skill. Sings with pleasure? Even better. Can think of various little tasks? They will convince themselves how important that is in the life of children. Knows how to tell stories? Recites

inspiring? All of these are the starting points that lead to a child's heart. One of the primary obligations of an educator is to supervise the cleanliness of the rooms, prepare or monitor the equipment and didactic requisites, punctuality, receive mothers cordially (a valuable source of information about every child), basic guidelines of the educational programme.

In other words, it is necessary to establish a whole system of activities and exercises which will enable "not to ever lose sight of the integral education of a child, taking special care of their healthy growth, so that they can become good, wise, hard-working, civilized, useful to themselves and the others."

Education is a very sensitive and difficult task, "sometimes disproportional to physical and spiritual strengths" of the educator- emphasizes Rosa Agazzi-however, it is necessary to endure and not become discouraged: "it is not important if they fail to effectuate the principles instantly..." Peace of mind/tranquility, patience and gentleness - these are the spiritual traits which one is necessary to have. Seriousness, awareness of professional obligations, punctuality, timeliness and above all good will are the characteristics on which her work was based.

Their ability of insight and intuitiveness: they observe, follow the child, use "occasions" that are offered as educational targets, they are interested in "little joys of their children" in order to become their friends, to win over the children's love and trust. An educator guides gently and determinedly, follows the child "in the progressive walk of their growth", the promotor of which an educator is in every given moment.

A child is a seed, the potential which strides towards its realization. The educator needs to bear this in mind in every moment of the day. However, it is also good if a child opens up to their friends as well, and that even in these moments they have an important support in the family. Pedagogically seen, family is positive if the support is the mother, connected to her children and husband-according to a wise advice of Enrico Pestalozzi- "by caring love". The same like in a clam and constructive family surrounding siblings often influence on children and their multifold development, the basic importance in kindergartens is go theiven relationships among the children of the same or different age.

In order to contribute and help the realization of a peaceful cohabitation, she tried to achieve in the kindergarten positive interpersonal relations by collective games, collaboration and mutual help and by strategic suggestions - with the aim of overcoming "unconscious sociability", caused by profound differences in nature and in the experience of family and cultural environment. We can find diversity among children regarding their intelligence and language, for example the verbal one. It imposes to an educator the necessity of not neglecting the less capable or immature ones, but, on the contrary, to make them a subject of special attention and care. As long as it does not lead to opposing, the educator has to care about letting speak the less intelligent children and those who do not stand out as often as possible.

It is very simple to outline the aims to be followed in this "big family", but it is difficult to achieve them: tolerance, mutual respect, inclination, collaboration, readiness for brotherly help. If in some kindergaten the children are divided according to their age groups, the educators can plan together a temporary "borrowing"-exchange of the children. "By teaching the younger ones, the older children will improve themselves, and the younger children will, while helping the advancement of their tutor, feel the difference between their own incapability and the experience of a young teacher. From this they derivethe feelings of benevolence and respect."

## **Order and freedom**

The Agazzian school is called "maternal" because it took the behaviour of a good mother as its model. The same is true for the problem of order. A good housewife, Rosa Agazzi points out, "feels



the holy disgust for untidiness". The housewife takes care about the tidiness of home because she knows that is the source of homely well-being. The educator creates order and teaches how to make it in order to create the healthy habits of a neat life with the children.

Rosa Agazzi believed that "a child is a chaos which aspires to the transformation into order". In other words, their activity is at the beginning the instinctive one, unconscious, inconsistent. In spite of that, they are trying to control themselves, act consciously and as it is required. If for a child the educator is a live witness of morality and righteousness, if the educator creates order among school "things" and consistency in didactic activities, if he or she integrates the pupils as well into maintenance of the external order ("a right place for every thing, every thing in its place), they will gradually promote the children's moral freedom.

Let us begin with one pedagogical principle. If we want a child to acquire habits, we need to put them in a situation to work- act, and in order to do that, they need objects and adequate conditions. This is the rule of a new kindergarten, as the contrary to the principle that was worthy in the old system- advice and rules exclusively.

Which things a child needs to be surrounded with in a kindergarten to be raised for order? Surely with the things they need for life at home and in the community, the things which suit their needs. They have the need to be clean, to be fed, to learn to put on and take off their clothes, need to learn to respect other children's belongings, and there it is- this is a whole range of objects, material for cleaning, furniture in the dining room, toys and objects for work. Long benches and fastened stools in kindergartens forced children to walk one over another when they needed to come out of the queue. The movements and the noise were reduced to a minimum, the order was provided, but was a direct consequence of the limitations that fastened objects imposed on children's freedom.

The imposed immovability and boredom are connected in an authoritative kindergarten, and disorder and clamor/noise are typical for a permissive kindergarten. Rejecting both of them, Rosa Agazzi proposed that children should be taught what are "the limitations of their rights"- in order to avoid "savage behaviour" in an ordained play, by training of the practical life, the gradual waking up to the needs and rights of other members of the community.

Material order, especially if being established in the collaboration with children, is a factor of ethical and social education. On the contrary, disorder among things is at the same time an expression of immaturity and a cause of confusion and interpersonal conflicts.

"Special signs", the typical help to the Aggazi experience, are the coefficients of the material order and their aim is to alleviate every-day activities which require moving of objects and movements of people.

## **Training in practical life**

Rosa Agazzi reminds us that families tend to avoid everything that disturbs common peace. Many accidents depend on what we would call today the psycho-motor immaturity of a child. That is why kindergartens have to engage all pupils to train "well" the activities from the practical life which parents often neglect, undermine or allow children to do in an incorrect way.

If a kindergarten organizes strictly logical and natural children's activities, even the youngest child will acquire enviable abilities of self-control and independence: according to the rule, every-day activities are subject to precise rules and thus confirm, acknowledge intelligence, good taste, self-control...However, a child will hardly identify and apply the rules of behaviour themselves, and thus they need help in identifying them and using them in a practical way.

Similar didactic exercises should be applied in acquiring skills: taking off and putting clothes of a friend, taking off and putting on clothes, buttoning up and undoing buttons, correct moving of stools and tables, sweeping, dust-cleaning, watering. Rosa Agazzi paid special attention to setting up

tables. It was something to be considered seriously and not let it to the children's judgement (during which the educator will be occupied with something else), and neither it should have been entrusted to the assisting personnel, unskilled and inadequately prepared.

In the same way verbal expression is progressively perfected, by attending to separate parts of speech which should be brought together afterwards in the entirety of a paragraph or a section, so the children should be taught to acquire various specific skills.

“When particular actions were acquired in the kindergarten, it is easier to manage a movement which needs to be marked by order, dexterity, civilized state and tranquility. The repetition of exercises by which a child perfects their mobility and the lightness of movements also contribute to the right use of time. The action for the performance of which at the beginning a child needed an hour, after short period will be perfected quickly, during which the natural and calm rhythm will not be disturbed. The thought becomes faster in the sequence of actions, the eye ceases to be slow and the hand itself is almost instinctively moved to the right, instead to the left.”

### **School construction and equipment**

The maturing of pupils above all depends on the personality and professionalism of educators, but is also conditioned by inner and outer space of the school, it depends on the quantity and functionality of furniture and didactic equipment. Rosa Agazzi returned to the topic of the staircase several times, in order to show its educational usefulness and oppose the belief of those who claim that a kindergarten needs to be built on the same level. “If we teach children to climb up and down the staircase correctly by using guided exercises, adjusted to different age (three to five years), the staircase will not be a scary monster...it will become a practical means of children's education. If the size of room needs to be correspondent to the number of pupils, when it comes to furniture, we need to take into account the skills of the children, accepting as the criteria of choice practicality and simplicity.

As an example, the author presents a design/sketch of a hanger on which the hooks for hanging were fitted on various levels- for the youngest, middle and the oldest age of children- which in a cramped space in Mompiano served for hanging around a hundred tunics and towels, leaving empty space in the hall for other needs.

“The practicality of furniture above all needs to enable the child to achieve their personal independence, so that they could master the skill of being sufficient to themselves.” A very useful piece of furniture- which Rosa Agazzi sketched/drew and defined its proportions- is a folding desk which children could carry out themselves in the open (two children carry the board, and other two carry the legs of the table). These desks are used by those individuals who understood the educational value of the school in the open, especially for a vivacious or languid child.

### **Religious and moral education**

The sensitivity of Rosa Agazzi for religious questions, her belief in close relation of religious and moral values- was demonstrated already in the National Pedagogical Congress in 1898, on the page which was not published in official documents because of the predominant anti-clericalism of that time.

The concept of God as the superior creator of the universe was very difficult to be explained to children and that is why Rosa Agazzi started with presenting Jesus Christ, the God who became a man and who announced Father's love and made it the foundation of personal life and life in the community: the love for God and brothers.

The necessity of the simplicity and concreteness of teaching in kindergarten includes the peril of reducing the figure of Jesus to the figure of a common man, born in a poor Bethlehem barn, who was overpowered by wickedness of his fellow men and condemned to disgraceful death on the cross.

The traditional preparations for Christmas did not lack educational mistakes, even the big ones: for example, Baby Jesus is only presented as the one who will bring us presents if we say prayers to him, which causes the belief with children that prayers serve us only for obtaining material goods, and practical materialism.

However, since the naughty ones usually receive more expensive gifts than their obedient and generous friends, children become suspicious that Lord is unjust. The figure and life of Jesus Christ must be presented to children in such a way to educate them for fraternity, for respect towards every creature, and for better appreciation of spiritual goods.

Instead of deriving from the holy writings, Rosa Agazzi preferred to tell children encouraging and authentic stories the focus of which was Baby Jesus. Religious education proposed by Rosa Agazzi is often connected to raising feelings and moral education. The order of things and activities, the order of which the promoters become more and more often children, directs them towards moral education.

## Intellectual education

In the listing of subjects in the *Guide*, Agazzi methods were collected into the “exercises for sensory development”, but they actually refer to the intellectual education of children. They are not limited to the explanation how sight, hearing or touch should be encouraged, but they explain how children should be trained to accept the relationships similarity-difference-personality, to discern and distribute objects according to the criterion of a particular feature: colour, material, typical shape, quantity.

In the Agazzi kindergarten the thought is further raised with the help of words (verbal expressions represent “classes” of things and activities, spatial-temporal relations, cause-consequence relations and “means-target relations) and with everyday practice (which, if done in a right way, represents a real “logic in act”). Thus, it is more correct to use the expression “intellectual education”. A child, as it is known, perceives globally, accepts the undivided entirety and not so many details, notices similarities more than differences and has a very limited ability of analysis. Therefore it is necessary to educate them to learn to “discern” the objects better and better. In her book “How I understand didactic museum”, Rosa Agazzi recalled the creation of “the exercises of formulation”, done by various “trifles” without declarations, which the children brought themselves.

Teacher would traditionally punish those children who played with “trifles” which they hid in their pockets, instead of listening attentively to their explanations, or they would hinder them with regular daily controls (searches) and by seizing the objects that did not have anything to do with school.

An educator from Mompiano decided to ask children to give her their *little things* of their own accord every morning, promising them that she would give them back to them in the evening. After that she remembered to ask them to borrow her these things in order to conceptualize/devise and enrich “didactic museum” with a clear educational intention: to help children participate in the life of kindergarten and to make use of these *little things* as means of mental education.

“The look at two nails gave me an idea. I spotted them in that bundle of trifles and junk/waste: they were of the same thickness, but of different lengths. Having asked the owner to borrow them to me, I used them for explaining the children the contrarities “long-short”, with two long and two short pencils which I had brought myself”.

The growing number of trifles, familiar and dear ones to the children, enabled a very active work of eyes and hands and could turn every pupil into the real creator of their own growth on sensory, intellectual and linguistic level.

Children are capable of telling the big things from the small ones and of putting them in adequate boxes, or, in the open, they are able to tell the difference between a small and big house. Similarly

to this, they were supposed to discern “pointed/sharpened objects” from the “coloured ones”, by putting them in the containers marked with a needle or ribbons in different colours.

Discerning can become neater and more productive if they choose the characteristics of the objects to which it is needed to draw the children’s attention by appropriate exercises: colour, material, shape.

Many children, as Rosa Agazzi sadly observes, watch but cannot see. “Therefore it is necessary to raise in them the observational spirit, the basic means, if not also the only one, in the development of intelligence. Which things or facts can be subjugated/subjected to judgement or criticism, if not the ones which have undergone through fervent observational control? ”.

Other two means of intellectual development are: gardening, which manages to “balance a natural need for movement with the need for observing, touch, cognition” and the exercises of practical life.

## **Linguistic education**

Many pages of Rosa Agazzi are dedicated to the “colloquial language” – due to the basic role which language has in the educational project of kindergarten. The kindergarten plays a role of a “bridge” between family life and basic school: it continues and perfects the work of the mother (the first language teacher), persistently raises children for the practical use of verbal language, thus creating the basic “prerequisite” for learning a language and literature.

Kindergartens must not neglect verbal education if they want to diligently prepare children linguistically, by setting up didactic activities in a correct way. Observation, consideration, listening, speaking are separate and mutually connected activities which need to be suggested to children and which, aided by systematic exercises, so that they could learn to experience reality analytically, accept the relationships cause-consequence, means-goal, understand correctly the speech of the others, create verbally adequate and complete messages, that is, have dialogues and conversations.

A real kindergarten is at the same time the environment of “activities” (games, constructive activities, exercises from everyday life) and “speech” (continuous verbalisation of the things lived through).

It enables the realization of the methodological establishing suggested by Pietro Pasquali in the new kindergarten, and on which Rosa Agazzi reported in colloquial speech: “That is a dominant tone of the intellectual part of kindergarten - language in action serves for reaching the mind and heart in accordance with the principle: “things for work, and work for language, thought and feelings”.

Every moment of a scholastic day can and has to offer incentives for thinking as long as all the children, from the youngest ones, to the oldest ones, from the talented and extrovert to the withdrawn and shy do not harmoniously and gradually develop their colloquial speech. In spite of that, there are moments in which the educators need to train children to use “main parts of speech” in a practical way (by using nouns, verbs, adjectives, conjunction, pronouns), until they raise their awareness to them and start using them more spontaneously and correctly.

“Meaningless trifles without labels” (figures, miniature toys) are excellent means for classification and adequate use of common nouns. Every child is undoubtedly familiar with the dog, the rose, the apple: they will start from them in their classification of “animals”, “flowers”, “fruit”.

We also have to draw our attention to those words (verbs) which describe an action: to touch, to eat, to take, to drink. The egocentrism induces child to use joyfully the personal pronoun “I” and corresponding verbal sounds, but it does not prevent him to observe and name correctly the actions of the others: “that child is sleeping”, “the teacher is speaking”, “the mother is cooking”.

Grammar without grammar does not aim at anything, or first of all, at the correctness of language, but above all it is trying to help children express their own thoughts. Namely, it is very important to encourage a child and to guide them to speak about the things they know, to express cognitions which at first they seem not to know.

Within the proposal of linguistic and intellectual education, the author gives special attention to “dramatization”: the play of different roles and stage presentation of the educator’s tales.

### **Magnanimous and gentle song**

Rosa Agazzi always paid attention to song, as an irreplaceable factor of children education and persevering work in Mompiano, as well as in her works (it suffices to recall the books *Educational song*, *The alphabet of educational song*, *Children, sing!*).

“A song is, she writes, a devised/planned combination of different elements among which the most important ones are the voice and the word. It could be said that a song is an emotional merging/integration of two concepts, the poetical one on one side, and the musical one on the other side.

In any case, teaching singing should be preceded by language exercise and real reciting. The educators have to deal with the contents and words first, with the expressive reading of a text in order to win over the soul of the children. This preparation first of all wants to prepare them to enjoy musical expression and to imprint into their minds to treat both authors in the same way. Besides, it is important to emphasize this attitude and keep good feeling for double expression. Not rarely will the educator read the song’s lyrics to children before singing.

Singing in kindergarten must be understood as an aesthetic educational factor in the narrower sense and a general educational factor in the wider sense.

However, it is necessary to take maximum care of the two basic elements of singing: rhythm and intonation. Little children can be raised for rhythm in the play, by imitating different action in an “even measure/rhythm” of workers, producing appropriate characteristic sounds: “don-don” for a blacksmith, “čik-čak” or “zu-zu” for a carpenter, “pak-pak” for a wood-cutter, taking care about the breaks between every sound.

A very effective didactic means which educates for rhythm those children who do not have music ear or are handicapped is the harpsichord.

She pointed out that “I remember with great pleasure those children who were backward with their mental development, and were attracted by the rhythmic exercise with the harpsichord. I remember the joy it raised in their little poor minds. What can I say? That I would like to draw attention of young educators to the fact that they always need to look for some means able to encourage those who were not given the gift of witty intelligence of brain by nature.”

For raising ear and voice of little “pupils” for singing, it is necessary that the educator has a music ear and a good voice, it is not important if it is weak, or of a small scale. A “self-confident” voice is more important than the strong one because it can better lead/conduct gentle voices of children.

If the educator does not have a musical ear, they can use the piano or the harmonium, and string instruments will be less helpful, such as the violin or the mandolin, since they require the refined ear for adjusting.

In order to encourage her younger colleagues to make use of laments, she gave them the examples (out of which the first one always had the right rhythm stressed) and she suggested them to use notes starting from “re” under the stave to “fa” in the first empty line of the stave.

A child’s voice has a limited range which can be extended minimally since the acrobatic jumps can damage vocal cord and lead to halts in the natural extending.

The violin, the mandolin and the piano in particular will perfectly serve for supporting children’s voices and for “winning over” the ear for a special tonality of particular songs.

### **Hygienic education**

Education of little pupils for personal hygiene also requires the necessary building structure and attentive and personal approach of the adults present in the kindergarten.

“Poor toilets or an inadequate number of them, inadequately made and often unusable cause a lack of time and a big mess, and that is one of the greatest problems that occur in kindergartens. It is better to have one classroom less and some toilets more.”

The aim is to get children accustomed to satisfying certain physical needs in certain hours of the day and to be calm and not spiteful. The creation of such habits require time and effort, thus patience and understanding is needed, above all with the youngest pupils and the ones who enter the children’s community for the first time.

The training of muscles refers to a small number of pupils, everyday hygiene checking refers to everyone, the rich ones and the poor ones, the dirty ones and clean ones. It includes the checking if everybody has a handkerchief, if they have washed their faces, neck, hands and if somebody may have a torn sock or dirty shoes. The control is more careful and stricter once a week, usually on Monday, and it includes legs, skin conditions, underwear and regular changing of socks.

The control is “an everyday control of the interest of the family in school...; the elements of the hygiene and order are created in it, of the civilized education...; if the family does not feel the need, does not understand its value, it means it has not been created for raising children.” What is logical, a kindergarten cannot check if the family fulfills its tasks, but needs to encourage and guide, directly orientating itself towards hygienic needs of children (a mirror fitted in the gym is a useful means for a child for coordinating the eyes and hands). This field of everyday school activities is today approached in the perspective which we call “psycho-motoric development”. It summarizes a whole range of preparatory exercises which enable educational efficiency. “It is not only work for the sake of work, it is work for the sake of education...every movement is free, but every movement has its reason to be. Does a child know why in this or that way? They will know if the educator has made an activity programme.” It comprises the exercises of orientation (left-right, forward -backwards, up-down), of right position of things (the soap, utensils), carrying water, thorough hand-washing, rational use of towels. Children also need healthy and sufficient amount of food, fresh air and moving in the open air. Games in the open are very useful for their health if weather conditions allow them. From a strictly pedagogical point of view, they are harmful if owing to the educator’s lack of concern and attention they turn into savage behaviour, and they are educational if they turn into the occasion for the development of self-control and respect of other people and things. Rosa Agazzi further advises on other organizational criteria so that the games in the open could educate for mutual respect. Children need to know where they can move freely and not disturb their friends by that. For example, if the space is rather big, two thirds can be left for the games which include movement, and one third for quiet relaxation. Quiet relaxation is “the art of little hands”, a conversation about a topic which is interesting for everybody, reciting, singing, dramatization, watching illustrated books, drawing on the boards or, on special occasions, common prayer. These activities require simple means which pupils gladly bring themselves, The author describes precisely and with pleasure these moments of school days.

## **Gardening**

Already in the lecture held at the National Congress of Pedagogy in 1898 Rosa Agazzi made a clear distinction between what was authentic and worthy in the works and Froebel’s educational experience from that which was artificial and ambiguous in the documents and distorted explanations and imitating in that experience. Typically in line with the best Froebelian tradition there is gardening of the Mompiano kindergarten.

Convinced that gardening is a strong factor of moral and social education, which offers numerous possibilities for the development of intelligence and verbal speech, numerous were the pages on which Rosa Agazzi offered advice for educators who did not have the basic knowledge in that field but had the “talent for nature”

## **The art of little hands**

This is the title of Rosa Agazzi's book dedicated to her sister Carolina about "educability of hand-crafts". The art or work? Both of them.

It is art because it expresses the creativity of the educator and the child to a certain extent. It is work because both notion need to be seriously engaged: the former in preparations and control, the latter in performance. If this happens, the result of this special activity is really educational. As Rosa Agazzi notes, Froebel brought into the curriculum of children education "the original diversity of manual exercises based on the regularities of his system. Ranging from satisfactory to superficial works, from guidelines to points, the gymnastics of the eye, hand and mind is incessant. The Froebelian mathematical exercise raises imagination within boundaries of proportionality and symmetry.

Besides these exercises based on transformation, rise other exercises which constitute manual preparation, we could say, which is based on the rules and previously performed exercises. Weaving, making holes, sewing, drawing, colouring, interweaving, folding and cutting out, is a mere repetition and a practical result of the theoretical course."

If the literal (inherited) application of the Froebelian exercise needs to be censored, not less improving is the expectation that technically perfect object and furniture will be made in a kindergarten, with silly competition of who will spend more (on buying the material and looking for specialized workers) and who will produce more, expecting the questionable "final experiments" and frequent didactic exhibitions.

Having written in the times when Italy was struck by the widespread poverty, Rosa Agazzi dedicated several pages to the "change of things", in order to teach for the right understanding of economics and avoiding the extremes: "retaining everything" or "throwing everything away"!

In order to make little hands more skilful, she taught her pupils the very precise instructions about ripping and glueing the paper, for example.

In a kindergarten which strives to be the educational one these exercises must acquire the value of the exercises from practical life which at certain age become the exercises of the sensory development..." In the same way as when repeating a song or a rhythmic exercise, every exercise which requires skilful handling of objects needs to be repeated with joy as long as the child shows their insecurity." Moral education is also realized through the art of little hands if the art is comprehended and applied correctly.

# Integral education

---

Anna Lisa Gasparini

I work as a pedagogue on an Educational project through the Italian Ministry of Foreign Affairs in the kindergarten “Raggio di sole” established in 1995 in Križevci, Croatia, in order to give contribution to the “education of new men”, to the integral education of children. The purpose which derives from this vision is that the subject is engaged in a process of continuous interaction with the children of the same age, adults, surrounding, culture, with the world.

We have directed the educational programme towards education for universal fraternity and humanistic pedagogy, of the communion completed with the elements of the Agazzi pedagogy.

Why did we make such a choice?

The challenges of global character arising in the today’s society require an answer which does not only have the features of globality, universality, but is also qualitatively diverse.

This answer could be “the universal fraternity”, a real novelty as a cultural project and the proposal for social cohabitation.

It requires anthropological maturity capable of indicating new pedagogical contents, a different way of assuming an attitude regarding any type of knowledge, the individualization of a methodology really appropriate for educating new generations, called for to create and live this new historical moment.

It is important to start with the youngest ones so that the humanity becomes gradually enriched with the concepts such as solidarity, equity, interdependence, freedom, peace, reinterpreted in the light of the anthropology which places the person into the centre: a human being in a relation, capable of establishing relations beyond and within any differentiation.

## A person as a gift

It is well-known that the basic need of a person is to be recognized in their own unique and unrepeatable identity and not to be considered a number or an object. In Chiara Lubich’s thought/belief expressed in her doctoral theses in pedagogy and psychology, the horizon of values opens up: the first value is man – “whose existence is a gift of love of God and which creates culture and values.” (Lubich, 1999)

The discovery of being a gift gives the person this psychological security which gives sense to their life and the strength to come out of themselves, to live, love and create social communion.

In this way, the way to psycho-pedagogical development for the whole humanity emerges, since the psychology and the pedagogy which are open for the transcendent come into light. “If we set ourselves free from I, from all conditionings, this means that we accept ourselves without masks, in order to coordinate our own will with the transcendent one, which is loving the other being” (Lubich, 1999).

The psychologist A. Maslow (1973) said: “Those individuals who realize themselves actually have deeper interpersonal relationships than anybody else. They are capable of greater fusion and love, of a more perfect identification with others, of greater limitation of the boundaries of ego.”



A person is such to that extent to which they have the potential for the relationship with the other. According to the German-Jewish philosopher Martin Buber, The I-You relationship encourages a person for an encounter and immerses them completely into the dynamism of a dialogue. Maslow, Levinas, Ricoeur and other psychologists, pedagogues and philosophers were looking for dialectics of love which comprises giving life for the others. However, Chiara Lubich defined in a universal way, valid for all scientific studies, that being is Love. "We are if we are love." If, for example, I have a flower and I give it away, I definitely lose it and in this losing it I lose a little bit of myself; in fact, exactly because I give this flower away, love grows in me (I am)" (Lubich, 1999). It is difficult to find the most precise definition of a person who only in being can give themselves away.

This is the most authentic "humanism" which can be understood and reached.

Let us have a look at constitutive dimensions of education for universal fraternity and which alterity, reciprocity, sociality and historicity are fundamental for looking at the future, for creating sociality.

### **Some pedagogical guidelines**

However, which pedagogical guidelines have we tried and are we still trying to use and thus create didactic projects?

– **Education for peace:** to educate ourselves and educate for peace (within ourselves, with others, with nature) until peace becomes a lifestyle;

In the kindergarten "Raggio di sole" we look for peace within ourselves, which we develop through psychomotoric activities and through work on emotions. We have a smooth little corner for meeting all social and emotional needs of a child. The transmission which leads the entire didactic activity is very important, since the activity gives the child security and joy.

Peace with others is developed within the mixed group, by use of a method "the senior help the junior" created by Rosa Agazzi and by prosocial activities within and outside the kindergarten.

Peace with nature is established through the work in the garden- every group has its own piece of land where they saw, plant and pick fruits, learn about the ecosystem, undertake ecological activities in the kindergarten and in town parks, recycle, save, etc.

– **Social, ethical and civic education:** focusing on topics such as cohabitation, the culture of reciprocity and justice, of democracy and dignity.

– **Education for the development:** the necessity of authentic concept of the development based on multidimensionality, interdependence, openness and new and continuous objectives and on the ability to create unity in plurality.

– **Education for the culture of welcoming**

How should we welcome the others? What are the basic notions of hospitality?

Welcoming implies having a home, a place for hosting, but more than "owning" a place it implies "being" such a place; winning a place inside of us in which we shall fit our interiority. The basis of interpersonal and intercultural relationships is made of the attitudes of authenticity and sincerity.

We should speak about the art of welcoming others here, which includes the art of inviting the other (8) and of decentralizing ourselves towards the other. The correspondent attitude is empathy which implies emphatic silence, that is "the art of listening", the application of "active listening": the reaction of the entire person, which requires mental attention (together with intelligence), emotional engagement, corporeality, the preparation of listening context, the awareness that the other person is the bearer of the abundant and unique reality.

Listening means being silent, listening with one's eyes, with the look, concrete gestures, with a smile.

– **Ecological education:** the necessity for the right “ecological ethics”. Environmental education as a factor of cultural and social growth.

– **Education for communication** in the perspective of universal fraternity. Seeing family, school and all educational institutions as “the centres of social communication” overcoming the risk of closure.

In this perspective, the basic necessary value is love as an expression of a being, capable of making us create new relationships by changing the “culture of possessing” for the “culture of giving”. Love motivates us for the creation of new institutions which can provide better conditions for the citizens to achieve great goals to which they have been called.

## The art of love

We know that the first instrument of education is the educator. However, we can ask ourselves how can the educator be love? What are the basic attitudes of love?

With all its anthropological depth, love is demanding and requires a real skill.

The art of love can be expressed through five basic characteristics:

– *To love everybody.* The real fraternal love is universal, it is not biased, it does not exclude the categories of every kind, gender, ethnicity, the colour of the skin, nationality, religion. It is present in the Golden rule in numerous religions and says: One should treat others as one would like others to treat oneself and “One should not treat others in ways that one would not like to be treated”. Everybody can be included into the circle of love.

– *To love first.* That is the love which considers the other as oneself, which sees in the other the other self. Gandhi said, “You and me are one thing, I cannot hurt you without hurting myself “. Taking the initiative in love means breaking down the barriers, jumping over the obstacles. The key word of a dialogue is to start, to break the ice, to find the right way of conduct and the right word which will enable motion and process.

– *To be one.* That is real love. It requires an impulse which initiates the search for the other where they are and the conditions in which they are. It implies accepting the difficulties and joys of the other and making them our own, in order to be close at hand and help in a concrete way, it implies taking over the feelings of others in order to build a true and fraternal dialogue with everybody. “If we are moved by love which requires “nothing” from us, Chiara Lubich said in London, “the other can reveal themselves since they find the one who accepts them in us, they can give themselves away since they find the one who listens to them in us. We learn about their culture, their religion, their language. We enter their world and we enrich ourselves with it.” (Lubich, 2004)

– *To love the enemy.* That is a shift in the mentality and a precise indicator of the inauguration of human cohabitation which starts from the principles that mutually exclude one another, in settling the opposition and conflict, the application of force, the instrument of war, the misuse of power, exploitation and the oppressed state. Loving the enemy is a way of implementing justice which is not inspired by the law of retaliation, but offers the space in which there is room for forgiveness, mercy and the possibility of rehabilitation.

– *Mutual love.* “If this love is lived by more individuals, it leads to reciprocal love: in the family, in the working environment, in groups, in the company. Reciprocal love builds up unity.”

A very useful didactic and education instrument for practicing these characteristics is the love dice. Every morning, together with the children in the kindergarten, we throw the dice and read the

message to be lived through throughout the day. Either the educators or the children have the obligation to love everybody, to love first or to love the enemy...

Love, welcome, empathy and listening help us understand the other, but that is not enough. Dialogue is the instrument of communication.

What is the methodology of a dialogue, that is, what is its character? "It is the art of spiritual communication. Its characteristics are as follows: clarity above all: the dialogue presupposes and requires comprehensibility. It is pouring of thoughts, the call for exercising the elevated human abilities. Another characteristic is mildness: the dialogue does not comprise arrogance, it is neither pungent nor offensive. Its authority is intrinsic for the truth it displays for the charity it emanates, for the example it proposes; it is not a command, it is not imposition. It is peaceful, it shuns from violent manners, it is patient and generous. Trust promotes confidence and friendship; it intertwines the spirits in a mutual adhesion to Good, which excludes every egoistic goal. Finally, the pedagogical prudence, which greatly attributes to psychological and moral conditions of the individual who listens and learns in order to perceive sensitiveness and change rationally themselves and the forms of their own presentation, in order not to be ungrateful and incomprehensible.

In a dialogue led in this way the unity of truth and charity, of intelligence and love is realized (Pope Paul VI, 1964).

The dialogue is indespensably pluralistic, mutinational, multiethnic, multi-religious and multicultural.

That is the dialogue which has a precise technique of "becoming one" (mentioned above), which is not merely an attitude of benevolence, opening, respect: it is the practice which requires our complete void in order to be able to dedicate ourselves to others and to understand them.

Besides having a clear concept about a person, in order to realize these guidelines it is necessary to have, the other two fundamental values of humanism: pain and reciprocity.

## **The sense of pain - Education for difficulties**

People in general are trying to avoid painful experience with every disposable means. In the educational field, by applying the forms of excessive protection we are trying to protect the young ones from any difficulty, making them get used to seeing life as a descending course, a simple and comfortable one. We are actually leaving them in great trouble when facing the inevitable life trials and make them passive regarding the responsibility which every human being must assume for themselves, the other and the society.

In education, it is necessary to gradually move on from the initial phase of dependence to autonomous morality. This implies detachment, abandonment (for example, the separation of a child from the mother is a passage which presupposes suffering, but is necessary for rendering them more like men; the acceptance of a little brother presupposes the suffering passage from the position of centrality, the egoistic one, into the phase of socialization...)

G. Jung claimed that the one who had expressed the most elevated state of personalization that a man can achieve is Jesus himself, when he cried in the cross "God, my God, why have you forsaken me?" because, exactly in the moment in which he, who was God, shares the experience of a mortal man, his human nature reaches the divine dimension...". This cry is a symbol of the educator who believes beyond limitations.

If we consider this vision from the anthropological point of view, we shall see that it matches our educators' task when we live this sense of limitation of our pupils, students and our reality of teachers, psychologists, pedagogues, professors.

Education for difficulties helps overcoming limitations and is the basic cornerstone of humanistic pedagogy and an effort which engages both the pupil and the educator on an everyday basis.

## **Communion and education for reciprocity**

In spite of countless tensions and wars waged around the world, communion and unity are very current aspirations.

This intimate impulse can transform itself into educational action in all dimensions of human life and can realize communion.

This unity always has to respect diversity and freedom and must be made by the individuals and nations who truly are themselves, the bearers of their own identity and own culture, open and ready for the dialogue with others.

This seems to be an utopian project, but every authentic pedagogy bears utopian strain. When we experience true reciprocity among ourselves, through love which is able to love even the one who does not love back, such as an enemy, through love which is capable of forgiving, the most authentic society, community is created.

And this community life carries in itself the code for transforming not only the field of education, but the social one as well. It affects it entirely, from the world of economics and work to that of politics, justice and communications.

And in this we see the importance of finding ourselves and realizing permanent training even in small groups of educators, in schools, classrooms, at universities, where we can communicate to each other our experiences, our pedagogical projects related to these guidelines.

In our kindergarten “Raggio di sole” we are trying to make every group become a small laboratory-family in which these seeds sprout. Team work is very important for us, which includes the entire personnel and the relationship with the parents.

We are trying to make Rosa’s delivery become our motto (Bagnalasta Barlaam, 1995): “School needs to repeat the spirit of home, which is the natural surrounding for children and for their education, and teachers have to assume the heart and love of maternity”.

This climate of love, communion and everyday dialogue gives support to our work, helping it overcome the moments of troubles as well. And the children grow being autonomous, free, authentic, creative, the protagonists and creators of the future of peace.

# Agazzi pedagogy. Educational relation according to the method

---

Cesare Scurati

The analysis comprises four forms of Agazzi pedagogy which we find fundamental since they contain important guidelines which are essential for understanding the form of pedagogical action within which this method resolves the procedure of educational relations.

## Directly and indirectly: didactic category

Didactic category: direct-indirect didactics can be expressed as the opposition of two ways of comprehension: the frontal-transmissive-lecturing-receptive way and the ambiental -contextual-interspatial-exploratory one. And that is connected to the distinction between didactics of teaching (explaining, learning) and didactics of learning (observing, experiencing, personal thinking), to which we can also add the comparison of the approach of “saturation” (exhausting, multiplying approach) and that of “encouragement” (proactive, heuristic approach).

## Orientation

Rosa Agazzi is undoubtedly the follower of indirect didactics. In that sense, we can include her into the group of pedagogical-didactical minds of renovators and creators of active school. Her orientation is clearly manifested in some viewpoints of great importance:

- once the foundations are laid (the ability of observation) and the basic means is provided (the word), room for independent development of intelligence is created: “By creating the habit of observing, education and training pave their own way, once it is noticeable that the word as well is cultivated”;
- school is making a mistake by creating room for perfection because human experience also contains weaknesses, imperfections and differences: “it is a common mistake in school to and consider thing in their perfection only [...]. The life of things, as well as the life of an individual, is not only made of common things but as well as of random ones, and it would be terrible if, together with perfect conditions, there were not permanent changeable occurrences of things. The world is beautiful because it is diverse, it is alive because life dies out and is renovated”;
- contact with natural things is necessary for the development: “the contact with the earth, sun and water is an excellent means of intellectual and moral development: *a well understood* life in the open “ (ibidem, p. 37);
- everyday life is the place of surge of didactic work: the task of school is to “facilitate everyday activities” (ibidem, p.45).

## **From yesterday to today**

Nevertheless, it is important to realize that the indirect Agazzi didactics does not imply a simple surrender to some coincidence. Every offered initiative and subject are “indirect” to pupil’s mind, but not to the work of the educator who is always present in order to promote concentration, linguistic accuracy and adequacy of information processing and extension of concepts. This creates productive synergy, which also includes important elements of indirect didactics (there are numerous disposable examples for it). Today a relevant issue is raised related to three questionable elements:

- cognitive stimulus which, if we don’t control it adequately, tends to be orientated towards the models of direct didactics;
- inclusion of high-tech perfected means, which in themselves carry the characteristics of direct didactics, into the everyday experience of a child;
- getting used to the contact with sophisticated and unnatural materials and surroundings (virtualization, miniaturisations) and to presentations of hybrid realities (clones, chimeras, cyborgs).

Many interesting topics are opened in this way: Which are and how many “realities” are there which we can cope with? Which didactic guidelines related to them should we apply?

It is clear that the didactic approach of indirect-direct didactic developed by Rosa Agazzi, is compatible to the scheme in which a child moves in a triangle, the points of which are “nature”, “mind” and “culture” in the traditional sense of the word. If that prospect becomes more complex, the following problems arise: can indirect didactics be connected with virtual realities and with new fields of technological imagination? Should kindergartens take up these challenges or on the contrary, re–create the space for cognitive and emotional relaxation such as a world of naturalness and cognitive intervention of observational-reflexive type?

And finally: what is today’s “everyday life” that needs to be “facilitated”?

## **Times of time**

Time is the basic variable in constructing pedagogical-didactic concepts the configuration of which fluctuates in some range between two extremes:a) time as life: idealistic, psychodynamic aesthetical, expressive concepts.b) time as production: production, entrepreneurial, performative concepts.

Therefore it is clear that, in scholastic work, time has an impact on defining criteria of programming, projecting, examination and checking.

## **Time of work**

In Rosa Agazzi’s texts there is no explicit time theory as an educational and didactic variable, but the way of its understanding can be derived from the context of her guidelines. Her attitude could be determined by recalling the two basic visions which we have mentioned before, and which refer to the following: Rosa Agazzi did not see education as a simple inner “unravelling” or passive monitoring of spontaneous development of a subject, because of which the time of education is viewed as the time of “work”, suggestions, alterations, efforts, exercises. However, the time of education is not only some external time, dependent on some previously created project, but is the time set in some situation, marked with a spontaneous (but guided) encounter between the “external” moment (a challenge, a question, accentuated occasion and the like) and the “inner” one (the desire for clarity, perception of competence, the feeling of the completed path and similar). For Rosa Agazzi, time is above all didactic time, the appropriate rhythm of encounters between action and reaction, suggestions and answers, in which a valuable mediation between two ideal forms of life and production

can be realized. That is precisely the defined time of insertion of the task of production (of growth, learning, development) and the continuity of experience and the continuity of life. That is the time that should not be wasted away (a child has no time to lose), and which, at the same time, does not interrupt or deny other times of life (a time for play, family, nature and the like). Didactic time is synthetic and intense time, made of an unpostponable sequence of observation- problematization -defining- conceptualisation-application, which cannot withstand delaying and redundancy: “we want that colour, substance, form, dimension, quality, quantity-become the achievement of logic as soon as possible”, and then “already the following day an educator can return to the topic, avoiding the futile use of words”.

It is now easy to identify emerging signals: soon, the day after, the futile use of words- and to understand what they mean.

### **Reflections**

Pedagogical-didactic concept of time in kindergarten is measured today on general and specific level.

Generally, it is evident that performative approaches are particularly being insisted on, as compared to the developmental ones, and placing kindergartens as phase/moment/level of basic training should be carefully considered. In these circumstances a positive sign could as well be found, noteworthy in the call for schooling and the time of school- in the sense of non-dispersion, non-fleeing, non-production, but also a negative one, which reveals the signs of moving backwards- in the sense of premature and prepared: for example, hyper-modernistic visions of school generally can include, contradictorily, a hyper-traditional subvision of kindergarten.

On the other hand, in terms of getting acquainted with school, time represents a dimension of the quality analysis which is still not seen in its effective importance, and therefore seems to have been forgotten, or at least underestimated, but will surely assume an increasingly important role. The Agazzi approach can, on different levels, assume compatible characteristics with educational-didactic work and situations in kindergarten, becoming at the same time a regulative ideal type of developmental synthesis between external and inner, as a set task of timeliness and efficacy and as a guideline for the task of concentration, and not of distraction.

### **School for family**

The school-family relation is undoubtedly one of the most recurrent chapters in school pedagogy. Besides that, in the modern vision of kindergarten, it is one of the most important topics, sometimes even the most original one.

That is why it shouldn't be avoided, bearing in mind that within that relationship between school and family, a question is raised whether school has to/ can and in what way perform the tasks of educational character regarding family, or more precisely, can it be predicted whether these potential tasks are carried out directly or indirectly. Laid out in this way, the topic must not be mixed with the topic of the relationship between parents and teachers because that is actually related to the institutional system, and not with potential relationships between the subjects.

### **Educational school**

It is undoubtful that for Rosa Agazzi school is the place of real and genuine education of family, and school needs to influence family at those levels (intellectual, hygienic,, moral, social ones) at which it influences children. If it is true that “school accomplishes its ultimate goal by influenc-

ing family”, the family becomes a real and genuine pupil, involved with school. By this, Rosa Agazzi reverses in a way a typically Pestalozzian trait of “the model mother”, giving the school a new role, that of a pedagogue, “a conscious mother” (P.Pasquali), according to which the natural mother, in an attempt to be adequately “intelligent and loving”, needs to have a goal in mind, “to help and continue the work of kindergarten and school”. Namely, the pedagogue is the witness of “civility” which school has to “radiate” into family (*ibidem*, p.186). That is what gives school the right to act upon it.

### Current issues

Naturally, the analysis that needs to be made is not at all simple and contains various forms which are not immediately noticeable.

First of all, it seems that the approach of Rosa Agazzi is not in accordance with the development of the last decades during which various conceptions have been elaborated:

- a) *family-centric conception* – according to which school does not affect family independently but mostly has the teaching and confirmatory role concerning it;
- b) *professional conception* – in narrower sense, based on distinction without the interference of roles and assignments;
- c) *participatory conception* – in which the family which has the possibility of direct influence regarding managing scholastic units

Obviously, none of these configurations fits the mental image of Rosa Agazzi. None of these resolves a single issue faced by her pedagogical-social mission.

Can family be considered an implicit pupil of school?

There are recurrent features in the current pedagogical phenomenology which make one think that this configuration cannot be eliminated;

In what way can school perform its “corrective “ and protective task regarding family?

The simple methods of Rosa Agazzi (informal messages, joint participation in work, advice, reprimands and similar) still preserve high value of populist didactics. Eventually, the topic of school as an educator of the family has been abandoned but not completely inappropriate.

### Methods

School still remains the place in which educational exchange with the family is possible, in terms of immediateness and concrete care about common good (pupil/child). Nevertheless, the real conditions to make use of this potential wealth need to be created-because, the repetitive bureaucratization of relations, the spreading of the idea of school professionalism, the growing “disappearance” of the referent family, the disappointing experience of joint bodies and declining school prestige are the elements of a great stumbling block. The problem is much more serious than it seems and if Agazzi models do not manage various contextual conditions, the ideal that they are guided by should not be let to collapse. Therefore it is very useful to check whether and how school experiences this dimension and how they will face it. Rosa Agazzi proposed correctly, and we have to return to that vision.

### Educator

Rosa Agazzi speaks numerous times about the educator, but there is no systematic description of their figure and tasks.



### *Role-model*

Important, desirable characteristics are very often mentioned and well defined:

- a solid professional training;
- mental stability;
- transparency in projecting;
- the spirit of initiative
- rejection of conventionalism and scholasticism;
- strong educational aspiration;
- coherent exemplarity.

To put it briefly: “Educated spirit...[...] and ordered mind which is able to define lucidly the starting point and the goal in every subject. The mind rich in initiatives which, by abolishing conventionality and scholastic method, places action at the basis of its teaching style”.

It is obviously a matter of *work in front of the mirror*, in which some kind of doubled self-portrait is being created. In any case, determination and tenaciousness are underlined as decisive elements of force. It is clear that, by not relying on any scheme, material or predefined procedural protocols related to a given situation, as the means and the only resource they can rely on educators only have themselves, their abilities, beliefs, knowledge, skills: “The teacher cannot teach something different from that what she knows. The educator cannot present herself to the pupils in the suit different from the one she possess “.

This is the question of typical position of moral idealism which, expressed in social terms, sees the essential characteristics of the pedagogue’s and the educators figure in “incessant efforts of the educator’s mind to direct the child’s will towards the light of the genuine and the good” (*ibidem*, p.35), and expressed in scientific terms, sees it in personal culture.

### *A flight over present times*

The matter of educators has always been a decisive topic regarding quality in scholastic- pedagogical culture. Rosa Agazzi’s beliefs can be accepted from the point of view of the educator’s personal and social identity, the structural basis of which (the psychological and ethical one) is related to characteristics, which are irreplaceable with other positions. Namely, it is not the job that can be done by coincidence, or by mistake, or which one can continue doing because of life circumstances. The facts of personal stamina, dedication to a goal and innovative resistance to conventions - excellently confirmed-cannot be taken into consideration. What is more, they probably present the real way in which preliminary conditions of the autonomy of teacher’s call could be described.

Considering the problem like this one in contextual conditions has enviable gravity. In short, it is necessary to change biographic origins of Agazzian characteristics into objectivity of professional nature which is confirmed by generally valid rules. The necessary steps for that development are: defining initial educational conditions; -defining key elements of acceptance and competence related to the method; - ensuring sufficient conditions for situational *training* and self-recognition. We should admit that the lack of the elements of procedural codification of method, which could be expressed in the idea that the educator is the “interpreter”, and not the “performer”, creates difficulties at the international level of professionalization process. On the other hand, the characteristics of quality as a “style” must not be lost.

An efficacious encounter can be realized by following the guidelines such as:

- close supervision of current Agazzian work and making use of excellency;
- evaluation of well-known interpreters as educators with the experience of professional peer learning;
- creation of images of “indicators of Agazzian quality” as a generator of implementation of training.

That is the job that needs to be done!

# Story-telling using elements of Agazzi method

---

Vladimira Velički

Stories (narrative texts) are particularly good motivational tool, both for overall learning and for learning languages in particular. If multisensory teaching methods are used in these areas, it remains etched on the memory. It is known that „you learn language through speaking, listening and observing“ (Agazzi, R., 1950, 58-60) and that one of the most important tasks of preschool education period should be understanding and speaking. In that way it will become a foundation of communication and experiencing the world that surrounds us and our relationship towards it. We can observe that frequent story reconstruction results in a greater textual and grammatical sensibility amongst the children. They develop a „sense“ for internal interdependence in a text as a basis for increasing capabilities in narrative area, hence, increasing capabilities for retelling, narrating and independent creation of a text, as well as universal oral communication and self-expression.

Rosa Agazzi told stories and fairy tales to the children (which she usually made-up herself). They were intended to be used for acceptance of social and moral behaviour and to develop certain skills. Education for listening and understanding a message and content that are presented through metaphors (for example fairy tales), paying attention to children's speech expression and at the same time creating a peaceful and emotionally happy environment in which the child feels listened-to and free to express all their needs and curiosity are just some of the features of education in Agazzi style (working paper: Tell me a story, 1997).

In the following article we will try to answer the question why it is important to tell stories in the preschool period, and give specific methodological guidelines for quality story-telling

## Story-telling in preschool period

### Reasons for telling stories

Why is it important to tell stories to children in this day and age? Don't we have enough good and „pedagogically valuable“ children's books written by experienced writers that are much more thrilling and cleverly narrated than the parents or educators could narrate? A flood of tapes, story CDs, TV film and movies, computer adaptations of literary works and other such matters is startling. Not to mention the technical perfection of the ways of the presentation of the story, if nothing else.

Anyone who has ever tried to tell a story in front of a children's audience will be amazed time after time with how children almost forget the reality during the story-telling, how accurately the story remains in the memory and how after many months or even years they can retell it. Where does this fascination come from? Stories give us a symbolic plot which corresponds to our inner world and influence the listener's inner world time and time again thereby enriching and fulfilling it.

Preschool aged children until they are 8 or 10 get their knowledge of the world through symbolic actions; they process their impressions, understandings and environment with the help of stories. In

stories they get the material for enriching and building their inner world of imagery and when they narrate themselves, they can turn this inner world to the outside world and share it with others.

During the story-telling, we are entering in all sorts of communication with children. Narrating creates a relationship and closeness. We are not only presenting a story, but we are presenting ourselves through narration and use of body language. Hence, in the end, the children have not only heard the story, but they met a person as well. To tell a story also means to inform. However, it is unacceptable to divide stories into „real“ and „fantastic“ in the preschool period. Children in the preschool period barely make a distinction between a story and a dream. Many stories told by them are based on dreams. However, precisely this division into stories which inform us about the world and fantastic stories which lead us into a soothing world of dreams, which could incidentally „develop“ imagination, with respect to creativity, is drawn into a preschool stage of the child's life. So we are going to hear children's comments during the story telling such as: „It does not exist! It cannot be! But it is only in the story...“ But it is precisely these children who continue to listen intently. There is certain logic in these comments - children must first create a boundary between internal / external and subjective / social world so they can calmly give in to the inner world of images which is encouraged by narration.

Telling the story encourages children to spontaneous speech during the story (if it is not destroyed by calming them down). If the children are told stories that we invented ourselves, it can be extremely valuable to them. Educator can, depending on the needs of a group of children or a single child, invent stories which will act as a medicine, or through which they will be able to influence a particular behaviour or situation. (Perrow, S, 2008)

Often a small incentive is necessary for the children to talk on their own. One should always bear in mind that the story-telling for this age group is rather demanding. Children should be given the opportunity to try again and again, and repeated success, no matter how small it is, will stimulate the imagination and the story-telling further. Frequently - when you make such a request - the children try to retell the story they heard from us, and it is quite understandable. Children (like us) cannot immediately tell a new story spontaneously. They need leadership, „model“ that we give with our story-telling. However, if we look carefully, we will notice that it's their story, to which they add little by little their gestures, words, etc.

## **Understanding the story**

What do children understand when we tell a story? The first time they usually get those elements that correspond to their (everyday) knowledge, in addition, it is still hard for them to present in pictures what was said. It is usually recommended that you tell the same story at least twice – it can be in intervals of time. After a week, often as early as next week, the children do not remember the story completely. With repeated story-telling we should not hesitate to ask questions. It is intense to wait and see how the story is put together: like puzzles. In this way we check the children's understanding of the story we told, similar to the dramatization. It becomes especially clear that the children in preschool and early school period have not yet command of the language itself, as we would like to believe. They remember exactly only certain „formulae“ or repeated linguistic expressions. The goal we are striving for is bringing a child to an independent and complete language expression. However, a preschooler has as its aim to tell a story, solve it, bring it to the end - so if something is already expressed non-verbally, why would it have to be confirmed verbally? – this remains unclear to the child. A lot of methodological skill is required to bring a child to reach the goal that we set out. Turning the story into a project, living with the story, getting closer to the story in different ways and different paths and modes of expression (painting, movement, sound ...) over a long period of time will certainly result in an independent and complete language expression.

Precisely telling a story through gestures and games is not consequently just a trick with which we entertain the children to keep them in a good mood, but it helps the child to understand the story and encourages its speaking abilities.

### **Competences of the narrator**

In order for a story to be successfully told in terms of quality, the narrator has to have certain basic competencies. As we have seen, speaking and reading are two totally separate concepts. Telling a story can be successful only if the narrator likes the chosen story, if it has become part of him, his spiritual treasure. Only then he can give/mediate story to the children.

A good storyteller should take into consideration the following rules:

- Whenever possible tell a story without written text so that we memorize the “story scheme”, or the plot, so called “skeleton” of the story and the basic key phrases
- Incorporate repetitions (formula) as often as we can
- Maintain eye-contact with the children
- Whenever possible talk in a circle in order to achieve a positive atmosphere
- Use gestures and mime in order to support the plot and its course
- Occasionally use certain selected props
- Respect the values of the spoken language (intonation, rhythm, tempo, pauses, intensity)
- Do not talk too fast, if you are in doubt and refer to apply a slower pace
- Use different colours of the voice for different roles (do not overdo it)
- Play with your voice (volume, pace, speed, intonation - downward, upward ...)
- Insert a break
- Use language that kids understand, but at the same time enrich it so that the children have a good speech model
- Involve children in the story (e.g., they can mimic certain movements we are doing, or we can let them ask questions)
- Explain unfamiliar words in advance if necessary
- Make possible a continuation or subsequent transformation of the story - using RPGs, or a puppet / desktop play and verses based on a story.

Before telling the story every storyteller should know the story well. Here we present a few more tips:

- First deal with images in a particular fairy tale / story by yourself
- Consider the basic tone of the fairy tale / story – how do we experience it after reading it a couple of times?
- Watch the pictures in your imagination – what do the characters look like, what images come to us with certain sentence
- Think about the symbols and try to interpret them yourself
- Consider how a selected fairy tale / story could affect the children
- Look forward to storytelling - it has a positive effect on children
- Be aware that you are telling the story for the children, not to promote yourself
- Make sure that after the story-telling there is time left for calming down and relaxing, i.e., processing the experience (a fairy tale / story is not intended just to fill the time)
- Bring about joy in children and their parents because of their own story-telling

## Rituals and props in story-telling

Using rituals and props in telling stories is useful in several ways, because today, when kids are overwhelmed with visual impressions, sometimes it is difficult to attract and retain children's attention. And it is nowadays more important than ever to allow the children to have space to talk, a time of silence encourage or facilitate active listening. There is an irreplaceable role of rituals and props that can be used both for their creation, and to illustrate the story. This applies, for example on the determination of special time for story-telling, using music, special lighting, special chairs for the use of talking, talking hats (whoever puts it on the head, suddenly gets the ability to think of a story), boxes or suitcases in which the stories are hidden. Similarly, props can encourage children to tell a story themselves, having already heard the story. Also gestures may serve to illustrate the stories.

In the creation and use of props there are no limits to the imagination.... Things or gestures can be used instead of real people or objects in the story, but it should be noted that their use has to be modest and moderate.

Story-telling can be supplemented by:

- Gestures and formulae, whole body movements (e.g., jump, etc.)
- Taking into one's hands a doll that tells the story (for younger children, because they often cannot understand the connection between the displayed objects, if they are ornamented and what we are really referring to)
- Even more interesting: taking a replacement item - e.g. slipper transforms into a boat that sails across a carpet, which became the sea. It is very close to everyday children's play, in which experienced "reality" is rebuilt with objects with which they play.
- Telling a story by a single finger, with or without the drawn faces
- Narrating through a series of images
- The series of pictures in the spiral binding - like a calendar
- A scroll story and cone story
- A desktop performance story
- A story from a box / suitcase - characters and props to set the scene from a box, i.e. games on the table

## Intensification of the narration or what to do after the story is told?

After telling a story a question remains how to intensify the narration and make it more lifelike. Children usually follow the story very carefully and they also follow the course of action, as well as our mime, facial expression during the narration, or gestures. Whether we will talk about the story that was told and how we are going to do it, and in what way. It will continue to live and influence the child, we will recognize if we pay attention to children's expression of the experience, regardless of whether the child expresses it after the story-telling orally, through drawing, painting, modelling, or it is a part of his spontaneous play or dramatization, etc.

A retold story can be unobtrusively intensified by:

- a group game connected to the retold material;
- prepared objects that encourage dramatization (e.g. postman's bag, Indian plume, etc.);
- material prepared for creation on the basis of a story (e.g. darker paper or cotton balls or white paint to make a snowman from the story, etc.)
- occasional issues that appear in or originate from the story;
- inserting a known rhymed verses or parts of stories in everyday situations;
- citing the current events that may be the starting point for conversation (e.g., it was the same in the story).

– using the box to store valuables, where various “worthy” things (unusual stones, shells, etc., the child’s choice, perhaps related to the content of a story - precious stones which the dwarfs are digging for in “Snow White”) can always be on display;

– occasional repetition of the story.

If the narrator helps the children in this way to deepen their impression about the stories read, poems and fairy tales, it will become their mental treasure, and some characters in the story will be the child’s role model and friend. This is the way in which transposition of values and cultural heritage can be achieved.

## **The media and story-telling**

Media and the unconscious (indiscriminate) consumption becomes questionable (and this is usually the rule) when we start using them as a substitute for a live narrator, because a live narrator is no longer available and is no longer telling stories. Personal oral story –telling is, in fact, the foundation of media stories, whether we consider a book that is highly valued as a media or television that is often observed with caution.

In the personal story-telling producer of the story is visible to the child, it can hear and touch him, it can ask him something, believe him or not. Media, in turn, use such a way of narration that the creator of the story disappears, you cannot ask anything a cassette, CD or television, i.e. there is no relationship. The media is missing the essential: the intention, the speech purpose. The new “interactive” computer games offered to the youngest fascinate because it allows players a certain level of decision-making. However, it is only an illusion of freedom because everything is predetermined and predictable. So, the computer stays away from the unpredictable, creative and above all personal, “interactive” story-telling. Without the experience of personal stories, the overall educational topics aimed at “active use of media”, including the establishment of appropriate media competence, they become meaningless. On the other hand, the ability of various oral story-telling is a crucial condition for the children to create a critical attitude towards story-telling (verbally or with the help of the media) and not to allow themselves to be told any nonsense story.

As we said, story-telling creates a relationship. Only in the I-YOU relationship (M. Buber, 1977) you can really comprehend and accept the person who is opposite of you in its unity and uniqueness, a real relationship. One of the most important tasks of education is to truly see a child and create a relationship with him. Conveying meaning becomes possible only within the relationship. Conveying to the child the conviction that his life has meaning is also one of the most important pedagogical tasks and challenges (Bettelheim, 2000). A story, if it is of good quality and properly selected, structures world and gives it meaning. In this way it contributes also to the creation of meaning and adoption of values in our educational work.

# To continue together

---

Michele De Beni

## Is it possible to conclude?

What could be said at the end of this Training course carried out through seven different training modules? And at such generous and active participation?

What conclusions have we made from such a great number of concepts, ideas? Some of them only mentioned, and require further study, more time and more consideration, require life?

As the first indicator I would like to propose to you the verb *to think*.

To think in an open way, considering different viewpoints.

And then another verb: *to make connections*, that is, to put into relation, but not randomly, in order to find meanings.

That is an operation of sense.

What sense can I make from these things, from this reality?

And what sense, what orientation would I like to give to you?

And towards which Project, which Ideal?

There is a phenomenon which we need to pay a lot of attention to: the radical change of culture in the last twenty years. Today we live a type of culture which has “destroyed” the previous culture in a certain way, without knowing how to integrate it or change it for the one that would be morally and socially possible to share. Leaving aside the first generation, the second generation, which is correspondent to today’s fifty and sixty year olds, in a certain sense did not know how, did not find time or desire to pass their culture onto the third generation in a credible way, because of which the third generation is running a risk of remaining completely orphaned.

A generous alliance is therefore needed among generations, to take charge and engage themselves more, much more in proposing and witnessing to younger generations those values that they claim to believe in.

If this agreement fails, what future can the third generation have? Let alone the fourth one?

## The meaning of questioning and living together

You see, in this lies the real meaning of questioning ourselves, of our being the agents in the “Family point” course of training.

It is the same like painting a canvas together: a sheet of paper, a pencil, a paintbrush. A sheet of paper on which others have already written but which will be completed, perhaps even restructured with our contribution.

What do we want to write on it then, what to paint?

We will certainly not find the answer in the media or advertising. They do not ask themselves these questions! They basically ask only one question, almost like some kind of commercial and entrepreneurial obsession: what do I want that the viewers, after this piece of information (a commercial, a programme, news, a reality show) bear in their minds?

They do not ask themselves what the human being is, but rather what they should think, how they should behave, vote, consume, entertain themselves.

That is exactly where the culture, especially the educational one should be engaged.

It can stop the human nature at the most instinctual stage or, the other way round, raise it to the most elevated level of cohabitation and humanity.

Are men aggressive and egoistic or altruistic by their nature?

From the ethological point of view (ethology= the scientific study of animal and human behaviour), man is neither good nor bad by his nature, but the task of culture is to reinforce or extinguish the egoistic instinct or love.

We have quoted several times the French philosopher J.Marion , who in the question “Does anybody love me?” sees the very essence of our existence in the world; it is a continuous search for love, more or less undisguised and conscious. This question arises from the natural need for protection, support and safety. It is natural to ask to be loved.

However, if the question “Does anybody love me?” is in a certain way the primordial one, prior to any other question, since from our early age we needed our parents’ love in order to grow, why is the answer to the question “And do I love anybody?” less natural (and thus the result of research, choice, the result of civility)?

While answering the first question “Does anybody love me?” requires a natural movement towards oneself , answering the question “And do I love anybody?” offers men a choice of values, of continuous and repetitive humanization, requires from them to orientate themselves beyond limits, beyond themselves.

In his famous work “A Tale of Two Cities”, C. Dickens describes well this battle between culture and nature. He commences his novel in the following way: “It was the best of times, it was the worst of times, it was the season of Light, it was the season of Darkness; it was the winter of despair, it was the spring of hope.”

This continuous entwining and struggle between what hinders us and what can elevate us is the walk of civility and the thing which distinguishes us from animals.

In the beginning there was *logos* (the word), that is, the possibility to elevate ourselves from a purely instinctual world. In this lies the difference between humans and animals, which encourages men to lift their eyes high, towards the unexplored, mystery, faith, towards something or someone that will give meaning to their existence in the world.

## **The necessity of a perspective, a vision, an ideal**

We do not like to be thrown into the world, but to be a part of it, conscious and responsible.

In this way, this city needs the *sky* that would enshroud it, but that would also open it beyond its existence in this place, in this home. That is what love is looking for: not to close ourselves, and for this we need a wider horizon.

At this point, anybody could ask themselves: does this mean creating culture?

I would answer them: yes. It means to think, to make the thought a means of love, a prayer, I would dare to say.

That is a challenge, making culture become the way towards wisdom.

I would like to end with a line of an English poet who says the following: “It is not up to man to choose neither the day nor the place (that is, we cannot choose where we shall be born or live in this place, with these people, why we are here, it is not up to man to choose neither the place nor the hour), *but*, he continues, it is up to man to transform Paradise into Hell and Hell into Paradise”.

“Does anybody love me?”

“And do I love anybody?”

In the answers to these questions the cultural jump is hidden, in which we can participate, consciously and responsibly, being the gift for ourselves and for our young generations.



1

RESTITUIRE L'UOMO  
ALLA SUA UMANITÀ



# Creare rapporti di comunione

---

Chiara Lubich

- Egregio Decano della Facoltà di Pedagogia di Zagabria, professor Vladimir Šimović
- Egregio Pro-decano, professor Dottor Mile Silov
- Egregio Assessore della Regione Friuli Venezia Giulia, dott. Franco Iacop
- Illustri Professori della Comunità Accademica e Membri delle Istituzioni civili e religiose
- Carissimi Studenti
- Signore e Signori, cari amici.

A tutti il mio più caloroso saluto.

Mi unisco a quanti oggi sono riuniti nella sede della Facoltà di Pedagogia dell'Università di Zagabria per l'inaugurazione del Corso di formazione in "Pedagogia di Comunione e Metodo Agazzi".

Mi congratulo vivamente e rivolgo il mio ringraziamento anzitutto al signor Direttore, prof. dott. Mile Silov, per aver pensato di inserire nei programmi dell'Università un corso su un tema molto esigente e attuale: "Pedagogia di comunione", una proposta controcorrente rispetto alla tesi di chi pronostica la fine dell'educazione stessa.

Oggi -siamo convinti- l'educazione non solo è possibile, ma trova il suo senso più alto nella promozione dell'unità tra persone, popoli, culture, religioni. Occorre coraggio e ridare un'anima, una nuova speranza all'educazione.

E' l'esperienza che si richiama anche alla vita del Movimento dei Focolari, che rappresento. E «il nostro Movimento e la nostra storia», come ebbi a dire nel 2000 a Washington, «possono essere visti come un grande, straordinario evento educativo. Vi sono presenti tutti i fattori dell'Educazione ed è pure evidente la presenza di una teoria dell'educazione, di una ben delineata pedagogia che fonda il nostro agire educativo».

Il carisma dell'unità, infatti, che lo Spirito di Dio ci ha donato più di sessant'anni fa, via via si è rivelato anche come una fonte di dottrina, un faro di luce, nuova, perché nuovo il dono di Dio, su tutte le discipline del sapere umano, fra cui le scienze dell'educazione.

Pedagogia dell'unità o di comunione: è un tema ricco e complesso che verrà approfondito in questo biennio, che auguro fin d'ora molto fruttuoso e ricco di novità per le idee, le teorie, i metodi, i percorsi nuovi che verranno offerti.

E' un nuovo paradigma che emerge dal carisma dell'unità, che suppone e richiede una vita di relazione profonda, una qualità d'amore ancorata ai valori alti, aperta all'altro, generosa, disinteressata, in uno scambio fraterno tra professori, tra professori e allievi, tra allievi. Creare dunque rapporti di comunione, potrà essere il primo compito, in un dialogo reso ancor più ricco dalla presenza di docenti e studenti di aree culturali e religiose diverse.

In un tale clima di amore scambievole, la nostra esperienza ci dice che un Altro, il Maestro per eccellenza, Gesù, è luce per tutti e guida alla verità sempre più piena.

Accompagnando questo evento con la mia vicinanza, auspico che il Corso che oggi inizia, porti abbondanti frutti per ciascuno dei presenti, soprattutto per gli Studenti, per la vostra nazione, per il mondo intero.

## Educazione-Unità: le sue origini

Carla Marchesoni

Nel dare avvio a questo Corso ci sembra utile accennare, in breve, al Movimento dei Focolari. Infatti, il Movimento è il ceppo su cui fiorisce anche un particolare contributo pedagogico ed educativo, che ha già sue realizzazioni e fondamenti teorici, contributo, che verrà presentato e approfondito, in alcuni suoi elementi, nel Programma del corso.

Il suo inizio risale agli anni '40, durante la seconda guerra mondiale, a Trento, nel Nord-Italia. È una delle realtà ecclesiali, aperte all'ecumenismo e al dialogo interreligioso, apparse nel ventesimo secolo, effetto e frutto non solamente di forze umane, ma principalmente di un carisma, cioè di un dono dello Spirito che segue la storia e le offre, di epoca in epoca, aiuti particolari secondo i bisogni.

La Fondatrice e Presidente del Movimento è Chiara Lubich, una personalità di alto spessore spirituale, morale, umano ormai nota a livello mondiale.

La scintilla ispiratrice che tocca interiormente Chiara Lubich, allora ventenne, e con lei le sue prime compagne, è la scoperta di Dio-Amore: una rivelazione! Per uno speciale dono dello Spirito, di fronte al crollo di tutte le cose e di ogni ideale, scelgono Dio come unico Tutto.

Una nuova luce illumina la loro vita. È una potente, straordinaria "lezione" di Dio, che le apre ad una comprensione nuova delle Scritture, in particolare del Vangelo e le spinge a mettere in pratica subito ogni sua Parola. Emergono particolarmente quelle Parole che sottolineano l'amore, come legge fondamentale non solo del cristiano, ma di ogni uomo. Sono attratte dal comandamento dell'amore scambievole, dal testamento di Gesù sull'unità, pagina che diverrà la "magna charta" del Movimento nascente, potremmo dire il "programma educativo".

Inizia una nuova avventura che via, via - perché l'amore è contagioso - coinvolgerà decine, centinaia, migliaia di persone.

Da questa vita, tutta evangelica, nasce un'Opera, radicata su verità eterne, che si sono stagliate come i cardini di una nuova spiritualità, la spiritualità dell'unità o di comunione, come l'ha definita Papa Giovanni Paolo II°.

Quest'Opera, appunto perché opera di Dio in terra, si è vista fiorire nelle manifestazioni più svariate: nell'economia, nell'arte, nella medicina, nell'ecologia, in tutte le scienze.

Una nuova corrente di rinnovamento spirituale, certo, ma non solo. Infatti, la luce di questo carisma, toccando le persone, non le rinnovava soltanto a livello spirituale, ma nel loro agire umano, concreto, quotidiano, così da renderle sempre più capaci di incidere con la loro nuova vita nel tessuto sociale dove operavano. E si andava sperimentando che tutti gli ambiti della vita umana potevano essere illuminati, trasformati, in ogni contesto e, per l'espansione rapida del Movimento, a tutte le latitudini.

Agli inizi degli anni '60 già si potevano radunare le persone per "mondi" di appartenenza - si diceva - come il mondo della politica, dell'arte, dell'educazione, ecc.

Cominciava, con la vita, la trasformazione della società "dal di dentro". Prendono così avvio un'infinità di opere, di azioni di iniziativa sociale, come risposta concreta ai bisogni delle varie aree dove

il Movimento opera. Nascono, crescono e si moltiplicano “cittadelle”, luoghi di testimonianza, ciascuna con caratteristiche specifiche secondo i vari contesti.

Il Movimento arriva fino ad oggi in 182 nazioni, nei cinque continenti ed entra in dialogo con tutte le culture.

Ma, da alcuni decenni, lo Spirito ha aperto nuove frontiere. Viene sempre più in evidenza che l'Opera è anche una fonte di dottrina, come aveva auspicato, con convinzione per il carisma ricevuto, Chiara Lubich fin dagli anni '50. Nasce la Scuola Abbà – il Centro Studi del Movimento - come luogo, fucina della nuova dottrina, del nuovo paradigma che emerge dal carisma dell'unità, scuola che raccoglie esperti delle più varie discipline. Una conferma molto evidente di questo nuovo orizzonte viene pure dalle numerose lauree h.c. offerte a Chiara dagli anni 90 in poi. Tra queste la laurea in pedagogia conferitale dall'Università di Washington (U.S.A.) nel novembre 2000.

Si intravede sempre più chiaramente come lo Spirito sta “inondando” - per usare un termine di S. Giovanni Crisostomo - tutte le realtà umane, tutte le scienze. Viene sempre più in luce, cioè, la penetrazione forte e intensa della vita e della luce del carisma dell'unità nelle varie realtà umane.

Nel febbraio 2002 Chiara Lubich invita alcuni esperti in scienze dell'educazione, animati dallo spirito di unità, a iniziare in modo più sistematico uno studio e una ricerca, a riflettere insieme sul ricco patrimonio di luce che Dio le ha donato in questi più di sessant'anni di vita dall'inizio del Movimento (scritti, discorsi editi e inediti, pubblicazioni, ecc.) per enucleare la nuova pedagogia dell'unità, senza tralasciare quanto il pensiero umano ha prodotto nel corso della storia in ordine alle scienze dell'educazione.

Sono stati elaborati i primi lavori. Contemporaneamente sono pure materiale di studio tutta la vita, le esperienze di carattere educativo fatte nel Movimento (le scuole sorte accanto alle cittadelle, i progetti di formazione tra i più vari a breve e lungo termine, ecc...), cercando di approfondirne il metodo e la tipologia, per estrarre dalla vita teorie, idee pedagogiche, percorsi e metodi nuovi.

Siamo in cammino. E non solo con il gruppo di studio centrale (presente con alcuni suoi membri in questo Corso). Pian piano in questi quattro anni si è andata formando una rete nelle varie nazioni del mondo. Ci accomuna la passione di vivere in profonda unità quest'avventura, perché sia il Maestro per eccellenza a guidarci, nel trovare insieme linee pedagogiche universali, per poterle diffondere a beneficio di molti che oggi attendono risposte dall'educazione.

