



Learning Interculturality From rEligion



PD&P

Modello Didattico Pedagogico Partecipativo

Numero di progetto: 2016-1-IT02-KA201-024660

Il supporto della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono le opinioni degli autori e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che possa essere fatto delle informazioni in esso contenute



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



LEARNING
INTERCULTURALITY
FROM RELIGION



Autore



Fondazione Hallgarten-Franchetti Centro Studi Villa Montescà, Italia

In collaborazione con il Consorzio LIFE



Fundación Universidad San Jorge, Spagna



Centre for Educational Initiatives, Bulgaria



K.S.D.E.O. 'EDRA', Grecia



EGECED, Turchia

Sito web LIFE: <http://www.life-erasmus.eu>

Facebook: LIFE - Learning Interculturality from religion



Indice

Introduzione	4
Le ragioni per insegnare religione nella scuola pubblica	9
Multiculturalismo e interculturalità: una panoramica politica ed educativa	12
Capire il multiculturalismo	14
Il modello LIFE: implicazioni pedagogiche	26
Il costruttivismo al servizio dell'educazione	29
Il modello in azione	33
Conclusioni.....	42
Un po' di domande (tanto per fare un esempio).....	43
Riferimenti e ulteriori risorse	45
Come utilizzare le domande.....	45



Introduzione

Quando in letteratura, sociologia e politica si parla di religione, in termini generali si intende fare riferimento a una dimensione culturale e ad una visione del mondo legate alla spiritualità e alla sua esplicitazione in una serie di valori morali. Ma le religioni non sono solo questo: esse presentano anche narrazioni, simboli, tradizioni e storie sacre che hanno lo scopo di dare un senso alla vita o di spiegare l'origine della vita o dell'universo.

In quasi tutte le lingue del mondo è possibile trovare parole che hanno lo stesso significato della parola che nelle lingue dell'Occidente usiamo per "religione". Tuttavia, il modo in cui il concetto è concepito può presentare sfumature assai diverse, che rappresentano non solo una potenziale accezione alternativa ma anche una diversa valorizzazione antropologica. Ad esempio, la parola sanscrita "dharma", a volte tradotta come "religione", significa anche "legge". In tutto il Sud-est asiatico classico, lo studio del diritto conteneva sfumature che potevano essere considerate in linea di massima come elementi speculari di una riflessione religiosa, che si trova chiaramente in espressioni tipiche, quali il riferimento alla "penitenza" attraverso la pratica della pietà e attraverso le tradizionali cerimonie e rituali di presa di coscienza della colpa e della sua espiazione. Nella tradizione del Giappone medievale si può evidenziare l'espressione di una similitudine tra "legge imperiale" e universale o "legge del Buddha", con una rappresentazione espressiva tra il diritto e la religione. Occorre tuttavia precisare che presto queste fonti di potere assunsero accezioni distinte e indipendenti. È questa la considerazione cui fa riferimento Mircea Eliade per presentare una spiegazione tautologica di ciò che intendiamo come sacro, definito come ciò che non è profano. Nel suo *Le sacré et le profane* l'autore tenta di mostrare il profondo significato di un'esistenza religiosa di tipo arcaico e soprattutto di riconoscerne la validità anche nella interpretazione della prospettiva umana. La logica e la grandezza della concezione del Mondo e dei simbolismi dei sistemi religiosi anche arcaici vanno compresi non demistificati a priori. Il sacro dunque si pone come oggetto di analisi, come oggetto d'analisi nella sua totalità; il sacro che è definito proprio per il suo "opporsi al profano". In questi termini la sacralità, si sostanzia in spazialità. Sempre secondo il filosofo rumeno, per l'uomo religioso lo spazio non è omogeneo, ma vi sono delle spaccature, delle fratture, che lo presentano in maniera qualitativa. La non-omogeneità dello spazio si manifesta tramite una distinzione tra lo spazio reale, il sacro, e tutto ciò che è estraneo ad esso, l'informe.



Nella accezione comune la definizione di religione si riferisce ad un “complesso di credenze, sentimenti, riti che legano un individuo o un gruppo umano con ciò che esso ritiene sacro, in particolare con la divinità” secondo la definizione riportata dal Dizionario Treccani. Tuttavia, molti autori fanno notare che generalmente questa definizione di "credenza in dio" non riesce a catturare tutta la diversità del pensiero e dell'esperienza religiosa.

Edward Burnett Taylor definisce la religione in termini di "credenza negli esseri spirituali". In questa definizione getta l'idea che non è appropriato restringere il significato della religione in una credenza in una divinità suprema o in un atteso giudizio dopo la morte; perché questo ci condurrebbe alla potenziale esclusione di molte forme ed espressioni di dimensioni culturali religiose. Per l'antropologo britannico quindi questa semplificazione "ha la colpa di identificare la religione piuttosto con sviluppi particolari che con il motivo più profondo che li sottende." Taylor mette in evidenza come la credenza in esseri spirituali è parte di tutte le società conosciute.

Per il sociologo Emile Durkheim, nel suo fondamentale *Le forme elementari della vita religiosa*, la religione può essere intesa come un sistema unificato di credenze e pratiche relative alla dimensione del sacro riferito ad un sistema autonomo e collettivo che nasceva dalla originaria e assoluta separazione del mondo in cose sacre e cose profane. Tuttavia, tanto la dimensione del sacro quanto i rapporti che intercorrevano tra sacro e profano erano disciplinati e socialmente istituzionalizzati (attraverso la dimensione del rito). Quindi la funzione dell'intero sistema religioso si presenta anche nelle forme arcaiche come socialmente unificante. Durkheim intende per sacro credenze e pratiche da riferire ad un'unica comunità morale chiamata Chiesa. Il sacro non si limita tuttavia a dei o spiriti. Al contrario, estende la propria dimensione anche ad elementi della natura: una roccia, un albero, un ciottolo, un pezzo di legno, una casa, una parola, qualsiasi cosa può essere sacra.

Credenze religiose, miti, dogmi e leggende sono le rappresentazioni che esprimono la natura di questi elementi del sacro e le virtù e i poteri che sono attribuiti a loro. Lo sviluppo della religione ha assunto forme diverse nelle diverse culture. Alcune religioni pongono l'accento sulla credenza mentre altre enfatizzano le pratiche. Alcune religioni si concentrano sull'esperienza soggettiva dell'individuo religioso mentre altre considerano con maggiore enfasi le attività della comunità religiosa. Alcune religioni affermano la loro universalità, sostenendo la validità delle leggi e della cosmologia come vincolante per tutti; mentre altre affermano una “regola di accesso” e sono destinate ad essere praticate solo da un gruppo strettamente definito o localizzato di credenti



accettati come tali dopo una qualche forma di selezione. In molti luoghi la religione è associata anche ad istituzioni pubbliche come istruzione, ospedali, famiglia, governo e gerarchia politica.

In tempi recenti sono emerse anche altre varianti alla concezione della interpretazione del mondo in termini individuali e collettivi, quale ad esempio quella del “costruttivismo sociale”. Secondo la prospettiva socio-costruzionista ogni persona dà senso alla propria esperienza e agisce nelle relazioni con gli altri a partire da un insieme di premesse e credenze personali che derivano dalla sua specifica posizione nella situazione interattiva, dalle esperienze vissute precedentemente all'interazione data o da quelle che vive nei propri rapporti con altri. La retroazione di ogni soggetto ai comportamenti altrui o agli eventi dipende a) dal suo sistema di rappresentazioni, b) dal significato che, in base al sistema di rappresentazioni, attribuisce al comportamento altrui e c) dal tipo di risposta che pensa di ottenere allo scopo di mantenere una coerenza all'interno del proprio sistema di rappresentazioni e fra questo e il proprio comportamento. Tuttavia, attraverso la comunicazione, i partecipanti all'interazione non si scambiano soltanto informazioni o messaggi che essi interpretano secondo il proprio sistema di premesse, essi negoziano anche i significati da attribuire a eventi e comportamenti, costruiscono identità individuali e collettive, definiscono ruoli e relazioni, sviluppano un modo specifico di organizzare la realtà (Pearce e Cronen, 1980; Cronen et al., 1982; Pearce, 1994). In questo senso in ogni situazione interattiva è sempre presente un doppio livello, il livello della costruzione individuale e quello della co-costruzione. I due livelli sono distinti ma embricati .

Per questa linea di pensiero la conoscenza è uno dei prodotti del linguaggio e di continue interazioni sociali. La conoscenza del mondo non è una conseguenza della natura del mondo come esso si presenta o della sua realtà. Il mondo nella sua rappresentazione, nella sua “verità” è il risultato di processi sociali, di scambi, di interazioni di soggetti che lo interpretano. Quindi anche la religione nella sua “verità” viene messa in discussione. L'essere religioso è il risultato, a prescindere dalla percezione individuale dell'immanenza dei riferimenti spirituali, almeno “anche” delle interazioni sociali che sono messe in gioco. Questo senza condurre ad una sorta di relativismo potrebbe condurre ad una visione meno radicale dell'altro. La conseguenza in ambito educativo è che essendo anche la ricerca religiosa un divenire continuo di pensiero sociale, perlomeno “anche” di questo , un approccio critico e personalizzato alla religione, intesa come propria espressione di fede non è in contraddizione con professare un credo. Anzi, sostiene una presa di atto spiritualmente ed umanamente consapevole.



Dopo aver esplorato la dimensione culturale e antologica della religione, è possibile esplorare anche una dimensione legata alla percezione dell'essere religioso ed affermare che il credere sia rappresentabile come uno stato della mente. Tutti hanno credenze sulla vita e riflettono sul mondo in cui vivono. Le credenze che si sostengono reciprocamente possono formare sistemi di credenze, che possono essere religiosi, filosofici o ideologici.

Secondo il Compass dell'educazione in tema di diritti umani del Consiglio d'Europa: "Le religioni sono sistemi di credenze che collegano l'umanità alla spiritualità". La definizione adottata fornisce una buona panoramica delle diverse dimensioni della religione. Consente infatti di precisare che la religione è una raccolta di sistemi culturali, sistemi di credenze e visioni del mondo che collegano l'umanità alla spiritualità e, talvolta, ai valori morali. Molte religioni hanno narrazioni, simboli, tradizioni e storie sacre che hanno lo scopo di dare un senso alla vita o di spiegare l'origine della vita o la sua unicità.

Molte religioni hanno organizzato istituzioni e hanno definito i caratteri del clero; hanno elaborato una definizione di ciò che costituisce aderenza o appartenenza; hanno definito i caratteri delle congregazioni di laici, degli incontri o dei servizi regolari di culto ai fini della venerazione di una divinità o per la preghiera: hanno identificato luoghi sacri (naturali o architettonici) e / o scritte .

La pratica di una religione si può manifestare in varie forme non sempre alternative quali interpretazione delle scritte i dei fenomeni, sermoni, commemorazione delle manifestazioni del sacro o calendarizzazione di sacrifici, feste, iniziazioni, servizi funebri, servizi matrimoniali, meditazione, musica, arte, danza. Tuttavia, ci sono esempi di religioni per cui alcuni o molti di questi aspetti della struttura, delle credenze o delle pratiche sono assenti.

In ogni caso se si supera la struttura dell'elemento simbolico e si cerca la radice della manifestazione religiosa, si può arrivare alla evidenza di un elemento che accomuna il sentimento del sacro. Infatti nel suo senso più semplice, la religione descrive la relazione degli esseri umani con ciò che considerano santo, sacro, spirituale o divino. E se è vero come descritto sopra che la credenza è un termine più ampio che a volte include anche la percezione dell'esito futuro dell'essere, l'elemento di relazione è dato dalla esigenza filosofica ed antropologica di cercare il senso di una risposta ad una domanda che è strettamente connessa al "perché". E questo interrogativo, nella sue varie forme, conduce ad un percorso spirituale, che sussiste anche qualora l'esito personale o della comunità sia la sua negazione. Anche quando la risposta



immediata porta ad una definizione del perché in termini di caos o di casualità e la dinamica dell'esistenza si risolve in una concezione filosofica nihilista.

E' fuori di ogni dubbio che le religioni e altri sistemi di relazione spirituale credenze influenzano la nostra identità, indipendentemente dal fatto che ci consideriamo religiosi o spirituali. Allo stesso tempo, altri elementi della nostra identità, della nostra storia, così come il nostro approccio alla scoperta di altre forme espressive religiose e delle espressioni culturali di gruppi considerati "diversi" influenzeranno il modo in cui interpretiamo quel sistema di religione o quel credo.

Considerando la religione come uno "stato mentale" e avendo affermato il diritto di esprimere questa natura interiore delle persone, la domanda è se sia ancora utile insegnare la religione. Nel novembre 2007 l'OSCE ha pubblicato i suoi "Principi guida di Toledo sull'insegnamento della religione e dei credo nelle scuole pubbliche" (ISBN 83-60190-48-8). Questo documento è stato preparato dal un gruppo di esperti che ha lavorato sulla libertà di religione o di credo. Il documento conclude che se è pur vero che l'insegnamento delle religioni e delle credenze può essere adattato per tenere conto delle esigenze dei diversi sistemi e tradizioni scolastiche nazionali e locali, tuttavia, insegnare la religione è una responsabilità importante delle scuole, proprio per la sua dimensione che dovrebbe preparare i giovani alla vita in una società plurale. Questo approccio dovrebbe essere rispettoso del ruolo critico e positivo delle famiglie e delle organizzazioni religiose. Le famiglie, insieme alle comunità religiose e dei credenti, sono responsabili dell'educazione morale delle generazioni future. Lavorando insieme, le famiglie, le organizzazioni religiose e le scuole possono promuovere la comprensione reciproca insegnando il rispetto dei diritti degli altri.



