

LA METODOLOGIA

Di Brenda Crook

Inizio questa riflessione con il riassunto del capitolo **Una questione di metodi**, tratto dal libro **Entry points – for Christian reflection within education** ©CARE for Education 1997, di *Pam Mackenzie, Ann Holt, Alison Farnell and David Smith*. Gli Autori spiegano come è necessario avere chiari gli obiettivi ed una visione biblica dell'alunno prima di poter cominciare a parlare di metodologia.

Potrebbe sembrare che la domanda centrale sia:

“Questo metodo funziona?”

Questa domanda ha significato solo se c'è chiarezza su ciò che stiamo cercando di ottenere. Ma quali sono i nostri obiettivi?

Vogliamo insegnare delle conoscenze o un processo o un insieme di tecniche per l'apprendimento?

Vogliamo una comprensione astratta di un concetto o l'abilità pratica di lavorare con esso?

Quali sono le situazioni in cui ci aspettiamo che le abilità saranno usate?

Se sappiamo ciò che vogliamo ottenere, possiamo considerare quali tecniche potrebbero aiutare o ostacolarci. Questo ha diverse implicazioni per insegnanti cristiani. Non possiamo pensare in modo cristiano sui metodi prima di aver riflettuto attentamente sugli obiettivi cristiani per l'educazione e per la nostra materia in particolare, e gli obiettivi cristiani per la nostra materia saranno in relazione con una comprensione cristiana della nostra materia – la nostra idea su ciò che deve essere insegnato influenzerà anche i nostri metodi. Se vogliamo che il nostro insegnamento sia cristiano dobbiamo lavorare per collegare strettamente i nostri metodi con i nostri obiettivi. Se non lo facciamo, i nostri metodi potrebbero minare i nostri obiettivi. Mirando alla responsabilità, ad esempio, potremmo incoraggiare la passività con i nostri metodi.

Impariamo ad imparare nella comunità in cui siamo inseriti. Dove dominano particolari metodi di insegnamento, gli alunni gradualmente adotteranno questi stessi approcci all'apprendimento ed all'interazione con il mondo. Alcuni metodi insegnano che il distacco e la riflessione intellettuale sono i modi privilegiati di essere nel mondo. Altri suggeriscono che la ricerca personale della verità e i sentimenti sinceri sono più importanti di una verità al di fuori dello studente. Alcuni modi di gestire un'aula incoraggiano iniziative, altri favoriscono il conformismo; alcuni richiedono un'arrendevolezza passiva da parte degli studenti, altri trattano gli studenti come persone autonome. Questo implica che la nostra riflessione sugli obiettivi e sui metodi, su quali limitazioni accettare o respingere, includerà una riflessione sulla natura delle persone a cui insegniamo, e sul tipo di persona vorremmo vedere lasciare le nostre aule alla fine della scuola.

Considerando gli studenti (e gli insegnanti) come creati all'immagine di Dio cercheremo di modellare il nostro insegnamento in modi che sono appropriati per persone che sono:

spirituali, razionali, creative, emotive, responsabili, fisiche, morali, create in e per relazione.

Mireremo ad incoraggiare (e modellare quindi nel nostro insegnamento) qualità come:

compassione, perdono, sincerità, fedeltà, amore, prontezza a servire, pazienza, allo stesso tempo riconoscendo e vivendo con la realtà della Caduta che influenza i nostri studenti e anche noi stessi.

Una tale visione dei nostri studenti potrebbe aiutarci a correggere gli squilibri nelle metodologie che focalizzano su uno o più aspetti del loro essere persone trascurando altri.

Tutto questo porta ad una metodologia cristiana?

Sì e no.