E' l'augurio che facciamo anche a questo corso: creare rapporti di comunione in un dialogo sempre più ricco tra tutti, docenti e studenti, studenti tra loro, col personale dell'Istituto, di diverse appartenenze, di formazione religiosa o no, e realizzare nell'Università un brano di quella fraternità universale, disegno di Dio sull'umanità, che tutti agognano.

## Dall'educazione una speranza nuova

---

Michele De Beni

E' con profonda commozione che assieme a voi partecipo all'inaugurazione di questo Corso di formazione in "Pedagogia di comunione e Metodo Agazzi".

Come docente del Centro Studi Interculturale dell'Università di Verona posso assicurarvi che la tematica, qui individuata, non solo è innovativa, ma soprattutto che essa ha il pregio e il coraggio di voler guardare in profondità al vero problema dell'oggi educativo: quello dell'incontro tra persone e tra culture.

Infatti, se da un lato si avverte sempre più l'urgenza di ridare centralità all'educazione, dall'altro è dalla relazione, dalla comunione tra educando e educatore, tra educatori e tra studenti, che troveranno senso anche i grandi temi della motivazione, dell'apprendimento, dell'educazione alla responsabilità e alla libertà. Andare alla radice della relazione educativa, quindi, è sostanzialmente un percorso necessario, oggi irrinunciabile, per ridare dignità e profondità al discorso pedagogico stesso.

Partecipo a questo Corso, però, anche quale coordinatore internazionale di EdU-Educazione Unità, l'associazione di ricerca educativa del Movimento dei Focolari. E' veramente una grande, reciproca opportunità di collaborazione, di scambio, di ricerca comune tra EdU-Educazione Unità e la Facoltà di Pedagogia dell'Università di Zagabria. Il prof. Mile Silov, che ringrazio vivamente per questa iniziativa, conosce la nostra esperienza e i contatti di studio che abbiamo in atto con realtà educative e università di più di settanta Paesi dei cinque Continenti. Alcune Università con cui collaboriamo (della Macedonia, della Slovenia, della Serbia) sono qui rappresentate da Illustri Professori che hanno voluto oggi onorarci con la loro presenza, segno di profonda, reciproca stima e amicizia.

Vorrei offrirvi un'immagine, un breve ricordo di una toccante esperienza vissuta con alcuni dei professori presenti al nostro convegno internazionale "E per scuola...una città" a Roma, nell'aprile del 2006.

In quella sede, questi Professori erano stati invitati a un'intervista televisiva che si sarebbe svolta individualmente. Come per altri intervistati di altri Paesi era stata indicata a ciascuno di loro una precisa fascia oraria in cui presentarsi per l'intervista. Ma al momento fissato, professori e decani di quest'area balcanica arrivano in gruppo. Desiderano fare l'intervista insieme. Quasi tutti provengono da Paesi che nel recente passato avevano vissuto la tragedia della guerra. Sono molto emozionati. La loro testimonianza è toccante, ma più di tutto la motivazione con cui spiegano la loro scelta di presentarsi in gruppo all'intervista. Uno di essi dice: «Come dall'odio è nata la guerra, che ha provocato tante lacerazioni e sofferenze ai nostri popoli, così dall'educazione e dall'unità dell'educazione nasceranno una cultura nuova e una nuova speranza di pace».

Non dimenticherò mai questa profonda testimonianza di amore per il futuro delle giovani generazioni.

Iniziamo quindi il Corso con questo bel ricordo, immagine rappresentativa che ci richiama a quell'umile ma costruttivo atteggiamento dell'apprendere gli uni dagli altri, in cui ciascuno sa di poter crescere nella misura in cui saprà esser-dono reciproco. Una cultura pedagogica, quindi, fatta di compartecipazione, di cointeresse, di profonda umanità. Non è questa la rivoluzione vera, l'umanizzazione profonda di cui la cultura e la società oggi hanno più bisogno?

2

UNA SFIDA DI SENSO  
UNA SFIDA DI METODO





# Verso una nuova prospettiva di studio

---

Anna Lisa Gasparini

## L'amore educa. L'amore dà la vita, dà senso alla vita

Alla luce di ciò che è stato introdotto vorrei mettere a fuoco ora la metodologia del Corso. Ma per fare questo devo soffermarmi sul concetto di Persona e su ciò che la caratterizza come tale: l'essere in relazione e la capacità di dialogo.

Si sa per certo che il bisogno fondamentale di una persona è di essere riconosciuta e rispettata nella sua propria identità unica e irripetibile, e come tale di essere considerata risorsa dell'umanità, un dono. Ne consegue che non è un oggetto, nè che va strumentalizzata, ridotta, svaloriata o spersonalizzata. Come sostiene Chiara Lubich nelle sue lezioni di dottorato h.c. in psicologia e in pedagogia (Lubich 1999, 2000), vi è un orizzonte valoriale che contraddistingue l'essere umano in quanto tale: quello di essere dono, frutto di un amore ricevuto (da Dio, dai genitori, dai suoi educatori...), ma anche fonte d'amore, cioè dono per gli altri. E' in questo interscambio, in questo fondamentale gesto di reciprocità che nascono e si sviluppano la cultura e i valori.

La scoperta di essere un dono, offre alla persona quella sicurezza psicologica che dà senso alla sua vita e la forza di uscire da sé, di vivere, di amare e creare comunione sociale.

Emerge così la via dello sviluppo psico-pedagogico alla piena umanità perché vengono in luce una psicologia e una pedagogia non appiattite su una dimensione puramente orizzontale, ma aperte al trascendente, che riguarda il mondo dei valori e dei fini ultimi, tra i quali spicca sicuramente quello di orientare la propria volontà verso l'amore del prossimo. Lo psicologo A.H.Maslow (1954) affermava: «Le persone che si autorealizzano in effetti hanno relazioni interpersonali più profonde di ogni altro, sono capaci di maggiore fusione e amore, di identificazione più perfetta di altre, di una maggiore riduzione delle barriere dell'ego». La persona quindi è tale in quanto vive la potenzialità del rapporto nella sua relazione con l'altro. Ed è proprio il rapporto dell'Io col Tu -secondo il filosofo M. Buber (1954)- che spinge la persona all'incontro e al dialogo.

Per il filosofo francese E. Mounier, la persona è tale in quanto struttura dinamica relazionale, le cui due più importanti caratteristiche sono:

- la vocazione ai valori (che solleva l'uomo all'universale e al trascendente);
- e la comunione.

Comunione «rappresenta l'emblema di quella continua ricerca di unità che l'essere umano porta impressa in sé fin dalla nascita: con la madre, con i genitori, con gli amici, nella coppia, con i figli, con la comunità. Ecco il prezioso dato dell'apertura al noi ...; se l'altro non è un limite dell'io, ma una fonte dell'io, la scoperta del noi è strettamente contemporanea all'esperienza personale... In questo modo, l'incontro del noi non facilita soltanto uno scambio integrale tra l'io e il tu, ma esso crea un universo di esperienza che non aveva realtà al di fuori di questo incontro» (Mounier, 1961).

Maslow, Levinas, Ricoeur e altri psicologi, pedagogisti, filosofi, hanno cercato nella dialettica dell'amore quel senso pieno che va oltre il semplice dato di co-appartenenza, di aiuto e di cooperazione, ma hanno spinto la loro visione di amore fino al concetto di gratuità, di dono, di sacrificio fino a dare la vita per gli altri.

D'altra parte, che cosa se non l'amore può dar senso alla vita? Per Chiara Lubich (2010) l'essere è amore, è tale in quanto capace di amore. Noi siamo se siamo amore: «Se ad es. ho un fiore e lo dono, certo me ne privo, e nel privarmene perdo qualcosa di me; in realtà, proprio perché dono quel fiore, cresce in me l'amore».

Se la persona è un dono nel rapporto con l'altro, il suo strumento di comunicazione è il dialogo. Ma per raggiungere questa dimensione comunionale, bisogna esercitare la persona al dono di sé, al vivere nell'altro. «Il rapporto dall'io al tu è l'amore... Senza l'amore le persone non arrivano a diventare se stesse. Più gli altri mi sono estranei, più io sono estraneo a me stesso» (Mounier, 1961). Mounier ha chiaro che è proprio nell'amore, nell'apertura gratuita e incondizionata dell'io al tu, nella reciprocità, che si sviluppano le possibilità insite nell'uomo, che solo così diventa pienamente se stesso. «Si potrebbe quasi dire che io esisto soltanto nella misura che esisto per l'altro. E essere è amare... L'atto di amore è la più salda certezza dell'uomo, il cogito esistenziale irrefutabile: io amo, dunque l'essere è, e la vita vale» (Mounier, 1949).

## **Metodo e articolazione del Corso**

In questo nostro Corso di formazione, quindi, adatteremo un preciso metodo di studio e di lavoro. Lo baseremo sul dialogo, come arte dell'amare, che porta alla comunione, ad uno stare insieme co-interessato, non solo ai contenuti del Corso, ma ad uno stile comportamentale, di reciproca coeducazione, imparando uno dall'altro ad essere persona tra persone, a fare di noi, del nostro sapere, del nostro sentire, del nostro essere, un dono per l'altro. Dialogo che, secondo Chiara Lubich, ha una precisa tecnica: il "farsi uno", che non è solo un atteggiamento di benevolenza, di apertura, di stima, di rispetto: è una pratica che esige il vuoto completo di noi, per immedesimarci nell'altro, per ascoltare l'altro, perché ogni concetto espresso da ciascuno, professore o allievo, diventi patrimonio di tutti.

«La pratica del farsi uno con gli altri non è una cosa semplice. Essa richiede il vuoto completo di noi: togliere dalla nostra testa le idee, dal cuore gli affetti, dalla volontà ogni cosa, far tacere perfino le ispirazioni... per immedesimarci negli altri» (Lubich, 2005). Da qui scaturirà quella reciprocità, quella comunione che ci permetterà di andare insieme verso la Verità. Il vuoto completo infatti serve alla luce, perché il pensiero umano ha un limite. Dobbiamo riconoscere la fallibilità del nostro modo di pensare, le nostre categorie sono insufficienti. La verità sta fuori di noi. Nella relazione la Verità stessa si disvela come dialogo e come processo che si arricchisce continuamente del dono dell'altro.

Nel Convegno internazionale di EdU-EducazioneUnità del 2006 Giuseppe Zanghì ricordava un romanzo famoso di Ernest Hemingway "Per chi suona la campana". Ogni campana che suona - scrive Hemingway - non suona solo per un uomo che è morto, ma suona per ciascuno di noi. Perché ogni uomo che muore è un pezzo di ciascuno di noi che muore (1940). Così, anche il professore deve cercare la sua identità di professore non nella cattedra, ma nel far dono di sé a chi ha davanti, allo studente. Questo significa che il suo insegnare non dev'essere un semplice erudire, ma un donare. Allo stesso modo, lo studente non ha da mettersi in posizione di passività o di rifiuto ma di apertura della sua interiorità ridonando le sue idee, i suoi dubbi, le sue intuizioni sia ai professori sia ai propri compagni, in una specie di andarivieni del pensiero che, proprio perché capace di dono, forma e porta alla vera cultura. Come scrive G.M. Zanghì, ciascuno trova se stesso nella misura in cui esce dal proprio io per entrare nell'altro, il quale esce da sé per entrare nell'altro (Zanghì, 2006).

Avremo la possibilità di vivere questo rapporto durante le ore di lezione, all'interno del gruppo, di creare uno spazio vuoto di accoglienza, di dono, nel lavoro di ascolto.

Diceva Chiara Lubich all'inaugurazione dell'Istituto superiore di cultura nel 2001 in Svizzera, rivolta agli studenti del 1<sup>o</sup> anno: «Per amarvi veramente con i professori, dovrete essere 'vuoto' per accogliere tutto dentro di voi. Perfettamente dovrete accogliere quanto viene detto per poter dare le vostre domande e i vostri piccoli contributi, piccoli, grandi, qui...Contributi che sono tutti dello Spirito Santo, ma per poter darli dovrete svuotarvi e dare.... Quindi,....fare il vuoto per accogliere quello che i professori dicono, .....per svuotare quello che abbiamo dentro per donarlo agli altri. È il vostro modo di amare collettivo insieme ai professori».

Quindi priorità al rapporto. In questo Corso vogliamo che la relazione tra allievi e i professori sia un luogo di comunione, di confronto/condivisione/dono di idee, di esperienze, di risultati. I contenuti di conoscenza proposti saranno acquisiti come frutto di ricerca comune, fatti propri e interiorizzati da ognuno, perchè ognuno sarà partecipe della propria conquista.

Per questo, prioritario sarà vivere l'arte di amare, valido strumento educativo proprio per questa continua ricerca, come coerenza di unità teoria-prassi.

Cercheremo quindi di realizzare un nuovo stile di studio, di studiare vivendo, e non studiare soltanto studiando... Secondo P. Foresi (2006), «è qualcosa che deve implicare l'intelligenza e la volontà simultaneamente, anzi quasi più la volontà che l'intelligenza; dev'essere più l'amore che spinge all'intelligenza che non l'intelligenza che spinge all'amore. E questo non per sminuire il suo valore, bensì per dare ad essa il suo posto e permetterle così di assolvere il massimo della sua funzione e delle sue possibilità». Con uno studio così concepito, si dovrebbe diventare esseri umani, non solo persone istruite. Uno studio insomma che è vita, dovrebbe formare uomini e donne che sanno vivere e che sanno affrontare tutti i problemi del pensare umano come problemi personalmente vissuti, non come problemi solo di studio.

Iniziamo insieme allora questo Corso. E insieme, impariamo a indagare, analizzare, interpretare, spiegare, studiare, riflettere alla luce della comunione, dell'unità tra noi.

# Fondamenti di metodo

---

Giovanni Avogadri

Parlare del metodo, significa sostanzialmente parlare del “come”. Nei più diversi contesti ciascuno è portato, quasi naturalmente a chiedersi: «Come farò in questa o in quella situazione nella quale mi trovo a operare?». Noi educatori e insegnanti, che siamo anche “tecnici” dell’istruzione e dell’insegnamento, utilizziamo ogni giorno, in modo più o meno consapevole, metodi di insegnamento della lingua o della matematica, metodi di gestione della classe e dei gruppi, metodi di discussione e di argomentazione, metodi per incrementare la creatività o la riflessione critica. O anche metodi di approccio psicologico e relazionale a persone singole, gruppi, realtà sociali di vario tipo.

Ma affrontare la questione del “come”, comporta anche confrontarsi con quei due stati d’animo che così spesso percepiamo: quello della ricerca di sicurezza, e di certezza, e quello forse più ricorrente dell’incertezza, del non sapere come fare.

Abbiamo a nostra disposizione una grande ricchezza e varietà di metodologie, che però possono anche disorientarci se manca un quadro di riferimento complessivo che riguarda l’azione educativa nei suoi fondamenti. Il metodo, in educazione, deve infatti integrarsi coerentemente all’interno di una visione pedagogica complessiva che lo spieghi e lo giustifichi. In tal senso, è importante approfondire anche una riflessione di carattere ontologico ed epistemologico.

Cercherò inizialmente di ricostruire in modo sintetico l’emergere del tema “metodo” nella riflessione filosofica e pedagogica moderna, cogliendone in seguito alcuni spunti che reputo illuminanti del pensiero di Chiara Lubich, per concludere con riflessioni provenienti dalla cultura psico-pedagogica contemporanea.

## Lungo il percorso del concetto

“Methodos” dal greco significa “percorso”, “strada”, “cammino”. Metodo, quindi, è ricerca continua e ricorrente della “via” più efficace e coerente per raggiungere una determinata meta.

Il problema metodo è storicamente legato anzitutto al problema dell’acquisizione della certezza in campo conoscitivo. Socrate, ad esempio, allude al metodo della “maieutica”, all’arte dell’ostetrica che fa “venire alla luce” la verità: verità che non è il dato di fatto evidente e scontato, l’opinione superficiale, la presunzione di un sapere imposto (“doxa”), ma che emerge soltanto dal difficile parto della ricerca comune, del dialogo creativo, a partire dall’umile consapevolezza di “non sapere”.

Per Platone il metodo si differenzia in due diverse modalità: esistono anzitutto delle prescrizioni negative, intese ad evitare gli errori, e ci sono delle prescrizioni positive, o regole euristiche, finalizzate alla costruzione della vera conoscenza.

Anche noi ci confrontiamo quotidianamente con il dubbio riguardo a ciò che insegniamo e a come le persone apprendono, a ciò che facciamo e alle conseguenze della nostra azione in una data situazione. Questo duplice problema –utilizzare l’errore per creare vera conoscenza e proporre dei percorsi coerenti, efficaci- è presente fin dall’inizio nella riflessione e nella pratica dell’educare.

All'inizio dell'età moderna il metodo vive il suo periodo aureo. Bacone riprenderà la bipartizione platonica con la notissima distinzione tra "pars destruens" e "pars costruens" (1620): ci vuole una prima fase di liberazione da preconcetti, da errori, da pre-giudizi che influenzano negativamente la nostra conoscenza, alla quale poi segue un'altra fase che, se tutto procede bene, ci dà la possibilità di fare un vero passo avanti nella conoscenza. E' soprattutto nel "Discorso sul metodo" (1637) di René Descartes, una delle opere che fondano il pensiero moderno, che emerge l'importanza e il valore delle regole cosiddette "positive", che derivano, in genere, dall'analisi di un'impresa conoscitiva esemplare. In questa dinamica tra certezza e incertezza, tra senso del noto e del sicuro e necessità di cercare il nuovo, viene in nostro aiuto non una teoria da adattare o ricette da applicare, ma esperienze esemplari, percorsi conoscitivi, "buone pratiche", che hanno dimostrato la loro efficacia.

Proprio in questo momento storico appare la figura di Johan Amos Komenski. La Riforma protestante ha creato le premesse per un'istruzione per tutti; l'organizzazione delle nascenti istituzioni scolastiche richiede una sistemazione metodologica. Ecco nascere all'interno del discorso pedagogico un campo di studio nuovo e peculiare, riguardante appunto il "metodo". Insegnare "tutto a tutti" (1640) pone, infatti, il problema di coniugare e articolare in modo nuovo l'insegnamento e l'apprendimento, per un sapere che in tutte le sue dimensioni sia tendenzialmente disponibile per ogni persona, a ogni età della propria vita.

L'Umanesimo e il Rinascimento danno così il loro frutto più duraturo, la nascita di una nuova visione dell'educazione che, come ha affermato qualche decennio fa Maria Zambrano proprio a proposito del metodo, assomiglia all'inizio di una nuova vita, una scoperta non solo cognitiva ma anche educativa, sociale, esistenziale (Zambrano, 1977).

Ma, se guardiamo allo sviluppo del pensiero europeo, ci accorgiamo che questa scoperta viene sostituita ben presto da un'altra preoccupazione, quasi un'ossessione: quella di raggiungere la certezza dell'atto conoscitivo. Tutto il razionalismo europeo -che ha in Immanuel Kant (1724-1804) il suo rappresentante più illustre- si costruisce intorno al progetto di dare regole certe alla conoscenza razionale. Tale preoccupazione impedisce, in un certo senso, alla ragione di poter entrare in altre dimensioni che sono quelle non indagabili solo razionalmente: la vita, il senso, l'etica, l'alterità.

Se ne rendeva perfettamente conto il grande filosofo tedesco, il quale, a seguito di una "ragion pura" scientifica, elaborò una "ragion pratica" -del cuore e dell'etica- e una "ragione estetica" - della bellezza e della finalità.

Quella spinta originaria e creativa del metodo come apertura totale (conoscitiva e non solo) verso l'"essere" delle cose, della persona umana, del mondo, tende a involversi con il razionalismo piuttosto in una chiusura all'interno di proprie logiche formali e di concetti rigorosamente fondati; alla spinta verso il nuovo si sostituisce la ricerca della sicurezza e ci si ferma alla ripetizione dell'uguale.

Anche in virtù di questo particolare atteggiamento conoscitivo, siamo arrivati a una vera e propria dimenticanza dell'essere e delle ragioni profonde della conoscenza. Che stia forse anche qui la ragione di quel senso di smarrimento, di mancanza di orizzonti e strategie innovative, che anche come educatori avvertiamo? Proprio perché educatori, crediamo invece che la ricerca del metodo debba essere piuttosto orientata alla scoperta del nuovo, dell'inedito, oltre che del "certo" e del "sicuro".

All'inizio del novecento, nel cuore della crisi di quella certezza razionale, un altro grande filosofo riparte dal metodo. Sarà Edmund Husserl (1907) a chiedersi di nuovo come entrare in modo razionale e condivisibile nell'interiorità dell'uomo, come aprirsi un varco verso le questioni fondamentali della vita, del senso, dell'identità. E' il metodo fenomenologico, che in certo senso riapre la strada verso il nuovo, verso l'inedito.

Su questa strada cammineranno poi l'esistenzialismo e il personalismo.

Anche noi, l'abbiamo detto all'inizio, cerchiamo fondamenti per la nostra attività e riflessione educativa. In questo itinerario formativo ci riferiremo a Martin Buber, con il suo originale appor-

to alla dialogicità e al valore della relazione (1997), a Emmanuel Lévinas con il posto primario dato all'Altro (1979), a Emmanuel Mounier con la riscoperta della persona (1961), a Edith Stein (1985) e a tanti altri Pensatori, che hanno posto il problema della relazione come fondamento della loro riflessione.

### **“Pars destruens e costruens”**

Proprio di quel periodo è l'esperienza spirituale e concreta, educativa e sociale di Chiara Lubich e del nascente Movimento dei Focolari. Giovane maestra e studentessa innamorata della filosofia come ricerca della verità, assieme alle sue compagne era giunta a “mettere tra parentesi” tutte le verità che i vari filosofi potevano offrire, per mettersi a una “scuola tutta speciale”, “alla scuola di Gesù tra loro” (Lubich, 1971). Ma che cosa insegnava questa scuola? Ascoltiamolo dalle parole della Lubich stessa: «Alle volte, sembrerà che Egli insegni una scienza che è stoltezza agli occhi degli uomini, anche i più saggi. Altre volte parrà che la sua non sia nemmeno una dottrina, se per dottrina si intendesse un fatto puramente intellettuale».

Non è forse questa una sorta di *pars destruens*?

La Lubich ricorre dapprima a un'argomentazione negativa, paradossale: la particolare esperienza educativa che propone come modello esemplare, può sembrare ai più una follia, una stoltezza. Anzi, essa può anche essere considerata una “non dottrina, un non-insegnamento”. Risentiamo qui l'eco di uno dei momenti fondamentali del pensiero occidentale, la notissima Lettera VII di Platone: «Su queste cose non c'è, né vi sarà, alcun mio scritto. Perché non è, questa mia, una scienza come le altre, essa non si può in alcun modo comunicare, ma come fiamma s'accende da fuoco che balza: nasce all'improvviso nell'anima dopo un lungo periodo di discussioni sull'argomento ed una vita vissuta in comune, e poi si nutre di se medesima».

L'argomentazione della Lubich attualizza in certo senso questa fondamentale lezione platonica, per cui l'educazione non è trasmissione di un insegnamento statico, ma è un “discorso vivente e animato”; che, come altrove afferma, è “risposta alle esigenze della vita”, “alle domande che gli uomini di tutti i tempi possono porre”.

Nella sua esperienza, la scoperta del Maestro diviene centralità di un principio ermeneutico: “Vivente”. È questa una scoperta che “libera” dalla dipendenza, che contribuisce a una propria autonomia perfino “dai maestri”, e mette la Persona, in modo attivo e responsabile, al centro del processo di apprendimento. Da Antonio Rosmini fino a tutta la pedagogia cattolica del novecento, questo sarà uno dei temi fondamentali del personalismo pedagogico, che la Lubich rinnova profondamente, dando al principio ermeneutico Cristo-Verità la dimensione intersoggettiva e trascendente del “tra”, che abbiamo iniziato a definire, e che Platone stesso - come abbiamo sentito-- fonda nella comunione tra persone, nell'intersoggettività, diremmo oggi.

Il secondo atto, conseguente al primo, potrebbe esser definito nel pensiero della Lubich come una “*pars costruens*”: dopo un primo passo apparentemente negativo, condensato nell'eloquente espressione “Mettere i libri in soffitta”, si arriva ad una nuova esperienza della verità, il cui fulcro centrale è il codice di una nuova vita, il Vangelo. Qui notiamo anzitutto l'accento posto sulla dimensione vitale, esperienziale. È più di una sottolineatura. È un timbro particolare di riscoperta dell'esperienza diretta, del coinvolgimento esistenziale in ciò che s'insegna e si apprende, che ritroviamo nelle esperienze educative ispirate al pensiero della Lubich.

### **Attivismo pedagogico e costruttivismo**

Il rinnovamento del concetto di esperienza, ci permette di esplorare i percorsi e gli esiti che la riflessione psico-pedagogica sul metodo ha compiuto dalla seconda parte del secolo appena trascorso.

Dobbiamo anzitutto a John Dewey un rinnovamento del concetto di esperienza (1968) che avrà un'importanza fondamentale in campo pedagogico in generale e metodologico in particolare. Il filosofo nordamericano, rispetto all'empirismo di John Locke e di David Hume (che vedeva l'uomo e il bambino come una "tabula rasa") e anche rispetto all'empirismo "logico" di Charles S. Peirce, cerca di mettere in risalto la dimensione costruttiva, attiva e creativa della mente umana (2008), attribuendo conseguentemente all'educazione un valore altissimo, innescando così quell'importante rinnovamento scolastico e metodologico conosciuto come "attivismo pedagogico". Su di esso non ci soffermiamo. Notiamo solo come in questi ultimi anni si stia assistendo a una valorizzazione, ma anche a un più profondo ripensamento del contributo di Dewey, proprio nel senso della formulazione di un paradigma complesso e interrelato dell'apprendimento.

### **Costruttivismo cognitivo contro costruttivismo socio-culturale?**

Assistiamo da più parti alla riformulazione di teorie psicopedagogiche dell'apprendimento - in parte già conosciute - in termini di costruttivismo. Esula dallo scopo della nostra trattazione chiarire se tale definizione possa essere assunta come un "nuovo" paradigma. Certamente il costruttivismo non si configura come una teoria unitaria, ma piuttosto come una meta-teoria che cerca di integrare vari approcci in una visione complessa e "ecologica" dell'apprendimento.

In ogni caso tale formulazione ricorre con insistenza nella letteratura di area anglosassone; è diffusissimo in America Latina e comincia a trovare anche in Italia ed Europa echi non episodici.

È costume di un certo atteggiamento "pedante" dell'istruzione magistrale, procedere per "mode", e per un certo periodo, tra gli anni '60 e '80, ha tenuto banco la semplificazione di uno schema concettuale che poneva da un lato l'epistemologia genetica di Jean Piaget (2000), dall'altro l'impostazione storico-culturale di Lev Vygotsky (1990).

Fortunatamente le mode passano, e ora è forse giunto il momento di una revisione e rielaborazione più attenta delle opere fondamentali di questi Autori molto conosciuti, il contributo dei quali può ora essere recepito sulla base di una nuova opzione epistemologica. Le due impostazioni, ben lungi dall'essere inconciliabili, offrono ambedue importanti contributi all'agire scolastico quotidiano e alla riflessione sull'apprendimento e sull'insegnamento, proprio dal punto di vista metodologico.

Qualunque insegnante sa che le idee sul mondo e i modi di intervenire su di esso sono elaborati passo a passo e con fatica dalle menti dei ragazzi, attraverso un continuo processo di ricostruzione delle conoscenze. Parimenti nessun insegnante esiterà ad attribuire alla dimensione sociale e culturale un valore fondamentale per la medesima costruzione della conoscenza, che, in ogni caso, è sempre situata in un contesto sociale e culturale: anche quando siamo soli nella nostra interiorità, ad esempio, portiamo in noi il linguaggio, che è elemento sociale e socievole primario.

"La mente e il mondo costruiscono insieme sia la mente sia il mondo". Quest'affermazione "realista non ingenua" del filosofo Hilary Putnam (1985) definisce bene la necessità di ripensare ai due paradigmi in termini d'integrazione e non di sterile opposizione.

Gregory Bateson e la "scuola di Palo Alto" con l'impostazione di "ecologia" della mente (1977), le "teorie della mente" ispirate al connessionismo, la "seconda rivoluzione cognitiva" ben rappresentata dalla psicologia culturale di Jerome S. Bruner (1990), l'antropologia culturale "interpretativa" di Clifford Geertz (1983), vanno tutte nella direzione di riconoscere ed integrare il significato, la conoscenza, i concetti, nei loro contesti comunicativi, culturali e socio-affettivi, riconoscendo tra essi legami causali retroattivi, molteplici, riflessivi.

### **Un paradigma "ecologico", complesso, unitario e molteplice**

La convergenza indicativa di questi orientamenti, disegna un paradigma dell'apprendimento che può essere interpretato secondo la categoria epistemologica della "complessità": l'apprendimento

umano può essere compreso e agito efficacemente solo tenendo insieme un gran numero di variabili e di componenti, siano esse cognitive, affettive, relazionali, e socioculturali.

Nel passato, infatti, la pedagogia sembrava essersi ridotta a usare formule tratte da un'impostazione epistemologica riduzionista (comportamentista o cognitivista, ad esempio), non tenendo conto del fatto che tali impostazioni potevano spiegare e applicarsi a frammenti di comportamento o a modelli mentali limitati, incapaci di applicarsi alla complessità dell'apprendimento in un contesto quotidiano, considerando la mente umana tutt'al più come una "macchina banale".

Sembra invece finalmente arrivato il momento in cui un elemento significativo e cruciale della condizione umana, cioè l'apprendimento, possa essere conosciuto e interpretato usando modelli e concetti complessi e articolati, restituendo con ciò alla pedagogia ed all'educazione la sua dignità di disciplina e scienza teorico-pratica, che utilizza modelli e concetti in una sintesi vivente che sa utilizzare tutti i contributi di cui ha bisogno, attraverso un proprio compito creativo e insostituibile di giudizio, di orientamento teleologico.



# Educazione e processi E-learning

---

Vladimir Šimović

## Importanza del metodo nell'E-educazione

L'educazione a distanza ha inizio nel 19° secolo negli Stati Uniti. Un posto importante nell'educazione a distanza spettava alla tecnologia educativa, specialmente ai mezzi informatici e di comunicazione.

La parola 'metodo' (in latino 'methodus', e in greco 'methòdos', cioè via sistematica per indagare) ha significati diversi: (a) procedura oppure tecnica con la quale si può effettuare qualcosa; (b) una procedura sistematica e logica di istruzione, delle ricerche e della presentazione; (c) organizzazione oppure un ordine sistematico ([www.carnet.hr/referalni/obrazovni](http://www.carnet.hr/referalni/obrazovni)).

Per un'educazione efficace a distanza è necessario creare e utilizzare dei metodi pedagogici adeguati come pure delle modalità conformi di presentazione dei contenuti. I metodi pedagogici sono sviluppati ormai da oltre due millenni per cui anche l'E-learning sarebbe impensabile senza di essi. Nel programmare un'E-learning di qualità non bisogna trascurare, per esempio, anche le spese necessarie per impostare un server, come pure per strutturare e render operativo il programma software utile all'organizzazione del sistema di educazione on-line; inoltre il tempo e le spese che dovranno sostenere gli allievi. Per utilizzare bene ed efficacemente tutte le risorse, al fine di un'adeguata soddisfazione dei bisogni dell'allievo, bisogna in ogni modo tenere conto anche di adeguati principi metodologici e pedagogici.

## Influenza della comunicazione sull'efficacia dell'E-educazione

La comunicazione è un fattore importante che si riflette sui risultati dell'E-educazione. Con l'aiuto di una buona comunicazione e dell'interazione di gruppo è possibile applicare dei metodi d'insegnamento che stimolano la soluzione dei problemi, la creatività, il ragionamento critico e lo studio empirico.

Siccome i partecipanti non hanno le stesse capacità e uguali cognizioni preliminari la metodologia didattica dovrà esser il più possibile personalizzata. Alcuni avranno bisogno di consultarsi maggiormente con il mentore e con gli altri partecipanti. È altrettanto importante che i partecipanti ricevano dei feed-back continuativi riguardanti il risultato del loro apprendimento. Per venire incontro alle esigenze dei partecipanti si possono utilizzare vari tipi di comunicazione che si riferiscono ai metodi d'insegnamento, come per esempio:

- Dibattiti relativi ad un determinato tema (si possono utilizzare: chat, gruppi di dibattito/forum).
- Ripetizioni e osservazioni critiche formulate attraverso domande e risposte (anche in questo caso, si possono utilizzare: chat, gruppi di discussione/forum).

- Analisi di singoli casi (si possono utilizzare chat, gruppi di discussione/forum, posta elettronica, mondo virtuale).
  - Compiti pratici con riferimenti e analisi critica da parte di altri partecipanti (attraverso posta elettronica, pagine web, gruppi/forum di discussione).
  - Giochi di ruolo in funzione della conoscenza di varie situazioni oppure di vari problemi (si possono ancora utilizzare: chat, gruppi/forum di discussione, mondo virtuale).
- [www.carnet.hr/referalni/obrazovni](http://www.carnet.hr/referalni/obrazovni)

## **Comunicazione ed E-learning**

Il processo della comunicazione nell'E-educazione a distanza include il relatore, i partecipanti, i contenuti da scambiare e i canali attraverso cui comunicare, ossia i mezzi di comunicazione. La comunicazione nel campo della formazione ha due componenti: quella informativa e conoscitiva, e quella sociale ed emotiva. Secondo i canali di comunicazione, i messaggi che vengono scambiati tra i partecipanti possono essere verbali e non verbali. I messaggi verbali sono delle parole pronunciate e scritte, mentre i non verbali sono relativi al colore della voce, l'espressione del viso, i gesti, l'atteggiamento, i movimenti ecc. La comunicazione può essere unidirezionale o bidirezionale (a doppio senso). Esempi di comunicazione unidirezionale possono essere la pubblicazione di un certo contenuto sul sito, le trasmissioni radio e TV. La "comunicazione bidirezionale" si può paragonare come a un dialogo a due, così come la "comunicazione di gruppo" in classe dove la comunicazione si sviluppa in ambedue le direzioni.

La comunicazione è effettuata trasmettendo e ricevendo dei messaggi. L'insegnante e il partecipante si trovano ad avere un doppio ruolo, quali riceventi ed emittenti delle informazioni. Con le loro reazioni verbali e non verbali influiscono sulla direzione della comunicazione.

Il principio fondamentale della comunicazione in campo formativo consiste nell'adattamento del messaggio al ricevente. L'adattamento del messaggio al ricevente si svolge tramite dei filtri d'informazione. Essi possono essere di diversi tipi:

- "filtro di percezione" che condiziona il modo in cui si riceve un'informazione;
- "filtro cognitivo" che determina la comprensibilità dell'informazione;
- "filtro emotivo" che provoca sentimenti e sensazioni del partecipante nella fase di ricezione delle informazioni;
- "filtro di associazione", che richiama le associazioni libere che si presentano al partecipante nella fase di ricezione delle informazioni.

La comunicazione, riguardante sia la trasmissione sia il ricevimento del messaggio, può essere influenzata da frastuono o rumore nel canale di comunicazione.

La comunicazione può essere autoritaria oppure democratica. Ciò dipende dalle modalità comunicative stesse del relatore. Nella "comunicazione autoritaria" il relatore ha un posto centrale: seleziona i contenuti e le modalità d'insegnamento, controlla e interroga, oppure valuta i compiti scritti, utilizza piuttosto le punizioni e più raramente le lodi. Nella "comunicazione democratica" il relatore rispetta la personalità e gli interessi dei partecipanti, si adatta alle loro esigenze e ai loro desideri, incoraggia i partecipanti a rendere comprensibili i loro pareri e ad avanzare delle proposte, stimola relazioni alla pari.

L'atmosfera generale che si crea nel processo formativo viene definita come "clima comunicativo". È naturale che si desideri maggiormente una comunicazione democratica dove il clima promuova e stimoli la motivazione.

## Comunicazione quale processo

Il metodo in cui si esplica la comunicazione nell'E-educazione si riflette anche sui risultati dell'insegnamento, e sulla soddisfazione e sulla motivazione dei partecipanti. A causa di certe specifiche caratteristiche l'insegnamento on-line offre dei vantaggi rispetto all'insegnamento classico, mentre per altre caratteristiche presenta dei difetti.

I vantaggi della comunicazione classica faccia a faccia stanno nel fatto che essa permette rapidamente delle informazioni di ritorno, sia a livello personale sia interpersonale, bidirezionale, cioè in tempo reale oppure sincrono. E' insomma una forma di comunicazione "pluricanale", relativamente rapida e intensa. Di solito non è tecnicamente intermediata, per cui è flessibile e adattabile alle diverse esigenze dei partecipanti.

La comunicazione on-line non è personale ed è asincrona, cioè non sempre in tempo reale, ed è prevalentemente unidirezionale, limitata a 1-2 canali, relativamente lenta e di bassa intensità; permette appena parzialmente l'informazione di ritorno da parte del ricevente; tecnicamente è intermediata, ed è parzialmente adattabile e inseribile nelle comunicazioni sistematiche tramite il computer (posta elettronica, forum ecc.).

Nel corso del processo di comunicazione sono possibili eventuali errori e difficoltà nel ricevere le informazioni. Inoltre i problemi nell'insegnamento di E-educazione possono essere di natura tecnica, che vanno dalla selezione dei contenuti sul sito fino alla scelta delle modalità comunicative che l'emittente intende utilizzare con il ricevente.

## Problemi nella comunicazione che si riferiscono all'emittente (insegnante)

*Difetti nella pianificazione del messaggio:* la scelta inadeguata del mezzo di comunicazione (foto, posta elettronica, messaggi contemporanei), regolazione inadeguata del contenuto, del tempo e della lunghezza del messaggio, oppure del messaggio stesso che può non esser adatto per i riceventi, ecc.

*Messaggio presentato in modo inadeguato:* può esser causato da un errore di scrittura, da un lessico sbagliato, oppure da frasi formulate in modo non adeguato, da difetti di contenuto del messaggio, da cattiva organizzazione nell'invio-ricevimento delle risposte, da incoerenza dei contenuti, da forme di espressione stereotipata, da utilizzo improprio del gergo e da altri tipi di non adeguatezza nella scrittura e nella pronuncia.

*Doppio senso e l'ambiguità dei messaggi:* quando c'è una possibilità reale che il parere espresso dal ricevente possa esser interpretato diversamente dall'intenzione dell'emittente; questo può succedere quando il messaggio è espresso in modo ambiguo tale da non permettere la comprensione di un significato preciso, quando sia l'emittente sia il ricevente non si basano su medesimi presupposti conoscitivi, oppure appartengono a diverse culture, quando non esiste una precisa regola di riferimento relativa all'utilizzo di certe nozioni ed espressioni di natura professionale oppure tecnica.

*Ipotesi inspiegabili:* si creano quando l'emittente formula un messaggio basandosi su una certa presupposizione riguardante la preparazione del ricevente, ma senza prima averne controllato il livello; nell'E-learning potrebbero verificarsi errori anche nella valutazione dei livelli di motivazione e d'interesse dei partecipanti, delle loro abilità nell'utilizzo del computer o del sistema d'apprendimento on-line, oppure di superare le difficoltà relative ai contenuti di studio. Possono anche riguardare le modalità di utilizzazione dei tempi per lo studio, ecc.

*Comunicazione personale insufficiente:* può succedere che l'emittente scambi solo dei messaggi ufficiali o formali, non mostrando la sua personalità, l'umore o le sue emozioni, tutti elementi che potrebbero catturare l'attenzione del ricevente e favorire un contatto interpersonale più diretto, come dimostrazione anche al ricevente di essere accettato come persona unica, stimata e positiva.

## Problemi nella comunicazione legati al ricevente

*Sovraccarico d'informazioni:* inefficace gestione dei dati ricevuti (per esempio, non distinzione delle informazioni ricevute secondo l'importanza e la priorità; non registrazione e inadeguata archiviazione delle informazioni, che rendono difficile il loro recupero a causa del sovraccarico di altre informazioni, ecc.)

*Sfiducia:* ciò può impedire un chiaro passaggio d'informazioni, cioè un ostacolo ad una chiara e spontanea espressione delle proprie idee, pareri, giudizi e proposte perché non si è sicuri che il ricevente accolga positivamente il messaggio, magari perché si pensa che quanto comunicato potrebbe avere delle conseguenze indesiderate.

*Disattenzione nel ricevimento dei messaggi:* può provocare l'omissione di parti importanti del messaggio oppure la dimenticanza di contenuti essenziali, per cui il processo di comunicazione ne è distorto e, di conseguenza, si spreca tempo e altre risorse e spazi migliori utilizzabili sia dall'emittente sia dal ricevente; inoltre sono possibili anche altre interpretazioni del messaggio ricevuto che ulteriormente potrebbero gravare sulla correttezza della comunicazione stessa.

*Percezione e memoria selettive:* può succedere che il ricevente si concentri solo su una parte del messaggio (prevalentemente su quello che attira di più la sua attenzione, oppure su quello che desidera selezionare); allora il ricevente memorizza solo quella parte del messaggio trascurando altre parti pur importanti ([www.carnet.hr/referalni/obrazovni](http://www.carnet.hr/referalni/obrazovni)).

## Approccio metodologico all'E-educazione

Gli approcci pedagogici e i metodi sono variabili importanti per l'efficacia dell'insegnamento on-line. Nella formazione del sistema dell'E-educazione bisogna obbligatoriamente definire le condizioni e gli obiettivi. Le condizioni formative spesso presentano certi limiti, ma offrono anche delle possibilità. Nelle fasi di organizzazione dell'insegnamento on-line bisogna avere chiaro i seguenti problemi:

- Chi sono i partecipanti e quali sono le loro caratteristiche?
- Cosa si vuole ottenere dai partecipanti con l'insegnamento on-line?
- Quali sono le possibilità e i limiti tecnologici, organizzativi e altri?

Le possibilità tecnologiche dipendono dalle modalità con cui sono presentati i contenuti dell'insegnamento, dalle modalità comunicative, dal clima che si instaura tra i partecipanti, dalla velocità di collegamenti Internet a disposizione.

Le possibilità organizzative si riferiscono alla modalità e alla qualità dei materiali formativi, all'addestramento degli insegnanti che parteciperanno all'insegnamento a distanza. Le possibilità tecnologiche e organizzative, assieme alle condizioni e agli obiettivi formativi, condizionano le modalità stesse di realizzazione dell'insegnamento a distanza, per cui è utile distinguere diverse forme d'insegnamento, quali:

- *insegnamento classico*, in cui l'insegnamento on-line riveste solo un ruolo complementare e temporaneo;
- *insegnamento classico e on-line*, due forme che si distribuiscono più o meno in ugual misura;
- *insegnamento on-line*, in cui quello classico è utilizzato solo temporaneamente e in misura minore;
- l'insegnamento è realizzato *quasi completamente via on-line*, senza incontri in presenza con i partecipanti ([www.carnet.hr/referalni/obrazovni](http://www.carnet.hr/referalni/obrazovni)).

La metodologia pedagogica dell'E-educazione prevede sia diverse modalità di lavoro individuale sia di gruppo. Nella scelta dei metodi bisogna prendere in considerazione il numero e le caratteristiche dei partecipanti, la tecnologia a disposizione e gli obiettivi d'insegnamento.

## **Approccio individuale**

L'insegnamento on-line permette l'automatizzazione di numerosi processi che nell'insegnamento tradizionale sono gestiti dal docente/relatore. Nell'insegnamento è importante un approccio individuale che permetta a ogni persona, indipendentemente dal gruppo al quale appartiene, di scegliere quando, dove e come utilizzare i contenuti dell'insegnamento.

Nell'insegnamento a distanza è possibile applicare diversi modi di studio individuale:

- ascoltare lezioni, discorsi, partecipare virtualmente a spettacoli teatrali;
  - leggere libri, articoli, relazioni;
  - visitare musei virtuali o altre realtà degne d'essere vedute;
  - prender a modello il comportamento di professionisti, esperti, scienziati;
  - utilizzare dei giochi come strumenti di studio, usufruire di simulatori e di laboratori virtuali;
  - analizzare casi, saggi, retrospettive;
  - interpretare una parte, scrivere uno scenario, scrivere dialoghi per drammi;
  - risolvere dei problemi, dei compiti che sviluppano la creatività, fare dei progetti, delle ricerche;
  - rispondere a quiz, compilare dei testi;
  - ripetere ed esercitarsi nel memorizzare, apprendere delle abilità;
  - conseguire esperienze in un ambiente reale di lavoro e scrivere delle relazioni;
  - passo dopo passo, analizzare qualche fenomeno, un processo, un modello o una teoria;
  - trovare autonomamente delle informazioni da diverse fonti.
- ([www.carnet.hr/referalni/obrazovni](http://www.carnet.hr/referalni/obrazovni))

Nell'approccio individuale è importante assicurare delle procedure più semplici nell'utilizzo del sistema, con disegni organizzati in modo intuitivo ed ergonomico, con istruzioni dettagliate e comprensibili, con informazioni di controllo che agevolino la regolazione in itinere del metodo di lavoro utilizzato dal partecipante, con modalità che permettano valutazioni più rapide e più obiettive dei risultati conseguiti, come pure di rimodellare l'apprendimento in base ai suoi risultati.

## **Approccio in gruppo**

Conseguire delle conoscenze attraverso l'E-educazione avrà più successo se i partecipanti hanno l'occasione di collaborare reciprocamente, di discutere, scambiare delle opinioni, esporre delle proposte, di sostenersi a vicenda, di aiutarsi e di stimolarsi l'un l'altro.

Nell'approccio in gruppo possiamo applicare dei metodi pedagogici come i seguenti:

- compiti e soluzione dei problemi in gruppo
  - applicazione di tecniche creative collettive (per es. il brainstorming)
  - analisi di casi nel gruppo
  - interpretazione di ruolo nel gruppo
  - giochi collettivi
  - dialoghi e dibattiti guidati
  - discussioni di determinati temi, dibattiti e forum, chattare
  - progetti e ricerche comuni
  - teleconferenze con più partecipanti
- ([www.carnet.hr/referalni/obrazovni](http://www.carnet.hr/referalni/obrazovni))

Il successo dei metodi di lavoro in gruppo dipende dall'applicazione di una tecnologia adeguata, cioè di strumenti per la comunicazione, che vanno dalla scelta del presentatore o del moderatore che deve possedere abilità e cognizioni adeguate, al tempo necessario per il controllo e per la stimolazione alle attività collettive dei partecipanti.

## Esplicazione del contenuto

Per meglio trasmettere le informazioni e farle arrivare ai destinatari via Internet, in qualsiasi luogo essi si trovino e in qualsiasi ora, i contenuti sono erogati in forma digitale. Nell'insegnamento a distanza un problema riguarda la comunicazione in tempo reale, l'effettiva possibilità d'interazione, l'attivazione diretta, la verifica dei livelli d'attenzione e dei risultati ottenuti dai partecipanti. Al fine di attenuare questi difetti comunicativi, occorre prestare massima attenzione ai seguenti criteri:

- rendere interessante e fruibile il testo (con l'aiuto di vari esempi, casi, esercizi brevi e di quiz);
- comprensibilità dei contenuti professionali e tecnici (integrando con nuove spiegazioni le nozioni meno conosciute);
- visualizzazione dei contenuti di natura complessa (con l'aiuto dei disegni grafici, schemi, modelli, diagrammi del corso ecc.);
- divisione dei contenuti in varie "sezioni" o aree concettuali che rispondano meglio al linguaggio del computer come mezzo di comunicazione (presentazione tramite schermo);
- integrazione del lavoro con altre aree concettuali e con altri elementi utili all'apprendimento;
- disposizione ordinata dei contenuti e loro organizzazione (rassegna delle relazioni reciproche tra contenuti);
- utilizzo di animazioni, simulazioni, di suoni e video, come pure di videoregistrazioni delle lezioni, quando la velocità di connessione via Internet lo permette.

## Modalità di esposizione dei contenuti

*Lezione tipo-teleconferenza:* è una forma di comunicazione sincrona la quale è registrata in vivo per trasmettere in diretta i contenuti ai partecipanti che si trovano in un posto lontano (in una sala appositamente attrezzata per teleconferenza). Una lezione a teleconferenza può essere qualche volta trasmessa anche su un sito via Internet.

*Contenuti audiovisivi registrati accessibili a richiesta:* possono contenere delle registrazioni video delle lezioni, delle registrazioni dirette speciali in ambienti diversi, ecc. Questo modo asincrono di trasmissione dei contenuti audiovisivi richiede che in precedenza si provveda anche alla registrazione in studio, al montaggio, ecc. Una volta registrata la lezione può essere utilizzata varie volte (per es. anche per diversi anni) senza dover impegnare in vivo un insegnante per le lezioni.

*Contenuti testuali con o senza illustrazioni:* in forma sia non interattiva che interattiva (per es. documenti PDF, Word, oppure banca dati Power Point, libri nell'HTML sul sito, libri elettronici, ecc.). Sono utili per varie tipologie di presentazione, perché la loro organizzazione non è tanto complessa (tranne certi tipi di libri elettronici, cioè quelli che in inglese sono denominati 'e-book'); per il loro utilizzo non è necessario l'allestimento di programmi e computer particolarmente sofisticati.

*Test, quiz, giochi, compiti diversi per esercitazioni e simili:* permettono un controllo interattivo e fungono da materiali di rinforzo ai concetti appresi. Permettono un'automatizzazione delle informazioni di ritorno per i partecipanti sull'efficacia conseguita nell'apprendimento; sviluppano una certa varietà di approcci durante il processo d'insegnamento; stimolano la motivazione e l'attività dei partecipanti; favoriscono l'interazione, per cui svolgono anche, per certi versi, una funzione "ludica". Per il loro utilizzo di solito sono un adeguato supporto programmatico e una piattaforma LMS (cioè, un Learning Management System, insieme di programmi applicativi, che permette l'erogazione dei corsi in modalità E-learning).

*Animazioni e simulazioni:* di diversi fenomeni naturali e artificiali, di esperimenti, di mezzi tecnici e di processi tecnologici, ecc. Queste simulazioni sono costose e richiedono molto tempo per i numerosi elementi grafico-visivi che si rendono necessari per la loro realizzazione. Il risultato finale però è molto attraente: promuove l'attenzione, la comprensibilità, la memorizzazione e la motivazione dei partecipanti.

*Realtà virtuale e mondi virtuali*: è un modo complesso per presentare contenuti d'insegnamento in modo efficace e attivo, perché stimola la partecipazione dei partecipanti, che sono indotti a interagire intensamente con informazioni di un mondo virtuale, dove diverse figure e circostanze sollecitano sia l'apprendimento sia lo scambio con altri partecipanti.

### **Compiti ed esercitazioni**

Nell'educazione a distanza come pure nei metodi d'insegnamento tradizionale, dopo l'esplicazione dei contenuti segue la ripetizione e il consolidamento della materia. Nell'educazione on-line si avverte l'esigenza ancora maggiore di un metodo di studio efficace e di adeguate esercitazioni perché è meno facile e immediata l'interazione dal vivo, come avviene nello scambio verbale in classe tra docente e allievi.

Per l'apprendimento e per le esercitazioni possono essere utilizzati dei test e dei quiz, una modalità semplice per il ripasso e per il consolidamento della materia. L'organizzazione programmatica della maggior parte nei sistemi d'insegnamento a distanza si basa su un sistema di domande e di risposte, di test e quiz.

Per un'efficace applicazione dei test oppure dei quiz è importante un'accurata selezione, come pure un'adeguata formulazione delle domande, dalle più semplici alle più complesse.

Le domande possono prevedere una diversa articolazione di risposte:

- risposte tipo vero/falso, esatto/inesatto, sì/no);
- domande con tre o più possibilità di risposte (c'è una sola risposta esatta);
- domande nelle quali si chiede una risposta descrittiva (per es. aggiungere una risposta, delle frasi, scrivere un breve saggio, ecc.);
- collegare nozioni/immagini oppure definizione/descrizione ;
- riconoscimento visivo di alcuni elementi all'interno di un'immagine/disegno/fotografia...;
- domande a premio;
- compilazione di parti mancanti all'interno del testo/programma proposto.

### **Applicazione dei test**

Nella preparazione dei test si preferisce combinare diversi tipi di domande perché così il controllo delle cognizioni e abilità dei partecipanti sarà più completo.

L'applicazione dei test sarà più efficace dopo un adeguato apprendimento della materia o su una parte del materiale di studio. In questo modo il partecipante controlla autonomamente se ha compreso e quanto ha memorizzato. Il programma deve essere fatto in modo di dare al partecipante un'informazione di ritorno sulla correttezza delle sue risposte.

Oltre ai testi per esercizi si può dopo ogni lezione preparare test per il controllo della capacità di memoria a lungo termine dei partecipanti. L'organizzazione autonoma da parte del partecipante al controllo (anche tramite LMS) permette di compilare diverse volte il test per l'autocontrollo. Prima di iniziare a compilare il test bisogna avvertire i partecipanti sulla modalità di compilazione, sulla durata, sul numero di possibili ripetizioni, ecc.

Un'altra modalità per l'apprendimento e per le esercitazioni prevede un lavoro sul progetto. Il compito di progetto di solito è assegnato a un gruppo di partecipanti allo scopo di risolvere un determinato problema oppure di trovare una soluzione tipo-progettistico. Il risultato può essere strutturato in forma di saggio, di presentazione, di elaborazione statistica dei dati raccolti, di disegno, immagine, animazione, soluzione programmatica e altri simili prodotti, che si possono allegare in forma digitale.

Nella composizione di una squadra di progetto il relatore deve determinare il numero dei membri, ossia la composizione della squadra, le forme di comunicazione (forum pubblici e privati per le squadre, postazioni per chattare...).

La maggior parte dei sistemi di gestione (LMS) prevede un progetto di lavoro individuale e collettivo, che offra ai partecipanti (membri della squadra) la possibilità di trasmettere all'insegnante (upload) una soluzione progettistica preparata nella forma digitale, mentre al relatore/istruttore garantisca la possibilità di seguire fino in fondo ogni singola soluzione progettistica e tutto l'iter (download), inoltre di registrare i vari commenti di soluzione progettistiche offerti dai partecipanti (membri della squadra).

## **Verifica dell'apprendimento**

Per la maggior parte degli studenti, la verifica dell'apprendimento è molto impegnativa; quindi le prove di verifica dovrebbero essere preparate con grande cura. Subito all'inizio del corso, gli studenti devono essere informati sull'oggetto di studio. Essi da subito devono prendere familiarità con il sistema d'insegnamento a distanza e come le loro conoscenze saranno testate. Hanno bisogno di aver chiari i tempi per lo studio e per l'esame (questo vale per studenti che sono in formazione continua, ma anche nell'educazione permanente per i dipendenti di alcune organizzazioni, dove i termini non sono strettamente fissati).

Quando si utilizza un Learning Management System, è possibile misurare quanto gli studenti siano attivi nell'utilizzo di singoli elementi e nell'acquisire informazioni. Un relatore/istruttore può attraverso il sistema LMS ottenere una visione sul lavoro del partecipante su base quotidiana, settimanale, oppure mensile. I test sono i mezzi più immediati con i quali si può verificare la conoscenza da parte del docente/istruttore, perché il sistema LMS offre dati utili sull'efficacia di ogni singola persona nell'apprendimento. È possibile ottenere anche dei dati diversi su ogni partecipante e i suoi rapporti con altri partecipanti del corso, ma anche altri dettagli riguardanti domande su singoli test.

Possono sorgere anche delle difficoltà a causa della possibilità di manipolazione del sistema LMS da parte dei partecipanti (per es. utilizzando una varietà di stratagemmi o l'aiuto di una terza persona). Per evitare questi inconvenienti le prove di verifica tramite test sono effettuate in istituti certificati.



# La sfida educativa del pensare

---

Michele De Beni

## A scuola s'insegna a pensare?

Mi piacerebbe innanzitutto rivolgere a tutti noi l'interrogativo: "A scuola, s'insegna a pensare?". La domanda posta sottende, tuttavia, di rispondere a un problema fondamentale: stabilire in via preliminare che cosa significhi, concretamente, "insegnare a pensare".

All'origine di non pochi fraintendimenti sta, a mio parere, la diffusa tendenza a identificare, quasi fossero sinonimi, "pensiero" e "conoscenza". E' convinzione diffusa che "insegnare conoscenze" sia, al tempo stesso, "insegnare a pensare".

E' vero che lo studio stimola una certa capacità d'apprendimento, ma non è automatico che esso conduca a sviluppare anche le capacità di pensiero. Se "pensare", nel significato più semplice e autentico, significa "pensare con cura", "ponderare", c'è da domandarsi quanto spazio, nella prassi didattica, sia effettivamente riservato a questo importante esercizio. La domanda diventa ancor più urgente se consideriamo che i nostri giovani oggi si trovano a gestire una così vasta quantità di informazioni che rischia di dominarli.

La sfida forse più gigantesca della nostra cultura contemporanea, perciò, riguarda il complesso mondo di dati, che richiede l'uso esperto dei processi di selezione, di analisi e di sintesi delle conoscenze. Si tratta di un problema di enorme importanza, interdipendente con uno spesso più cruciale, che riguarda le questioni etiche, di scelta, di utilizzazione e gestione delle conoscenze.

Non si tratta, quindi, solo di conoscere, ma di saper pensare e di pensare con saggezza, riconsegnando il pensiero alla sua naturale funzione di "strumento di civiltà". Siamo sempre più convinti che alla capacità certamente fondamentale di "pensare bene" dovrebbe simmetricamente corrispondere quella, forse ancor più radicale e indispensabile, di "fare il bene". La capacità di interrogarsi, di trovare una risposta attorno alle questioni di ciò che è bene e male, di ciò che occorre promuovere e di ciò che occorre evitare per non cadere nell'insensatezza, rappresentano il vero lavoro della mente, aperta alla ricerca di un orizzonte di senso.

Tutti, perciò, dovremmo sentirci chiamati in causa ed essere consapevoli che se nelle nostre comunità educative è trascurata "l'arte di insegnare la vera intelligenza", i giovani rischiano di esser facilmente condotti ad acquisire "l'abitudine della stupidità".

## Per una mente ben formata

Qualcuno potrebbe chiedere: "La capacità di pensare può essere insegnata?"

Per rispondere a questa domanda occorre riconoscere che viviamo in un mondo complesso e in rapido cambiamento e che non è possibile acquisire tutte le conoscenze e le risposte che la vita chiederà. Saper pensare, allora, acquisterà sempre più importanza vitale, a tal punto che l'apprendimento di abilità e strategie di pensiero potrebbe diventare la disciplina fondamentale da impartire nelle scuole.

Come s'impara a percepire più correttamente? Come si riorganizzano le informazioni? Come s'impara ad astrarre e a controllare un procedimento mentale?

Capacità di analisi, di organizzazione e controllo delle conoscenze e delle relative difficoltà da superare, consapevolezza del rapporto tra obiettivi-mezzi-contesto operativo e della scelta di adeguate strategie di azione sono alcune delle diverse abilità che possono essere efficacemente insegnate. Numerose ricerche sperimentali, infatti, ne confermano la validità con risultati significativi sulla qualità del pensiero stesso, in particolare del pensiero creativo e riflessivo (Dewey, 1933).

A questo scopo, fin dagli anni '70 sono stati sviluppati in diversi contesti culturali, interessanti Programmi didattici. Io stesso ho compiuto studi sperimentali, di cui è data sintesi in una relazione consegnata alla segreteria del Convegno.

Due sono i presupposti basilari di questi curricoli formativi:

- l'importanza del ruolo costruttivo del soggetto nella gestione dei processi di pensiero;
- la valorizzazione delle abilità di pensiero come una vera e propria disciplina di studio, applicabile ai vari contesti di apprendimento, sia scolastico sia della formazione degli adulti.

## **Passi di decentramento**

Per apprendere, quindi, è necessario soprattutto "imparare ad apprendere". E ciò non ha a che fare solo con i metodi di studio, ma soprattutto con i processi coinvolti nella costruzione-decostruzione di schemi mentali.

A questo riguardo, ritengo interessante soffermarmi su un aspetto che chiama in causa direttamente problemi e processi di ordine culturale e interculturale.

Un esempio emblematico oggi è rappresentato dalla cosiddetta "sfida della globalizzazione".

Di fronte alle drammatiche questioni che investono l'umanità, dovremmo convincerci che la più grande minaccia non viene tanto dalla povertà, dalle guerre o dai vari terrorismi, ma soprattutto dalla difficoltà di cambiare le tradizionali "carte mentali di riferimento", cioè i nostri modi di considerare le relazioni fra gruppi, sistemi, popoli, economie, politiche, culture. Un problema spesso drammatico, questo, a cui occorre saper rispondere coltivando un grande atteggiamento di umiltà sul piano etico e di apertura-curiosità sul piano intellettuale. Ciò ha a che fare certamente con il saper pensare, ma soprattutto con questioni morali e di scelte di civiltà.

Una prima condizione richiede di comprendere che il cambiamento non riguarda solo "gli altri", ma prima di tutto noi stessi, e che le nostre "vecchie mappe", oggi non possono più funzionare (Mantovani, 2004). In questa direzione, il saper decentrare non è un'operazione di pura logica astratta, ma richiede di coltivare una visione policentrica, di purificarsi dalle manipolazioni, dai pregiudizi, dalle superficiali generalizzazioni (Todorov, 1966) e di essere guidati solo da uno sguardo sincero per la verità.

Una seconda condizione per aprire la nostra mente è di liberarci dalla presunzione della superiorità del nostro pensiero su quello degli altri. Troppo spesso, ancora, in famiglia, a scuola, nelle chiese, nelle nostre comunità, nella politica, viene rinforzato l'uso di questo modello. Ci riesce difficile immaginare, pensare a modi diversi dai nostri schemi, fuori dai nostri confini, a storie diverse dalla nostra storia (Sen, 2004).

Ci troviamo sempre di fronte, perciò, al grande dilemma che segna tutta la storia umana, reso ancor più attuale dalle drammatiche minacce del terrorismo: rinchiudersi nei propri confini e difenderli o, invece, pur nella valorizzazione delle nobili radici culturali di ogni popolo, dare slancio al dialogo?

A questo riguardo, sono convinto che al mondo non ci sia una terra, una regione, un paese migliore di un altro in cui vivere e che "un posto davvero buono è quello in cui s'impara che non c'è luogo migliore degli altri per crescere ed educare. Questo posto lo chiamo: vedere le cose da molti punti di vista" (Shweder, 2003).

## Centralità della persona e dell'autocoscienza

C'è un problema, però, che mi preme evidenziare e che, a mio parere, rappresenta la condizione pedagogica prioritaria su ogni altro programma educativo: quella di considerare l'allievo come persona. In un'epoca di marcato collettivismo mass-mediale, riaffermare questa centralità non solo è pedagogicamente corretto, ma un atto di rifondazione dell'educazione stessa (Lonerger, 1992).

Se ci riferiamo alla capacità di pensiero, ancor più il concetto di "persona" ci appare nel suo senso più ampio, ancorato a quelli di libertà, di autocoscienza e di autonomia. Con S. Tommaso, potremmo dire che niente è più grande in natura che l'"essere persona". Ma per essere tale occorre che l'individuo sia portato al centro del proprio Sé.

Persona è chi riesce a leggere in profondità la propria esperienza e raggiunge coscienza di sé e dei propri atti. Ogni contenuto, infatti, acquista significato se per il soggetto ha un senso, se cioè entra in lui come elemento vitale, se "tende a render familiari la realtà e la costituzione del nostro essere interiore" e ad attivare un processo dinamico, d'intenzionalità e d'intraprendenza dell'io verso il "dover essere".

Se da una parte, quindi, nella scuola va riservato giusto valore allo sviluppo delle capacità cognitive, dall'altra occorre assegnare nuova dignità all'educazione di una "coscienza delle intenzionalità", alle "domande di senso" e allo "sviluppo dell'autoconsapevolezza". Siamo parte integrante, anche se frammentata, di una società della conoscenza, ma (riconosciamolo realisticamente) a essa dovrebbe simmetricamente corrispondere lo sviluppo di una "società dell'autoconsapevolezza".

Occorre, allora, cercare di integrare la centralità della logica con la centralità del metodo, come attività interdipendenti della mente e della coscienza. Il metodo, quindi, come "impresa personale" che comporti la valorizzazione del soggetto in quanto persona, cosciente e cosciente, interrogante e autotrascendente, aperta a sé e al mondo.

## Un "maestro" come modello

Una mente aperta è interrogante e attiva, che si pone di fronte alle difficoltà, agli errori e ai limiti personali e del mondo, in modo costruttivo. È una mente che sa ascoltare, in grado di apprendere e generare sempre vie e motivazioni nuove.

E in questo è costruttiva, abile stratega, pronta a non arrendersi di fronte alle difficoltà e a "ricominciare" (Montalcini, 1999). Molti giovani devono molto della loro riuscita al costante incoraggiamento ricevuto dai loro educatori in questa particolare abilità, vera strada maestra di ogni cambiamento, anche a livello spirituale. L'"arte di saper ricominciare", come ci indica Chiara Lubich, si basa su un'irrinunciabile condizione: quella di sapersi "rievangelizzare", iniziando dal cambiamento di se stessi (Lubich, 1997).

L'educatore che trasmette questa forza sa sfruttare tutte le situazioni e guida i suoi giovani ad affrontare con senso di realtà sia l'esperienza del limite sia quella che richiede tenacia per "andare oltre" il limite stesso e lottare controcorrente. È un educatore che sostiene continuamente i propri giovani nella ricerca di un senso costruttivo della vita. Non li guida solo alla conoscenza, ma li spinge a esser competenti ed efficaci, abili nelle strategie del "pensare bene" e nell'ineffabile e tenace volontà di "fare il bene", non strumenti di dominio sugli altri, ma semi di cambiamento e di servizio ai fratelli. E in questo è vero "maestro" di pensiero e di cultura, perché aperto all'incessante ricerca, di ciò che può favorire l'unità tra persone e popoli.

## Perché "pensare"?

Ritornando alle immagini iniziali e riprendendo la questione centrale di questo intervento, potremmo chiederci: "Perché pensare?" e "Qual è il senso del pensare"? Si tratta di domande che possono apparire addirittura banali nella loro disarmante semplicità.

La domanda “Perché pensare?” ha una risposta altrettanto ovvia e sconcertante quanto la domanda medesima: “Pensare per essere”, non nel semplice significato di “esistere”, ma di interrogarsi, venir fuori, uscire, camminare, compiere lo sforzo di “fare esodo. Si tratta di un lungo, e spesso difficile, itinerario di ricerca e di testimonianza della verità, cioè, come afferma Hegel, di amore per il vero sapere. Esso, infatti, se da un lato è un processo di ricerca e di riflessione personale, dall’altro vive di quella circolarità interno-esterno, tra sé e tra sé e il mondo, che è come uno “schiodare gli occhi della mente” (Arendt, 1981), nel dialogo incessante con gli altri.

Saprà la scuola raccogliere questa sfida? Ne va della potenzialità dell’intelligenza, della qualità e bontà di molte soluzioni ai problemi giovanili e dell’umanità.

Non possiamo lasciare soli i giovani a gestire una globalizzazione disorientata. Essa richiede sempre più uomini e donne di profonda consapevolezza, di grande forza d’animo, capaci di pensare e costruire insieme, di «distinguere i segni dei tempi...», e di scorgere in mezzo a tante tenebre indizi non pochi che fanno ben sperare...» (Giovanni XXIII, 1962).

Occorre avere il coraggio di schiodare i nostri occhi e quelli dei nostri giovani alla speranza e all’incessante volontà di cambiamento. Se noi educatori per primi sapremo incoraggiare una cultura del positivo, non lasceremo soli i nostri giovani di fronte alle sfide della conoscenza e ai rischi della complessità. Così, sarà l’umanità tutta che ritorna a sperare, perché capace di sfruttare con saggezza le straordinarie potenzialità del pensiero.

Ho cercato in questa sede di offrire alcuni elementi per una riflessione pedagogica riguardante la distinzione ma anche l’intima unità tra conoscenza e pensiero, tra pensiero ed etica della conoscenza. Vorrei concludere con una similitudine prendendo spunto da una forte affermazione di Paolo, l’apostolo delle genti. Se, come egli evangelicamente sintetizza, «pieno compimento della legge è l’amore» (Rm, 13,10), anche per il pensiero può fatta valere la stessa ragione d’essere, che va oltre la conoscenza delle regole della logica stessa: quella di pensare con amore, di pensare per amore.

# È la vita che fa capire\*

---

Pasquale Foresi

Il tema che vorrei sviluppare brevemente è il seguente: bisogna arrivare a far sì che l'insegnamento sia vita, cioè che la vita sia espressione dell'insegnamento e l'insegnamento espressione della vita.

Normalmente, a un insegnamento nozionistico si risponde con un apprendimento di nozioni. Infatti, in genere si va a scuola per ricevere "informazioni utili". Se da una parte l'informazione serve ad aprire nuovi orizzonti, non è ancora però la vera scuola. L'insegnamento, lo studio, la scuola, non può consistere nel formare la sola ragione, ma deve formare l'uomo.

Vorrei fare qualche riflessione su questo problema, attorno ai seguenti binomi: verità-bene, intelligenza-volontà, lavoro-studio, comunità-conoscenza.

## La verità che è il bene

Gli studi non vanno sottovalutati. Quando si affronta un argomento, bisogna conoscere tutti gli sforzi, le conquiste, anche gli sbagli che sono stati fatti attraverso la storia per arrivare a una soluzione. Se si vuol dire qualcosa che abbia valore, bisogna studiare, documentarsi, non lo si può fare in genere con una sorte di semplice intuizione.

Quello però che qui si vorrebbe rilevare, è che non bastano erudizione, conoscenza delle lingue, biblioteche attrezzate dal punto di vista scientifico, ecc. Ci sono, infatti, persone che con grande fatica si sono formate una vasta cultura riguardo a un dato problema, senza tuttavia essere arrivate a cogliere il senso più profondo del problema stesso, e quindi senza riuscire a dire nulla di valido o di nuovo. L'erudizione conta, ma solo secondariamente. La scienza è utile ma non basta. Perché?

Uno dei motivi si trova nella costituzione stessa della realtà. Nel fatto cioè che verità e bene coincidono ontologicamente. Non c'è una verità che non sia al tempo stesso bene. Drammatico è stato, nella storia del pensiero, aver creduto che per capire la verità rivelata nella fede ci vuole la bontà, la virtù, mentre per quella naturale no. In realtà, sia nell'uomo sia nella realtà così come sono stati presentati ad esempio da Platone e Aristotele, e nella rivelazione giudaico-cristiana, verità e bontà coincidono: ciò vuol dire che l'uomo può capire veramente in quanto è buono e virtuoso. E questo non è un principio religioso o pietistico, ma una verità profondissima che coinvolge tutto l'essere e la conoscenza umana.

## L'uomo-uno

Se poi guardiamo l'uomo in se stesso, vediamo che è dotato di sensi-intelletto-volontà, ma allo stesso tempo constatiamo che chi conosce è l'uomo attraverso quelle sue facoltà, l'essere-uno prima ancora d'essere distinto.

---

\*da: lezione videoregistrata, Convegno Internazionale EdU "E per scuola...una città", Roma 1 aprile 2006.

Questo è un altro motivo per cui non si può più concepire un tipo di cultura che implichi solo il ragionamento e l'intelligenza nel senso moderno della parola. È l'uomo nella sua globalità che deve essere implicato, l'uomo anima-corpo.