Le ragioni per insegnare religione nella scuola pubblica

È un'opinione contrastata quella secondo cui insegnare religione è un elemento potente di stimolo culturale e personale. Ci sono, tuttavia, diverse valide ragioni per insegnare le religioni ed i credo spirituali a scuola; e tutte queste ragioni appaiono rinforzate quando questo tipo di insegnamento avviene nel contesto dell'impegno alla promozione della libertà religiosa e dei diritti umani. Ci sono, in particolare, alcuni elementi che possiamo considerare punti di forza dell'insegnamento della religione e, anche se non sempre considerati tali, possono essere riferimenti dai quali partire per lanciare un dibattito approdato che possa senza pregiudizi rispondere alla domanda su quale è il valore dell'insegnamento della religione a scuola.

Nello specifico:

Le religioni e le credenze religiose sono aspetti importanti nella vita degli individui e delle comunità e quindi hanno un grande significato per la società nel suo insieme. Comprendere queste convinzioni è necessario per facilitare la comprensione reciproca e per giungere ad una narrazione comune del significato dei diritti che proteggono le comunità e dei valori condivisi.

- L'apprendimento delle religioni e delle credenze religiose contribuisce a formare e sviluppare l'auto-comprensione, oltre che consentire una relazione più profonda con la propria religione o con il proprio sistema di valori. Studiare le religioni non come elementi di una generica espressione culturale storica ma come aspetto attuale che comprende la spiritualità degli individui intesa come "pratica" contribuisce a sviluppare uno stato della mente degli studenti aperto a domande di significato, sviluppando anche senso critico ed approccio selettivo alle informazioni e predispone i bambini ed i ragazzi alle discussioni su questioni etiche critiche affrontate dall'umanità nel corso della storia.
- Gran parte della storia, della letteratura e della cultura sono incomprensibili senza la conoscenza della religione. Pertanto, lo studio delle religioni e delle credenze religiose è una parte essenziale di un'istruzione completa. L'apprendimento della religione è parte della educazione ad una consapevolezza piena della espressione culturale degli individui, contribuisce ad allargare l'orizzonte educativo e approfondisce la percezione della complessità del passato e del presente.
- La conoscenza delle religioni e delle espressioni religiose può aiutare a promuovere comportamenti rispettosi e migliorare la coesione sociale. In questo senso, tutti i membri della società, indipendentemente dalle proprie convinzioni, possono essere aiutati proprio dalla



conoscenza dei sistemi religiosi e di credenze religioni di altri gruppi sociali a riflettere sulla natura intima e positiva della convivenza nella stessa dimensione comunitaria.

Ci si rende pienamente conto che ognuna di queste affermazioni contenga elementi che possono essere “smontati” da un diverso approccio critico con motivazioni varie. Ed è proprio questo elemento, la potenziale apertura di una rilevante discussione critica, che rende la religione utile in una strategia educativa. Un modello basato sulla potenzialità critica dell’approccio argomentativo non può certo sottrarsi a sua volta ad una profonda revisione critica, anche se l’augurio resta che tale impostazione confutativa non si sviluppi da elementi pregiudizievole o scopertamente ideologici.

Il modello che presentiamo non ignora come sia molto evidente che la religione può essere considerata uno dei fattori conflittuali più rilevanti al mondo. A questa considerazione si continua ad accompagnare, tuttavia, la evidenza che la religione è il riferimento morale per miliardi di persone nel mondo e deve essere considerata il fattore principale di un'identità culturale che attraverso una convinzione condivisa può riunire comunità razziali e geografiche diverse.

La stessa parola religione deriva dal latino religare, che può essere tradotto come "legare insieme". La religione è un'espressione degli esseri umani che ha il potere di legare persone e comunità, ma ha anche il potere di creare contrasti e conflitti . Nella ragione stessa di questo paradosso si trova la risposta alla domanda sul perché un potente strumento di solidarietà diventi la principale causa di conflitti e divisioni. Oggi anche coloro che frequentano i servizi religiosi e si professano devoti possono non aver mai riflettuto profondamente sui fondamenti della loro fede e in generale non sono interessati a conoscere meglio la religione degli altri.

Secondo un articolo pubblicato negli Stati Uniti da Richard Schiffman sull’«Huffinton Post» "la religione potrebbe essere studiata come si studia la geografia memorizzando i nomi e le capitali di tutti gli stati, ma senza mai scoprire altri paesi e continenti che si trovano oltre i confini" . Si sottolinea in questo passaggio che, come dice il giornalista americano, firma ambientalista molto nota, esiste una correlazione evidente fra l’approccio “all’altro” inteso come luogo e l’approccio all’altro inteso come soggetto che esprime un sistema di valori considerato esotico.

La risposta in termini educativi è quella di precedere come in geografia: “esplorando”, non solo le religioni degli altri, viste appunto come espressioni esotiche di mondi lontani, ma la dimensione



religiosa anche personale con una disponibilità a inserire questa esplorazione all'interno di una discussione sulla natura stessa dell'essere umano e sulla profonda radice dei suoi diritti.

I conflitti tra le religioni e l'ascesa dei fondamentalismi religiosi in tutto il mondo hanno provocato scontri violenti in molte parti del mondo e come reazione sempre più persone si rifiutano di studiare a fondo il significato delle domande fondamentali a cui la fede religiosa intende rispondere. Una possibilità di contrastare i fenomeni del fondamentalismo religioso sta anche nel promuovere nella prospettiva educativa l'alfabetizzazione religiosa e rendere possibile e familiare agli studenti l'approccio filosofico alla loro fede, compresa la conoscenza approfondita e senza pregiudizi di altre religioni.

Molti elementi delle espressioni artistiche e culturali dell'umanità sono anche elementi dell'espressione religiosa, ma non solo della cultura religiosa, anche della dimensione spirituale degli individui e delle comunità. Partendo quindi da una religione, non intesa semplicemente come espressione culturale ma come parte dell'espressione interna della condizione umana, è possibile costruire negli studenti un approccio progressivo ed evolutivo che possa portare a considerare anche le credenze religiose alternative come rispettose delle altre e portatrici di valori positivi nella stessa misura.

Partendo da questa considerazione è dunque possibile riprendere ed analizzare l'idea piuttosto diffusa che insegnare le religioni sia possibile esprimendo una posizione educativa neutrale. Con lo stesso atteggiamento che si potrebbe avere di fronte ad una qualsiasi materia scientifica.

È dunque possibile insegnare la religione senza una religione? L'esperienza mostra che abbiamo bisogno di partire da una religione, con un atteggiamento positivo e aperto ad altre espressioni religiose. Ma sempre con l'attenzione di non ignorare che insegnare espressioni religiose e culturali o insegnare la storia delle religioni è da considerarsi qualcosa di diverso. Una dimensione questa piuttosto legata alla percezione letteraria o filosofica dell'essere, ma non una necessità intima di fornire risposte alla propria essenza profonda e all'espressione della propria umanità, quale è invece la religione intesa come sistema che rappresenta ciò in cui credo nella sua piena accezione metafisica.

Il modello vuole pertanto proporre l'idea che insegnare la religione è uno sforzo di comprensione del mondo e di comprensione reciproca. L'obiettivo principale di questo sforzo è riflettere sull'approccio alle domande principali che gli esseri umani sono naturalmente inclini a porsi e la cui risposta non è mai contenuta in una certezza definitiva. Inoltre, la risposta, o meglio, le



risposte non possono essere considerate rivolgendosi al lato razionale e culturale del pensiero umano, ma per affrontare un altro modo di intendere e pensare. Le domande profonde relative al lato interiore dell'umanità richiedono un approccio articolato, proposto dalla spiritualità, dall'atteggiamento di indagine e persino dalla razionalità. L'idea principale del modello è, attraverso il metodo dell'indagine, rendere possibile abituare gli studenti all'atteggiamento critico e profondo per considerare le domande fondamentali della propria essenza umana come fine di un processo di costruzione della propria umanità.

Multiculturalismo e interculturalità: una panoramica politica ed educativa

Il paradigma della multiculturalità in educazione si presenta come assi complesso. Esso investe questioni di carattere politico e sociale prima ancora che strettamente educativo. Per comprenderne la complessità ci è sembrato utile partire dalla visione del pensatore Paulo Freire che nota come: “È stato viaggiando per il mondo, viaggiando attraverso l’Africa, viaggiando attraverso l’Asia, attraverso l’Australia e la Nuova Zelanda, e attraverso le isole del Pacifico meridionale, è stato viaggiando per tutta l’America Latina, i Caraibi, l’America Settentrionale e l’Europa, è stato solo attraversando tutte queste differenti parti del mondo, come un esule, che sono arrivato a capire meglio il mio paese. È stato guardandolo da lontano, facendomi da parte, che sono arrivato a capire meglio me stesso. È stato attraverso il confronto con un altro sé che ho scoperto più facilmente la mia identità. E così ho superato il rischio che, a volte, corrono gli esuli di essere troppo lontani, nel loro lavoro di intellettuali, dalle esperienze più reali e concrete, e quello di essere in qualche modo persi, e perfino in certo qual modo soddisfatti perché persi in un gioco di parole che io solitamente chiamo, quasi per scherzo, specializzarsi nella danza dei concetti” .

Tutte le culture viventi sono frutto della comunicazione interculturale: ciò che prima abbiamo definito come “danza dei concetti” per riprendere un tema caro a Freire. Ciò diventa particolarmente evidente nell'era della globalizzazione in cui il panorama culturale in continua evoluzione è caratterizzato da un'intensificata diversità di popoli, comunità e individui che vivono sempre più da vicino il problema della convivenza. La crescente diversità delle culture, che è fluida, dinamica e trasformativa, implica competenze specifiche e capacità per individui e società di apprendere, riapprendere e disimparare in modo da soddisfare la realizzazione personale e



l'armonia sociale. La capacità di decifrare le altre culture in modi equi e significativi è basata non solo su uno spirito aperto e pluralistico ma anche sulla consapevolezza auto-culturale. Quando una cultura è criticamente consapevole dei propri punti di forza e limiti, può estendere i propri orizzonti e arricchire le proprie risorse intellettuali e spirituali apprendendo da visioni alternative in epistemologia, etica, estetica e visione del mondo. L'approccio alla diversità culturale richiede che la gamma più ampia possibile di competenze sia identificata e promossa, specialmente quelle che le società hanno ideato e trasmesso alle generazioni successive.

Poiché le interazioni interculturali sono diventate una caratteristica costante della vita ed una espressione della cittadinanza, anche nelle società più tradizionali, il modo stesso in cui individui e comunità gestiscono incontri con altri gruppi culturali deve necessariamente essere oggetto di riflessione, anche educativa. Per rappresentare questa dimensione Demetrio utilizza i concetti di neouniversalismo esistenziale e di approccio inter-trans/culturale al fine di definire la svolta necessaria in pedagogia interculturale, laddove il prefisso *inter* serve anche per saldare il rispetto e la diffusione della conoscenza con l'emergere delle differenze culturali per costituire elemento della soggettività. In questo contesto "alterato" il prefisso "trans" indicherebbe la trasversalità, universalità di tematiche esistenziali comuni a tutti gli uomini in quanto tali .

La consapevolezza che competenze interculturali possono costituire una risorsa molto rilevante per aiutare le persone a negoziare i confini culturali durante i loro incontri e le loro esperienze personali è crescente nel sistema educativo e, in genere, nella società. In questo contesto si può senz'altro affermare che le competenze interculturali siano rappresentabili come capacità di esplorare ambienti culturalmente complessi perché caratterizzati da una crescente diversità di popoli, culture e stili di vita, in altri termini, capacità di eseguire "in modo efficace e appropriato quando interagiscono con altri che sono linguisticamente e culturalmente diversi da se stessi" .

In questo contesto la scuola è un luogo centrale per sviluppare la "nuova" competenza che, data la sua rilevanza per la vita sociale e politica, supera certo la dimensione e la portata della educazione formale per crescere verso la dimensione ampia della cittadinanza. Questa competenza raggiunge una nuova generazione di cittadini, in particolare giovani uomini e donne che hanno opportunità inimmaginabili per le una visione globale dell'individuo e per proiettare verso una nuova consapevolezza della percezione della cittadinanza europea.



Capire il multiculturalismo

Un'idea molto attuale sull'insegnamento e l'apprendimento della religione è quella che prende sostanza anche dal concetto di multiculturalismo. In linea generale, il concetto di multiculturalismo nell'educazione è collegato a "qualsiasi forma di istruzione o insegnamento che incorpori storie, testi, valori, credenze e prospettive di persone di diversa estrazione culturale".

Questo termine, coniato in Nord-America, ha generato sin dalla sua nascita un dibattito anche per certi versi radicale. Osserva W. Kymlicka che se si definisce la cultura come *éthos* di un gruppo, allora la dimensione multiculturale diventa un dato di fatto. Anche la società più isolata o la più etnicamente omogenea vedrà una diversità di culture legate a gruppi, associazioni, strati sociali e prospettive di valore differenti.