Scegliere un metodo che “funziona” e rimanere con esso potrebbe, ironicamente, rendere l'insegnamento meno efficace a lungo andare. Non c'è un'unica metodologia che può raggiungere tutti i nostri obiettivi con tutti i nostri alunni. Se poniamo la nostra fiducia in una data metodologia scopriremo che, come tutti gli idoli, toglie vita invece di darla. Abbiamo bisogno di una molteplicità di tecniche a nostra disposizione per essere efficaci. Questo vuol dire che se i valori cristiani sono

riflessi nei nostri metodi, non si vedrà questo in un metodo cristiano specifico, ma piuttosto nel modo in cui le varie tecniche scelte vengono organizzate in un disegno complessivo che è sensibile ai contorni della nostra fede. E poi, non porremo la nostra fiducia in un metodo come strada automatica verso i nostri obiettivi perché sappiamo che gli esseri umani sono responsabili e non pienamente determinati dai loro ambienti. Gli studenti devono avere spazio per rispondere, e possono rispondere negativamente. I metodi sono importanti, ma devono collocarsi nel contesto dell'opera dello Spirito Santo e delle risposte degli insegnanti e degli alunni.

Nel seguente brano, che riporta qualche passo del capitolo **Fede e Metodo** tratto dal libro **The Gift of the Stranger** (*Il Dono dello Straniero*), (2000) di *David Smith e Barbara Carvill*, gli Autori approfondiscono le ragioni per cui respingono l'idea di un unico metodo che sia quello cristiano, e suggeriscono delle piste alternative per valutare le prassi dell'insegnante in classe.

Descartes sposò l'ideale di un "vero metodo per arrivare alla conoscenza". Da allora, il concetto di metodo affidabile è rimasto un ideale potente, specialmente nelle scienze naturali e sociali. "Metodo" è diventato un termine favorito per qualsiasi cosa che deve avere un'aria di rigore, di basarsi su un terreno più sistematico ed affidabile della tradizione. Fare qualcosa "metodicamente" significa farlo con un livello di auto-disciplina che assicura i risultati desiderati. La ben nota fede della nostra cultura nel "metodo scientifico" è forse l'esempio più familiare della nostra fiducia in questo ideale.

Il "metodo" deve avere certe caratteristiche:

- Deve essere *auto-sufficiente*, nel senso che non deve ammettere nulla nelle sue operazioni che sia offuscato da costume, tradizione, opinione, o pregiudizio.

- Deve essere aperto ad una *regolazione* rigorosa, approfondita, e consapevole, per impedire che il processo venga contaminato compromettendo la sua validità.

- Deve essere *ripetibile* senza varianti, per poter produrre risultati identici in vari momenti ed in luoghi diversi.

- Deve essere *completo* nella sua portata; deve prendere in considerazione tutti i fattori pertinenti; cosicché i risultati non saranno minacciati a causa di elementi dimenticati.

Anche se questi standard rigorosi sono particolarmente associati al metodo scientifico, il prestigio enorme delle scienze naturali nella nostra cultura ha diffuso la loro influenza ben al di là dei confini delle scienze.

Il concetto scientifico di metodo com'è compreso nella modernità esclude fattori come la tradizione, le credenze, l'interesse ideologico, le variazioni in carattere personale, e così via. Il metodo non potrebbe ottenere il rigore ripetibile se permettesse a questi fattori di interferire. Se questi termini vengono accettati, non ha senso parlare di metodo *cristiano*.

Nonostante la sua posizione precedente di predominio, il metodo non gode più dell'indiscussa autorità che aveva prima. In fatti, personaggi come Gadamer (1989), Polanyi (1958), e Feyerabend (1975) hanno criticato la sua efficacia. Oltre alle loro analisi c'è il più ampio sospetto postmoderno che delle risposte universali possano esistere. I pensatori postmoderni hanno contestato ognuno degli ideali moderni associati con il metodo, offrendo al loro posto una visione della conoscenza come plurale, storica, incerta, instabile, parziale, ed influenzata da una varietà di forze.

Il destino mutevole dei metodi di insegnamento è connesso a dei fattori culturali e filosofici più ampi. Le discussioni su questi metodi sono ispirate da una varietà di interessi ideologici che vanno ben al di là di considerazioni tecniche. Le dispute coinvolgono non solo i risultati di esperimenti ma anche vari tipi di convinzioni – filosofiche, etiche, sociali, politiche. Questo ci obbliga ad esplorare come una pedagogia è in relazione con le particolari visioni, interessi, e credenze che hanno contribuito alla sua costruzione.