Per rendere possibile questo è necessario un nuovo stile di studio. Bisogna studiare vivendo, e non studiare soltanto studiando, altrimenti le "lezioni" allontanano dal vero conoscere.

Si dovrebbe studiare solo quel tanto che aiuta lo svolgersi e il chiarirsi di quello che si vive. Questo è lo studio. È qualcosa che deve implicare l'intelligenza e la volontà simultaneamente, anzi quasi più la volontà che l'intelligenza; dev'essere più l'amore che spinge all'intelligenza che non l'intelligenza che spinge all'amore. E questo non per sminuire il valore dell'intelligenza, bensì per dare a essa il suo posto e permetterle così di assolvere il massimo della sua funzione e delle sue possibilità.

Con uno studio così concepito si dovrebbe diventare uomini, non solo persone istruite. Essere persone colte solo in senso "cerebrale" significa in realtà essere persone ignoranti. Uno studio insomma che è vita, dovrebbe formare uomini e donne che sanno vivere e affrontare tutti i problemi del pensare umano come problemi personalmente vissuti, non come problemi «di studio».

### **Lavoro come scuola di vita**

Il lavorare, in questa prospettiva degli studi, non è una perdita di tempo, poiché il lavoro è anche un mezzo di conoscenza. Non è soltanto un mezzo per vivere, ma è qualcosa d'inerte al nostro essere uomini, e quindi anche un mezzo per conoscere la realtà, per capire la vita: è strumento di formazione umana reale ed effettiva. Se ho una difficoltà in un lavoro che eseguo, o se devo aumentare la produzione perché altrimenti l'azienda non si regge, questi sono problemi che devo risolvere concretamente, non in maniera astratta o solo spiritualmente. Quando si studia soltanto, uno può anche inventarsi una filosofia e dire che va bene, che è giusta, ma quando si deve far funzionare una macchina, non si può inventare una filosofia: si deve far funzionare quella macchina, secondo leggi intrinseche che sono quelle che sono, ma alle quali ci si deve adattare.

Il lavoro ci dà il senso del reale, ci mette a contatto con la materia, con il cosmo. Lì si acquista quell'esperienza vitale che proviene dal doversi adattare alla materia concreta e cercare di adattarla essa a noi.

Succede spesso che se quello che si dà è un pensiero vitale, difficilmente si è capiti da chi studia soltanto, mentre forse capisce di più una massaia, un operaio che lavora tutto il giorno, i quali non hanno delle categorie astratte e degli schemi attraverso i quali filtrare quello che si vuol dire, e quindi fraintenderlo. Per questo anche queste persone "semplici" costituiscono la miglior "cassa di risonanza" per aiutarci a uscire dai libri e dai concetti vuoti, e trovare un pensare che sia vita, essere, umanità.

Una prova di quanto veniamo dicendo la troviamo, ad esempio, quando incontriamo degli operai, dei contadini, dei pescatori, che con la loro esperienza ci esprimono non solo la saggezza del loro contatto faticoso con la vita e con la natura, ma della natura ci sanno esprimere in qualche modo anche la concretezza, l'armonia, la purezza. A contatto con queste persone possiamo imparare molte cose su certi valori dell'esistenza umana che nessun libro potrebbe mai darci.

Quindi non dobbiamo - con lo studio - staccarci dal mondo del lavoro, dal mondo della materia, bensì farlo diventare un tutt'uno con noi. Per questo è necessario un lavoro serio, produttivo, concreto. Lì si vede se siamo innestati bene nel reale, se siamo veri. È al contatto con la realtà che l'intelligenza, lo spirito, l'essere dell'uomo si staglia, s'illumina, si chiarifica. E qui si comprende il rischio cui oggi è esposto l'uomo, di fronte al dilagare dei media: il rischio di sostituire al reale-reale un reale-virtuale. Non dico che queste acquisizioni vanno rigettate, ma vanno immerse in un oriz-

zonte globalmente umano, dove una salda e piena consapevolezza dell'essere-uomo sia capace d'integrare senza lasciarsi disintegrare.

Il lavoro riesce a distruggere buona parte di quello che uno ha imparato solo nozionisticamente, lasciando così dentro di noi solo quel tanto di verità che era vita, che era saggezza, quel tanto che è diventato parte del nostro essere al di là di tutto quello che abbiamo imparato. Il lavoro ci fa capire cose molto importanti: tra l'altro ci fa capire che lo studio non è l'unica realtà della vita.

Logicamente non è da considerarsi lavoro soltanto quello manuale. Prima di tutto perché come il lavoro manuale coinvolge la nostra libertà e la nostra conoscenza, così anche il lavoro intellettuale fatto bene può implicare in qualche maniera tutto il nostro essere. E poi è anche lavoro e sacrificio, ad esempio, imparare quelle nozioni necessarie per lavorare meglio e per incarnare bene quello che si studia. È lavoro pure la fatica umana di leggere certe cose ardue, o d'imparare lingue difficili al fine di poter leggere certi autori. Chi ha il compito di studiare deve fare bene questo suo lavoro.

Evidentemente tutto questo vale soltanto per quelle persone che vogliono non solo erudirsi, ma dire qualche cosa. Per queste, il lavoro è parte essenziale anche degli studi. Proprio perché è la vita che fa capire.

## **Socialità e conoscenza**

Un'altra dimensione fondamentale dell'uomo che porta conseguenze decisive per lo studio è la sua socialità. Se noi diciamo: "L'uomo è naturalmente sociale", esprimiamo una verità che porta delle conseguenze enormi a tutti i livelli, compreso quello della conoscenza.

Si tratta in primo luogo del fatto che la verità va raggiunta "a corpo", e quindi dobbiamo essere sempre aperti a lasciarci completare dalla verità altrui. Tanto più oggi, in cui nessuno può arrivare ad avere una conoscenza che comprenda tutta la realtà.

Quello però che vorremmo rilevare è che non basta un qualunque lavoro «in équipe», un mettere assieme tante idee, tante conoscenze, per trovare una sintesi. Non è possibile prendere più cose morte per farne una cosa viva. Una vera sintesi superiore e diversa potranno farla solo delle persone che non restino sul piano dell'astrattismo, ma che siano loro stesse fuse in unità. Quella comunione profonda che Gesù è venuto a portare tra gli uomini, è fonte di luce sempre nuova. Una profonda unità con Dio e con gli altri offre lumi nuovi per affrontare ogni problema. Ci vuole contemporaneamente la cultura e l'unità per superare teorie sconnesse e per arrivare sia a una sintesi più alta, sia a certe intuizioni in qualche senso nuove e originali, impastate di sapienza umana e divina.

## **Cultura di massa**

Una scuola così impostata risolverebbe anche un problema molto attuale: spesso la scuola, soprattutto quella superiore, è stata concepita come scuola di élite, cioè come scuola per alcuni uomini, non per l'umanità. Per questo si è specializzata: sembrava più facile andare avanti con le persone cosiddette colte e intelligenti. In realtà è stato un estraniarsi dalla vera umanità di cui ha sviluppato soltanto alcuni aspetti.

Bisognerebbe invece arrivare (forse è un sogno, forse è un'utopia, ma penso che dovrebbe essere storicamente possibile) a una cultura di massa: riuscire a fare una cultura che sia profondamente cultura, che sia vera cultura, la più elevata, ma che sia assimilabile da milioni di persone, che sia comunicabile a milioni di persone. È forse qui l'impasse delle attuali università.

Bisogna arrivare a una cultura intersoggettiva, ma soprattutto ad una forma di comunicazione e di espressione che tutti devono poter capire. Altrimenti non è cultura: è una cultura solo di una parte di umanità che pensa, ma non è la cultura dell'uomo.

Ora non è detto che tutti sapranno tutto, non è questo naturalmente che si vuol dire. Ma dovrebbe succedere come con il Vangelo, che è fatto per tutti gli uomini; così la vera cultura deve essere

fatta per tutti gli uomini. O si riesce a dare l'uomo all'uomo, o si daranno soltanto delle astrazioni, delle formule, a pochi uomini che non sono l'umanità.

La vera grande cultura antica era seguita dalle folle. Ricordiamo le grandi tragedie greche, o l'Odissea, l'Iliade, i grandi poemi; erano forse una scuola di élite? No, era il popolo che vibrava, che viveva. E noi oggi diciamo: ma come facevano? Proprio perché era vera cultura vibravano, perché esprimeva l'umanità. Lo stesso quando si pensa a san Paolo. Come faceva a dire delle cose così alte a delle persone che non erano certamente dei dotti? - potrebbe domandarsi qualcuno-. È che noi abbiamo un concetto sbagliato dell'ignoranza. Le persone a cui erano indirizzate quelle lettere erano umanità, e quelle parole erano universali ed in esse s'esprimeva l'umanità; davano delle cose che tutti capivano perché sono la vita degli uomini. Un Agostino, un Crisostomo, parlavano facendo un'esegesi rivolta alle folle. Perché? Perché c'era questo humus, vero, reale, che era vera cultura, era l'"essere umanità" che si esprimeva.

Se si riesce a parlare non soltanto per alcuni uomini, per i musei, per un'umanità astratta, ma in maniera da essere compresi da tutti, dalle persone vive, dall'umanità reale, dalle persone che vivono il mondo di oggi, nelle esigenze di oggi, con l'intelligenza di oggi, soltanto allora faremo vera cultura.

Le cose vere sono per tutti, sono fatte per tutti. Quest'universalità di comprensione è uno dei segni per capire se quello che diciamo è invenzione nostra o vera saggezza e sapienza. Questo non vuol dire che il pensatore non debba affrontare le difficoltà, le asperità del pensiero secondo le sue leggi; che non conosca quella che G.W.F. Hegel chiamava la "fatica del concetto" (Hegel, 1986); ma tutto, poi, va sciolto il più possibile nella comunione, nel dono della comunicazione.

I libri possono diventare cattivi compagni se ci allontanano dall'esistenza e dall'essere per trasferirli in categorie astratte e difficili, quando solo nel cuore dell'umanità - la cui intelligenza tende fondamentalmente alla verità - si ha la vera saggezza. Oltretutto, Gesù è nell'umanità, specie là dov'è crocifisso. È nella sofferenza, è nel dolore che si trova la sapienza.

Certo, non dobbiamo non cogliere un lavoro che qui ci si presenta: restituire l'uomo all'umanità. Un abuso di tecnica ha condotto a forme consumistiche che hanno appannato l'essere-uomo dell'uomo. È a questo che occorre riportare l'uomo di oggi. Ma abbiamo un grande alleato: l'irriducibile umanità che niente e nessuno può distruggere nell'uomo.

## **L'insegnamento nuovo**

Si tratta in conclusione di passare da un piano di studio nel senso di nozioni astratte e di erudizione, a uno studio basato su un altro concetto di uomo e di cultura. Un uomo «unificato» che vale non per quello che possiede o che sa, ma per quello che è. Una cultura intesa come essere, come vita, come profondità, come saggezza umano-divina.

Una scuola di questo tipo non è facile realizzarla in concreto perché è una scuola che deve nascere dalla vita, non dal pensarla o dal progettarla astrattamente.

Quel che conta quindi non è tanto lamentarsi del passato, o credere che arriveremo noi all'ottimo. L'uomo è legato al futuro, e forse quello a cui noi aneliamo sarà vissuto più pienamente domani dagli altri. Ma dobbiamo cominciare a vivere noi quelle realtà, se vogliamo costruire veramente. Dobbiamo cominciare a realizzare in un'autentica comunione di vita questa nuova scuola, dove la formazione sia umana, piena, totale, che impegni tutto il nostro essere e che determini la nostra vita, la nostra esistenza per sempre. È soltanto dalla vita che viene la gioia, la pace, un tipo di conoscenza che i libri non possono dare. Questo lo capisce non chi si stacca dall'essere, non chi si basa solo sulla cultura nozionistica o sulla ragione astratta, ma solo chi in realtà s'impegna e vive.



3

# UNO SGUARDO APERTO



# Il senso dell'educazione

---

Mile Silov

Partiamo dall'ipotesi: l'educazione è una funzione significativa e ricca di valore della società che ha un'importanza speciale nella vita dell'uomo. E' particolarmente importante guardare all'educazione nel contesto delle esigenze, dei valori umani e del senso della vita. Per questo la teoria del senso e l'assiologia sono molto importanti per spiegare il fenomeno educativo.

## Qual è il senso della teoria dell'educazione?

E' quello di spiegare i fenomeni e gli avvenimenti (prassi educativa) a livello di pensiero teorico (in generale) e integrare le conoscenze teoriche nel sistema di quelle proprie della scienza pedagogica. Le conoscenze scientifiche possono fungere da stimolo per nuove ricerche, che potranno confermare determinate conoscenze o escluderle in parte o del tutto.

Possiamo applicare le conoscenze scientifiche nella prassi educativa. In tal modo vediamo il rapporto tra prassi e teoria educativa come una catena cause/conseguenze (principio di causalità).

Da cosa è costituito il senso? Quali sono le categorie fondanti il senso? Il senso è un fenomeno dello sviluppo mutevole o progressivo. E' costituito dall'orientarsi di un fenomeno o processo in qualche altro fenomeno o processo. Quali sono i tratti più importanti del senso: la qualità, la relazione o un determinato processo? Il senso è innanzitutto una relazione determinata, un rapporto determinato. Sussistono due fattori essenziali nella struttura del senso: l'essere veicolo di senso e il senso stesso.

Portatori di senso e di assenza di senso possono essere tutti i fenomeni della vita sociale e umana, quali:

- Parole ed espressioni linguistiche
- Attività umane (gesti, modi di agire, comportamenti, etc.)
- Tutte le forme di cultura e attività produttive umane (sociali, economiche, produttive, scientifiche, artistiche, filosofiche etc.)
- Forme e processi biologici
- Processi sociali, avvenimenti e movimenti

Categorie basilari del senso sono:

- Senso dell'organizzare
- Senso del conoscere
- Senso dell'indirizzare, del dirigere
- Senso dell'orientare a uno scopo
- Senso di valore.

Come trasformare le categorie di senso in categorie dell'assenza di senso? Semplicemente, al posto della parola 'senso' mettiamo la parola 'assenza di senso'. Il mutamento non è formale ma so-

stanziale. Il senso è il contrario dell'assenza di senso. Possiamo dire: senso dell'amore, senso della comunità familiare, senso della creatività artistica, senso della verità scientifica, senso dell'innovazione, senso della lotta per la giustizia sociale, senso del patriottismo etc...

## **Dove troviamo il senso dell'educazione?**

Nello sviluppo dell'uomo distinguiamo tre stadi: lo "status quo" (la struttura di base biologica, sociale e psicologica), lo "status idealis" (la struttura biologica, sociale e psicologica che l'uomo cerca di raggiungere) e lo "status trasformandi" (status del cambiamento, dell'evoluzione dallo status quo verso lo status idealis). Il senso dell'educazione è nello status trasformandi. Non ogni cambiamento determina il senso dell'educazione. Il cambiamento orientato verso il bene di chi è oggetto del processo educativo e della società determina il senso dell'educazione.

Portatori del senso dell'educazione possono essere:

- I fattori educativi (famiglia, scuola, ambiente ecclesiale etc.)
- I soggetti dell'educazione (educatore e alunno)
- I contenuti dell'educazione (intellettuali, morali, lavorativi, estetici e fisici)
- I modelli organizzativi dell'educazione
- Le forme, i metodi e i mezzi dell'educazione
- Gli strumenti valutativi e i processi educativi efficaci.

I portatori di senso educativo possono diventare anche veicoli di assenza di senso. Quando parliamo di assenza di senso nel processo educativo? E' possibile parlare di educazione senza un senso?

## **Dilemmi storico-epocali e quotidiani sul senso dell'educazione**

Esamineremo i dubbi storico-epocali e quotidiani più noti relativi alla comprensione del senso dell'educazione dal punto di vista della teoria del senso. Tratteremo di sette "dilemmi" sul senso dell'educazione.

### **Singolo o società?**

Se trattiamo del senso dell'educazione dal punto di vista del singolo, allora le necessità dell'uomo (del singolo, dell'educando) sono primarie. L'eccesso di questo modo di intendere il senso dell'educazione si definisce "pedocentrismo".

Trovare il senso dell'educazione dal punto di vista della società significa stabilire che sono primarie le necessità della società. L'eccesso di questa visione si definisce "sociocentrismo".

Nella riflessione sul senso dell'educazione possiamo partire dai bisogni dell'uomo\del singolo, ma non possiamo trascurare la società. Al contrario, l'individualismo può trasformarsi in un eccesso, che chiamiamo egoismo. L'individuo può adattarsi alle richieste e attese della società, ma è auspicabile che mantenga una propria opinione e un proprio atteggiamento. Bisogna trovare un equilibrio tra bisogni del singolo ed esigenze della società.

Esiste una ricca bibliografia sul rapporto individualismo\collettivismo.

Qual è il futuro dell'idea di comunione in rapporto all'individualismo e al collettivismo? Una discussione sul tema di che cosa determini il senso della vita dell'uomo, della felicità umana e di quali siano i valori cui tende l'uomo dimostra che l'idea di comunione ha un futuro. Se puntiamo a una società umana in cui l'uomo sarà un mio prossimo e l'amore l'unica vera legge, allora la comunione è un grande ideale. «Noi siamo più un "io" quanto più siamo un "noi"». (J. Kolarić, 1998: 3).

### **Educatore “scultore” e / o educatore “giardiniera”?**

La metafora dell'educatore “scultore” e dell'educatore “giardiniera” l'ha usata H.Gudjons (1994:150). Che significa la metafora “l'educatore è scultore”? L'educatore modella l'educando secondo il suo personale modo d'intendere, di come e perché educare.

Che significa la metafora “l'educatore è giardiniera”? Il giardiniera crea le condizioni per lo sviluppo e la crescita (simbologia: la coltivazione delle piante), in cui l'educando è visto come più indipendente. “Giardiniera” è una metafora dell'auto-educazione.

“Scultore” simboleggia più un'influenza educativa esterna dell'educatore sull'educando (minore autonomia dell'alunno), mentre “giardiniera” simboleggia l'educatore che crea le condizioni per l'educazione dell'educando (è evidenziata l'autonomia dell'alunno). Ma come l'educatore-“scultore” intende il senso dell'educazione? L'educazione è un'attività produttiva simile alla produzione artigianale di qualsiasi oggetto. L'educatore assomiglia a uno “scultore” che laboriosamente tende a una determinata meta con l'aiuto di determinati strumenti e metodi. L'accento è sull'influenza esterna dell'educatore sull'educando. La metafora dell'educatore-scultore descrive l'educazione come un modellamento esterno della personalità dell'educando.

Come l'educatore “giardiniera” intende il senso dell'educazione? Il bambino si sviluppa semplicemente in un modo più o meno naturale, simile alla crescita organica delle piante. Il processo educativo, secondo questo modello, crea le condizioni per seguire e lasciare che l'educando si sviluppi da solo, ovvero si (auto)educi. L'educatore è simile a un giardiniera (o a un agricoltore) che con cura e protezione aiuta il processo di crescita, di sviluppo, che come processo naturale si attualizza da sé.

La metafora dell'educatore-giardiniera mostra il processo educativo come auto-sviluppo o auto-educazione dell'educando. La metafora dell'educatore “scultore” e dell'educatore “giardiniera” simboleggiano uno dei più noti dilemmi nell'intendere il senso dell'educazione

### **Educazione: divieto o libertà**

Questo dilemma storico-epocale e quotidiano sul senso dell'educazione considera il processo educativo al bivio tra divieto e libertà. Che cosa definisce il senso dell'educazione: il divieto o la libertà? E' sufficiente la risposta che la libera attività costituisce l'essenza dell'educazione? Possiamo considerare il rapporto tra divieto e libertà solo come due estremi che si escludono?

### **L'educazione e tre ideologie**

Il quarto dilemma è quello che considera l'educazione nel contesto dell'ideologia del liberalismo, del conservatorismo e della socialdemocrazia. Qual è il modo ideale di intendere l'educazione: quello liberale, quello conservatore o quello socialdemocratico? Quali sono i fattori cruciali nella ricerca di una risposta alla domanda posta? Perché in alcune nazioni prevale un senso conservatore nella considerazione del senso dell'educazione, in altre uno liberale, in altre ancora uno socialdemocratico? Ciascuno di noi segue un determinato punto di vista nella sua opinione riguardo al senso dell'educazione, non è così?

### **Educazione: educere e/ o educare?**

Secondo Petersu (in V. Vujčić, 1983: 72) il significato dei verbi latini “educere” e “educare” può costituire il criterio per analizzare tutte le definizioni dell'idea dell'educazione in due gruppi fondamentali.

Al tempo stesso, tale divisione secondo il criterio educere/educare rappresenta anche un grande dilemma storico-epocale nell'intendere il senso dell'educazione.

Educere = attività di direzione, d'iniziazione, d'indirizzamento.

Educare = attività di formazione, modellamento o esercizio.

Un'analisi terminologica e semantica delle definizioni del termine "educazione" mostra la possibilità che la maggior parte di tali definizioni si possa classificare in due gruppi. Formano il primo gruppo le definizioni i cui Autori considerano l'educazione come un "processo di sviluppo della personalità". Nelle definizioni di educazione come processo di sviluppo della personalità si evidenziano anche altre denotazioni: guida, indirizzamento, apertura di prospettive, sviluppo del punto di vista, coordinamento dello sviluppo della personalità, apertura di processi che tendono al compimento, ad un comportamento creativo, e simili. Nel secondo gruppo le definizioni del termine educazione sono quelle in cui gli Autori vedono l'essenza dell'educazione nel "processo di formazione della personalità". In queste definizioni l'accento è posto sul processo di trasmissione, modellamento, esercizio e accoglienza di esperienze. Per Petersu l'educazione è un "processo di orientamento", dunque segue l'idea del significato "educere".

### **Educazione: eteronomia o autonomia?**

Le teorie "eteronome" spiegano la dipendenza dell'educando da qualcuno o da qualcosa (trascendentale, naturale e altri fattori). Secondo le teorie eteronome l'educazione è determinata prima della nascita dell'uomo, quindi è determinata da fattori esterni. Le teorie autonome dell'educazione spiegano l'uomo come opera di se stesso. Perciò rileviamo il dilemma: come spiegare il senso dell'educazione con l'aiuto delle teorie eteronome o autonome del processo educativo?

### **Educazione: perdita o guadagno nella "lotteria" della vita?**

M. Radman, genetico croato, pone la domanda: l'uomo è il risultato di una "lotteria" (casinò) dei geni o di una "lotteria" (casinò) dell'ambiente postnatale? Sulla lotteria dei geni non possiamo influire. Nessuno ha potuto scegliere lo sperma o l'ovulo da cui avrebbe avuto origine. La molecola DNA è primaria tra i geni perché crea, produce geni. In che misura è buono un genoma umano? La scoperta della mappa del genoma umano dell'anno 2000 ha reso possibile l'inizio di nuove ricerche sulla struttura del genoma umano. Che cosa accadrà nell'educazione quando gli scienziati creeranno nei loro laboratori le condizioni per la clonazione dell'uomo?

Un secondo tipo di "lotteria" (casinò) è quello dell'ambiente postnatale. L'uomo nasce in un determinato ambiente naturale e sociale. Nei primi tre-quattro anni di vita impara a interiorizzare i valori della propria cultura e a riflettervi.

Senza uomo, società, lavoro non esiste l'educazione. Detto più concretamente, punto di partenza dell'educazione sono le necessità dell'uomo. I valori danno senso alla vita e all'educazione dell'uomo. Dal modo di intendere il senso della vita dipende il modo in cui si sente, si vive la qualità della vita stessa. Cos'è il senso della vita?

### **Dove l'uomo può trovare il senso della vita?**

Che ci aiutino, nella risposta a questa domanda, le teorie note sul senso della vita. Gli studiosi americani hanno analizzato i testi (le parole) di personaggi famosi nella storia, da J.J. Rousseau a B.Dylan. Al primo posto si trova la teoria che il senso della vita sta nel "godere di tutto" ciò che la vita offre (17% dei personaggi famosi, ad es. Thomas Jefferson e Janis Joplin). Al secondo posto la teoria che il senso della vita è nel "voler bene", aiutare, servire gli altri (ad esempio, Albert Einstein, Jacques Rousseau, Mahatma Gandhi). Ci sono anche personaggi che definiscono il senso della vita con il sintagma "la vita è solo uno scherzo" (ad esempio, Oscar Wilde e Bob Dylan). Ci sono anche

teorie che vedono il senso della vita umana come “mistero” (ad esempio, Napoleone Bonaparte e Stephan Hawking). Tra questi gloriosi personaggi ci sono anche quelli che vedono il senso della vita nell'adorare Dio, trovare la verità e vedere la vita come un'eterna lotta (8%).

I ricercatori americani hanno accertato che Sigmund Freud, Franz Kafka e Jean-Paul Sartre hanno agito nella loro vita con un grande pessimismo (11% dei personaggi analizzati).

L'uomo trova il senso della vita nell'amore, nella creatività e nella fede. Questi sono i tre fattori più frequenti. Ovviamente, possono essercene anche altri, come hanno fatto i miei studenti del Corso di Pedagogia generale che ne hanno indicati alcuni, come ad esempio:

- L'educazione è la guida della libertà (Martina Lovrak, studentessa dell'Accademia pedagogica di Zagabria)
- L'educazione è filantropia, amore intelligente e creativo, paziente (San Giovanni Bosco)
- L'educazione è la ricerca del Santo Graal (M. Gabelica, studentessa dell'Accademia pedagogica di Zagabria)
- L'educazione è la nostra influenza sul cuore di quelli che educiamo (Lav Nikolajevič Tolstoj)
- Una buona educazione è il bene migliore che possiamo lasciare a un bambino (proverbio popolare indiano)
- Dopo il pane, l'educazione è il primo bisogno del popolo (Dante Alighieri).

# La notte della cultura europea\*

Giuseppe Maria Zanghì

## Eclissi della Trascendenza

«Agonia è la premorte. Ma dice anche angoscia profonda. E lotta. E speranza di vita oltre la morte». Le parole di André Glucksmann (2004) ripropongono drammaticamente uno dei temi più attuali, che riguarda la crisi d'identità e il futuro della cultura post-moderna, soprattutto a livello europeo. Come ogni agonia è una lotta, questa crisi può esser letta come angoscia e disperazione, ma contemporaneamente come speranza dell' "oltre", inizio, pur drammatico e incerto, di una sua resurrezione.

Si tratta di una dicotomia presente un po' in tutta la coscienza letteraria e filosofica della fine '800, che si acuirà poi nel '900. «Era il migliore dei tempi e il peggiore...; era la stagione della luce, era la stagione delle tenebre; era l'inverno della disperazione, era la primavera della speranza», così esordisce Charles Dickens in "Storia di due città" (1859), descrivendo la lotta e il continuo intreccio nella storia umana tra la disperazione e la speranza, tra morte e resurrezione. Amore e odio, speranza e timore sono contemporaneamente vicini e lontani, dentro di noi e intorno a noi.

Anche Dio si è eclissato, e con esso, il concetto di Trascendenza e di Assoluto, di Fine ultimo, di un orizzonte unitario che renda possibile un discorrere che non sia una serie di monologhi.

Di fatto, nella cultura dei Paesi dell'Europa, non possiamo non cogliere una realtà che, nel nome di una libertà "soggettiva" di pensiero, si presenta come indifferentismo nei confronti sia del Dio annunciato dal cristianesimo sia di qualunque forma di Assoluto. I momenti forti che possono dare senso alla vita dell'uomo sono cercati solo all'interno di una storicità chiusa su se stessa: da una parte, il sogno di fermare l'attimo, perché solo in esso è possibile incontrare ciò che vale; dall'altra, il tormento di condannarsi, così, a morire, perché se la vita è solo e tutta temporalità, arrestarla nell'attimo significa darsi la morte, negare un futuro, la speranza.

Perché una cultura europea che aveva elaborato un forte e originale umanesimo spirituale, artistico, filosofico, scientifico, giuridico, politico, penetrato e trasformato dal cristianesimo, vive oggi questo disorientamento? Non è stato proprio il cristianesimo, espressione tipica di una cultura della Risurrezione, che ha voluto strappare l'uomo a questa profonda angoscia esistenziale? Che ne è ora di questa cultura di speranza?

Il Medioevo aveva indubbiamente sviluppato una sintesi di fede e d'intellettualità, ma tensioni e contraddizioni a tutti i livelli avevano prodotto dall'interno una profonda spaccatura tra purezza del messaggio evangelico ed espressioni culturali che di volta in volta andavano nascendo.

Con l'umanesimo rinascimentale il conflitto esplose. Si elabora sempre più un sapere autonomo, oggi chiamato "laico", in cui fede e ragione non possono convivere.

---

\* da: Zanghì, G.M. (2006). Testo ridotto e adattato (a cura di Michele De Beni).



Perché la ragione deve postulare un dio? Per intrinseca necessità e strutturale e logica? O forse perché l'uomo che ragiona è condizionato da fattori psicologici, sociali, che lo spingono appunto a postulare un dio? Se è così, non solo un dio come postulato della ragione non ha senso, ma addirittura è sintomo di una malattia dell'uomo, psicologica e/o sociale. Per guarire l'uomo, per dargli l'uso finalmente pieno della ragione, occorre allora che scompaia il dio della ragione e dalla ragione.

È questa l'indubbia forza, ma anche la tragica debolezza dell'ateismo europeo: l'uomo, per essere finalmente se stesso, deve eliminare dal suo orizzonte qualsiasi dio. E questo all'inizio può inebriare.

Le teorie si moltiplicano, ma avendo come fondamento più che un reale "oggettivo" la soggettività di coloro che pensano. È una hybris esaltante. Quasi sia vero che, morto il dio -come si dirà più tardi- l'uomo si trovi finalmente padrone di sé, del suo destino, e del mondo ormai suo. Il Positivismo ottimista dell'Ottocento è stato l'espressione evidente di questa conclusione.

Allora, la verità, qualunque verità, non è; il pensare come pensare-nella-verità non è. L'uomo stesso, come valore assoluto, qual era stato cercato dall'umanesimo postmedievale e dall'illuminismo, non è.

Ne emerge una domanda terribile, a cui faranno da cassa di risonanza le due ultime grandi guerre: nel crollo di qualsiasi assoluto, può sopravvivere l'uomo? Qual è la ragione ultima, il tutto, il fine, il valore che può condurre a realizzazione l'uomo, se nessun assoluto può darsi?

L'annuncio-attesa di un superuomo? L'ultima guerra mondiale con la spaventosa Shoah, i gulag sovietici e i lager nazisti, le stragi di Hiroshima e Nagasaki, ne ha celebrato sanguinosamente i funerali.

Che ne è, allora (torniamo a chiederci) dell'uomo? Del singolo uomo? Sartre aveva fatto notare lucidamente che l'uomo singolo non può sopravvivere alla "morte di Dio". Come afferma Michel Foucault, l'uomo singolo è smarrito nelle tappe dell'evoluzione da cui emerge per caso e in cui per caso scompare, in un magma di pulsioni impersonali che lo espellono da sé, per continuamente inghiottirlo; in un esasperato individualismo di massa tecnologico che tenta di sostituirsi a lui interamente nel pensare, nel volere e nel progettare.

D'altra parte, se il singolo volesse sottrarsi a quest'annullamento, ne avrebbe la forza? Dove la attingerebbe? Rimane la banalizzazione, in una quotidianità mortale fatta di consumo: consumare per essere consumati per consumare...

Questo esito culturale dell'Europa nel XX è stato chiamato nichilismo, vissuto come caduta delle grandi idealità e riduzione della vita a frammenti fuori di ogni possibile totalità, in una convivenza sempre più "liquida" -per dirla con Zygmunt Bauman (2004) -sempre più pericolosamente urto di individualità chiuse, e insieme paurosamente deboli, nei loro particolari egoismi.

E' lo schilleriano dolersi per il tramonto degli dèi che il sapere scientifico ha ridotto alla mortalità delle cose.

Ecco l'anarchismo distruttivo di Max Stirner che così termina il suo 'L'Unico': «Ho riposto la mia causa sul nulla» (1974).

Ma se rimane dolorosamente vero il lamento di Maria Zambrano secondo cui stiamo vivendo «una delle notti più buie che abbiamo mai visto» (1958), è anche vero che la speranza, dalla parte dell'uomo, rimane possibile. «Si potrebbe dunque credere che la nostra cultura stia morendo, soprattutto nel suo nucleo occidentale più antico: l'Europa. Ma potrebbe essere tutto il contrario, un'alba». «Qualcosa se ne è andato per sempre, adesso è questione di tornare a nascere, di far nascere nuovamente l'uomo d'occidente in una luce pura e rivelatrice». «L'Europa non è morta, l'Europa non può morire del tutto; essa agonizza. Perché l'Europa è forse l'unica cosa - nella storia - che non può morire del tutto, l'unica cosa che può resuscitare. Questo principio di resurrezione sarà anche quello della sua vita e della sua transitoria morte» (Zambrano, 2000).

## L'Assoluto post-nichilista

Gli ultimi decenni del secolo appena finito hanno potuto far pensare all'affacciarsi di una speranza nuova, anche se tutta da disinvchiare dal consumismo, dalla banalità e dal potere sentito come eteronomo. In qualche modo il '68 aveva voluto esserne annuncio... Il crollo del muro di Berlino è stato sentito come promessa aperta...

Ma l'accadimento delle torri gemelle di New York e ciò che ne è seguito ci hanno indotto a pensare che la "storia" del nichilismo sia tutt'altro che conclusa. S'ipotizzano e si affacciano oggi scontri mortali di culture. Si assiste a sanguinose crociate "democratiche". Si vive una forma inedita di guerra, il terrorismo.

Oggi, si parla di "fine delle ideologie". Sarebbe, allora, la vittoria definitiva del nichilismo?

Di fatto, mi sembra di dover dire che stiamo assistendo all'emergere di un Sacro ritornante ma con una sua fisionomia inedita. Perché esso non è il Santo di Israele, né tantomeno la Trinità della rivelazione cristiana. Né -lo sottolineo- il Sacro precristiano o non cristiano.

Il Sacro che oggi sembra voglia emergere è l'assoluto post-nichilista, l'assolutamente immanente in sé (una sorta di buco nero), in cui ogni distinzione è inghiottita senza ritorno in una tenebra senza volto, per assenza di qualunque trascendenza, prima fra tutte quella dell'amore.

Notte, dunque.

Il Sacro precristiano era sì Notte: ma notte che, negli spiriti più profondi, portava in sé l'attesa del Giorno.

Il Sacro quale oggi si annuncia è, invece, Notte che si rifiuta al Giorno: Notte che da negazione dell'Assoluto approda a Negazione assoluta, un Assoluto impersonale che consuma qualsiasi assolutezza! In cui non c'è nulla da vedere!

Quale il riflesso concreto di tutto ciò sull'uomo?

Possiamo pensare a un acuirsi delle tensioni "individualiste" - uomini sempre meno "persone" e sempre più "massa", perciò sempre più desolatamente "frammenti", realtà da manipolare e da usare e da consumare e da gettar via.

L'insieme sociale non sarebbe più la convivenza che tende a..., a vivere per..., in comunione tra persone, ma l'inghiottimento delle individualità fissate in una entropia crescente, culturalmente espressa appunto nel Sacro Anonimo, in cui il singolo è "fatto" virtualmente dai media, e cancellato come reale da un Potere senza volto, il potere tecnocratico (si pensi al film Matrix).

Anche la cultura cristiana è nel buio di una prova profonda. Giovanni Paolo II non ha esitato a parlare di una notte oscura collettiva: «La notte oscura, la prova che fa toccare il mistero del male ed esige l'apertura della fede, acquista a volte dimensioni di epoca e proporzioni collettive» (Giovanni Paolo II, 1982).

## Amore come Metodo e Fine Ultimo

Farò ora, necessariamente, riferimento ad alcuni valori della cultura cristiana, non come elementi di fede, ma come fondamenti propri di quella civiltà europea che oggi vive una profonda crisi d'identità, con tutte le conseguenze di cui il nichilismo è una delle più evidenti manifestazioni.

Ma proprio perché le radici della cultura europea sono sostanzialmente da inscrivere nel cristianesimo, il negativo di oggi vorrei pensarlo quindi anche come sofferenza, piaga intima della cultura cristiana.

Per comprendere (e sanare) questa piaga, occorre che il mistero cristiano sia penetrato ancora più profondamente dall'intelligenza e dalla vita dell'uomo, non tanto e non solo dal punto di vista della fede religiosa, ma anche dal punto di vista culturale.

Qui è necessario offrire spunto a una riflessione su alcuni passaggi fondamentali per la comprensione del tema qui proposto (la notte culturale dell'Europa). Forse per la brevità dell'intervento al-

cuni i passaggi sembreranno un po' difficili, ma si rimanda alla bibliografia e al dialogo che poi seguirà per i necessari approfondimenti.

Come si sa, il cuore, il fulcro di tutto il cristianesimo sta tutto in quel mistero, in quella Theanthropia, per la quale la Persona del Cristo è Dio-uomo, per cui dire Cristo è dire la Trinità, cioè l'unità di tre Persone distinte.

Sta qui, a mio avviso, tutta la novità di un evento, di un annuncio, che implica certamente la fede ma i cui effetti travalicano la stessa fede per innestarsi storicamente come atto di trasformazione culturale. Infatti, il cristianesimo annuncia all'uomo un Assoluto mai prima pensato: un Uno che è Tre! Entriamo nel cuore di quell'ontologia trinitaria di che fa dell'Essere (Dio) un Essere in relazione, puro Atto d'amore. E che fa del concetto di Dio, visto nella sua distinzione dall'uomo, una realtà di cui l'uomo è parte, creatura, figlio di quell'amore da cui come essere è generato e che continuamente, a sua volta può generare. Amore, appunto, come Essenza, Ideale, Metodo e Fine ultimo dell'esistenza.

Ciò può essere spiegato se ricondotto al mistero della Croce, che tocca il suo vertice nell'abbandono di Gesù quando in croce gridò: «Dio mio, Dio mio perché mi hai abbandonato» (Mc 15,34). «La croce, emblema, sublime forma radicale dell'amore» (Benedetto XVI, 2005).

Di fatto, solo la croce può condurre a questa comprensione dell'Amore, come Tutto della Vita. Infatti, Dio si rivela sulla croce Amore quando muore per noi. Ma è proprio questo "morire per amore" che apre la riflessione ad una nuova comprensione, essenziale anche per dar fondamento al nostro essere nel mondo.

Questo "morire per amore", nel suo profondo, custodisce anche la stessa natura dell'essere: un Essere che, per essere tale, deve "Non-Essere".

Certamente il Padre è l'unico Dio, il Figlio è l'unico Dio, lo Spirito Santo è l'unico Dio – ciascuno dei Tre è l'Uno: eppure, per pensarli Tre, dobbiamo dire – come già intuiva Agostino – che il Padre realmente non-è il Figlio, realmente non-è lo Spirito Santo realmente non-è.... In una attualità, che non è staticità, ma un assoluto pulsare d'Amore, di Dono donato e Dono restituito, nella eterna novità di una vita che è tutta e solo Amore.

L'uomo scopre così che è quel "non-essere" (cioè, quel morire a noi stessi per l'altro) che rivela la vera identità dell'essere, come essere- amore.

## **Persona-Comunione. Per un nuovo Rinascimento**

Nell'abbandono del Cristo in croce, come già abbiamo accennato, si è aperto il mistero stesso di Dio nella sua intimità: Uno che è Tre. Un Uno che, lo ripetiamo, in un suo modo ineffabile è pluralità di Persone. Tre Persone che sono Uno, essendo ciascuno dei Tre l'Uno, ma tutto negli Altri. Questa rivelazione, mentre è salvezza per il pensiero dell'uomo, ne è anche notte. Notte, fino a quando l'uomo non trasformi in trinità le sue categorie, trasformando in trinità la sua vita, cioè ripensando e "ricreando" con la propria vita Dio, che è Amore.

Così, ad esempio, anche il nostro pensare, potrebbe essere concepito secondo questa logica d'amore, a modello della logica trinitaria. Un pensare trinitario, perché il pensare di ciascuno in quanto interiorità dilatata comprende in sé l'altro-da sé, chiunque egli sia: io penso in te e tu in me, perché io vivo in te e tu in me, uniti e distinti nell'unica vita.

La comunità, se non vuole essere una pura somma di individualità, e neppure l'imporsi di una individualità che soverchi le altre plagiandole o schiacciandole, dev'essere realmente "personale", non individuale, ma persona "comunitaria": Persona-comunione, Persona-Amore, Dono puro e gratuito, che proprio per questo svela, accende, eleva e porta a compimento la natura stessa dell'essere e la verità della vita.

Da qui, ancora, si può comprendere la libertà non come dura affermazione delle individualità arbitra della verità, ma come sacrificio d'amore che consente alle individualità di giungere all'esse-

re-persona e alla verità nell'unità con le altre persone. Una Verità rifratta ma che è sempre "una" (Sap. 7, 22-30). Una sublime logica di unità e distinzione, avendo a modello quella suprema libertà, quell'essere-Persona, che il Cristo ha rivelato sulla croce, nell'abbandono, quando il suo "ubbidire" al Padre è stato tutto libero donarsi, sino all'Essere Nulla d'Amore, giungendo all'unità piena.

La persona è quel nulla che l'essere-amore sa farsi perché tutta aperta all'alterità. Io mi spengo perché tu possa brillare. Ma poiché questo è amore, è proprio nel brillare dell'altro che io sono luce, in un'interiorità nella quale l'altro è me ed io l'altro.

Le individualità, che s'incontrano donandosi reciprocamente e compenetrandosi (ciascuna non-essendo, ma, per questo essendo-amore) nell'unico Modello d'Amore, nel quale ciascuno è persona perché essere in relazione, nella comunione d'amore.

Agonia è la premorte. Ma dice anche angoscia profonda. E lotta. E speranza di vita oltre la morte, come afferma Glucksmann.

Quali radici, quale orizzonte, quale Ideale per un nuovo rinascimento della cultura e dell'uomo europeo?

# Il coraggio di esser educatori oggi

Michele De Beni

## Educazione al centro

Come premessa a questa conversazione, vorrei invitare noi a capovolgere l'ottica con cui l'educazione è spesso considerata: da "prodotto sociale" a vero "motore" del cambiamento, l'investimento più saggio per il nostro futuro.

Nell'educazione un tesoro (Zani, 2005), il tesoro dell'umanità (Delors, 1996).

Se da una parte occorre "evitare di vendere l'eredità dei nostri padri, perché un tesoro vi è nascosto dentro" (De La Fontaine), dall'altra occorre far sì che i nostri giovani apprendano a essere protagonisti creativi e responsabili del cambiamento. Occorre un Progetto, non solo politico, ma di vita. Che sarebbe di questo Progetto di civiltà senza il cuore propulsore dell'Educazione e degli Educatori?

Bisogna ri-dare centralità, quindi, all'educazione e compiere lo sforzo di ri-situare il discorso pedagogico entro i tempi nuovi che la società sta vivendo. Soprattutto, c'è bisogno di ri-pensare a una cultura della formazione degli Educatori, nodo decisivo per il futuro della civiltà, e risvegliare una fede nell'educazione.

Che ogni educatore che ha a cuore le sorti delle giovani generazioni, come ebbe il coraggio di fare il grande Janusz Korczak (1986), possa incessantemente credere nella straordinaria forza dell'educazione: "Non si lasciano soli i bambini in un momento come questo!". E l'attuale momento culturale, anche se apparentemente edulcorato e reso gradevole da un'abile industria del sorriso, nasconde in sé tutto il dramma di una crescente solitudine, di "una notte oscura", sociale e culturale.

## "Qualcuno mi ama?"

"Qualcuno mi ama?". Chiunque, genitore, educatore o insegnante che sappia cogliere questo grido d'invocazione viene a trovarsi di fronte all'essenza stessa del processo educativo, faccia a faccia con il bisogno più radicato e profondo di ogni uomo: quello di essere amato.

Se pensiamo che, in base alle allarmanti previsioni dell'OMS, fra 15 anni la depressione giovanile aumenterà del 50%, diventando una delle cinque principali forme di malattia a livello mondiale, dovremmo anche chiederci responsabilmente come rispondere a questo crescente disagio esistenziale.

"Qualcuno mi ama?" chiede il giovane alla generazione adulta.

Dolce o straziante, supplichevole o provocatoria la domanda - riconosciamolo - è scomoda per coloro che hanno fatto del loro lavoro di educatori un mestiere come tanti.

"Che cosa capiterà a quell'essere se io non mi prendo cura di lui?" - si chiede Hans Jonas (1979), per cui la domanda "Qualcuno mi ama?", naturalmente, chiede che qualcuno vi risponda..

Ma per amare occorre saper penetrare nel segreto dell'anima giovanile, con quello sguardo educativo che richiede una conoscenza superiore, più sensibile e raffinata, di quella psicologica. Così, agli

occhi dell'educatore si svela anche ciò che di spirituale il giovane porta in sé quale impronta originaria, che ancora non percepisce bene, ma proprio perché è amato può ri-conoscere e, a sua volta, ri-generare come vita, per sé e per gli altri.

È un amore educativo che non si esprime solo nell'affetto. Esso sa penetrare come sguardo spirituale. Solo a questo livello di relazione-comprensione l'educatore prova la commozione profonda per la grandezza di questo essere. Nessun stipendio, nessun avanzamento di grado, nulla può competere con la felicità spirituale che gli deriva da questa ineffabile, continua riscoperta.

## **“Eccomi”**

In una conferenza del 1943 Maria Montessori affermava: «Se il sistema educativo deve esser riformato, è necessario basarlo sul bambino stesso».

In un'epoca di accentuato adultismo come allora, certamente questa idea aveva tutta la forza innovatrice che i tempi chiedevano. Da quel tempo molte idee pedagogiche sulla centralità dell'educando si sono via via maturate.

Tuttavia, oggi, vorrei spostare l'attenzione sul maestro, sull'educatore. E questo non per un ritorno nostalgico a modelli adultocentrici, ma per il silenzio che oggi si avverte riguardo a questa figura e al suo ruolo educativo.

Sono proprio gli educatori a presentare più vistosamente i sintomi di questa sfiducia, quasi impotenti di fronte al potere soverchiante dei media, demotivati per la scarsa considerazione dell'opinione pubblica nei loro confronti. Sembra che essi stiano attraversando un disorientamento, che affonda le radici nel “non senso” del loro essere e del dover essere educativo.

L'educazione è il bene più prezioso, ma se c'è un'emergenza, forse più grande di ogni altra in questa nostra società “senza padri”, riguarda proprio la “mission” e la “vocazione” dell'educatore.

C'è urgenza, allora, di creare una sinergia di forze e di idee per l'educazione. Serve ricreare uno slancio procreativo verso le giovani generazioni, ma soprattutto una nuova passione educativa. Nel mondo non stanno mancando i mezzi finanziari per sostenere l'istruzione, stanno mancando i maestri, gli educatori, quelli veri, disposti a seguire una vocazione, a spendersi, a dare un'anima all'educazione.

## **Uno sguardo aperto**

Potremmo chiederci: qual è l'atteggiamento dell'educatore, a tal punto autentico e innamorato della verità della vita da farne innamorare i suoi allievi?

Tenterò di tratteggiarne alcune caratteristiche essenziali, legate al suo mettersi in relazione, al suo porsi nel mondo, nell'incontro con le persone e con la cultura.

Innanzitutto una disposizione accogliente, pronta a “farsi uno” con l'altro da sé; umile, perché capace di svincolarsi dai propri pre-giudizi e pre-cognizioni. Non una semplice attenzione o ascolto personale dell'allievo, ma forza e ardimento di posare su di lui quel certo sguardo attento, come afferma Simone Weil (1950), «in cui l'anima si svuota di ogni contenuto proprio per accogliere in sé l'essere che essa vede, così com'è, nel suo aspetto vero». Se invece l'attenzione è già protesa a trasmettere un progetto predefinito, dobbiamo riconoscere che quest'atteggiamento utilitaristico andrà a scapito della conoscenza profonda che l'educatore può avere del giovane e, alla fine, compromettere un autentico incontro personale con lui.

Occorre metter a tacere le nostre aspettative, facendo spazio invece a quella “conoscenza etica” dell'altro, come la definisce Emmanuel Lévinas (1949), che è tale nella misura in cui la nostra attenzione è in grado di salvaguardare la sua trascendenza. Solo così l'altro potrà trovare il tempo e il modo di auto-rivelarsi nella sua originale identità.

È un rapporto educativo che sa farsi sguardo che “circonda con delicatezza”, come lo definisce Martin Heidegger (1986), che rinuncia al gesto invasivo dell'imposizione e dell'indottrinamento

per fare vuoto, innanzitutto dentro di sé, da cui far scaturire proprio quello spazio accogliente, che per natura è educativo, cioè permette, come dice l'etimologia, di "e-ducere", di trar fuori: un'operazione possibile solo se l'educando è libero di manifestarsi, di fidarsi, di interrogare e di interrogarsi, dando espressione a tutte le proprie potenzialità.

Non si tratta tanto di optare per una comoda pedagogia sfuggente alle proposte di valore, ma di un accostarsi rispettoso e sapienziale, convinti che per amare veramente il giovane, occorre anche tollerare il vuoto, la sua non-risposta immediata, la non-perfetta adesione alle nostre grammatiche e procedure.

L'educatore, in questo senso è paziente e lungimirante, sa attendere. Ma non rimane inerte, per cui questo suo accostarsi ha la duplice movenza: di "indietreggiamento del suo io" e, nello stesso tempo, di "proposta e di cura verso" l'educando, che si esprime nella fiducia e nella speranza, varco di luce indispensabile all'evolversi del processo educativo formativo stesso, anche nel campo degli apprendimenti.

In quest'opzione di "educatore ospitale" va inserito naturalmente anche il problema del linguaggio, che è la casa dell'essere, lo strumento attraverso cui la persona viene riconosciuta, chiamata, invitata ad uscire dalla sua latenza. In effetti, per essere un educatore ciascuno dovrebbe lavorare a lungo sul linguaggio che siamo e che esprimiamo. Come le parole possono aprire e far incontrare l'altro, così esse possono intrappolare la sua unicità dentro angusti schemi precostituiti.

Occorre cercare una parola, quindi, che "sia unità all'essere", rispettosa e, nello stesso tempo, portatrice di significato; essenziale, libera dall'enfasi e dalla rumorosità moraleggiante; che sappia delicatamente ponderare, sentire intimamente e salvaguardare il dire dell'educando, accompagnandolo verso mete costruttive del pensare e dell'agire.

## **Testimoni**

Nel bene e nel male, che agisca o non agisca, che sia autoritario o guida amorevole, l'educatore si impone comunque, di per sé, come modello. Sublime o mortificante, coraggioso o imbecille, attivo o passivo, esso comunque ha in sé un potere formativo forse più condizionante di quello dei media.

A richiamare noi educatori l'urgenza di ridare più spazio e dignità all'incontro educativo, a quello autentico tra persone vere, non servono grandi discorsi. Ci pensa la cronaca quotidiana con il suo martellante non-senso a convincerci, invece, quanto una parola d'incoraggiamento, una correzione giusta, un gesto di apprezzamento spesso valgano più dei falsi orizzonti promessi da un "reality show".

In educazione è questo forse il passo più decisivo, che inizia sempre dalla vita stessa dell'educatore. Come annota acutamente Romano Guardini (2000), «è proprio il fatto che io lotto per migliorarmi che dà credibilità alla mia sollecitudine pedagogica per l'altro». I valori, quindi, non si impongono da sé, ma devono esser innanzitutto testimoniati, fatti propri, vitalmente accolti e interiorizzati, attraverso un cammino che solo la persona stessa dell'educando può compiere. E' un processo di crescita, quindi, che, pur nello scambio con gli altri, deve esser interamente suo.

Si tratta di un problema formativo di enorme importanza, per il quale è determinante anche la capacità auto-riflessiva e di pensiero, della quale per primo l'educatore deve dare esempio.

Non c'è bisogno quindi di un educatore che dispensa conoscenze o superficiali certezze, ma che saggiamente cerca di ricondurre il pensiero alla sua naturale funzione di "strumento di civiltà", di nuova e continua "umanizzazione". Un problema di assoluta priorità, questo, interdipendente con questioni etiche, di scelta e di utilizzazione delle conoscenze. Da qui la necessità di offrire uno slancio, una motivazione nuova al sapere, che ha senso solo in un circuito di scambio, di comunione, di dono reciproco.

## Un "maestro" come modello

Socrate, in lotta con il mondo decadente del suo tempo, si riferisce a questo processo di crescita come ricerca e testimonianza della verità, ma ci avverte che solo la divinità è sapiente, mentre il sapere umano vale poco o nulla, per cui chi ritiene di possedere il sapere, e pretende il sapere assoluto, in realtà tradisce la vera conoscenza. L'uomo, quindi, deve prima di tutto saper riconoscere la propria finitezza. Ed è questo "sapere di non sapere" che comporta il dovere di una vita pensante, eticamente fondata.

Ma se il sapere parte dal riconoscimento della propria finitezza, qual è il suo fondamento, il senso, la verità verso cui tendere? E qui mi sembra necessario portare il discorso al di là di una ricerca di metodo e di opzione scientifica di verità, e parlare piuttosto di "certezza dello spirito". Essa non esclude affatto la spiegazione su basi sperimentali, ma ne traccia il significato entro un quadro di valore.

La mia esperienza di vita e di ricerca, che soprattutto nei primi anni d'insegnamento si è concentrata nello studio rigoroso della psicologia e della pedagogia, mi ha condotto progressivamente a vedere quanto fosse necessario un fondamento, un'opzione di valore che ne facesse da punto di riferimento. Oltre le categorie e i modelli della scienza, cercavo un'interpretazione di senso più pieno, che appagasse questa tensione al fine ultimo, trascendente, che risvegliasse in me il coraggio delle decisioni alte, attraverso la profonda connessione tra una pedagogia dell'essenza con una pedagogia dell'esistenza.

Come sottolineava Guardini (1986), anche a me apparve più chiaro, a mano a mano che l'interesse progrediva, che il mio compito non fosse solo scientifico, ma anche di interpretare la realtà educativa e di elevarla "ad alto livello spirituale". E' lo stesso discorso pedagogico, così, che si pone come emblema dello sviluppo personale, sociale e culturale, che riassume in sé, pienamente, le caratteristiche della realtà e dell'utopia, della temporalità e della trascendenza.

Una scuola "tutta speciale", questa, che non richiede la rinuncia delle conoscenze umane, né dell'autonomia della scienza. C'è piuttosto una ricontestualizzazione di ricerca che non si trova solo nella ricerca scientifica in quanto tale, ma che porta anche a orientare l'indagine e il metodo "oltre". Una prospettiva, questa, che il pensiero postmoderno, tutto autocentrato, sembra incapace di cogliere.

Così, mi sembra fondamentale oggi riprendere e valorizzare un tema d'indagine che includa anche il rapporto tra scienza e sapienza, perché è nella ricerca di fini ultimi, di alti ideali educativi, che prendono forma anche tutti gli altri significati. E' chiaro che qui non intendo affermare che la comunità non abbia bisogno di maestri con i loro particolari carismi e obiettivi formativi, ma che un maestro è tale se in grado di orientare la propria vita non su se stesso ma oltre sé, verso un Ideale, come afferma Chiara Lubich (2005), che supera ogni altro ideale di vita: l'Amore, appunto.

E l'amore in educazione è servizio dell'uomo all'uomo, da fratello a fratello, del più grande al più piccolo, dove l'uso del potere non è dominio, ma scelta del non-potere come dono e responsabilità reciproca.

Occorre, quindi, avere il coraggio di schiudere i nostri occhi e quelli dei nostri giovani verso questo Spazio d'Amore. Se noi educatori per primi sapremo incoraggiare questa sete e questa ricerca d'Infinito, non lasceremo soli i nostri giovani di fronte alle sfide della conoscenza e ai rischi della complessità e del non-senso.

Ma, allora, dove prendo forza e coraggio? «Perché mai ho proprio deciso di educare?... Da dove prendo il diritto di scrutare, di esigere, di orientare?»... Non perché sono già educato, ma "piuttosto perché io stesso lotto per essere educato. Ed è questa lotta che mi conferisce credibilità come educatore; per il fatto che lo sguardo medesimo che si volge all'altro, insieme è rivolto a me"... , perché la più potente 'forza dell'educazione' consiste nel fatto che io stesso in prima persona mi protendo in avanti e mi affatico a crescere» (Guardini, 2000).

L'educatore autentico è esigente, prima di tutto con se stesso. Sguardo che sostiene e orienta, lotta, fede nel cambiamento, coraggio!



# 4

## OLTRE LA FRAMMENTAZIONE



# Oltre la frammentazione

---

Giovanni Avogadri

## Tre quadri con un elemento comune: la frammentazione

Desidero iniziare questa prima parte con tre quadri descrittivi della situazione educativa: gli insegnanti, le famiglie e gli allievi, il sistema scolastico.

Si tratta di uno sguardo empirico, che può servirci a introdurre riflessioni più profonde.

### Un primo quadro

Se guardo gli insegnanti, posso notare un forte accento posto sul piano tecnico, con una valorizzazione dei nuovi media e dell'informatica. Accanto a ciò si tende a enfatizzare l'aspetto metodologico, per cui gli insegnanti sono sempre alla ricerca di "nuovi metodi" e di "attività da applicare in classe", anche se non sempre questo desiderio porta a un effettivo rinnovamento della didattica quotidiana.

### Un secondo quadro.

Dopo aver avuto contatto con tanti gruppi di genitori e bambini in vari contesti culturali possiamo dirlo: nonostante il fatto di vivere in una società "del benessere", da parte delle famiglie e dai bambini proviene un messaggio molto forte, che prende varie sfumature, ma che ha un nome di segno del tutto opposto: disagio. Disagio relazionale, emotivo, comportamentale, dei singoli e della famiglia. E -gli insegnanti lo confermano- è sempre più difficile far fronte al malessere, ai problemi che i ragazzi presentano, mentre spesso i genitori sono i primi a non sapere "come fare" con i propri figli.

### Un terzo quadro

Occorre notare, almeno in alcune realtà della scuola europea, una notevole enfasi sull'aspetto metodologico e contenutistico. Sono assai in uso espressioni come "società della conoscenza", "apprendimento per tutta la vita", si afferma che la società attuale richiede uno sforzo continuo di aggiornamento, di sviluppo del pensiero, critico, strategico, etc. Ma a queste affermazioni non corrisponde un'adeguata ricaduta sulle politiche scolastiche, che risultano impoverite, dipendenti da riforme del sistema pensate e applicate non sempre in modo sistematico, spesso ispirate "al costo zero", dove l'elemento dominante è il criterio economico.

Come comporre, allora, questi tre abbozzi in un quadro unico, che ci dia "il polso" del contesto educativo d'oggi? Se c'è del vero in quanto detto, possiamo disegnare una situazione in cui questi tre "attori" fondamentali - insegnanti, genitori e bambini, sistema scolastico - spesso pongono l'uno all'altro richieste differenti tra loro, con il rischio di addossarsi reciprocamente colpe di inefficienza.

Tre attori che condividono lo stesso contesto, di vitale importanza, che richiederebbe però a ciascuno di saper interagire con l'altro. Una parola chiave che ci può guidare a capire la situazione, potrebbe essere "frammentazione". Per tanti aspetti, oggi si può parlare di "educazione frammentata".

Tentiamo allora di comprendere come e perché di questa frammentazione, usando due diversi approcci di analisi: uno di tipo storico, che cercherà di definire alcune trasformazioni fondamentali della scuola e delle pratiche educative inserite nel loro contesto politico e culturale; l'altro epistemologico, che cercherà di delineare le grandi opzioni di fondo nella definizione dello status scientifico della pedagogia e delle scienze dell'educazione della tarda modernità, pressappoco dagli anni '40 del nostro secolo ad oggi.

## **Dalla scuola d'élite alla scuola di massa**

La grande trasformazione storica nella quale siamo inseriti, dal punto di vista della scuola e dei sistemi educativi, prende forma pressappoco a partire dalla seconda metà del secolo XX. Le società industrializzate del primo mondo sono oggetto, tra le tante rivoluzioni e cambiamenti, anche di una scolarizzazione di massa da cui, fra aspetti positivi del fenomeno, si sviluppa una società massificata, che giustamente punta ad uno sviluppo per tutti, che richiede a sua volta una più elevata scolarizzazione per tutti, innalzando l'obbligo scolastico, predisponendo a questo scopo anche un più vasto e organico apparato che si occupi dell'istruzione e dell'educazione.

Accanto alla nascita – faticosa, complessa, conflittuale – della "scuola di massa", le esperienze più interessanti d'innovazione educativa, metodologica e didattica, vengono da piccole esperienze, limitate nel tempo e nello spazio, ma molto intense e capaci di diffondersi per forza propria nonostante la loro oggettiva limitatezza di mezzi. Penso ad alcuni esempi italiani, come l'esperienza della "Scuola di Barbiana" di Don Lorenzo Milani (tra il '50 e il '60); a quella di Nomadelfia, di Don Zeno Saltini; all'educazione al dialogo e alla non violenza di Aldo Capitini; a quella di educazione popolare di Danilo Dolci in Sicilia. Molte di queste esperienze furono e sono estremamente critiche nei confronti delle istituzioni e della politica scolastica, eppure sono state capaci di rinnovare anche strutturalmente almeno certi elementi dell'educazione popolare, per tutti.

Come comprendere il senso profondo di questo paradosso? La formula più semplice suonerebbe così: "qualità contro quantità", cioè pur crescendo l'apparato scolastico statale non è detto che cresca e migliori l'effettiva capacità della scuola di promuovere cultura, conoscenza, vita democratica.

Affrontiamo quindi il nuovo secolo con una sfida forte e impegnativa: una vera e autentica riforma della scuola e del sapere per il futuro non può nascere solo da uno sforzo di "ingegneria istituzionale", ma deve essere guidato e progettato da una visione unitaria e coerente, nella quale tutte le componenti della società, sia in senso funzionale (docenti e dirigenti, politici, famiglie, studenti, enti locali), sia in senso di appartenenza (culturale, politica, religiosa, filosofica) devono essere coinvolti in uno sforzo unitario.

L'educazione come un bene comune, di tutti e per tutti, forse il più importante e il più "comune" di tutti i beni ?

## **Dalla pedagogia alle "scienze dell'educazione"**

Per introdurre l'aspetto epistemologico, mi sembra utile leggere insieme un breve brano di Martin Buber (2008), tratto dai racconti della tradizione chassidica, che potremmo assumere come una descrizione metaforica di cosa può accadere - e spesso accade - all'educazione: «C'era una volta uno stolto così insensato che era chiamato il Golem. Quando si alzava al mattino gli riusciva così difficile trovare gli abiti che, alla sera, al solo pensiero, spesso aveva paura di andare a dormire. Finalmen-

te una sera si fece coraggio, impugnò una matita e un foglietto e, spogliandosi, annotò dove posava ogni capo di vestiario. Il mattino seguente si alzò tutto contento e prese la sua lista: il berretto là, e se lo mise in testa, i pantaloni, e se li infilò; e così via fino a che ebbe indossato tutto. Sì, ma io dove sono? – chiese all'improvviso in preda all'ansia – dove sono rimasto? Invano si cercò e ricercò: non riusciva a ritrovarsi. Così succede anche a noi».

Dal punto di vista epistemologico, il novecento pedagogico e educativo è segnato da una rottura rivoluzionaria rispetto al passato: la pedagogia come sapere unitario, principalmente debitore della filosofia, ha lasciato il posto a una prospettiva plurale e aperta ai contributi di scienze “più giovani”, come psicologia, sociologia, docimologia, tecnologie educative. La rottura epistemologica è segnata dal ricorso esplicito alla denominazione di “scienze dell'educazione” al posto della categoria unitaria di “pedagogia”, cosa che avviene – ad esempio - nell'omonima opera di Maurice Debesse e Gaston Mialaret (1969).

In fase di definizione del nuovo paradigma, Aldo Visalberghi (1990), ad esempio, definisce le scienze dell'educazione come un sapere complesso, suddiviso in settori e aree (aree psicologica, sociologica, didattica, dei contenuti). Come unificare e coordinare queste aree? Visalberghi propone di attribuire alla filosofia dell'educazione una funzione riflessiva, che si attua in due direzioni, un'epistemologica, cioè sui fondamenti scientifici, e un'assiologica, cioè sui valori fondamentali.

La nostra impressione è che, almeno finora, tale funzione riflessiva non sia stata espressa compiutamente nei fatti, non ha influito sulla dimensione quotidiana dell'educazione, cosicché le pratiche educative hanno risentito di un'eccessiva frammentazione dell'atto educativo stesso in tecniche, analisi psicologiche e sociologiche, realizzando, di fatto, una “eclissi della pedagogia”.

Ritornando alla storiella chassidica: l'atto educativo può oggi avvalersi di moltissimi contributi disciplinari, tutti potenzialmente utili...Solo che manca lo sguardo unitario! Diciamo di più: come accade al Golem, a una certa educazione manca il senso, la direzione, “il perché”, perfino l'autocoscienza.

Potremmo pensare a questo “indebolimento” dell'educativo come a un momento di passaggio, dovuto alla necessaria accentuazione delle parti rispetto al tutto e, seguendo l'argomentazione di Visalberghi, vedendo le cose in prospettiva, possiamo anche convincerci che la riflessione filosofica rafforzerà certamente il paradigma sia in senso epistemologico sia in senso assiologico. Una tale prospettiva è certamente utile e da perseguire, ma noi crediamo che dietro il fenomeno della “pedagogia debole”, si nasconda una minaccia più profonda e pericolosa.

Un esito possibile che l'educazione condivide con il destino dell'uomo nell'era della tecnica, è ciò che Michel Foucauld ha definito “morte dell'uomo” (1994). Tale Autore è stato uno dei più illustri rappresentanti dello strutturalismo, paradigma forte, che ha esercitato ed esercita notevoli influenze in moltissimi ambiti (filosofia, linguistica, antropologia culturale, psicologia, critica letteraria, psichiatria). È interessante il “metodo archeologico” che Foucauld ha applicato ai fondamenti delle scienze umane, riconoscendo che queste, nate dal progetto illuministico che voleva liberare l'uomo, hanno tuttavia avuto un esito diverso: «Tutte le scienze umane sono ipo-epistemologiche, perché non solo non formalizzano ma erodono l'uomo immergendolo nella finitudine»(Foucauld, 1994).

Per Foucauld il quadro epistemologico fondamentale delle scienze umane, così come esse si sono evolute nel progetto della modernità, è quello di una analisi della finitezza, nella quale è già dichiarata la “morte dell'uomo” dopo quella di Dio.

Forse pochi pedagogisti e filosofi dell'educazione si sono posti seriamente di fronte a questa prospettiva, che rivela “la data di nascita” delle scienze dell'uomo e anche la loro morte...Se c'è del vero in questo, come crediamo, la frammentazione dell'educazione che abbiamo registrato, è conseguenza diretta dell'epistemologia della modernità, la quale esercita il suo effetto “erosivo” proprio su quella scienza che, fra tutte le scienze umane, dovrebbe “costruire” più che “distruggere”, cioè la pedagogia.

## **Oltre “l’analisi della finitezza”**

Pur condividendo almeno certi elementi del metodo e dell’analisi di Foucauld, dobbiamo riconoscere che dopo l’opera a cui facciamo riferimento (*Le parole e le cose*), il dibattito attorno all’epistemologia delle scienze umane ha aperto altre strade e intravisto esiti meno “distruttivi”.

Da più parti, infatti, si è riconosciuta come insopportabile la frammentazione nell’ambito delle scienze umane, e si cercano metodi e approcci integrati, plurali e dialogici, che assumano la diversità dei contributi senza dissolvere l’intero, il vivente, cioè “l’umano dell’educazione”.

Prospettive “ecologiche” come quella di Gregory Bateson, approcci della complessità come quello di Edgar Morin, psicologia culturale, pedagogia e psicologia di comunità, sono tutti sguardi che cercano di rispettare e comprendere nelle sue logiche proprie la realtà complessa e unitaria dell’educazione e dell’apprendimento-insegnamento.

A partire dalla realtà quotidiana dell’agire educativo, si pone quindi una questione rivolta ad ogni educatore e pedagogo: quale approccio utilizzare, come posso adattare al mio scopo ed alla mia situazione specifica gli strumenti conoscitivi che possiedo? Perché questi strumenti anziché altri? L’epistemologia pedagogica, come sembra, non è questione “per pochi”, ma è argomento quotidiano degli “addetti ai lavori”, che poi sono tutti coloro che si occupano di educazione!

Ma c’è un’altra domanda, più radicale, che a questo punto ci poniamo come educatori e pedagogisti, ed è la seguente: “E’ giusto fondare la pedagogia e l’educazione esclusivamente sulla scientificità delle scienze umane, oppure “c’è dell’altro” che possa costituire fondamento e stimolo per la prassi e la riflessione?”.

# Globalizzazione, pluralismo e risposta pedagogica interculturale

---

Agostino Portera

Attualmente in Italia e in Europa assistiamo a dei cambiamenti talmente destabilizzanti che, per portata e intensità, sono stati paragonati alla rivoluzione industriale del XIX secolo. La tecnologia digitale sta modificando ogni aspetto dell'esistenza umana e la biotecnologia si accinge a mutare la vita stessa. Le occasioni di commercio, di viaggio e di comunicazione su scala mondiale hanno influito profondamente sugli orizzonti culturali e sulle strategie economiche di tutti i paesi coinvolti (modalità di accumulo e di impiego delle risorse). Oggi gli esseri umani possono scegliere fra stili di vita molto differenti fra loro, oppure condividere le proprie idee con uomini e donne residenti a migliaia di chilometri di distanza. In forza di ciò, a fronte anche del crescente invecchiamento della popolazione, dell'avvento di società sempre più complesse, multietniche e multiculturali, sono necessarie e urgenti riflessioni, verifiche e cambiamenti non solo sul piano delle politiche economiche, sociali e sanitarie, ma anche e soprattutto su quello educativo e della formazione.

## Recenti cambiamenti sul piano pedagogico e formativo nei paesi industrializzati

Una delle più radicali trasformazioni del XXI secolo che influisce fortemente sul piano pedagogico è l'avvento di società multietniche e multiculturali. L'avverarsi della profezia di Mc. Luhan circa il cosiddetto "villaggio globale" è testimoniata dal potenziamento delle vie di comunicazione, dalle accentuate possibilità tecnologiche e telematiche, dall'affermazione di nuovi mercati economici a scala planetaria. Peraltro, dopo lo sgretolamento dell'equilibrio bipolare sancito dalla Conferenza di Yalta (1945), si assiste a un nuovo ordine mondiale con forti ripercussioni rispetto ai fenomeni migratori (dilatazione delle aree migratorie con relativo aumento della distanza culturale tra le popolazioni interessate al fenomeno: sbilanciamento di ricchezza a livello internazionale, squilibri demografici fra i paesi ricchi e quelli più poveri) (Soros, 1999).

Nella maggior parte dei paesi europei e in Italia si assiste ad un *radicale cambiamento culturale*: la vita sembra essere sempre più accompagnata da sentimenti di insicurezza e di precarietà; scemano i legami stabili, la capacità di gestire la frustrazione, lo stress; aumentano le crisi inevitabilmente associate al senso dell'esistenza umana. La globalizzazione e l'incontro fra culture diverse pare sfociare in una "modernità liquida", da cui scaturiscono delle identità "flessibili", in grado di adattarsi velocemente a ogni situazione, degli "amori liquidi" (Bauman, 2004) incapaci di costanza, impegno e progettualità.