Se invece si definisce la cultura in senso troppo generale, riferendosi al termine astratto di civiltà, come conseguenza avremo che anche una realtà composita e multi-etnica come la società europea contemporanea risulterà in qualche modo "omogeneizzabile" e unificabile sotto la pressione di un'unica forma quella di una società industriale avanzata. Secondo la proposta di Kymlicka un termine più adeguato è riferito ad un concetto di 'cultura societaria' (societal culture), intesa come "vocabolario descrittivo e valutativo condiviso da uno stesso gruppo per più generazioni". La cultura allora assume la forma di sinonimo di nazione come "comunità intergenerazionale, più o meno istituzionalmente completa, che occupa un certo territorio o patria, e condivide una lingua e una storia distinte".

Cosa comporta accettare questa definizione per la dimensione educativa? Cambia, per esempio, anche la pratica quotidiana della trasmissione dei saperi. Gli insegnanti possono modificare o ridefinire gli approcci alla didattica e per riflettere la diversità culturale degli studenti. Possono sviluppare un approccio più ampio alla proposta dei contenuti (in filosofia, in letteratura, ma anche nelle scienze). Ma è chiaro che l'impatto più evidente è atteso proprio nella dimensione sociale della scuola come promotore della cittadinanza e dei diritti individuali e di comunità.

In generale, l'educazione multiculturale si basa sul principio dell'equità educativa per tutti gli studenti, a prescindere dalla cultura, e si sforza di rimuovere le barriere alle opportunità educative e al successo per gli studenti di diversa estrazione culturale. In pratica, gli educatori possono modificare o eliminare politiche educative, programmi, materiali, lezioni e pratiche



didattiche che siano o discriminatorie o non sufficientemente inclusive di diverse prospettive culturali. L'educazione multiculturale presuppone anche che i modi in cui gli studenti apprendono e pensano siano profondamente influenzati dalla loro identità culturale e dal loro patrimonio culturale, e che l'insegnamento di studenti con stratificazioni personali e comunitarie culturalmente diversificate richieda effettivamente approcci educativi che valorizzino e riconoscano il loro background culturale. In questo modo, l'educazione multiculturale mira a migliorare l'apprendimento e il successo di tutti gli studenti, in particolare gli studenti di gruppi culturali che sono stati storicamente sottorappresentati o che hanno minori risultati scolastici e risultati conseguiti " .

Ma questo approccio pone la questione sia pure specularmente solo in termini negativi. Quello che è discriminante non si deve fare. Tale visione non è sufficiente. Sia perché la dinamica del multiculturalismo è assai cambiata negli ultimi anni e la diversificazione delle proposte educative è oggi sottoposta a pressioni inedite. Occorre sottoporre questa visione al vaglio sia della necessità crescente di creare competenze di vita, come le ha definite l'Organizzazione Mondiale della sanità, sia alla revisione critica di quello che è percepito come azione per impedire l'omogeneizzazione della cultura.

In un altro contesto culturale e già alla fine degli anni trenta, in termini profondi e filosoficamente complessi, era nata una esigenza di critica ad un'educazione omogeneizzante. Questa riflessione proveniva dalla Scuola di ricerca sociale di Francoforte ed esplose come elemento di profonda revisione del conflitto sociale, anche nei confronti della società industriale, soprattutto negli anni Sessanta.

La considerazione della disuguaglianza come valore emerge nella visione degli anni a cavallo del Sessantotto, ed è al centro del dibattito sulla natura discriminatoria della società. Ma è ancora una visione primitiva, fortemente ancorata alla relazione Nord-Sud che non anticipa in modo adeguato la percezione attuale. In origine, dunque, la questione della multiculturalità era interpretata come risposta sociale prima che filosofica alla moltitudine di disuguaglianze sia strutturali che istituzionali che si stanno verificando negli istituti di istruzione moderna all'interno di contesti diversificati. La diversificazione dei contesti veniva espressa come la necessità di garantire i gruppi minoritari minacciati da uno stile di vita che tendeva alla omologazione, anche



attraverso la consapevolezza dell'importanza, per gli individui parte di tali gruppi, di esprimere la propria essenza culturale.

Secondo alcuni autori un simile approccio al multiculturalismo nega ogni identità comune rivelata come imposizione di identità, accettando che si faccia riferimento a un sistema simbolico di gruppo che presenta forme anche totalmente alternative a quello della maggioranza .

Questo approccio al multiculturalismo "liberale" appare una dottrina dominante nel pensiero anglosassone. Secondo i sostenitori di questa visione della società a esso non si presentano valide alternative. Esiste dunque una necessaria revisione a scuola anche della inter-cultura leggibile secondo un modello di cittadinanza repubblicana unitaria laica e neutrale.

Altri autori tuttavia, evidenziano anche la sterilità di questa visione se considerata in termini quasi apologetici.

La vera sfida potrebbe dunque essere non neutralizzare gli esiti culturali della tradizione, per fare posto ad una certa neutralità degli approcci, ma promuovere l'estensione della logica dei diritti dell'uomo all'ambito culturale, come elemento che offre valore aggiunto anche ai diritti civili e politici. Per fare un esempio pratico questa estensione servirebbe anche a eliminare le ambiguità esistenti tra neutralità e multiculturalismo. Non è infatti corretto pensare che sopprimendo le espressioni culturali della maggioranza in ambito educativo, per operare un omaggio acritico alla neutralità si promuova un vero incontro fra culture .

Quindi per tornare alla esperienza della realtà recente se si nega la presentazione identitaria della ritualità del Natale cattolico, impedendone la rappresentazione iconiche legate a queste espressioni arcaicamente presente nei significati culturali dei bambini e dei genitori, non si promuove la comprensione reciproca; anzi, forse si aggiungono altri stereotipi. E' qualcosa legato a considerazioni sommarie di questo genere che ha condotto alcuni dirigenti scolastici italiani a vietare l'espressione tradizionale del presepe, valutandone la natura non multicultural e propria del gruppo maggioritario.

Abbiamo più volte fatto riferimento al brasiliano Paulo Freire, ed è utile anche presentare la posizione del pensiero di Henry Giroux e del suo orientamento ascrivibile al modello del "pensiero critico" generalmente identificato con il nome di Critical Pedagogy, la pedagogia critica.



Questo movimento si colloca verso diverse tradizioni di pensiero, che spaziano dalla teoria critica della Scuola di Francoforte, alla pedagogia di Paulo Freire, al lavoro di Dewey fino a lambire le teorie gramsciane, e si caratterizza per la ricerca su alcuni aspetti della modernità e della post-modernità.

L'impegno teorico-pratico della pedagogia è rivolto "all'analisi politica e sociale del sistema educativo e delle possibilità che esso ha di apportare contributi alla giustizia sociale in termini di emancipazione dei gruppi deboli". Per il filosofo statunitense occorre andare oltre la concezione meramente "riproduttiva" dell'educazione, per considerare invece la scuola come spazio di negoziazione e di trasformazione. Nel fare scuola la conoscenza diventa un processo socialmente costruito in cui è centrale la categoria dell'empowerment, ossia la capacità dei soggetti in formazione di "sviluppare capacità critiche, competenze cognitive e interpretative riguardo al proprio stesso processo di crescita", per essere al tempo stesso "un prodotto e un produttore della storicità della cultura".

Questa visione porta una conseguenza anche sul tema dell'insegnamento della religione, nei termini che vanno a rafforzare una ipotesi di inserire una simile pedagogia nella linea dell'obiettivo della "criticità" nel campo della educazione religiosa. Tale impatto è oggi atteso proprio laddove si manifestano le idee della necessità di liberare i soggetti da false credenze, distorsioni e inesattezze nella percezione della realtà che li circonda, e una profonda sensibilità verso la distribuzione ineguale del potere e delle opportunità anche in ambito scolastico.

Il modello che presentiamo ha l'ambizione di trovare il favore di coloro che nell'ambito pedagogico hanno sviluppato l'idea che l'educazione popolare e democratica sia strumento di emancipazione per i nuovi "oppressi", da intendersi come portatori di una futura mancanza di opportunità personali di sviluppo personale e lavorativo.

Strettamente legato ai cambiamenti sociali, lo sviluppo di un sistema educativo adeguato alle esigenze dello sviluppo non solo della coscienza critica ma anche delle competenze di vita, come sottolineato in vari documenti anche dell'Unione Europea.

Il multiculturalismo nell'educazione è attualmente un concetto che va esteso ai cambiamenti relativi alla nuova società del melting pot non solo come diversità di cultura di origine, ma anche



per diversità di opportunità, come una forma di educazione "per tutti" che instilla negli studenti la capacità di portare cambiamenti sociali e trarne vantaggio.

Il pensiero multiculturale, originariamente orientato a sottolineare i meccanismi della disuguaglianza, in termini moderni si è orientato dunque essere a diversi stili e strategie di insegnamento per gli studenti le cui origini culturali sono diverse e ritorna come forma di paradosso pedagogico verso il tema della disuguaglianza non più solo sociali, ma anche personali e di genere. All'interno del multiculturalismo critico, l'adozione di una pedagogia attiva e in un certo senso militante può aiutare gli studenti a sviluppare una coscienza della libertà, a riconoscere tendenze autoritarie o massificanti e collegare la conoscenza al potere di auto-determinazione e la capacità di intraprendere azioni costruttive basate su questa conoscenza.

Per ciò che è correlato alla definizione di multiculturalismo e ai suoi legami con l'insegnamento e l'apprendimento delle religioni, dobbiamo sottolineare che il tale concetto è certo sottoposto all'azione cognitiva dell'interprete. E' dunque un concetto variabile e ed ha un contenuto che si adatta al contesto culturale ed antropologico, compreso quello di natura relazionale.

Un esempio pratico è ben definito dalla crisi dei rifugiati che porta la società civile a un nuovo (e inatteso) dibattito. Mentre cerchiamo di definire il multiculturalismo, intendiamo coinvolgere le diverse prospettive che la società sviluppa e mantiene attraverso diversi background e diverse dimensioni etniche e culturali. Possiamo quindi dire che con il termine Multiculturalismo in educazione intendiamo fare riferimento all'accettazione o meglio alla promozione di varie culture ed etnie, all'interno dell'offerta formativa pubblica. Accettando le culture e il loro impatto sociale accettiamo anche di ripensare sia il livello organizzativo, sia e contenuti e spazi dell'apprendimento, considerando che tale impatto è positivo anche per coloro che fanno parte del cosiddetto gruppo maggioritario.

In questo contesto, l'approccio dei multiculturalisti radicali presenta qualche elemento di contraddittorietà. Essi infatti sostengono che sia praticabile una estensione dello status equo a distinti gruppi etnici e religiosi senza che sia necessario o forse utile promuovere specifici valori etnici, religiosi e / o culturali della comunità come centrali. Il multiculturalismo dovrebbe preservare gli ideali di uguaglianza, equità, libertà e rispetto per individui e gruppi come principio



fondamentale per il successo della convivenza in un'ottica neutra. Questo sosterebbe la promozione di una nuova identità comune laica e inter-etnica.

L'Europa sta diventando sempre più un'area multiculturale. E' questo se lo analizziamo con serietà non è un fenomeno solo recente. Infatti, già a partire dall'era post-bellica, alcuni paesi europei hanno registrato un aumento del tasso di immigrazione di tipo economico causata in parte dalla fine dell'era del colonialismo. Durante gli anni '80, la gente veniva in Europa dal Maghreb e da alcuni Paesi asiatici. Nuove religioni Hindu, Sikh, musulmani e buddisti iniziarono a popolare le città. Questo fenomeno è stato accompagnato dall'immigrazione "interna" tra i nuovi stati dell'UE.

Dopo l'allargamento dell'Unione europea, il carico migratorio dei primi anni settanta e degli anni '90 ha reso l'Europa un insieme di comunità etnicamente e religiosamente diversificata. L'idea che l'immigrato alla fine si fonderebbe con il contesto che lo riceve e diventerebbe parte della cultura ospite assorbendola, così come si diceva a metà degli anni '50, è stata fortemente smentita dai fatti e quindi progressivamente respinta. Queste nuove comunità sviluppano i propri valori culturali. La tensione razziale è in genere aumentata e già alla fine degli anni '80 gli immigrati sono stati sottoposti a attacchi razzisti. Ciò ha portato all'idea che l'immigrazione e le relazioni razziali fossero questioni politicamente controverse e alla richiesta che vi fosse una crescente campagna per introdurre controlli sull'immigrazione. Oggi questo dibattito è ancora molto attuale e l'idea di controllare i flussi migratori è un problema che i governi sono sempre chiamati a discutere. Come ben sappiamo è una questione che anima il panorama elettorale europea e scuote il dibattito a molti livelli.

Del resto, lo stesso termine multiculturalismo è nato in Gran Bretagna dalle parole del Ministro degli Interni Roy Jenkins nel 1966 in anni di profondi cambiamenti culturali. Questo termine che è ormai di comune accezione in tutti i paesi dell'UE, tuttavia ha in particolare a livello locale assunto in modo crescente una accezione negativa.

Prima ancora che tale questione si accendesse a livello politico il sociologo Richar Sennett alla fine degli anni Settanta (1977) sviluppando una critica degli effetti distruttivi di quella che allora si chiamava identity politics, o, semplicemente, 'nuovo modo di fare politica', caratterizzata da intransigenza settaria e moralistica, unita all'inconcludenza che le deriva dalla mancata



accentuazione del momento strategico. Ma in tempi recenti è lo stesso sociologo a affermare come il «nuovo tribalismo», che combina la solidarietà con i propri simili e l'aggressività contro chi è diverso, è frutto di un'incompetenza sociale .