Gli Autori respingono il “puro metodo” cartesiano e riconoscono la necessità di essere sensibili alla diversità di prospettive e credenze piuttosto che muoversi verso la meta illusoria di un unico metodo migliore.

Passano a considerare la questione della relazione tra fede e istruzione. Come punto di partenza prendono in visione un breve ma classico articolo pubblicato nel 1963 da Edward Anthony intitolato “Approccio, Metodo e Tecnica”. Per chiarire il discorso sostituiscono questi termini con “approccio, disegno e procedura”. Le *procedure* sono delle azioni specifiche applicate in classe per raggiungere degli obiettivi specifici. Potrebbero includere, ad esempio, la somministrazione di un quiz o la proiezione di un dipinto su uno schermo. Queste procedure sono organizzate in modo da avere una direzione generale, che può essere chiamata *disegno*. Il disegno dipende da una cornice più ampia di presupposti e credenze; è un modo per concretizzare una certa visione delle cose. Questa cornice più ampia si può chiamare *approccio*. Come esempi potremmo includere l’opinione degli umanisti che si dovrebbe dare priorità alle emozioni dell’individuo, o gli approcci dei comportamentisti che credevano all’importanza della formazione di abitudini. Per citare Anthony, un approccio “afferma un punto di vista, una filosofia, un articolo di fede – qualcosa che uno crede senza poterlo necessariamente provare.” Per riassumere, allora, le *procedure* sono azioni individuali nell’aula; i disegni sono delle sequenze ripetibili del modo in cui l’insegnamento si svolge; e gli approcci sono le credenze e gli orientamenti che stanno alla base di queste sequenze.

Questo modello non implica necessariamente che la teoria determina in modo diretto la prassi. Ci può essere invece un’interazione tra i tre livelli, come quando le esperienze in classe portano a ripensare qualche convinzione precedente. Ciò che è importante è che l’insegnante stia attento non solo ai suoi disegni, ma anche alle percezioni e risposte degli studenti, se vuole capire il reale effetto della sua pedagogia. Un disegno non segue semplicemente con dei passi logici un insieme di convinzioni; comporta una creatività ed una sperimentazione fallibile, sviluppando procedure e poi osservando i loro effetti. Ci potrebbero essere diversi disegni differenti che sono ugualmente coerenti con lo stesso approccio. Ci serve un modello non deduttivo ma dinamico.

Ma il processo creativo che sta alla base del disegno di una sequenza istruttiva coinvolge anche le abilità particolari dell’insegnante, i punti forti della sua personalità, e le sue esperienze – oltre ad una varietà di eventuali costrizioni come l’età e la provenienza degli studenti, le aspettative dei genitori, delle limitazioni finanziarie, la politica scolastica, il regolamento scolastico, la grandezza dell’aula, e così via.

Radicare un disegno nelle giuste convinzioni non è una garanzia di qualità. Degli insegnanti con una visione del mondo ammirevole possono interpretare male la situazione, o disegnare male o senza fantasia i loro materiali. Qui i credenti sono nella stessa barca di ogni altro insegnante. I contorni della loro fede e carattere possono illuminare, guidare, e condizionare il processo creativo, ma la fede non toglie la necessità di una riflessione attenta e sensibile, e richiede comunque creatività e sperimentazione.

La connessione tra l’approccio e ciò che succede nell’aula non è vista chiaramente nelle procedure individuali usate ma piuttosto nelle *sequenze* che emergono. Ciò che conta è quali procedure vengono scelte, quando vengono scelte, come sono organizzate, e *perché* vengono messe insieme in questo modo.

Molte convinzioni possono influenzare l’insegnamento. Ci sono quelle abbastanza banali come l’opinione che classi con trenta studenti sono troppo grandi perché ci sia un’istruzione efficace. Fra quelle cristiane che potrebbero essere molto importanti c’è da includere le convinzioni riguardo alla società, la cultura, la natura e la chiamata degli esseri umani, le norme giuste per la comunicazione fra le persone, e lo scopo dell’educazione.