Tali mutamenti influiscono negativamente anche nel settore della comunicazione. L'esempio più palese delle *difficoltà comunicative*, specie fra persone con retroterra culturali differenti, è ravvisa-

bile da un rapido sguardo allo sviluppo delle città. Osservando i cambiamenti architettonici delle principali città industrializzate, Bauman (2005) indica una forte tendenza a porre barriere comunicative: cittadini della “prima fila” collegati alle comunicazioni globali, ma separati e segregati dalle reti locali a base etnica (specie quelli dell’”ultima fila”) (tendenza a segregare ed escludere tramite spazi di case, piazze, quartieri delimitati da barriere, muri, filo spinato, vigilantes, spruzzatori installati sui muri, bordi inclinati che impediscono di sedersi; centri commerciali, “moderne cattedrali del consumo”; incremento di vendita di automobili dai lineamenti aggressivi, SUV). Si palesa un forte paradosso: nonostante il forte aumento delle opportunità, gli esseri umani si trovano ad essere sempre più soli e incapaci di comunicare.

Come concausa e conseguenza di tali cambiamenti é d’obbligo far luce anche nella *sfera dei vissuti, dei sentimenti e delle emozioni*. La precarietà, innanzitutto lavorativa ma anche sul piano degli affetti e delle relazioni interpersonali, sembra preludere ad una nuova stagione di profonda crisi: numerosi ambiti di lavoro e di vita sociale sono caratterizzati dalla disorganizzazione: eventi esterni imprevedibili e fonti di insicurezza e ansia; sentimenti di minaccia; fretta, sensazione di assenza di tempo, continuo ritardo.

### **Conseguenze sul piano pedagogico e formativo**

In seguito a tale “sviluppo” il settore educativo e formativo hanno subito e sembrano continuare a subire molteplici conseguenze negative. Nella stagione attuale, definita del postmoderno, specie le società occidentali e i paesi altamente industrializzati sembrano essere caratterizzati da:

- *politeismo post-cristiano*, laddove si assiste all’emergere di nuove “divinità”, quali il denaro, il successo, la cura esasperata del corpo e dell’apparire;
- *scientismo*: in nome del “progresso” si legittimano interventi manipolativi sulla persona umana (la clonazione, le modificazioni genetiche, sperimentazioni su embrioni umani...);
- *“sonno” delle passioni civili*, che si manifesta mediante l’indifferenza verso problemi sociali e politici, con relativo indebolimento del senso civico.

La cultura della postmodernità sembra promuovere un uomo saturo di atteggiamenti individualisti e narcisisti, sempre più ripiegato su se stesso orientato verso i beni materiali, alla quantità, a scapito della qualità, alla sfera del privato, dei propri interessi, dei desideri mutevoli, delle soddisfazioni immediate. La paura del definitivo orienta prevalentemente la vita verso il superfluo e l’effimero, verso la libertà radicale. L’individuo si percepisce come autosufficiente, spinto dalla costante e unilaterale ricerca del piacere e della felicità.

Nella fattispecie, da una paideia unitaria, che in passato è riuscita a stabilire forti sinergie fra scuola, famiglia, associazioni, si è passati a una paideia “segmentata e frammentata” (Acone, 2000), gravida d’incertezze nei contenuti, nei traguardi, nelle prospettive, nei linguaggi, negli strumenti, nelle metodologie.

Nel settore pedagogico, un siffatto “pluralismo” e aumento di opportunità, in molti casi ha evocato una lacerante crisi sul piano dei valori, degli obiettivi e delle finalità da raggiungere.

### **Risposte pedagogiche (interculturali) ai cambiamenti**

Innanzitutto, a fronte dello scenario attuale, il primo passo dovrebbe essere compiuto sotto il profilo sociale e politico: *riconoscere il valore dell’educazione*: «molti dei nostri più preoccupanti e gravi problemi sociali potrebbero essere alleviati se sapessimo come educare i nostri giovani» (Postman, 1997). L’inedita stagione di rapidi cambiamenti che sta sperimentando la persona umana rende indispensabile una nuova forma di governo. Un “governo” che sappia ristabilire il potere politico (non



di partito, ma di regolamentazione sociale), che abbia il coraggio di porre limiti, di saper delineare confini precisi, di indicare gli obiettivi, la strada da percorrere, in maniera chiara.

*Importanza della pedagogia.* Nonostante l'essere umano non riceva la sua Bestimmung (determinazione, ossia divenire ciò che è) dall'esterno, ma può e deve costruirla dall'interno (Belbstbestimmung: cfr. Bohm, 1998), divenendo in tal modo "autore autentico della propria storia di vita" (Bohm, 2002), egli non dovrà mai rinunciare al supporto che può e deve provenire dall'esterno per opera di altri esseri umani. In forza delle esperienze e riflessioni teoriche maturate nel corso dei secoli, nella società contemporanea è indispensabile dare corpo e spazio alla sorgente del pensiero pedagogico, riconoscendo che l'"arte di educare" non è innata, né, tanto meno, può essere appresa solamente per imitazione: è necessario che l'educazione sia opportunamente "pensata", programmata e controllata, avvalendosi principalmente dei contributi offerti dalla storia della pedagogia, dalla didattica, dalla pedagogia sperimentale e dalla pedagogia generale.

*Tutta la pedagogia è da intendere come interculturale.* Come più volte sottolineato (Portera, Bohm, Secco, 2007), i concetti di educazione e di pedagogia interculturale, sono ormai entrati a far parte del linguaggio comune e trovano ampio riscontro nella normativa scolastica italiana. Talvolta però, fra insegnanti e responsabili della politica scolastica, essi sembrano essere divenuti solamente una moda o degli slogan, ricchi di enfasi ma svuotati di contenuti.

Una prima differenziazione epistemologica necessaria concerne i concetti di "multicultura", "transcultura", e "intercultura".

*Il concetto di transcultura si riferisce a qualcosa che attraversa la cultura* (come nel caso della "cross cultural psychology" o della psichiatria transculturale); in questo senso, le strategie educative mirerebbero allo sviluppo di elementi universali, comuni a tutti gli uomini. Ma mediante tale visione si rischia di considerare come umano tutto ciò che si vuole. Oltre a non riuscire a tenere conto dei movimenti e dei processi di cambiamento in atto nei singoli sistemi culturali, c'è anche il pericolo di non considerare adeguatamente le differenze presenti nella vita culturale concreta e di alimentare una pedagogia "aculturale" o dell'assimilazione del minoritario.

*La pluricultura rimanda invece al concetto di irripetibilità* e non componibilità di ciascuna cultura, nonché al diritto di una propria autonomia. L'intervento educativo, definito del multiculturalismo, parte dalla situazione di fatto, dalla presenza di due o più culture, e mira allo studio di comunanze e differenze. Pur avendo il merito di educare al rispetto, al riconoscimento dei diritti dei cittadini immigrati, tale approccio presenta il limite di considerare le culture in maniera rigida, statica, spesso anche gerarchica e talvolta l'intervento educativo è ridotto in presentazioni esotiche e folcloristiche.

*Il potenziale rivoluzionario della pedagogia interculturale* scaturisce dal fatto che l'alterità, l'emigrazione, la vita in una società complessa e multiculturale non sono più considerate solamente come rischi di disagio o di malattie, ma come delle opportunità di arricchimento e di crescita individuale e collettiva. L'approccio interculturale si colloca tra universalismo e relativismo, ma supera ambedue in una nuova sintesi. Esso tiene conto di punti di forza e limiti sia delle strategie multiculturali sia di quelle transculturali. Laddove la multi e la pluricultura richiamano a fenomeni di tipo descrittivo, riferendosi alla convivenza, più o meno pacifica, gli uni accanto agli altri, tipo "condominio", di persone provenienti da culture diverse, l'aggiunta del prefisso "inter" presuppone la relazione, l'interazione, lo scambio di due o più elementi. Sono le società a essere definite come "multiculturali", nel senso che si rileva la presenza di soggetti portatori di usi, costumi, religioni, modalità di pensiero differenti, mentre la strategia d'intervento educativo è di tipo interculturale, nel senso di mettere in contatto, in interazione, le differenze. La pedagogia interculturale, in tal modo, rifiuta

espressamente la staticità e la gerarchizzazione e può essere intesa nel senso di possibilità di dialogo, di confronto paritetico, senza la costrizione per i soggetti coinvolti di dover rinunciare a priori a parti significative della propria identità culturale. La pedagogia interculturale si fonda sul confronto del pensiero, dei concetti e dei preconcetti, dove al centro è posta la persona umana nella propria interezza, a prescindere da lingua, cultura o religione di appartenenza.

### **Osservazioni conclusive**

Dalla suddetta analisi emerge in maniera inequivocabile come chiunque si accinga ad assumere il ruolo del formatore è necessario che acquisisca adeguate competenze pedagogiche. A fronte dello scenario suddetto, delle crisi di valore e di orientamento, delle ansie e delle paure della società liquida e globale, occorre riconoscere il valore dell'educazione.

Dopo aver individuato l'enorme valore dell'educazione, nella società pluralistica e multiculturale la professionalità richiesta al formatore dovrà comprendere necessariamente gli elementi fondanti della pedagogia interculturale. L'intervento formativo, movendo dalla conoscenza reciproca e dalla convivenza pacifica (approccio multiculturale), tenendo anche conto dei punti comuni dell'umanità (approccio transculturale), dovrà essere teso anche (almeno dove possibile) all'incontro, al confronto paritetico, al dialogo, all'interazione. Sul piano soggettivo ogni persona, specie chi fa esperienze migratorie e multiculturali, dovrà acquisire la consapevolezza che l'identità è un concetto dinamico: non è possibile "conservarla", mantenerla così com'è. Chi cercherà di farlo rischierà maggiormente di sperimentare gli effetti negativi (il disagio, la devianza, talvolta persino la patologia). Perciò occorre insegnare (in senso educativo e non di addestramento) a gestire opportunamente gli influssi esterni (culturali, sul piano dei valori, delle regole e delle ideologie) individuando punti di forza e limiti. Si tratta di assumere un atteggiamento dialogico e d'interazione non solo con l'"altro" (il diverso, interessante o minaccioso che appaia), ma anche con le parti più intime e nascoste della propria identità.

Alla luce di ciò, affinché lo scontro di civiltà si trasformi in "incontro fra vicini", al fine di raggiungere gli obiettivi perseguiti dall'Onu, dall'Unesco e dallo stesso Consiglio d'Europa del rispetto della democrazia e dei diritti di ogni essere umano sulla terra, del vivere nell'unità nel rispetto delle diversità, non basta avere a disposizione efficaci strumenti e tecnologie, come quelli della comunicazione, ma è necessario imparare ad impiegarli opportunamente. Specie nelle società pluralistiche e multiculturali, grazie all'educazione interculturale, è necessario imparare a comunicare: promuovere una cultura del pensiero libero e autonomo (pensare con la propria testa), del dissenso (che non sia sempre inteso come rifiuto della persona), dell'accettazione e dell'ascolto dell'altro, dell'incontro, del dialogo vero e autentico.

# Per una pedagogija dell'unità

Giuseppe Milan

## Elementi introduttivi

L'unità: fin dagli albori della storia, della cultura, del pensiero, l'unità è eterna tensione che inquieta il cuore degli uomini. Dall'età dei miti si oppongono disordine e armonia, frammentazione e unità, caos e cosmo. E cosmo è armonia, unità che si fa regola, legge: l'uno che armonizza il molteplice. Certo, la molteplicità rimane sempre a imprimere nella realtà umana, nell'esistenza, la condizione della diversità, della separazione, del contrasto, dell'antitesi, perfino della guerra. Ma proprio a partire da questi scacchi esistenziali, sociali e culturali, da queste tragiche cesure, l'unità si pone come richiamo perenne e indelebile, come orizzonte ideale, come principio regolativo dei comportamenti individuali e collettivi.

Quanto desiderio di unità, a tutti i livelli, nel pensiero greco!

Unità dell'uomo, impoverito dall'originale divisione – operata da Zeus - che l'ha tagliato in due riducendolo a parte (symbolon), insinuando nell'uomo stesso l'eterna nostalgia dell'unità primordiale, il desiderio struggente della relazione con l'altro, con la parte mancante, per ripristinare l'autentica armonia.

Unità dell'uomo in sé e nel rapporto col mondo, implorata da Socrate: «O caro Pan, e voi altri dei che siete in questo luogo! Concedetemi di diventare bello di dentro, e che tutte le cose che ho di fuori siano in accordo con quelle che ho dentro».

Unità, per Aristotele, di conoscere-agire-fare (teoria, prassi e poiein) che, interpenetrandosi, possono armonizzarsi: ed ecco manifestarsi il vero (dal conoscere), il buono (dall'agire) il bello e anche, a volte, l'utile (dal fare).

Ritornando a Platone, egli ci regala - ancora nel Fedro - una pagina meravigliosa sul rapporto unità-educazione. Egli evidenzia i limiti del mero discorso "scritto", che può essere parziale, superficiale, frammentario: a esso contrappone il discorso che unifica, quello dell'educatore autentico: «Soltanto nella parola dell'educatore, cioè in ciò che si scrive veramente nell'anima, intorno al giusto, al bello e al bene, c'è chiarezza, pienezza e serietà; l'educatore capisce che queste parole devono essere proprio sue, come fossero figli suoi, e sa che il discorso – se mai lo abbia trovato – egli lo porta dentro di sé».

Per Platone, allora, l'educatore deve "trovare" e "portare dentro di sé" il "discorso", cioè la teoria, la sapienza interiore. Soltanto da questo "pensare coerente" egli può generare quelle "parole" ("sue, come figli suoi") che sanno "scrivere nell'anima", che lasciano segni fecondi, che veramente in-segnano.

Ci vuole perciò una teoria coerente, una "pedagogia una" (se c'è consentito esprimerci in questo modo), per sviluppare una prassi coerente, un' "educazione una".

E' interessante sottolineare la profondissima intuizione di Platone: soltanto l'unità della pedagogia (come coerenza interna della riflessione pedagogica: il "discorso") può provocare l'unità dell'educazione (come intima coerenza nell'agire dell'educatore: "scrivere nell'anima").

E' perciò molto forte, in Platone, il riferimento alla circolarità del rapporto teoria-prassi, nella stretta collaborazione tra "pedagogia" (come teoria coerente) e "educazione" (come prassi coerente).

L'educazione, insomma, può essere via di autentica unificazione, a patto che l'educatore ne sia fedele interprete, capace di fondarla su un coerente impianto teorico (riprenderemo più in avanti questo discorso, vedendo come il pericolo consista nella "frammentazione-incoerenza della teoria" e nella "frammentazione della prassi").

## Unità e distinzione

La dinamica molteplicità-unità viva, come abbiamo visto, fin dalle origini nel linguaggio filosofico, è presente anche nel linguaggio pedagogico, filosofico e linguaggio religioso: modi diversi ma non contrapposti di raccontare la condizione umana. Entrambi hanno in vario modo indicato percorsi di umanizzazione ricchi di suggerimenti pedagogici.

La Bibbia, come altri Testi sacri, è narrazione di separazioni e di rapporti, di frammentazioni e di unificazioni. In essa, però, il modello dell'unità non è una dimensione astratta e concettuale (il "cosmo"), ma è Dio stesso, concreta Alleanza con il suo popolo: Dio che, nel Nuovo Testamento, si manifesta Uni-Trinità, Comunione d'Amore.

Disgregazione e Unità, nella storia dei rapporti con Dio e tra gli esseri umani, sono rappresentate nella Bibbia da quadri evocativi di estrema efficacia.

Un quadro iniziale: Adamo ed Eva, dopo la caduta, con il serpente segno dell'iniziale separazione diabolica: non resta che nascondersi nella vergogna della solitudine. "Dove sei, Adamo?" (Genesi, 3,9) è il richiamo, religioso ed etico, all'uomo, affinché esca dalla nicchia del nascondimento, della separazione, e cammini a testa alta nel suo mondo rimettendosi in rapporto con Dio, con l'altro, con gli altri, con la storia.

Ricordiamo poi il quadro-Babele: molteplicità di lingue (d'identità, di culture...) ma reale assenza di relazione, paradosso di una comunicazione totale priva tuttavia di comprensione, di partecipazione, di incontro autentico.

Andiamo infine all'altra prospettiva, al quadro-Pentecoste: comunicazione tra tutti come comprensione del diverso, come globale solidarietà fatta di parole vive e feconde, parole che si fanno dono, reciprocità, dialogo, comunione. Parole che sanno accogliere quello Spirito che le rende vitali e che crea qualcosa di grande, generano luce, vita, verità, appartenenza a una Comunione.

E' Dio in mezzo che genera, è Lui che porta all'Unità (come i raggi s'incentrano nel sole) e vivifica ogni parola generata.

## Per l'unità della pedagogia

Prima abbiamo accennato alla necessaria unità della pedagogia.

Nella pedagogia, infatti, si devono evidenziare tre grandi aree di indagine da armonizzare coerentemente tra loro: la Teleologia pedagogica (che risponde alla domanda: Verso dove? – Finalità dell'educazione), l'Antropologia pedagogica (che ci dice a chi ci rivolgiamo: soggetto dell'educazione), e la Metodologia pedagogica (il "come" dell'educazione: con quali strategie e strumenti...).

Tuttavia ci si può imbattere, oggi, in una frequente "frammentazione della pedagogia", nel senso che la sua sostanziale tri-unità è misconosciuta:

– In alcuni casi, infatti, la pedagogia trascura la dimensione "antropologica" (vita) ed esalta la *dimensione "teleologica"* (verità): si manifesta allora come sterile moralismo, paternalismo, verbali-

simo (proponendo programmi teorici, pur di eccelsa fattura, che tuttavia non si pongono in effettivo rapporto con la realtà di fatto).

– Altre volte, invece, la pedagogia mette a fuoco la *dimensione “antropologica”* (vita), con una minuziosa attenzione alla realtà psico-sociologica, ma dimentica l'orizzonte teleologico, valoriale, utopico (verità): ne nasce un attivismo piatto, inconcludente e disorientato, l'enfatizzazione di un agire privo di fondamento.

– In altre occasioni, dimenticando sia la condizione umana di partenza (vita) sia la tensione alle finalità (verità), la pedagogia può ridursi all'esaltazione dei mezzi, delle tecniche, delle fredde metodologie (*dimensione tecnico-metodologica*), riducendosi a piatto didatticismo.

Qualsiasi progetto pedagogico, insomma, deve tener conto della “molteplicità” di direzioni teoriche che lo devono fondare (antropologia-teleologia-metodologia), valorizzando al massimo ciascuna di esse e – nel frattempo – armonizzandole coerentemente in un sapiente gioco di unità. Sta proprio qui, allora, l'unità della pedagogia.

Questa “unità dell'impianto pedagogico” (unità del “discorso”; unità della pedagogia) la troviamo in molti dei grandi pedagogisti, ma la riscontriamo certamente anche negli scritti di Chiara Lubich (2003). In essi ci sono costanti richiami alla necessità di assumere la Realtà nella sua concretezza (es. situazioni di disagio; difficoltà di relazioni interpersonali-sociali...), di orientarla verso la Finalità (l'unità della famiglia umana) e di usare il Metodo, la via più efficace verso tale meta (che per la Lubich è “Arte di amare”). Anche il vivere la Parola della Scrittura traducendola in vita, può essere considerato un valido strumento educativo proprio per questa continua ricerca, come coerenza, dell'unità teoria-prassi.

## Per l'unità dell'educazione

L'altro aspetto che dobbiamo considerare è quello che ho definito “unità dell'educazione”, cioè “unità come frutto dell'agire educativo”, “unità provocata dall'educazione”.

Numerosi sono gli elementi sui quali si basa l'“unità dell'educazione”, tra cui:

– il rapporto educativo come *relazione reciproca Io-Tu*, che riconosce l'altissima dignità del Tu, visto come soggetto unico irripetibile (apporti vari dalla pedagogia tradizionale, ma specialmente da filosofi come Buber, Mounier, Lévinas, Derrida, e dal pedagogista brasiliano Paulo Freire, che ha proposto un'educazione capace di superare la dicotomia oppressore-oppresso, di condurre alla dimensione umanizzante del dialogo). Per Chiara Lubich (2000) la relazione educativa è icona del rapporto trinitario: è l'Amore che nello stesso tempo unisce e distingue;

– *unità del corpo sociale* attraverso l'esperienza dell'educazione come democrazia in atto, capace di coinvolgere ciascuno come protagonista nella costruzione del “noi”. Pensiamo ad esempio ai contributi – tutti in vario modo rilevanti in una prospettiva di Pedagogia sociale – di Pestalozzi, S.Giovanni Bosco, Dewey, Freinet, Don Lorenzo Milani, Freire...etc. e all'esperienza del Movimento dei Focolari con quella che viene definita “Spiritualità collettiva”: all'interno di questa prospettiva comunitaria si costituiscono le possibili alleanze educative (famiglia, scuola, istituzioni, gruppi...) capaci di evitare la frammentazione;

– educazione come consapevolezza delle *relazioni di “interdipendenza”* a tutti i livelli e come dimensione aperta all'interculturalità (pedagogia interculturale) nella prospettiva della mondialità e della pace;

– educazione come *ricerca dell'unità uomo-ambiente* (prospettiva ecologica);

– la concezione della conoscenza come incontro tra discipline, *dialogo dei saperi* (interdisciplinarietà-transdisciplinarietà) (Morin, 2000);

– educazione come esperienza di collaborazione e *unità nei e tra i vari ambiti dell'attività umana*.



5

GESTIONE DEI CONFLITTI  
PASSI DI DIALOGO





# Il conflitto (i conflitti) nella pedagogia

---

Manfred Porsch

## Il cambiamento di paradigma e cambiamenti sociali

I cambiamenti sociali degli ultimi decenni hanno causato un cambiamento di valori e per questo un cambiamento di paradigma a vari livelli.

Vi invito a fare un breve viaggio nel tempo e vedere com'erano la società e la pedagogia esattamente cinquanta anni fa.

– Una scuola a Vienna nell'anno scolastico 1956/57. Una classe omogenea, ventotto ragazzi (solo ragazzi maschi!), tutti della stessa nazionalità, tutti della stessa religione. L'unica causa di conflitto: due ragazzi sono un po' diversi perché hanno capelli biondi.

– Un anno dopo questa foto, in questa scuola veniva inserito il primo bambino straniero, un ragazzo di una famiglia profuga scappata dalla rivolta ungherese del 1956.

– Riflettiamo insieme (questa richiesta è soprattutto per quelli che sono della mia generazione): su cosa allora non esisteva, su cosa la scuola non ci preparava "per la vita": televisione, lavatrice, computer allora non c'erano. L'uomo non era ancora sbarcato sulla luna... E non vivevamo ancora lo stress di dover spegnere i nostri cellulari all'inizio di una conferenza o di un concerto...

– Oggi, cinquanta anni dopo, nella nostra scuola austriaca sono presenti bambini di circa trenta nazionalità e sette confessioni; in alcune classi ci sono solo 1 o 2 bambini di nazionalità austriaca.

Questi cambiamenti radicali della società ci portano di fronte a sfide tutte nuove, per le quali la società stessa non era preparata e che anche noi educatori dovremo imparare ad affrontare (Weiss, 1992).

Voglio affrontare qui solo alcuni punti che mi sembrano rilevanti per una pedagogia del conflitto.

## Cambiamenti della società

### Comunicazione e socializzazione nella famiglia

I processi di socializzazione in passato avevano luogo soprattutto nella famiglia. Da una parte le famiglie erano più estese, più generazioni vivevano insieme, c'erano più fratelli e sorelle, spesso con vivevano altri parenti ...

La famiglia odierna tipica è molto più piccola, entrambi genitori (nel caso siano tutte e due presenti in famiglia) devono lavorare. I parenti vivono magari in un'altra città. C'è poco tempo libero, i genitori passano molto tempo davanti alla TV e i bambini al computer. Da qui iniziano anche motivi di tensione fra scuola e casa: i pedagogisti si lamentano che i genitori non hanno più il tempo per i bambini e che delegano l'educazione alla scuola. I genitori si lamentano che la scuola delega questi compiti ai genitori.

## **Diversità culturali**

Dove diverse abitudini di vita s'incontrano, idee e valori spesso sono in contrasto tra loro. Sorgono conflitti anche nei rapporti uomo/donna. Nascono conflitti tra generazioni (giovani/anziani) (Gordon, 1987, 1990) tra zone urbane e rurali, tra nazioni e tra varie confessioni religiose.

Questi conflitti, inevitabilmente, entrano a far parte anche della vita scolastica, non introdotti dalla cultura stessa di cui gli studenti sono portatori, ma soprattutto da quella espressa da genitori e educatori.

## **Autorità e potere di decisione**

E' evidente che si sta passando da una cultura autoritaria a una cultura del confronto e del dialogo (Fromm, 1981).

Quando da bambino mettevo in discussione una decisione dei miei genitori, o insegnanti, ciò non provocava quasi mai un vero e proprio conflitto. Alla mia domanda "perché...?" ricevevo la risposta "logica": "Perché lo voglio". Alla mia obiezione "ma io non voglio" mi veniva opposto un argomento ancora più forte "Tu devi". La discussione così era finita. Se oggi, invece, decido qualcosa nella mia famiglia avvengono spesso lunghe discussioni con argomenti e contro-argomenti. Alla fine il compromesso è più o meno questo: "lavo i piatti, ma poi riceverò più paghetta".

## **Effetti pedagogici**

### **Il ruolo degli Educatori**

In passato in un villaggio austriaco c'erano tre autorità riconosciute: il sindaco, il parroco, l'insegnante. Spesso erano loro gli unici che sapevano leggere e scrivere e anche gli unici che sapevano cosa succedeva nel "mondo fuori del villaggio".

Oggi nei "villaggi globali" il mondo è presente attraverso i mass-media. Mobilità e turismo lo rendono possibile. Tutti possono viaggiare e il sapere mondiale si è ampliato a dismisura attraverso internet. Ciò riguarda anche le decisioni che si possono prendere a scuola e quelle fuori dalla scuola. Se si ordina qualcosa in una scuola, possiamo oggi metter in conto che potrebbe arrivare qualche genitore a lamentarsi. "Perché fate così"? Non è previsto dalla legge!".

L'insegnante oggi soffre per una certa mancanza di autorità socialmente riconosciuta come "intermediario di conoscenza". Tutti gli adulti oggi, rispetto al passato, si considerano più esperti nel campo scolastico, anche per via di una più diffusa cultura di base.

## **Dalla gerarchia all'autonomia**

Nel sistema-scuola una nuova cultura del confronto comporta però anche il rischio di conflitti. In passato tutto era regolato attraverso leggi e regolamenti. Era solo necessario osservarli.

Oggi nelle scuole ci sono più competenza e partecipazione nella presa di decisione. Le scuole redigono il loro profilo pedagogico ideale, lavorano sulla loro qualità, decidono sul valore e sulla dimensione delle singole materie.

E' proprio questo il punto focale dove possono scatenarsi varie opposizioni e scontri tra diverse posizioni e scelte di valore. C'è un ideale pedagogico comune? Che cosa vuol dire "qualità scolastica"? Quali metodi didattici sono più importanti? Quali materie bisogna privilegiare e quali contenuti? Sono disposto a investire tempo ed energie nella scuola e nell'educazione, mi appassiono all'innovazione o insegno senza una precisa motivazione, senza trovare un senso al mio insegnamento?

Oltre la pedagogia di Maria Montessori, Rudolf Steiner, Rosa Agazzi e Célestin Freinet, tra diversi metodi come i Piani di Dalton, Jena e Marchtal, ecc., giocano un ruolo non certo secondario al-

tre variabili più concrete che influenzano la vita scolastica, come ad esempio l'ufficio di dirigenza scolastica, che vuole che la scuola si presenti ben qualificata davanti all'opinione pubblica; le autorità civili, che devono risparmiare; la scienza, che preme perché l'insegnamento sia all'altezza delle conoscenze scientifiche moderne; i genitori che spesso non riescono più a orientarsi perché "Nella mia scuola tutto era diverso!".

### **Dalla trasmissione di sapere al training di competenza**

Se la conoscenza è fornita sempre più spesso dai mass-media e da internet, non vuol dire, però, che la scuola abbia terminato il suo compito. Naturalmente si tratta da sempre di imparare delle competenze-base, come leggere, scrivere, far di conto. Accanto a questo, tante altre competenze hanno guadagnato importanza nella società odierna. Si tratta delle capacità di utilizzazione e applicazione della conoscenza, di apprendere ad apprendere e di "imparare lungo tutto l'arco della vita". Si tratta di capacità interpersonali e sociali (Deibl 1985, Tausch 1979), personali, di competenza di gruppo, come la comunicazione e il management del conflitto.

Questo è una grande sfida (Mitschka, 2000) per educatori che non hanno per niente potuto imparare queste competenze o le hanno potuto apprendere solo marginalmente lungo gli anni della loro preparazione professionale, perché la comunicazione era vista principalmente nel suo versante negativo, nel significato di "chiacchierare" o "disturbare". Lavorare in gruppo significava spesso entrare in un sistema tipo "combattenti solitari" o di "copiatura" o di "sotterfugi" per farla franca. Il conflitto era visto come disturbo, spesso sanzionato dalle autorità.

In varie nazioni europee l'introduzione delle "soft skills", dello sviluppo di "capacità dinamiche" o interattive, ha portato a una vasta discussione in campo educativo. Si possono insegnare competenze sociali? O l'unica strada per imparare questa capacità è solo nella pratica di gruppo, nella comune esperienza di comunicazione quotidiana? Inoltre, come si può valutare questa capacità con una votazione?

Nei vari Paesi, a questo riguardo, si sta lavorando secondo diversi modelli.

A Zurigo, per esempio, oltre ai classici "profili personali di prestazione" si sta anche mettendo a punto un dossier personale per ogni alunno, sotto forma di portfolio. Le scuole medie di Vienna stanno sperimentando da quattro anni modelli d'individualizzazione e di valutazione alternativa ai metodi di sola valutazione quantitativa. Nell'individuazione degli standard educativi sta prendendo posto la valutazione di standard relativi allo sviluppo delle "capacità dinamiche". In alcune regioni della Germania si è da poco introdotta una "prova di competenza culturale", nella quale sono descritte le competenze sociali acquisite.

### **I conflitti: cause e strategie per la soluzione.**

In questo modulo si cercherà di spiegare i fenomeni sistemici e i meccanismi dei conflitti (Correl 1983, Sheibel 2006):

- Come nascono i conflitti?
- Quale ambiente nutre e alimenta i conflitti?
- Come reagisce la gente ai conflitti?
- Ci sono strategie per evitare i conflitti o per risolverli?

In questa breve introduzione non posso anticipare tutti i contenuti che tratteremo in seguito. Non posso neanche anticipare tutte le teorie della comunicazione e dei conflitti che sono state pubblicate. Voglio però richiamare l'attenzione su due teorie importanti:

### **I conflitti nascono dove due diverse idee di valore s'incontrano.**

– I *Conflitti interiori* nascono quando il potere e il volere personale sono in contraddizione con gli ideali individuali.

– I *Conflitti esterni* nascono dove valori individuali sono in contraddizione (reale o supposta) con altre persone su precisi temi.

I conflitti vengono incrementati attraverso:

- Sentimenti soggettivi (stato d'animo, percezione, paure ...)
- Influssi esterni (propaganda a favore o contro ..., problemi di comunicazione, mobbing ...)

### **I conflitti sono il prodotto soggettivo di una relazione disturbata o mancante:**

- Riguardo a se stesso
- Fra persone
- Fra persone e il “contenuto”
- Fra l'individuo e il sistema.

Poiché l'individuo nello stesso tempo fa parte del sistema si crea il seguente dilemma:

- “Io non posso cambiare, se non cambia il sistema“
- “Il sistema non cambia se non cambio io.“
- La domanda, allora, è: “Chi comincia?”.

### **Conflitti come chance**

I Conflitti nella pedagogia tradizionale generalmente sono visti in senso negativo: disturbano, rubano delle energie, distruggono l'atmosfera. Per questo si è tentato di negarli piuttosto che di affrontarli. Nella realtà i conflitti non sono di per sé distruttivi. Spesso essi possono esser distruttivi per insufficiente cultura di comunicazione, di relazione e di gestione dei conflitti (Watzlawick, 2002).

Nel contesto educativo il “lavoro sui conflitti” è una chance che va sfruttata a vari livelli (Hadri-ga, 1991, Mitschka, 1997):

*Il Sistema impara a:*

- Riconoscere debolezze e lavorare su loro
- Riconoscere punti forti e utilizzarli

*I Bambini imparano a:*

- Percepirsi come parte integrante della comunità.
- Rispettare gli altri
- Affermare se stessi
- Accettare e superare i limiti
- Costruire ponti
- E, soprattutto, a lavorare a un mondo più pacifico!

Non possiamo desiderare di più!

# La gestione dei conflitti in chiave interculturale

---

Agostino Portera

## Il concetto di Complex Instruction

Per quanto concerne le specifiche modalità di gestione dei conflitti e dell'aggressività in contesto multietnico e multiculturale, particolarmente preziose risultano essere le esperienze didattiche e i contributi teorici elaborati da alcuni Autori, fra cui è doveroso citare soprattutto E.G. Cohen, P. Batelaan e C. van Hoof, D.W. Johnson e R.T. Johnson, C. Mac Mahon.

E. G. Cohen (1994) dell'Università di Stanford, Stati Uniti, ha elaborato con i suoi Collaboratori un interessante filone didattico volto alla gestione dei conflitti. La premessa di base mirava a non dare troppa importanza alle differenze culturali degli alunni, quanto soprattutto a quelle gerarchiche. Gli alunni, infatti, possono essere differenti non solo per gli aspetti culturali, ma anche per quanto attiene alla capacità di memorizzare, alla scioltezza di espressione, alla timidezza, alla facilità di instaurare contatti sociali. I figli degli immigrati, come tutti gli altri bambini appartenenti a ceti sociali bassi, compiono maggiori esperienze di discriminazione e di sottomissione da parte dei membri delle classi dominanti. Anche in classe, gli alunni con status più alto, rafforzati dall'interazione con i propri insegnanti e compagni, parlano di più, condizionano maggiormente le attività didattiche e, di conseguenza, apprendono di più.

In seguito a tali esperienze, la Cohen ha sviluppato un approccio dal nome "Complex instruction", con l'obiettivo principale di stabilire equità all'interno della classe. In concreto, si tratta di avvalorare mediante un'interazione creativa tutte le differenze individuali presenti in ogni gruppo. A tal fine gli insegnanti dovrebbero cercare di formare piccoli gruppi il più possibile eterogenei di alunni, con l'indicazione di portare a termine un determinato compito. Di centrale importanza è che, nell'organizzare i lavori di gruppo, a ogni discente sia assegnato un ruolo specifico (di facilitatore, come di chi procura il materiale, di chi controlla i tempi di lavoro): poiché l'obiettivo principale non scaturisce dalla qualità del compito svolto, bensì dalla capacità degli alunni di dialogare e di lavorare assieme, è indispensabile che i ragazzi cambino i propri ruoli, in modo da non creare sempre gli stessi gruppi.

## Cooperativ Learning

P. Batelaan e C. von Hoff (1996), tenendo presente alcune raccomandazioni dell'UNESCO, hanno promosso un programma di didattica interculturale, in collaborazione con molte Università europee, dal titolo "Cooperative learning in intercultural education". Gli autori, muovendo dalla premessa che le società multiculturali sono contraddistinte da un elevato numero di diversità e di di-

suguaglianze (culturali, etniche, religiose, ma anche economiche e sociali), suggeriscono l'importanza per l'educazione (specialmente quella intesa in maniera interculturale) di fornire a tutti pari opportunità.

Il progetto del Cooperative Learning attualmente sembra avere un ampio successo sul piano pedagogico e sta per essere sperimentato in numerose scuole di diversi paesi europei. Oltre che una metodologia, esso rappresenta uno specifico movimento educativo che ha come caratteristica principale la pratica della cooperazione quale stile di un lavoro scolastico che avvalorava il rapporto interpersonale tra gli studenti in ogni momento dell'attività didattica. Sotto il profilo metodologico, attingendo alle elaborazioni di E. Cohen, comprende: l'interdipendenza positiva, l'interazione a faccia a faccia, l'impiego delle capacità di relazione a livello interpersonale, il lavoro in piccoli gruppi eterogenei, la riflessione sistematica sul lavoro svolto, nonché la valutazione individuale e di gruppo. Si tratta di costituire dei gruppi di lavoro cooperativi, ossia di studenti che lavorano assieme in gruppi sufficientemente piccoli in modo che ognuno possa svolgere attivamente un compito, che va definito in modo chiaro.

L'obiettivo principale consiste nel convincere ogni studente che per risolvere compiti complessi sono necessarie abilità differenti. In concreto, la suddivisione degli studenti avviene in gruppi non omogenei di 4-6 alunni, i quali devono cercare di unire tutte le proprie competenze e capacità per raggiungere un obiettivo comune o risolvere un determinato compito. Il gruppo lavora assieme, parla, si scambia il materiale: impara a comunicare e a cooperare. Il ruolo dell'insegnante, oltre alla scelta dei membri di ogni gruppo, consiste principalmente nel fornire tutte le informazioni, nel sostenere i gruppi per la parte didattica e nel verificare che effettivamente avvenga la comunicazione fra tutti i componenti. È importante delegare responsabilità al gruppo, non dare risposte, ma trasmettere una buona dose d'indipendenza.

Dai primi risultati emerge che i soggetti coinvolti nei programmi di Cooperative learning sono più attivi, producono idee più innovative e creative, imparano a dividere la responsabilità, conversano maggiormente, si conoscono meglio, cooperano, comunicano di più su fatti personali e la risoluzione dei problemi è più semplice. Inoltre è stato riscontrato che, complessivamente, il lavoro di gruppo contribuisce a svolgere meglio i compiti sociali e migliora la qualità di apprendimento (Ben-Ari, Kedem- 1997).

Degno di attenzione sembra anche il programma elaborato da C. Mc Mahon (1997) assieme a collaboratori del Queensland-Australia sulla gestione non violenta dei conflitti nelle scuole. Il programma, applicato, sembra con molto successo, in alcune scuole di Brisbane e dintorni, prevede dodici tappe, o abilità, suddivise in tre gruppi:

*Win/Win*: tenere conto dei bisogni; usare un'assertività appropriata (esprimere la propria opinione circa il problema); volontà di risolvere il conflitto (valutare la propria motivazione); abilità di negoziazione (soffice con le persone, duri con il problema).

*Creative response*: conflitto come opportunità, forza creativa (collaborare nella ricerca della soluzione); capire il conflitto sotto tutti gli aspetti (motivazioni, bisogni, contenuti); trovare soluzioni che tengano conto di tutto.

*Empathy*: verificare la situazione dal punto di vista dell'altro; gestire le emozioni; sviluppare idee per soluzioni nuove o creative.

Nei casi in cui i conflitti non sono risolvibili dalle parti interessate, è previsto l'intervento di un mediatore, addestrato secondo un programma specifico.

## Teaching Student to be Peacemakers

Simile al precedente, ma molto più articolato e ben sperimentato scientificamente, risulta essere il programma inerente alla gestione dei conflitti in contesto multiculturale, dal titolo "Teaching

Student to be Peacemakers” elaborato da D.W. Johnson e R.T. Johnson (1995), dell’Università di Minnesota, Stati Uniti. In base al presupposto che il pluralismo culturale può sortire a molte opportunità ma anche a tanti conflitti, a seconda se il clima della classe è di tipo cooperativo o se è competitivo o individualistico, gli Autori hanno sviluppato un loro programma, suddiviso in più fasi e rivolto ad alunni e insegnanti.

Nella prima fase si cerca di suscitare un clima cooperativo in cui ai singoli alunni si offrono situazioni in cui devono assumersi alcune responsabilità. Nella seconda fase gli studenti riflettono su cosa è e cosa non è un conflitto. Nella terza fase inizia la negoziazione del conflitto, cercando di superare la visione vincente-perdente e di trovare soluzioni che diano benefici a ognuno: gli alunni sono invitati a dire ciò che vogliono, le emozioni che provano, i motivi per ciò che vogliono e che provano, la propria prospettiva degli argomenti dell’altro; dopo di ciò, ognuno formula tre proposte e alla fine si sceglie la migliore. La quarta fase prevede che l’insegnante ogni giorno scelga due alunni ai quali far assumere il ruolo di mediatore. La quinta fase prevede l’individuazione di alcune ore, in due specifici giorni della settimana, in cui la classe si esercita nelle procedure di negoziazione e di mediazione. La sesta fase prevede la ripetizione di tutti i passi precedenti e l’ulteriore evoluzione, a spirale, e la realizzazione del programma “Teaching Student to be Peacemakers”, il quale si evolve, a spirale, per una durata complessiva di dodici anni. Durante tale periodo, gli studenti sperimentano vie sempre più complesse e raffinate per divenire competenti nella risoluzione di conflitti.

Attualmente D.W. Johnson e R.T. Johnson assieme ad alcuni loro Collaboratori hanno condotto più di quattordici studi di verifica di tale programma attuato in scuole elementari, medie e superiori. Dai risultati emerge che di fronte ad un problema, mentre precedentemente gli studenti ricorrevano soprattutto agli insegnanti, oppure usavano strategie distruttive che servivano solo all’escalation del conflitto, dopo il training essi diventavano molto più spesso in grado di gestire i conflitti positivamente, senza dipendere dagli adulti, sapendo anche intervenire come mediatori. Tutti i soggetti studiati riuscivano ad adoperare le proprie competenze anche all’esterno della scuola. Fra gli studenti di scuola superiore è stato altresì possibile riscontrare un significativo aumento del rendimento scolastico.

## Negoziazione

Un’ulteriore strategia elaborata da D.W. Johnson e R.T. Johnson per la gestione dei conflitti è quella della negoziazione. Le parti in conflitto sono assertive delle proprie ragioni ma cercano di essere anche collaborative, coniugando il proprio punto di vista con quello dell’altro, secondo la logica dell’*e* (le mie ragioni e le tue) e non dell’*o* (o le mie ragioni o le tue).

Per attuare tale strategia è necessario applicare alcune abilità: individuare i fatti che suscitano il conflitto ed essere disponibili a discutere per superarlo; identificare i propri bisogni e scopi e cosa si vuole dall’altro; confrontarsi discutendo sul problema e non sulla persona; comprendere le ragioni dell’altro; ricercare soluzioni che diano vantaggi a entrambe le parti; inventare soluzioni creative; trovare un accordo il più possibile soddisfacente per tutti. Molto efficace, secondo i due Autori, è anche la modalità della “controversia”: sviluppare tesi opposte su un argomento, formando gruppi diversi, discutendo, scambiandosi le posizioni, cercando il consenso mediante posizioni nuove e creative.

Per l’applicazione in contesto educativo familiare si rivela efficace anche il metodo del “negoziato”. E. Arielli e G. Scotto (1998) distinguono fra due modalità di negoziato: quello distributivo (win-lose), dove la sconfitta di una parte costituisce la vittoria per l’altra; e quello integrativo (win-win), dove vincono entrambe le parti. Solamente il secondo, che consente di trasformare il contenuto del conflitto in maniera nuova e creativa, integrando aspetti cooperativi, presenta effetti positivi durevoli, che si potenziano positivamente nel tempo.

## Riflessioni conclusive

Soprattutto nelle società occidentali e altamente industrializzate, a tutt'oggi, il conflitto è associato alla violenza, per cui gestire bene un conflitto equivale ad imporsi mediante il proprio potere o status sociale, giuridico, economico o militare. In altri casi, specie da persone guidate da principi religiosi o collettivi, la gestione auspicabile del conflitto è associata ad accettare passivamente l'aggressività o le idee altrui. Persino in ambito educativo, talvolta, l'educazione alla pace è confusa con la pace eterna del cimitero, con l'atteggiamento masochistico del "mors mea, vita tua", oppure con quello delle finzioni diplomatiche.

Nel nuovo millennio è necessario ed urgente un cambiamento di paradigma.

– Innanzitutto occorre muovere dal presupposto che, specie nelle società complesse e multiculturali, non è possibile eliminare i conflitti dalla vita. I conflitti, come ampiamente enunciato nel presente contributo, hanno accompagnato l'essere umano durante tutto il suo sviluppo filogenetico e continuano a seguirlo anche in quello ontogenetico, dal concepimento alla nascita, dal primo respiro alla morte.

– Poiché non è possibile eliminarli, è necessario imparare a riconoscerli opportunamente. Occorre riuscire a comprenderne le cause, distinguendo: i conflitti palesi (posizioni) dai conflitti di fondo (interessi); il conflitto oggettivo dai vari retroscena (interessi, sentimenti, problemi di rapporto, differenze di valori, carenze di informazioni, equivoci e incomprensioni).

– Dopo aver individuato la reale natura del conflitto è necessario educare a gestire i conflitti nella maniera umanamente più opportuna. Istintivamente l'uomo di fronte ai conflitti è spinto alla fuga o alla lotta (uso dell'aggressività e della violenza). Grazie all'intervento che può essere fornito solamente da un'educazione ben pensata e attuata, egli potrà apprendere che il ricorso alla violenza potrà tutt'al più servire a spostare il conflitto, rendendolo spesso anche più difficile da risolvere e favorendone l'escalation negativa. Lo stesso vale per l'atteggiamento passivo e di sottomissione: i sentimenti di ostilità, la rabbia, il senso di ingiustizia subita vengono rimossi dal soggetto e affiora del risentimento che lo porterà a star male con se stesso, oppure a "vendicarsi" in maniera indiretta (anche in questo caso si assiste ad uno spostamento e spesso allargamento del conflitto).

Nel nuovo millennio è necessario ed urgente iniziare a scoprire anche gli aspetti positivi e costruttivi che possono scaturire da un conflitto gestito in modo opportuno e umanamente sostenibile. Senza ricorso alla violenza e alla distruttività. Senza atteggiamenti remissivi e masochistici. Mediante uno spirito di cooperazione, di sinergia delle risorse, distinguendo il problema (che può essere oggetto di "aggressione" congiunta) dalla persona che si ha di fronte (che va compresa nella diversità e rispettata nella sua comune dignità). Grazie a ciò si può giungere a degli accordi che, oltre a risolvere il problema, contribuiscono all'accrescimento soggettivo e della comune umanità; alla vivificazione della democrazia e al miglioramento della civiltà.

In tal senso mi piace concludere pensando che i metodi e le tecniche presentate nelle pagine precedenti (la mediazione, il coaching, il cooperative learning, il win win) non siano recepiti in maniera acritica, ma possano servire come spunti sia per rendersi conto delle potenzialità (anche) positive insite nei conflitti, sia per stimolare maggiormente, soprattutto nel settore pedagogico, la riflessione circa le strategie che di volta in volta possono rivelarsi utili ed efficaci per migliorare la convivenza fra esseri umani.

Riflessioni simili valgono anche per l'aggressività che non è da considerare solo come "impulso negativo", in quanto, se opportunamente incanalata e veicolata, permette all'individuo di affermarsi nei confronti dell'ambiente fisico e naturale esterno. Facendo tesoro delle riflessioni di altri pedagogisti, specie in educazione, è necessario un cambiamento di paradigma in modo da considerare l'aggressività come tendenza ineliminabile dell'essere umano, che non può essere né repressa né lasciata



manifestare in maniera incontrollata e distruttiva. A scuola, in famiglia, nelle associazioni educative, occorre evidenziarne l'aspetto dinamico, promuovendone la modalità giusta e positiva per lo sviluppo della persona (attualmente definita come assertività). Nel nuovo millennio occorre acquisire la consapevolezza che i conflitti non solo sono ineliminabili, ma - se opportunamente individuati e gestiti - costituiscono il "sale e pepe" dell'esistenza. Facilitano delle scelte, conferiscono significato a tanti atteggiamenti, promuovono la maturazione e la crescita della persona e dei gruppi.

Specie in contesto pluralistico e multiculturale, laddove i conflitti e l'aggressività sembrano più difficili da riconoscere e da gestire, occorre agire su più livelli. Innanzitutto si tratta di stabilire che in presenza di modalità linguistiche, di pensiero, comportamentali e comunicative differenti, il significato attribuito al conflitto, il modo di percepirlo, di viverlo e di gestirlo varia fortemente rispetto ai riferimenti interiorizzati in passato. Pertanto, dopo aver individuato dei limiti, delle "regole del gioco", che valgano per tutte le parti coinvolte, è necessario sviluppare anche delle competenze interculturali atte a tener conto di comunanze e differenze. In tal senso, pur potendo attingere alle esperienze raccolte nel settore della comunicazione interculturale e ai principi fondanti della pedagogia interculturale, rimangono molti interrogativi irrisolti e molte barriere da superare.

# Intercultura e minoranze linguistiche

---

Neven Hrvatić

## Nuovi contesti educativi

Le sfide del futuro dei singoli e della società in un mondo sempre più globalizzato si riflettono sulla strutturazione e sulla qualità della scuola di oggi, sul sistema dell'istruzione e sulla formazione. I valori comunitari dell'unificazione europea, come altresì le caratteristiche della società croata (democrazia, dignità dell'individuo, responsabilità, identità, risorse umane) sono elementi basilari anche per mutamenti strutturali all'interno della pedagogia. In questa direzione, la mondializzazione dell'educazione, attraverso la formazione dei discenti (alunni, studenti universitari) alla vita e al lavoro in un ambiente ormai più globale, il potenziamento delle competenze linguistiche (anche delle minoranze) influiscono in modo significativo anche sull'internazionalizzazione del percorso formativo. In pratica, sono in corso molti mutamenti che, contemporaneamente, interagiscono a livello mondiale nell'ambito del sapere e dell'educazione. Tra i molteplici cambiamenti in atto, possiamo citare:

- Educazione aperta
- Nuova filosofia della formazione
- Politiche e strategie culturali flessibili
- Educazione dell'individualità e della socialità
- Educazione e formazione interculturale
- Idee e scuole pedagogiche alternative
- Dialogo interdisciplinare.

Le implicazioni immediate dei nuovi approcci della Pedagogia si manifestano anche a livello pratico-esecutivo: maggior attenzione nei programmi di studio a contenuti e a percorsi formativi interculturali, incoraggiamento al lavoro d'equipe (approccio cooperativistico), sviluppo dei valori della democrazia, rafforzamento della personalità e dell'autonomia dell'alunno, sviluppo della motivazione all'apprendimento (cambiamenti nel metodo di lavoro), "imparare a imparare", educazione permanente (necessità di ridare un senso formale, non formale e informale all'educazione), standardizzazione della formazione (standard dei contenuti, standard educativi, standard esecutivi come riferimenti essenziali per l'elaborazione di un curriculum nazionale).

## Approccio all'educazione e formazione interculturale

I tratti multiculturali delle società europee si riscontrano anche in Croazia.

Respingendo una visione statica della cultura (mosaico di gruppi differenti per origine etnica, lingua, cultura e credo religioso in un determinato territorio), la concezione di una società multiculturale comprende fattori d'interazione tra singoli, tra gruppi e comunità, come il rispetto del diritto di

tutti alla comunicazione e il rafforzamento continuo degli sforzi comuni di coesione sociale. Solo a questo punto emerge il problema della maggioranza o della minoranza (Perotti, 1995: 63).

L'idea dell'interculturalità nella formazione e nell'educazione nasce dalla necessità che la società multiculturale si orienti verso i fondamenti del pluralismo culturale (la comprensione reciproca, la tolleranza e il dialogo, i vissuti e l'interazione dei tratti culturali propri e altrui, il dialogo sociale).

I percorsi formativi interculturali a livello mondiale comprendono vari ambiti (concettualmente simili), che, di fatto, hanno influito anche sullo sviluppo di approcci comuni, pur con tratti distintivi specifici.

I tentativi iniziali nel dare un fondamento all'educazione interculturale come formazione alla "diversità culturale" (che riguardava soprattutto i figli degli emigrati) o come formazione dell'identità degli alunni con l'obiettivo di delimitarla in una forma determinata o speciale d'insegnamento (Berge, 1989) hanno sperimentato l'insuccesso sia sul piano metodologico sia organizzativo. I presupposti su cui si basava questo orientamento "speciale" era la convinzione che i tratti della personalità dell'alunno determinano anche diversi metodi d'insegnamento. Ne conseguiva dunque, da questo punto di vista, la necessità di costituire gruppi omogenei di alunni per caratteristiche etniche, culturali (o sociali), per i quali erano previsti metodi e contenuti d'insegnamento diversi da quelli tradizionalmente previsti per gli altri alunni. Si partiva dall'idea che, anche a livello sperimentale, si sarebbe potuto dimostrare che metodi diversificati d'insegnamento avrebbero incrementato l'apprendimento stesso e, quindi, il successo scolastico di questi figli d'immigrati.

Si è dimostrato invece che l'identità etnica (culturale) determina solo una parte, non rilevante, dei complessi rapporti e processi che caratterizzano il percorso educativo-formativo. È risultato evidente invece che un approccio interculturale richiede di partire da una visione e da principi didattici generali, che via via possono essere integrati e modulati sia in rapporto ai valori di riferimento sia alle specificità di cui ogni singolo o gruppo è portatore.

Perciò l'interculturalità è intesa come comprensione attiva di differenti culture, finalizzata all'implementazione e alla pratica di positivi rapporti di scambio e arricchimento reciproco (Bell, 1994; Perotti, 1995.)

L'interculturalità è pensata originariamente come azione e processo in cui non ci sono semplicemente un dare e un ricevere nel quale uno sarebbe a priori attivo e uno passivo, più o meno importante, bensì come processo in cui si è sullo stesso piano a livello di rapporti, anche se su piani diversi in quanto a contenuto. Essa, dunque, solo nella correlazione, nello scambio e nell'incontro con gli altri sa effettivamente dimostrare la validità della sua positiva ipotesi circa l'interazione delle differenze e lo scambio reciproco.

L'interculturalità, in questo senso, tenta di costruire una sua filosofia di vita fondata sulla stima e sulla compenetrazione di idee e comportamenti, sulla salvaguardia sociale-etica-linguistica delle minoranze, sul rapporto con chi è "straniero" e che non si conosce a sufficienza, sulla comprensione delle interdipendenze economiche, ecc. (Sablić, 2004).

Un approccio nuovo all'educazione e alla formazione interculturale si basa sulla premessa che è basilare lo sviluppo dei rapporti di collaborazione e di coinvolgimento reciproco, in modo che gli alunni imparino a vivere insieme.

PREMESSE	MODALITA' DI REALIZZAZIONE
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uguaglianza nell'approccio educativo</li> <li>- Diritti culturali e linguistici</li> <li>- Diritti specifici degli appartenenti alle minoranze nazionali \ etniche</li> <li>- Ambiente circostante multiculturale</li> <li>- Pari opportunità nei confronti di gruppi e singoli oggetto di discriminazione sociale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educazione ai diritti umani</li> <li>- Educazione alla cittadinanza (democratica)</li> <li>- Educazione linguistica delle minoranze nazionali</li> <li>- Differenti competenze e conoscenze</li> <li>- Interazione e apprendimento cooperativo</li> </ul>

**Tab.1.** *Educazione interculturale. Premesse*

## Educazione e formazione interculturale. Struttura e contenuto

L'educazione e la formazione interculturale sono fattori insostituibili nel processo di conoscenza reciproca, di comprensione di differenti culture, come altresì in quello della realizzazione di relazioni positive. Il concetto di "interculturalità" sottintende un'educazione che dia diritto alla differenza, favorisca l'uguaglianza, prepari tutti gli alunni alla vita comunitaria in una società democratica.

Le domande fondamentali dell'educazione interculturale derivano, dunque, da un rapporto, da un basilare atteggiamento di accoglienza nei confronti della società multiculturale. La filosofia che ispira l'educazione multiculturale nasce all'interno di esigenze dicotomiche: da una parte l'esigenza di educare in funzione della scoperta e dell'impulso allo sviluppo individuale sulla base di valori universali di uguaglianza dei diritti; oppure (al contrario) d'inserire il singolo in un gruppo e in una comunità determinata, caratterizzata da una particolare cultura, assicurandogli però il diritto al rispetto e all'espressione dei propri valori culturali (Perotti, 1995:12).

- Lo sviluppo dell'educazione interculturale in Europa è passato attraverso più tappe:
- Formazione dell'insegnante alla comprensione di culture differenti (migrazioni)
- Formazione speciale alla "diversità culturale"
- Diritto all'Educazione per tutti nell'orizzonte di un contesto sociale multiculturale
- Sviluppo di un curriculum interculturale.

Un sostanziale sviluppo dell'interculturalità, in cui l'educazione ha assunto un suo ruolo autonomo, è stato offerto dall'incremento di comuni obiettivi di ricerca riguardanti l'applicazione di strategie didattiche d'insegnamento (Perotti, 1995). L'educazione interculturale, in questo senso, può contare su una più obiettiva valutazione dei risultati e su un più vasto riconoscimento dei valori positivi di ogni civiltà, promuovendo una correlazione e una convivenza positiva e dinamica fra diverse culture dello stesso ambiente (Rubinacci e Amatucci, 1995: 33).

L'educazione e la formazione interculturale si manifesta anche come valorizzazione delle originarie identità culturali di quei gruppi etnici che vivono in società multiculturali. In questo senso, il ruolo dell'insegnante è molto importante. Già la classica funzione educativa (trasferimento e progettazione didattica di contenuti) ha subito varie trasformazioni (progresso accelerato della tecnica e tecnologia didattica) e una progressiva evoluzione verso forme più attive e partecipative del processo d'insegnamento-apprendimento (animazione, dialogo, sostegno al processo dell'insegnamento...).

Nell'ambito della sua funzione educativa l'insegnante sempre più sta assumendo anche il ruolo di coordinatore, ricercatore, consulente..., ruoli che certamente influenzano lo sviluppo delle potenzialità individuali degli alunni e la loro autonomia, il loro spirito e comportamento culturale e sociale (Previšić, 1998:149). In un contesto multiculturale, quindi, un educatore/insegnante non è solo un buon conoscitore delle altre culture, "argine" contro l'insorgere di stereotipi, punti di vista unilaterali e pregiudizi, ma collaboratore-creatore di rapporti nuovi verso un reale sapere ed efficaci rapporti interculturali (tabella 2).

CONTESTO CULTURALE	MODALITA' DI AZIONE	RUOLO DEL- L'INSEGNANTE \ EDUCATORE
MONOCULTURA	TRASMISSIONE DI STEREOTIPI NAZIONALI	MEDIATORE
PLURALISMO CULTURALE	ACCETTAZIONE DI ELEMENTI DI ALTRE CULTURE	MENTORE
CONTESTO MULTICULTURALE	EDUCAZIONE E FORMAZIONE INTERCULTURALE	MODERATORE

**Tab. 2.** Funzioni dell'Educatore/Insegnante relative al contesto interculturale

Da queste premesse potremmo dunque dedurre che la competenza interculturale dell'educatore / insegnante, include quattro fondamentali dimensioni correlate tra loro:

- Competenza interculturale
- Dimensione comunicativa
- Dimensione emotiva
- Dimensione cognitiva.

Una persona competente a livello interculturale è quella capace di "percepire" il rapporto tra le differenti culture, di sviluppare abilità di mediazione, interpretazione, comprensione critica e analitica della propria e altrui cultura. E', quindi, "esperta" nella comunicazione interculturale (Byram, 2000).

Possiamo descrivere le qualità essenziali dell'insegnante competente a livello interculturale focalizzando l'analisi anche nella correlazione che l'insegnante stesso sa stabilire tra ambiente multiculturale e scuola aperta nei confronti della diversità. Queste abilità comprendono:

- Competenza comunicativa verbale e non verbale
- Conoscenza approfondita della cultura propria ed altrui
- Capacità di rispetto, comprensione ed accettazione degli alunni che appartengono ad altre culture
- Rapporto interattivo con l'altro
- Costruzione permanente della conoscenza di sé sia a livello individuale sia collettivo
- Capacità di un'accresciuta apertura, flessibilità, creatività e criticità
- Comprensione delle conseguenze della discriminazione dei culturalmente diversi e capacità di sviluppare un pensiero non stereotipato e contrario ai pregiudizi.

Il mettere in rilievo l'importanza del contenuto (interculturale) e del metodo d'insegnamento (in un gruppo multiculturale) è molto importante perché la scuola sia catalizzatrice di un vero processo di sviluppo interculturale, attraverso l'opera di un'efficace integrazione dell'educazione familiare, fattore essenziale anche dell'integrazione di bambini e ragazzi a livello sociale. Un approccio multiculturale in un ambito sociale multiculturale presuppone la scoperta delle somiglianze e delle differenze nei rapporti di vita quotidiana e non solo l'insegnamento teorico riguardante le diverse culture. Attraverso l'incontro reale con tratti culturali diversi, facendo propri i diritti dell'uomo e i valori della democrazia, l'approccio interculturale comprende anche nuove modalità riguardanti lo sviluppo di percorsi formativi e d'insegnamento (si è dato, ad esempio, molto valore all'apprendimento cooperativo).

## **Percorso formativo interculturale**

Nell'analisi di alcuni dei contenuti fondamentali del percorso formativo interculturale (programmi, modalità didattiche e strumenti) non possiamo trascurare il contesto multiculturale nel quale si svolge l'insegnamento stesso. La definizione di tutti e tre i segmenti (nel processo didattico concreto) dipenderà anche dall'approccio multiculturale che viene scelto in relazione al rispetto del diritto alla diversità, alla realizzazione di pari opportunità e al tempo stesso alla reale possibilità di una vita comunitaria in un contesto democratico.

Il curriculum tradizionale attuale deve articolare i contenuti, i programmi, i metodi di lavoro e le modalità d'insegnamento non finalizzandoli solo al conseguimento del sapere ma, orientandoli da diversi punti di vista filosofici e con larghezza di vedute, alla concreta possibilità offerta agli allievi di sperimentare il modo di superare gli stereotipi sociali, i pregiudizi e la stigmatizzazione tra persone (Previšić, 2004).

Se al termine del curriculum di educazione interculturale potessimo separare i contenuti propri dell'insegnamento (definiti nelle programmazioni didattiche) dai comportamenti sociali interpersonali degli alunni, potremmo cogliere gli effettivi risultati che gli alunni stessi hanno conseguito sul piano del comportamento interculturale.

Pertanto bisogna elaborare un curriculum interculturale volto a una migliore conoscenza di sé e degli altri, alla scoperta delle somiglianze e delle differenze, all'attenzione da portare verso i fenomeni del pregiudizio, alla collaborazione, alla realizzazione di mete comuni.

Sebbene la formazione multiculturale nel passato si sia orientata in modo determinante verso gli individui e gruppi appartenenti alle minoranze etniche e ai figli degli emigrati, tuttavia anche in quest'ambito si sono aperte delle prospettive di miglioramento dell'efficacia dell'insegnamento, con una crescita della motivazione allo studio e dell'autostima degli alunni.

Un curriculum interculturale rivolto alla conoscenza della propria cultura e del proprio passato come unica cultura dominante può influire sullo sviluppo dell'orgoglio di gruppo (nazionale), dell'autostima, e indirettamente sulla motivazione e su una migliore riuscita scolastica (Glazer, 1997). Tuttavia, può risultare semplicistica la visione di come si possano comprendere ed accettare le altre culture solo attraverso la conoscenza di singoli e separati elementi o fattori. Un efficace approccio interculturale come orientamento valoriale deve saper dare rilievo alla globalità di fenomeni che l'approccio interculturale stesso prevede riguardo al fenomeno della complessità.

L'inserimento diretto di contenuti interculturali nella prassi didattica è possibile attraverso lo snellimento dei programmi di studio, depurati dei contenuti meno importanti; l'introduzione di programmi innovativi, il miglioramento della qualità dei libri di testo e degli altri materiali e, in generale, attraverso l'incoraggiamento di una comunicazione interpersonale e di gruppo che favorisca il dialogo interculturale.

Un curriculum interculturale si fonda sulle esperienze stesse degli alunni (conoscenze, capacità, valori e atteggiamenti) e comprende più dimensioni complementari:

- *culturale* (capacità di comunicazione interculturale, a livello locale, nazionale e internazionale);
- *sociale* (correlazione tra responsabilità individuale e sociale, funzione della famiglia, spinta alla collaborazione, partecipazione alla vita pubblica);
- *economica* (rendere l'alunno capace di entrare dal vivo in diversi ruoli lavorativi e di fare esperienza di modalità reali di spesa responsabile);
- *ambientale* (coscientizzazione e assunzione di decisioni strategiche per uno sviluppo sostenibile).

In correlazione ai quattro pilastri della formazione (imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme, imparare ad essere, Delors, 1998: 95-108), la formazione interculturale (imparare a vivere insieme) rappresenta proprio l'anello insostituibile della catena che permette un lavoro fattivo per la prevenzione e superamento dei conflitti (tipici del mondo contemporaneo) e per lo sviluppo del rispetto nei confronti delle altre persone, culture e valori.

Gli approcci educativi interculturali sono diversificati, a seconda del modello pedagogico di riferimento. Ci possono esser modelli più orientati all'apprendimento dei contenuti, altri all'interazione tra alunni, altri ancora al mutamento sociale:

- *Modelli orientati ai contenuti*: comprensione delle culture, differenze tra le culture; nozioni e valori.
- *Modelli orientati all'alunno*: compensativi, programmi per "il diverso" dal punto di vista culturale, con una combinazione tra insegnamento nella lingua materna e lingua del gruppo dominante, che favorisca la riuscita scolastica ed un più facile inserimento nel curriculum regolare di chi appartiene a minoranze linguistiche o culturali.
- *Modelli orientati ai mutamenti sociali*: mutamenti strutturali del curriculum, del contesto culturale, sociale e politico.

La concezione dell'educazione e della formazione interculturale dipenderà in larga misura, allora, dai contenuti, dalle strategie, dai modelli didattici celti per l'implementazione del curriculum nella prassi educativo-didattica.

## **Educazione e insegnamento delle lingue di minoranza in Croazia**

L'educazione e formazione degli appartenenti alle minoranze nazionali è parte integrante del sistema pedagogico-educativo croato.

L'organizzazione, la struttura e il contenuto dello stesso sono stabiliti dalla Legge costituzionale riguardante i diritti umani, le libertà e diritti delle comunità etniche e nazionali o delle minoranze, dalla Legge sull'educazione e istruzione nella lingua delle minoranze nazionali e dalle Leggi sul sistema scolastico della scuola elementare e media. Struttura, contenuto e organizzazione dell'insegnamento delle lingue inoltre sono espressamente previsti nella programmazione didattica delle singole minoranze.

La necessità di prendere in considerazione gli standard europei nell'istruzione e nell'educazione delle minoranze riconosciute a livello nazionale, come l'affacciarsi sulla scena di nuove minoranze in Croazia, condizionano anche il modo di organizzazione dell'insegnamento per tali minoranze linguistiche.

Gli stessi appartenenti alle minoranze nazionali propongono e scelgono il modello e il programma in consonanza con la legge vigente e con le loro possibilità di realizzazione del programma stesso. Tutti i modelli e i programmi speciali sono parte del regolare sistema didattico-educativo.

Nella Repubblica croata si realizzano quattro modelli fondamentali di organizzazione dell'insegnamento svolto nelle lingue minoritarie a livello nazionale:

*Modello A – insegnamento nella lingua specifica della minoranza nazionale (circa 9000 alunni)*

– Lezioni in croato in sezioni speciali con insegnamento nella lingua della minoranza nazionale (i libri di testo si traducono nella lingua della minoranza nazionale; questo modello è applicato alla minoranza nazionale ceca, ungherese, serba, italiana).

*Modello B – insegnamento bilingue in lingua croata e nella lingua specifica della minoranza nazionale (circa 800 alunni)*

– Strutture con insegnamento in croato – sezioni speciali (materie base insegnate in croato, mentre materie di natura sociale sono insegnate nella lingua della minoranza nazionale; questo modello è applicato alla minoranza nazionale ceca, ungherese, tedesca, serba).

*Modello C – insegnamento orientato alla salvaguardia della lingua e della cultura minoritaria (circa 1250 alunni)*

– Programma didattico speciale di cinque ore settimanali (insegnamento di lingua e letteratura, della storia, geografia, cultura artistica e musicale nella lingua della minoranza nazionale): questo modello è diretto alla minoranza nazionale ceca, ungherese, slovacca, serba e russa.

– Programmi speciali (scuole estive per le minoranze nazionali montenegrine, rom, serba, ucraina e russa).

– Programmi speciali per contrastare l'abbandono scolastico e l'inserimento nel sistema formativo- educativo rivolti alla minoranza nazionale rom.

– Studio del linguaggio della minoranza come lingua appartenente al contesto sociale; (questo modello è applicato per la minoranza nazionale italiana)

La specificità (riguardo al numero e alla diffusione territoriale) degli appartenenti alle singole minoranze nazionali ha condizionato anche le diverse modalità di insegnamento e l'adozione di diversi modelli e programmi didattici.

## **Curriculum interculturale e/o insegnamento nelle lingue di minoranza**

L'educazione e istruzione interculturale costituiscono un fattore insostituibile nel processo di conoscenza reciproca e comprensione delle diverse culture e nella costruzione di rapporti positivi reciproci.

L'insegnamento interculturale contemporaneo è frutto della necessità per le società multiculturali di dotarsi di un programma d'indirizzo riguardante il pluralismo culturale, l'universalità e il dialogo sociale. La scuola (mediante un curriculum multiculturale) può influire in modo essenziale nella formazione di atteggiamenti interculturali e preparare gli alunni a costruire rapporti reciproci di parità. Dobbiamo esser consapevoli dell'importanza di un curriculum interculturale. Esso si riflette nell'organizzazione, nella struttura sociale dell'alunno, nella cultura della scuola, nei rapporti docente-alunno, nella modalità di svolgimento dell'insegnamento, nelle attività extracurricolari. La sua influenza è davvero universale.

Solo alunni che ben conoscono i tratti e i valori della propria identità nazionale e culturale, capaci di portare e promuovere la propria cultura, possono entrare in contatto in modo equilibrato con le altre culture e costruire una comunicazione interculturale a tutti i livelli, e suscitare sensibilità ed apertura alla comprensione ed accettazione delle altre persone e culture.



# La psicologia positiva nello sviluppo dei giovani

---

Majda Rijavec

## Cos'è una vita "positiva"?

Una delle caratteristiche principali della psicologia positiva è l'orientamento riguardante la scelta di un tipo di vita finalizzato a un più deciso benessere psicologico. Per favorire il raggiungimento di tale obiettivo, la psicologia positiva analizza tre differenti livelli di esperienza umana: quello soggettivo, quello individuale e quello di gruppo (Seligman e Csikszentmihalyi, 2000).

Per quanto riguarda la dimensione soggettiva, la psicologia positiva esamina le condizioni positive soggettive, le emozioni quali la gioia, la contentezza, la felicità o l'ottimismo. Nell'ambito di quella individuale, la psicologia positiva analizza le caratteristiche positive individuali, quali il coraggio, la tenacia, la sincerità e la saggezza. Lo scopo è di identificare le componenti di una "vita positiva" e le peculiarità che contraddistinguono una persona "positiva" mediante l'analisi delle potenzialità e delle qualità umane. A livello collettivo e sociale, la psicologia positiva è orientata allo sviluppo, all'edificazione e al mantenimento di istituzioni positive, di valori civili, di una famiglia e di un ambiente di lavoro 'sani'.

E' evidente che una vita positiva è strettamente legata al concetto di qualità umane positive. Seligman (2002:13) definisce 'vita positiva' l'utilizzazione quotidiana delle proprie specifiche qualità per la realizzazione di un'autentica felicità.

Tuttavia, gli psicologi oggi hanno una comprensione più profonda sia delle fragilità sia delle potenzialità umane. Ciò è del tutto comprensibile, perchè la ricerca sulla classificazione delle malattie mentali ha una storia di 200 anni, mentre i tentativi di classificazione delle potenzialità umane risalgono solo ad una decina di anni fa.