È quindi sempre più frequentemente stato osservato che considerare il gruppo nel suo complesso come “soggetto di diritti culturali vuol dire dare per scontate le strutture esistenti e favorire le maggioranze interne”.

Questa tendenza intende escludere le culture delle minoranze promuovendo nel contempo i valori della cultura dominante. Ma non solo conduce a limitare la porosità sociale, con un evidente riflesso sui sistemi urbanistici, che tendono a rappresentare le aggregazioni al loro interno, strutturandosi per quartieri caratterizzati in modo etnico. Anche se molti osserveranno che anche questo non è un fenomeno che è propriamente nato negli anni Sessanta.

Il multiculturalismo o la sua negazione impronta la i termini che descrivono aspetti della politica sociale. È infatti, usato in molti modi che possono essere utilizzati sia per celebrare la differenza sia come copertura per ciò che, in termini reali, è un'altra forma di assimilazione forzata.

Bisogna anche osservare che in misura sempre crescente i diversi gruppi etnici ora sono costituiti da un gran numero di persone nate nel Paese. Ed è proprio questa sensazione di essere assimilati e di avere perduto la relazione con le proprie radici che conduce ad un tentativo talvolta violento e irrazionale di ritrovare una appartenenza. Questa è la ragione di tante “radicalizzazioni” alle quali i tempi recenti e le cronache ci portano a conoscenza.

È questo forse la conseguenza che le società attuali scoprono una progressiva mancanza di richiami spirituali e delle rappresentazioni anche religiose. La maggior parte delle persone nate in Europa si definisce ateo, tuttavia secondo Phil Zuckerman il numero generale di persone in tutto il mondo che ha dichiarato di essere ateo è in grande declino . Se è vero questo, anche se occorre ammettere si tratta di un dato assai difficile da verificare, la ragione potrebbe essere cercata nel rapporto fra tasso di natalità dei Paesi a maggioranza religiosa e a tradizioni arcaiche e quelli occidentali nei quali l'ateismo almeno dichiarato sembrerebbe prevalere .

Anche la maggior parte degli immigrati che vengono in Europa dichiarano di essere religiosi e di credere in dio. Questa prospettiva implica un potenziale nuovo argomento per il dibattito sull'insegnamento della religione nelle scuole. Anche tenuto conto che leggere la nuova mappa



delle fedi religiose in Europa non è facile. Per due ragioni: poco si sa esattamente del vissuto e della pratica religiosa delle persone di origine immigrata e dei loro discendenti (siamo in alcuni casi alla terza generazione), in riferimento a questa o quella confessione religiosa. Affidandoci a stime anche attendibili, non abbiamo certo risposto alla domanda “in che cosa credono quelli che formalmente classifichiamo di volta in volta come musulmani, buddisti, hindu, sikh, pentecostali e così via”. Cominciamo approssimativamente a capire dove si addensano nel territorio le presenze delle diverse religioni degli immigrati, ma una cartografia dei luoghi di culto è ben lungi dall’essere completa e precisa. A occhio nudo tali luoghi non si vedono ancora. Almeno il nostro occhio, pigramente abituato a riconoscere con un battere di ciglia una chiesa cattolica, non è abituato altrettanto a colpo sicuro a mettere a fuoco edifici che identificano la presenza di altre religioni diverse da quella cattolica. Anche l’occhio vuole la sua parte nelle religioni. L’occhio riflette e registra un mondo ordinato esterno a noi, dove si situano cose a noi familiari. Se un domani accanto alla parrocchia di quartiere sorgesse una moschea o un tempio sikh, il nuovo edificio potrebbe apparire come un’intrusione, una dissolvenza che non si risolve nello sguardo, ma che potrebbe anzi lì per lì disturbarlo. Qualcosa deve pure insegnarci il recente referendum, celebratosi nell’autunno del 2009 in Svizzera, per impedire la costruzione di minareti (si badi, non di moschee), perché ritenuti dai suoi promotori simboli ingombranti in un paesaggio religioso segnato e occupato prevalentemente da campanili .

La geografia delle espressioni umane influenza dunque la geografia dei luoghi e chiama anche alla scoperta reciproca. La religione ed il suo insegnamento a scuola è uno stimolo a percorrere questa direzione, se la proposta formativa e lo sforzo educativo si impegna a tenere conto di un mutato sistema di riferimento, che è rappresentato dal panorama anche fisico che i ragazzi vivono nel loro contesto anche locale.



Multiculturalismo e valori comuni

Come è noto il dibattito sul ruolo della scuola nell'insegnare valori laici comuni è molto rilevante. Un buon esempio di questo dibattito può essere ripreso dai temi che sono al centro della discussione negli Stati Uniti. Nel 2012 il Josephson Report Card sull'etica della gioventù americana affermava che il 76% dei ragazzi americani intervistati (la loro età compresa fra gli 11 e i 19 anni) sosteneva che vivere secondo gli standard proposti dalla loro religione è “molto importante”.

Secondo i risultati di questo report, si conclude che è stato possibile rivelare “l'urgente necessità di integrare elementi di educazione del carattere nei programmi scolastici della scuola pubblica del paese” . Sempre secondo questo studio, tuttavia, il 57% degli adolescenti afferma che le persone di successo fanno ciò che devono fare per ottenere una posizione di rilievo e che il raggiungimento di una posizione importante giustifica anche comportamenti non corretti.

La natura del dibattito negli Stati Uniti indica che esiste una sensazione diffusa che nella scuola la questione etica, anche come strumento di discussione sul tema della cittadinanza è tutt'altro che secondario. Per riprendere un tema caro al filosofo Capitini anche il “maestro” ha un ruolo estremamente importante in questo processo di sensibilizzazione etica. Ma non è più il maestro della tradizione scolastica, il cui compito è quello di avviare gli adolescenti sulla strada del sapere consolidato e già percorso dagli adulti. È un educatore nuovo che pone la questione educativa in diretta connessione con la questione del mutamento sociale e della trasformazione interiore dei singoli e della comunità cui appartengono.

La visione “profetica”, anche come dice il filosofo perugino, consente di educare i ragazzi e le ragazze a rendere possibile la crescita individuale e della comunità “Contrapponendo, o aggiunge, un energico e drammatico dualismo tra realtà autentica e realtà immediata, tra eterno e contingente, e porta una scossa alla vitalità e al conformismo” .

Questa concezione del progetto educativo come base della riforma sociale e religiosa comporta che si debba affrontare anche e forse soprattutto la educazione religiosa con spirito di rinnovamento sociale, che non risiede più semplicemente nella teoria della redistribuzione economica, ma nella possibilità di costruire una «nuova società nel mondo» .

Un educatore e un'educatrice che non si limitano a scegliere un metodo teoricamente accreditato ma parte da alcune idee e le sperimenta. Una educazione attuale ed efficace all'etica



e alla spiritualità. Possiamo su questo fare certo riferimento a Don Milani, quando afferma che se si può parlare di metodo educativo fa notare che l'unica via è la ricerca costante di soluzioni e di scoperta collettive ed individuali, basate sul dialogo, ed in confronto fra diversi. Certo il prete di Barbiana non aveva in mente la questione multiculturale così come oggi la pensiamo e viviamo, ma le questioni dell'uguaglianza e della discriminazione sociale esclusiva, queste le considerava come una battaglia quotidiana da vincere. Quando afferma: "la pedagogia così com'è io forse la leverei. [. . .] Poi forse si scoprirà che ha da dirci una cosa sola. Che i ragazzi son tutti diversi, son diversi i momenti storici e ogni momento dello stesso ragazzo, son diversi i paesi, gli ambienti, le famiglie. Allora di tutto il libro basterebbe una paginetta [. . .] A Barbiana non passava giorno che non si entrasse in problemi pedagogici. Ma non con questo nome. Per noi avevano sempre il nome di un ragazzo" .

Si parte alla ricerca dell'etica come elemento di una pedagogia della cooperazione che "mira ad educare gli alunni sul piano civico, tramite la conquista della lingua, la presa di coscienza della propria sovranità e la responsabilità nei confronti del prossimo più debole. Una scuola senza orari, compresa la domenica. E per non scambiare mezzi e finalità, Lettera a una professoressa dichiara apertamente il fine di questa scuola, che salva i ragazzi dall'alternativa di ripulire dal letame le stalle: una scuola "schierata" socialmente con i diseredati, gli oppressi e gli ultimi in nome dell'eguaglianza" . Milani prende un spunto già presente anche in Pasolini che indica come "la critica dovrebbe essere la prima cosa da coltivare in un ragazzo, anche se questo dovesse costare la caduta di un'infinità di idoli: primo idolo da far cadere è l'insegnante stesso" .

L'attualità dei passaggi presentati è certamente incredibile, anche se si tratta di scritti che hanno compiuto tutti almeno cinquant'anni. Queste considerazioni ci portano a rafforzare l'idea che i processi di identificazione dei cittadini con la società civile e le strutture politiche implicano che essere educati in un approccio olistico a livello interpersonale e intrapersonale è una condizione necessaria sia per la dimensione sociale sia per quella politica. Dove olistico significa comprendere anche la dimensione spirituale e religiosa e di conseguenza quella etica.

Per creare una prospettiva di cittadinanza si deve dunque prendere a riferimento diverse pratiche sociali, culturali e politiche, e ovviamente, religiose. L'idea di educare alla democrazia viene da lontano è stata fortemente sostenuta per esempio anche da un pedagogista classico come Dewey. Secondo Dewey, la "democrazia non è soltanto una forma di governo, ma anche un



sentimento, un sentire condiviso dalla comunità. La democrazia, infatti, è una concezione etica della società, in base alla quale l'individuo rappresenta la realtà prima e ultima. Pertanto, l'etica della democrazia consiste nel dare modo a tutti e a ognuno di sviluppare pienamente la propria personalità. In altre parole, nella democrazia ogni uomo rappresenta un fine in se stesso, e come tale il suo pieno sviluppo deve essere tutelato e promosso dalla società” .

Quindi, la democrazia è uno stile di vita. E per praticarlo occorre sviluppare la cittadinanza come declinazione di conoscenze, abilità e attitudini, ma ovviamente anche di valori condivisi. Perché una società democratica possa prosperare è necessario conoscere la democrazia, avere le competenze per agire democraticamente. Tuttavia, ciò che è cruciale sono i valori, la volontà di comportarsi democraticamente. Questo richiamo alla democrazia come stile educativo si scopre assai utile se si affronta il tema del ruolo del docente di religione. Un ruolo nuovo non c'è dubbio, che sfiora ora come non mai il tema delle competenze di cittadinanza. Per fare anche uno sforzo preventivo delle devastanti idee di contrapposizione.

Apparirà chiaro a coloro che interpretano la storia e l'attualità in termini concreti e lontani dall'ideologismo che la crescente “nostalgia” per le origini, quando tutto era più puro e semplice, non solo pecca di ingenuità, ma richiama un tema che purtroppo la storia ci ha proposto in modo ricorrente.

Questa “retrotopia”, come la chiama il compianto Bauman, non tiene conto che nel “mondo contemporaneo questo processo incontra un ostacolo che appare insormontabile. Per la prima volta nella storia, infatti, la globalizzazione dei problemi ambientali e della finanza, della comunicazione e dei saperi richiede, per essere gestita adeguatamente, una coscienza globale. Dobbiamo cioè creare un 'noi' senza poter presupporre un 'loro'" .

Secondo molte analisi sociologiche anche meno recenti le società attuali hanno bisogno di cittadini flessibili e riflessivi. Quello che Donald Schon definiva "riflesso nell'azione". Nell'educazione ci dice ciò richiede una pratica in cui i giovani riflettono sul loro comportamento, si assumono la responsabilità delle loro azioni e cercano di comportarsi diversamente, in modo sperimentale e riflessivo. Il paradigma riflessivo ha avuto una notevole influenza sul modo di pensare la formazione degli insegnanti. I futuri insegnanti in pratica di formazione per insegnanti orientati alla riflessione sono continuamente sfidati a indagare le loro convinzioni e il loro comportamento di insegnamento .



Donald Schon sostiene che i sistemi sociali devono imparare a diventare capaci di trasformarsi da soli senza intollerabili interruzioni. In questo, il "conservatorismo dinamico" gioca un ruolo importante. Un sistema di apprendimento deve essere quello in cui il conservatorismo dinamico opera a un tale livello e in modo tale da consentire il cambiamento di stato senza una minaccia intollerabile alle funzioni essenziali che il sistema soddisfa per il sé. I nostri sistemi devono mantenere la loro identità e la loro capacità di supportare l'identità personale di coloro che appartengono a loro, ma devono allo stesso tempo essere capaci di trasformarsi (Schon 1973: 57). La grande innovazione di Schon a questo punto è stata quella di esplorare fino a che punto le aziende, i movimenti sociali e i governi possano essere anche sistemi di apprendimento e come questi sistemi possano essere migliorati. Suggerisce che il movimento verso i sistemi di apprendimento è, per necessità, "un processo brancolante e induttivo per il quale non esiste una base teorica adeguata". Lo studio, sostiene Donald Schon, è un esempio lampante di un sistema di apprendimento. Illustra come le imprese siano passate dall'essere organizzate intorno ai prodotti verso l'integrazione attorno ai "sistemi aziendali". In una discussione che ha trovato molti echi nella letteratura dell'"organizzazione di apprendimento", vent'anni dopo, Donald Schon spiega che imparare non è semplicemente qualcosa di individuale. L'apprendimento può anche essere sociale: un sistema sociale impara ogni volta che acquisisce nuove capacità di comportamento e l'apprendimento può assumere la forma di un'interazione non diretta tra i sistemi [...] governo poiché un sistema di apprendimento porta con sé l'idea dell'apprendimento pubblico, un modo speciale di acquisire nuove capacità di comportamento in cui il governo impara per la società nel suo complesso. Nell'apprendimento pubblico, il governo intraprende un'inchiesta continua e diretta sulla natura, le cause e la risoluzione dei nostri problemi.