Il nostro approccio comprende anche la nostra spiritualità vissuta, il modo in cui siamo orientati verso Dio, gli altri, e il mondo. Il carattere cristiano, la spiritualità dell’insegnante, e le norme di vita incoraggiate nell’aula cristiana possono tutti essere visti come aspetti determinanti di un approccio, come anche le metafore particolari che vengono usate nel pensiero pedagogico.

Gli Autori concludono il capitolo dicendo che non propongono un modello che porterà ad un unico disegno cristiano che sarebbe l'ideale per tutti i tempi, tutti i luoghi, e tutti gli alunni; questo modello offre invece un modo creativo e dinamico di ripensare la relazione tra la nostra fede ed il nostro insegnamento.

Alla conferenza annuale della North American Christian Foreign Languages Association 2001, **David Smith** ha presentato una relazione intitolata **Of Grammar and Virtue**, e nella sua lezione propone un cambiamento di immagine. Dice che siamo stati abituati a pensare all'insegnamento come metodo, come routine efficace che porta in modo controllato e lineare a dei risultati specifici, una tecnologia praticata sugli alunni per modificare qualche aspetto specifico del loro comportamento. La storia ci offre altre immagini, e Smith ce ne suggerisce una che viene dalla Francia del tredicesimo secolo. Nella sua storia del concetto dell'istruzione, Hamilton (1) menziona che i ragazzi che studiavano alla nuova Università di Parigi erano alloggiati negli ospizi. Questi ospizi, nei quali i ragazzi studiavano e vivevano tutti insieme, erano conosciuti, fra altri nomi, come "pédagogies". Una pedagogia è una casa, un ambiente olistico nel quale gli studenti si sottopongono ad una formazione sia intellettuale che spirituale secondo una regola comune. Crescere in una casa diversa potrebbe portare allo sviluppo di un carattere diverso.

Ogni approccio cerca di formare gli studenti in modi particolari che vanno al di là dello sviluppo intellettuale. L'idea dell'apprendimento come qualcosa che è isolato dal processo più ampio della formazione personale è un'astrazione. Una pedagogia concreta, se praticata continuamente e per lungo tempo, include un elemento di formazione spirituale. Possiamo capire i vari cambiamenti nella pedagogia negli anni non solo come dei cambiamenti nella nostra comprensione dello sviluppo cognitivo, ma almeno in parte come dei cambiamenti nella concezione dominante della vita. Si vede questo, ad esempio, nelle discussioni sull'autonomia dell'alunno in contesti sociali asiatici dove l'autonomia individuale non è apprezzata come lo è nell'Occidente. Può essere visto nei programmi linguistici che sono strutturati dalla loro adesione a scopi pragmatici ed economici e che riflettono l'ammirazione moderna occidentale per coloro che generano ricchezze.

Collocare le questioni in questa cornice, invece di focalizzare in modo astratto sul metodo e sui processi isolati dell'apprendimento, ci dà un'arena più fertile per la discussione. Ricordiamoci, una pedagogia è una casa. Nello stesso modo in cui la formazione del mio carattere può essere influenzata crescendo in una casa diversa con un ethos diverso, così la mia persona può sentire l'impatto di una particolare pedagogia vivendo per un periodo di tempo sotto la sua influenza. La grammatica considerata in senso astratto, come struttura pura al di fuori di una relazione pedagogica, può essere ritenuta solo grammatica. La grammatica inserita in una pedagogia è meno innocente. Diventa parte di un processo che porta gli alunni ad adottare certi modi di pensare riguardo a se stessi, al loro apprendimento, alla loro interazione con altri. Con le nostre scelte pedagogiche stiamo costruendo una casa, anche se temporanea, per i nostri studenti.

¹ Hamilton, D. (1989). Towards a theory of schooling. Basingstoke, Falmer Press, p.39-40.