## Formazione dei giovani fondata sulle potenzialità umane

Nell'approccio tradizionale alla formazione degli alunni si dà spesso il messaggio, esplicito od implicito, che è loro compito colmare le lacune, altrimenti andranno incontro probabilmente ad un insuccesso scolastico. Al contrario, la psicologia positiva si rivolge all'individuazione delle energie positive degli alunni e allo sviluppo delle stesse.

Donald Clifton, Edward Anderson (2001, 2002) hanno identificato 34 talenti/qualità che caratterizzano la personalità di individui che hanno avuto più successo in determinati ambiti di vita in termini di felicità. Un'abilità è quella di saper metter in atto in modo sistematico e produttivo un sano modello di vita (a livello logico, emotivo e comportamentale) sapendolo applicare a diversi ambiti esperienziali. Una qualità positiva è tale perchè sa unire abilità, competenze e nozioni necessarie per il raggiungimento dei suoi obiettivi positivi, ponendosi nelle migliori condizioni di raggiungere il massimo risultato. Quando le potenzialità positive sono sviluppate completamente e applicate in

modo adeguato portano alla piena realizzazione e all'eccellenza. Le ricerche (Clifton e Harter, 2003) hanno dimostrato che le persone che guardano sempre alle proprie fragilità e insuccessi, cercando di orientare il loro comportamento alla loro soluzione, nel migliore dei casi possono raggiungere solo risultati mediocri. Se invece investono lo stesso potenziale di sforzo nello sviluppo delle proprie abilità, possono realizzare molto di più e persino raggiungere un alto livello di eccellenza.

Perché puntare sulle lacune interferisce sulla realizzazione e sulla capacità applicativa degli individui?

Secondo Anderson (2004) un tale atteggiamento demoralizza gli alunni, ne diminuisce la motivazione, mette in risalto gli insuccessi e le loro frustrazioni, li porta ad aspettative negative, abbassa la loro autostima, diminuisce il livello di fiducia degli insegnanti nei confronti dell'alunno, abbassa negli alunni le aspirazioni alla riuscita e non dà loro alcun stimolo ad interrogarsi su cosa significhi raggiungere un livello eccellente.

## Sviluppo dei giovani fondato sulle energie positive

Lo scopo di una formazione e di un'educazione positiva dei giovani è quello di sviluppare quelle forze positive che permetteranno loro di continuare a crescere e progredire per tutta la vita. Un'educazione positiva è orientata alle potenzialità, alle qualità e alle esigenze dell'educazione dei giovani e non solo ai loro problemi o fattori e comportamenti a rischio. Questo approccio sposta l'obiettivo dalle strategie volte a risolvere crisi e problemi ad altre tese a rafforzare, incoraggiare rapporti, stimoli ed esperienze adeguate positive. Ma se vogliamo aiutare i giovani a svilupparsi in modo positivo dobbiamo sapere che cosa è necessario sviluppare.

Una delle finalità più importanti riguarda lo sviluppo del carattere come forza umana positiva. Peterson e Seligman (2004) hanno messo a punto una classificazione delle potenzialità umane, denominata VIA (The Values in Action), creando cioè un sistema di classificazione dei "Punti-forza" umani. A questo scopo, hanno studiato come i grandi filosofi e le principali religioni orientali e occidentali hanno parlato di carattere e di qualità, e che cosa dicono sullo stesso tema le organizzazioni civili contemporanee e gli enti che si occupano di educazione giovanile. Questa ricerca è arrivata alla definizione di sei principali valori, quali: saggezza, risolutezza, equità, umanità, moderazione e senso dello spirituale. Nella Tabella 1 sono riportate le potenzialità e le qualità secondo questa classificazione.

<b>1. SAGGEZZA</b>	<b>Potenzialità cognitive per il conseguimento e l'utilizzazione delle competenze</b>
Creatività	Riflessione su nuove e produttive modalità per portare a termine un compito
Curiosità	Interesse per diversi temi ed esperienze
Apertura mentale	Ben fondato modo di riflessione e valutazione delle cose sotto tutti i punti di vista
Passione per lo studio	Apertura a nuove abilità e contenuti per il loro stesso valore intrinseco
Prospettiva	Capacità di avere uno sguardo a 360° e di dare saggi consigli
<b>2. RISOLUTEZZA</b>	<b>Potenzialità emotive per il sostegno della volontà' di raggiungere uno scopo nonostante difficoltà' interne ed esterne</b>
Autenticità, sincerità	Apertura, abitudine di parlare e vivere in modo sincero e trasparente
Coraggio	Non tirarsi indietro davanti al pericolo, alle sfide, alle difficoltà' o al dolore
Tenacia	Portare a compimento ciò che si è iniziato
Vitalità	Approccio entusiastico alla vita
<b>3. UMANITA'</b>	<b>Qualità positive che comprendono rispetto, attenzione ed un rapporto amichevole nei confronti degli altri</b>
Gentilezza e magnanimità	Attitudine a mettersi a disposizione degli altri con servizi e atti positivi, di empatia, rispetto e attenzione all'altro
Amore	Attribuzione di importanza e sviluppo di rapporti di vicinanza con gli altri
Intelligenza sociale	Coscienza dei pensieri e sentimenti propri ed altrui

<b>4. EQUITÀ</b>	<b>Qualità positive in ambito sociale che si trovano alla base di una sana vita di comunità</b>
Uguaglianza, rettitudine	Rispetto e senso di uguaglianza nei confronti di tutti gli uomini, secondo i principi dell'equità, senza discriminazioni e apporto positivo alla vita di comunità
Gestione	Organizzazione delle attività di gruppo e gestione delle stesse
Spirito di squadra	Buon funzionamento nel gruppo
<b>5. MODERAZIONE</b>	<b>Energie positive che tutelino l'individuo da comportamenti non equilibrati</b>
Perdono	Perdono a chi ha fatto qualcosa di male
Modestia	Lasciare che di noi parlino le nostre azioni e coscienza della propria mission nel vasto universo umano
Ragionevolezza	Cautela nel prendere decisioni, non parlare e non commettere azioni di cui in seguito ci si potrebbe pentire; evitare pericoli non necessari
Self control	Autodisciplina, capacità di controllo dei propri sentimenti e comportamenti
<b>6. SENSO DELLA TRASCENDENZA</b>	<b>Energie positive che danno senso alla vita e che spingono a sentirsi parte di un vasto universo di cui si è parte</b>
Stima della bellezza e dell'eccellenza	Ricerca e rispettare la bellezza, l'eccellenza e i valori positivi in tutti gli ambiti della vita
Gratitudine	Coscienza e gratitudine per tutte le cose belle della vita
Speranza	Aspettarsi il meglio e intraprendere attività finalizzate a questo scopo
Humor	Inclinazione a ridere e far ridere
Spiritualità	Fede coerente in un fine soprannaturale della vita, dare un senso alla propria vita

Tab.1. *Potenzialità positive e relative competenze*

E' evidente che lo sviluppo delle qualità positive del carattere gioca un ruolo molto importante per la crescita dei giovani. Le ricerche hanno evidenziato che qualità quali il dedicarsi allo studio, coltivare valori positivi, competenze sociali e il sentire che la propria vita ha un senso sono significativamente correlate a risultati positivi come, ad esempio, la riuscita scolastica, la capacità di gestione, il rispetto delle differenze, il controllo degli impulsi e l'aiuto agli altri (Scales e coll., 2000). Queste energie positive nei giovani sono associate anche alla bassa incidenza di comportamenti problematici come il consumo di droga e di alcool, la violenza, la depressione e i pensieri suicidi (Benson e coll., 1998).

## Programma di psicologia positiva

In una ricerca condotta in Croazia (Rijavec e coll., 2007) si è sviluppato un progetto di psicologia positiva al fine di incrementare le emozioni positive e le potenzialità comportamentali dei giovani. Scopo della ricerca era di individuare l'influenza del programma sulla percezione di autorealizzazione e sui sintomi depressivi negli adolescenti. Il gruppo era formato da alunni delle scuole superiori, destinatari di 15-25 incontri nel corso dell'anno scolastico. Vi hanno partecipato 115 alunni di età compresa tra i 15 e i 17 anni. Nel gruppo pilota c'erano 122 alunni. All'inizio ed alla fine del programma i soggetti esaminati hanno compilato due questionari: un questionario sulla percezione del proprio senso di realizzazione e uno riguardante la depressione. I risultati hanno dimostrato che il programma sperimentale non ha avuto influenza sulla depressione. Anzi, i soggetti del gruppo sperimentale hanno fatto registrare un significativo aumento del senso di benessere psicologico e un maggior numero di emozioni positive. Negli alunni che non hanno preso parte al progetto, non c'è stato alcun miglioramento in tale direzione.

# Il comportamento prosociale via sicura per l'educazione alla pace

Robert Roche Olivar

Gli educatori e gli psicologi condividono l'interesse e la considerazione per l'importanza dell'educazione emozionale. Ma tutti ci sorprendiamo di come qualcosa di tanto fondamentale per la condotta umana sia stato tanto trascurato in modo sistematico nel curriculum educativo. Mentre le conoscenze sull'istruzione nelle discipline accademiche continuano ad avanzare e formano un corpus relativamente solido, che resiste alle differenze d'impostazione dei diversi studiosi o specialisti in campo disciplinare, gli standard di conoscenza psicologica da applicare alla formazione integrale e vitale dei bambini e giovani, con particolare riguardo allo sviluppo delle emozioni, sono stati solo recentemente identificati, anche se dobbiamo ammettere che essi non abbiano ancora punti di arrivo, mete e obiettivi ben definiti.

Su quest'aspetto, soprattutto la psicologia scientifica ancora tende a non pronunciarsi, né a comprometersi nello studio di un modello ottimale di sviluppo umano o di un modello ideale delle relazioni interpersonali o sociali. Ciò è dovuto forse a una presunta asetticità della ricerca scientifica, che è sospettosa di una qualsiasi assimilazione a visioni ideologiche o religiose. Così non siamo ancora giunti a una precisa serie di proposte.

Probabilmente la pedagogia e l'educazione sono più prossime o più impegnate in questo compito. Nel nostro ambito nazionale spagnolo, questo interesse si rispecchia nelle attività dei gruppi di studio e di ricerca come il D.P.E. (Desenvolupament Personal i Emocional) (Darder, Izquierdo et al., 1996-2003), che riguarda progetti di formazione sistematica specifica attraverso corsi post-lauream o masters tenuti da Rafael Bisquerra del Gruppo di Ricerca in Orientamento Psicopedagogico dell'Università di Barcellona (Post-lauream in Educazione Emozionale).

## La prosocialità, una via d'integrazione per l'educazione emotiva

Quando si parla del carattere intelligente delle emozioni nella condotta e nelle interrelazioni umane (Goleman, 1997), vogliamo sostenere l'ipotesi dell'influenza dei comportamenti prosociali sullo sviluppo "più intelligente" delle emozioni, riferite alle relazioni con gli altri; inoltre che l'ottimizzazione della prosocialità può essere una via maestra per l'educazione e la formazione di tale intelligenza.

Tra le diverse forme per la sua ottimizzazione, Goleman fa riferimento a una ricerca (Brown, Solomon, 1983) fine-anni 70, effettuata nella Baia di San Francisco. Fu questa, a nostro parere, l'esperienza pionieristica sulla prosocialità in campo internazionale.

Su questa esperienza abbiamo basato il nostro lavoro iniziale in Catalogna, grazie al nostro contatto con questi Autori dal 1982, con i quali abbiamo mantenuto una fruttuosa collaborazione.

## Prosocialità e benefici

Una definizione operativa di comportamenti prosociali, accettata dalla comunità scientifica, è questa: “Quelle azioni che tendono a fare bene ad altre persone, senza che esista la previsione di una ricompensa”.

Noi abbiamo elaborato una definizione più ampia che, per un lato, comprenda non solo la semplicità della messa a fuoco unidirezionale, presente nelle prime ricerche, ma anche la complessità delle azioni umane nel suo versante relazionale e sistemico e, d'altra parte, tenga maggiormente conto delle dimensioni culturali, suscettibili di un'applicazione nel campo sociale e politico.

La definizione di prosocialità che il nostro gruppo di ricerca propone è la seguente:

«Quei comportamenti che, senza la ricerca di ricompense esterne, estrinseche o materiali, favoriscono altre persone o gruppi, secondo i criteri di questi, o mete sociali obiettivamente positive e che aumentano la probabilità di generare una reciprocità positiva di qualità e solidale nelle relazioni interpersonali o sociali conseguenti, salvaguardando l'identità, la creatività e l'iniziativa degli individui o gruppi implicati» (Roche 1991).

Abbiamo tentato di introdurre un maggiore ruolo del ricevente come criterio di validità ed efficacia dell'azione prosociale. In effetti, affinché un'azione possa considerarsi prosociale, deve essere accettata dal ricevente, approvandola e rimanendone soddisfatto.

Da una prospettiva collettiva, per la funzionalità della convivenza e armonia delle persone, gruppi e società si presuppone, quindi, che una maggior presenza di azioni prosociali possa portare alla diminuzione dei comportamenti violenti.

Da ciò si dedurrebbe la possibilità di generalizzazione della prosocialità nell'ambito dei rapporti interpersonali, nei casi di comportamenti violenti, come per esempio nei casi di devianza sociale a livello giovanile, considerati come effetto di una mancanza di disponibilità da parte del soggetto di un repertorio di comportamenti positivi alternativi. Nel momento in cui egli disponesse di condotte che risultassero efficaci per la soddisfazione delle sue necessità o per risolvere i suoi conflitti interpersonali, diminuirebbero anche i comportamenti violenti. Inoltre, si potrebbe dedurre che a livello sociale l'incremento di comportamenti prosociali possa produrre una specie di “effetto moltiplicatore”, attraverso un apprendimento da modello, che attiverebbe un processo di percezione selettiva o semplicemente una risposta positiva al beneficio ricevuto, in un circuito di scambio e di reciprocità. Saremmo di fronte ad un miglioramento di qualità delle relazioni sociali.

Attualmente la psicologia sta scoprendo come la persona che agisce in modo prosociale ottiene benefici psichici, poiché si suppone che questi comportamenti presuppongano il decentramento del proprio spazio psichico, l'incremento della capacità empatica, una significativa coscientizzazione di valori. Ciò inciderebbe sull'autostima del ricevente, sollecitata dalla percezione del risultato, dall'efficacia e, in definitiva, dalla constatazione dei benefici.

Nel nostro lavoro diretto a identificare le caratteristiche delle azioni prosociali attraverso la metodologia P.A.R. (Partecipazione-Azione-Ricerca), abbiamo individuato i seguenti benefici:

*Controllo positivo delle emozioni negative*, secondo le argomentazioni che analizzeremo precisamente in quest'articolo.

*Aumento della dignità della persona e del rispetto vitale dei diritti umani*. Si produrrà un arricchimento della consapevolezza della dignità dell'essere umano, senza la quale la dignità può rimanere astratta, puramente teorica o di facciata.

*Arricchimento della capacità d'iniziativa, creatività*.

L'individuo sperimenta un ampliamento delle sue risorse pratiche. Prende consapevolezza delle sue possibilità. Sperimenta soddisfazione nell'esercizio delle sue idee. Sa rappresentarsi il valore dell'Io.

*Produzione di significato.*

Nelle azioni prosociali gli autori sperimentano se stessi come una fonte inesauribile di significato, che non dipende dagli stimoli esterni. Sono capaci di auto-ricompensarsi vedendo i risultati ottenuti nel rapporto con le persone riceventi. Nei nostri lavori applicativi, sulla base dello studio di circa 850 azioni prosociali ricavate dalla documentazione fornita da 140 individui, abbiamo verificato questi effetti (Roche, 2001).

Questa auto-verifica degli aspetti cognitivi e delle emozioni conseguenti costituisce una variabile molto importante, potente e dinamica, che alimenta lo sviluppo della propria identità, sempre di più coerente con alcune mete e valori giudicati come buoni e desiderabili.

*Facilitazione di una vera comunicazione empatica.*

La comunicazione umana si fa, molte volte, problematica, i suoi canali sono limitati con un processo sequenziale non efficace, a meno che non ci sia un ascolto totale da parte dell'interlocutore. Le persone che sono abituate ad agire in modo prosociale, si abitano all'ascolto, alla valorizzazione positiva dell'altro. E ciò fornisce al ricevente la base perché, a sua volta, possa rispondere empaticamente.

*Rende possibile il dialogo tra sistemi umani, ideologici o politici, molto diversi o perfino opposti.*

La metodologia scientifica che giustifica le affermazioni della prosocialità costituisce una cornice di riferimento adatta per l'incontro e il dialogo.

*In sintonia con le grandi religioni.*

Le diverse religioni trovano così nella scienza psicologica e negli studi sulla prosocialità un punto di riferimento comune per i loro valori o principi, considerati universali. Come si chiedeva San Vicente Ferrer (1350-1419), infatti, per quale motivo cercare la verità, se qualunque azione che facciamo a beneficio dell'altro contiene in se stessa tutte le filosofie, tutte le religioni, l'universo intero e perfino lo stesso Dio?

*Moderazione dell'ambizione e del potere.*

Per la sua caratteristica di contrasto delle tendenze egocentriche, l'azione prosociale perseguita come pratica abituale, diminuisce l'aggressività, la manipolazione, la direzione o controllo dell'altro e, allo stesso tempo, aumenta la sensazione di potenzialità positiva dell'io, che non si orienta al dominio o al controllo degli altri, ma risponde a una sana ambizione di crescita personale.

*Inibizione della violenza.*

L'azione prosociale, frutto di una motivazione di attenzione positiva all'altro, forse è l'unica forza capace di "novità" di fronte a relazioni conflittuali. Nella comunicazione, questo si traduce nel non rispondere con un'aggressione a uno stimolo aggressivo, bensì, al contrario, con qualche parola positiva o nuova. Nella dinamica dei gesti e delle azioni, si traduce nel non rispondere con violenza davanti ad un'altra violenza, bensì nell'applicare azioni alternative frutto di un'intelligente creatività.

*Paradigma del dono.*

Gli studi psicologici stanno riscoprendo tendenze naturali ed essenziali molto profonde, genetiche o innate dell'essere umano, riguardanti la capacità di dono, non solo l'istinto di possesso. Queste tendenze sarebbero tanto essenziali quanto quelle riguardanti la sopravvivenza dell'individuo e il controllo delle sue risposte aggressive. Così, all'interno della classica dicotomia tra il valore dell'essere e il valore del possedere, la nostra proposta s'innesta in una "cultura del dare".

*Promotrice di reciprocità e di nuovi circoli di positività.*

L'azione prosociale costituisce uno stimolo percettivamente chiaro, incisivo, orientato efficacemente all'obiettivo e alla persona del recettore, al quale veicola attenzione e considerazione. Essa si

caratterizza per l'elevata consapevolezza e sensibilità, aumentando la valutazione positiva della stessa e trasformandola in modello. Pertanto, si moltiplicano considerevolmente le possibilità (in senso statistico) che il recettore si trasformi in autore, a sua volta, di altre azioni positive simili.

È importante rilevare che il tipo di reciprocità diretta alla promozione di altre azioni prosociali non sia legata ad aspettative che condizionano la condotta del recettore o a contratti impliciti di alternanza immediata o in continuità o in un'alternanza posticipata nel tempo.

Qui si genera veramente la differenza di un'azione prosociale: deve essere radicata in un atteggiamento il cui primo obiettivo è il bene dell'altro, non il proprio, benché possano prevedersi, dedursi o possano seguire ulteriori conseguenze positive per l'autore.

Se è così, la reciprocità che potrebbe prodursi verrebbe a chiudere un circolo molto positivo d'interrelazione, sempre volontaria, ma molto efficace per la sopravvivenza dei sistemi o gruppi umani.

#### *Operatrice di trasformazione sociale.*

L'azione prosociale provoca circoli concentrici di positività nell'ambiente circostante. È sempre difficile parlare di questi benefici, di effetti sicuri, reali che un'azione prosociale può generare nei riceventi, che si convertono a loro volta in autori verso altre persone e situazioni, e così via. Cioè, l'azione prosociale, a volte, diventa reciproca verso l'autore stesso. Altre volte si dirige ad altre persone, ma mai, probabilmente, rimane inattiva.

Perfino scientificamente sarebbe difficile verificare gli effetti positivi moltiplicatori dell'azione prosociale. Difficoltà dovuta al progressivo ampliamento dell'azione e alla molteplicità dei recettori che si succedono, con un'incidenza molte volte superiore alla semplice azione di trasmissione di uno a uno.

In ogni caso si tratta di un'incidenza positiva ampia sul tessuto sociale, che può vedere crescere la propria forza trasformatrice grazie al cambiamento stesso che caratterizza l'interazione recettore-attore.

Da questi nostri studi si è elaborata una griglia di classificazione delle diverse categorie di azioni prosociali, così articolata (Roche 1995):

**Aiuto fisico:** Condotta non verbale di assistenza ad altre persone che hanno bisogno di qualcosa e che è condizionata dall'effettiva approvazione da parte dei ricettori.

**Servizio fisico:** Condotta che favorisce il ricettore sul piano fisico nella realizzazione di un compito o commissione e che è approvata dal ricettore stesso.

**Dare:** Consegnare oggetti, alimenti o cose ad altri senza pretesa di restituzione.

**Aiuto verbale:** Spiegazione o istruzione verbale; condividere idee o esperienze vitali, che sono utili e desiderabili per altre persone o gruppi nel conseguimento di un obiettivo.

**Consolazione verbale:** Espressioni verbali per ridurre la tristezza di persone addolorate o in difficoltà, aumentandone il coraggio.

**Conferma e valorizzazione positiva dell'altro:** Espressioni verbali per confermare il valore di altre persone o aumentare l'autostima delle stesse, perfino davanti a terzi: interpretare positivamente le condotte di altri, scusare, intercedere mediante parole di simpatia, lode o elogio.

**Ascolto profondo:** Condotte meta-verbali e atteggiamenti di attenzione che esprimono accoglienza paziente, ma attivamente orientata ai contenuti espressi dall'interlocutore in una conversazione.

**Empatia:** Condotte verbali che, partendo dall'espressione volontaria di contenuti propri, esprimono comprensione cognitiva dei pensieri dell'interlocutore o di emozioni, sperimentando sentimenti simili a quelli dell'interlocutore.

**Solidarietà:** Condotte fisiche o verbali che esprimono accettazione volontaria di condividere le conseguenze, specialmente quelle penose, della condizione, dello status, delle situazioni negative di altre persone, gruppi o paesi.

**Presenza positiva e unità:** Presenza personale che esprime atteggiamenti di prossimità psicologica, attenzione, ascolto profondo, empatia, disponibilità per il servizio, l'aiuto e la solidarietà verso altre persone e che contribuisce al clima psicologico di benessere, pace, concordia, reciprocità ed unità in un gruppo o in una riunione di due o più persone.

Tab. 1. *Tipologie di azioni prosociali*

## Emozioni e prosocialità

Tentiamo di analizzare ora come i comportamenti prosociali potrebbero incidere su alcune delle emozioni più rilevanti tra le quindici distinte da Lazarus (1993).

### Collera e ira

In queste emozioni c'è una grande attivazione fisiologica. Questa attivazione ha la sua espressione in una risposta emozionale di grado elevato. Potremmo riferirci a essa come a una risposta immediata, a fior di pelle, contundente.

Alcuni Autori fanno riferimento alla presenza di un monologo che produce una specie di argomentazione interna finalizzata a giustificare il fatto di scaricare la collera su qualcuno. Comincia una catena di pensieri ostili, che favoriscono l'aumento dell'attivazione fisiologica e che può portare all'ira e a scatenare con facilità la violenza contro l'altra persona.

La persona che sperimenta frequentemente emozioni di collera e d'ira, per le attivazioni fisiologiche estreme a essa correlate, soffre di una maggiore vulnerabilità della salute mentale e fisica (Thoreson, 1990; Mittleman, 1994, citati da Goleman, 1997). In ogni caso, in prospettiva sociale e comunitaria, per questa persona si suppone un sottosistema di rischio per la convivenza.

Probabilmente la persona abituata a realizzare condotte prosociali accederà ad una forma più efficace di controllo della collera, possibilmente attraverso varie vie:

- L'attenzione frequente alle necessità degli altri, che si traduce in azioni prosociali, è incompatibile, almeno temporaneamente, con atti violenti verso gli altri. Un'abitudine in questo senso tenderà, proprio perché in grado di sperimentare una positiva risposta da parte del ricevente, a interpretare meno negativamente le azioni degli altri. Così, diminuiranno le percezioni degli "stimoli aggressivi".
- Altra via è quella del decentramento empatico. Si tratta del decentramento progressivo del proprio spazio psichico, della capacità di situarsi dal punto di vista dell'altro (cambio di prospettiva), la quale è abbastanza abituale nelle persone che realizzano frequentemente azioni prosociali. Questa capacità permette una maggiore comprensione dello stimolo e della situazione, che hanno provocato la collera ed è in grado di valutare più equilibratamente l'informazione considerando anche le ragioni dell'altro, fatto che permette una riconsiderazione della situazione, potendo diminuire, inibire o frenare la collera a medio termine.
- La via di controllo della collera è forse ancora più efficace. Si tratta di un autocontrollo basato a livello cognitivo come riferimento ai valori a cui ispirare il comportamento. Gli atteggiamenti di stima verso gli altri, motivati da un valore ritenuto fondamentale per la persona, come possono esserlo quelli di tipo ideologico o religioso, hanno notevole influenza sulle motivazioni interne che guidano e danno senso al comportamento.



## **Preoccupazione, ansietà, stress**

La preoccupazione ha come funzione di anticipare i pericoli che possano presentarsi e la ricerca di soluzioni. La preoccupazione può dare inizio a confusione, quando si trasforma in ansietà cronica, nel qual caso si può produrre una mancanza di controllo sul circolo vizioso di pensieri ansiosi.

Anche l'ansietà si attiva per le pressioni reali della vita (stress) e, secondo altri Autori, è un fattore scatenante la malattia (McEwen, Stellar 1993). Il sistema immunologico sembra essere il mediatore organico di questa relazione (Cohen, 1991; Clover, 1989).

Le azioni prosociali suppongono, in diverse occasioni, creatività, iniziativa, perfino assertività, che se frequentemente esercitate incidono sull'aumento dell'autostima, mediante la percezione del risultato, dell'efficacia. Questo miglioramento dell'autostima genera sicurezza nella persona, che è inibitoria dell'ansietà e che secondo certi Autori rappresenta un fattore positivo per la salute del sistema immunitario stesso.

Anche il fatto di aumentare le relazioni interpersonali permette che la persona non abbia tante opportunità di entrare nel circolo vizioso di pensieri preoccupanti, in quanto "distratta" da altro, nel senso che mette in atto una condotta antagonista alla chiusura dell'io su se stesso; inoltre, per il fatto che, nel caso che si abbia l'opportunità di osservare situazioni simili alle proprie nelle relazioni interpersonali, è più probabile la propensione a relativizzare il problema.

## **Colpa**

La cultura occidentale ha cercato di metter ben a fuoco il senso di colpa, indotto da un certo tipo di educazione morale, come per altre culture è la vergogna per certi comportamenti. Specialmente in decenni passati la tematica riguardante il senso di colpa è stata associata ad un'educazione repressiva e autoritaria.

Non mancano, tuttavia, critiche che denunciano la nostra epoca come priva di valori morali e di un adeguato riferimento all'autocontrollo personale, una dimensione tanto più importante oggi visto il livello di violenza sociale.

Il sentimento di colpa è presente in numerose forme psicopatologiche. Una relativa diminuzione del senso esagerato di colpa potrebbe, in questi casi, considerarsi come vantaggioso per la salute mentale.

Le azioni prosociali realizzate, per esempio, nell'ambito del volontariato esercitato nell'anonimato, sono state interpretate come inibitorie del senso di colpa suscitato in altri ambiti di vita, rispetto a persone prossime o familiari, perfino (anziani) genitori, etc..

In ogni caso, la persona animata da senso di giustizia sociale, troverebbe nelle azioni prosociali un sollievo alla colpa.

Senza entrare in valutazioni etiche o funzionali, potremmo affermare che dati i limiti dell'azione individuale, non sembra illogico supporre che l'azione prosociale, in concreto, assurga alla funzione di tranquillante per il senso di colpa.

## **Invidia**

La letteratura ci mostra gli effetti devastanti di un sentimento che può far vacillare la salute mentale e provocare, anche, alterazioni nelle relazioni interpersonali e sociali.

Oltre la convenienza di un'educazione basata sul decentramento verso l'altro, già molto presto nello sviluppo emozionale e interpersonale dal bambino, l'identificazione di questo sentimento e la possibilità di affrontarlo, è una garanzia di benessere psicologico.

Il valore supremo della dignità della persona, indipendentemente dai suoi attributi o capacità, e il valore della prosocialità assunta come guida di condotta, dovrebbero moderare l'invidia, la quale

dovrebbe essere identificata ed espressa adeguatamente sotto forma di ammirazione esplicita, come modalità di gestione dei propri sentimenti.

### **Pessimismo/Coraggio**

Ottimismo può significare avere l'aspettativa che, in generale, le cose andranno bene. È uno stato emotivo opposto all'apatia, alla depressione o alla disperazione, veri nemici del benessere psicofisico (Peterson, 1993; Anda, 1993) e può considerarsi, quindi, come una buona risorsa per affrontare lo stress e per preservare la salute mentale.

Alcuni Autori definiscono l'ottimismo in funzione delle attribuzioni che la persona assegna ai successi e i fallimenti. Gli ottimisti considerano i fallimenti come qualcosa che può cambiare (in relazione anche al locus di controllo interno/esterno), mentre i pessimisti li attribuiscono a una caratteristica propria, stabile dell'evento, che non è possibile modificare.

Gli atteggiamenti positivi, che sorgono abitualmente dal senso di coraggio, permetterebbero di affrontare meglio le richieste dell'ambiente e i contrattempi o frustrazioni che possono accadere. Le persone che hanno coraggio presentano anche una positiva percezione di sé e degli altri in modo più stabile. Inoltre, se si focalizzano su un problema, si pongono nelle migliori condizioni per prevederne la soluzione, per es. mediante il meccanismo conosciuto come "profezia che si auto avvera". Pertanto, essi disporrebbero di più efficaci strategie per la gestione dello stress.

Ciò che causa la reazione di stress non è soltanto lo stimolo o l'ambiente stressante, bensì il significato soggettivo percepito dalla persona implicata (Lazarus, 1993). Nell'elaborazione di questo significato soggettivo interviene, probabilmente, lo stato di coraggio abitualmente adottato di fronte alle situazioni.

I comportamenti prosociali sono tali, per definizione, per la soddisfazione e approvazione che provocano nel ricevente, generando così un feedback positivo per l'autore circa il risultato, l'efficacia, l'utilità della sua azione. Se ciò si realizza frequentemente, dovrebbe migliorare l'autostima e aumentare la quantità degli stati di coraggio positivi.

Questa interrelazione positiva tra recettore e autore produrrebbe un sentimento di reciprocità, di amicizia, forse anche dovuto all'espressione di prossimità psicologica che i due vivono. Tutto ciò contribuirebbe a creare un clima di benessere, pace e unità nella relazione che aumenterebbe gli stati di coraggio positivi ed alla lunga l'ottimismo.

### **Empatia**

È la capacità di essere in sintonia emozionalmente ed anche cognitivamente con gli altri. Questa costituisce una base importante sulla quale si alimentano relazioni interpersonali positive. Da questo punto di vista possiamo affermare che l'empatia sarebbe una disposizione emotiva, che favorirebbe la qualità delle relazioni sociali.

Per Hoffman (1984) il fatto di condividere l'angoscia della quale si soffre, è già fornire un aiuto. Vi è una relazione tra empatia emotiva e prosocialità, un tipo di relazione generalmente bidirezionale.

In generale, possiamo affermare che l'empatia favorisce o facilita la realizzazione degli atti prosociali, benché possiamo anche segnalare che le persone che agiscono prosocialmente continueranno a imparare a ottimizzare la loro empatia.

Il grado di empatia, secondo Hoffman, è legato ai giudizi morali, che, in ultima analisi, costituiscono la base dell'atteggiamento etico delle persone. Quest'atteggiamento etico è un altro elemento fondamentale per la qualità delle relazioni sociali.

Gli atti criminali sono causa, in molte occasioni, dell'incapacità da parte dell'aggressore di sperimentare empatia verso le sue vittime. In questo senso, come si sa, si sono fatti trattamenti di riabilitazione basati sull'allenamento dell'empatia, dove il delinquente deve mettersi nel posto della vittima e cercare di sperimentare le sue emozioni (Goleman 1997).

L'empatia è un atteggiamento basilare nel comportamento prosociale. La comprensione cognitiva dei pensieri dell'altro o la sperimentazione di sentimenti simili ai suoi, possono promuovere l'atteggiamento di aiuto nell'autore.

### **Compassione**

La compassione sarebbe la forma, che prenderebbe l'empatia come capacità d'identificare sentimenti altrui di debolezza o abbandono e che può, anche, moderare i conflitti nelle relazioni.

Queste due capacità: l'empatia e l'autocontrollo sono fondamentali per il comportamento prosociale. Perciò, l'affrontare le proprie emozioni, il cercare d'identificarsi o riferirsi a quelle degli altri, potrebbe influire sulla condotta prosociale.

La vita familiare è il luogo in cui il bambino può identificare e cercare di comprendere i propri sentimenti a partire dall'espressività, dalla risonanza e dal significato che gli altri danno ai propri sentimenti e ai suoi. Le buone relazioni con gli altri possono dipendere da uno stato di soddisfazione rispetto alle necessità proprie e, pertanto, dei sentimenti positivi che questa soddisfazione genera.

L'educazione del bambino va diretta allora alla padronanza di abilità come: la gestione delle emozioni, il controllo degli impulsi, la posticipazione delle gratificazioni, l'auto-motivazione e l'empatia, tutti comportamenti che facilitano alcuni sentimenti di efficacia e, pertanto, di soddisfazione, che a loro volta incidono sull'autostima.

Inoltre, se in casa si realizzano azioni prosociali o la famiglia stessa è agente di azioni verso altre persone o gruppi, la compassione si trasforma in scenario che funge da modello, dove l'identificazione con queste condotte e con i valori che li sorreggono, può facilitare nel bambino la realizzazione di comportamenti prosociali.

### **Una via semplice e integratrice nell'educazione emozionale**

Per quanto detto, proponiamo l'introduzione, il mantenimento, l'esercizio e l'incremento della quantità e qualità degli atteggiamenti e comportamenti prosociali, considerati, secondo la nostra definizione e il nostro modello, come una via semplice e sicura per raggiungere un'educazione emozionale orientata e diretta al benessere e alla salute mentale della persona, come al miglioramento della convivenza sociale.

Il decentramento psichico verso l'altro, verso il tu, che presuppone l'empatia agita non solo nella comunicazione bensì nelle azioni che producono un benessere in quel determinato recettore, "paradossalmente" si trasforma anche in una maggiore crescita e arricchimento dell'autore stesso.

Le emozioni coinvolte nelle azioni prosociali permettono di sperimentare ed esprimere maggiormente i sentimenti positivi, di soddisfazione, di gratitudine, di significato, di senso, di risultato e utilità, etc., moltiplicando i suoi effetti che vanno molto oltre a quegli implicati, generando conseguenze sul clima positivo di tutto l'ambiente sociale.

Non poca influenza esercitano i gesti, le espressioni del viso, sempre di carattere positivo, che danno al viso un'apparenza più gradevole ed attraente, non aggressiva, rinforzando la possibilità di più occasioni d'incontro.

Sulla base di ciò affermiamo la nostra convinzione che la prosocialità suppone un'opzione molto radicale nel privilegiare l'impegno a generare emozioni e sentimenti positivi, perfino nella gestione delle emozioni negative.

### **Formazione e incremento della prosocialità**

Se fino ad ora abbiamo considerato, soprattutto, gli aspetti positivi e i benefici delle azioni prosociali nella salute mentale attraverso le emozioni, ora presentiamo brevemente le modalità, in cui

potremmo sviluppare e incrementare queste azioni prosociali. Una prima via senza dubbio importante, in quanto incide sullo sviluppo della persona, precisamente dall'inizio, è quella educativa.

### **Piano applicativo della prosocialità nelle scuole della Catalogna**

Partendo dall'elaborazione di un Modello teorico (UNIPRO) per l'ottimizzazione della prosocialità abbiamo proposto questo Piano applicativo all'interno dei programmi educativi, concretamente orientati all'ottimizzazione degli atteggiamenti e comportamenti di generosità, aiuto, cooperazione, solidarietà, amicizia e unità (Roche 1985, 1995, 1997).

Le applicazioni realizzate, e ancora in corso nelle scuole, hanno superato le due centinaia di Progetti in una buona parte delle regioni della Catalogna. I programmi applicativi partono dall'autoformazione degli educatori e docenti in seminari specifici. In Spagna, si è presentato in diverse comunità autonome. Manteniamo stretti contatti con gruppi di docenti di varie regioni in Italia che seguono lo stesso Modello.

Tra i diversi paesi europei si menziona specialmente l'Italia, dove si è presentato in varie università e in corsi di formazione di più di venti città, e la Slovacchia, dove siamo stati invitati dal Ministero dell'Educazione per inserire il Programma nella nuova disciplina di Etica, ritenendo che, questo modello, possa facilitare un punto d'incontro per educatori di orientamenti ideologici molto diversi (Lencz, 1994). Un'esperienza simile è stata realizzata nella Repubblica Ceca, con un seminario per i primi formatori in ambito prosociale (2003).

Negli anni passati è stato presentato in Argentina nei forum di formazione permanente dei maestri, su invito del Ministero dell'Educazione di quel Paese (1997) e per il Consudec (1998).

### **Ambiti e contesti educativi. Gli inventari di comportamento prosociale**

L'applicazione del Modello UNIPRO, dal 1982, ha prodotto, logicamente, informazioni molto utili per il suo adeguamento teorico e pratico. Uno degli sviluppi è nato dalla constatazione che il comportamento prosociale è controllato o facilitato non solamente dalle abitudini, atteggiamenti, stati di disponibilità o tratti di personalità, ma anche dalle situazioni in cui si vive o si agisce.

Così per esempio, i comportamenti prosociali che un alunno può realizzare in una classe (dove è soggetto a una posizione, ordine, regole etc.) non sono gli stessi di quelli che può attivare nel patio o in un campeggio estivo.

D'altra parte, gli educatori, in relazione continua con gli alunni, possono prevedere che alcuni tipi di comportamento prosociale potrebbero esser possibili o prevedersi in un contesto determinato. Questa previsione è molto importante dal punto di vista delle possibilità di ottimizzazione del Programma, dato che questi contesti possono favorire la manifestazione dei comportamenti desiderati.

A questo fine, abbiamo lavorato all'elaborazione d'inventari o repertori di comportamenti prosociali, più frequenti o possibili, in distinte situazioni familiari ai ragazzi. Un vantaggio ulteriore è che il docente può selezionare alcuni di questi repertori comportamentali, come obiettivo o meta parziale da raggiungere durante il corso.

In linea con la funzionalità del Programma, questi inventari sono applicabili anche fuori dal contesto scolastico, come possono essere i campeggi estivi ed i club sportivi, che si caratterizzano per essere contesti unitari significativi per l'educazione non-formale della persona.

Con ciò vogliamo anche dare sostegno all'idea che le discipline scolastiche come l'educazione fisica, lo sport, i viaggi, le uscite, le escursioni, sono occasioni ideali per l'educazione integrale della persona e, concretamente, per l'ottimizzazione della prosocialità.

Gli item che compongono questi inventari sono stati prodotti attraverso una selezione progressiva di esperienze e delle risposte alle interviste fatte a professori, maestri e alunni delle età corri-

spondenti, che poi hanno anche partecipato all'elaborazione finale dei repertori, suggerendo i comportamenti rappresentativi di ogni categoria e alla valutazione del grado di rappresentatività delle liste finali ottenute.

Questo lavoro consiste in una lista dei comportamenti prosociali desiderabili applicabili in un contesto spaziale e temporale vincolato alla classe, al patio o cortile scolastico ed all'età degli alunni.

## **Il Modello UNIPRO per lo sviluppo e per l'ottimizzazione della prosocialità**

Di seguito, presenteremo i fattori che costituiscono gli elementi del Modello teorico, che sono alla base del Programma educativo per l'ottimizzazione della prosocialità. Si tratta di quindici fattori, di cui dieci dedicati al lavoro mediante attività e schede, e cinque per i professori che li applicheranno, soprattutto, in forma di modelli educativi.

**Dignità e valore della persona.** Autostima e eterostima. Egli, io. L'altro. Egli, tu. L'ambiente. La cosa collettiva. La società.

**Atteggiamenti e abilità e di relazione interpersonale.** L'ascolto. Il sorriso. I saluti. La domanda. Ringraziare. Scusarsi.

**Valutazione positiva del comportamento degli altri.** Gli elogi.

**Creatività e iniziativa prosociali.** Risoluzione dei problemi e compiti. Analisi prosociale delle alternative. Prendere decisioni personali e partecipazione alla vita collettiva.

**Comunicazione.** Espressione dei propri sentimenti. La conversazione.

**Empatia interpersonale e sociale.**

**L'assertività prosociale.** Auto-controllo e risoluzione dell'aggressività e della competitività. Conflitti con gli altri.

**Modelli prosociali reali e immaginari.**

**L'aiuto. Il servizio. Il dare. Il condividere.** Responsabilità e attenzione agli altri. La cooperazione. Reciprocità. L'amicizia.

**Prosocialità collettiva e complessa.** La solidarietà. Affrontare le difficoltà sociali. La denuncia sociale. La disubbidienza civile. La non violenza.

*Tab.2. Fattori per il lavoro in classe e in sessioni specifiche con diverse discipline di studio*

**Accettazione ed espressioni d'affetto.**

**Attribuzione della prosocialità.**

**Disciplina induttiva.**

**Esortazione alla prosocialità.**

**Rinforzo della prosocialità.**

*Tab.3. Fattori riguardanti il comportamento dell'Educatore*



6

PER UNA PEDAGOGIA  
DI COMUNITA'





# Il sé e l'altro: sviluppo sociale e morale

---

Cesare Scurati

Viviamo in un'epoca di grandi cambiamenti, di cui l'etica forse è la dimensione più controversa, con tutte le relative conseguenze sul piano dei rapporti interpersonali e sociali. Desideriamo chiederci allora in quale quadro culturale si colloca oggi lo sviluppo formativo della relazionalità etica. Vediamo alcuni scenari e riprendiamo alcuni fondamenti pedagogici di questo complesso problema.

## Logiche d'epoca

Attraversiamo due momenti, uno di tono più psicologico e uno di impostazione esplicitamente sociologica.

## Il trono e lo sguardo

Daniel Marcelli (2004) coglie la condizione 'assurda' del bambino nell'ambiguità dei suoi rapporti con l'adulto. Qui ne riportiamo alcune caratteristiche.

*Lo sguardo e il limite.* «Quando avanza verso l'esplorazione del mondo, l'essere umano è vulnerabile, in particolare il piccolo d'uomo, l'infant, che ha bisogno di appoggiarsi su chi sta al suo fianco e gli sta vicino [...] Lo sguardo condiviso con l'altro gli permette la conoscenza dei limiti al di là dei quali c'è una minaccia. L'educazione non è altro che la traduzione in parole e interiorizzazione progressiva di questa guida all'azione». L'assenza del limite non rafforza il soggetto, ma lo rende dipendente dal capriccio e dall'illusione di onnipotenza.

*Modello e diritto.* «Il bambino [...] sta diventando un modello, un modello di ricchezza-potenziale, di adattabilità, di discernimento accorto, di conoscenze sottili, un modello che l'adulto avrebbe interesse a ritrovare». Egli appare, infatti, «rivolto verso l'esterno, avido di stimoli, aperto alla relazione e non chiuso su se stesso». Ma proprio qui sta l'illusione radicale. Il bambino, infatti, resta quello che è, cioè imperfetto, per cui ritenerlo perfetto vuol dire privarlo del suo primario diritto, quello all'infanzia.

*Autorità e dominanza.* La prima (l'autorità) è un fatto umano, connesso "ai valori sociali, culturali, o addirittura mitici", mentre la seconda (la dominanza) si fonda su un fatto animale (superiorità, potere); ancora, possiamo distinguere fra un'autorità tradizionale, fondata sul passato, e un'autorità moderna, che si argomenta nel futuro e che «si fonda anche sulla cura rivolta a preservare, a rispettare il potenziale creativo di ogni sistema aperto, incompiuto, instabile, per aumentare, in qualche modo, le sue competenze». E' importante smettere di demonizzare l'autorità, ma rimane comunque necessario saperla esercitare in modo da coinvolgere l'interiorità di ciascuno.

Al posto di un più o meno vacillante trono, dunque, dovremmo far trovare al bambino sguardi e attenzioni.

### **Fra essere e divenire**

Seguiamo un'indicativa raccolta di studi di carattere sociologico (Hengst, Zeiher, 2004), imperniata sull'idea che «i bambini già perché tali sono collaboratori, negoziatori, produttori e riproduttori, insomma sono agenti che non si limitano ad aiutare a svolgere una serie di compiti nei diversi ambiti della loro esistenza, ma sono anche co-produttori del loro sviluppo personale» (J.Qvortrup, 1994). Vale a dire, in altri termini, che essi «strutturano in maniera attiva la loro infanzia, elaborando delle routine, dei rituali e dei modelli di interpretazione condivisa» (H.Kelle, 2004).

H.Hengst rileva, come tratti fondamentali di attenzione, la centralità della cultura mediale e commerciale, l'esistenza di processi di pluralizzazione, individualizzazione e di standardizzazione, la minor stabilità dei modelli tradizionali d'identità, la tendenza a «rendere i bambini perché consumatori sempre più indipendenti dai genitori e dagli adulti» è, in definitiva, l'instaurazione di un processo di deinfantilizzazione e di attualizzazione assoluta dell'offerta. In sostanza, l'identità collettiva dell'infanzia si sposta da una centralità del “divenire” (futuro) a una centralità dell’“essere” (presente).

Lo studio di H.Zeiher parla di un crescente processo di “razionalizzazione temporale fordista”, che tende ad introdurre nella vita quotidiana un notevole incremento di scadenze temporali obbligate (orari, tempi di spostamento, ecc.), mentre le tecnologie dell'informazione e della comunicazione rendono di fatto possibile l'eliminazione di ogni vincolo temporale, per cui «sembra che oggi il modo temporale dell'azione stia diventando un oggetto di riflessione e di decisione individuale», fino a far prendere in considerazione l'«apertura a una determinazione temporale sempre più soggettiva».

M.du Bois-Reymond (2004) individua due fenomeni sociali basilari: - il rapporto fra le generazioni si sposta dalla domesticità caratterizzata da ordini verso la domesticità negoziata; - la definizione di condizioni di istruzione-condizioni di apprendimento si sposta dagli educatori adulti e dai politici dell'educazione verso le generazioni più giovani. Conseguentemente, si profila l'esigenza di una nuova teoria dell'“apprendimento produttivo”, capace di reagire al predominio della motivazione estrinseca (istruzione formale) a favore di quella intrinseca (mondi dell'informale e del non formale) e di valorizzare le potenzialità dell'apprendimento dai pari.

### **Elaborazioni pedagogiche**

Consideriamo ora alcuni dei principali passaggi tematici sul versante più direttamente e specificamente pedagogico.

#### **Costruire le regole**

Possiamo rifarci a due fondamentali orientamenti:

- *sintetico*: il ruolo dominante è affidato alla proposta dei valori, all'affermazione dei principi, all'attrazione delle testimonianze, all'imitazione degli esempi (cioè a un impianto di carattere sostanzialmente affettivo-sentimentale);
- *analitico*: si punta all'analisi della realtà, all'elaborazione di riflessioni personali, al confronto fra i criteri e le loro applicazioni concrete, alla traduzione dei principi universali in termini di coerenza personale (vale a dire a un approccio costruttivistico-razionale.) Una ripresa del secondo orientamento è presente in un contributo (DeVries, Zan, 2003) nel quale si delinea una prospettiva centrata sull'idea del bambino come costruttore di regole. «Nella scuola» - notano

le Autrici - «le regole sono tradizionalmente stabilite dagli insegnanti e trasmesse ai bambini. Oggi, molti insegnanti vedono i vantaggi del fatto di lasciare che i bambini dicano la loro nel definire le regole in classe. Ma, se non si sta attenti, questo coinvolgimento può essere superficiale e privo di senso».

In primo luogo, occorre liberarsi dal presupposto che si debba abbandonare qualsiasi controllo esterno da parte dell'insegnante. Il vero problema consiste, piuttosto, nell'inserirlo in un contesto pervasivo generale di calore, collaborazione e comunità, rivolto all'autoregolazione degli alunni, in cui il controllo esterno sia ridotto il più possibile e abbia un valore pratico e in cui, quando è necessario, sia messo in atto al minimo e senza compiacimento.

In secondo luogo, si può distinguere fra due diversi tipi di regole:

- *norme stabilite dagli insegnanti*, che definiscono «specifiche aspettative nei confronti del comportamento degli alunni, cioè modi di comportarsi che tutti danno per scontati come facenti parte della cultura della classe» - si tratta di norme riguardanti la sicurezza, la salute e il benessere, di norme morali concernenti il rispetto delle persone e degli esseri viventi e di norme discrezionali, cioè di routine e procedure designate a rendere agevole la vita in classe ed a facilitare l'apprendimento;
- *norme costruite dai bambini*, consistenti in «intese formali fra gli insegnanti e gli alunni», cui si perviene attraverso una discussione in cui i bambini si provano a vedere le connessioni concrete fra le norme stesse ed i propri comportamenti.

E' importante, infatti, evitare che i bambini ripetano le regole apprese dagli adulti o esprimano quello che, secondo loro, gli altri desiderano sentirli dire. Essi, invece, possono utilmente essere invitati a 'reinventare' delle regole derivanti da norme stabilite. «Le regole reinventate fanno vedere quello che i bambini hanno capito della norma morale, poiché le traducono in parole proprie e le elaborano in modo da dar loro un senso».

## **Valori e impegni**

O. Réboul (1995) ha proposto una serie di questioni e di prospettive particolarmente significative.

In primo luogo, non appare più accettabile la carenza di formazione etica denunciata dai livelli standard di comportamento nella vita sia privata che pubblica, che denotano con la massima evidenza un difetto di acculturazione alla vita emotiva dell'uomo contemporaneo e il possesso di un bagaglio di consapevolezze etiche di base "troppo ridotto rispetto a quanto richiederebbe la convivenza" (DeVries, Zan, 1993). A questo si può accostare la revisione complessiva della relazione fra stabilità e mutamento, fra tradizione e novità, nella quale, oltre al criterio dell'accoglimento del nuovo, riveste un ruolo determinante anche il principio della fedeltà al passato in una regola di sostanziale continuità interpretativa. Per diversi sentieri, dunque, si è riaffacciata la coscienza che, di un sistema di valori inteso come "un insieme di ideali capaci, se realizzati, di permettere la piena attuazione della nostra umanità" (Giannmancheri, 1980), non si può fare a meno. Tanto più quando si educa.

E' appunto questa la strada sulla quale si pone Réboul quando sposta l'accento della ricerca dell'universalità dei valori da un referente esterno a uno interno. «In verità - egli dice - un valore non è universale perché accettato su scala mondiale o perché ha trionfato in sondaggi o referendum. L'universale è di tipo diverso [...] L'universale è [...] ciò che ciascuno può trovare in se stesso, e che dunque lo rende libero [...]. In breve: un valore, come una verità scientifica, può essere universale senza richiedere per questo l'accordo unanime di tutti gli uomini». Il riferimento va radicalmente trasferito dal campo socio-comportamentale a quello linguistico, dove è possibile trovare una va-

rietà inesauribile del modello ma anche molte invarianti e un altrettanto inesauribile possibilità di traduzione da una lingua ad un'altra. «E' lo stesso - afferma - per l'educazione. Certo, i suoi saperi e i suoi valori variano da una cultura all'altra; ma si possono dire due cose. Da una parte, l'uomo è sempre e dappertutto il prodotto di un'educazione. E, d'altra parte, i saperi e i loro valori sono sempre comprensibili, se non ammissibili. Si può allora riassumere in una parola ciò che la nostra cultura include di universale: l'incontro, la possibilità di comunicare» (Reboul, 1997).

Il valore del dialogo, quindi, come contenuto.

## La scuola

Ci chiediamo se la scuola sia e debba essere un luogo di educazione ai valori e quali siano le forme più specifiche di quest'apprendimento.

J.C.Forquin (1991) fa notare che qualsiasi progetto educativo e didattico richiede l'adesione a una più o meno esplicita immagine normativa ed ideale dell'uomo; inoltre, quando si educa e si insegna, si ammette l'esigenza di iniziare i bambini ed i giovani a forme di vita ritenute degne di preferenza ed a contenuti che vengono in qualche modo ritenuti più validi di altri. E' chiaro, allora, che un approccio puramente relativistico, che considera inevitabilmente ingiustificabile e arbitrario qualsiasi giudizio di valore, non risulta adeguato. Più ancora, la questione del valore è intrinseca all'esigenza stessa di legittimazione di qualsiasi proposta, per cui «ogni insegnamento si effettua in base al suo proprio valore [...] Insegnare non vuol dire soltanto dare un sapere, la capacità di riflettere, la capacità di pensare, magari anche di dubitare, ma è anche, in ogni caso, compreso quello del dubbio, dare la capacità di credere. Bisogna imparare la lezione, ma per farlo occorre credere che quello che ci viene insegnato sia vero, che le maniere di riflettere e di pensare che ci sono proposte non siano degli inganni o degli impacci e che l'esercizio stesso del dubbio e dello spirito critico si appoggi su una esigenza o una speranza di verità».

Con altrettanta convizione J.Houssaye (1992) afferma che, lungi dall'escludere i valori dalla scuola, è invece il caso di considerarli come sua funzione e 'missione', che si staglia nello spazio aperto fra i due estremi dell'indottrinamento (volontà di educazione totale) da una parte e della astensione (illusione della neutralità pedagogica) dall'altra. Il fondamento è dato, allora, da una nuova e diversa accezione della laicità, intesa non come astensione ma come "rispetto"; di conseguenza, essa «non deve più essere neutralista e rivendicativa, ma riflessiva, cioè permettere e coniugare insieme le prese di posizione, la tolleranza e l'analisi critica». Il pluralismo (assunto come 'fatto', come 'diritto', come 'base' e come 'mezzo') diventa nuovamente il perno decisivo e il criterio di misura rispetto al quale la scuola, poiché 'la sua funzione educativa riposa nello stesso movimento di manifestazione e di appropriazione di valori universali attraverso il risveglio della riflessione personale', non deve 'accontentarsi' ma rendersi conto di aver «a che fare con una messa in tensione e non con una semplice constatazione.

Il CIDREE (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe) afferma (1991) che «quando educiamo o insegniamo comunichiamo valori. L'esistenza stessa di una scuola o di una struttura sistematizzata d'istruzione è un'affermazione di valore, che dimostra la nostra fede nel fatto che è necessario e doveroso insegnare ai nostri giovani ad apprendere». Si aprono così due strade, la prima delle quali tende a considerare la componente dei valori implicita soprattutto nelle dimensioni ambientali e contestuali, prodotto dell'azione formativa indiretta piuttosto che dell'opera di istruzione come tale - è la tesi del primato etico del curriculum nascosto' su quello formale ed esplicito (Torres, 1991) - mentre la seconda sostiene che anche l'apprendimento dei valori deve e può essere incluso nelle 'tavole' curriculari e collegato a tutti i piani ed a tutte le dimensioni del curriculum stesso (Penn, 1990).

La prima pista appare più diffusa nella cultura pedagogica europea, mentre la seconda è chiaramente prevalente in quella americana.

Le condizioni alle quali un itinerario formativo inerente ai valori è efficace sono identificate da H.A.Thelen (1982) nell'autenticità (impegno volontario e spontaneo, motivazione rilevante), nella legittimazione (esistenza di una struttura di riferimento definita, organizzata e coerente) e nella produttività (facilitazione dell'interazione reciproca fra i soggetti). Si tratta di qualificazioni che rappresentano con valida capacità sintetica questa linea educativa, alla quale si connette poi l'aggancio alla tradizione imperniata sulla formazione del giudizio morale, volta a valorizzare al massimo le risorse di carattere cognitivo in quanto strategie capaci di mettere lo studente in grado di arrivare ad apprendere l'arte di distinguere i principi (che ci dicono in modo generale quello che dobbiamo fare o non fare) dalle prospettive (che caratterizzano il mondo così da condurci ad un modo organizzato di interpretarlo) e dai fatti (che ci danno un'informazione specifica o un'occasione di esprimere un particolare giudizio morale (Paul, 1998) .

L'ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development) ha formulato (1988) un gruppo di Raccomandazioni circa l'educazione morale nella scuola:

- l'educazione morale deve costituire una grande forza unificante del curricolo;
- tutte le forze educative devono raccogliersi attorno alla scuola e supportarla nel suo lavoro di formazione morale;
- le scuole devono insegnare l'etica della giustizia, dell'altruismo, della diligenza, del rispetto della dignità dell'uomo e le fonti ultime della moralità, inclusa la religione;
- l'educazione morale non deve limitarsi ai soli aspetti intellettuali ma estendersi all'apprezzamento del bene e alla sua messa in pratica;
- l'educazione morale deve comprendere, per i più piccoli, l'acquisizione di corrette strutture di comportamento e, per i più grandi, la formazione al pensiero critico e all'assunzione di decisioni;
- gli educatori devono valutare se il loro ambiente di lavoro è sempre consona alla crescita morale;
- le scuole devono fare precise richieste agli educatori circa l'educazione morale e valutare il loro apporto al riguardo, - occorre prestare più attenzione all'educazione morale sia nella preparazione iniziale sia in quella in servizio. Lo sviluppo didattico prende usualmente la forma di esercizi concernenti l'acquisizione di macro e microstrategie di giudizio (e di comportamento) morale sul piano cognitivo, affettivo e comportamentale;
- il punto assolutamente centrale, ad ogni modo, è costituito dal rifiuto dell'indottrinamento a favore dell'appropriazione attiva e personale del soggetto.

## **La responsabilità**

L'educazione alla responsabilità rappresenta una delle risposte educative di maggiore importanza in una congiuntura storica i cui tratti di negatività presentano, sotto il profilo pedagogico, una più che abbondante serie di rilevazioni (tramonto d'epoca; età dell'incertezza; disordine esistenziale; cultura della frammentazione, dell'indifferenza, del piacere; epoca senza linguaggio; antiumanesimo tecnocentrico, cultura 'liquida') e le cui manifestazioni (solo per ricordarne alcune: caduta del rispetto per la vita; risorgere di conflitti religiosi, etnici e razziali; aumento del divario fra ricchezza e povertà e formazione di grandi sacche di disagio, esclusione e marginalità) non possono non suscitare le più ansiose preoccupazioni sul presente e sul futuro della nostra civiltà.

### *Fondamenti*

In una visione di tipo personalistico, la responsabilità si colloca nel quadro dell'educazione morale, di cui riprende i motivi e le giustificazioni essenziali. Si tratta, infatti, di porsi nella prospettiva dei comportamenti di natura relazionale, che impegnano, cioè, la libertà e l'intersoggettività della persona ed il suo rapporto con regole, norme, confini, prescrizioni e diritti. In questo senso, si può leggere come una delle espressioni dell'educazione all'alterità in senso generale e alla libertà in particolare.

Una prima fascia di attenzione è costituita dall'avvertenza di reagire ad alcune tipiche deformazioni - come quella collettivistica e impersonalistica (bisogna sempre chiamare in causa la società o il sistema), quella legalistica (basta rispettare le norme consuetudinarie o convenzionali senza andare oltre) e quell'egocentrica (l'unico problema è di soddisfare le proprie esigenze e le proprie aspirazioni) - che tendono a snaturare ed a svilire l'idea stessa di responsabilità nei suoi connotati più profondi. Una solida e consistente educazione può incidere soltanto in un terreno di riferimento ai valori come elemento fondante positivo.

Da ciò può dipanarsi una molteplicità di itinerari educativi, che vanno collocati lungo un continuum di attività, di esperienze e di proposte da disporre nei due assi dello sviluppo cognitivo da una parte e di quello affettivo dall'altra per arrivare a sbocchi comportamentali e a stili di vita. È infatti necessario, in un senso, «far conoscere e comprendere al soggetto [...] le condizioni d'interdipendenza umana, cioè la trama dei rapporti che intessono la condizione sociale dell'uomo [...] perché l'assunzione di responsabilità deve muovere sempre da una consapevolezza crescente del complesso dei compiti e delle funzioni che sono derivanti dalle leggi, dai principi, dalle regole, cioè dagli elementi normativi del quadro socio-istituzionale in cui egli è collocato»; ma è altrettanto indispensabile, in un altro, «promuovere nel soggetto la capacità di collocarsi nella prospettiva della obbligazione [...] cioè l'esigenza di uscire verso una volontà di 'risposta' attuativa dei compiti assunti». Intelligenza, emozione e azione sono ugualmente chiamate in causa in una sinergia di concetti, sentimenti, decisioni, disposizioni e capacità operative.

### *Campi*

Possiamo quindi dire che l'educazione alla responsabilità assume in sé tutte le potenzialità e le risoluzioni inerenti a ciò che concerne la dimensione della reciprocità. I campi specifici ai quali guardare sono: pace; mondialità (interculturalità, sviluppo, internazionalismo); socialità; civismo, politica; economia; diritti umani e giustizia; salute; ecologia; diffusione dell'informazione; legalità. In ognuno di essi, infatti, la responsabilità si configura come un elemento trasversalmente costitutivo, rappresentandone, in ultima analisi, il solvente pedagogico di base. Sul piano curricolare e metodologico, infine, non bisogna dimenticare l'invito a non rifiutare il confronto con i temi che toccano la conflittualità, la divergenza e il contrasto, a non appiattirsi in un nozionismo privo di forza morale e ad incoraggiare in ogni modo tutte le forme di partecipazione, di impegno e di volontariato capaci di far reagire all'isolamento ed all'autocentratura egoistica.

# Bisogno di comunità e il prendersi cura

---

Michele De Beni

## Solo, sulle proprie forze

Uno studioso ha acutamente osservato che, di fronte al moltiplicarsi, a livello planetario, di problemi che richiedono una soluzione comune, frutto di partecipazione collettiva, l'uomo contemporaneo tende invece, sempre di più, a ripiegarsi nel suo piccolo mondo e a cercare la salvezza affidandosi solo alle proprie risorse individuali (Beck, 1997). Un paradosso questo, contraddittorio con quel bisogno di comunità che ciascuno invece porta in sé, originariamente, fin dalla nascita.

Stiamo assistendo, infatti, a un fenomeno di radicale cambiamento culturale, a cui ciascuno di noi però dovrebbe prestare molta attenzione. Si tenta oggi di sostituire il naturale, irrinunciabile bisogno comunitario con una sorta di artificiale filosofia, onnipotente e pervasiva, veicolata da forme emotivistiche e salottiere, come quelle della tv-spettacolo e della pubblicità: una sorta di credo nel primato dell'individuo sulla comunità, del piacere sul dovere, della sicurezza propria su quella altrui, dello star bene con sé sullo star bene insieme. Una trasformazione in atto che non sarà senza conseguenze per noi e per le giovani generazioni.

Anche la parola "comunità" rischia a poco a poco di esser svuotata di senso, privata di una corrispondente realtà sul piano sociale. "Comunità": ci richiama una sensazione piacevole, di calore, di cerchio intimo e confortevole, solidale, di sogno a cui affidarci di fronte all'insicurezza e alla paura. Ma perché, oggi in particolare, ne sentiamo sempre meno bisogno?

## La sofferenza dell'abbandono e il paradosso della non-risposta

Eppure, tutti abbiamo sperimentato, per esempio, che nel pericolo tendiamo a trovare appoggio in qualcuno o in un gruppo. A volte, basta un piccolo black-out elettrico per mettere in crisi le nostre sicurezze. E' soprattutto nei momenti di necessità che si affaccia prepotentemente il bisogno di conferma, di ascolto, di solidarietà, di una "comunità" che sostenga la nostra momentanea o prolungata fragilità. Ed è allora che l'uomo sperimenta la sua più grande sofferenza: dell'abbandono, dello smarrimento e della solitudine. La sua invocazione cerca senza sosta una risposta, un eco dalla propria comunità: "Non aver paura".

Ma quali risposte l'uomo civilizzato ha saputo dare di fronte al dramma sempre più crescente della disperazione, al vuoto di una vita senza senso?

Paradossalmente, ha smesso di interrogarsi su questi "perché" profondi e ha sviato la sua ricerca altrove, nella rincorsa frenetica di una sempre maggior libertà individuale: quanto più sarà indipendente dagli altri tanto più sarà felice.

Qui sta la filosofia dominante che la cultura contemporanea a poco a poco ha introdotto nelle nostre coscienze come una specie di equazione matematica: felicità è uguale a libertà individuale.

Così, “la cosa più saggia da fare ci sembra (ormai) quella dell’autopreservazione...” (Bauman, 2001), cercando affannosamente rimedi ai disagi della nostra insicurezza, erigendo baluardi per l’integrità del nostro corpo, della nostra casa, dei nostri beni, del nostro quartiere. Ciò che è altro, diverso, proprio perché fuori dalle mura sicure, rappresenta una minaccia. Anche gli estranei rimangono fuori. La mia sicurezza, prima di tutto!

C’è una specie d’incoerenza logica in questo ragionamento, né si tiene conto che nel nostro mondo sempre più globalizzato tutto dipende da tutti e che il privilegio di vivere in una comunità richiede la rinuncia ad una parte della propria libertà individuale.

In fondo, sta qui tutta l’ambiguità dell’individualismo moderno: credere che la libertà coincida con la possibilità di comportarsi senza limiti né restrizioni.

## **Meno legami = più felicità**

In questo modo anche i legami comunitari diventano sempre meno indispensabili; le relazioni di vicinato perdono importanza; la sovrabbondanza di mezzi e di tecnologie ci rende tutti un po’ più subdolamente sicuri e, quindi, più distaccati. Oggi, più che nel passato, molti possono permettersi di issare il “ponte levatoio” senza che ciò comporti grossi rischi per la propria autoconservazione.

Così, questi nuovi “patrizi” di una cultura ego-protettiva e autocentrata, hanno imparato a non aver più bisogno dei servizi offerti dalla comunità; essi trovano più utile e liberatorio fuggire dall’impegno dei sentimenti, dell’intimità, del vicinato. Il rifugiarsi, allora, nel mondo degli incontri occasionali, degli amori non-amori, del linguaggio virtuale diventa un modo, ancor più sottile ed estremo, per garantirsi il diritto di starsene da soli. Anche l’amore diventa un ostacolo alla propria libertà; è meglio non esser amati, perché ciò richiederebbe una risposta. Sarebbe come riconoscere di aver bisogno degli altri e ammettere la propria debolezza.

Meglio fuggire. E dove? Dove non esistono deboli, cioè individui che non hanno bisogno di comunità, in mezzo quindi ad altri soli con cui condividere” il non-interesse degli uni verso gli altri.

## **Una “comunità di soli”**

Questa è la loro paradossale comunità, ed è una strana “comunità” quella che si profila all’orizzonte, tutta orientata freneticamente a disfarsi proprio di se stessa, perché fastidiosamente impegnativa, troppo calda e accogliente per quanti hanno confuso bene con benessere e hanno paura persino di provare un’emozione al di fuori di sé. Sarebbe compromettente uscire e guardare.

Ecco che così sempre più si ostenta una cultura che dichiara apertamente di non aver bisogno della comunità. E’ il trionfo della comunità estetica, cioè superficiale, fondata sull’apparenza, alimentata ad arte dall’industria dello spettacolo e dal potere dell’audience. Una società, questa, che ha perso il suo senso etico, lo sguardo verso i valori veri, tenuta insieme sempre più da cose inutili. Qui si evita “accuratamente di fare e di tessere tra i propri membri una rete di responsabilità etiche e quindi di impegni a lungo termine”. I suoi leader non sono più gli eroi, i santi, i testimoni di una vita autenticamente vissuta, ma i personaggi pubblici dello spettacolo, che hanno assunto con la loro seduzione una funzione pedagogica.

E’ l’onnipotenza dell’uomo che viene esaltata, senza però accorgersi che essa può svanire alla prima difficoltà. La malattia, la mancanza di affetto, il senso di noia sono come fendenti che minano in un baleno le nostre fragili sicurezze. Ricordiamoci che non si può esser potenti in modo assoluto. Solo per il fatto, magari, di preoccuparsi che i ladri non s’impadroniscano del nostro capitale, che la bellezza sfiorisca o che il potere venga meno, tanti “potenti” non sono altro che degli eterni insicuri, tutti protesi a proteggersi.

E’ il senso di comunità a soffrirne, è la comunità etica che viene meno. Quanti disperati al primo cenno di crollo in Borsa? Quanti soli, nonostante la moltitudine che corre ai loro piedi?



Ma è proprio a questo paradosso, a questo senso di solitudine e di diffuso disorientamento, che dobbiamo imparare a dare risposta. E la comunità è chiamata in causa, quella che crede, attraverso una rete intessuta di reciproco interesse, di dover garantire ancora il diritto di tutti di esser considerati esseri umani. Ma questo è possibile dove c'è relazione, comunicazione profonda, conferma, perché una società può dirsi tanto più umana quanto più i suoi membri si confermano tra loro, come persone.

## Il prendersi cura come risposta al bisogno di relazione

Portando l'attenzione nello specifico della famiglia, la cellula-base della comunità, oggi si constata la sua crescente difficoltà di adattamento alle mutevoli e complesse condizioni sia interne sia di rapporto sociale. Ciò comporta una serie di interrogativi e una particolare attenzione a quel lavoro di continua mediazione che la famiglia, la scuola, le istituzioni sociali e educative sono chiamate a svolgere nel rapporto individuo-società, privato e pubblico.

All'interno di questa rete, l'educazione sia scolastica sia familiare non sono più pensabili, come in passato, chiuse su di sé e autosufficienti, ma nodo di scambi; non solo affettivi, d'informazioni, di conoscenze, ma di proposta e di azioni tra interno ed esterno. La scuola e la famiglia, oggi, quindi, come destinatarie di cura (come sostegno, aiuto, attenzione) da parte delle istituzioni, dei gruppi di solidarietà, della comunità in senso lato, ma di cui si riconosce il valore, l'enorme capitale sociale che esse possono e devono sviluppare.

Il prendersi cura, quindi, ha la valenza di un'azione di reciproco riconoscimento e di scambio, di condivisione e di dono, tra famiglia e comunità, tra scuola e famiglia, tra famiglie, tra gruppi, tra gruppi e istituzioni.

Fra le più grandi sfide che la nostra società deve affrontare dobbiamo ricordare la crescente differenziazione dei modelli sociali e culturali, il complesso problema della genitorialità, la conoscenza, il tempo libero, la qualità dei rapporti nella comunità, le questioni di senso, cioè i valori da condividere e su cui orientare la vita.

Non c'è spazio, in questa trattazione, di approfondire tutta la serie di problemi che riguardano il prendere e il prendersi reciprocamente cura in famiglia, nella scuola, nelle istituzioni. Presento solo un quadro sintetico di riferimento, quale indicatore di possibili punti d'azione (Di Nicola, 2002).