La necessità dell'apprendimento pubblico comporta la necessità di un secondo tipo di apprendimento. Se il governo deve imparare a risolvere nuovi problemi pubblici, deve anche imparare a creare i sistemi per farlo e scartare la struttura e i meccanismi sviluppati attorno ai vecchi problemi (Schon 1973: 109).



Il modello LIFE: implicazioni pedagogiche

Il lavoro fatto per lo sviluppo del modello pedagogico che abbiamo definito si basa su un approccio educativo che fa riferimento alla teoria nota come costruttivismo. Secondo questa linea di pensiero l'apprendimento è un processo complesso spesso non lineare che mette necessariamente in gioco una moltitudine di fattori che interagiscono fra di loro e volte anche confliggono. Il risultato educativo di fine di questo processo, proprio per queste ragioni, non è può essere completamente prevedibile.

Nell'essere educati e nell'educare non si riflettono elementi cognitivi ma anche elementi affettivi, emotivi; entrano in gioco ruoli e relazioni sociali le cui relazioni sono assai variabili. Le metodologie didattiche tradizionali sono impostate senza tenere conto di questi aspetti e sono essenzialmente orientate verso uno sviluppo tecnico e cognitivo diretto.

Usando una scorciatoia linguistica e concettuale si potrebbe dire che l'approccio didattico di natura costruttivista vuole superare questa visione troppo legata alla crescita cognitiva e promuovere un modello più aperto e flessibile, nel quale a prevalere sia uno stile di offerta educativa non solo trasmissivo e direttivo ma che possa fare posto alle opinioni e alla esplicitazione di dubbio ed ipotesi. Soprattutto questo ci porta al superamento della concezione che considerare la conoscenza come la rappresentazione oggettiva della realtà.

Se adottiamo questo punto di vista siamo portati a pensare che il sapere non esiste indipendentemente dal soggetto che conosce, e apprendere non rappresenta uno sforzo di rappresentazione della natura autentica della realtà che come tale ci viene "data"; ma comporta una costruzione individuale e soggettiva di significato. Il processo di apprendimento diviene in quest'ottica interattivo e non lineare; gli allievi non sono più fruitori passivi di una serie di concetti da memorizzare o oggetto di trasmissione di saperi prodotti da altri, ma sono a pieno titolo co-generatori dei processi e dei contenuti cognitivi e conoscitivi. In questo meccanismo, il processo che porta all'apprendimento è ancorato ad una dinamica di ricerca di significato.

Secondo un autore noto come iniziatore di una corrente definita costruttivismo radicale, Ernst Von Glasersfeld, innanzitutto si deve partire dal mettere in discussione ciò che è definito



“realismo metafisico”, che ci induce a chiamare ‘verità’ solo ciò che è in accordo con una realtà ‘oggettiva’ concepita come assolutamente indipendente [dal pensiero]” .

Per Von Glasersfeld, dunque, il mondo si presenta indipendentemente dall’uomo, ma se si vuole rappresentarne la conoscenza allora occorre fare ricorso alle nostre rappresentazioni mentali e delle nostre percezioni sensoriali. La conoscenza del mondo è dunque esperienza vissuta.

Questa visione ha una conseguenza sul tema dell’apprendimento. Infatti, la comprensione del mondo e la ricerca di significato si sviluppa meglio quando gli studenti sono coinvolti personalmente anche emotivamente, magari incominciando ad esplorare questo “mondo” semplicemente attraverso prove ed eventuali errori. In questo modo il sapere degli studenti diventa proprietario. Cioè si sa qualcosa perché ce ne siamo impossessati. E questo sapere si apre e si poggia su una serie di micro e macro-conoscenze precedenti, acquisite con qualunque approccio, anche informale e non formale. Per lo studente le risposte che vengono date o chieste o i problemi aperti hanno un preciso senso. L’insegnante che intende adottare un approccio simile non parte mai da un presupposto di verità. E questo potrebbe apparire in contrasto con le dinamiche richieste da chi insegna religione. Non sono gli insegnanti di religione chiamati a prospettare elementi di fede o ad illustrare dogmi?

Gli insegnanti della religione cattolica italiani sanno che la questione non si pone con questo taglio netto. Si dice infatti che “Per entrare nel merito di questa tesi è necessario passare da una riflessione che coinvolge la nostra esperienza. Non è infatti possibile – ed è questa una delle eredità più preziose della modernità – parlare di “verità” e di “conoscenza” come di qualcosa di oggettivo e separabile dall’esperienza personale. Se così fosse, infatti, allo stesso modo in cui il nostro corpo trae dagli alimenti il proprio sostentamento basterebbe introdurre le conoscenze/oggetti all’interno per poter dire di conoscere. La prova effettiva di questa esperienza mostra tutta la sua fallacia. Lo dimostra sia la pratica dell’insegnamento sia la pratica personale: in entrambe siamo continuamente rigettati nella leggerezza delle cose sapute e nella porosità del nostro poter conoscere.

A questo si aggiunge l’ulteriore complicazione del rapporto tra conoscenza e comprensione. Non tutto quello che sappiamo è infatti a noi chiaro e comprensibile.



Secondo Antonio Calvani, uno dei paradossi più comuni in cui si rischia di cadere nell'adottare una metodologia costruttivista, è quello di mantenere un atteggiamento mentale di stampo oggettivistico, imprigionato nelle proprie certezze teoriche ed intellettuali; in tal caso si ricadrebbe di fatto nelle metodologie classiche già ampiamente sperimentate e superate.

Un insegnante costruttivista non dovrebbe mai dimenticare che la conoscenza umana non è altro che una finzione e che, tra le tante finzioni, saranno utili quelle che riescono a rispondere meglio delle altre alle esigenze pratiche; pertanto qualsiasi credenza può avere un suo valore di utilità e può essere utilizzata come se fosse una verità.

Così, un insegnante dovrebbe assumere un approccio pragmatico che focalizzi l'attenzione sul processo di costruzione dei significati e della loro comunicazione, in cui il criterio di verità venga sostituito dal criterio di adattamento funzionale in relazione alle esperienze dell'alunno in continuo mutamento.



Il costruttivismo al servizio dell'educazione

Proprio partendo dal presupposto che il criterio di valutazione del mondo non può essere quello di verità o falsità, ma piuttosto quello pragmatico di efficacia, Richard Rorty ha sottolineato che tutto il sapere è relativo alle circostanze storiche. Ecco perché per lui diviene necessario un continuo confronto delle diverse descrizioni del mondo, nel tentativo di risolvere i problemi concreti che via via possono emergere in una classe durante il percorso formativo.

Il costruttivismo si fa promotore di una didattica che si concretizza sinteticamente in una serie di raccomandazioni relative agli ambienti di apprendimento:

- Dare enfasi alla costruzione della conoscenza e non alla sua riproduzione.
- Evitare eccessive semplificazioni rappresentando la naturale complessità del mondo reale.
- Presentare compiti autentici.
- Offrire ambienti di apprendimento assunti dal mondo reale, basati su casi, piuttosto che sequenze istruttive predeterminate.
- Offrire rappresentazioni multiple della realtà.
- Alimentare pratiche riflessive.
- Permettere costruzioni di conoscenze dipendenti dal contesto e dal contenuto.
- Favorire la costruzione cooperativa della conoscenza.

Il ruolo del docente dovrà essere quello di facilitare la formazione di ambienti di apprendimento in cui lo studente sia orientato e non diretto. Tali ambienti dovrebbero essere luoghi in cui coloro che apprendono possono lavorare aiutandosi reciprocamente, avvalendosi di una varietà di strumenti e risorse individuali messe a disposizione della collettività. Ovviamente siamo consci della visione idealistica qui proposta, e di quanto lontane siano in realtà le vicissitudini quotidiane all'interno di ogni classe, ma questo non basta ad abbattere la nostra convinzione che tutto ciò si possa presto realizzare.

Una filosofia innovativa di conoscenza, apprendimento e assegnazione di significato al mondo e ai fenomeni ad essa associati. In termini generici, gli approcci costruttivisti e le strategie didattiche sono considerati basati sulla posizione degli studenti nel processo di apprendimento: essere in una posizione centrata consente una maggiore interazione con i rispettivi ambienti.



Non è questo il luogo in cui studiare e analizzare il significato semantico del termine "costruttivismo" e le sue conseguenze nell'educazione, per le quali le influenze e per un'idea più profonda sulla teoria vedono l'indicazione presentata nella bibliografia.

L'applicazione del Modello segue l'idea che la conoscenza è l'obiettivo finale di una ricerca personale e comunitaria indirizzata "a generare conoscenza e significato dall'esperienza" . Secondo molti autori, il costruttivismo è una teoria della conoscenza con radici in filosofia, psicologia e cibernetica. Si basa su due principi principali:

- La conoscenza non è ricevuta passivamente ma è attivamente costruita dagli studenti e gli insegnanti in questo processo hanno il ruolo di facilitatore;
- L'azione della cognizione è adattabile e serve per organizzare il mondo che viene sperimentato dallo studente, e non necessariamente la scoperta della realtà ontologica.

Il Modello intende riprendere e attualizzare l'idea Montessori dell'apprendimento come ricerca e scoprire che ha bisogno di uno specifico ambiente di apprendimento. Dato che il costruttivismo si concentra sulla capacità degli studenti di risolvere i problemi della vita reale, non solo incoraggia lo studente ad arrivare a una soluzione unica, ma presta anche molta attenzione al processo che consente di arrivare alla soluzione. E in questo modo i problemi relativi alle principali questioni dell'umanità devono essere considerati come "problemi della vita reale" in quanto correlati alla posizione degli esseri umani nel mondo. Attività orientate ai problemi che sono contestuali, pertinenti e di grande interesse per gli studenti. Gli studenti possono selezionare un problema da soli o un insegnante può costruirne uno per loro.

Secondo l'opinione di molti autori, l'idea costruttivista dell'apprendimento tiene conto della conoscenza precedente. Ciò significa che l'approccio del facilitatore fornisce le competenze per migliorare e promuovere il dibattito e in cui la conoscenza è il risultato di una scoperta. Se la conoscenza pregressa deve essere considerata non scientificamente corretta, la ri-analisi dei contenuti e la definizione di nuove prospettive è compito del discente. Uno degli autori della teoria definita come "costruttivismo radicale" profondamente influenzato dalle teorie di Piaget, suggerisce di rompere con la convenzione per sviluppare una teoria della conoscenza in cui la conoscenza non riflette una realtà oggettiva, ontologica ma esclusivamente un ordinamento e organizzazione di un mondo costituito dalla nostra esperienza" . Nel suo libro Radical



Costruttivismo: A Way of Knowing and Learning, Glaserfeld afferma che "per il costruttivista, concetti, modelli, teorie, e così via sono vitali se si dimostrano adeguati nei contesti in cui sono stati creati. "Questo punto di vista deriva da un'ideologia che la conoscenza e la realtà non hanno un valore obiettivo o assoluto. La realtà è sconosciuta e può essere interpretata solo dal conoscente, e poi potrebbe cessare di essere la realtà, quindi è il conoscitore che interpreta e costruisce una realtà basata sulle sue esperienze e interazioni con l'ambiente. • Dare enfasi alla costruzione della conoscenza e non alla sua riproduzione.

- Evitare eccessive semplificazioni rappresentando la naturale complessità del mondo reale.
- Presentare compiti autentici.
- Offrire ambienti di apprendimento assunti dal mondo reale, basati su casi, piuttosto che sequenze istruttive predeterminate.
- Offrire rappresentazioni multiple della realtà.
- Alimentare pratiche riflessive.
- Permettere costruzioni di conoscenze dipendenti dal contesto e dal contenuto.
- Favorire la costruzione cooperativa della conoscenza.

Il ruolo del docente dovrà essere quello di facilitare la formazione di ambienti di apprendimento in cui lo studente sia orientato e non diretto. Tali ambienti dovrebbero essere luoghi in cui coloro che apprendono possono lavorare aiutandosi reciprocamente, avvalendosi di una varietà di strumenti e risorse individuali messe a disposizione della collettività. Ovviamente siamo consci della visione idealistica qui proposta, e di quanto lontane siano in realtà le vicissitudini quotidiane all'interno di ogni classe, ma questo non basta ad abbattere la nostra convinzione che tutto ciò si possa presto realizzare.

Una filosofia innovativa di conoscenza, apprendimento e assegnazione di significato al mondo e ai fenomeni ad essa associati. In termini generici, gli approcci costruttivisti e le strategie didattiche sono considerati basati sulla posizione degli studenti nel processo di apprendimento: essere in una posizione centrata consente una maggiore interazione con i rispettivi ambienti. Non è questo il luogo in cui studiare e analizzare il significato semantico del termine



"costruttivismo" e le sue conseguenze nell'educazione, per le quali le influenze e per un'idea più profonda sulla teoria vedono l'indicazione presentata nella bibliografia.