Come dovremmo applicare, dunque, la Bibbia all'educazione? I risultati di una ricerca durata tre anni portata avanti al Stapleford Centre (un centro cristiano per l'educazione a Nottingham, Inghilterra, vedi www.stapleford-centre.org) suggeriscono che non ci sia un'unica risposta a questa domanda, ma diverse, tutte interessanti. Dopo aver guardato una vasta gamma di discussioni sull'educazione, identificarono cinque modelli distinti di come le Scritture potrebbero guidare l'insegnamento e l'apprendimento. Sono descritti pienamente nel libro che emerge dal progetto, **The Bible and the Task of Teaching** (*La Bibbia e il Compito di Insegnare*) (Nottingham: The Stapleford Centre, 2002) di *David Smith e John Shortt*. Qui ne segue una breve descrizione, basata sul riassunto fatto da Smith stesso.

1. Vivere le Scritture

I primi due modelli sono familiari alla maggior parte degli insegnanti cristiani. Prima c'è ciò che viene spesso chiamato il modello "incarnazionale" – l'insegnante "incarna" in classe le virtù e le qualità di carattere descritte nelle Scritture. Qui la vita dell'insegnante è il ponte tra le Scritture e l'apprendimento: gli insegnanti studiano le Scritture, vengono formati dalla chiamata di diventare come Cristo, e mostrano umiltà, amore, compassione, pazienza o perseveranza in classe e nelle loro relazioni con gli studenti. Mentre insegnano, danno anche un modello di vita biblico.

2. Applicare gli insegnamenti

Un secondo modello si focalizza più sulle implicazioni di ciò che la Bibbia insegna riguardo alla realtà. Inizia cercando di formulare delle dichiarazioni di verità come insegnata dalle Scritture, e poi cerca di applicare queste dichiarazioni all'educazione contemporanea ("gli esseri umani sono creati all'immagine di Dio, quindi dovremmo rifiutare le teorie mecanistiche di come funziona lo studente", "il sesso è un dono inteso per il matrimonio, quindi dovremmo insegnarlo nel contesto della famiglia, non solo in biologia"). Qualche volta potrebbe sembrare che particolari insegnamenti richiedono chiaramente o escludono certe idee o prassi; spesso si dovrà cercare di disegnare in modo creativo delle prassi che sono in armonia con ciò che le Scritture insegnano.

Questi primi due modelli vanno insieme:

se non viviamo ciò che le Scritture insegnano, la nostra visione del mondo non convincerà; se la nostra integrità e il nostro pio calore non sono accompagnati da un chiaro ragionamento, possono condurre i nostri studenti a seguirci in direzioni dubbiose.

2. Storie e la Storia

Un terzo modello si focalizza sulla narrazione. Negli ultimi decenni vari teologi hanno evidenziato che la Bibbia non è solo una collezione di punti dottrinali che hanno bisogno di essere riorganizzati in un ordine più logico; in gran parte è fatta di storie. Allo stesso tempo, i filosofi hanno ragionato che le storie che sentiamo e ci raccontiamo sono importanti per costruire la nostra identità, e i teorici dell'educazione hanno detto che l'educazione stessa è una forma di narrazione. Questo non vuol dire soltanto che insegnanti e libri di testo usano costantemente storie come esempi illustrativi. Fa riferimento anche al fatto che il curriculum stesso racconta delle storie più grandi sul nostro mondo e la vita umana – del nobile Colombo che scoprì il Nuovo Mondo o del Colombo avido di oro che conquistò l'America; del sempre più grande progresso tecnologico che porta ad una migliore qualità di vita e la sconfitta della carestia e della malattia o di una fede cieca nella tecnologia che porta alla distruzione dell'ambiente e a guerre sempre più distruttive; di un cammino tranquillo nella vita verso sempre maggiori ricchezze personali e potere o di scelte sacrificali basate su altri valori; della storia come una lenta marcia verso il liberalismo secolare, o dell'Occidente secolare come anomalia temporanea in un mondo pieno di religioni. Come illustrano questi brevi esempi, le storie implicite nel curriculum coinvolgono i nostri valori fondamentali e modi di vedere il mondo. Così è anche con la storia delle Scritture riguardo al mondo e alle persone che ci vivono. Si vede il riflesso della storia biblica nelle storie del curriculum? Come può una storia giudicare un'altra?