- piccole strutture di gruppo
- struttura paritaria dei gruppi
- l'ascolto
- la regola della reciprocità e la condivisione di problematiche comuni
- dimensione relazionale (interazione faccia a faccia, cuore a cuore)
- la promozione delle responsabilità personali e sociali
- un progetto teso a ricostruire il tessuto relazionale
- un veicolo di "beni relazionali"

Schema 1. Gruppi di rete tra famiglie, tra educatori, tra scuole, tra istituzioni.

## L'accendersi di nuovi rapporti di felicità

Il miracolo, culturale e sociale, controcorrente alla predominante corrente individualistica, che oggi dobbiamo saper insieme compiere è l'«accendersi e il moltiplicarsi di nuovi rapporti, un fenomeno che aumenterà a mano a mano che l'esperienza comunitaria "andrà avanti. Così, la comunità, intreccio di tanti piccoli e grandi gruppi (da quelli familiari, interfamiliari, scolastici, sociali, istituzionali...) diventa una vera comunità educante, "uno scrigno, un mirabile intreccio di relazioni umane, d'amore, di familiarità, di amicizia» (Lubich, 1999).

# Per una pedagogia di comunità

---

Giuseppe Milan

L'educazione autentica non impegna soltanto nei confronti dell'individuo, ma si muove anche nel senso di formare una migliore società, una migliore umanità.

Per questo non si fa ricorso soltanto alla relazione interpersonale, che è indubbiamente necessaria ma non sufficiente in vista dei molteplici fini dell'educazione. La dimensione della socialità è costitutiva della persona umana, riguarda la sua stessa natura, perciò l'educazione non può non essere "sociale" (Milan, 2003). L'educazione sociale per eccellenza è, secondo me, l'educazione comunitaria, che può svilupparsi – come vedremo meglio in seguito – come educazione "nella" comunità e come educazione "della" comunità. Questa idea di educazione "della" comunità si riferisce alla promozione-attuazione di condizioni, strategie, esperienze che conducono alla costruzione-espansione-potenziamento della comunità stessa, che può diventare "educante", reale ambiente antropologico formativo per i suoi membri. L'educazione, in questa prospettiva, vede la comunità stessa, nel suo insieme, come agente pedagogico, come ambito educativo: si attua l'educazione "da parte della comunità".

La progettualità educativa dovrebbe perciò prevedere il «lavoro educativo di comunità» sostenuto da un'adeguata teoria, cioè da una «pedagogia di comunità» che ne evidenzia chiaramente i fondamenti.

In tal modo potrebbero moltiplicarsi le esperienze che coinvolgono positivamente ciascun soggetto educativo (per la maggiore frequenza e qualità di rapporti con elementi della rete relazionale sviluppata nel contesto).

Inoltre, diventa educativa l'"atmosfera di base" che si respira nella comunità intera, a patto che questa si costituisca attorno ad un serio progetto di autocostruzione continua e originale, sulla base di valori comuni, ai quali in realtà possono attingere i membri stessi della comunità.

E' sempre necessaria, in tale direzione, un'attenta valutazione critica pedagogica: infatti, bisogna renderci conto che non ogni "lavoro di comunità" e non tutti i "servizi" offerti dalla comunità sono veramente utili ed educativi.

A volte c'è un declino dei valori che i servizi portano in sé. Spesso, nelle fasi iniziali del lavoro comunitario, c'è un forte slancio ideale-etico-culturale. Poi, quando un servizio si consolida in un territorio, può subentrare una fase di de-moralizzazione, di perdita di significato, di frantumazione delle motivazioni che dovrebbero legare in un saldo rapporto di fiducia quanti operano nei servizi della comunità e quanti ne sono utenti.

Un ulteriore rischio può essere quello di ridurre il grado di autonomia e di positivo protagonismo delle persone all'interno di una comunità sovraccarica di servizi impersonali, quando i cittadini tendono a delegare ad altri il governo della propria vita e di quella comunitaria. E' quasi impossibile vivere la dimensione comunitaria in una società che sia profondamente infiltrata da attività professionali specialistiche "senza spirito" e da uno stile di vita passivo, consumistico-edonistico, privo di progettualità.

Contro questi rischi, abbastanza diffusi nelle nostre “società occidentali”, bisogna pertanto fondare una “pedagogia di comunità” veramente capace di “promuovere” come autentici soggetti le persone e le stesse comunità.

### **La comunità (secondo Martin Buber)**

Ma, cos'è la comunità? In cosa consiste la “comunità autentica”? Quali sono le sue caratteristiche fondamentali?

Naturalmente sono tantissimi i contributi che, nel corso della storia, sono stati dati su tale tematica.

Io mi riferisco alla concezione di “vera comunità” che ci propone il filosofo tedesco-ebreo Martin Buber.

Il suo “principio dialogico”, l'Io-Tu, si presenta infatti come solida base per la costruzione della relazione interpersonale da persona a persona (fondata su quella conferma del tu alla quale contribuiscono atteggiamenti di sincerità, accettazione, empatia, lotta educativa). Tuttavia l'Io-Tu è anche il criterio di fondo per interpretare e realizzare al meglio la più vasta dimensione della comunità.

Anche questa, sia pure con un'ampiezza e una complessità che superano i confini della relazione da persona a persona, presenta la duplice possibilità dell'Io-Tu o dell'Io-Esso.

L'alternativa è la seguente: o la relazione dialogica che umanizza, nella quale l'altro è visto come soggetto, come “Tu”, o la relazione cosificante, strumentalizzante, riduttiva, il cui l'altro è “oggetto”, “cosa”, “strumento”, “esso”.

È l'alternativa radicale, di fronte alla quale l'essere umano decide e definisce l'autenticità o meno della propria esistenza. Essa richiede evidentemente un adeguato impegno della persona umana, di ciascuno; tuttavia quest'alternativa non si limita al mondo del dialogo interpersonale, ma decisamente lo supera.

La relazione comunitaria, infatti, fondandosi essa stessa sui medesimi presupposti antropologici, deve mantenere una tensione etica e educativa pari a quella assegnata al discorso “privato” della relazione Io-Tu.

Persona e comunità si costruiscono insieme, reciprocamente, attraverso un'imprescindibile integrazione. L'una e l'altra diventano compiti pedagogici essenziali, per i quali è necessaria una coerente fondazione teorica.

Il principio dialogico, secondo me, può essere il riferimento teorico di tale pedagogia.

Entriamo più decisamente nel tema “comunità”.

In che cosa consiste, per Buber, la vera comunità?

Certo, non può essere confusa con il puro e semplice vivere insieme in una generica “socialità” priva di progetto comune e spesso percorsa da dinamiche relazionali inautentiche, superficiali e consumistiche, cioè di tipo Io-Esso.

Affrontare e superare la diffusa “crisi” delle relazioni umane, anche nella più ampia dimensione sociale, comporta un impegno educativo personale e collettivo che consiste fundamentalmente nell'imboccare la “direzione giusta”: quella che orienta al Tu.

Il Tu, il senso del Tu, questa è la forza calamitante che può permettere all'uomo, nella sua singolarità, e agli uomini – nel loro essere “insieme” - di “volgersi a”, di “orientarsi”: il tu è il vertice a cui tutti i punti tendono, il “centro” capace di convogliare a sé molteplici intenzioni dei singoli e dei gruppi, conferendo a esse, a ciascuna e a tutte, nuova forza vitale e autenticità. In tale comune orientamento al Tu, dice Buber, «i raggi che da tutti gli Io disposti come punti periferici convergono al centro danno luogo ad un cerchio», e proprio questa solida «comunanza delle relazioni che tendono al centro [...] garantisce che esista veramente una comunità» (Buber, 1993). In questa idea di “comunità”, non basta e non vale tanto il “centro” in sé; e neppure la periferia è in sé sufficiente: ciò

che dà effettivo valore alla realtà comunitaria è dato dalla dinamicità dei “raggi”, dalla dialogicità che muove da un punto all’altro – secondo il principio della reciprocità –, per la quale «i momenti isolati delle relazioni si uniscono in una vita cosmica della solidarietà».

È perciò la profonda direzione di ciascun individuo al Tu, a quel Tu che in ogni momento rivolge un personalissimo e personalizzante appello, che può consentire il rinnovamento su solide basi del mondo sociale, anch’esso orientato al “centro”, per renderlo a tutti gli effetti “un cosmo umano” costituito dall’unica legge della solidarietà e della fraternità.

Buber giunge infine alla seguente definizione:

«La comunità non sorge perché gli uomini provano sentimento l’uno verso l’altro (anche se certamente non senza di esso), ma per queste due cose: che tutti loro stiano in una relazione reciproca e vivente con un centro vivente, e che una relazione reciproca e vivente sia anche tra essi [...]. La comunità nasce dalla relazione vivente reciproca, ma l’ostetrico è il centro vivente e potente» (Buber, 1993)

Si tratta di una definizione particolarmente originale: suggestiva è la metafora che paragona il “centro vivente”, il comune orientamento al Tu, all’ostetrico, che fa nascere (fa emergere; educa). E’ questo l’elemento essenziale, imprescindibile e fondante della comunità: è il quid etico-valoriale che impedisce alle relazioni sociali tra gli individui e i gruppi di poggiare sulla fragile rete delle convenienze o dei sentimenti. E’ quel “terzo elemento” capace di innalzare la vita umana oltre il sentimento (che prevale nella vita privata) e oltre l’istituzione (che dà forma statica alla vita pubblica), e che è «la presenza centrale del Tu o, più correttamente, il Tu centrale ricevuto nel presente».

In questa prospettiva, come nel rapporto autentico da persona a persona accade qualcosa che non è riducibile all’essere dell’Io o del Tu ma che “si costituisce tra loro e trascende l’uno e l’altro”, così il segreto creativo dell’esperienza comunitaria «non è né l’individuale né il sociale, ma un terzo elemento essenziale, di qualità superiore».

Il motivo unificante, insomma, è ciò che alla comunità intera fa dire Tu, orientandola a una radicale apertura altruistica e solidale che si traduce in comune responsabilità, in partecipazione “circolare” a un compito di ciascuno e di tutti, che tutti e ciascuno devono intraprendere all’interno di un vitale progetto di miglioramento, che è perciò progetto pedagogico.

La tensione educativa in ambito comunitario richiede pertanto la pratica delle modalità interpersonali autentiche ma anche l’esercizio di un progetto centrale comune, che fa perno sulle dimensioni della solidarietà, dell’altruismo, della fraternità, che diventano evidentemente dimensioni identitarie della comunità stessa (Milan, 2004).

La vera comunità si costituisce proprio in relazione a tali compiti comunitari, attorno ai quali si anima una convivenza umana che rischierebbe altrimenti di limitarsi ad una banalità di scambi interni superficiali e allo sterile solipsismo di una collettività incapace di aprirsi all’altro da sé.

In questa prospettiva, ogni vera comunità si configura essa stessa come realtà in dialogo con altre comunità, all’interno di contesti allargabili fino a comprendere tutta l’umanità, tutti comunque caratterizzati dalla profonda disponibilità all’incontro, al reciproco rispetto, alla relazione autentica, all’interculturalità.

Si tratta evidentemente di un compito estremamente difficile, anche in chiave pedagogica: frequenti sono i tentativi di “arroccamento”, di “autarchia”, di “solipsismo”, di chiusura nel “mio-nostro” gruppo, nella “mia-nostra” religione, nella “mia-nostra” comunità.

Sempre vale l’aprirsi all’altro, non per perdere se stessi ma per ritrovarsi nell’incontro originale e creativo con l’altro. In tale orizzonte dialogico possono trovare adeguata soluzione anche le complesse, apparentemente insormontabili problematiche inter-razziali, inter-culturali, inter-nazionali, inter-religiose.

Non ha più senso la passiva chiusura autocentrata nel “mio-nostro”: alla necessaria difesa della propria identità devono corrispondere l’apertura, il contatto rispettoso, la dimensione empatica, lo

scambio fecondo, l'integrazione dialogica che, anziché svilire le diversità, le esalta inserendole tuttavia in una prospettiva di reciproco continuo arricchimento.

Il primo vincolo di solidarietà tra uomo e uomo si allarga così a cerchi concentrici oltre il rapporto duale, oltre il gruppo, oltre la comunità culturale, oltre lo Stato stesso, attraverso sempre più ampie sfere di relazione che consentano il sorgere e il progressivo dilatarsi della "communitas communitatum" (comunità delle comunità).

Buber pertanto, a partire dal modello-base Io-Tu tra uomo e uomo, indica la prospettiva di una dimensione apparentemente utopica, ma che va ricercata e attuata nel presente dagli uomini e dalle comunità reali attraverso un impegno educativo capace di coinvolgimento dialogico delle diverse identità personali-culturali-religiose, secondo le regole della "solidarietà" creativa, della "collaborazione reciproca", della fraternità, assunte ad ogni livello come necessarie strategie educative.

## Indirizzi attuali della pedagogia di comunità

### I "piccoli mondi"

Che cosa può significare "promuovere" la comunità?

Sono due le direttive fondamentali: quella della qualità delle relazioni interpersonali, che ne costituiscono il tessuto connettivo, e quella del progetto comune intorno ad un centro di valori condivisi.

Costruire la comunità significa innanzitutto vitalizzare i "piccoli mondi" ai quali apparteniamo e nei quali ciascuno può operare come attore sociale-pedagogico.

«Sotto l'aspetto oggettivo – afferma il sociologo Tommaso Sorgi – i "piccoli mondi" sono le limitate realtà sociali che si offrono al diretto intervento dell'attore sociale, aprendogli la possibilità di esprimersi con la propria personale iniziativa. Sotto l'aspetto soggettivo, i "piccoli mondi" sono il vivo sociale che l'attore riesce a suscitare in quella precisa realtà, spendendo in positivo la propria personale carica di "rapportualità" [...]. Sotto l'aspetto oggettivo, i "piccoli mondi" sono "luoghi"; sotto l'aspetto soggettivo, sono realtà che l'attore porta con sé, dentro di sé e attorno a sé: potrebbero anche chiamarsi "piccoli mondi personali" (Sorgi, 1991).

È significativa, per la sua valenza pedagogica, l'importanza assegnata all'attore sociale, che già nei suoi "piccoli mondi vitali" può sia acquisire competenze sociali sia contribuire in prima persona alla costruzione del tessuto comunitario.

Sorgi distingue vari "piccoli mondi" nei quali generalmente si manifesta l'esperienza di ciascuno:

– Il "*piccolo mondo*" *primario*, costituito dalla famiglia, luogo fondamentale di accostamento alle dinamiche relazionali e primo luogo etico, di apertura al mondo dei valori.

– *L'ambiente di studio* o, negli anni successivi, di lavoro, dove il soggetto sperimenta il rapporto con altri, quasi sempre non scelti da lui con le difficoltà e i disagi della dimensione sociale da costruire giorno per giorno.

– *I luoghi di iniziativa sociale*: sono gli "ambiti sociali" dove ognuno può partecipare all'opera continua di animazione e costruzione della comunità (attività associative, culturali, religiose, politiche, assistenziali, ecc.; aggregazioni di base).

– *Le esperienze del nostro andare giornaliero*, «per strada o in tram, in negozi o per uffici, al bar, in chiesa, ai giardini pubblici, a teatro, in ospedale e in altri luoghi per i motivi più svariati». Spesso, qui, si vivono rapporti frantumati e un senso di solitudine frustrante. «La risposta – sostiene Sorgi – va cercata sul piano (più) interno dei valori e va portata sul piano (più) esterno dei rapporti sociali, senza dimenticare che gli uni non possono scindersi dagli altri [...]. E si può entrare in rapporti personali che generano vicinanza, prossimità».

– *Il luogo sociale che si stabilisce a distanza*, tra attori fisicamente lontani, che tuttavia possono legarsi con fili e reti che possono risultare significativi per molti aspetti che riguardano sia la formazione personale che quella comunitaria. «Anche questi rapporti di quarto tipo, a distanza, possono offrire il legame invisibile ma reale che recano in sé, e proporlo affinché si arricchisca di contenuto coscienziale, di presenza psicologica. Questa può trasformare i rapporti stessi, per una qualche misura, in rapporti interpersonali, anche se l'immediatezza del contatto manca e regna il più assoluto ignoto tra i due attori sociali viventi agli estremi di quel lungo filo di seta».

Il “piccolo mondo”, in ultima analisi, possiede alcune caratteristiche “comunitarie” di fondo:

- una prossimità di tipo psicologico-sociale, più che una vicinanza fisica;
- è luogo sociale elementare dotato di vitalità che parte da un attore sociale, ma si rinforza attraverso relazioni reciproche, formando un reticolato, un tessuto comunitario;
- ogni attore sociale può partecipare e irradiare attorno a sé più “piccoli mondi”;
- il “piccolo mondo” si pone come momento iniziale e fondamentale, su iniziativa del soggetto, per una ricostruzione del tessuto comunitario.

Dal punto di vista pedagogico è perciò importante aiutare ciascuno a essere soggetto, attore, protagonista, aiutandolo ad acquisire le competenze relazionali e valoriali che lo rendono “costruttore di comunità” fin dal suo “piccolo mondo” di appartenenza.

## Promozione di comunità e strategie pedagogiche

Per promuovere pedagogicamente la comunità possono essere adottate, a livello metodologico, strategie diverse (Milan, 2004), che distinguiamo nei due tipi seguenti:

- *strategie dirette*, che attuano interventi basati sul diretto coinvolgimento dei soggetti stessi (ad esempio, con gli adolescenti: operare con loro, nel loro gruppo, nei loro “piccoli mondi”);
- *strategie indirette*, che agiscono su altri settori, nella direzione più volte ricordata della promozione della comunità come soggetto, e che naturalmente dovrebbero risultare educative per i singoli elementi del sistema (i gruppi, le persone, i bambini, i ragazzi e per i loro contesti di vita).

Può essere qualificante in senso pedagogico, in entrambi i casi, la presenza degli educatori adeguatamente preparati (ad es. gli “educatori professionali” che, in Italia, vengono formati con uno specifico corso di laurea).

## Strategie pedagogiche indirette

Riguardo alle strategie indirette, la cui valenza educativa dipende dal loro grado di coerenza rispetto ai fondamenti pedagogici di comunità ai quali abbiamo fatto riferimento, ci limitiamo a ricordare in sintesi soltanto le seguenti (rinviando alla bibliografia per ulteriori approfondimenti):

- *Il lavoro di rete*. Esso viene realizzato con e sulle reti formali e informali presenti nel territorio. Riguarda tra l'altro la formazione e la connessione di gruppi di auto-aiuto e di mutuo-aiuto in presenza di situazioni di accentuato disagio. In generale, tuttavia, assumendo l'ottica pedagogica, può favorire l'intrecciamento (interweaving) tra quanti operano in ambiti educativi formali e informali per una comune progettualità pedagogica nel senso della promozione e, nei casi che lo richiedano, per l'assunzione di “casi difficili” che ancor più necessitano del coinvolgimento di molteplici risorse e agenzie educative. L'educatore può fungere allora da linking agent, in base ad un progetto educativo coerente e ben costruito, da mettere in atto in rapporto alla comunità locale con il coinvolgimento di vari punti nodali delle reti (formali e informali) e con la creazione di ponti tra aree aggregative dell'esperienza giovanile.

Nella pedagogia di rete il compito dell'educatore è quello di provocare una serie di avvenimenti-eventi educativi di rete che altrimenti non verrebbero espressi dal contesto. Egli si muove in tal senso come linking agent, con intenzionalità pedagogica, ovvero come educational linking agent, capace di suscitare e promuovere le relazioni significative e le risorse educative informali presenti nella comunità. Nel contempo egli è un tessitore di reti, secondo un chiaro disegno pedagogico, atto a favorire la presa in carico comunitaria del bisogno educativo individuale.

*Il lavoro di promozione culturale*, che possiede sempre una valenza educativa, consistente nell'organizzare momenti di incontro (anche intergenerazionali e interculturali), di animazione, di festa, di riscoperta dell'identità culturale, delle tradizioni, della storia e delle potenzialità della comunità locale; valorizzazione di risorse accessibili, già presenti o da costituire, come biblioteche, luoghi di aggregazione, spazi e tempi di socialità costruttiva.

*La valorizzazione dell'associazionismo*: è risaputo che la realtà associativa può assolvere a un compito educativo importante per i singoli e per la comunità intera..

*La valorizzazione del volontariato*, dell'arcipelago delle attività sportive (delle quali è necessario mettere in evidenza gli aspetti educativi; importanti saranno, al riguardo, i compiti dei laureati in Scienze motorie, per i quali è prevista una solida formazione pedagogica).

*La formazione pedagogica dei genitori* (es. "Scuole dei genitori" in Veneto).

*La formazione pedagogica degli insegnanti* (come specialisti dell'insegnare-educare e come figure di sistema, capaci di attivarsi anche in rapporto alla comunità);

*La formazione pedagogica degli "operatori grezzi"* (natural helpers): sono così definiti quei professionisti e operatori nel territorio (vigili, forze dell'ordine, baristi, parrucchieri, edicolanti, tabaccai, gestori di locali per giovani, come club, discoteche, ecc.) che svolgono una propria attività e ai quali si possono proporre una riflessione e un approfondimento sul loro possibile ruolo sociale e educativo e, ove possibile, un adeguato percorso di formazione pedagogica. Possono rientrare in tale categoria anche figure individuate come opinion leaders per l'importanza che possono manifestare sul piano sociale: medici, sacerdoti, responsabili di associazioni, di attività sportive, ecc.. Gli "operatori grezzi", per la normalità e quotidianità delle loro relazioni con le persone della comunità, possono risultare un'importante risorsa – specialmente se in collaborazione con il volontariato – all'interno dell'educativa di strada e del più ampio progetto di pedagogia di comunità.

## Strategie pedagogiche dirette

Tra le strategie pedagogiche che definisco dirette, perché comportano un diretto contatto con le persone che appartengono al contesto comunitario, indico in particolare le seguenti:

– *La promozione di centri di aggregazione giovanile*, da parte di istituzioni pubbliche o di altre agenzie presenti nel territorio (cooperative, associazioni, gruppi, ecc.). Il centro di aggregazione può fungere da punto di riferimento ben conosciuto e visibile, da catalizzatore-contenitore di bisogni educativi delle persone; esso può offrire spazi e tempi di animazione, di incontro, di comune ricerca, di svolgimento di attività attorno ad interessi comuni; si configura come possibile luogo educativo, essendo centro di relazioni interpersonali e di socialità.

– *Il lavoro educativo a domicilio*, con le famiglie (educatore come home-helper).

– *L'azione educativa di strada*.

Il secondo e il terzo punto meritano una particolare attenzione, riguardante l'*educatore come home-helper* (in famiglia e nella comunità).

Per una promozione pedagogica della comunità ritengo che l'*intervento educativo nella famiglia*, a domicilio, possa essere particolarmente qualificante e, per certi versi, determinante. Esso prevede la presenza-chiave dell'"educatore professionale", che in quest'ottica viene investito di una funzio-

ne pedagogica tutt'altro che semplice. La problematica sottesa a questa proposta è indubbiamente ricca e delicata, ma anche suggestiva e attuale.

La famiglia è il primo ambito educativo, è la cellula-base del tessuto sociale, al quale apporta linfa vitale attraverso il fecondo espandersi della sua attività. Molte famiglie manifestano oggi un forte bisogno di sostegno pedagogico e molte sono, come sappiamo, le difficoltà che esse affrontano (e che ora non possiamo analizzare compiutamente).

Il sostegno pedagogico a domicilio può essere un intervento che l'educatore effettua a partire dal bisogno educativo-scolastico di un figlio ma che gradualmente sposta il focus dell'azione dal minore stesso al sistema famiglia considerato complessivamente.

L'operatività dell'educational home helper (di cui parlerò dettagliatamente nelle lezioni) evidenzia la difficoltà e la delicatezza del suo compito nel suo rapporto con la famiglia.

Viene richiesto un vero e proprio cambiamento di rotta rispetto al tradizionale modo di affrontare il disagio presente nelle situazioni familiari. È infatti necessario passare da un approccio di tipo medico-psicologico, che affronta il disagio prevalentemente come fatto intrapsichico (operando perciò in rapporto al singolo soggetto), da curare per via specialistica e che comunque obbliga la famiglia a recarsi presso i "servizi", a un approccio più decisamente pedagogico, che mira a promuovere dall'interno le risorse della famiglia come comunità, nel suo insieme (e perciò anche dei singoli), e che implica un'azione opposta alla precedente: l'educatore, infatti, uscendo fisicamente – ma non solo – dal luogo dei servizi, si reca ed entra nella famiglia.

Per rispondere in modo adeguato ai bisogni pedagogici della famiglia non basta un servizio di tipo medico-psicologico-assistenziale, erogato da servizi specialistici esterni, ma è necessario che essa si riattivi dall'interno come sistema di relazioni significative e implicate in una comune progettualità.

Nell'approfondimento che faremo durante il corso saranno analizzate, insieme alle specifiche funzioni dell'educatore domiciliare, le fasi del suo intervento in famiglia (ingresso; consolidamento delle relazioni; conclusione)

È evidente che ogni fase dell'intervento dell'educatore come educational home helper deve essere pensata e agita con forte responsabilità, con intelligente competenza pedagogica e con l'umiltà di chi non vuole sostituirsi alla rete di relazioni informali della famiglia, ma potenziarle, rendendole sempre più autonome e capaci di liberare le proprie risorse interne.

*Per quanto riguarda l'azione educativa di strada* è un altro ambito di applicazione del lavoro di comunità, una delle direzioni imprescindibili attraverso cui è possibile potenziare il sostegno sociale e educativo in un determinato territorio: L'educatore, anche in questo caso – come per l'intervento educativo a domicilio –, va incontro e raggiunge le persone nei luoghi della loro quotidianità. L'educazione esce dagli spazi e dai tempi formali e artificiali delle istituzioni e si fa presente nella quotidianità della vita delle persone.

L'educativa di strada è perciò un tipo di risposta nuova al disagio diffuso; essa trova il suo ambito d'intervento proprio in quella dimensione "fuori", per incontrare i piccoli mondi quotidiani delle persone. Essa potrebbe favorire una comunicazione più feconda tra attori in gioco, tra individuo e gruppo, tra reti omogenee costituite da gruppi di pari, in ultima analisi tra il mondo variegato e informale delle persone e l'humus socioculturale cui essi appartengono.

Proprio la strada, metafora dell'ambiente informale, "fuori" dalle istituzioni, può essere ambiente educativo, a patto che l'azione pedagogica attuata in essa si attenga innanzitutto, in modo scrupoloso, ad alcuni presupposti irrinunciabili.

La metodologia pedagogica, specifica dell'azione educativa di strada, dell'"accompagnamento" o dell'"affiancamento", che implica un camminare insieme, fianco a fianco, condividendo le esperienze delle persone, permette l'esercizio di una relazione intensa, creativa, feconda, che si applica in rapporto al soggetto, ai rapporti interpersonali, ai piccoli gruppi e al contesto. È proprio nel gio-



co delle relazioni che l'educatore acquisisce "sul campo" credibilità e autorevolezza, diventando lo strumento primo per orientare al mondo dei valori, senza imposizioni dall'alto.

Durante il corso avremo modo di vedere più in dettaglio le specifiche funzioni e le fasi dell'azione educativa di strada.

Le strategie che ho ricordato richiedono, evidentemente, una serie di "alleanze pedagogiche" da stabilire nel territorio, attraverso l'intraprendenza di attori pedagogici-culturali-politici che sappiano farsi carico delle sfide attuali.

Esse sono soltanto alcuni degli accorgimenti che insieme possiamo individuare e praticare nella prospettiva di "Pedagogia di comunità", il cui compito fondamentale è – come ho più volte ricordato – quello di operare per un'educazione che rinforzi positive relazioni interpersonali-sociali e la dimensione progettuale-valoriale nei nostri contesti di appartenenza. Soltanto così è possibile educare persone capaci di essere cittadini attivi di comunità vive, feconde, aperte alla costruzione della comune umanità.

# Passi per incontrarci nella solidarietà-fraternità

---

Giuseppe Milan

Ora intendiamo soffermarci sugli aspetti metodologici, proprio perché è l'itinerario – e perciò la via, il metodo – a consentire il passaggio dal “punto di partenza” al “punto d'arrivo”, dalla realtà – spesso carica di negatività – a quella dimensione “relazionale-comunitaria” cui tendiamo e che abbiamo sintetizzato con l'affermazione “c'è un fratello con me alla mia mensa”.

Come fare? Quali atteggiamenti mettere in pratica? Come essere “accoglienza” nell'incontro con l'altro, con gli altri, nelle relazioni sociali?

## **Autenticità, congruenza, sincerità**

“Essere accoglienza” implica “avere” una casa, un luogo capace di ospitare. Ma, più che “possedere” un luogo, implica “essere” luogo, essere terreno d'incontro. Significa, insomma, conquistare, ampliare, arricchire uno spazio, dentro di noi, in cui installare la nostra interiorità, la nostra identità, in cui fissare il nostro indirizzo esistenziale, il nostro “accordo interno” tra pensieri e azioni, tra valori professati e valori vissuti.

La questione è fondamentale: tutti siamo interpellati dalla più antica e intima domanda esistenziale: «Dove sei, Adamo?», «tu, proprio tu, dove sei?», ossia «a che punto sei del tuo cammino?». Spesso significa «Dove ti sei nascosto?». Rispondere in modo pertinente richiede un difficile lavoro di ricerca sull'identità personale, umana, spirituale, culturale: rompere le nostre difese, i nostri congegni di nascondimento, e uscire all'aperto, anche nell'incontro con l'altro, manifestando “quello che siamo” con autenticità, congruenza, sincerità.

È chiaro che questi atteggiamenti, che sembrerebbero interessare quasi esclusivamente il dialogo con se stessi, riguardano direttamente la relazione.

L'incontro Io-Tu pretende, infatti, che l'altro non incontri una “fotocopia” dell'originale, una riproduzione, un falso, un'identità sbiadita e consunta: deve imbattersi proprio nell'“originale”, nell'“autore” (“autentico”, dal greco, significa “dell'autore”). L'operazione del “gettare le maschere”, le “apparenze”, esige una vera “redenzione dalla duplicità” (quella legata alla dialettica essere-sembrare) per far emergere la sincerità (etimologicamente: “che cresce da un'unica radice, non mescolata”).

Il radicale recupero dell'identità personale-culturale impone la contestazione e il distacco dal mondo dell'apparenza, del “sembrare”, che allontana lo sguardo dall'itinerario che conduce all'essenziale, in quel luogo interpersonale in cui le profondità si incontrano.

Molto, da questo punto di vista, possono fare i protagonisti dell'educazione: gli educatori, i genitori e gli insegnanti in primo luogo, dovrebbero saper guidare a quelle scelte che aiutino ciascun soggetto educativo a incontrare veramente se stesso per sapere, da questa postazione, incontrare gli altri.

## L'invito: accettazione del Tu

L'arte dell'accoglienza e dell'ospitalità prevede l'arte di invitare l'altro. Un invito suppone sia il possesso di qualcosa da offrire, da condividere, sia – allo stesso tempo - un desiderio: si invita chiedendo, riconoscendo perciò l'importanza del Tu (il Tu, dice Buber, “non è mai qualcosa”) e manifestandoci poveri e bisognosi di fronte a lui.

La consapevolezza della propria povertà, che equivale a umiltà – perché allude ad una dimensione più psicologico-esistenziale che economica - è condizione di partenza per stabilire un incontro autentico, il quale non si regge sulla prepotenza dei mezzi o dei contenuti, ma proprio sulla povertà di chi sa condividere.

L'umiltà del viaggiatore in ricerca, più che il patrimonio di un ricco possidente che apra i suoi scrigni e porga le sue ricchezze, è presupposto del vero incontro. Ospitalità, paradossalmente, non è elargire la propria casa; è, piuttosto, condividere le proprie povertà e farle diventare tetto comune. Jacques Derrida (1997), come sempre incisivo, propone al riguardo una domanda e una risposta: «Per offrire ospitalità bisogna partire dalla sicura esistenza di una dimora, oppure soltanto partendo dalla mancanza di legami del senz'atetto, del senza casa può aprirsi l'autenticità dell'ospitalità? Forse solo chi sopporta l'esperienza della mancanza di casa può offrire ospitalità».

L'invito autentico include quindi le due tipiche dimensioni dell'“amore”: l'agàpe, nella sua forma di dono all'altro di qualche cosa che si possiede, e l'eros, come forma desiderativa dell'amore, per cui si chiede all'altro qualcosa.

“Invitare” implica, tuttavia, disponibilità a una duplice possibilità di risposta: «Sì, volentieri», oppure «No, grazie, non mi interessa!». Quando la disponibilità è autentica, l'altro si sente rispettato, se ne rende conto e più facilmente si convince, decide di accettare l'invito.

È chiaro che tutto questo presuppone l'accettazione incondizionata del Tu, dell'alterità, della diversità. “Accettare”, dal latino “accipere” significa “prendere con sé”, “farsi carico di”, “contenere”, “abbracciare”; l'etimologia lo accosta a “concepire”, che significa “dar vita a” (es.: concepire un'opera d'arte), ma anche “capire”, “comprendere”. Nell'atto di accettare, insomma, si apre lo spazio per il comprendere e per il concepire-generare.

Significa accogliere sempre, continuamente, regolarmente, in ogni caso: quindi, accettare incondizionatamente, accettare ciascuno e tutti, senza operare preventive stigmatizzazioni, selezioni, emarginazioni in base a simpatie, classi sociali, età, sesso, cultura, etnia, colore della pelle, religione.

Educare è indubbiamente invitare: compito degli educatori, a tutti i livelli, è quello di essere essi stessi, in primo luogo, invito, attraverso una comunicazione accettante e l'allestimento di un contesto accogliente e capace di valorizzare le risorse di ciascuno.

## Andare a trovare l'altro: empatia

Possiamo invitare - chiamare il Tu alla nostra dimora - possiamo anche farci invitare da lui. L'“arte dell'ospitalità” prevede pure l'“andare a trovare l'altro”, l'“andargli incontro”, percependo il suo valore, le sue risorse ma anche il suo bisogno, il suo appello, la sua possibile invocazione di aiuto.

Possiamo dire che, quasi paradossalmente, presupposto dell'“arte di invitare” è l'arte di “andare a trovare l'altro”, di “decentrarsi” verso di lui.

L'itinerario che conduce all'altro, che conduce “a casa sua”, è l'empatia: la capacità di mettersi nei suoi panni (pensieri, bisogni, desideri, mentalità, esperienze, storia...) pur restando se stessi, mantenendo perciò la necessaria distanza interpersonale, perché l'Io-Tu non è fusione né identificazione: è, come sostiene Buber, guardarci e parlarci da sponde opposte, sapendo tuttavia passare all'altra sponda, metterci dall'altra parte. È dialogare (parola che inter-corre).

Proprio questo metterci dall'altra parte, guardare da una prospettiva diversa (da una meta-prospettiva), può consentirci di approdare a una nuova e arricchita identità, a una meta-identità: il vedere "l'altro che io sono per l'altro", "il Tu che Io sono per il Tu", può rendermi disponibile a comprendermi in modo nuovo e a farmi cambiare ("Io mi costruisco nel Tu").

La singolare e complessa dialettica implicata nell'empatia induce Martin Buber a coniare il termine di fantasia reale. Il binomio vuol dar ragione, da una parte, alla necessità di tener conto della concretezza dell'altro, dei dati evidenti, della realtà di fatto; dall'altra, al compito di non fermarci alle apparenze, ai dati misurabili, alle quantificazioni "scientifiche", al "sapere diurno": è necessario "andare al di là", con un "tuffo coraggioso come un volo", per "immaginare", "intuire" ciò che il Tu potrà dare, l'Utopia del Tu, ciò che ancora non è ma potrà diventare. "Fantasia reale" è quindi apertura al futuro, speranza, slancio di partecipazione, chiaroveggenza, profezia, partendo dal presupposto "piedi per terra", in modo da avere – rispetto al Tu – aspettative adeguate.

L'empatia implica "silenzio empatico", cioè l'"arte di ascoltare", di praticare l'"ascolto attivo": un atto di tutta la persona, che richiede "attenzione mentale" (con l'intelligenza), coinvolgimento emotivo, coinvolgimento della corporeità, allestimento di un "contesto ascoltante", nella consapevolezza che l'altro ha qualcosa da dire, è portatore di una realtà ricca e unica.

Ascoltare significa anche "tacere", mettere tra parentesi (epoché) tante altre cose, non interrompere, attendere il proprio turno; significa ascoltare "con gli occhi", "con lo sguardo" (gettare un ponte tra io e tu; far entrare l'altro nel proprio campo visivo e di comunicazione), "con gesti concreti", con il "sorriso" (= Tu sei importante, sei ok per me). Indubbiamente è una qualità poco di moda, oggi.

### **Insegnare, lasciare dei segni: "lotta"**

L'incontro autentico, che è ospitalità, si traduce pertanto in "comprensione".

L'esistenza personale e la vita dell'umanità ci dicono tuttavia che "comprendere non basta": si può anche, benché sia un esito strano – che falsifica le premesse – "comprendere senza migliorare": si può comprendere senza "educare". Una relazione interpersonale e interculturale efficace richiede un passo ulteriore, che non sempre viene ricordato: è quello che Martin Buber definisce anche questa volta con un termine emotivamente suggestivo: lotta, lotta con l'altro, non per distruggere (come si potrebbe erroneamente intendere) ma per aiutare il Tu a diventare ciò che può e deve diventare, coinvolgendo pienamente le sue potenzialità, la sua volontà, il suo impegno, la sua responsabilità. Questo concetto ci aiuta a uscire da un possibile e non infrequente errore interpretativo, quello che intende l'ospitalità come incondizionata e approvante disponibilità all'altro o, meglio sarebbe dire, ai suoi modi di porsi e di agire. È necessario cogliere la distinzione tra accettazione incondizionata dell'altro e approvazione: io posso accettarti senza approvare (lotta), come posso approvare senza accettarti (negligenza). S'intende dire che la determinazione etica ad accogliere l'altro non comporta la banale e passiva accoglienza di tutti i suoi comportamenti.

Non va dimenticato, oltretutto, che l'autentico incontro non annulla artificialmente la "distanza interpersonale", anzi si costruisce sulla consapevolezza che esso si fonda sul fatto che la relazione si attua "da sponde opposte".

"Lotta" è il caldo, appassionato, concreto e sempre nuovo dialogo, fatto di "botta e risposta", nella reciprocità più vera, in rapporto a valori autentici e ad aspettative adeguate e pertinenti: lotta con l'altro (che deve esserne protagonista), per l'altro (perché si realizzi come persona), a volte contro l'altro (perché "vi sono casi in cui devo aiutare l'altro contro se stesso. Egli ha bisogno del mio aiuto contro se stesso"); lotta, non per farne uscire vincitori e perdenti ma per ritrovarci vincenti insieme, contro qualsiasi forma d'ingiustizia, di prepotenza (anche, naturalmente, sul piano delle relazioni interculturali)

La "lotta" autentica non può che attivare l'altro ed essere perciò reciproca: questo non contraddice il fatto che, nei processi educativi, l'educatore abbia la responsabilità di condurre "intenzio-

nalmente” la dinamica interpersonale, proprio per lasciare nel Tu quei “segni” positivi che possano aiutarlo a crescere.

Il legame interpersonale autentico, infatti, lascia dei segni, delle ferite: ciascuno incide profondamente nell’altro, lo chiama per nome, “scrive” nell’altro una storia che si può sviluppare: ciascuno può “narrare se stesso” (Paul Ricoeur), esprimersi, anche perché un altro ha saputo “scrivere nella sua anima”. Queste affermazioni, in realtà, non sono nuove: sono patrimonio dell’antica sapienza umana e pedagogica. È proprio un passo splendido di Platone nel Fedro, riguardo al compito dell’educatore, a proporci di “scrivere nell’anima”: «In un discorso scritto...c’è molto di superficiale e di aleatorio. Soltanto nella parola dell’educatore, cioè in ciò che si scrive veramente nell’anima, intorno al giusto, al bello e al bene, c’è chiarezza, pienezza e serietà; l’educatore capisce che queste parole devono essere proprio sue, come fossero figli suoi, e sa che il discorso – se mai lo abbia trovato – egli lo porta dentro di sé».

Lo “scrivere nell’anima”, attraverso la testimonianza, la parola autentica, gli atteggiamenti interpersonali che abbiamo ricordato, conferisce forza alla relazione e “autorità” all’educatore: “autorità”, che significa – appunto – “essere autori” del discorso dentro se stessi, del discorso che si scrive nel Tu, per aiutare il Tu a diventare egli stesso “autore originale”.



7

PERCORSI  
DI RECIPROCITA'





# Rinascimento della persona e della comunità

---

Michele De Beni

## La dimensione dialogica

“Reciprocità”, una parola densa di significati, emblema di quella concezione dell’uomo secondo cui la possibilità dell’Io di divenire Persona si costruisce nell’incontro con il Tu, con l’Altro, Altro da Sé. Ci riferiamo a quel “principio di relazione”, su cui si basa la stessa definizione di essere nella sua caratteristica “dimensione dialogica”. «In principio era il Verbo», la Parola. Parlare, infatti, è parlare a qualcuno; e, quindi, la stessa asserzione “io sono” è l’inizio della consapevolezza di essere “di fronte” a un qualcuno di cui *si è bisognosi* per la propria stessa identità.

Quest’orientamento supera il principio individualistico di autosufficienza, la prospettiva della solitaria essenza, chiusa in sé, e sostiene che l’Esserci è soprattutto un “Essere con”. Uomo, quindi, come “essere in relazione” (Buber, 1997), “essere dialogico”, perché altrimenti non sarebbe. Potremmo sostenere, allora, parafrasando Max Scheler (1996), che l’identità del singolo è sempre preceduta dall’esserci del Noi.

## Identità e Comunione

Da un punto di vista psicopedagogico (Laing, 1958), sembra chiaro che quanto di più prezioso il bambino riceve dai genitori e dagli educatori, più del nutrimento fisico e del sostegno affettivo, è il dono dell’esperienza di persone tra loro in comunione, un “noi” unito dall’amore. Non una socializzazione casuale, ma contesti in cui poter incontrare l’altro nella sua più autentica umanità. Perché «ciascun essere umano... ha bisogno che gli venga riconosciuto un suo significato, un posto nel mondo, nel cuore di un’altra persona... Chi sceglierebbe la libertà se le sue azioni non interessassero a nessuno?» (Laing, 1968). Non si cerca solamente l’altro come persona dalla quale ricevere gratificazione, ma anche come persona da gratificare.

## Sul filo del rischio. Verso “ciò che è degno”

Se l’uomo si ostinasse nell’immediato possesso di se stesso, cadrebbe nell’insensatezza, nell’apatia, in una specie di “anestesia dell’anima”, privo di appartenenza sociale, ma soprattutto dell’appartenenza di sé a se medesimo.

Come sottolinea Romano Guardini (1987), l’uomo, quindi, non consiste solo in se stesso, ma “aperto e proteso”, sul filo del rischio, verso ciò che è altro da sé. Non un distacco senza criterio (e qui si apre una questione determinante per il concetto di “reciprocità”), ma orientato a ciò che è degno, a

ciò che ha valore. In questa direzione, «due esseri si amano solo se accettano un'opera comune che li trascende» (Nedoncelle, 1961), sguardo proteso a un orizzonte di senso.

Da qui l'anelito, la ricerca di un significato della vita, di una risposta al dramma esistenziale di un uomo sempre più disorientato. Un problema che investe direttamente l'educazione nella ricerca di un punto unificatore, di un valore di riferimento come dover essere della vita. L'educazione, per essere integralmente tale, chiede che tutta la sua opera, nella molteplicità delle sue parti, sia «organizzata e vivificata da una visione sapienziale, da uno scopo supremo» (Maritain, 2001). Come sottolinea Chiara Lubich, c'è bisogno di un ideale che superi ogni altro ideale. E questo è l'amore: anelito insopprimibile, «inscritto nel DNA di ogni uomo e di ogni donna della terra» (Fondi, 2000), punto nodale dell'esperienza umana da cui non si può fuggire, pena il non-senso e la disperazione.

Ricerca d'amore, ma anche fedeltà a una scelta ideale, che è scelta di civiltà, oltre il determinismo biologico che fissa l'uomo al suo stato primitivo. Per cui, «se l'amore esiste in qualche angolo del mondo, lì si trovano la vita e la fiamma della vita, e un pezzo di paradiso in boccio» (Maritain, 2001).

## Amato-Amante

Amore, quindi, come legge fondamentale dell'essere. Non amore generico, indistinto ed emotivistico, legato all'impulso, alla convenienza o alle regole di scambio, ma "gratuito"; legge tutta interiore, altrettanto forte e immanente quanto l'amor proprio, ma nello stesso tempo opposto ad esso... Esso consiste nell'amare l'altro in me, non per me, ma per lui (Nedoncelle, 1970). L'amore, in questo senso, assume la caratteristica di obbligazione morale, dalla duplice responsabilità: verso di me e, nello stesso tempo, verso l'altro.

Perciò, possiamo definire morale ogni azione «che io contribuisco a provocare per amore di una persona altra rispetto a me, e non solamente per amore di me stesso». Non solo slancio emozionale, frutto di mera attrazione..., ma anche... di volontà di contribuire alla realizzazione dell'altro, rendendolo, a sua volta, amante, e non semplicemente amato (Nedoncelle, 1956). In questo senso, "l'amore è volontà di promozione" e, di conseguenza, è un atto fundamentalmente educativo.

## Il "terzo" della Reciprocità

Se il bisogno più grande dell'uomo è quindi quello di amare e di esser amato, nell'amare l'altro si cercherà il suo bene, di condurlo a sua volta a scegliere l'amore. «In questa prospettiva, l'altro, perché distinto da me, 'mi fa essere', contribuisce ad estrinsecare ciò che potenzialmente è in me, a svelarmi ciò che sono e ciò che posso essere» (Cavaleri, 2007). In questo modo l'io e il Tu si riconoscono, si affidano reciprocamente come persone, ma nello stesso tempo si co-affidano a un comune orizzonte di senso, a un "terzo" tra loro: l'amore, appunto, che di due fa "uno".

Come sottolinea S. Agostino, potremmo dire che la "reciprocità" implica un Io che ama, un Tu amato che ri-ama e un Ideale che li unisce, vincolo di responsabilità tra due, e tra due e un Ideale. Per cui, non si ama solo la persona che ci sta di fronte e il me che in ella ritrovo, ma si ama anche quella legge universale quale sconfinato, inesauribile, purissimo richiamo all'amore che in me e in quella persona è impresso.

E' in questo dialogo tra l'amare e l'essere amati, che il rapporto da mera convivenza si trasfigura nell'ineffabile gioco della reciprocità, in cui "l'amore sollecita le individualità a superarsi e a compiersi nella mutua promozione", attraverso cui i soggetti coinvolti si educano vicendevolmente, entrambi responsabili dell'andamento del loro legame.

C'è una metafora che può plasticamente spiegare la reciprocità: la cosiddetta "danza pericoretica", una tradizione mediterranea, in cui ciascuno dei danzatori si muove attorno all'altro in un

continuo succedersi di movimenti reciproci. Così nell'educazione: si è attenti al figlio, all'allievo; ne intuiamo i bisogni, gli stati d'animo, adattandoci a essi. Il bambino, allora, come in uno specchio, viene "mostrato a se stesso" attraverso l'opera dell'educatore che per primo e per dono si propone come modello. E' attraverso questo particolare, ineffabile sguardo educativo che il figlio o l'allievo, a sua volta, impara a rispondere al dono ricevuto dai suoi maestri, in una danza dai vicendevoli aggiustamenti e rinforzi.

## **Amati per primi**

Ne consegue una legge fondamentale della reciprocità: quella dell'amare per primi. L'iniziativa in educazione parte naturalmente dall'adulto, dal suo "prendersi cura", apertura incondizionata all'educando. Un atteggiamento che è educativo nella misura in cui è dono gratuito, senza baratti o ansia di ritorno.

Come dimostrano innumerevoli ricerche sul "valore contagioso" del dono (Roche, 1997), l'effetto è che aumenti la probabilità che i giovani facciano proprio il modello ricevuto. Infatti, il dono ha sempre una ricompensa, anche se spesso conosce l'amarezza. Di per sé è forza primordiale, provocatoria e generativa; vita, non sempre dal ritorno immediato, che inizia dal dolore di un Golgota, ma che porta in sé lo sguardo aurorale di una nuova Resurrezione.

## **Amore come Reciprocità elettiva**

Come conclusione, vorrei proporre tre accezioni del termine "reciprocità":

- come *reciprocità "bio-sociale"*, una forma di solidarietà naturale, istintuale, comune anche al mondo animale;
- come *reciprocità "normativa"*, regolata dalle leggi, dalle convenzioni o dalle tradizioni sul piano sociale;
- come *reciprocità "elettiva"* frutto di un incontro intenzionale al fine di generare comunione; vi confluiscono "due atti, non come cose che si aggiungono ma intenzioni che si liberano superandosi", «...sguardo irriducibile alla somma di due distinte prospettive», ma che «cerca di vedere con gli occhi dell'altro e, contemporaneamente, di offrirgli i propri» (Nedoncelle, 1942).

In sintesi, facendo nostre le parole del filosofo francese Maurice Nedoncelle, possiamo affermare che la reciprocità è la forma più alta dell'amore, e «amare l'altro è cercare di renderlo amante, o se già lo è, gioire che lo sia».

# Reciprocità

## Aspetti antropologici

---

Vera Araújo

Reciprocità richiama “relazione” e relazione richiama persona e comunità. Concetti che riguardano un’ unica tematica ma che solo per motivi metodologici possono essere affrontati uno alla volta.

Riflettere sulla “persona” ci porta ad assumere un atteggiamento intellettuale di grande rispetto, perché ci troviamo dinanzi ad una realtà avvolta in qualche modo nel “mistero” e che può essere considerato e compreso da molteplici prospettive: teologica, filosofica, antropologica, etica, psicologica e via dicendo.

### La Persona

“Persona” vuol dire individuo razionale fondato su:

- una relazione con l’Assoluto;
- con l’altro uomo che diventa prossimo perché simile in umanità, uguale in valore e degno di essere amato;
- con il cosmo.

E’ allora, dal profondo della persona che fiorisce la socialità, come essenza ed esigenza, come prassi del vivere insieme con gli altri esseri umani in una rete di rapporti reciproci. Dire persona significa dire essere-con gli altri, vuol dire in definitiva essere-in-relazione.

E’ dunque la relazione ciò che fa dell’individuo isolato una persona, che lo libera dalla propria “scatola chiusa” verso un orizzonte aperto e pieno di senso, che spezza l’individualità chiusa e la conduce fuori dell’io, per ritrovarlo nell’altro. Voglio dire che la categoria “individuo” può risultare assai povera e astratta, mentre l’idea di “persona” appare ricca di identità, di carica valoriale e soprattutto di relazioni societarie e comunitarie, in una parola, ricca di storia.

Due sociologi di grande valore, esponenti della famosa Scuola di Francoforte, così si esprimono: «Se nel fondamento stesso del suo esistere l’uomo è, attraverso altri, che sono i suoi simili, e solo per essi è ciò che è, allora la sua definizione ultima non è quella di un’originaria indivisibilità e singolarità, ma piuttosto quella di una necessaria partecipazione e comunicazione agli altri» (Horkheimer, Adorno, 1963).

Le persone compongono la relazione che, a sua volta, le avvolge, le comprende, le contiene, le trasforma condizionandole dall’esterno e stimolandole dall’interno. La relazione allora diventa una realtà fra i due o più, nata e alimentata dal loro essere e dal loro agire.

### La relazione

Forse, arrivati a questo punto, conviene tentare di definire meglio la relazione e le sue modalità.

Per Georg Simmel (1908), il grande sociologo tedesco, la società stessa «esiste là dove più individui entrano in azione reciproca». L’azione reciproca di individui separati non costituisce un sociale se non nasce un’unità tra le parti.

Si può capire allora perché il sociologo tedesco individui nel sentimento di gratitudine uno dei collanti più forti della società, che, se venisse a mancare, la società si sfalderebbe. La gratitudine sarebbe quel filo che ci tiene uniti, “in relazione” (Horkheimer, Adorno, 1998).

La società in cui viviamo non è molto generosa nell’attribuire alle relazioni un posto di rilievo. E’ abbastanza usuale il riferimento a un individualismo convinto. Si punta molto, se non tutto, sull’affermazione dell’io, della propria identità, sul possesso di una personalità forte, di successo, caratterizzata da esasperata competizione e conflittualità reciproca.

C’è perfino chi ha teorizzato l’esistenza del conflitto – che certamente non si può negare – come l’ottimo per una vita sociale dinamica e creativa.

Si sente il bisogno allora di una vera cultura della relazione. In altre parole, bisogna spendere risorse e impegno in un’attività di educazione, di formazione alla relazione. Il che implica anche uno sforzo di conoscenza, di approfondimento della relazione stessa nelle sue dinamiche e modalità. Allora saremo più capaci e più in grado di apprezzare gli effetti, i prodotti delle relazioni costruite e vissute.

Vorrei indicare alcune dinamiche relazionali che mi sembrano indispensabili per costruire relazioni significative e piene di senso.

I due poli – persona e società – possono, e spesso lo sono, venire contrapposti quando manca un’adeguata e corretta conoscenza e coscienza della relazionalità e conseguentemente di un’antropologia della reciprocità.

La relazione va intesa come interazione, inter-azione, ossia azione reciproca. La reciprocità è elemento indispensabile della relazione.

Max Weber (1961) introduce nella comprensione della relazione sociale il concetto di reciprocità. «Per relazione sociale si deve intendere un comportamento di più individui instaurato reciprocamente». Lo stesso fa Georg Simmel (1908) per il quale la relazione non è tale se non è reciproca. I due soggetti che compongono la relazione reciproca danno vita a una “realtà nuova” che li contiene ma li supera e che ha vita propria al di là degli elementi da cui deriva. Nel linguaggio della sociologia si sta parlando di una realtà che trascende l’io e il tu per diventare un “noi” che si esprime nella relazione reciproca.

## La Comunità

Emanuel Mounier (1961) azzarda a dire: «Una comunità è una Persona nuova che unisce diverse persone, legandole nell’intimo... Due esseri che si amano attraverso queste profondità arrivano veramente a formare con le loro due persone una persona nuova. E quando le persone sono molte, quando sono centomila non si ha vera comunità se non raggiungendo una fusione simile a quella che lega due persone. Una comunità è una Persona nuova» (Mounier, 1961).

Siamo arrivati a un punto in cui non è più possibile non fare riferimento alla fonte evangelica dove il Signore Gesù propone ai suoi discepoli una sorta di reciprocità nell’amore che conduce dritto dritto ad una realtà nuova: «Vi do un comandamento nuovo: che vi amiate gli uni gli altri come io vi ho amato, così amatevi anche voi gli uni gli altri» (Gv 13,34).

Questo collegamento non ha il significato di inserire nel nostro discorso un banale “vogliamo bene” ma di individuare nell’amore l’essenza stessa dell’essere e dunque delle sue relazioni. Scoperta e stupore che diventano sempre più rare. Per questo mi piace qui sottolineare le parole con cui Pitirim Sorokin, il grande sociologo russo, inizia l’opera della sua maturità, “The Ways and Power of Love” (1954): «Qualunque cosa possa accadere in futuro so di aver imparato tre cose che rimarranno per sempre ferme convinzioni del mio cuore e della mia mente. La vita, anche la vita più dura, è il bene più prezioso, bello, meraviglioso e miracoloso del mondo. Il compimento del proprio dovere è un’altra cosa stupenda che rende felice la vita e questa è la mia seconda convinzione. La terza è che la crudeltà, l’odio, la violenza e l’ingiustizia non possono mai, e mai potranno portare a una ri-

nascita psicologica, morale o materiale. L'unica via per raggiungerla è la nobile via dell'amore creativo e generoso, non solo predicato ma anche coerentemente vissuto».

Una rapida annotazione. E' proprio la reciprocità nella relazione che permette concretamente l'uguaglianza e la differenza, l'attuarsi delle identità nella distinzione per arrivare all'unità.

Come è possibile che ciò si realizzi, che la relazionalità non sfoci nell'esclusione reciproca?

## **Le differenze**

La vera intersoggettività come unità nella distinzione o nella differenza, è possibile quando si ha l'esperienza cognitiva e affettiva profonda del proprio io e di quello dell'altro fino al punto di cogliersi e di cogliere gli altri come centri di essere autonomo, autocosciente, libero; uguali, nella propria dignità e, nello stesso tempo, diversi.

Differenza vuol dire anche coscienza che si ha qualcosa di unico da offrire all'altro o all'insieme. Da qui tutta la dinamica e la necessità di saper prendere iniziative per dare impulsi nuovi all'unità e la prontezza nel perdere i propri eventuali 'doni' se non fosse il momento di offrirli.

Allora, non solo ognuno non è l'altro ma anche ognuno è se stesso solo attraverso l'altro. D'altra parte l'unità opera un congiungimento e una fusione molto intensa e un'intima comunanza di sentire senza però mai annullare la distinzione.

A questo punto mi sembra importante porre due domande.

– Persone aperte a una vita di relazioni reciproche sono in grado di costruirla negli aspetti della vita civile nonostante l'intelaiatura di rete che la tecnologia ha creato e sviluppa sempre di più nel nostro mondo?

– Ancora: è possibile la reciprocità nelle relazioni interpersonali mediate dalle istituzioni politiche e amministrative e dalle strutture della produzione e della comunicazione?

Nel primo caso la risposta è affermativa solo se la persona ridiventa più importante del mezzo, dello strumento, essendo capace di utilizzarlo nella realizzazione e sviluppo della propria vita di relazione.

Nel secondo caso si rende necessario comprendere sempre di più il ruolo delle istituzioni e delle strutture e il loro inserimento come terzo elemento nelle relazioni io-tu.

Un tentativo di un certo interesse è quello compiuto da Paul Ricoeur. Egli si interroga su come introdurre l'elemento "istituzione" così presente e pressante nella società complessa (Ricoeur, 1991). Istituzione, in cui l'altro è un vis a vis senza volto.

Ricoeur tenta così di presentare in modo positivo il ruolo della mediazione istituzionale, tenendo in considerazione che il dialogo tra le persone sempre più spesso è intrecciato da questa mediazione che è impersonale e nella quale i ruoli sono anonimi. Questo sfondo anonimo non è necessariamente negativo ma può addirittura rendere possibile l'incontro personale.

Qui ci troviamo davanti alla sfida delle sfide. Trasformare la famosa "gabbia di acciaio" in una possibilità di allargare la vita relazionale. La burocrazia, le regole di convivenza sociale, le leggi che regolano la nostra esistenza, possono servire per stabilire rapporti indiretti ma reali e non virtuali, non formali, ma veri.

E' la sfida di suscitare anzitutto in ognuno, ma poi fra molti, tutti, la voglia di comunità, che non è assembramento o adunata, ma operosità e capacità di aiutarci gli uni gli altri, di donarci gli uni gli altri. La cultura della relazione reciproca per avere un compimento e un impatto trasformante e umanizzante della vita sociale deve diventare, da teoria conoscitiva, prassi di vita. In questo senso deve diventare pratica pedagogica e la scuola laboratorio, luogo dove s'impara a vivere ciò che la mente capisce.

E' un invito e una sfida che tutti possiamo raccogliere: sperimentare la vita relazionale per godere nei frutti nella vita personale e innescare il vero cambiamento sociale.

# Povert  e reciprocit  dalla prospettiva dell'Economia di comunione

---

Luigino Bruni

Prima di entrare all'interno del rapporto tra povert  e reciprocit , mi pare che sia necessaria una premessa di carattere generale.

Ci sono parole che dicono sempre dei mali assoluti: menzogna, delitto, razzismo. La povert  non   tra queste. Dobbiamo, infatti, usare molta attenzione quando parliamo di povert . C'  povert  e povert . Non tutte le povert  sono disumane: la povert    una piaga ma anche una beatitudine se scelta per amore degli altri.

Lo spettro semantico della parola povert  va dalla tragedia di chi la povert  la subisce (dagli altri, dagli eventi), alla beatitudine di chi la povert  la sceglie liberamente, facendosi povero e sobrio per liberare altri da forme di povert  non scelte. L'economista iraniano Majid Rahnema (2003), ad esempio, ne individua cinque forme:

- «Quella scelta da mia madre e da mio nonno sufi, alla stregua dei grandi poveri del misticismo persiano;
- quella di certi poveri del quartiere in cui ho passato i primi dodici anni della mia vita;
- quella delle donne e degli uomini in un mondo in via di modernizzazione, con un reddito insufficiente per seguire la corsa ai bisogni creati dalla societ ;
- quella legata alle insopportabili privazioni subite da una moltitudine di esseri umani ridotti a forme di miseria umilianti;
- quella, infine, rappresentata dalla miseria morale delle classi possidenti e di alcuni ambienti sociali in cui mi sono imbattuto nel corso della mia carriera professionale».

Quindi, anche se in questo mio intervento parler  di povert  senza ulteriori specificazioni, occorre sempre tener presente la ricchezza e la complessit  di questa parola.

## La difficile arte del "dare"

Parto da una tesi, posta sottoforma di domanda: Qual   il passaggio pi  delicato in un processo di aiuto a soggetti che si trovano in uno stato di deprivazione di diritti, di libert  o di beni (di "poveri")?

Immaginiamo che nel dare aiuto agli indigenti o ai "poveri", nella "catena della solidariet ", ci siano tre passaggi principali:

- le imprese (o privati cittadini) che producono ricchezza e donano utili;
- un secondo momento redistributivo, quando si raccoglie la ricchezza prodotta o donata, e la si orienta verso i progetti di sviluppo;
- e infine il passaggio finale quando la ricchezza prodotta e ridistribuita giunge ai destinatari degli aiuti.

Qual è l'anello più debole della catena?

E' sempre più evidente oggi che l'anello più fragile è il terzo – anche se i non esperti, o i media, spesso pensano che il passaggio davvero difficile, sia il primo (produrre e raccogliere denaro), o il secondo (ridistribuire). Dopo molti decenni di aiuti allo sviluppo, ci stiamo infatti accorgendo che la fase davvero difficile quando si vuole aiutare una persona o un gruppo di persone che si trovano in situazione di svantaggio, è riuscire a “suscitare la reciprocità”. Se i soggetti aiutati non si mettono in moto, grazie all'aiuto ricevuto, ogni aiuto esterno nei casi migliori è inutile, nei peggiori è dannoso, perché generano dipendenza, corruzione, e abuso di potere.

E' principalmente su questa sfida che l'Economia di Comunione (EdC) - un progetto economico lanciato nel 1991 da Chiara Lubich - che coinvolge circa 800 imprese (Bruni, Pelligra, 2002), ha da dire qualche cosa d'importante su povertà e sviluppo.

## La reciprocità come “cura” della povertà

Dicevano i francescani nel medioevo, quando diedero vita alle prime banche popolari moderne (I Monti di Pietà): finché c'è un povero in città tutta la città è malata: curare il povero significa dunque curare la città intera. Se siamo un corpo sociale, non si può essere felici senza gli altri, non si può essere nella gioia se circondati da infelici.

Come l'EdC, allora, “cura” le povertà? Prima che con la distribuzione di denaro, la prima cura avviene con la condivisione della vita, con la comunione e con la reciprocità. I soggetti raggiunti dal progetto EdC non sono persone anonime o generici “bisognosi”, ma persone che vivono all'interno di comunità, dove si sperimenta già una comunione di vita.

Poniamoci però una domanda: è la reciprocità, o comunione, una cura efficace della povertà? E' un buon metodo per immaginare un giorno un mondo senza indigenti (o con il minor numero possibile)?

Per tentare una risposta facciamo una rapida escursione nella scienza economica (Bruni, 2007).

Negli anni settanta il noto economista americano James Buchanan (1977) scrisse un articolo che è diventato presto un classico, dal titolo suggestivo: “The Samaritan dilemma's”. Il tema era l'aiuto ai soggetti svantaggiati, e il dilemma che ha di fronte il Samaritano è la scelta tra “donare” o “non donare” un aiuto ad un povero. Perché si è di fronte ad un dilemma? Se, infatti, il Samaritano prevede che grazie al suo aiuto (es. donazione di un'elemosina) il povero s'impegnerà di meno e/o aumenterà il suo opportunismo e la sua dipendenza, il Samaritano è davvero “buono” se non fa nulla, poiché ogni intervento diretto peggiorerebbe la situazione.

Quindi, secondo Buchanan il modo più efficace di aiutare un povero è non far nulla, o la mutua indifferenza, poiché ogni intervento diretto, mosso magari da moventi sentimentali, produce effetti sociali perversi.

Secondo questa visione, che è stata fatta propria da un certo approccio liberale, il povero lo si aiuta invece indirettamente con la filantropia o con lo Stato Sociale, poiché l'interesse diretto e personale per l'altro produce inintenzionalmente effetti negativi per il bene comune, a dispetto delle buone intenzioni e della gioia che può provare chi dona.

Che cosa possiamo dire a questo riguardo?

Innanzitutto, occorre notare da questo dilemma un aspetto interessante, anche dal punto di vista morale. Infatti, un amico teologo, mi ha messo in luce un aspetto interessante della lettura che Buchanan fa della parabola del Samaritano: «Nel racconto della parabola quel 'talé' che scendeva da Gerusalemme a Gerico non ha nome né volto. Intenzionalmente, perché, a differenza delle molteplici interpretazioni del 'prossimo' nel giudaismo del tempo, per Gesù quel 'talé' può essere e deve essere chiunque... Per questo nella parabola quel 'tizio' non fa niente, non dice niente... Invece è proprio a lui che si sono interessati alcuni economisti che hanno letto la parabola in un'ottica diversa da quella degli esegeti» (Ciardi, 2007).



In effetti, questo “strano” scritto di Buchanan ci costringe a porci una domanda fondamentale quando si ha a che fare con problemi d'indigenza: quali sono gli effetti della mia azione sul benessere o sulla felicit  dell'altro che   oggetto della mia cura? Inoltre, non possiamo negare che anche questa teoria di Buchanan colga aspetti importanti della realt , e offra dei suggerimenti non banali quando ci troviamo ad agire in situazioni di povert .

D'altra parte, si capisce anche subito che la “mutua indifferenza” non pu  essere la soluzione definitiva alle varie povert . Si pu  e si deve fare di pi .

## Un esperimento

Per capire la specifica proposta dell'EdC sono di aiuto alcuni recenti esperimenti.

Nel 2003 un economista americano (Kevin MacCabe) fece una serie di esperimenti proprio sui temi del dilemma del Samaritano, esperimenti che oggi sono stati ripetuti da molti, compresi alcuni economisti (me incluso) del gruppo di ricerca dell'EdC, che confermano gli stessi risultati. Gli studenti dell'esperimento venivano suddivisi in due gruppi (A e B): gli A ricevano del denaro e donavano (come il Samaritano), i B poi potevano rispondere (il gioco era anonimo, di fronte ad un computer, senza effetti di reputazione, ci  di poter essere riconosciuti al termine dell'esperimento, i soldi sono veri, ecc).

Lo studio di MacCabe si divideva in due fasi: nella prima si riproponeva la stessa struttura relazionale del dilemma del Samaritano di Buchanan; nella seconda si introduceva una variante che, nel nostro discorso sull'EdC, assume un'importanza particolare.

La variante tra le due fasi dell'esperimento   la seguente: nella prima fase chi donava (A) non aveva alternative, poteva solo donare, non c'era intenzionalit  (e l'altro, B, lo sapeva).

Nella seconda fase dell'esperimento, invece, gli A potevano anche non donare, e chi riceveva (B) ne era al corrente.

Quindi, nel secondo esperimento il denaro donato incorporava un segnale relazionale: “mi fido di te, anche rischiando del mio”.

Che cosa   emerso dai dati?

Nel primo esperimento (il classico dilemma del Samaritano), la risposta reciprocante di B   stata del 33%; nel secondo caso la risposta   stata invece del 65%: praticamente il doppio.

Questi esperimenti, nei loro limiti, confermano per  qualcosa d'importante per il tema della reciprocit  e della povert , certamente per com'  vissuta nell'EdC (e non solo in questa). Dicono ci  che nei rapporti umani conta molto il segnale che il mio comportamento d  all'altro: nella reciprocit  non conta solo ci  che le persone fanno ma anche quello che potevano fare e non hanno fatto. Se vado oltre la “mutua indifferenza” e rischio di “ferirmi” nel rapporto con te, questo mio rischio aumenta anche la tua reciprocit ; e viceversa. Il solo sapere che A avrebbe potuto liberamente non dare fiducia a B (e tenersi per s  il denaro) e che invece gliel'ha data, trasforma il significato del dono di A, che da assistenzialismo diventa reciprocit . La fiducia, rischiosa e costosa, spinge chi la riceve a comportarsi in modo degno, riduce di molto l'opportunismo, e favorisce uno sviluppo fraterno. Il ricevere fiducia genuina (non auto-interessata) rende l'altro capace di rispondere.

Sono convinto che il segreto dell'Economia di comunione, ma anche di esperienze come il Commercio Equo e Solidale (fair trade) la Grameen bank, e di tante altre che potrei citare, stia proprio nella prossimit .

Nelle esperienze di microcredito di successo, lo sappiamo, un ingrediente fondamentale per rendere un contratto di prestito un mezzo di liberazione, per far contaminare mercato e amicizia,   la prossimit ,   la condivisione della vita delle persone che ricevono i prestiti. La banca non   un mediatore esterno, ma un partner in un processo di sviluppo, che rischia compromettendosi anch'essa con quelle persone aiutate. L'ho potuto vedere anche personalmente in progetti nel Tamil Nadu in India, e anche nell'azione del Bangkok Kabajan nelle Filippine.

Nell'EdC, ad esempio, chi aiuta un povero è qualcuno che fa parte della stessa comunità, di cui si conoscono le motivazioni, qualcuno che rischia del suo per aiutare l'altro in un rapporto di fraternità. E l'altro, vedendo che chi cerca di liberarlo dalle trappole in cui è caduto rischia di persona, risponde di più. Non si azzera l'opportunismo e non si hanno ricette che funzionano sempre, ma l'esperienza di 16 anni di progetto, e le oltre 20.000 famiglie che grazie all'EdC sono uscite da situazioni di indigenza, dicono con i fatti che la fraternità è una valida strada per lo sviluppo.

Occorre poi non confondere la fraternità con la semplice solidarietà: io posso essere solidale con te senza entrare in un rapporto personale con te (come accade, ad esempio, in tante esperienze di filantropia, dove il filantropo non deve essere "prossimo" della persona aiutata). La fraternità, invece, è sempre esperienza di rapporto personale, di reciprocità, dove tutti danno e ricevono, dove si è legati gli uni con gli altri, dove si rischia del proprio per la felicità dell'altro.

Da questo punto di vista l'EdC è un progetto che va oltre la solidarietà e la filantropia, e punta a costruire un autentico rapporto di fraternità tra imprenditori e collaboratori, tra imprese e indigenti: una comunità, dove tutti si mettono in gioco sul piano personale. Ben prima di donare denaro si dona un rapporto, una prossimità, una comunanza di vita.

## **Conclusioni**

Il grande paradosso del mondo contemporaneo, e anche il grande giudizio morale su di esso, si trova nel contrasto tra una parte del mondo che muore di fame ma vive di rapporti di comunità, e l'altra parte opulenta di beni di consumo, ma che muore di solitudine e di smarrimento di senso. Saremo capaci di incontrarci, in una nuova comunione dei beni a livello planetario, dove tutti danno cose diverse e tutti ricevono? È questo il "primo aiuto allo sviluppo", un aiuto che però deve andare in entrambe le direzioni: l'Africa, l'America Latina, l'India, possono donarci comunità e rapporti interumani genuini ancora vivi tra loro, e i Paesi del nord possono donare loro merci e tecnologia. Ma occorre scoprire il tesoro che anche le culture più "povere" (di merci) hanno.