L'applicazione del Modello segue l'idea che la conoscenza è l'obiettivo finale di una ricerca personale e comunitaria indirizzata "a generare conoscenza e significato dall'esperienza" . Secondo molti autori, il costruttivismo è una teoria della conoscenza con radici in filosofia, psicologia e cibernetica. Si basa su due principi principali:

- La conoscenza non è ricevuta passivamente ma è attivamente costruita dagli studenti e gli insegnanti in questo processo hanno il ruolo di facilitatore;
- L'azione della cognizione è adattabile e serve per organizzare il mondo che viene sperimentato dallo studente, e non necessariamente la scoperta della realtà ontologica.

Il Modello intende riprendere e attualizzare l'idea Montessori dell'apprendimento come ricerca e scoprire che ha bisogno di uno specifico ambiente di apprendimento. Dato che il costruttivismo si concentra sulla capacità degli studenti di risolvere i problemi della vita reale, non solo incoraggia lo studente ad arrivare a una soluzione unica, ma presta anche molta attenzione al processo che consente di arrivare alla soluzione. E in questo modo i problemi relativi alle principali questioni dell'umanità devono essere considerati come "problemi della vita reale" in quanto correlati alla posizione degli esseri umani nel mondo. Attività orientate ai problemi che sono contestuali, pertinenti e di grande interesse per gli studenti. Gli studenti possono selezionare un problema da soli o un insegnante può costruirne uno per loro.

Secondo l'opinione di molti autori, l'idea costruttivista dell'apprendimento tiene conto della conoscenza precedente. Ciò significa che l'approccio del facilitatore fornisce le competenze per migliorare e promuovere il dibattito e in cui la conoscenza è il risultato di una scoperta. Se la conoscenza pregressa deve essere considerata non scientificamente corretta, la ri-analisi dei contenuti e la definizione di nuove prospettive è compito del discente. Uno degli autori della teoria definita come "costruttivismo radicale" profondamente influenzato dalle teorie di Piaget, suggerisce di rompere con la convenzione per sviluppare una teoria della conoscenza in cui la conoscenza non riflette una realtà oggettiva, ontologica ma esclusivamente un ordinamento e organizzazione di un mondo costituito dalla nostra esperienza" . Nel suo libro Radical



Costruttivismo: A Way of Knowing and Learning, Glaserfeld afferma che "per il costruttivista, concetti, modelli, teorie, e così via sono vitali se si dimostrano adeguati nei contesti in cui sono stati creati. "Questo punto di vista deriva da un'ideologia che la conoscenza e la realtà non hanno un valore obiettivo o assoluto. La realtà è sconosciuta e può essere interpretata solo dal conoscente, e poi potrebbe cessare di essere la realtà, quindi è il conoscitore che interpreta e costruisce una realtà basata sulle sue esperienze e interazioni con l'ambiente.

Il modello in azione

"Credo che sia nostra responsabilità, in quanto insegnanti, non solo di chiarire la chimica, ma anche di abilitare e incoraggiare gli studenti a imparare come apprendere" (Johnstone).

Gli studenti di chimica dell'Università di Edimburgo avevano un docente che potremmo definire eccezionale. Si chiamava Alex Johnstone. Ora, il professor Johnstone, aveva preso in considerazione una riflessione sull'idea stessa della trasmissione del sapere, comprendendo che nell'ambito dell'educazione scientifica molte idee erano confuse e l'attenzione che i docenti ponevano sui metodi di insegnamento era troppo superficiale. Il professore notava che con accorgimenti spesso semplici e di buon senso l'interesse degli studenti si sviluppava rapidamente e la loro reazione diventava attiva ed appassionata. Prima ancora che il Parlamento Europeo producesse un corposo documento sulle competenze chiave il professore scozzese aveva intuito che ci fosse un elemento base, che consentiva a tutte l'architettura del sapere di funzionare davvero. Questo elemento è che bisogna aiutare gli studenti prima di tutto ad imparare ad imparare. Da questa considerazione se ne generarono altre ed il professore Johnstone, individuò sulla base della sua esperienza nell'insegnamento della chimica, quelli che vengono definiti i dieci comandamenti educativi.

Nel rispondere ad una domanda su questa sua lista di idee il professore commentò che "la chimica è realmente una maniera di porre domande, una maniera unica nelle scienze, che ci permette di penetrare tutta un'area di conoscenza e condividerla coi nostri studenti". Appare evidente che la ricerca nella didattica della chimica ha riguardato "una maniera di porre domande che è essa pure unica". Il bagaglio culturale in psicologia ed in chimica ha consentito un



insieme di strumenti intellettuali che hanno contribuito enormemente alla comprensione delle dinamiche dell'apprendimento .

Questo riferimento al professor Johnstone ed alla chimica ci risulta utile perché apparirà pure una bizzarra similitudine, ma lo studio della religione non può, come la chimica estraniarsi da una strategia di inquiry, cioè di insegnare per domande. Questo modello elaborato nel corso delle esperienze con i bambini nelle aule di alcuni paesi europei che hanno una forte tradizione religiosa e che hanno deciso di istituzionalizzare tale insegnamento, nella maggior parte dei casi concentrandolo su una religione che è considerata “architavica” rispetto alla cultura corrente, è stato costruito anche sulla base di queste considerazioni. Non perché chimica e religione siano sul piano concettuali “quasi uguali” ma perché le esperienze di innovazione passano per una strategia di elaborazione che è fondata sulla ricerca e sulla esplorazione.

Cerchiamo di tradurre, quindi, i dieci comandamenti e trasportiamoli sul piano della ricerca legata all'insegnamento della religione.

10 COMANDI EDUCATIVI:

1. Quello che impari è controllato da ciò che già sai e comprendi.
2. Come impari è controllato da come hai imparato con successo in passato.
3. Se l'apprendimento deve essere significativo, deve collegarsi alle conoscenze e alle competenze esistenti arricchendo ed estendendo entrambi.
4. La quantità di materiale da trattare in unità di tempo è limitata.
5. Feedback e rassicurazione sono necessari per un apprendimento confortevole e la valutazione dovrebbe essere comprensibile.
6. Dovrebbero essere presi in considerazione gli stili di apprendimento e la motivazione.
7. Gli studenti dovrebbero consolidare il loro apprendimento interrogandosi essi stessi su ciò che sta accadendo nella propria testa.
8. Ci dovrebbe essere spazio per la soluzione dei problemi nel suo senso più completo per esercitare e rafforzare i collegamenti.
9. Ci dovrebbe essere spazio per creare, difendere, provare e ipotizzare.
10. Dovrebbe esserci l'opportunità di insegnare (non impari davvero finché non insegni).



1. Quello che impari è controllato da ciò che già sai e comprendi

Il primo punto suggerisce che il contenuto del nuovo sapere debba essere ancorato sulle precedenti esperienze cognitive, anche qualora tali esperienze possano essere smentite è controllato da ciò che già sai e comprendi. Questo implica il passaggio attraverso un primo passo volto ad indagare “Cosa sanno gli studenti sulla religione / Cosa pensano che sia la religione”. Questo elemento di discussione ovviamente accetta la sfida di un ambiente multiculturale, anzi si dimostra particolarmente utile proprio se in classe ci sono ragazzi e ragazze che professano religioni diverse.

Che fare?: sviluppare un confronto preliminare (circa un’ora) sul tema di “che cosa è per me la religione e che cosa ne so” cercando di passare per un linguaggio semplice ed autentico.

2. Come impari è controllato da come hai imparato con successo in passato

Un suggerimento che viene dall’esperienza richiede di non sottovalutare l’impatto anche emotivo di questa discussione che deve restare sempre aperta e senza pregiudizi. Il vissuto dei ragazzi deve essere tenuto in ampia considerazione soprattutto su temi come la religione o la spiritualità, rispetto ai quali i ragazzi possono avere attraversato varie esperienze di apprendimento e discussioni anche in famiglia o fra i propri compagni. L’aspetto di carattere multiculturale da valutare e senz’altro riferito alla “estraneità” che alcuni di loro possono provare per le opinioni di altri, basate su diverse concezioni religiose o visioni della vita alternative.

In questo caso il ruolo di facilitazione del docente sarà senz’altro centrale. Per il tema della facilitazione, che non trova adeguato spazio in questo testo, si rimanda all’idea della facilitazione che nasce negli anni Cinquanta nei contesti della ricerca psicologica e pedagogica grazie allo psicologo statunitense Carl Rogers e alla pedagogia di Malcom Knowles. In sostanza e con varie sfumature si afferma che , l’apprendimento più significativo è quello capace di tradursi in nuovi comportamenti nel “cambiamento” : Tale processo si verifica quando che educa agisce come facilitatore, nel creare un’atmosfera adatta allo sviluppo di un percorso di potenziamento .



Che fare? Far parlare i bambini non intervenendo nella discussione se non ad “indirizzare” il discorso.
Evitare di esporre direttamente il proprio pensiero

3. Se l'apprendimento deve essere significativo, deve collegarsi alle conoscenze e alle competenze esistenti arricchendo ed estendendo entrambi

La guida dell'insegnante dovrebbe basarsi sulla attività maieutica, al fine di creare i presupposti perché i ragazzi e le ragazze non solo si sentano a proprio agio nell'espressione del proprio costruito, ma che provino a cercare strumenti più sofisticati di analisi del proprio pensiero.

Un contributo in questo senso viene dalla esperienza del sociologo italiano Danilo Dolci. “La Maieutica in ambito socratico-platonico è il criterio di ricerca della verità consistente nella sollecitazione del soggetto pensante a ritrovarla in sé stesso e a tirarla fuori dalla propria anima”. La Maieutica reciproca di Dolci concepisce una visione comunitaria della verità, in quanto essa scaturisce dall'incontro con l'altro, dal confronto, dal dialogo, dalla tessitura di più voci. In questo risiede una visione ben precisa dell'educazione: l'educazione non è unidirezionale; gli uomini si educano gli uni con gli altri in un rapporto paritario e dialogico.

E' chiara quindi la distinzione tra POTERE e DOMINIO da un lato e quella tra COMUNICAZIONE e TRASMISSIONE dall'altro.

– **POTERE**: non è un concetto negativo. Significa piuttosto possibilità, possibilità di fare e di fare insieme agli altri. E' quindi FORZA comunicativa e dialogica.

– **DOMINIO**: è degenerazione e abuso del potere, basato sulla possibilità di alcuni a discapito di altri. E' quindi VIOLENZA.

– **COMUNICAZIONE**: è un processo bidirezionale, un dare e ricevere, un chiedere e rispondere.

– **TRASMISSIONE**: è unidirezionale, semplice travaso di nozioni.

Dolci diceva “Non è vero che la gente non capisce, non possa capire. Vero invece che la gente perlopiù è allevata con tanti invisibili quanto mostruosamente consistenti paraocchi, affinché non possa affrontare i propri problemi”.

Che fare? - Domande per stimolare risposte: il Modello fornisce un elenco di domande relative alla religione.



La teoria sulla quale si basa questo approccio è che non è possibile insegnare la religione senza passare attraverso la natura e la narrazione di una religione specifica. L'obiettivo del modello non è quello di "studiare la storia delle religioni" ma di sperimentare l'impatto del multiculturalismo sullo studio delle religioni. La natura e la dimensione concettuale delle domande e la relativa discussione dovrebbe essere riferita ad una strategia di approfondimento corretta ed aperta, evitando qualsiasi problema legato alle espressioni che potrebbero risultare non condivise o addirittura offensive. È importante per i bambini che la loro lingua possa essere franca e non influenzata dalle posizioni dogmatiche degli altri (genitori, altri insegnanti ecc...).

Un esempio: Lo scarafaggio di Wittgenstein nella scatola.

Questo esperimento è anche conosciuto come l'argomento del linguaggio privato. Nelle sue ricerche filosofiche Wittgenstein ha proposto un esperimento mentale che sfida il modo in cui guardiamo all'introspezione e come essa informa il linguaggio che usiamo per descrivere le sensazioni. Per questo esperimento mentale, Wittgenstein ci chiede di immaginare un gruppo di individui, ognuno dei quali ha una scatola contenente qualcosa chiamato "scarafaggio". Nessuno può vedere cosa c'è nella scatola di qualcun altro. A tutti viene chiesto di descrivere il proprio coleottero, ma ogni persona conosce solo il proprio coleottero e non quello degli altri. Di conseguenza, ogni persona può parlare solo del proprio scarafaggio, perché potrebbero esserci cose diverse nella scatola di ogni persona. Per questo, Wittgenstein dice che le descrizioni che si succederanno non possono essere considerate come espressioni universali ma avere una parte nel "gioco linguistico" che esplicita il proprio mondo mentale. Con il passare del tempo, le persone parleranno di ciò che è nelle loro scatole, ma la parola "scarafaggio" finisce semplicemente per significare "quella cosa che è nella scatola di una persona".

Perché questo bizzarro esperimento mentale è utile, anche se proposto in una forma assai semplificata? Innanzitutto perché "disturba". L'esperimento mentale sottolinea che lo scarafaggio è come la nostra mente e che non possiamo sapere esattamente come i concetti passano nella mente di un altro individuo. Non possiamo sapere esattamente ciò che le altre persone stanno vivendo o l'unicità della loro prospettiva.