3. Dal canone all'aula

Un quarto modello guarda la struttura del canone biblico (la raccolta di libri ritenuti divinamente ispirati dalla chiesa cristiana), e suggerisce che possiamo imparare qualcosa sull'insegnamento e l'apprendimento. Se guardiamo le diverse sezioni del canone troviamo diversi modelli di insegnamento ed apprendimento. C'è la Torà (i libri della Legge), dove i figli chiedono il significato delle cose e ricevono risposte autorevoli e stabili che affermano la loro identità (es. Esodo 12:26-27). Ci sono i profeti, dove il ritornello inquietante è "avete sentito dire, ma ora io

dico...”, e lo scopo è più spesso quello di mettere in dubbio la comprensione precedente delle cose (es. Geremia 7:21-26). Ci sono i libri sapienziali, nei quali si fa appello all’esperienza – andate a guardare delle formiche, o il vigneto di un uomo pigro (Proverbi 6:6, 24:30). C’è Gesù, in cui troviamo tutti questi modelli messi insieme quando insegna dal monte, rovescia le tavole e indica i gigli (Matteo 5,6,21). La domanda fondamentale qui è: quali modelli di insegnamento ed apprendimento ci sono nelle Scritture per noi, e la struttura generale delle Scritture ci dà degli indizi per capire come si integrano e si completano? Dovrebbero essere tutti riflessi nel nostro insegnamento?

4. Metafora

Le Scritture sono piene di metafore evocative (Dio come pastore, roccia o marito; il credente come tempio, mattone o parte del corpo, e così via). Il pensiero pedagogico è anche infuso di metafore (scuole come famiglie, fabbriche, o mercati, studenti come lavagnette pulite, secchie, piante o consumatori, e così via). Queste metafore possono avere un profondo impatto su come ci comportiamo – nello stesso modo in cui la visione di Dio come poliziotto cosmico favorirà una spiritualità differente da una visione di Dio come Padre misericordioso, così visioni dell’insegnamento come una forma di allenamento, come una forma di accompagnamento o come una forma di recita producono effetti diversi nell’aula. La domanda è: come si collegano questi due mondi?

Vale la pena notare prima che abbiamo una varietà di metafore per il tentativo stesso di pensare biblicamente, e che ognuna dirige la nostra attenzione in un modo diverso. Quando parliamo di “fondamenta” bibliche focalizziamo su sicurezza e solidità, su ciò che permette all’edificio di stare fermo; ma l’immagine suggerisce anche qualcosa di statico, che rimane, invisibile, una volta messa. Quando si parla delle Scritture come un paio di “occhiali” o contenente una “visione del mondo” si focalizza sul vedere, e questo suggerisce che le Scritture ci daranno una visione più perspicace; sembra anche insinuare che abbiamo una ampia visione d’insieme della realtà, e potrebbe suggerire un certo distacco spettatoriale. Pensando alle Scritture come una “lampada ai miei piedi ed una luce per il mio sentiero” (Salmo 119:105) suggerisce un viaggio di notte con una torcia tremolante che ci permette di vedere solo quello che basta per scegliere i nostri prossimi passi, e questo non è statico, ma si muove con noi mentre proseguiamo sulla via. Ogni metafora aiuta nel proprio modo, ma ognuna è anche limitata se presa da sola, e potrebbe essere un impedimento se domina troppo il nostro pensiero.