È questa l'esperienza che, grazie all'EdC, ho fatto decine di volte in questi anni, quando tornando dai paesi più "poveri" mi portavo dietro una grande nostalgia di umanità, di comunità. Se non riusciamo a vedere queste ricchezze nascoste nelle culture e nelle persone che vogliamo aiutare, qualsiasi aiuto "umanitario" non può che risultare, alla lunga, paternalista e imperialista, perché lo sviluppo umano integrale non può non essere un'esperienza di reciprocità, dove nessuno si deve sentire solo "oggetto" di aiuto di altri.

Credo sia questo il messaggio principale che l'EdC può dare oggi al tema dello sviluppo e della povertà: non si esce dalle trappole dell'indigenza con il denaro, per quanto abbondante esso sia, né solo con la redistribuzione di ricchezza e con la costruzione di beni pubblici (scuole, strade, pozzi, ...), né solo sviluppando i rapporti commerciali tra Nord e Sud. Certo, tutto questo è necessario, ma non è sufficiente. Il mondo vedrà finalmente fiorire la fraternità e la comunione quando saremo capaci di costruire rapporti umani veri e profondi tra persone diverse, quando supereremo le stesse categorie di "popoli poveri" e "popoli ricchi", e sapremo scoprire, grazie anche ad esperienze vive come quelle dell'EdC, che nessuna persona al mondo è così povera da non poter essere un dono per me, vedendo e scoprendo nelle povertà degli altri anche delle ricchezze, dei valori, che ci fanno sentire l'altro necessario alla nostra felicità.

La nostra esperienza di questi anni ci dice che solo quando una persona in difficoltà si sente amata e stimata, trattata con dignità perché riconosciuta come un valore, solo allora trova in sé la voglia di uscire dalle trappole dell'indigenza, e rimettersi in cammino. E soltanto dopo questo primo atto di libertà umana che ogni persona deve fare possono arrivare gli aiuti, il denaro, il contratto, e il commercio, ed essere così sussidiari, strumenti amici dello sviluppo integrale della persona.

L'EdC aiuta il povero a sentirsi ricco e stimato per quello che è già: ecco perché essa rappresenta oggi un esempio di un aiuto fraterno allo sviluppo, di lotta alla miseria attraverso la reciprocità.

8

A MODELLO  
DI FAMIGLIA EDUCATIVA



# Genesi, sviluppo e diffusione del metodo agazziano

---

Pietro Gardani

Secondo il filosofo della storia G.B. Vico, si può avere “scienza” di una cosa o di un evento, vale a dire una conoscenza rigorosa di essi, soltanto quando si riesce a porne in chiara luce le cause, la genesi, le modalità dello sviluppo. Questo criterio può essere adottato anche per comprendere meglio l’esperienza educativa di Mompiano di Rosa Agazzi. Il cosiddetto “metodo Agazzi” è scaturito sia dalla personalità, dagli studi e dall’attività educativa delle sorelle Rosa e Carolina e del loro “maestro” Pietro Pasquali, sia dal contesto socio-culturale in cui essi operarono.

## Da Volongo a Mompiano

Nel 1888 le due sorelle (Rosa aveva ventidue anni, Carolina 18) si trovarono insieme a lavorare a Nave, un villaggio immerso nel verde dei castagneti, a nord di Brescia. In un salone - già stalla - di circa 100 mq., illuminato solo dalle porte che davano sulla strada e sul giardino, erano stipati 180 bambini, i quali disponevano di un centinaio di tavolinetti e di seggioline ed erano tutti affidati a Carolina. Al piano superiore Rosa era impegnata a insegnare a settantaquattro alunni di prima classe, di età compresa fra i sei e i dodici anni.

L’incoercibile bisogno di cultura e di aggiornamento didattico le indusse a frequentare il corso estivo per maestre giardiniere organizzato nel 1891 da Pietro Pasquali.

Il direttore didattico Pasquali e le maestre Rosa e Carolina condividevano l’insofferenza per l’autoritarismo e il verbalismo delle scuole tradizionali, il desiderio di quella che oggi viene denominata “ricerca-azione”, l’amore per le classi sociali più umili, l’intuito psicologico, la chiarezza delle idee, la genialità operativa, la capacità di organizzare gradualmente l’innovazione pedagogico-didattica.

Seguirono alcuni anni di esperienze condotte in diverse scuole situate alla periferia di Brescia col proposito di superare le degenerazioni del metodo aportiano e di quello foebeliano. Nel 1895 Pietro Pasquali, nella sua qualità di direttore generale delle scuole elementari e degli asili di Brescia, affidò alle sorelle Agazzi l’asilo infantile di Mompiano.

Quell’“asilo” era allogato in una vecchia sacristia e in un locale posto al piano superiore, era sprovvisto di acqua corrente, accoglieva 100 bambini, aveva un materiale ridotto al minimo: i “doni” foebeliani, un asciugatoio, un grembiule da cucina, qualche straccio. Tuttavia disponeva di un terreno antistante, poteva contare sull’aiuto finanziario di alcune ricche “ispettrici” e soprattutto stava per essere rapidamente trasformato in una “scuola materna”, per opera della genialità didattica di Rosa, del robusto senso pratico di Carolina, della guida autorevole e del sostegno morale del Pasquali.

La riforma della scuola infantile realizzata a Mompiano si può collocare a buon diritto nel solco della tradizione pedagogica bresciana - quali la tradizione dell’educazione femminile, delle scuole popolari, dell’educazione prescolastica - quella di un esemplare apostolato civile per l’istruzione del

popolo, quella delle istituzioni di alta cultura e delle iniziative editoriali al servizio della scuola.

L'esperienza di Mompiano si rivelò in brevissimo tempo di grande valore educativo, perciò il Direttore Generale del Ministero della Pubblica Istruzione Gerolamo Nisio invitò Pietro Pasquali e Rosa Agazzi a svolgere due distinte relazioni al Congresso pedagogico nazionale di Torino del 1898.

Il primo trattò il tema del coordinamento dei giardini d'infanzia con le prime classi delle scuole elementari, la seconda illustrò l'ordinamento pedagogico dei giardini d'infanzia secondo il sistema del Froebel.

Tracciato un quadro realistico e severo delle condizioni degli asili apertiani e dei giardini froebeliani, Rosa formulava proposte concrete e pertinenti per un radicale rinnovamento di quelle istituzioni infantili: edifici igienici, vasti cortili, cibo nutriente, acqua abbondante e soprattutto una "maestra buona, sana, intelligente, colta, attiva".

Il realismo sferzante di Rosa Agazzi che caratterizza quella relazione non risparmia niente e nessuno: la stragrande maggioranza dei locali sono "disadatti e malsani"; il 90% delle maestre «atrofizzano l'intelligenza dei fanciulli, ne snervano i corpi, preparano alla scuola elementare degli stupidi»; pertanto occorre che «non si accettino più, a titolo di pietà, maestre sprovviste dei titoli e dei requisiti occorrenti all'applicazione del metodo froebeliano»; «chi conosce il bambino sa benissimo che viene all'asilo corazzato di una selvatichezza che confina qualche volta con la ferocia: il suo istinto gli fa apprezzare solamente la madre o chi fa per lei, il cibo, il gioco».

Negli anni seguenti, sulla base delle esperienze positive condotte con la sorella Carolina e sotto la guida colta e stimolante del Pasquali, la visione dell'infanzia si faceva in Rosa Agazzi più serena e fiduciosa: «Il bambino è caos che aspira a tramutarsi in ordine», «Il bambino è come un germe vitale che aspira al suo integrale sviluppo»; se l'adulto gli fa da "guida ravvicinata", egli passa facilmente dal gioco libero al gioco ordinato; in una scuola materna che sia veramente attiva, gli alunni diventano più tranquilli, partecipano volentieri a giochi in cui siano dominanti la fantasia e l'iniziativa personale e collettiva: in sintesi, essi crescono sani, buoni, operosi, riflessivi, "civili", utili a sé e agli altri.

Il bambino e la scuola or ora abbozzati erano realtà concrete già all'inizio del Novecento, talché nel 1902 il Consiglio Scolastico Provinciale di Brescia con voto unanime proclamò "asilo infantile rurale modello" l'istituzione di Mompiano, allo scopo di porlo a disposizione delle aspiranti maestre giardiniere e di propagandare un indirizzo atto a conferire agli asili il valore di istituzioni educative e sociali.

## La nuova scuola materna

Un'istituzione che assumeva a modello la famiglia autentica: "riceve il bambino a tre anni per prodigargli cure materne" e offrirgli "una vita di moto ordinato"; "educa alla pulizia e allo scambievole aiuto fra compagni"; insegna all'alunno "a parlare la lingua italiana, unico e sicuro mezzo per prepararlo alla scuola elementare, dove il leggere e lo scrivere verranno da sé, "educa alla vita senza eccessiva fatica da parte sua"; "tende con ogni mezzo a far nascere buoni sentimenti, a correggere tendenze cattive, a elevar l'animo a Dio".

Nel 1912 la scuola materna "modello" poteva finalmente entrare nella nuova sede. Rosa ne descriveva la vita serena e operosa:

«Ecco la piccola folla che si affretta, puntuale, dalla via polverosa. Sono bimbi che portano nell'aspetto l'impronta delle mani materne, bimbi che dicono, in un sorriso, la gioia di mostrarsi puliti, fragranti, muniti del fazzoletto, spesso del grembiule stirato. Salutano e vanno. Vanno soli o a gruppi, per le loro faccende mattiniere, da un piano all'altro cantarellando, cercando cose, aiutando. Trasportano all'aperto seggioline, panchette, tavole snodate, lavamani, vaschette, secchi, catinelle, asciugatoti. Fra poco li vedrete tutti in assetto di lavoro, fra le aiuole dell'orto e del giardino, più

liberi degli uccelli, più miti dei fiori, più sfolgoranti di gioia del sole che li guarda. Il grande spazio, la ubertosa coltivazione offrono lavoro a tutti per più mesi dell'anno. Essi possono ben dire: questi fiori e questi ortaggi sono frutto del nostro lavoro! Sì, bimbi, questa è vita che prepara alla vita».

L'esuberanza infantile veniva disciplinata e organizzata; la spontaneità dell'istinto diventava libertà morale, intesa come capacità di scegliere personalmente secondo ragione; i bisogni e i diritti dei singoli alunni erano rispettati, in conformità al principio dell'individualizzazione, però si conciliavano coi doveri verso la piccola comunità infantile, in modo da sviluppare il senso della responsabilità sociale.

Nella scuola materna agazziana non si trovava più il bambino che nulla tocca, per timore del castigo, tipico della famiglia e dell'asilo autoritari, ma neanche si trovava l'alunno che tratta vandalicamente ogni cosa, secondo le suggestioni del permissivismo libertario; si trovavano invece bambini impegnati programmaticamente nell'esercizio quotidiano del maneggio delle cose».

Nel 1914 furono pubblicati i primi "programmi" ufficiali per la scuola materna, redatti da una Commissione di cui era autorevole membro Pietro Pasquali. In quell'ampio e pregevole documento non è difficile rilevare obiettivi, contenuti e indicazioni didattiche riscontrabili nell'esperienza agazziana.

«Il bambino è curioso di sapere... direttamente dalle cose stesse, che interroga intuitivamente..., o dalla voce delle persone in cui ha fiducia, che assedia di infiniti 'perché ». «Il bambino apprende facendo"...», il lavoro-gioco gli basta: tanto è vero che se lo inventa da sé».

«La Commissione crede che a caratterizzare l'asilo infantile debba essere un istinto materno. Il che ha anche virtù di significare l'andamento piano, facile, familiare, lontano da ogni pretesa cattedratica, che la maestra dovrà tenere nel conversare coi bambini, coi suoi figlioletti, nell'aprire la loro mente alle prime cognizioni, nello svegliare i loro affetti, nel provvedere alla soddisfazione della loro naturale operosità».

Nel 1923 la Riforma Gentile stabilì che la scuola materna dovesse costituire il "grado preparatorio" dell'istruzione elementare.

«L'asilo di Mompiano ha questo non ancora superato carattere: unisce l'esercizio (breve ma frequente e sistematico) dell'analisi del parlare all'esercizio del parlare vivente, cioè all'uso della parola, come adeguazione di espressione a esperienza vissuta; unisce l'esercizio di nomenclatura a quello della formazione espressiva; unisce l'esercizio di discernimento dell'errore (grammatica senza grammatica, ovvero grammatica infantile) alla spontanea accensione dell'attività espressiva nel minuto conversare dei bambini fra di loro e di maestra con i bambini... A Mompiano l'educazione è rasserenatrice. Il bambino vi è in continuo movimento, come vuole la sua natura; ma il movimento non è capriccioso e caotico... Poche educatrici hanno avuto una fantasia così didattica come le sorelle Agazzi (e specialmente Rosa) per inventare il modo di intrattenere fanciulli senza artificio in occupazioni riposanti».

## **La diffusione del metodo Agazzi**

La particolare rilevanza della "lingua parlata" nell'esperienza di Mompiano, e l'efficacia didattica del metodo agazziano spiegano l'intensa attività svolta da Rosa e da Carolina a Trieste, Trento e Bolzano negli anni successivi alla prima guerra mondiale.

In quelle province non solo si avvertiva l'opportunità di un rinnovamento significativo delle istituzioni educative dell'infanzia, ma si poneva con urgenza il problema dell'insegnamento della lingua italiana alle nuove generazioni.

«Il metodo Agazzi - scriveva G. Lombardo Radice nel 1928 - è stato ed è il più potente mezzo di penetrazione linguistica. E' qui tutto il segreto della fortuna del metodo Agazzi nelle zone mistilingue o alloglotte della Venezia Giulia e del Trentino. In certe zone dell'Alto Adige disinteressati osservatori hanno trovato sorprendente la ricchezza di linguaggio e la precisione

di termini con cui parlano i piccoli tedeschi di età inferiore ai sei anni; essi insegnano l'italiano ai più grandi, in casa e fuori».

La rivista più diffusa tra le educatrici italiane, "Pro Infantia", affidò a Rosa Agazzi il compito onorifico, e al tempo stesso gravoso, di trattare l'intera didattica della scuola materna per l'annata 1929-30.

Nella prima puntata, "Introduzione alla didattica", vi è il riferimento - implicito o esplicito - alla relazione svolta a Torino trent'anni prima: vi si riafferma ciò che necessita all'educatrice (la conoscenza del bambino, la preparazione culturale e spirituale, l'estro didattico, il tatto materno, la schietta disponibilità per i piccoli, la rettitudine morale); vi si spiega che la denuncia degli errori delle colleghe nasce dall'amore per l'infanzia e per le stesse insegnanti, e a volte è frutto e al tempo stesso causa d'intima sofferenza.

Un conto è saturare la mente di verità scientifiche, un conto è saperle applicare all'umana educazione con tatto materno. Non sempre ciò che nutre l'intelligenza basta a colmare le lacune dello spirito.

Il docente che si adopera con passione a sminuzzare il pane della scienza, non può sempre sapere se gli sta davanti una futura educatrice o semplicemente una diligente raccoglitrice di teorie. La pubblicazione della Guida per le educatrici dell'infanzia logicamente contribuì a far conoscere, apprezzare e adottare il metodo delle sorelle Agazzi nelle scuole materne italiane.

Il Ministro dell'Educazione Nazionale Giuseppe Bottai nel 1941, diceva: «Chi dice scuola materna italiana intende scuola agazziana e viceversa»; «I programmi didattici diffusi perché il rinnovamento pratico della scuola materna precorra il suo riordinamento giuridico, riguardano l'intera vita scolastica al fine educativo con metodo agazziano».

Negli anni successivi alla seconda guerra mondiale la rivista "Scuola Materna", denominazione che aveva sostituito il titolo "Pro Infantia", condusse un'inchiesta per accertare quali metodi fossero applicati nella "scuola del grado preparatorio" italiana. Questi furono i risultati: il 74% seguiva il metodo agazziano, il 14,8% il metodo "misto" (con prevalente ispirazione agazziana), il 7,4% il metodo froebeliano, il 3,2% il metodo montessoriano, lo 0,6% il metodo aportiano.

Questa situazione di fatto trovò autorevole conferma nel discorso che nel 1950 il Ministro della P.I. Guido Gonella tenne a Volongo: «Noi riconosciamo come metodo della scuola materna italiana il metodo Agazzi. Questo riconoscimento proviene dal suo valore intrinseco e dalla stessa situazione di fatto. Il solo metodo valido e fecondo, infatti, è quel metodo che entra nella scuola con le convinzioni, la sensibilità e la genialità sempre rinnovatrice della maestra. Questo è appunto avvenuto del metodo Agazzi. A parte l'assurdo, e il danno sterilizzatore d'ogni vitalità che proverrebbe alla scuola da una didattica di Stato e da una metodologia per prescrizione e per legge, sarebbe ingenuità prescrivere dei metodi e degli indirizzi didattici; ma se qualcuno domandasse quale metodo segue la scuola materna italiana, essa, in atto, mostrerebbe il metodo che essa si è scelta, che essa si è data, che essa si è fatta, spontaneamente ».

Rosa, nonostante la tarda età e le precarie condizioni di salute, da qualche anno era tornata a fare l'educatrice nella scuola materna di Volongo, aiutando le più giovani colleghe.

Il 9 gennaio del 1951 chiuse, lucida e serena, la lunga, laboriosissima vita, interamente spesa in ambito educativo per la migliore formazione dell'infanzia.



# La proposta educativa di Rosa Agazzi

## Itinerario di lettura

---

Pietro Gardani

### La scuola materna come grande famiglia

Paolina Kergomard alla fine dell'Ottocento, in Francia, aveva mutato la tradizionale denominazione di "sala d'asilo" in quella più moderna e appropriata di "scuola materna". "Scuola", per la coerenza e completezza del progetto educativo, per la doverosa competenza professionale dell'insegnante; "materna", per il clima affettuoso, per la naturalezza degli apprendimenti.

Anche a Mompiano l'esperienza agazziana per l'attenzione al bambino aveva trasformato "l'asilo infantile" aortiano in una vera e propria "scuola materna".

La comunità di bambini, scrive Rosa Agazzi, è «una piccola casa e una grande famiglia. Che si fa in famiglia? Ci si muove, si lavora, si discorre, si lava di frequente, si mangia, qualche volta ci s'inquieta per un incidente impreveduto; in famiglia ci si vuol bene e per questo si procura di aiutarci vicendevolmente, di farci reciproco piacere, per chiudere la giornata meglio che si può, cercando cioè di evitare tutto quanto potrebbe offuscare la comune serenità. Però chi dirige la casa sa quali antiveggenze si rendono necessarie nel preparare e conservare un ambiente sereno».

Nella scuola materna le attività sono analoghe: "ci si muove", si gioca e ci si sposta da un luogo all'altro, conciliando la libertà con l'ordine; "si lavora", svolgendo esercizi di vita pratica, dedicandosi all'"arte delle piccole mani" e al giardinaggio; "si discorre", cioè si verbalizza l'esperienza quotidiana, si dialoga e si conversa, si perfeziona a poco a poco "la lingua parlata"; "ci si lava frequentemente", si cura la pulizia delle persone e delle cose, si correggono le cattive abitudini e si acquisiscono le buone abitudini igieniche; "si mangia", cioè si trasforma la refezione in una miniera di stimoli per lo sviluppo integrale degli alunni; "ci si vuol bene e ci si aiuta vicendevolmente", vale a dire si attua la "socializzazione secondaria", mediante i molteplici e positivi rapporti interpersonali.

Rosa Agazzi delinea le doti di un'educatrice ideale: salute fisica, solida cultura, precisa conoscenza di se stessa, capacità di applicare le verità scientifiche "all'umana educazione con tatto materno" illuminata e operosa attenzione al bambino, inteso "come germe vitale che aspira al suo intero sviluppo fisico, intellettuale, morale".

Valore personale e impegno: questo è richiesto a chi si appresta a divenire educatore, "incarico questo che non ammette né transazioni, né incoerenze".

Una persona che senta fortemente la propria dignità non si sottrae mai al compimento del suo dovere, quali che siano le circostanze della vita.

Ama la musica? Benissimo: non sa quanto bene potrà fare nella scuola questo suo trasporto? Disegna con facilità? Altra pregevole risorsa. Canta con certo gusto? Meglio ancora. Sa inven-

tare lavorucci? Vedrà che risorsa per la vita infantile! Sa raccontare? Recitare con grazia? Ecco un altro punto di partenza per arrivare al cuore dei bambini.

Nella scuola, tra i primi doveri dell'educatrice, vi sono l'attenzione alla pulizia dell'edificio scolastico, la preparazione o il controllo degli arredi e dei sussidi didattici, la puntualità, la cordiale accoglienza delle mamme (fonte preziosa di informazioni sui singoli alunni), la stesura di un progetto educativo tracciato a grandi linee.

In altri termini, si tratta di predisporre un sistema di attività e di esercizi che si prefigga «di non perdere mai di vista l'educazione di tutto il bambino, preoccupandosi in modo particolare di farlo crescere sano, buono, riflessivo, operoso, civile, utile a sé e agli altri».

Educare è un compito delicatissimo, gravoso, «impari talvolta alle forze materiali e spirituali dell'educatrice», fa presente R. Agazzi; occorre, però, non desistere, non abbattersi: «non importa se non riuscirete subito ad attuare principi...». Calma, pazienza, tenacia sono le disposizioni d'animo che è necessario avere. Serietà, consapevolezza dei propri doveri professionali, meticolosità, tempestività, e soprattutto, buona volontà, sono le risorse che sorreggono la sua opera.

La sua è arte penetrativa, persuasiva, intuitiva: ella osserva, segue il bambino, sfrutta a fini educativi le "occasioni" che le si presentano, s'interessa "alle piccole gioie dei suoi bambini" per divenire loro amica, per conquistarsi il loro affetto e la loro fiducia. Con dolcezza e fermezza l'educatrice guida, accompagna il bambino "nel cammino progressivo della sua crescita", della quale si fa promotrice in ogni momento.

Il bambino è "germe vitale", è potenzialità che aspira ad attualizzarsi: questo ha presente l'educatrice in ogni momento della giornata.

È bene però che il bambino si apra ai compagni e, anche in questo caso, la famiglia è per lui un importante punto di riferimento; una famiglia è positiva sotto il profilo pedagogico quando ha il suo fulcro in una madre, legata ai figli e al marito - secondo il saggio consiglio di Enrico Pestalozzi - da un "amore pensoso". E, come in un ambito familiare sereno e costruttivo il gruppo fraterno stimola potentemente il bambino a svilupparsi sotto molteplici aspetti, anche nella scuola materna assumono fondamentale importanza i rapporti fra i bambini della medesima o di diversa età.

Rosa Agazzi, per favorire e incoraggiare una convivenza serena, stimola l'instaurarsi nella scuola di rapporti interpersonali positivi attraverso i giochi collettivi, la collaborazione e l'aiuto reciproco, proposte strategiche per superare quello stadio di "insocievole socievolezza", dovuto anche alle profonde differenze di temperamento, di esperienze, di ambienti familiari e culturali.

L'eterogeneità degli alunni si riscontra anche sotto il profilo dell'intelligenza e del linguaggio, ad esempio quello verbale. Essa impone all'educatrice il dovere di non trascurare i meno dotati e i più immaturi, ma anzi di farne oggetto di attenzione e di cure particolari.

Affinché non avvenga la sopraffazione, l'educatrice avrà cura di concedere con maggior frequenza la parola ai bambini meno intelligenti e meno proclivi a mettersi in vista.

Gli obiettivi da perseguire in questa "grande famiglia" sono semplici da indicare e ardui a conseguirsi: sono la tolleranza e il rispetto reciproco, la simpatia, l'affetto, la collaborazione, la disponibilità all'aiuto fraterno.

Se in una scuola materna vi sono sezioni strutturate per livelli di età, le educatrici possono programmare insieme un "prestito" temporaneo di bambini. «Il grande nell'ammaestrare il piccolo migliora se stesso; il piccolo, mentre aiuta l'ascesa del suo tutore, va intuendo la distanza fra la propria incapacità e l'esperienza del piccolo maestro. Dal confronto nascono sentimenti di benevolenza e di rispetto».

## Ordine e libertà

La scuola agazziana si qualifica materna in quanto assume a modello il comportamento di una buona mamma. Questo vale anche per il problema dell'ordine. Una brava massaia, rileva R. Agazzi, «nutre un sacro orrore per il disordine». La massaia cura l'ordine della casa come sorgente di tranquillità domestica, l'educatrice produce ordine e insegna a produrlo per far nascere nel bambino una salutare abitudine alla vita ordinata.

Secondo Rosa Agazzi, il bambino è «caos che aspira a tramutarsi in ordine». In altre parole, la sua attività è inizialmente istintiva, inconsapevole, incoerente; tuttavia egli tende ad autocontrollarsi, ad agire in maniera cosciente e regolamentata. Se l'educatrice è per lui viva testimonianza di moralità e di giustizia, se conferisce ordine alle «cose» della scuola e coerenza all'attività didattica, se coinvolge sempre più gli alunni nella realizzazione dell'ordine esterno («un posto per ogni cosa, ogni cosa al suo posto»), promuove gradualmente la loro libertà morale.

Partiamo da un principio pedagogico: per far acquistare delle abitudini all'educando, bisogna farlo agire: per farlo agire, occorrono cose e condizioni favorevoli. Questa è norma di scuola nuova, in sostituzione del vecchio sistema, tutto precetti e massime.

«Quali cose dobbiamo porre intorno al bambino della scuola materna per educarlo al senso dell'ordine? Naturalmente le cose che gli occorrono nella vita domestica, poi nella vita collettiva; sono le cose che rispondono ai suoi bisogni; egli ha bisogno di tenersi pulito, di nutrirsi, d'imparare a vestirsi e spogliarsi, di giocare e lavorare; ha bisogno d'apprendere il rispetto alla roba altrui; ed ecco la necessità d'un corredo abbondante di indumenti, d'un materiale ad uso di pulizia, ed arredi da refettorio, e giocattoli, e strumenti da lavoro».

Negli «asili infantili» i lunghi banchi e i sedili fissi costringevano gli alunni a scavalcarsi quando qualcuno doveva uscire. Movimenti e rumori erano ridotti al minimo, l'ordine era assicurato, ma esso era semplicemente la diretta conseguenza della restrizione imposta dalla fissità degli arredi alla libertà dell'alunno.

L'immobilità imposta e la noia connotano la scuola autoritaria, mentre il disordine e il chiasso sono tipici della scuola permissiva. Rifiutando l'una e l'altra, la Agazzi propone che il bambino apprenda «il limite del proprio diritto», che eviti la «ricreazione selvaggia» mediante i giochi ordinati, gli esercizi di vita pratica, la graduale presa di coscienza delle esigenze e dei diritti degli altri membri della comunità infantile.

L'ordine materiale, soprattutto se si attua con la collaborazione dei bambini, è fattore di educazione etica e sociale; viceversa, il disordine nelle cose è al tempo stesso manifestazione d'immaturità e causa di confusione, di scontri interpersonali.

I «contrassegni», sussidi tipici dell'esperienza agazziana, sono coefficienti dell'ordine materiale, hanno lo scopo «di agevolare le quotidiane operazioni richiedenti spostamenti di oggetti e andirivieni di persone».

## Gli esercizi di vita pratica

In famiglia, ricorda Rosa Agazzi, si cerca di evitare ciò che potrebbe turbare la comune serenità. Non pochi di tali incidenti dipendono da quella che oggi chiameremmo l'immaturità psicomotoria del bambino; anche per questo motivo la scuola materna deve impegnare tutti gli alunni a compiere «bene» quegli esercizi di vita pratica che spesso i genitori ignorano o sottovalutano o consentono che siano eseguiti dai figlioletti in maniera distorta.

Se nella scuola materna vengono organizzate le azioni dei bambini a base rigorosamente logica e naturale, anche l'alunno più piccolo acquista notevoli capacità di autonomia e di autocontrollo.

Le azioni quotidiane, di norma, seguono precise regole, quindi rivelano intelligenza, buon gusto, autocontrollo... Ma difficilmente il bambino scopre e applica da solo le regole del comportamento, perciò occorre aiutarlo a scoprirle e ad applicarle praticamente.

Analoghi procedimenti didattici sono da adottare per acquisire abilità: spogliare e vestire i compagni, spogliarsi e vestirsi, abbottonarsi e sbottonarsi gli indumenti, trasportare come si deve le segoline e i tavolini, scopare, spolverare, annaffiare.

Particolare attenzione R. Agazzi rivolge anche alla preparazione delle mense, operazione «da prendersi sul serio, e non già da lasciare all'arbitrio dei bambini (nell'ora in cui l'educatrice si occupa d'altro), e nemmeno da affidare alla vigilanza di un personale rozzo o mal preparato».

E come si perfeziona il linguaggio verbale curando progressivamente i singoli elementi della frase, per poi fonderli insieme nell'unità delle proposizioni e dei periodi, così bisogna insegnare metodicamente agli alunni ad acquisire le diverse e specifiche abilità.

«Quando le singole azioni sono apprese nella scuola, riesce facile dirigere il movimento, il quale deve essere improntato a ordine, destrezza, civiltà, serenità. La ripetizione dell'esercizio, mentre fa acquistare al bambino movenze agili e leggere, avvantaggia l'economia del tempo. Un'operazione che da principio richiedeva l'impiego di un'ora, dopo breve tempo si compie rapidamente, senza che perciò venga alterato il ritmo calmo con cui venne appresa. E' il pensiero che si fa più celere nella successione delle azioni, è l'occhio che non è più tardo, è la mano stessa che quasi istintivamente si orienta a destra piuttosto che a sinistra».

## **Edilizia e arredi scolastici**

La maturazione degli alunni dipende soprattutto dalla personalità e dalla competenza professionale delle educatrici, ma è condizionata anche dagli spazi interni ed esterni della scuola, dalla quantità e funzionalità degli arredi e dei sussidi didattici.

Sul tema delle scale R. Agazzi torna più volte, per illustrarne l'utilità educativa e contestare l'opinione di chi vorrebbe la scuola materna posta su un solo piano. Se s'insegna ai bambini a salire e a scendere correttamente le scale con esercizi graduati, cioè adatti alle diverse età (3-4-5 anni), «la scala cessa di essere un mostro pericoloso e terribile... e diventa un mezzo pratico di educazione infantile».

Se per quanto attiene ai locali lo spazio deve essere adeguato al numero degli alunni, in fatto di arredamento si dovrà tener conto delle reali capacità dei bambini, adottando come criteri di scelta la praticità e la semplicità.

Come esempio, l'autrice presenta il disegno di un attaccapanni provvisto di ganci posti a diverse altezze - per i piccoli, per i mediani e per i grandicelli - che, a Mompiano, era servito ad appendervi in uno spazio angusto cento grembiolini e altrettanti asciugamani, lasciando libere le pareti del corridoio per altri usi.

«Scopo della praticità degli arredi deve essere anzitutto quello di permettere al bambino l'acquisto dell'indipendenza personale, perché possa imparare l'arte di bastare a se stesso».

Un utile arredo, di cui l'Agazzi fornisce il disegno e le misure, è il tavolino smontabile, da trasportare all'aperto dagli stessi bambini (due portano il piano, altri due il piede). Esso è utilizzato da chi ha capito l'importanza educativa della scuola all'aperto, specialmente nei confronti del bambino vivace e inoperoso.

## **L'educazione religiosa e morale**

La sensibilità di Rosa Agazzi al problema religioso, la sua convinzione dello stretto legame fra i valori religiosi e quelli morali si erano manifestate già nella relazione da essa tenuta al Congresso

Nazionale di Pedagogia del 1898, in una pagina che non comparve negli atti ufficiali a causa dell'anticlericalismo allora imperante.

Il concetto di Dio come Ente supremo e Creatore dell'universo non è facilmente comprensibile dai bambini, perciò l'Agazzi insiste nella presentazione di Gesù Cristo, il Dio fatto uomo, Colui che ha rivelato il Padre come Amore e ha proposto come precetto fondamentale della vita personale e comunitaria l'amore: a Dio e ai fratelli.

Nella scuola materna l'esigenza della semplicità e della concretezza dell'insegnamento implica il rischio di ridurre Gesù alle dimensioni di un uomo, nato poverissimo in una grotta di Betlemme, sopraffatto in età matura dalla cattiveria dei suoi simili e condannato alla morte infamante sulla croce.

La tradizionale preparazione al Natale non è scevra da errori educativi anche gravi: ad esempio, Gesù Bambino viene presentato esclusivamente come Colui che, pregato, porta i doni, cosicché nei piccoli si inculca la convinzione che la preghiera serva essenzialmente a ottenere beni materiali e il materialismo pratico vissuto da troppe famiglie viene rafforzato dalle stesse feste religiose; ai piccoli si dice che Gesù a Natale premia i buoni e castiga i cattivi, ma poiché spesso i "cattivelli" ricevono doni più ricchi dei compagni docili e generosi, si insinua il dubbio che il Signore sia ingiusto.

La figura e la vita di Cristo devono essere presentate ai piccoli alunni per educarli alla fratellanza, al rispetto per ogni creatura, alla preferenza dei valori spirituali.

Rosa Agazzi, anziché attingere ai testi sacri, preferisce inventare e narrare agli alunni storie verosimili ed edificanti, al cui centro ovviamente sta il Bambino.

L'educazione religiosa proposta da Rosa Agazzi si coniuga spesso con l'educazione al sentimento e con l'educazione morale. L'ordine nelle cose e nelle azioni, ordine di cui i bambini diventano sempre più protagonisti, avvia all'educazione morale.

## **L'educazione intellettuale**

Nell'indice per materie della Guida agazziana vengono raggruppati gli "esercizi di sviluppo sensoriale", ma essi propriamente concernono l'educazione intellettuale del bambino. Infatti, non si limitano a indicare come si possono stimolare la vista, l'udito e il tatto, ma vi si spiega come si debbano esercitare gli alunni a cogliere i rapporti di somiglianza-differenza-identità, a discriminare e a classificare gli oggetti assumendo come criterio talune proprietà: il colore, la materia, la forma tipica, la quantità.

Nella scuola agazziana il pensiero è inoltre educato sia mediante la parola (i termini verbali designano infatti "classi" di cose e di azioni, relazioni spazio-temporali, rapporti di causa-effetto e di mezzo-scopo), sia mediante gli esercizi di vita pratica (i quali, se ben eseguiti, sono una vera e propria "logica in azione"). E' dunque preferibile usare l'espressione "educazione intellettuale".

Il bambino, com'è noto, percepisce in maniera globale, coglie le totalità indifferenziate più che i particolari, nota le somiglianze più che le differenze, ha uno scarso potere di analisi. Perciò occorre educarlo a "discriminare" sempre più esattamente gli oggetti. Rosa Agazzi nel suo "Come intendo il museo didattico" rievoca la genesi degli "esercizi di discriminazione", fatti con le "cianfrusaglie senza brevetto" offerte dai bambini stessi.

Tradizionalmente i maestri punivano gli alunni che giocavano con le umili cose nascoste nelle tasche, anziché stare attenti alle spiegazioni, oppure prevenivano tali comportamenti con "ispezioni" giornalieri e con la sottrazione degli oggetti che non avevano attinenza con la scuola.

L'educatrice di Mompiano decise di farsi consegnare liberamente al mattino le cianfrusaglie, con l'impegno di restituirle ogni sera; successivamente pensò di chiederle in prestito per formare e arricchire sempre più il "museo didattico", con chiari intendimenti educativi: far partecipare direttamente i bambini alla vita della scuola, utilizzare quelle "umili cose" come sussidi per l'educazione della mente.

«Fu l'incontro di due chiodi che mi aperse uno spiraglio. Li avevo intraveduti in quel mucchio di cianfrusaglie e di rottami: erano di uguale spessore ma molto diversi nella lunghezza. Dopo averli domandati in prestito al possessore, figurarono nella mia lezione sul contrapposto "lungo-corto" accanto a due matite lunghe e a due corte che mi ero portata».

La crescente quantità di cianfrusaglie note e care ai bambini consentiva un'intensa attività degli occhi e delle mani, e poteva rendere ogni alunno integralmente protagonista della sua crescita a livello sensoriale, intellettuale e linguistico.

I bambini possono discriminare le cose "grandi" da quelle "piccole" e riporle poi in apposite scatole recanti all'esterno la figura di una casa grande oppure piccola; analogamente vengono invitati a distinguere gli oggetti "appuntiti" e quelli "colorati", collocandoli poi in recipienti contrassegnati da una spina oppure da strisce variopinte.

La discriminazione può diventare più ordinata e produttiva scegliendo alcune qualità degli oggetti sulle quali far convergere con appositi esercizi l'attenzione degli alunni: il colore, la materia, la forma.

Molti bambini, asserisce con sofferto realismo la Agazzi, guardano senza vedere. «È dunque necessario coltivare in essi lo spirito di osservazione, principale, se non unico mezzo, nello sviluppo dell'intelligenza. Quali cose o fatti possono essere sottoposti a giudizio o a critica se non quelli passati per il crogiuolo dell'osservazione?».

Due altri mezzi di educazione intellettuale sono: il giardinaggio, che riesce "a equilibrare il naturale bisogno di moto col bisogno di osservare, di toccare, di sapere", gli esercizi di vita pratica.

## L'educazione linguistica

Molte pagine di Rosa Agazzi sono dedicate alla "lingua parlata", per il ruolo fondamentale che essa svolge nel progetto educativo della scuola materna. Questa istituzione agisce come "ponte" tra la vita domestica e la scuola elementare: continua e perfeziona l'opera della madre (la prima maestra di lingua), educa assiduamente gli alunni all'uso pratico del linguaggio verbale, costruendo in tal modo un basilare "prerequisito" all'apprendimento della lettura e della scrittura.

La scuola materna, per preparare linguisticamente il bambino con diligenza, non può trascurare l'educazione verbale, impostando correttamente l'azione didattica.

Osservare, riflettere, ascoltare, parlare costituiscono attività distinte e correlate da proporre agli alunni anche mediante sistematici esercizi, affinché essi imparino a percepire la realtà analiticamente, a cogliere i rapporti di causa-effetto e di mezzo-scopo, a comprendere esattamente i discorsi altrui, a produrre messaggi verbali sufficientemente appropriati e completi: cioè a dialogare e a conversare.

Una scuola materna autentica è al tempo stesso ambiente del "fare" (giochi, attività costruttive, esercizi di vita pratica) e del "dire" (costante verbalizzazione di ciò che si sperimenta).

In essa si attua l'impostazione metodologica proposta da Pietro Pasquali ne "Il nuovo asilo" e riferita dalla Agazzi nel suo libro "La lingua parlata": «È questa la nota dominante della parte intellettuale nell'asilo: la lingua in azione serve qui per penetrare al cervello e al cuore, conforme al principio 'le cose per le azioni, e le azioni per la lingua, per il pensiero e per il sentimento'».

Ogni momento della giornata scolastica può e deve offrire spunti affinché tutti gli alunni, dai "pupilli" ai "tutori", dai dotati ed estroversi ai taciturni e timidi, migliorino gradualmente nella lingua parlata. Vi sono tuttavia momenti in cui l'educatrice deve esercitare i bambini nell'uso pratico delle principali "parti del discorso" (nomi, verbi, aggettivi, articoli, pronomi), affinché essi se ne rendano consapevoli, le utilizzino con disinvoltura e correttezza crescenti.

Le "cianfrusaglie senza brevetto" (figurine, giocattoli in miniatura) sono ottimi sussidi per la classificazione e l'uso appropriato di nomi comuni. Il bambino conosce certamente il cane, la rosa, la melà: da essi partirà per raggruppare gli "animali", i "fiori", i "frutti".

L'attenzione va richiamata anche su quelle parole (i verbi) che designano azioni: toccare, mangiare, prendere, bere.

L'egocentrismo induce il bambino a usare volentieri il pronome personale "io" e le corrispondenti voci verbali, ma non impedisce affatto di osservare e di verbalizzare correttamente anche le azioni degli altri: "quel bambino dorme", "la maestra parla", "la mamma cucina".

La "grammatica senza grammatica" non mira soltanto o principalmente alla correttezza della lingua, quanto piuttosto a venire in aiuto al bambino nell'esprimere il proprio pensiero. Infatti, è assai importante sollecitarlo e guidarlo a parlare di cose che già conosce, a manifestare conoscenze che a prima vista sembra ignorare.

All'interno delle proposte di educazione linguistica e intellettuale l'autrice riserva inoltre una significativa attenzione alla "drammatizzazione": il gioco dei ruoli e la rappresentazione scenica di vicende narrate dall'educatrice.

## Il canto gentile

Rosa Agazzi dedicò sempre viva attenzione al canto come insostituibile fattore dell'educazione infantile, sia nella sua instancabile attività a Mompiano, sia nelle sue pubblicazioni (basti pensare ai libri "Il canto educativo", "L'Abbicì del canto educativo", "Bimbi, cantate!").

«Il canto - ella scrive - è la fusione, pensata, di vari elementi, di cui i principali sono: il suono vocale e la parola. Si potrebbe anche dire: il canto è la fusione sentimentale di due concetti, poetico l'uno, musicale l'altro».

Pertanto l'insegnamento del canto deve essere preceduto dall'esercizio del linguaggio e della recitazione propriamente detta. L'educatrice deve anzitutto occuparsi dell'argomento e delle parole, recitare con espressione il testo, per conquistare l'animo degli alunni. Questa preparazione «mira anzitutto a far loro maggiormente gustare la frase musicale, nonché a fissare nella loro mente il dovere di usare un uguale trattamento per l'uno e l'altro autore. Per vieppiù accentuare questo riguardo e tener desto il gusto della duplice espressione, non di rado prima di far eseguire il canto l'educatrice proporrà ai bambini di far sentire le parole».

Il canto nella scuola va inteso come fattore di educazione estetica, in senso stretto; di educazione di tutto lo spirito in senso lato.

Occorre però avere la massima cura di due essenziali elementi del canto: il ritmo e l'intonazione.

Si possono educare i piccoli "alunni" al ritmo, giocando a imitare le azioni "cadenzate" dei lavoratori e a produrre i relativi rumori caratteristici: il "tin-tin" del fabbro, il "cic-ciac", il "fru-ù" del falegname, il "pac-pac" dello spaccalegna, avendo cura di intervallare ogni suono con una pausa.

Uno strumento didattico efficace per l'educazione al ritmo dei bambini non dotati e degli stessi alunni handicappati è il cembalo.

Accenna poi «ad altri bambini di tardo sviluppo intellettuale i quali si sentirono attirati dall'esercizio ritmico offerto dall'uso del cembalo: io li ricordo con viva soddisfazione per la gioia che a loro ne venne nella povertà della piccola mente. Perché questo cenno? Per mettere sull'attenti le giovani educatrici di cercare sempre qualche mezzo atto a ravvivare chi non ebbe dalla natura il dono di una pronta intelligenza».

Per educare l'orecchio e la voce dei piccoli "alunni" al canto, occorre che l'insegnante abbia una voce intonata, anche se debole e di limitata estensione. Infatti, una voce "raccolta", anziché forte, meglio guida le tenere voci dei piccoli.

Se l'educatrice è stonata, può servirsi di un pianoforte, di un armonium, o di un guidavoce, mentre non le servirebbero strumenti a corda, quali il violino o il mandolino, poiché questi per l'accordatura richiedono un orecchio perfettamente intonato.

Per incoraggiare le giovani colleghe all'uso delle nenie, ne offre esempi (di cui il primo ha gli accenti indicatori del giusto ritmo) e suggerisce di utilizzare le note che vanno dal "re" sotto il rigo al "fa" del primo spazio del pentagramma.

La voce dei bambini ha un'estensione assai limitata, che tuttavia si può ampliare per gradi minimi, poiché «i salti acrobatici... disturbano l'apparato produttore e non fanno che ritardare il naturale processo di estensione».

Il violino e il mandolino, e soprattutto il pianoforte, servono egregiamente a sostenere la voce infantile e a "incantare" l'orecchio alla particolare tonalità dei singoli canti.

## **L'educazione igienica**

L'educazione dei piccoli alunni all'igiene della persona richiede sia le necessarie strutture edilizie, sia un accorto e individualizzato intervento degli adulti presenti nella scuola materna.

«Gabinetti di decenza insufficienti per numero, oppure fatti in modo sconveniente, dove il turno si effettua malamente, causando perditempo e disordini più gravi, segnano uno dei peggiori guai che possano toccare a un asilo per l'infanzia. Meglio una sala di meno e qualche ritirata di più».

L'obiettivo, in questo settore, consiste nell'abituare i bambini a soddisfare certi bisogni corporali in determinate ore del giorno, a essere composti, a non fare capricci. Tali abitudini richiedono tempo e fatica, quindi occorre avere pazienza e comprensione, soprattutto nei confronti degli alunni più piccoli e di quelli che entrano per la prima volta nella nuova comunità infantile.

Se l'educazione degli sfinteri riguarda una minoranza degli alunni, la visita quotidiana di pulizia è per tutti, "ricchi e poveri, sporchi e puliti". Essa accerta se ciascuno abbia un proprio fazzoletto, se abbia accuratamente lavato il volto, il collo, le mani e le braccia, e abbia per negligenza le calze rotte e le scarpe sporche. Una volta alla settimana, preferibilmente il lunedì, il controllo si fa più accurato e severo, si estende ai piedi, allo stato della pelle, alla biancheria, al regolare cambio delle calze.

La visita «è il controllo quotidiano dell'interesse che la famiglia va praticamente dimostrando per la scuola...; da essa nascono elementi d'igiene, di ordine, di educazione civile...; non sentirne la necessità, non capirne l'importanza, significa non essere nate per educare l'infanzia». Ovviamente la scuola materna non può limitarsi a controllare se la famiglia adempie ai suoi compiti, ma deve stimolare e guidare direttamente i piccoli (ad esempio, lo specchio collocato nelle aule il bambino è uno strumento utile al coordinamento oculo-manuale). Questo settore dell'azione scolastica quotidiana viene affrontato in una prospettiva che oggi si direbbe di "educazione psicomotoria": infatti raccoglie in sé una somma di esercizi preparatori che ne garantiscono l'efficacia educativa. «Non è il fare per fare: è il fare per educare... Ogni mossa è libera, ma ogni azione ha la sua ragione di essere. Sa il bambino perché agisce in questa o in quella guisa? Lo sa quando l'educatrice stessa si è fatta un programma di azione».

Esso comprende esercizi di orientamento (destra-sinistra, davanti-dietro, sopra-sotto), di posizione corretta delle cose (sapone, vaschetta), di trasporto dell'acqua, di lavatura accurata delle mani, di un uso razionale dell'asciugamano. I bambini hanno bisogno anche di cibo sano e sufficiente, di aria ossigenata, di movimento all'aperto...

I giochi all'aperto logicamente giovano alla salute se le condizioni atmosferiche sono favorevoli; sotto il profilo strettamente pedagogico, sono dannosi quando, per l'incoscienza e la noncuranza delle educatrici, si trasformano in "ricreazione selvaggia"; sono invece formativi, se diventano occasione di autocontrollo, di rispetto degli altri e delle loro cose.

Rosa Agazzi suggerisce anche altri criteri organizzativi, affinché i giochi all'aperto educino al mutuo rispetto. I bambini devono sapere dove possono liberamente muoversi senza recare disturbo ai compagni. Ad esempio, se lo spazio è abbastanza vasto, si possono assegnare due terzi per i giochi di movimento e un terzo per i divertimenti tranquilli.



Occupazioni tranquille sono l'“arte delle piccole mani”, la conversazione su argomenti di comune interesse, la recitazione, il canto, la drammatizzazione, la “lettura” degli albi illustrati, il disegno libero su lavagnette e, nei momenti opportuni, la preghiera collettiva. Per tali occupazioni occorrono semplici attrezzi che gli stessi alunni trasportano volentieri. L'autrice descrive, con precisione e compiacimento, questi momenti della giornata scolastica.

## **Il giardinaggio**

Già nella relazione svolta al Congresso Nazionale di Pedagogia del 1898, R. Agazzi faceva una netta distinzione tra ciò che di autenticamente valido vi era negli scritti e nell'esperienza educativa del Froebel, e ciò che di artificioso e di equivoco vi era in quegli scritti e nelle distorte interpretazioni e imitazioni di quell'esperienza. Sulla linea della migliore tradizione froebeliana si colloca il giardinaggio tipico della scuola materna di Mompiano.

Convinta che il giardinaggio è un potente fattore di educazione morale e sociale, che offre mille occasioni per lo sviluppo dell'intelligenza e del linguaggio verbale, Rosa Agazzi in molte pagine offre consigli pratici alle educatrici sprovviste anche delle più elementari competenze in quest'ambito, ma dotate del “sentimento per la natura”.

## **L'arte delle piccole mani**

Questo è il titolo di un libro appositamente scritto da Rosa Agazzi sul “lavoro manuale educativo”, e dedicato alla sorella Carolina. Arte o lavoro? L'una e l'altra cosa insieme.

Vi è arte, perché si richiede e in qualche misura si esplica la creatività dell'insegnante e dell'allievo. Vi è lavoro, perché l'una e l'altro vi si debbono impegnare seriamente: la prima, nella preparazione e nel controllo; il secondo, nell'esecuzione. Se ciò accade, l'esito di questa particolare attività è veramente formativo. Il Froebel, ricorda la Agazzi, ha inserito nel programma di educazione infantile «una geniale varietà di esercizi manuali basati sulle leggi che regolano il suo sistema. Dai solidi (doni) alle superfici, alle linee, ai punti è una continua ginnastica dell'occhio, della mano e della mente; l'esercizio froebeliano, matematico sempre, educa l'immaginazione nei limiti della proporzionalità e della simmetria. Accanto a questi esercizi, tutti eseguiti per via di trasformazione, ne sorgono altri che costituiscono, per così dire, l'applicazione manuale duratura delle norme e degli esercizi prima eseguiti. La tessitura, il traforo, il cucito, il disegno, la coloritura, l'intreccio, la piegatura, il frastaglio, altro non sono che la ripetizione e il risultato pratico del procedimento teorico».

Se l'applicazione pedissequa degli esercizi froebeliani è da censurare, non meno deprecabile è la pretesa di produrre nella scuola materna oggetti e arredi tecnicamente perfetti, in una ridicola gara a chi più spende (nell'acquisto di materiali e nella collaborazione di operai specialisti) e a chi più produce, in vista dei discutibili “saggi finali” e delle frequenti mostre didattiche.

Scrivendo in un'epoca in cui la povertà era ancora largamente diffusa in Italia, Rosa Agazzi dedica alcune pagine alla “trasformazione delle cose”, per educare all'economia rettamente intesa, evitando l'opposta degenerazione del “tutto conservare” e del “tutto buttare”.

Per rendere abili le piccole mani degli alunni, Rosa Agazzi, ad esempio, fornisce minuziose indicazioni circa la laceratura della carta e l'incollatura.

Nella scuola materna che voglia essere educativa, «questi esercizi devono assumere l'importanza di esercizi di vita pratica, i quali sono, a loro volta, esercizi di sviluppo sensoriale... Allo stesso modo con cui si vuol ripetere un canto, un esercizio ritmico, finché il bambino dà prova d'incertezza, si faccia ripetere, per diletto, ogni esercizio che richieda l'uso spigliato delle cose».

Pure l'educazione morale si attua mediante l'arte delle piccole mani, se questa viene correttamente intesa e applicata.

# Una formazione integrale

---

Annalisa Gasparini

Lavoro come pedagogista con un Progetto educativo, attraverso il Ministero degli Esteri italiano, nella scuola materna “Raggio di sole” sorta nel 1995 a Križevci, in Croazia, per dare un contributo a “formare uomini nuovi”, partendo dalla formazione integrale del bambino. Finalità che deriva dalla visione di esso come soggetto impegnato in un processo di continua interazione con i coetanei, gli adulti, l’ambiente, la cultura, con il mondo.

Il programma educativo è stato incentrato sull’educazione alla fratellanza universale e sulla pedagogia umanistica, di comunione, integrato da elementi della pedagogia agazziana.

Perché tale scelta? Le sfide di carattere planetario che si presentano alla società contemporanea, esigono una risposta che non solo abbia le caratteristiche della globalità, della planetarietà, ma sia anche qualitativamente diversa.

Questa risposta potrebbe essere “la fratellanza universale”, una vera novità come progetto culturale e proposta di convivenza sociale. Essa richiede una maturazione antropologica capace di indicare nuovi contenuti pedagogici, un modo diverso di porsi davanti ad ogni tipo di sapere, l’individuazione di una metodologia veramente adatta alla formazione delle nuove generazioni, chiamate a costruire e vivere questo nuovo momento storico.

Importante è iniziare dai più piccoli per far sì che l’umanità, a poco, a poco, si formi alla solidarietà, all’uguaglianza, all’interdipendenza, alla libertà, alla pace, finalità da rivisitare oggi alla luce di un’antropologia che ponga al centro la persona: l’essere umano in relazione, capace di attuare rapporti al di là e al di dentro di ogni differenziazione.

## La persona come dono

Si sa per certo che il bisogno fondamentale di una persona è di essere riconosciuta nella sua propria identità unica e irripetibile, di non essere considerata un numero o un oggetto. Nel pensiero di Chiara Lubich esplicitato nei suoi dottorati h.c. in pedagogia e psicologia, vi è un orizzonte valoriale aperto: il primo valore è l’uomo «il cui essere è un dono dell’amore di Dio che costruisce cultura e valori» (Lubich, 1999).

La scoperta di essere un dono dà alla persona quella sicurezza psicologica che è senso della propria vita e forza di uscire da sé, di vivere, di amare, di creare comunione sociale.

Emerge così la via dello sviluppo psico-pedagogico alla piena umanità perché venga in luce una psicologia e una pedagogia aperta al trascendente. «Se ci si libera dall’Io, da tutti i condizionamenti, vuol dire accettarsi senza maschere per coordinare la propria volontà a una volontà trascendente che è amare il prossimo». (Lubich, 1999).

Lo psicologo A. Maslow (1973) diceva: «Le persone che si autorealizzano in effetti hanno relazioni interpersonali più profonde di ogni altro. Sono capaci di maggiore fusione e amore, di identificazione più perfetta delle altre, di una maggiore riduzione delle barriere dell’ego».

La persona è tale in quanto ha la potenzialità del rapporto con l'altro. Il rapporto dell'io col tu - secondo il filosofo ebreo tedesco Martin Buber - spinge la persona all'incontro e la immerge interamente nel dinamismo del dialogo. Maslow, Lévinas, Ricoeur e altri psicologi, pedagogisti, filosofi, hanno cercato una dialettica dell'amore vista come "dare la vita per gli altri". Ma Chiara Lubich ha definito in modo universale, valido cioè per tutte le scienze, che l'essere è Amore. «Noi siamo se siamo amore... Se ad esempio ho un fiore e lo dono, certo me ne privo e nel privarmene perdo qualcosa di me; in realtà proprio perché dono quel fiore, cresce in me l'amore (io sono)» (Lubich, 1999). È difficile trovare una definizione più esatta della persona la quale solo "è" quando può "donarsi".

È questo il più autentico "umanesimo" che si possa concepire e raggiungere.

Vediamo che le dimensioni costitutive dell'educazione alla fratellanza universale quali l'alterità, la reciprocità, la socialità e la storicità sono fondamentali per guardare al futuro, per costruire la socialità.

### Alcuni percorsi pedagogici

Ma attraverso quali percorsi pedagogici abbiamo cercato e cerchiamo di muoverci e di costruire poi i progetti didattici nella nostra scuola?

– **Educazione alla pace:** educarci ed educare alla pace (dentro di sé, con gli altri, con la natura) affinché la pace diventi uno stile di vita.

Nella scuola Ragazzo di sole cerchiamo di sviluppare la pace dentro di sé con la psicomotricità e lavorando molto sulle emozioni. Abbiamo un angolo morbido... Molto importante è il transfert che guida tutta l'attività didattica, che dà sicurezza e serenità al bambino....

La pace con gli altri si sviluppa all'interno della sezione mista con il sistema tutoriale di Rosa Agazzi: "il grande aiuta il piccolo", e con azioni prosociali all'interno e all'esterno dell'asilo.

La pace con la natura s'instaura lavorando nell'orto (ogni sezione ha la propria aiuola) dove i bambini seminano, piantano e raccolgono i frutti. Conoscono l'ecosistema.... Azioni ecologiche nell'asilo e nei parchi della città. Il riciclaggio..., il risparmio...

– **Educazione sociale,** etica e civica: centralità delle tematiche della convivenza, della cultura della reciprocità, della giustizia, della democrazia, della dignità.

– **Educazione allo sviluppo:** necessità di una concezione autentica dello sviluppo basata sulla multidimensionalità, sull'interdipendenza, sull'apertura a continui nuovi traguardi, sulla capacità di costruire l'unità nella pluralità.

– **Educare alla cultura dell'accoglienza.**

Come essere accoglienza? Quali sono gli atteggiamenti base dell'accoglienza?

Essere accoglienza implica avere una casa, un luogo capace di ospitare, ma più che "possedere" un luogo, implica "essere" questo luogo; conquistare uno spazio dentro di noi, in cui installare la nostra interiorità. Alla base delle relazioni interpersonali e interculturali di qualità stanno gli atteggiamenti di autenticità e sincerità.

Anche qui bisognerebbe parlare di arte dell'accoglienza che prevede l'arte di invitare l'altro, di decentrarsi verso l'altro. L'atteggiamento corrispondente è l'empatia che implica il silenzio empatico, cioè l'arte di ascoltare, di praticare "l'ascolto attivo": un atto di tutta la persona, che richiede l'attenzione mentale (con l'intelligenza), coinvolgimento emotivo, della corporeità, predisposizione di un contesto ascoltante, nella consapevolezza che l'altro è portatore di una realtà ricca e unica. Ascoltare significa anche tacere, ascoltare con gli occhi, con lo sguardo, con i gesti concreti, con il sorriso.

– **Educazione ecologica:** necessità di una vera e propria "etica ecologica". L'educazione ambientale come fattore di crescita culturale e sociale.

– **Educazione alla comunicazione:** nella prospettiva della fratellanza universale. Vedere la famiglia, la scuola e tutte le agenzie educative come “centrali di comunicazione sociale” superando il rischio della chiusura.

In quest’ottica, il valore fondamentale necessario è l’amore come espressione dell’essere, esso è in grado di farci costruire rapporti nuovi superando ‘la cultura dell’avere’ con ‘la cultura del dare’. L’amore ci ispirerà nell’invenzione di istituzioni capaci di mettere i cittadini nelle condizioni migliori per partecipare alle grandi scelte a cui sono chiamati.

## L’arte di amare

Sappiamo che il primo strumento dell’educazione è l’educatore. Ma possiamo chiederci come può l’educatore essere amore? Quali sono gli atteggiamenti basilari dell’amore? L’amore con tutto il suo spessore antropologico è esigente ed è una vera arte. L’arte di amare può essere declinata in cinque caratteristiche fondamentali:

– *Amare tutti.* Il vero amore fraterno è universale, non è di parte, non esclude categorie di ogni tipo, sesso, etnia, colore della pelle, cittadinanza, religione. E’ presente nella cosiddetta “Regola d’oro” in molte religioni: “Fai agli altri ciò che vorresti fosse fatto a te” e “Non fare agli altri ciò che non vorresti fosse fatto a te”. Tutti possono essere inclusi nel circuito dell’amore.

– *Amare per primi.* E’ un amore che considera l’altro come se stesso, che vede nel prossimo un altro sé. Diceva Gandhi (1996): «Tu ed io siamo una cosa sola. Non posso farti del male senza ferirmi». Prendere l’iniziativa nell’amore, significa rompere le barriere, superare ostacoli. Nel dialogo una parola chiave è cominciare, rompere il ghiaccio, trovare l’atteggiamento o la parola giusta che consenta il movimento, il processo.

– *Farsi uno.* Quest’amore è concreto. Richiede una spinta che fa cercare l’altro dove si trova e nelle condizioni in cui si trova. Significa assumere i pesi e le gioie dell’altro e farle proprie per poterlo servire e aiutare concretamente, farsi carico dei sentimenti altrui per costruire con tutti un vero e fraterno dialogo. «Se siamo animati - come diceva Chiara Lubich a Londra (2004) - da un amore che si fa ‘nulla’, l’altro può manifestarsi perché trova in noi chi lo accoglie, può donarsi perché trova in noi chi lo ascolta. Veniamo a conoscere la sua cultura, la sua fede, il suo linguaggio. Entriamo nel suo mondo e ne rimaniamo arricchiti».

– *Amare il nemico.* Questo è uno sconvolgimento di mentalità ed è un’indicazione precisa per inaugurare una convivenza umana che parte da principi che escludono, nella soluzione delle contrapposizioni e dei conflitti, l’uso della forza, lo strumento della guerra, la prevaricazione del potere, lo sfruttamento e l’oppressione. Amare il nemico è la strada per attuare una giustizia che non s’ispiri alla legge del taglione, ma offra spazi dove trovi posto il perdono, la misericordia, la possibilità di riabilitarsi.

– *Amarsi reciprocamente.* Quest’arte di amare vissuta da più persone porta poi all’amore reciproco: in famiglia, sul lavoro, nei gruppi, nel sociale. Amore vicendevole che costruisce l’unità.

Uno strumento didattico educativo molto utile per praticare queste caratteristiche è il “dado dell’amore”. Con i bambini all’asilo ogni mattina buttiamo un dado sulle cui facce c’è un invito ad amare. Dopo aver buttato il dado leggiamo la frase che vi è scritta. E’ un invito da vivere durante la giornata. E da parte sia delle maestre sia dei bambini c’è l’impegno di amare tutti, o per primi, o i nemici... L’amore, l’accoglienza, l’empatia, l’ascolto ci aiutano a comprendere l’altro, ma non basta. E lo strumento della comunicazione è il dialogo.

Ma qual è la metodologia del dialogo, ossia i suoi caratteri? «E’ un’arte di spirituale comunicazione. I suoi caratteri sono i seguenti. La chiarezza innanzitutto. Il dialogo suppone ed esige comprensibilità, è un travaso di pensiero, un invito all’esercizio delle superiori facoltà dell’uomo. Altro ca-

rattere è la mitezza. Il dialogo non è orgoglioso, non è pungente, non è offensivo. La sua autorità è intrinseca per la verità che espone, per la carità che diffonde, per l'esempio che propone; non è comando, non è imposizione. E' pacifico. Evita i modi violenti. E' paziente, è generoso. La fiducia promuove la confidenza e l'amicizia; intreccia gli spiriti in una mutua adesione a un Bene, che esclude ogni scopo egoistico. La prudenza pedagogica infine, la quale tiene grande conto delle condizioni psicologiche e morali di chi ascolta e studia di conoscere la sensibilità (del ricevente) e di modificare ragionevolmente se stesso e le forme della propria presentazione, per non esser a lui ingrato e incomprensibile. Nel dialogo così condotto, si realizza l'unione della verità con la carità, dell'intelligenza con l'amore». (Paolo VI, 1964).

Il dialogo, allora, è indispensabilmente pluralistico, multinazionale, multi-etnico, multireligioso, multiculturale. È un dialogo che ha una precisa tecnica: il "farsi uno" che non è solo un atteggiamento di benevolenza, di apertura, di stima, di rispetto: è una pratica che esige il vuoto completo di noi per immedesimarci con gli altri, per comprenderli.

Per realizzare questi percorsi bisogna aver chiaro oltre il concetto di persona, altri due valori fondamentali dell'umanesimo: il dolore e la reciprocità.

### **Il senso del dolore. L'educazione al difficile**

Generalmente noi uomini tentiamo con ogni mezzo di evitare esperienze dolorose. Nel campo educativo con forme di iperprotettività, si tende a preservare i minori da qualsiasi difficoltà, abituardoli a vedere la vita come una strada in discesa, facile e comoda. In realtà li si lascia in forte disagio di fronte alle inevitabili prove della vita e li si rende passivi rispetto alle responsabilità che ogni essere umano deve assumersi di fronte a se stesso, al prossimo, alla società.

Nell'educazione bisogna passare dalla fase iniziale di dipendenza, gradualmente alla moralità autonoma. E ciò implica distacco, rinuncia (per es. lo svezzamento è per il bambino un passaggio che implica sofferenza, ma necessario per ritrovarsi più autonomo; l'accettazione del fratellino implica il passaggio sofferente da una posizione di centralità egoistica a uno stadio di socializzazione...).

Per G. Jung chi ha espresso il più alto punto di personalizzazione a cui l'uomo può arrivare è proprio Gesù, quando in croce grida "Dio mio Dio mio perché mi hai abbandonato?" «perché proprio nel momento in cui egli che era Dio fa l'esperienza dell'uomo mortale, la sua natura umana, raggiunge il divino...» (Edinger, 2000). Quel grido è l'emblema dell'educatore, di chi crede oltre il limite.

Se rapportiamo questa visione dal punto di vista antropologico, vedremo che si adatta al nostro essere educatori quando viviamo questo senso di limite dei nostri alunni, studenti e della nostra realtà di insegnanti, psicologi, pedagogisti, professori.

L'educazione al difficile aiuta a superare i limiti, è un cardine fondamentale della pedagogia umanistica ed è un impegno che coinvolge quotidianamente l'educando e l'educatore.

### **La comunione e l'educazione alla reciprocità**

Nonostante le innumerevoli tensioni e guerre che affliggono il mondo, la comunione e l'unità sono aspirazioni attualissime. Questa intima spinta può trasformarsi in azione educativa in tutte le dimensioni della vita umana e realizzare la comunione. Questa unità deve rispettare sempre la diversità e la libertà e deve essere costruita da persone e da popoli che siano veramente se stessi, portatori di una propria identità e di una propria cultura, aperte e dialoganti con le altre.

Sembra un progetto utopico, ma ogni pedagogia autentica è portatrice di una tensione utopica. Quando sperimentiamo tra noi la reciprocità vera, per l'amore che è capace di amare anche chi non contraccambia come il nemico, amore capace di perdonare, si forma la comunità, la socialità più autentica. E questa vita collettiva di comunione ha in sé il codice per trasformare non solo il cam-

po educativo, ma anche sociale, lo investe tutto, dal mondo dell'economia e del lavoro a quello della politica, della giustizia e delle comunicazioni.

Qui vediamo l'importanza di trovarsi e attuare una formazione permanente anche in piccoli gruppi di educatori, nelle scuole, nelle classi, nelle università dove possiamo comunicarci le nostre esperienze, i nostri progetti pedagogici legati a questi percorsi.

Nella nostra scuola Raggio di sole cerchiamo che ogni sezione sia un piccolo laboratorio-famiglia dove crescono questi semi. E per noi è molto importante il lavoro di time che include tutto il personale e il rapporto con i genitori. Cerchiamo di fare nostra la consegna di Rosa Agazzi: «La scuola deve ripetere lo spirito della casa che è l'ambiente naturale del bambino e della sua educazione e le insegnanti devono assumere l'animo e l'amore della maternità» (Bagnalasta Barlaam, 1995).

È il clima di amore, di comunione, di dialogo quotidiano che sostiene tutto il nostro lavoro facendoci superare anche i momenti di difficoltà. E i bambini crescono autonomi, liberi, autentici, creativi, protagonisti e costruttori di un futuro di pace.

# Pedagogia agazziana

## La relazione educativa

---

Cesare Scurati

L'analisi presenta quattro aspetti del 'Metodo Agazzi' che riteniamo fondamentali e che fornisco le indicazioni essenziali per comprendere il tipo di mediazione pedagogica entro cui il Metodo risolve il trattamento della relazione educativa.

### **Diretto e indiretto: una categoria didattica**

La categoria "didattica diretta-didattica indiretta" esprime la contrapposizione fra una concezione di carattere frontale-trasmissivo-consegnativo-ricettivo ed una di tipo ambientale-contestuale-interstiziale-esplorativo. In sostanza, si connette alla distinzione fra una didattica dell'insegnamento (spiegazione, studio) e una didattica dell'apprendimento (osservazione, esperienza, riflessione personale) e può anche prospettare la contrapposizione fra un approccio di tipo 'saturante' (esaustivo, reduplicante) ed uno di tipo 'stimolativo' (propositivo, euristico).

### **Un orientamento**

Rosa Agazzi appartiene sicuramente alla linea della didattica indiretta. In questo, rientra nella mens pedagogico-didattica dei rinnovatori e degli artefici della scuola attiva. L'orientamento è evidente in alcuni passaggi particolarmente significativi della sua posizione:

- Una volta poste le basi (la capacità di osservare) e fornito lo strumento essenziale (la parola) c'è spazio per un progresso autonomo dell'intelligenza: «Creata l'abitudine a osservare, l'educazione e l'istruzione si fanno strada da sé, quando però si ha l'avvertenza di coltivare la parola» (1973, 179);
- la scuola compie l'errore di dare spazio soltanto alla perfezione, mentre l'esperienza umana è costituita anche di precarietà, non finitezza e varietà: «è difetto comune nella scuola presentare e considerare le cose soltanto nella loro perfezione [...] La vita delle cose, come quella degli individui, non è soltanto normale ma anche accidentale; e guai se accanto allo stato di perfezione non fosse il diuturno fenomeno delle cose che si alterano. Il mondo è bello perché è vario, ed è vivo perché la vita si dissolve e si ricrea» (1976; 76);
- il contatto con le realtà naturali è indispensabile allo sviluppo: «mezzo sovrano di sviluppo intellettuale e morale è il contatto con la terra, col sole, coll'acqua: una ben intesa vita all'aperto» (ibid., 37);
- il terreno di slancio dell'azione didattica è la quotidianità: compito della scuola è di «agevolare le quotidiane operazioni» (ibid., 45).

## **Da ieri ad oggi**

Bisogna però rendersi conto che la didattica indiretta agazziana non significa pura e semplice occasionalità. Ogni spunto, dato ed oggetto è ‘indiretto’ per la mente dell’alunno ma non per l’azione dell’educatrice, che è sempre presente a promuovere la concentrazione, la precisione linguistica e l’appropriatezza delle elaborazioni ed estensioni concettuali. Si ha, quindi, una sinergia produttiva, che include anche elementi importanti di didattica diretta (le esemplificazioni disponibili al riguardo sono quanto mai numerose). La questione si pone oggi in maniera particolarmente pertinente in relazione a tre elementi di discussione:

- La sollecitazione cognitivista che, se non tenuta sotto un adeguato controllo, appare incline a volgersi con preferenza a modelli di didattica diretta;
- l’impiego, nell’esperienza quotidiana dei bambini, di strumenti ad alta strutturazione tecnologica, caratterizzati da un’impostazione implicita di didattica diretta;
- l’assuefazione al contatto con materiali e ambienti sofisticati e non naturali (virtualizzazioni, miniaturizzazioni) e con rappresentazioni di realtà meticciate (cloni, chimere, cyborg).

Si aprono allora temi di grande interesse: quante e quali sono le ‘realta’ con le quali misurarci? E quali sono le linee didattiche da attuare nei loro confronti?

È evidente che l’approccio didattico indiretto-didattico diretto svolto da Rosa Agazzi è compatibile con uno schema nel quale il bambino si muove in un triangolo costituito dalla “natura”, dalla “mente” e dalla “cultura” nel senso tradizionale del termine. Se questo panorama diventa più complesso, sorgono problemi di questo genere: la didattica indiretta è possibile con le realtà virtuali o con i nuovi terreni della fantasia tecnologico-immaginativa? La scuola dell’infanzia deve accettare queste provocazioni oppure costituire un momento di ritranquillizzazione cognitiva ed emotiva come mondo della naturalezza e della mediazione cognitiva di tipo osservativo-riflessivo? E infine: qual è oggi il «quotidiano» da «agevolare»?