Per i bambini sarà utile scoprire come le proprie convenzioni anche se radicatissime e derivate dal tessuto familiare o tradizionale non possono essere da solo utili a spiegare il mondo, neanche il proprio mondo, ma necessitano di altre convinzioni; di altri “scarafaggi.

4. La quantità di materiale da trattare in unità di tempo è limitata.

La discussione sulle domande ed il dibattito relativo alle varie risposte assume quasi naturalmente la forma del brainstorming. Ma, il facilitatore dovrà assicurarsi che la discussione non esuli troppo dalla natura della domande. Si può (in certi casi si deve) discutere le risposte, ma l'alveo della discussione deve restare solidamente ancorato alla natura tematica delle questioni che si discutono. Le opinioni espresse possono essere le più disparate, ma non devono scostarsi da un ragionamento preparato e ben documentato.

Che fare? Dobbiamo stimolare la discussione dopo la fine del tempo scolastico.

5. Feedback e rassicurazione sono necessari per un apprendimento confortevole e la valutazione dovrebbe essere comprensibile.

La discussione è guidata dall'insegnante che svolge il ruolo di facilitatore e non di “giudice”.

- COSA - Gli insegnanti dovrebbero sviluppare un ambiente di apprendimento che sia pertinente e riflettente delle esperienze sociali, culturali e linguistiche dei loro studenti. Fungono da guide, mediatori, consulenti, istruttori, contribuendo a collegare in modo efficace le loro conoscenze basate sulla propria dimensione culturale e sulla comunità alle esperienze di apprendimento in classe.
- PERCHÉ - Ladson-Billing (1995) osserva che un criterio chiave per l'insegnamento culturalmente rilevante è il nutrimento e il supporto delle competenze nelle culture sia domestiche che scolastiche. Gli insegnanti dovrebbero usare le esperienze culturali domestiche degli studenti come base su cui sviluppare conoscenze e abilità. I contenuti appresi in questo modo sono più significativi per gli studenti e facilitano il trasferimento di ciò che viene appreso a scuola in situazioni di vita reale (Padron, Waxman & Rivera, 2002).



•COME - Scoprendo le culture degli studenti e spingendoli a condividere artefatti da casa che riflettano la loro cultura, anche attraverso azioni volte a interrogarsi sulle tradizioni condivise dalle loro famiglie.

Esistono in ogni caso vari approcci di insegnamento per adattarsi a diversi stili di apprendimento e competenza linguistica e culturale:

- gruppi di apprendimento cooperativo (Padron, Waxman & Rivera, 2002);
- utilizzare gruppi di discussione diretti dagli studenti (Brisk & Harrington, 2000);
- docente può anche utilizzare varie risorse presenti nelle comunità degli studenti e delle loro famiglie;
- chiedendo ai membri della comunità di parlare agli studenti su vari argomenti o ai membri della comunità di intervenire in classe.

6. Dovrebbero essere presi in considerazione gli stili di apprendimento e la motivazione

Non è questo il testo per approfondire il tema. Tuttavia, come semplice spunto si fa riferimento al fatto che i bambini apprendono in modo diverso uno dall'altro, ed hanno un loro modo di percepire e immagazzinare ed analizzare le informazioni.

Questo modo viene definito stile di apprendimento preferenziale.

Ne deriva che per favorire l'apprendimento di ogni bambino è importante conoscere lo stile di apprendimento che per lui è preferenziale. Una didattica efficace tiene conto dello stile di apprendimento dello studente e facilita il raggiungimento degli obiettivi educativi e didattici.

Nello specifico caso del percorso cognitivo che va verso la strutturazione di una dimensione religiosa e spirituale multiculturale, significa prendere in considerazione che non tutti i bambini hanno uno stile che privilegia e predilige l'apprendimento narrativo. Alcuni di essi infatti preferiscono una azione e un canale cognitivo basato su altre cose e stimoli. Il docente potrà pertanto anche considerare di utilizzare la multimedialità o la musica o anche il rapporto con il territorio. Si può porre delle domande efficaci infatti mostrando un momento, un luogo o facendosi ispirare da una atmosfera.



7. Gli studenti dovrebbero consolidare il loro apprendimento chiedendosi se stessi su ciò che sta accadendo nella propria testa

Il Metodo è basato su domande, quindi gli insegnanti devono spiegare che cos'è una domanda in filosofia. Certo dovranno farlo con parole estremamente semplici. La sfida è quella di presentare e condividere le ragioni della domanda, non solo di quella specifica domanda, ma del domandare in senso generale. Interrogarsi su come nasce la domanda filosofica significa, capire perché esiste la filosofia stessa. Nella Metafisica Aristotele ci dice che

Gli uomini hanno cominciato a filosofare, ora come in origine, a causa della meraviglia: mentre da principio rimanevano meravigliati di fronte alle difficoltà più semplici, in seguito, progredendo a poco a poco, giunsero a porsi problemi sempre maggiori: per esempio i problemi riguardanti i fenomeni della Luna e quelli del Sole e degli astri, o i problemi riguardanti la generazione dell'intero universo. Ora, chi riconosce un senso di dubbio o di meraviglia riconosce di non sapere; ed è per questo che anche colui che ama il mito è, in certo qual modo, filosofo: il mito, infatti, è costituito da un insieme di cose che destano meraviglia.

Aristotele, Metafisica, I, 2, 982b.

La domanda è dunque conseguenza della meraviglia, della incessante necessità di dare al mondo un significato. Per i bambini il domandare (agli adulti) o il domandarsi sono elementi di un istinto naturale ma il docente li può aiutare a comprendere come l'interrogarsi sul mondo e "su ciò che accade" è una pratica filosofica assai importante. Si può introdurre questi temi, che appaiono complessi ed astrusi, senza riferimenti o citazioni, senza neanche fare riferimento diretto alla filosofia come scienza. Infatti, nell'Amleto si esplicita la celebre citazione "Ci sono più cose in cielo e in terra, Orazio, di quante ne sogni la tua filosofia. (Shakespeare, Amleto, Atto I, Scena V), che si riferisce proprio al fatto della necessità e della bellezza di usare il proprio linguaggio, anche con i suoi limiti, a dare nomi alle cose, al proprio mondo. Per i bambini questa è ovviamente una attività istintiva, ma sempre istintivamente se opportunamente guidati ne comprenderanno la bellezza.

Che fare? Un po' di filosofia per i bambini.



8. Ci dovrebbe essere spazio per la soluzione dei problemi nel suo senso più completo per esercitare e rafforzare i collegamenti

Il Metodo è basato su l'inchiesta, che è definita come "una ricerca di verità, informazioni o conoscenza - alla ricerca di informazioni mettendo in discussione". Un contesto di indagine appunto anche se il nostro sistema educativo tradizionale ha funzionato non sempre in un modo da incoraggiare il naturale processo di indagine. Gli studenti diventano meno inclini a fare domande mentre si spostano attraverso i livelli di valutazione. Nelle scuole tradizionali, gli studenti imparano a non fare troppe domande, invece di ascoltare e ripetere le risposte previste. Che fare? Chiedere ai ragazzi di abituarsi a fare domande ed ad ascoltare le risposte.

9. Ci dovrebbe essere spazio per creare, difendere, provare e ipotizzare.

Nella discussione ognuno è libero di esprimere la propria opinione, ma le opinioni devono essere basate su fatti o narrazioni biografiche.

10. Dovrebbe esserci l'opportunità di insegnare (non impari davvero finché non insegni).

Questo modello si basa sul cosiddetto approccio L'Inquiry Based Learning (IBL). Il metodo si riferisce ad un approccio didattico basato sull'investigazione, il cui scopo è quello di stimolare nello studente la formulazione di domande e azioni per risolvere problemi e capire fenomeni. L'IBL viene generalmente riferito alle Scienze Applicate ma in seguito è stato esteso anche ad altre materie, per esempio la storia. L'IBL si può dunque applicare all'insegnamento della religione? La nostra conclusione è che l'Inquiry può essere un valido spunto didattico per approfondire temi di carattere religioso, purché si affronti il metodo e lo si utilizzi con una certa flessibilità. Solo per dare qualche riferimento, rimandando alle vaste risorse che sono presenti sul web (per esempio <https://ibseedintorni.com>) approfondimenti ed ulteriori stimoli, si definiscono in generale le caratteristiche di questo approccio.

L'IBL è una lezione nel corso della quale gli studenti analizzano fonti, sondano ed esprimono opinioni, purché esse risultino motivate e il più possibile precise. Per esempio anche i bambini piuttosto piccoli possono essere abituati a fare riferimenti precisi alle cose che esprimono ed a spiegare perché hanno maturato questa opinione. Certamente nelle prime classi, le opinioni



sono profondamente influenzate dall'ambiente in cui i bambini vivono. Saranno ricorrenti frasi del tipo "il mio papà mi ha detto..." "il mio amico dice..." "ho sentito alla televisione che,,,". Certo non bisogna contrastare ed invalidare queste tesi, sminuendone la portata anche se possono in qualche caso apparire palesemente errate, lentamente il docente cercherà (sta anche qui la maieutica) di abituare i bambini ed i ragazzi a motivare sempre più e sempre meglio le opinioni, chiedendo progressivamente di ancorare a fatti e documenti. In alcuni casi, si strutturerà un piccolo percorso di presa di coscienza, in altri si inviteranno i bambini semplicemente di chiedere più informazioni alla propria "fonte", per esempio approfondendo il discorso con i propri genitori.

Uno dei vantaggi di questo approccio è che il metodo introduce gli studenti alla dinamica del "fare" (e non solo passivamente ricevere opinioni di altri) anche se progressivamente e tenuto conto dell'età, generando nei bambini la mentalità della ricerca e della valutazione delle opinioni altrui senza pregiudizio.

Per preparare il terreno si procede con le domande proposte dal Modello Life (o con altre domande individuate dal docente). Poi si procede a chiedere conto delle fonti, tenuto conto di quanto detto in precedenza. Progressivamente si può chiedere di trovare documenti e fonti che affrontino il problema da diversi punti di vista. Nel concreto sviluppo si potranno fornire agli studenti informazioni sul contesto in modo che possano formarsi un'ipotesi iniziale.

Conclusioni

Questa breve descrizione non intende esaurire la questione del metodo basato sull'Inquiry, ma fornire solo uno spunto per aiutare i docenti a capire meglio le connessioni fra le domande che il Modello LIFE suggerisce di porre agli studenti e un approccio più universale e diffuso alla didattica delle scienze. Alcuni potranno osservare che applicare un metodo che di solito è utilizzato per materie scientifiche alla religione è un salto notevole. Forse è così. Tuttavia, contribuire all'abitudine di essere rigorosi e documentati nell'espressione delle opinioni, anche quando queste si riferiscono a temi di carattere spirituale e religioso è un elemento che aiuta a prevenire la nascita dei pregiudizi e delle idee generiche sulle tradizioni e sulle religioni degli altri. Questo approccio abitua inoltre, a considerare in maniera più profonda le dimensioni culturali degli altri, comprendendone le radici e le forme narrative.



Un po' di domande (tanto per fare un esempio)

Come devono essere poste queste domande? E Quali sono le domande giuste? Quando si pongono domande, soprattutto quelle di carattere filosofico o esistenziale i bambini anche se spesso inconsapevolmente utilizzano le proprie risorse interne per spingersi oltre le proprie conoscenze, per sapere di più e per esplorare altri mondi mentali. Questo concetto dell'esplorazione è stato ben evidenziato dalla Montessori ed è su questo "andare oltre se stesso" che si basa l'attività di questo Modello. I bambini scoprono che in alcuni casi esistono "metadomande" domande senza una risposta certa, che portano a riflessioni alcune volte frustranti. Una frase attribuita a Stephan Hawkins dice che fino a oggi la maggior parte degli scienziati è stata troppo occupata nello sviluppo di nuove teorie che descrivono che cosa sia l'universo per porsi la domanda perché. È proprio in quel perché che sta una parte di questo Modello. Secondo il filosofo Schlick interrogarsi sull'esistenza di domande senza risposta non sarebbe a sua volta senza risposta, perché trova numerose esemplificazioni. Egli per spiegarlo, svolge una vera e propria tassonomia del domandare. Secondo il filosofo Moritz Schlick ogni conoscenza è tale solo in virtù della propria forma logica, pertanto conoscibile risulta tutto quel che si può esprimere, e questo coincide con ciò su cui sensatamente si possono formulare quesiti. Il mondo interiore dei ragazzi, la loro dimensione spirituale e la loro dimensione religiosa sono parte di questo universo conoscibile. Non perché il Modello ha ovviamente la pretesa di fornire risposte a quesiti universali, ma perché universale è l'esigenza di porsi questi quesiti, che inconsapevolmente o no ed indipendentemente dalle risposte che si danno, accomuna l'essenza di tutti.

Suggerimenti per l'insegnante - Prima di sviluppare una discussione sulla religione, dovrete essere sicuro che durante il dibattito verranno rispettate le modalità di indirizzo appropriate. In generale, è una buona pratica chiedere quale nome o forma di indirizzo preferiscono gli studenti nel definire la propria religione. Durante le discussioni di classe, dovrebbe essere usato riferirsi agli studenti per nome il più possibile. La corretta pronuncia dei nomi è molto importante, poiché dimostra consapevolezza e rispetto culturale. Ricorda: se sei in dubbio, controlla con gli studenti. Dovreste incoraggiare l'uso di un linguaggio inclusivo che eviti i toni etnocentrici.