## **I tempi del tempo**

Il tempo costituisce una variabile fondamentale nella costruzione delle concezioni pedagogico-didattiche, le cui configurazioni oscillano lungo una gamma che si distribuisce fra due estremi: a) tempo come vita: concezioni idealistiche, psicodinamiche, estetico-espressivistiche; b) tempo come produzione: concezioni produttivistiche, aziendaliste, performative.

È poi evidente che, nel lavoro scolastico, il tempo influisce sulla determinazione dei criteri di programmazione, progettazione, verifica e controllo.

## **Un tempo di lavoro**

Nei testi della Agazzi non esiste una teoria esplicita del tempo come variabile educativa e didattica, ma un modo di intenderlo può essere ricavato in maniera contestuale dalle sue indicazioni. La sua posizione si può individuare, rifacendoci alle due visioni fondamentali che abbiamo richiamato sopra, in ordine alle seguenti tracce: - Rosa Agazzi non assume l’educazione come un puro ‘sgomitamento’ dall’interno o un puro accompagnamento non stimolativo dello sviluppo spontaneo del soggetto, per cui il tempo dell’educazione è visto come un tempo di “lavoro”, di proposta, di modificazione, di sforzo, di esercizio; - il tempo dell’educazione non è però un tempo soltanto esteriore, dipendente da un progetto preconstituito, ma un tempo situazionato, caratterizzato dall’incontro naturale (ma guidato) fra il momento ‘esterno’ (la provocazione, la domanda, l’occasione sottolineata, ecc.) e quello “interiore” (il desiderio di chiarezza, la percezione di competenza, il senso del cammino compiuto, ecc.); - il tempo di Rosa Agazzi è soprattutto un tempo didattico, cioè il ritmo



adeguato dell'incontro fra azione e reazione, proposta e risposta, in cui si può realizzare una valida mediazione fra i due idealtipi della vita e della produzione: è il tempo esatto d'innesto fra il compito di produzione (crescita, apprendimento, sviluppo) e la continuità dell'esperienza e della continuità vitale; - si tratta di un tempo che non va sciupato (il bambino non ha tempo da perdere) e che, nello stesso tempo, non interrompe e non nega altri tempi della vita (il gioco, la famiglia, la natura, ecc.); - il tempo didattico è un tempo sintetico ed intensivo, fatto di una sequenza non dilazionata di osservazione-problematizzazione-concettualizzazione-applicazione, che non sopporta lungaggini e ridondanze: «Colore, materia, forma, dimensione, qualità, quantità, vogliamo che diventino presto conquiste logiche» (1959; 51); e ancora: «Il giorno appresso l'educatrice può ritornare sull'argomento, evitando inutili giri di parole» (1959; 23).

È facile, a questo punto, individuare i segnali emergenti – presto, il giorno appresso, inutili giri di parole – e comprendere cosa vogliono dire.

### **Da pensare**

La concezione pedagogico-didattica del tempo nella scuola dell'infanzia si misura oggi su un piano generale e su uno specifico.

In senso generale, appare evidente una particolare insistenza sugli approcci di performance rispetto a quelli di sviluppo e va presa in attenta considerazione la collocazione della scuola dell'infanzia come stadio/momento/grado dell'istruzione di base. In questa congiuntura si possono cogliere un segno in positivo, consistente nel richiamo alla scuola e ai suoi tempi in termini di non dispersività, non evasività, improduttività, ed uno in negativo, che denuncia il delinarsi di derive di ritorno in senso anticipazionistico e preparazionistico: una visione ipermodernista della scuola in generale può includere contraddittoriamente, pertanto, una sottovisione ipertradizionalista della scuola dell'infanzia.

Da un altro punto di vista, il tempo costituisce, in termini di conoscenza della scuola, una dimensione di analisi della qualità che non viene ancora vista nella sua effettiva importanza, per cui appare in larga misura dimenticata o almeno sottostimata ma assumerà, invece, un ruolo sicuramente crescente. L'approccio agazziano può assumere tratti compatibili su diversi piani con l'azione e la situazione educativo-didattica nella scuola dell'infanzia, segnalandosi simultaneamente come ideal-tipo regolativo della sintesi tra esterno ed interno, come prescrizione di un dovere di tempestività ed efficacia e come indicazione di un compito di concentrazione e di non dispersione.

### **Una scuola per la famiglia**

Il rapporto scuola-famiglia costituisce senza alcun dubbio uno dei capitoli più ricorrenti nella pedagogia della scuola. La costruzione moderna della scuola per l'infanzia, poi, ne ha costantemente fatto uno dei temi di maggior importanza e, talvolta, di più rilevante originalità.

Non è quindi il caso di evitarlo, avvertendo però che, all'interno dell'ambito dei rapporti fra scuola e famiglia in generale, qui si mette a fuoco la questione del se e del come la scuola debba/possa espletare compiti di carattere educativo nei confronti della famiglia; in termini più circostanziati, si può considerare se questi eventuali compiti vadano svolti in maniera diretta o indiretta. Ancora, così posto, il tema non va confuso con quello dei rapporti fra genitori e insegnanti in quanto il punto concerne, in realtà, l'impianto istituzionale e non le relazioni eventuali fra soggetti.

### **Una scuola educativa**

E' fuori discussione che per Rosa Agazzi la scuola si configura come un luogo di vera e propria educazione della famiglia, rispetto alla quale essa deve esercitare un influsso su tutti i medesimi

piani (intellettuale, igienico, morale, sociale) sui quali si viene svolgendo la sua azione nei confronti dei bambini. La famiglia - se è vero che «la scuola raggiunge il suo ultimo scopo quando può avere un influsso sulla vita familiare» (1928; 44) - si rappresenta come un vero e proprio alunno implicito della scuola. Con questo, Rosa Agazzi rovescia, in certo qual modo, lo stilema, di matrice tipicamente pestalozziana, della “madre modello” per svolgere una figura nuova, quella dell’educatrice «madre cosciente» (P. Pasquali) cui la madre naturale che intende essere adeguatamente «intelligente e amorosa» deve guardare allo scopo di «aiutare e continuare l’opera dell’asilo e della scuola» (1973; 166). L’educatrice, infatti, è la testimone di una “civiltà” che la scuola deve “irradiare” nelle famiglie (ibid., 186); ed è questo il titolo che la legittima ad espletare la sua azione anche nei suoi confronti.

## **Attualità**

L’analisi da intraprendere non risulta certamente facile e presenta diversi aspetti non immediatamente evidenti.

Innanzitutto, l’approccio di Rosa Agazzi non appare congruente con gli sviluppi degli ultimi decenni, nei quali si sono affermate elaborazioni di segno diverso: a) concezioni “famiglio centriche”, per le quali la scuola non ha gioco autonomo nei confronti della famiglia ma svolge un ruolo sostanzialmente ripetitivo e confermativo nei confronti della stessa; b) concezioni “professionistiche” in senso stretto, basate sulla distinzione senza interferenze dei ruoli e delle attribuzioni; c) concezioni “partecipazionistiche”, in cui la famiglia ha possibilità di intervento diretto nella gestione delle unità scolastiche.

Ovviamente, nessuna di queste configurazioni rientra nel quadro mentale di Rosa Agazzi. Nessuna di esse, però, risolve alcuni punti che il suo missionarismo pedagogico-sociale affrontava.

La famiglia può ancora essere considerata un alunno implicito della scuola?

Ci sono tratti ricorrenti della fenomenologia pedagogica attuale che tendono a far pensare che questa configurazione non sia eliminabile.

In che modo la scuola può esplicitare la sua funzione ‘correttiva’ e di sostegno nei confronti della famiglia?

I modi semplici di Rosa Agazzi (istruzioni informali, compresenza alle attività, consigli, ammonimenti, ecc.) mantengono ancora un elevato valore di didattica popolare. In definitiva, quello della scuola educatrice della famiglia è un tema abbandonato ma non del tutto fuori luogo.

## **Modi**

La scuola rimane il luogo dove è possibile uno scambio educativo con la famiglia in termini di immediatezza e di concreta sollecitudine (cura) per un bene comune (lo scolaro/figlio). Vanno però trovate le condizioni effettive perché questa potenziale ricchezza venga utilizzata: la burocratizzazione dei rapporti, il diffondersi di una idea ristretta di professionismo scolastico, la crescente ‘evanescenza’ del referente famiglia, la delusione dell’esperienza degli organi collegiali e lo stesso declinante prestigio della scuola costituiscono elementi di grave inciampo.

Il problema è molto più serio di quanto sembra e, se i modelli agazziani non reggono le diverse condizioni contestuali, l’ideale che li sorregge non va lasciato cadere. È quindi molto opportuno verificare se e come le scuole avvertono questa dimensione e quali sono i modi con i quali pensano di poterla affrontare. Rosa Agazzi aveva visto giusto; noi dobbiamo tornare a vedere.

## **L’educatrice**

Rosa Agazzi parla dell’educatrice in numerosissimi passi ma non ne svolge una trattazione sistematica.

### *Un modello*

Le caratteristiche essenziali desiderate sono comunque ricorrenti e ben delineate:

- solida formazione personale
- ordine mentale
- chiarezza progettuale
- spirito di iniziativa
- rifiuto del convenzionalismo e dello scolasticismo
- robusta intenzionalità educativa
- esemplarità coerente.

In sintesi: «Spirito educato [...] e mente ordinata che in ogni disciplina sa lucidamente fissare il punto di partenza e il punto di arrivo. Cervello fecondo di iniziative che, abolito il convenzionalismo e il metodo scolastico, mette a base del suo insegnamento l'azione» (1973; 188).

È evidente la presenza di un impianto a specchio, in cui si elabora una sorta di autoritratto reduplicativo. In ogni caso, vengono sottolineati come decisivi elementi di forza la determinazione e la non compromissoria; è chiaro poi che, non affidandosi a nessuno schema o materiale o protocollo procedurale predeterminato rispetto alla situazione data, l'educatrice ha come strumento e risorsa unica di cui valersi soltanto se stessa, le sue capacità, convinzioni, conoscenze, abilità: «Il maestro non può insegnare se non quello che sa: l'educatore non può mostrarsi all'educando se non attraverso il proprio costume» (1967; 41).

Si tratta della posizione tipica dell'idealismo morale, che vede gli ingredienti essenziali della figura educativa e docente, in termini sociali, nello «sforzo incessante della mente educatrice per orientare la volontà infantile verso la luce del vero e del bene» (ibid., 35) e, in termini scientifici, nella cultura personale.

### *Volo sul presente*

La questione docente rappresenta pur sempre il tema più qualitativamente decisivo della cultura pedagogico-scolastica. Quanto detto da Rosa Agazzi può venire ripreso soprattutto dal punto di vista dell'identità personale e sociale dell'educatrice, il cui fondo strutturale (psicologico ed etico) rimane ancorato a caratterizzazioni, per così dire, non fungibili con altre posizioni: non si tratta, cioè, di un lavoro che si può svolgere per caso o per errore o nel quale si può restare per resa ai fatti della vita. I dati di consistenza personale, dedizione alla meta e resistenza innovativa alle convenzioni – così fortemente ribaditi – non sono trattabili; anzi, sono probabilmente una maniera concreta per descrivere le condizioni preliminari dell'autonomia stessa della professione docente.

Su un problema come questo, però, la considerazione delle condizioni contestuali ha un peso rilevante. Detto rapidamente, si tratta di trasformare l'origine biografica delle caratterizzazioni agazziane in un'oggettivazione di natura professionale, sostenuta da regole di carattere universalistico. Le operazioni indispensabili per questo sviluppo sono: – definire le condizioni della formazione d'ingresso; – definire gli elementi essenziali di adesione e di competenza rispetto al metodo; – garantire sufficienti condizioni di training in situazione e di autoriconoscimento. Occorre ammettere che l'assenza di elementi di codificazione procedurale del metodo – esprimibile nell'idea che l'educatrice è un'"interprete" e non un'"esecutrice" – crea difficoltà sul piano dei processi intenzionali di professionalizzazione; d'altra parte, non vanno certo lasciate perdere le caratteristiche di qualità come 'stile'.

L'incrocio produttivo può essere trovato seguendo piste di questo genere:

- monitorare attentamente il lavoro agazziano attuale e cogliere le eccellenze;
- valorizzare le interpreti eccellenti come formatrici con procedure di peer learning professionale;
- stabilire dei quadri di "indicatori di qualità agazziana" come quadri-pilota per gli impianti formativi.

Un lavoro da fare.

# La narrazione secondo il metodo Agazzi

Vladimira Velički

I racconti (testi narrativi) sono un buon mezzo motivante, sia per l'apprendimento globale sia per quello linguistico. Se la loro fruizione avviene in modo multisensoriale, restano profondamente nella memoria. È noto che «la lingua s'impura ascoltando, parlando e osservando» (Agazzi, R., 1950: 58-60) e che uno dei compiti fondamentali dell'istruzione in età prescolare è insegnare ai bambini a comprendere e a parlare la lingua materna, che diventerà in tal modo la base dell'apprendimento successivo, della comunicazione e del modo di sentire e vivere il mondo che ci circonda ed il nostro rapporto nei confronti di esso. Come conseguenza della frequente ricostruzione di un racconto possiamo osservare nei bambini una grande sensibilità morfologico-testuale.

Essi sviluppano la sensibilità per l'interdipendenza interna di un testo, e ciò è fondamentale per accrescere l'abilità nell'ambito narrativo, cioè del raccontare e costruire autonomamente un testo, come altresì quella della comunicazione orale in genere e dell'espressione di sé.

Rosa Agazzi narra ai bambini racconti e favole (che di solito inventava da sola) miranti all'interiorizzazione dei comportamenti sociali e morali e allo sviluppo di determinate capacità. L'educazione all'ascolto e alla comprensione di messaggi e contenuti che si trasmettono con l'aiuto di metafore (vedi nelle favole), il dedicare attenzione all'espressione verbale del bambino e al tempo stesso il creare un contesto sereno ed emotivamente felice in cui il bambino si senta "ascoltato" e libero di esprimere tutte le sue esigenze e i suoi desideri, sono solo alcune delle caratteristiche dell'educazione nello stile agazziano. (Istituto Pasquali-Agazzi, 1997).

Nella parte seguente del nostro lavoro cercheremo di dare risposte alle domande sul perché sia importante narrare racconti in età prescolare e di dare indicazioni metodologiche concrete per una narrazione di qualità dei racconti.

## Narrazione di storie in età prescolare

### Perché narrare

Perché nel nostro tempo è necessario narrare racconti ai bambini? Non abbiamo forse a sufficienza libri per l'infanzia buoni e "pedagogicamente validi" che sono scritti da Autori esperti e in modo molto più interessante e con maestria di quanto potrebbero fare genitori e educatori? Per non parlare poi dell'inondazione di videocassette, CD, films televisivi e cinematografici, adattamenti informatici di opere letterarie che sbalordiscono, se non per altro, per perfezione tecnica.

Chi abbia mai provato a narrare un racconto davanti ad un pubblico infantile sarà sempre stupito, come fosse per la prima volta, di quanto i bambini, mentre si racconta, dimentichino completamente la realtà, e di quanto conservino nella memoria il racconto con precisione, e siano in grado di raccontarlo dopo molti mesi e perfino anni. Da dove viene questo "qualcosa" che li affascina?

I racconti presentano un'attività simbolica che è conforme al nostro mondo interiore e, di rimanendo, operano nel mondo interiore dell'ascoltatore, lo arricchiscono e lo soddisfano.

I bambini in età prescolare e quelli fino ad otto-dieci anni di età vengono a conoscere il mondo attraverso l'attività simbolica, elaborano le proprie impressioni, conoscenze e il proprio contesto con l'aiuto dei racconti. Nei racconti ricevono materiale per l'arricchimento e la costruzione della rappresentazione del mondo interiore. Quando raccontano in prima persona possono rivolgere all'esterno questo mondo interiore e condividerlo con altri.

Mentre raccontiamo, noi entriamo in una comunicazione a vari livelli con i bambini. Il racconto crea un rapporto, una vicinanza. Noi non presentiamo ai bambini solo un racconto ma, raccontando e utilizzando il linguaggio del corpo, presentiamo noi stessi. Quindi, i bambini non ascolteranno solo un racconto, ma conosceranno anche una persona, quella del narratore. Il narratore in questo modo non ha condiviso con loro solamente un racconto, ma anche se stesso.

Raccontare significa anche informare. Ma in età infantile la distinzione tra racconto "reale" e "fantastico" non è ancora chiara. I bambini in età prescolare a malapena distinguono racconto e sogno. Molti racconti infatti si basano sui sogni. Ma comunque questa distinzione tra racconti che informano sul mondo e racconti fantastici (che portano nel tranquillizzante mondo dei sogni, e intanto potrebbero anche "sviluppare" la fantasia o la creatività) viene ad affacciarsi anche nel periodo prescolare del bambino. Può accadere che mentre si racconta i bambini commentino: «Questo non esiste! Questo non può essere! Ma questo è solo nella storia...» Ma nonostante tutto la storia li prende e li porta emotivamente in un mondo dove fantasia e realtà, agli occhi del bambino piccolo, ancora non sono ben differenziati.

In questi commenti esiste una logica precisa: i bambini devono innanzi tutto porre una frontiera tra mondo interiore/soggettivo e mondo esterno/sociale per potersi tranquillamente abbandonare a quella rappresentazione del mondo interiore che la narrazione del racconto suscita.

Narrare racconti stimola i bambini a parlare spontaneamente per il tempo del racconto (se non ne distruggiamo la tranquillità). Se narriamo ai bambini racconti che abbiamo inventato noi, questo per loro può avere molto valore. L'educatore può, a seconda delle necessità del gruppo o del singolo bambino, inventare racconti che avranno una funzione terapeutica, nel senso che gli stessi racconti potranno agire come "co-terapeuti" su un determinato comportamento o una determinata situazione. (Perrow, 2008).

Spesso è necessario solo un piccolo impulso perché i bambini inizino a parlare e a narrare in modo spontaneo. E' sempre bene tenere a mente che parlare, raccontare davanti al gruppo è abbastanza impegnativo per questa età; bisogna dare ai bambini la possibilità di ricominciare daccapo ripetute volte. Qui non importa se il successo sia grande o piccolo, ma qualsiasi tentativo in questa direzione stimolerà la fantasia e la voglia di continuare a raccontare. Molto spesso - quando facciamo questa richiesta - i bambini cercano di ricalcare il racconto che hanno sentito da noi, e questo è del tutto comprensibile. I bambini - come del resto anche noi - non possono subito narrare spontaneamente un nuovo racconto. Per loro è necessaria una guida, un "modello" che noi offriamo con il nostro stesso raccontare. Tuttavia, se valutiamo attentamente, ci accorgeremo che si tratta comunque di un racconto proprio, originale, cui a poco a poco aggiungono i propri gesti, le proprie parole, etc.

### **Comprendere il racconto**

Cosa comprendono i bambini quando narriamo una storia? Per prima cosa essi colgono quegli elementi che corrispondono alle loro normali conoscenze; è da sottolineare, comunque, che per loro è ancora difficile rappresentarsi mentalmente ciò che viene loro raccontato. Di solito si raccomanda che la stessa storia si racconti almeno due volte, magari con un intervallo di tempo. Molto spesso già nella settimana successiva, i bambini non si ricordano del racconto pienamente. Nel caso delle storie ripetute non dobbiamo esitare a porre domande. E' da fare attenzione sul modo in cui le porremo: esse dovrebbero ricalcare lo stesso modello di costruzione di un puzzle. In que-

sto modo verificheremo anche la comprensione del testo da parte del bambino, in modo simile a una drammatizzazione.

Certo, i bambini in età prescolare e nei primi anni di scuola non hanno ancora piena autonomia linguistica. Ricordano solamente le singole “formule” o espressioni linguistiche più ricorrenti. Ma il nostro obiettivo è di condurre il bambino ad una piena autonomia linguistica. Dobbiamo tener conto, però, che l’obiettivo per un bambino in età prescolare è principalmente quello di raccontare una storia, svilupparla, portarla a termine, per cui non gli è molto chiaro perché dovrebbe ripetere verbalmente quanto ha già espresso attraverso il linguaggio non verbale. Guidare il bambino a conseguire l’obiettivo di una certa padronanza linguistica richiede molta capacità didattica, molta arte metodologica.

Trasformare il racconto in un progetto, vivere con il racconto, avvicinare il racconto in diversi modi e attraverso diverse vie e modalità espressive (foto o disegni, movimenti, suono...) per un tratto di tempo più lungo sono tutte strategie didattiche che certamente vanno nella direzione di promozione di una sempre maggior autonomia linguistica.

Proprio l’atto del raccontare accompagnato dall’espressione gestuale e dal gioco, non è solo un “trucco” mediante il quale intratteniamo i bambini in modo positivo, ma un vero aiuto perché si sviluppino in loro la comprensione del racconto e uno stimolo allo sviluppo della loro abilità linguistica.

### **Competenze del narratore**

Perché una storia sia raccontata a un certo livello di qualità, il narratore deve possedere determinate capacità elementari di base. Come abbiamo visto, raccontare e leggere sono due concetti completamente distinti. Raccontare una storia può riuscire solo se il narratore ama la storia scelta, se essa è diventata parte di lui, suo tesoro interiore. Solamente allora egli può trasmettere e consegnare quel racconto ai bambini.

Un buon narratore dovrebbe dar importanza alle seguenti regole:

- Quando è possibile, parlare senza un modello testuale, in modo da saper a memoria lo “schema del racconto” o le sequenze, il cosiddetto “scheletro” del racconto e le principali frasi-chiave. Inserire spesso delle ripetizioni (formule).
- Mantenere il contatto oculare con i bambini.
- Quando è possibile, raccontare stando in cerchio, per creare una bella atmosfera.
- Usare gesti e mimica per supportare l’azione del racconto ed il suo svolgimento.
- Utilizzare qualche volta oggetti di “scena”.
- Riconoscere i valori del linguaggio parlato (intonazione, ritmo, tempo, pausa, intensità): non parlare velocemente; se siamo in dubbio, preferire un ritmo più lento; usare eventualmente diversi toni di voce per diversi personaggi (senza esagerare); “giocare” con la voce (volume, ritmo, velocità, intonazione di ingresso, d’uscita...); inserire delle pause.
- Utilizzare un linguaggio che i bambini capiscano, ma al tempo stesso arricchirlo per essere per i bambini un buon modello linguistico.
- “Prendere dentro” i bambini nel racconto (ad esempio, far sì che essi imitino determinati movimenti che noi facciamo o che pongano delle domande).
- Per quanto è possibile, spiegare prima le parole non conosciute.
- Prevedere l’eventuale continuazione o successiva elaborazione del racconto, avvalendosi di giochi di ruolo, del teatro dei burattini o di vocalità varie, in base alla storia.

Prima di raccontare una storia ogni narratore dovrebbe conoscerla bene. Qui diamo ancora alcuni consigli:

- Create prima in voi stessi, in prima persona delle immagini o rappresentazioni relative a una determinata storia/favola.
- Riflettete sul contesto e sul “tono” della storia/favola (come la sentiamo dopo che la leggiamo diverse volte?).
- Osservate le immagini che la storia o favola stimola nella vostra fantasia (come appaiono i personaggi, quali sensazioni, schemi o rappresentazioni suscitano in voi determinate frasi).
- Riflettete sui simboli e provate ad interpretarli.
- Riflettete su come una determinata storia/favola possa operare sui bambini.
- Gioite nel raccontare (questo fatto ha un’influenza positiva sui bambini).
- Siate coscienti che narrate “per” i bambini e non per voi stessi.
- Fate attenzione che dopo il racconto rimanga tempo per calmarsi e riposarsi, cioè per elaborare i vissuti (una storia/favola non serve solamente a riempire il tempo).
- Suscitare nei bambini e nei genitori la gioia per il raccontare in prima persona una storia.

### **Rituali e requisiti del raccontare**

L’uso di rituali ed oggetti di scena nel raccontare è utile sotto più aspetti, perché oggi i bambini sono sommersi da impressioni visive, quindi a volte è difficile attrarre e mantenere la loro attenzione. E proprio nei tempi d’oggi è più importante che mai rendere possibile ai bambini uno spazio per parlare, un luogo per il silenzio, stimolare o rendere possibile l’ascolto attivo. In questo è insostituibile il ruolo delle ripetizioni, mentre gli oggetti di scena possono servire sia per la realizzazione che per l’illustrazione del racconto. Questo si riferisce ad esempio ad organizzare un tempo speciale dedicato al racconto della storia, all’utilizzo di musica, di illuminazione particolare, all’uso di sedie particolari per il racconto, di un cappello per raccontare (chi se lo mette in testa, di colpo riceve la capacità che gli viene in mente una storia), di una scatola o un baule in cui si nasconde il racconto.

Allo stesso modo, gli oggetti di scena stimolano i bambini anche a raccontare in modo autonomo, dopo che hanno già ascoltato la storia. Per illustrare la storia possono essere utili anche i gesti.

Nel creare e utilizzare gli oggetti di scena non ci sono limiti alla fantasia... oggetti o gesti si possono usare al posto di persone reali o di oggetti nel racconto, ma è bene ricordare che il loro uso deve essere misurato e mirato.

Possiamo integrare il racconto:

- con gesti e formule, movimenti di tutto il corpo (ad esempio, salti e simili);
- manovrando una bambola che racconta la storia (utile soprattutto per bambini più piccoli che spesso non possono intuire il nesso tra un oggetto simbolico e la realtà rappresentata)
- ancora più interessante, è prendere un oggetto sostitutivo (ad esempio, trasformiamo una babbuccia in barca che naviga sul tappeto, che è diventato mare). Questo meccanismo è molto simile al gioco quotidiano dei bambini, in cui sono gli oggetti con cui i bambini giocano che danno il senso reale del vissuto:
  - si può raccontare una storia anche con un solo dito, con o senza una faccia disegnata
  - raccontare sotto forma di disegno
  - raccontare utilizzando disegni tra loro uniti a spirale (come nei calendari)
  - usare un rotolo per lo scorrimento del racconto
  - usare un teatrino
- prender le mosse per l’invenzione di un racconto utilizzando i materiali contenuti nelle scatola/baule dove sono riposti i vari personaggi (burattini...) e gli oggetti di scenografia.

## **Cosa fare dopo il racconto**

Dopo la narrazione della storia resta la domanda di come approfondire quanto narrato e farlo diventare ancor più realistico. I bambini molto spesso ascoltano molto attentamente i racconti e seguono la trama, la nostra mimica, l'espressione del volto mentre raccontiamo o i gesti. Se vogliamo riprendere e approfondire con i bambini il racconto, perché esso possa continuare a incidere sulla loro formazione, potremmo prestar attenzione alle espressioni da loro usate e ai loro vissuti che il racconto ha fatto loro revocare, senza dar molta importanza se i bambini sanno esprimersi attraverso un discorso o un disegno, o un oggetto da loro stesso modellato, o se è parte di un loro gioco di drammatizzazione spontanea, etc.

Il narrato può essere adeguatamente approfondito attraverso:

- un gioco di gruppo legato al tema del racconto;
- cose preparate che incoraggino la drammatizzazione (borsa da postino, penne indiane etc.)
- con materiale preparato allo scopo di creare qualcosa di inerente al tema del racconto (ad esempio carta più scura e ovatta o colore bianco per pupazzi di neve...);
- domande occasionali che aiutino a capire la storia o che da essa possono scaturire;
- inserimento di frasi conosciute o eliminazione di parti del racconto rapportate a vissuti quotidiani;
- legame con avvenimenti attuali che possono costituire punti di partenza per un dialogo (ad es. come è stato fatto all'inizio del racconto);
- utilizzazione della scatola dove sono raccolte le "cose preziose", in cui si custodiscono vari oggetti "di valore" (pietre inusuali, conchiglie e simili, che il bambino può scegliere e mettere in relazione con il contenuto del racconto - la pietra preziosa dei nani di "Biancaneve"), tutte "preziosità" che si possono sempre ricominciare di nuovo a tirar fuori e a "sfruttare".
- occasionale ripetizione del racconto.

Se il narratore in questo modo aiuta il bambino ad andare in profondità sulle sue impressioni su quanto letto, i racconti, le canzoni e le favole diventeranno il suo tesoro interiore, e i singoli personaggi del racconto fungeranno da modelli ed amici.

La trasmissione dei valori e del patrimonio culturale con questo può dirsi compiuta.

## **Storie mass-mediali**

I media e il loro consumo acritico ci pongono allora punti di domanda circa il loro utilizzo in sostituzione di un narratore dal vivo, quando questi non sia disponibile o non propenso a raccontare storie.

La persona che racconta costituisce la base di ogni narrazione mediatica, sia che si tratti di un libro (di per sé un mezzo altamente valido) o della televisione (che va utilizzata con più cautela). Nel racconto de visu, tra persona e persona, il bambino ha davanti a sé il narratore, può ascoltarlo e toccarlo, può chiedergli qualcosa, credergli o meno.

I media invece utilizzano una modalità di narrazione in cui chi crea il racconto può anche non esser presente, o una videocassetta, un CD. Alla televisione non possiamo chiedere niente, perché non c'è un rapporto diretto tra persone.

Ai media manca ciò che è essenziale: l'intenzione, lo scopo del discorso. I nuovi giochi informatici "interattivi" che si propongono già ai bambini molto piccoli affascinano perché lasciano al giocatore un certo spazio di decisione. In realtà, questa libertà è solo apparenza, perché è già tutto programmato e determinato in partenza. Dunque, anche il computer resta lontano dall'imprevedibile, creativa e prima di tutto personale "interattività" di un narratore. Senza un adeguato contatto



con storie e vissuti frutto di diretti incontri interpersonali, non ha neanche senso formare i bambini all'uso degli strumenti mediatici.

Dall'altra parte, la capacità di raccontare vari tipi di storie è condizione cruciale perché i bambini assumano un atteggiamento critico nei confronti dei racconti (narrati a voce o con l'ausilio dei media). Dobbiamo, insomma, cercare di formare la loro mente pensante. Come abbiamo già detto, la funzione del raccontare è quella di creare un rapporto.

Unicamente in un rapporto Io-Tu (Buber, 1977) è possibile una reale conoscenza e accoglienza della persona che ci sta davanti nella sua unicità ed irripetibilità, creare un rapporto reale interpersonale. Vedere il bambino in modo reale e costruire un rapporto con lui, quindi, è uno dei compiti più importanti dell'educazione.

Conseguire il senso diventa possibile solo all'interno di un rapporto. Trasmettere al bambino la convinzione che la sua vita ha un senso è anch'esso uno dei compiti e una delle sfide più importanti della Pedagogia (Bettelheim, 2000). Ed un racconto, se è di qualità e scelto in modo giusto, contribuisce a strutturare, a rappresentare e dare un senso al "mondo" che il bambino progressivamente si costruisce. In tal modo, anche il lavoro pedagogico ne può trarre continuo stimolo a dare un senso e un valore alla nostra azione educativa.

# Per continuare insieme

---

Michele De Beni

## **E' possibile concludere?**

Che dire alla fine di questo Corso di aggiornamento che ha visto articolarsi ben 7 moduli formativi? E una partecipazione così generosa e attiva?

Quale sintesi di fronte a tanti concetti, idee, alcune solo accennate, che chiedono approfondimento, nuovi investimenti di tempo e di riflessione, di vita?

Come primo indicatore prospetterei questo verbo: "pensare".

Un pensare in modo aperto, tenendo presente più punti di vista.

E poi un altro verbo: "connettere", cioè mettere in relazione i vari elementi, per trovarne dei significati.

E' un'operazione per comprendere, ma anche per orientare le nostre conoscenze a un senso.

Quale senso ricavo da queste cose, da questa realtà? E io, quale senso, quale orientamento voglio darvi? E verso quale Progetto, quale Ideale?

C'è un fenomeno a cui dobbiamo porre molta attenzione: il cambiamento radicale della cultura degli ultimi 20 anni. Noi stiamo vivendo oggi un tipo di cultura che, in certo senso, ha "fatto fuori" la cultura precedente, senza però saperla integrare né sostituire con una moralmente e socialmente condivisa. A parte la prima generazione, la seconda generazione, corrispondente agli attuali 50/60enni, in un certo senso non ha saputo, o trovato il tempo o lo slancio, di traghettare la sua cultura in senso credibile alla terza generazione, per cui questa terza generazione rischia di rimanere totalmente "orfana".

C'è bisogno allora di una generosa alleanza tra generazioni per farsi carico, spendersi di più, molto di più, perché i valori in cui si dice di credere siano proposti e testimoniati alla generazione più giovane. Se salta questo patto, che speranza avrà la terza generazione? E la quarta generazione?

## **Il senso dell'interrogarsi, del vivere insieme**

Qui sta il senso vero dell'interrogarsi, del nostro essere-attori anche nel percorso di formazione che abbiamo insieme sperimentato.

E' come dipingere insieme una tela su cui altri hanno già scritto, ma che va completata, forse ristrutturata anche con il nostro contributo.

Ma cosa vogliamo scriverci, cosa dipingere?

La risposta non viene certamente dai media o dalla pubblicità, che non si pongono tutte queste domande! Essi fondamentalmente se ne pongono solo una, quasi una specie di fissazione commerciale, aziendalistica: cosa voglio che, dopo questa notizia (spot, programma, telegiornale, reality...), rimanga nella testa degli ascoltatori?

Non si pongono la domanda “cos’è l’essere umano”, ma piuttosto “cosa dovrà pensare, come dovrà agire, votare, consumare, divertirsi”

Ma è qui che si innesta la funzione della cultura e di quella educativa in particolare.

Essa può bloccare la natura umana allo stadio più istintuale, o viceversa innalzarla verso gradi più alti di convivenza, di umanità.

L’uomo è aggressivo ed egoista, o per natura è altruista?

Dal punto di vista dell’etologia, (la scienza del comportamento animale e umano), l’uomo per natura non è né buono né cattivo, ma sta alla cultura potenziare o estinguere l’istinto egoistico o l’amore.

Abbiamo alcune volte citato nel nostro itinerario formativo una frase del filosofo francese Jean Luc Marion (2003, 2007), che nella domanda: “Qualcuno mi ama?” vede l’essenza stessa del nostro “esser nel mondo”: una ricerca continua, più o meno manifesta e cosciente, dell’amore. E’ una domanda che nasce dal bisogno naturale di protezione, di sostegno, di sicurezza. E’ naturale cercare di essere amati.

Ma, se la domanda “Qualcuno mi ama?” è in un certo senso primordiale, antecedente ad ogni altra domanda, perché fin da piccoli abbiamo avuto bisogno dell’amore dei nostri genitori per poter crescere, meno naturale (e quindi frutto di ricerca, scelta, progetto di civiltà) è rispondere alla domanda “E io amo qualcuno?”

Mentre rispondere alla prima domanda “Qualcuno mi ama?” presuppone un movimento naturale verso di sé, rispondere alla seconda domanda “E io amo qualcuno?” pone l’uomo davanti a una scelta di valore, di continua sfida, ad uno sforzo di riumanizzazione, che gli chiede di orientare lo sguardo oltre il limite, oltre se stesso.

Charles Dickens, nel suo famoso “Storia delle due città“ (1859) bene descrive questa lotta tra cultura e natura. E così esordisce nel suo romanzo: “Era il peggiore dei tempi e il migliore, era la stagione delle tenebre, era la stagione della luce; era il giorno della disperazione, era il giorno della speranza.”

Questo continuo intreccio-lotta tra ciò che ci trattiene e ciò che ci può elevare è il cammino stesso della civiltà, ma è ciò che differenzia l’uomo dall’animale.

In principio era il “logos” (la parola), cioè la possibilità di sopraelevarsi oltre il mondo puramente istintuale. Ed è qui la differenza con il mondo animale, che pone l’essere umano a spingere lo sguardo più in alto, oltre, verso l’inesplorato, il mistero, la fede, verso qualcosa, un qualcuno, che dia senso al nostro vivere nel mondo.

## **Urge una prospettiva, una vision, un Ideale**

Noi non vogliamo essere gettati nel mondo, ma starci dentro, consapevoli, responsabili.

Così questa città ha bisogno di un Cielo che l’avvolga, ma che la spalanchi oltre il suo stesso abitare in quel luogo, in quella casa. Ecco cosa cerca l’amore: di non chiudersi, ma per far ciò ha bisogno di un orizzonte più vasto.

Qualcuno potrebbe a questo punto chiedersi: è far cultura questo?

Certamente sì. Ne è l’essenza. E’ un pensare, fare del pensiero uno strumento d’amore, oserei dire una preghiera.

Qui sta la sfida di fare della cultura: un cammino verso la sapienza. Perché se non sta all’uomo scegliere né il giorno, né il luogo, cioè non siamo noi a decidere di nascere o di vivere in questo luogo, con questa gente, perché qui ci troviamo, ma sta nelle possibilità e nella fede dell’uomo trasformare il Paradiso in Inferno e l’Inferno in Paradiso.

«Qualcuno mi ama?». «E io amo qualcuno?».

Sta in questa risposta il salto di cultura, di cui noi possiamo e vogliamo essere vite compartecipi, consapevoli, responsabili, “dono” per noi e per le giovani generazioni.

## Bibliography / Literatura / Bibliografia

- AGAZZI, R. (1950). *Guida delle educatrici dell'infanzia*. Brescia: La Scuola.
- ACONE, G. (2000). *Aspetti e problemi della pedagogia contemporanea*. Roma: Seam.
- AGAZZI, R. (1950). *Guida delle educatrici dell'infanzia*. Brescia: La Scuola.
- AGAZZI, R. (1959). *La lingua parlata*. Brescia: La Scuola.
- AGAZZI, R., AGAZZI, C. *Opere*. In: <http://catalogoqueriniana.comune.brescia.it/zetesis>.
- ANDA, R. et AL. (1993). Depressed Affect Hopelessness and the Risk of Ischemic Heart Disease in a Cohort of U.S. Adults, *Epidemiology*, 4 (4): 285-294.
- AGOSTI, A. (1996). Insegnare a cooperare: per una nuova etica della didattica. In: L. SECCO, A. PORTERA (ed.), *Per una pedagogia umanistica interculturale*. Padova: Cedam.
- AGOSTINO D'IPPONA. *De Trinitate*.
- ANDERSON, E. C. (2004). *What is strength-based education?*. In: <https://www.strengthsquest.com/Library/Documents/WhatIsStrengths-BasedEducation.pdf> August, 22. 2007 Archives of Internal Medicine.
- ARENDRT, H. (1981). *The Life of the Mind*, Amazon. com
- ARIELLI, E., SCOTTO, G. (1998). *I conflitti: introduzione a una teoria generale*. Milano: Bruno Mondadori.
- ASCD, (1988). Moral Education in the Life of the School, *Educational Leadership*, 51 (3): 24-26.
- BACON, F. (1620). *Novum organum* (italiano-latino). Bompiani: Milano (2002).
- BAGNALASTA BARLLAM, M. (ed.) (1995). *Rosa agazzi nella cultura pedagogica italiana e nella realtà educativa della scuola materna*. Comune di Brescia.
- BATELAAN, P., VAN HOOF, C. (1996). Cooperative learning in intercultural education, *European Journal of Intercultural Studies*, 7 (3): 5-16.
- BATESON, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano, Adelphi
- BAUMAN, Z. (2001). *Missing Community*. Cambridge- Oxford: Polity Press-Blackwell.
- BAUMAN, Z. (2005). *Fiducia e paura nella città*. Milano: Bruno Mondadori.
- BAUMAN, Z. (2005). *Liquid life*. Cambridge (UK): Polity. (2004: *Amore liquido*. Bari: Laterza).
- BAUR, S. R., MEDER, G., PREVIŠIĆ, V. (eds.) (1992). *Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit, Baltmannsweiler*. Hohengehren: Schneider.
- BECK, U. (1997). *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus - Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BELL, H. G. (1994): Intercultural Pedagogy and the European Dimension in Education, *European Journal of Intercultural Studies*. 5 (2): 25-34.
- BENADUSI, L., DURST, M. (1993): Istruzione, educazione e motivazione ai valori. *Scuola Democratica*. 3 (4).
- BEN-ARI, R., KEDEM-FRIEDRICH, P. (1997). Enchancing academic achievement through cooperative learning. How it work. *European Journal of intercultural Studies*. 7 (3): 17-27.
- BENEDETTO XVI (2005). *Deus caritas est*. Editrice Vaticana: Roma.
- BENSON, P. L., LEFFERT, N., SCALES, P. C., BLYTH, D. A. (1998). Beyond the "village" rhetoric: Creating health communities for children and adolescents. *Applied Developmental Science*, 2: 138-159.

- BERQUE, J. (1989). *New minority groups in the citadel of Europe*. Multidisciplinarna konferencija o obrazovnim i kulturnim aspektima odnosa među zajednicama. Strasbourg.
- BETTELHEIM, B. (2000). *Smisao i značenje bajki*. Cres: Poduzetništvo Jakić.
- BETZ, F. (2001). *Märchen als Schlüssel zur Welt*. Lahr: Ernst Kaufman.
- BISQUERRA, R. (2003-2004): *Postgrau en Educació Emocional*. Grup de Recerca en Orientació Psicopedagógica de la Universitat de Barcelona
- BÖHM, W. (1998). Il soggetto è morto. Viva la persona. *Pedagogia e Vita*, 5: 20-50.
- BÖHM, W. (2002). *Pädagogik – wozu und für wen?* Stuttgart: Klett-Cotta.
- BOSCO, G. (1954). *Il metodo preventivo*. Brescia: La Scuola.
- BROWN, D., SOLOMON, D. (1983). A Model for Prosocial Learning: An In-Progress Field Study. In: D. Bridgeman (ed.), *The Nature of Prosocial Development*. New York: Academic Press.
- BRUNER, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge (USA): Harvard Press.
- BRUNI, L., PELLIGRA V. (2002). *Economia come impegno civile*. Roma: Città Nuova.
- BRUNI, L. (2007). *La ferita dell'altro*. Trento: Il margine.
- BRUNI, L. (2006). *Reciprocità*. Milano: Bruno Mondadori.
- BUBER, M. (1954). *Die Schriften Über Das Dialogische Prinzip*. Heidelberg: Schneider.
- BUBER, M. (1977). *Ja i ti*. Beograd: Rad.
- BUBER, M. (1983). *Il problema dell'uomo*. Torino: Elle Di Ci.
- BUBER, M. (1997). *Il principio dialogico e altri saggi*. Milano: S.Paolo.
- BUBER, M. (2008). *Storie cassidiche*. Milano: Mondadori.
- BUCHANAN, J. (1977): The Samaritan's Dilemma. In J. Buchanan (ed.), *Freedom in Constitutional Contract*. Texas: University Press.
- CARTESIO, F. (1637). *Discorso sul metodo* (italiano-francese). Bari: Laterza (2007).
- CAVALERI, P. (2007). *Vivere con l'altro. Per una cultura della relazione*. Roma: Città Nuova.
- CIARDI, F. (2007). *Parlaci di lui. Racconti di Cafarnaon*, Roma: Città Nuova.
- CLIFTON, D. O., HARTER, J. K. (2003). Strengths investment. In: K. S. CAMERON, J. E. DUTTON, R. E. QUINN (ed.), *Positive organizational scholarship*: 111-121. San Francisco: Foundation of a New Discipline.
- CLIFTON, D.O., ANDERSON, E. C. (2001-02). *StrenghtQuest*. Washington: The Gallup Organization.
- CLOVER, R.D. (1989). Family Functioning and Stress as Predictors of Influenza B Infection. *Journ. of Family Practice*, 28 (5): 535-539.
- COHEN, S. (1991). *Psychological Stress and Susceptibility to the Common Cold*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- COHEN, G. E. (1994). *Designing Groupwork* (II ed.). New York: Teachers College Press.
- COMENIO, J. A. (1640). *Grande didattica*. Firenze: La Nuova Italia (1993).
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles.
- COMOGLIO, M., CARDOSO, M. A. *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, Roma: LAS.
- CORRELL, W. (1993). *Menschen durchschauen und richtig behandeln. Motivieren, überzeugen, beeinflussen. Praktische Tipps für den Umgang mit unseren Mitmenschen*. München: Moderne Verlagsgesellschaft.

- DARDER, P., IZQUIERDO, C. ET AL. (1996-2003). Grup de recerca *Desenvolupament Persoanl y educacio*. Universitat Autònoma de Barcelona: Fundació de Serveis de Cultura Popular i Fundació Jaume Bofill.
- DASCHNER, P. (ed.) (1999). Gewaltprävention und Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 3: 4-84.
- DE BENI, M., (2002). *Prosocialità e altruismo*. Trento: Erickson.
- DE BENI, M. (2004). *Imparare a pensare*. Verona: Libreria Editrice Universitaria.
- DEBESSE, M., MIALARET, G. (1969). *Traité des sciences pedagogiques*. Paris: PUF.
- DE LA FONTAINE, J. (1669-1693). *Le laboureur et ses Enfants*. Laprocure.com
- DEIBL, M. (1985). *Wie reden Sie denn mit mir? Kommunikationsprobleme lassen sich lösen*. Wien: Perlen-Reihe.
- DELORS, J. (1996). *Learning: The treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.
- DELORS, J. (1998). *Učenje – blago u nama*. Zagreb: Educa.
- DERRIDA, J. (1997). *Adieu à Emmanuel Lévinas*. Paris: Galilée.
- DERRIDA, J. (1997). *De l'hospitalité*, Paris: Calmann-Lévy.
- DEVRIES, R., ZAN, B. When (2003). Children Make Rules. *Educational Leadership*, 61 (1): 64-67.
- DEWEY, J. (1985). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- DEWEY, J. (1933). *How we think*. Boston: Heath.
- DHOM, CH. (2002). *Spiel mit mir, sprich mit mir, Spiele zur Sprachentwicklung vom Kleinkind bis zum Grundschulalter*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- DICKENS, C. (1859): *A Tale of Two Cities*. Amazon.com
- DJEČJI VRTIĆ 'ZRAKA SUNCA' (ed.). *Ispričaj mi priču*. Križevci.
- DI NICOLA, P. (2002) (ed.). *Prendersi cura delle famiglie*, Roma: Carocci.
- DU BOIS-REYMOND, M. (2004). Nuove forme di apprendimento: nuovi rapporti tra generazioni. In: H. HENGST, H. ZEIHNER, H. (ed.) (2004). *Per una sociologia dell'infanzia*. Milano: Franco Angeli.
- EDINGER, F.E. (2000). *L'archetipo Cristo*. Milano: Zephiro.
- FERRARI, R. (1998). *Wörter haben bunte Flügel, Mit Fantasie in die Welt der Sprache*. Freiburg: Christophorus.
- FONDI, E. M. (2000). *Dio Amore nell'esperienza di Chiara Lubich*, Roma: pro manuscripto.
- FORESI, P. (2006). Occorre una nuova scuola di pensiero. In: *Atti del Convegno internazionale EdU*. Roma: www.eduforunity.org.
- FORQUIN, J.C. (1991). Justification de l'enseignement et relativisme culturel. *Révue Française de Pédagogie*. 97, 13-30.
- FOUCAULD, M. (1994). *Les Mots et les choses*. Paris: Gallimard.
- FRANKL, VIKTOR E. (2001). *Život uvijek ima smisla. Uvod u logoterapiju*. Zagreb: Provincijalat franjevača trećoredaca.
- FREINET, C. (1969). *Pour l'école d'un peuple*. Paris: François Maspero.
- FREIRE, P. (1975). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- FROMM, E. (1981). *Die Seele des Menschen. Ihre Fähigkeit zum Guten und zum Bösen*. Frankfurt/M.: Ullstein.
- GEERTZ, C. (1983). *Local Knowledge*. New York: Basic Books.
- GIAMMANCHERI, E. (1980). Il problema dei valori oggi. *Libertà di Educazione*. 2-3

- GANDHI, M. (In: W.Mühs, 1996. *Parole del cuore*. Milano: San Paolo).
- GANS, H. J. (1994). Symbolic Ethnicity and Symbolic Religiosity: Towards a Comparison of Ethnic and Religious Acculturation. *Ethnic and Racial Studie*. 17 (4): 577-592.
- GATHER THURLER, M. (2004). Schulentwicklung jenseits von Sündenbocksuche und magischem Denken. *Journal für Schulentwicklung*, 8 (3), 10-18. Innsbruck: Studien Verlag.
- GIOVANNI PAOLO II, (1982). *Omelia*. Segovia.
- GIOVANNI XXIII, (1962). *Gaudet mater Ecclesia*. Roma: Editrice Libreria Vaticana.
- GLASER, R., KIECOLT-GLASER, J. (1988): Psychological Influences on Immunity. *American Psychologist*, 43: 892-898.
- GLAZER, N. (1997). *We are all multiculturalists now*. Cambridge: Harvard University Press.
- GLUCKSMANN A. (2004). *La troisième mort de Dieu*. Paris: NIL.
- GOLEMAN, D. (1997). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GORDON, T. (1987). *Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind*. Reinbeck: Rowohlt.
- GORDON, T. (1990). *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst*. München: Heyne Sachbuch.
- GRUBICH, R. (2005). Weltbild, Menschenbild, Pädagogik. In R.Grubich (ed.), *Inklusive Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration*. Wien: Insalz.
- GUARDINI, R. (1986). *Appunti per un'autobiografia*. Brescia: Morcelliana.
- GUARDINI, R. (2000). *Persona e libertà*. Brescia: La Scuola.
- GUDJONS, H. (1994). *Pedagogija – temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- HADRIGA, F. (1991). *Konfliktfeld Schule. Überlegungen für Lehrer und Eltern zur schulischen Erziehung*. Wien: Herder.
- HAMEYER, U., SCHLEY, W. (ed.) (1999). Konfliktmoderation. *Journal für Schulentwicklung*, 2.
- HAY, D. F. (1994). Prosocial Development. *J. Child Psychol. Psychiat*, 35 (1): 29-71.
- HEGEL, G.W.F. (1986). *Phänomenologie des Geistes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HEIDEGGER, M. (1951-1973). *Seminare*. Frankfurt/a M: Klosterman.
- HEITGER, M. (ed.) (1982). *Innere Schulreform II. Norm- und Wertfragen in Schule und Bildungspolitik. Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart* (Band 4). Wien: Herder.
- HENGST H., ZEIHNER, H. (ed.) (2004). *Per una sociologia dell'infanzia*. Milano: Franco Angeli.
- HENLEY, A. (1990). *Angst vor der Angst. Phobien: ihre Ursachen, ihre Überwindung*. München: Wilhelm Heyne.
- HOFF, H. (2005). *Märchen geben Kindern Mut*. Freiburg: Herder.
- HOFFMAN, M. (1984). Empathy, Social Cognition, and Moral Action. In: W. KURTINES, M. GERWITZ, J.(eds), *Moral Behavior and Development: Advances in Theory, Research and Applications*. New York: John Wiley and Sons.
- HOFSTEDE, G. (1994). *Cultures and organizations*. London: HarperColins Publishers.
- HORKHEIMER M., ADORNO T.W. (1963). *Sociologische Excursus*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt, .
- HORKHEIMER, M., ADORNO T.W. (1998). *Teoria relazionale della società*. Milano: Franco Angeli.
- HOUSE, J. ET AL. (1988). Social Relationships and Health. *Science*, 241: 540-545.
- HOUSSAYE, J. (1992). *Les Valeurs à l'Ecole: L'éducation aux temps de la sécularization*. Paris: Presses Universitaires de France.

- HRVATÍĆ, N., POSAVEC, K. (2000). Intercultural education and Roma in Croatia. *Intercultural Education*, 11 (1): 93-105.
- HRVATÍĆ, N. (2001). Metodologijske paradigme interkulturalnog odgoja i obrazovanja. In: Rosić, V. (ed.), *Teorijsko-metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja* (241-253). Rijeka: Filozofski.
- HUSSERL, E., (1907). *Idea della fenomenologia*. Laterza: Roma-Bari (1992).
- ISTITUTO PASQUALI-AGAZZI (1997): Radni materijal Dječjeg vrtića "Sestre Agazzi", Mompiano (Brescia), *Ispričaj mi priču*, (priređio: Dječji vrtić "Zraka sunca", Križevci)
- JOHNSON, D.W., JOHNSON R.T. (1995). *Teaching Student to be Peacemakers*. Edina (Mn): Interaction Book Company.
- JONAS, H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt: Suhrkamp.
- JUNGBLUTH, P. (2001). Kompensation sozialer Ungleichheit als Aufgabe der Schule in den Niederlanden. In: W. MELZER E U. SANDFUCHS (eds.), *Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule* (203-224). Weinheim-München: Juventa.
- KANT, I. (1724-1804). *Opere*. Laterza: Bari (1995).
- KATUNARIĆ, V. (1997). *Multicultural realiti and perspectives in Croatia*. Zagreb: Interkultura.
- KELLE H. (2004). I bambini costruiscono l'infanzia. In: H. HENGST H., H. ZEIHNER, H. (ed.) *Per una sociologia dell'infanzia*. Milano: Franco Angeli.
- KLIPPERT, H. (1994). *Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim-Basel: Beltz Verlag.
- KLIPPERT, H. (1998). *Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- KLIPPERT, H. (2001). Unterrichtsentwicklung als Schulprogramm -Strategien zum Aufbau einer neuen Lernkultur. In: W. BERANEK, W. WEIDINGER (eds.), *Österreichische pädagogische Zeitschrift*, 3 (4): 226-236
- KOLARIĆ, J. (1998). *Intervju Vjesniku*. Zagreb.
- KORCZAK, J. (1942). Pamiętnik. In: *Pisma zebrane*. Warsaw.
- LAING, R. A. (2001). *Schizophrenia and the Langmaack B.: Einführung in die Themenzentrierte Interaktion TZI*. Weinheim: Beltz.
- LAZARUS, R. S. (1993). From Psychological Stress to the Emotions: A History of Changing Outlooks. *Annual Review Psychology*, 44: 1-21
- LENCZ, L. (1994). The Slovak Ethical Education Project. *Cambridge Journal of Education*, 24 (3): 443-451.
- LEVI MONTALCINI, R. (1999). *Lelogio dell'imperfezione*, Torino: Bollati Boringhieri.
- LÉVINAS, E. (1949): *En decouvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*. Paris:Vrin.
- LÉVINAS, E. (1979). *La traccia dell'altro*, Pironti: Napoli.
- LÉVINAS, E. (1985). *Umanesimo dell'altro uomo*. Genova: Il Melangolo.
- LONERGAN, B. (1992). *Insight: A Study of Human Understanding*. University of Toronto Press.
- LUBICH, C.(1971). Gesù Maestro. In: Atti Convegno Internazionale *The Community as Educator*, EdU: Roma 2006 (cfr. eduforunity.org)
- LUBICH, C. (1997). *L'attrattiva del tempo moderno*. Città Nuova: Roma.
- LUBICH, C. (1999). *Lezione per il dottorato h.c. in Psicologia*. Università statale di Malta.



- LUBICH, C. (1999). *La famiglia e il futuro*. Lucerna: Fondazione svizzera per la famiglia.
- LUBICH, C. (2000). *Lezione per il dottorato h.c in pedagogia*. Washington: American Catholic University.
- LUBICH, C. (2001). *La dottrina spirituale*. Milano: Mondadori.
- LUBICH, C. (2003). *Una via nuova. La spiritualità dell'unità*. Roma: Città Nuova..
- LUBICH, C. (2005). *Arte di amare*. Roma: Città Nuova.
- LUBICH, C. (2010). *Lettere dei primi tempi (1943-1949). Alle origini di una nuova spiritualità*. Roma: Città Nuova.
- MANTOVANI, G. (2004). *Intercultura. E' possibile evitare le guerre culturali?* Bologna: Il Mulino.
- MARCELLI, D. (2001). *Il bambino sovrano. Un nuovo capo in famiglia*. Milano: Raffaello Cortina.
- MARION, J.L. (2003). *Le phenomene erotique*. Paris: Grasset.
- MARION, J.L.(2007). *Dialogo con l'amore*. Torino: Rosenberg-Sellier.
- MARITAIN, J. (1959). *Pour une philosophie de l'éducation*. Paris:Fayard (2001: *Per una filosofia dell'educazione*. Brescia: La Scuola).
- MASLOW, A. H. (1959). *Motivation and personality*. New York: Harper. (1973: *Motivazione e personalità*, Roma: Armando).
- MC EWEN, B., STELLAR, E. (1993): Stress and the Individual Mechanisms Leading to Disease. *Arch Intern Med.*,153(18): 2093-2101.
- MCCABE, K. (2003). Game Theory in Economics. In: L.NADEL (ed.), *Encyclopedia of Cognitive Science*, New York: Macmillan Publishing.
- MCMAHON, C. (1997). Conflict Resolution Network. *European Journal of intercultural Studies*, 8 (2): 169-184.
- MELZER, W. (ed.) (2001). *Was Schule leistet. Funktionen und Aufgabe von Schule*. Weinheim: Juventa.
- MIJATOVIĆ, A., PREVIŠIĆ, V. (1999). *Demokratska i interkulturalna obilježja srednjoškolaca u Hrvatskoj*. Zagreb: Interkultura.
- MILAN, G. (2002). *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Roma: Città Nuova.
- MILAN G., (2003). *La dimensione "tra", fondamento pedagogico dell'interculturalità*. Padova: Cedam.
- MILAN G., (2004). *Disagio giovanile e strategie educative*. Roma: Città Nuova.
- MILANI, L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- MILLER, R. (1995). *Das ist ja wieder typisch. Kommunikation und Dialog in Schule und Schulverwaltung*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- MILLER, R. (1995). *Schulinterne Lehrerfortbildung. Der SCHILF-Wegweiser*. Weinheim und Basel: Beltz.
- MITSCHKA, R. (1997). *Die Klasse als Team. Ein Wegweiser zum Sozialen Lernen in der Schule*. Linz: Veritas.
- MITSCHKA, R. (2000). *Sich auseinander setzen - miteinander reden. Ein Lern- und Übungsbuch zur professionellen Gesprächsführung*. Linz: Veritas.
- MITTLEMAN, M. A. (1994). Triggering of Myocardial Infarction Onset by Episodes of Anger. *Circulation*, 92: 1720-1725.
- MONTALCINI LEVI, R. (1999). *L'elogio dell'imperfezione*. Milano: Garzanti.
- MONTESSORI, M. (1947). *A New World and Education*. Ceylon: AMI.
- MORIN, E. (1999). *Les sept savoirs neessaires à l' Education du future*. Paris: UNESCO.

- MORIN, E. (2000). *La Tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*. Paris: Seuil.
- MOUNIER, E. (1949). *Le personnalisme*. Paris: Presses universitaires de France.
- MOUNIER, E. (1961). Révolution personnaliste et communautaire. In: *Oeuvres*. Paris: Editions du Seuil.
- MOUNIER, E. (1962). *Introduction aux Existentialismes*. Paris: Gallimard.
- NATIONAL INSTITUTE FOR CURRICULUM DEVELOPMENT (1991). *Society*, vol.II. Enschede.
- NEDONCELLE, M. (1942). *La réciprocité des consciences*. Paris: Aubier.
- NEDONCELLE, M. (1956). *Vers une philosophie de l'amour e de la personne*. Parigi: Aubier.
- NEDONCELLE, M. (1961). *Conscience et Logos*. Parigi: EPI.
- NEDONCELLE, M. (1970). *Explorations personnalistes*. Parigi: Aubier.
- NEUBERGER, O. (1995). *Führen und geführt werden. Basistexte Personalwesen*. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- PAUL R.W. (1998). Ethics Without Indoctrination. *Educational Leadership*, 45 (8):10-19.
- PEIRCE, C.S. (2008) *Esperienza e percezione. Percorsi nella fenomenologia*. Pisa: ETS
- PENN, V.W.Y., JR (1990). Teaching Ethics. A Direct Approach. *Journal of Moral Education*. 19 (2): 124-138.
- PERNER, R. (2001). *Schaff' Dir einen Friedensgeist! Gewaltprävention im Alltag*. Wien: Aaptos.
- PEROTTI, A. (1995). *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
- PERROW, S. (2008). *Bajke i priče za laku noć. Terapeutske priče za djecu*. Zagreb: Ostvarenje
- PESTALOZZI, E. (1993). *Leonardo e Geltrude*. Firenze: La Nuova Italia.
- PETERSON, C. (1993). *Learned Helplessness: A Theory for the Age of Personal Control*. New York: Oxford University Press.
- PETERSON, C., SELIGMAN, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- PIAGET, J. (2000). *L'epistemologia genetica*. Bari: Laterza.
- PIRŠL, E. (2001). *Komparativna analiza nastavnih programa i stavova učitelja u interkulturalizmu, Odsjek za pedagogiju*. Filozofski fakultet Zagreb (doktorska disertacija)
- PLATONE (428-347, a.c.). *Simposio*. Milano (1979): Adelphi.
- PLATONE. *Il Fedro*. In: G. Reale (ed.) (1998). Milano: Mondadori.
- PLATONE. *Lettere*. In: M. Isnardi Parente (ed.) (2000). Milano: Mondadori.
- PORSCH, M. (2000). Von der Qualitätsverordnung zur Qualitätsentwicklung: Schulen übernehmen Verantwortung! In: W. Beranek, W. Weidinger (eds.), *Erziehung & Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift*, 3-4: 271-279.
- PORTERA, A., BOHM, W., SECCO, L. (2007). *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa*. Torino: Utet.
- POSTMANN, N. (1997). *La fine dell'educazione*, Roma: Armando.
- PREVIŠIĆ, V. (1996). Sociodemografske karakteristike srednjoškolaca i socijalna distanca prema nacionalnim i religijskim skupinama. *Društvena istraživanja*, Zagreb: 5 (25-26):859-874.
- PREVIŠIĆ, V. (1998): Doprinosi „alternativnih škola” kvaliteti odgoja i obrazovanja. U: V.ROSIĆ, V. (ur), *Kvaliteta u odgoju i obrazovanju*. Rijeci: Pedagoški fakultet.
- PREVIŠIĆ, V., MIJATOVIĆ, A. (2001). *Mladi u multikulturalnom svijetu: stavovi srednjoškolaca u Hrvatskoj*. Zagreb: Interkultura.
- PREVIŠIĆ, V., HRVATIĆ, N., POSAVEC, K. (2004). Socijalna distanca prema nacionalnim ili etničkim i religijskim skupinama. *Pedagogijska istraživanja*, 1 (1): 105-120 .

- PUTNAM, H. (1985). *Ragione, verità e storia*. Milano: Il Saggiatore.
- QVORTRUP, J. (1994). *Childhood matters: social theory, practice and politics*. Aldersshof (UK): Avebury.
- RANHEMA, M.(2003). *Quand la povreté chasse la misere*. Paris:Fayard.
- REBOUL, O. (1995). *I valori dell'educazione*. Ancora: Milano,
- REBOUL, O. (1991). Nos valeurs sont-elles universelles?. *Révue Française de Pédagogie*, n. 97.
- RICOEUR, P. (1991). Il tripode etico della persona. In: A. DANESE, *Persona e sviluppo*. Roma: Dehoniane.
- RIEMANN, F. (1995). *Grundformen der Angst. Eine tiefenpsychologische Studie*. München. Basel: Ernst Reinhardt.
- RIJAVEC, M. , MILJKOVIĆ, D., BRDAR, I. (2007). *Teaching positive psychology in secondary schools*. Paper presented at 1st Applied Positive Psychology Conference. University of Warwick
- RINGEL, E. (1991). *Fürchte den anderen wie dich selbst. Gegensätze überwinden*. Wien: Ephelant.
- ROBINSON, K. (1991), Values in Education. In: I. M.BARR-H.HOOGHOFF (ed.), *Values, Schooling and and Society*. Enschede: National Institute for Curriculum Development.
- ROCHE, R. (1982). Los origenes de la conducta altruista en niños. Aspectos educativos y televisión en familia. *Infancia y Aprendizaje*, 19-20: 101-114.
- ROCHE, R. (1985). Antecedents educatius i familiars del comportament prosocial en nens de 13-14 años. *Quaderns de Psicologia*, n. 9-2. Universidad Autonoma Barcelona.
- ROCHE, R. (1991). Violencia y Prosocialidad: un programa para el descondicionamiento frente a la violencia en la imagen y para la educación de los comportamientos prosociales”. *Qué Miras?*. Publicaciones de la Generalitat Valenciana: 291-313.
- ROCHE, R. (1995): *Psicologia y educacion para la prosocialidad*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- ROCHE R. (ed) (1997). *La condotta prosociale. Basi toeriche e metodoogiche d'intervento*. Roma: Bulzoni.
- ROCHE, R., SOL, N. (1998). *Education prosocial de las emociones, valores y actitudides positivas*, Barcelona: Blume.
- ROCHE, R. (1999): *Desarrollo de la inteligencia emoziona y social desde los valores y actitudes prosociales en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- ROCHE, R. (2002). *Intelligenza prosociale*.Trento: Erickson.
- ROEMER, L, BORKOVEC, T. (1993). Worry: Unwanted Cognitive Activity That Controls Unwanted Somatic Experience. In: D. E.WEGNER, J.W. PENNEBAKER (eds.). *Handbook of Mental Control*. vol.5, Englewoods Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- ROHR, R.(1992). *Das Enneagramm. Die 9 Gesichter der Seele*. München: Claudius.
- RUBINACCI, A., AMATUCCI, L. (1995). *L'educazione interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Firenze: Le Monnier.
- S.PAOLO (5 ? - 67, d.c.), *Lettera ai Romani*, 13,10.
- SABLIĆ, M. (2004). *Obrazovanje za interkulturalne odnose*. Zagreb: Odsjek za pedagogiju-Filozofski fakultet (magistarski rad).
- SATIR, V. (1993). *Selbstwert und Kommunikation. Familientherapie für Berater und zur Selbsthilfe*. München: Pfeiffer.
- SCALES, P. C., BENSON, P. L., LEFFERT, N., BLYTH, D. A. (2000). Contributions of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4: 27-46.

- SCHEIBEL, G. (1996). *Konflikte verstehen und lösen. Handbuch für Betroffene und Berater*. Moers: Brendow.
- SCHEIBEL, G. (2006). *Konflikte. Der praktische Ratgeber zur Konfliktlösung*. Horitschon: edition nove.
- SCHELER, M. (1966). *Sociologia del sapere*. Roma: Abete.
- SCHLEY, V., SCHLEY, W. (1998). Der Geschlechterdialog in Schulen als interkulturelle Kommunikation. *Journal für Schulentwicklung*, 3: 20-34.
- SCHRATTENHOLZER, E. (1993). *Das Wort und die Tatsachen oder Was nehme ich, wenn ich wahrnehme? Ein Plädoyer für entzerrte Wahrnehmung*. Wien: Wiener Frauenverlag.
- SCHULZ VON THUN, F. (1989). *Miteinander reden 2. Stile: Werte und Persönlichkeitsentwicklung*. Differentielle Psychologie der Kommunikation. Reinbeck: Rowohlt.
- SCHULZ VON THUN, F. (1995). *Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen*. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbeck: Rowohlt.
- SCHULZ VON THUN, F. (1999). *Miteinander reden 3: Das 'innere Team' und situationsgerechte Kommunikation*. Reinbeck: Rowohlt.
- SELIGMAN, M., CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (5): 5-14.
- SELIGMAN, M. (2002). *Authentic happiness*. New York: Free Press.
- SEN, A. (2004). *La democrazia degli altri. Perché la democrazia non è un'invenzione dell'Occidente*. Milano: Mondadori.
- ŠEŠIĆ, B. (1977). *Čovek, smisao i besmisao*. Beograd: IP Rad.
- SHWEDER, R. A. (2003). *Why do men barbecue? Recipes for cultural psychology*. Cambridge, Harvard University press.
- SESTRE AGAZZI (1997). *Radni materijal Dječjeg vrtića*. Mompiano (Brescia)
- SILOV, M. (2003). *Pedagogija*. Velika Gorica: Persona.
- SIMMEL, G. (1908). *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Berlin: Duncker & Humblot.
- SKUPINA AUTORA (1990): *Dosadno mi je, što da radim, Priručnik za razvijanje dječje kreativnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- SORGI, T. (1991). *Costruire il sociale. La persona e i suoi "piccoli mondi*. Roma: Città Nuova.
- SOROKIN P.A. (1954). *The Ways and Power of Love*. Harvard: Research Center in Creative Altruism.
- SOROS, G. (1999). *La crisi del capitalismo*, Milano: Ponte alle grazie.
- ŠTANGER -VELIČKI, V., BLAŽEVIĆ, B. (1999). *Svjetiljke za dječju dušu*. Alfa: Zagreb.
- STIRNER, M. (1974). *L'unico e la sua proprietà*. Adelphi: Milano.
- STEIN, E. (1985). *Il problema delel'empatia*. Roma: Studium.
- STRASSER, R., OSINGER, D., SBURNY, M. (2001). *Erwerb sozialer Kompetenz in der Schule. Entwicklung von Unterstützungsstrukturen zur Erweiterung der Sozialkompetenz unter Einbeziehung schulautonomer Freiräume*. Wien: BMBWK.
- TAUSCH, R., TAUSCH, A. (1979). *Erziehungs-Psychologie. Begegnung von Person zu Person*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- TEŽAK, D., ČUDINA-OBRAĐOVIĆ, M. (1993). *Priče o dobru, priče o zlu*. Zagreb: Školska knjiga.
- TEŽAK, D., TEŽAK, S., (1997). *Interpretacija bajke*. Zagreb: DiVič.

- THELEN, H.A. (1982). Authenticity, Legitimacy and Productivity: a Study of the Tensions Among Values Underlying Education and Activity. *Journal of Curriculum Studies*, 14 (1): 29-41.
- THORESON, C. (1990). Irritabilidad y segundo ataque al corazón. In: D. Goleman (1997), *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- TODOROV, T. (1966). *L'homme depaysé*. Paris: Seuil.
- TORRES, V.J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- VYGOTSKIJ, L. (1990), *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*. Bari: Laterza.
- VISALBERGHI, A. (1990). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- VUJČIĆ, V. (1983). *Pedagogija i odgoj*. Zagreb: NIRO Školske novine.
- WATZLAWICK, P., WEAKLAND J. (ed.). (1990). *Interaktion. Menschliche Probleme und Familientherapie*. München: Piper.
- WATZLAWICK, P. (2002). *Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn - Täuschung - Verstehen*. München: Piper.
- WEBER, M. (1961). *Economia e società*, Milano: Edizioni di Comunità.
- WEIL, S. (1950). *Attente de Dieu*. Paris: La Colombe.
- WEISS, W. (1992): *Tatort Schule. Warum Kinder überfordert, Lehrer verunsichert und Lehrer frustriert sind*. Wien: Orac.
- WRIGHT, A. (1996). *Storytelling with children*. Oxford: Oxford University Press.
- ZANI, B., PALMONARI, A. (1999). *Manuale di psicologia di comunità*. Bologna: Il Mulino.
- ZAMBRANO, M. (1958). *Persona y democracia. La historia sacrificial*. Vélez-Málaga: Fundación María Zambrano .
- ZAMBRANO, M. (1977), *Claros del bosque*. Barcelona: Seix y Barral.
- ZAMBRANO, M. (2000). *La agonía de Europa*. Madrid: Trotta.
- ZANGHÌ, G. M. (2006). Essere allievi, essere maestri. In: *Atti del Convegno internazionale EdU*. Roma: [www.eduforunity.org](http://www.eduforunity.org).
- ZANGHÌ, G. M. (2007). *La notte della cultura europea*. Roma: Città Nuova.
- ZANI, V. (2005). *Formare l'uomo europeo*. Roma: Città Nuova.
- ZÜGHART, E. (1970) *Disziplinkonflikte in der Schule*. Hannover: Schroedel.