- È molto importante evitare qualsiasi inciviltà in classe;



- Occorre stabilire regole di base esplicite per una condotta di classe appropriata per proteggere dall'esclusione culturale e dall'insensibilità;
- Occorre sapere comunicare, verbalmente e non verbalmente, grandi aspettative per mostrare rispetto reciproco verso tutti gli studenti;
- Bisogna incoraggiare gli studenti a negoziare un "codice di condotta" accettato e una serie di misure disciplinari per comportamenti inadeguati in classe;
- Si suggerisce di rispondere prontamente a qualsiasi comportamento (verbale o non verbale) che possa essere considerato di natura pregiudiziale, parziale o discriminatoria. Non tollerare i razzisti, i sessisti o i commenti culturalmente insensibili fatti dagli studenti;
- Occorre evitare di ignorare o trascurare le esigenze dei singoli studenti. Ad esempio, assicurarsi di non avere la tendenza a favorire un gruppo rispetto a un altro quando rispondi alle domande;
- Occorre evitare stereotipi e ipotesi preconcepite nelle pratiche di insegnamento e nei contenuti delle discussioni;
- Quando si presentano informazioni su individui e gruppi minoritari culturali e linguistici diversi, cita chiaramente la letteratura pubblicata e i risultati della ricerca, piuttosto che esprimere la propria opinione personale. Allo stesso modo, incoraggiare gli studenti a utilizzare diverse fonti di dati / prove per sviluppare le loro argomentazioni e opinioni critiche.
- È anche molto importante incoraggiare la discussione in aula aperta e inclusiva;
- Si suggerisce di chiedere agli studenti di fare domande usando affermazioni aperte, come "Qualcuno vorrebbe condividere un'opinione o una prospettiva diversa?";
- Si suggerisce di evitare di individuare singoli studenti o mettere qualcuno "sul posto", in particolare quando si tratta di questioni culturali o personali sensibili. Ad esempio, uno studente si sentirà sotto pressione se si presume che possa parlare a nome di tutte le persone del proprio paese o della propria cultura di origine;
- Promuovere la presa di decisione quando si discutono questioni controverse. Ad esempio, assicurarsi che gli studenti a turno esprimano le loro opinioni mentre ascoltano (e considerano sinceramente) le opinioni degli altri;
- Si suggerisce di chiedere agli studenti come preferiscono apprendere e, se possibile, esaminare in che modo potresti adattare le tue attività di insegnamento e apprendimento di conseguenza.



Riferimenti e ulteriori risorse

Banks, J. A. (1994) Istruzione multietnica: teoria e pratica. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Bromley, K. D. (1998). Arte del linguaggio: esplorazione delle connessioni. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon

Garcia, E. (1994). Capire e affrontare la sfida della diversità culturale degli studenti. Boston: Houghton Mifflin.

Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (2001). Educazione multiculturale in una società pluralistica. New York: Prentice Hall.

Westwood, M. J., Mak, A. S., Barker, M., e Ishiyama, I. (2000). Procedure di gruppo e applicazioni per lo sviluppo di competenze socioculturali tra gli immigrati. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 22 (4), 317-330.

Wlodkowski, R. J., & Ginsberg, M. B. (1995). Un quadro per l'insegnamento culturalmente reattivo, *Educational Leadership*, 53 (1), 17-21.

Woods, P. R., Barker, M. C., e Daly, A. (2004). Insegnare abilità interculturali nell'aula multiculturale. Documento presentato alla 4a Conferenza internazionale annuale sulle imprese, Honolulu, 21-24 giugno.

Come utilizzare le domande

Parte A: Impostazione della discussione

È piuttosto importante decidere lo scopo della discussione e selezionare la / le domanda / e. Quindi inizia a definire chiaramente uno o più obiettivi di apprendimento da raggiungere attraverso la discussione, spiegando perché lo stiamo facendo! L'insegnante è un facilitatore e deve accertarsi che la discussione sia strutturata attorno a problemi appropriati. È molto importante assicurare che la "risposta" alla domanda sia qualcosa che richiede una risposta elaborata.



Parte B: conduzione della discussione

Svilupa alcune domande sussidiarie o dichiarazioni stimolanti che aiuteranno la discussione sulla sua strada. L'insegnante dovrebbe pensare in anticipo a questioni o argomenti che dovrebbero essere sollevati se la risposta deve essere approfondita; ricerca le informazioni di base: anche se l'insegnante non fornirà direttamente informazioni agli studenti (che è lo scopo di avere la discussione), come l'insegnante / facilitatore, lui / lei ha ancora bisogno di conoscere l'area tematica a fondo.

Considera le idee precedenti degli studenti e decidi insieme con loro cosa devono sapere prima di poter prendere parte a una discussione. Più gli studenti conoscono l'argomento, più è probabile che la discussione sia più profonda. Se gli studenti non hanno abbastanza conoscenza dell'argomento, la sessione potrebbe finire per essere un'esposizione guidata dagli insegnanti. L'approccio alla discussione deve essere il più spontaneo ed emotivo possibile. Pertanto l'insegnante può decidere di sviluppare la discussione senza chiedere di preparare le informazioni in precedenza. Alla fine della discussione, all'insegnante viene suggerito per creare un elenco di argomenti e chiedere agli studenti di approfondire le loro conoscenze fornendo informazioni o ricercandole. Al fine di rendere più forte la cultura della religione e la comprensione reciproca, l'insegnante può invitare gli studenti ad allargare la discussione al contesto del partner e può decidere di invitare alcuni genitori in classe per aprire una discussione sull'ambiente familiare. Al termine dell'attività è molto importante tenere un registro della discussione e condividere i risultati con gli studenti chiedendo loro di "approvare" i minuti.

Ulteriori attività

L'insegnante dovrebbe:

- Mettere gli studenti in un mini-progetto di ricerca dopo la discussione, chiedere loro di leggere alcuni materiali di stimolo (un articolo di giornale o di giornale, per esempio), o guardare un video;



- spiegare chiaramente i risultati di apprendimento previsti per la discussione, in modo che gli studenti siano consapevoli del suo scopo. Avranno quindi maggiori probabilità di rimanere concentrati sulle competenze e conoscenze chiave e su come applicarle.

Elenco delle domande da discutere (esempio)

Generali

- La scienza può mai sostituire la religione? (Prof. Bruce Hood)
- Perché gli scienziati dovrebbero preoccuparsi della religione? (Prof. Robert McCauley)
- Le persone diventano più o meno religiose con l'età? (Prof. Jacqueline Woolley)
- Se gli esseri umani sono speciali e la terra è l'unico pianeta con una vita intelligente (almeno intelligente come gli umani), allora perché cercare di creare il cosmo? Perché preoccuparsi di creare centinaia di miliardi di galassie e migliaia di miliardi di stelle?
- Perché un Dio perfetto - che è tutto potente e ha tutte le conoscenze - ci richiede di lodarlo andando alla Chiesa / Moschea?

Spiritualità

1. Alcune persone dichiarano di essere esseri "spirituali" ma allo stesso tempo affermano di non essere credenti in alcun dio.

- Definisci ciò che pensi sia "essere spirituale";
- Definisci la spiritualità nella tua religione (se ne pratichi).

2. Molti importanti pensatori, scienziati e filosofi dichiarano di essere persone religiose.

- Pensa ad alcuni di loro e definisci in che termini la loro spiritualità influenza il loro modo di pensare;
- Definisci e presenta i tuoi pensieri personali su come la spiritualità determina e influenza la tua vita personale.

3. Molte persone che vivono in diversi contesti religiosi dichiarano di non avere forme di spiritualità.



- Definire qual è questa condizione filosofica e se a tuo parere è possibile non avere alcun sentimento spirituale;
- Se affermi di essere una persona "non spirituale", definisci le tue condizioni personali.

Per gli studenti più giovani:

- Definire cosa sia la spiritualità;
- Descrivi cosa sai del concetto di spiritualità nella tua religione.

Storia e organizzazione delle religioni

4. In tutto il contesto culturale e storico le religioni sono strettamente legate all'evoluzione del processo storico

- Definire e discutere come la creazione della propria situazione sociale e politica sia storicamente determinata dall'influenza delle religioni;
- Se la tua religione non è la più praticata nel paese in cui vivi, definisci il significato storico della presenza della tua religione e il processo che conduce alla situazione attuale.

5. Il processo di creazione di un sentimento religioso è influenzato dalla presenza di istituzioni religiose (Chiese, Sette, Culti e altri)

- Descrivi queste istituzioni nel tuo paese;
- Sei in contatto diretto con alcuni di loro? Definisci la tua esperienza e l'impressione che hai sulla sua organizzazione e sulle loro azioni.

6. In generale, una religione è definita dai seguenti elementi:

- o Credenze (per essere sicuri dell'esistenza della religione dichiarata);
- o Rituali (cerimonie formali);
- o Chiesa (un culto divino pubblico).
- Definisci i tre aspetti nelle tue esperienze (anche se non sei un credente);
- Definire in che modo la religione che pratichi / d è organizzata nel tuo paese;



-Definire come si svolgono i rituali religiosi tradizionali che pratici con la tua famiglia quando eri un bambino (se ce n'è uno) o che cosa hai allevato dai tuoi amici.

Per gli studenti più giovani:

-Definire cos'è una Chiesa.

H. Descrivi ciò che sai dell'organizzazione della Chiesa nella tua religione.

Pratiche religiose

La pratica religiosa è una partecipazione a cerimonie religiose indirizzate a creare un senso di pace mentale o per ottenere conforto. In alcuni casi le pratiche religiose sono collegate alla violenza e ai sentimenti estremi. In passato e in parte in alcune società anche ora le persone credono negli spiriti ancestrali o praticano l'animismo credendo che la natura sia influenzata da un potere spirituale. Altre religioni credono in un unico Dio (monoteismo), altre sono politeistiche (Induismo) e altre sono legate all'essenza non materiale della vita (il Buddismo). Tutte queste espressioni religiose sono in contatto con alcune pratiche e rituali specifici.

-Quali sono le principali pratiche nella tua religione? Spiega che cosa provi quando prendi parte ai rituali;

- Spiegare e definire il processo dei rituali che accompagnano la vita di una persona nella tua religione, in particolare: iniziazione, educazione religiosa, matrimoni e unioni, morte;

- Spiegare se secondo te ci sono rituali che consideri legati alla vecchia tradizione ma non molto attuali nei tempi moderni e perché;

- Alcuni rituali furono imposti dai nuovi conquistatori, e qualche volta le popolazioni locali mantennero alcune antiche tradizioni, mescolandole con le nuove religioni imposte. Questo fenomeno è noto come "sincretismo". Conoscete alcuni esempi di questo processo? Studia e ricerca alcuni casi e discuterli con i compagni.

Per gli studenti più giovani:

- Definisci qual è il rito che ti piace di più e perché;

- Sai qualcosa sull'origine della tua religione? Discutine con i compagni;



Teologia

La teologia è lo studio della fede religiosa, della pratica e dell'esperienza; specialmente lo studio di Dio e della relazione di Dio con il mondo. La teologia è una disciplina filosoficamente orientata della speculazione religiosa e dell'apologetica che è tradizionalmente limitata, a causa delle sue origini e del suo formato, al cristianesimo, ma che può anche comprendere, a causa dei suoi temi, altre religioni, incluso in particolare l'Islam e l'ebraismo. I temi della teologia comprendono Dio, l'umanità, il mondo, la salvezza e l'escatologia (lo studio degli ultimi tempi). L'argomento della disciplina è trattato in una serie di altri articoli. Per un'indagine sulle interpretazioni sistematiche del divino o del sacro, vedi l'agnosticismo; ateismo; deismo; dualismo; monoteismo; culto della natura; panteismo; politeismo; teismo; e il totemismo. Per un sondaggio sulle principali preoccupazioni teologiche all'interno di particolari religioni, vedi dottrina e dogma.

- Come ci piace Dio e come siamo diversi da Dio?
- Chi ha scritto i testi sacri (Corano, Bibbia e altri)? Perché è importante (o non lo è) imparare ciò che dicono?
- Come possiamo sapere se i testi sacri sono veri o no?
- In molti testi religiosi gli Dei puniscono gli umani in caso di mancanza di rispetto delle regole, ma tutte le religioni (o almeno la maggior parte di esse) affermano che gli Dei amano gli esseri umani; perché allora la punizione (alla fine della vita o durante essa) è presente?
- Molte religioni assicurano alle persone giuste la vita buona ed eterna dopo la vita umana. Discutete i vostri sentimenti e presentate cosa pensate;
- Perché Dio vuole che lo adoriamo? Come adoriamo gli dei?
- Se Dio sa cosa sto pensando e quali sono i miei bisogni, perché devo pregare per loro?
- In molte religioni Dio si aspetta che perdoniamo tutti quelli che ci feriscono. Perché? In altre religioni Dio vuole che noi reagiamo e puniamo chi non rispetta le regole. Perché? Parla con i tuoi amici delle tue opinioni e sentimenti.

Per gli studenti più giovani:

- È importante per te essere una persona religiosa?
- Come pensi che Dio ti stia aiutando nella tua vita di tutti i giorni?