Focalizzando in modo specifico sull’insegnamento e l’apprendimento, possiamo trovare vari esempi nella storia di metafore bibliche che hanno guidato la riflessione pedagogica. Comenio, il famoso pioniere dell’educazione moderna, iniziò la sua più importante opera sulla pedagogia parlando di giardini. Scrisse nell’introduzione alla sua *Grande Didattica* che “Dio, avendo creato l’uomo dalla polvere, lo pose in un Paradiso di desiderio, che aveva piantato nell’Oriente, non solo perché l’uomo lo custodisse, ma anche perché egli potesse essere un giardino di delizia per il suo Dio”. Gli esseri umani in altre parole, non furono solo messi dentro un giardino di delizia, furono chiamati ad *essere* un giardino di delizia, un’idea che Comenio trasse da Isaia 5 (“gli uomini di Giuda sono la piantagione della sua delizia”, v.7). Questa metafora si espanse negli scritti di Comenio e diventò una vera rete di immagini sul giardino, nella quale, ad esempio, i libri di testo per le diverse classi ricevettero nomi come l’aiuola di violette e il rosaio, l’insegnante deve “annaffiare le piante di Dio”, e la scuola stessa dovette diventare un “giardino di delizia”. Cercando le radici scritturali delle immagini di Comenio chiarisce che non ha in mente qui l’idea romantica che i bambini dovrebbero essere lasciati soli a crescere e fiorire in modo naturale, con il minimo di interventi da parte degli adulti. Un giardino di delizia è il contrario di una giungla naturale. E’ un luogo di attenta coltivazione e continua disciplina. E’ un luogo dove Dio dovrebbe poter camminare alla brezza del giorno e trovare fragranza e piacere. E’ un luogo dove il gioco ed il piacere hanno il loro legittimo ruolo. E’ il luogo dove il dramma della decisione, se ubbidire o disobbedire al nostro creatore, è recitato ogni giorno. In questi e altri modi, Comenio permise ad un particolare filone di immagini bibliche di permeare e

formare il suo pensiero sull'istruzione. I risultati furono una visione diversa da quella di oggi, dove l'istruzione è comunemente immaginata in termini di economia (curriculum come prodotto, studente/genitore come consumatore, insegnante come manager) o trasferimento di informazioni (cervello come computer, insegnamento come input).

Più recentemente, Parker Palmer (nel suo libro *To know as we are known: Education as a spiritual journey – Conoscere come siamo conosciuti: Educazione come viaggio spirituale*) ci ha invitato a considerare alcune delle immagini nel processo di conoscere. Nel mondo occidentale, ci fa notare, è comune pensare al conoscere come una forma di potere. “Lottiamo” con i problemi. “Afferriamo” nuove conoscenze (se non ci “sfuggono”). Queste immagini riflettono l'idea di manipolazione e controllo. Come sarebbero l'insegnamento e l'apprendimento, chiede Palmer, se pensassimo più spesso al conoscere come una forma di amare, in particolare la forma di amare descritta in 1 Corinzi 13? Un conoscere di questo tipo potrebbe essere caratterizzato di più da un coinvolgimento personale, un'attenzione amorevole, pazienza, umiltà e rispetto.

Gli autori John Shortt e David Smith, rivedendo la ricerca fatta, concludono dicendo che ogni approccio ha delle possibilità ma anche dei pericoli, dei punti forti e delle limitazioni. Le possibilità più ricche emergono quando i vari approcci si intrecciano e iniziano a completarsi e correggersi a vicenda. Qualsiasi nozione adeguata di ciò che potrebbe significare avere una “visione del mondo cristiana” dovrà prestare attenzione a tutte e cinque le aree. I diversi approcci non sono in alternativa, ma fili di una stessa corda, e presi insieme ci danno ampie possibilità da esplorare.

Concludo con le parole di *J. Bruner*, (1996, *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press), che vengono citate da *David Smith* in un articolo che fu presentato prima come discorso plenario alla conferenza CELT (Center for Engineering Learning and Teaching) nel 2007 alla Seattle Pacific University. L'articolo s'intitola **On Viewing Learners as Spiritual Beings: Implications for Language Educators** (*Alunni come Esseri Spirituali: Implicazioni per Educatori di Lingue*)

Questo articolo esplora le implicazioni quando si lavora con la concezione dell'alunno come essere spirituale. Vengono descritte alcune ragioni per cui è stato difficile dare una giusta collocazione alla spiritualità, e viene esaminato un tentativo di disegnare una sequenza di lezioni alla luce di un interesse per la crescita spirituale degli studenti.

Il tema è la relazione tra i modi spesso riduttivi nei quali il campo dell'istruzione linguistica considera gli studenti e i modi in cui disegniamo le nostre modalità di insegnamento ed apprendimento. Che cosa cambierebbe nelle attività dell'aula linguistica se prendessimo in considerazione la crescita spirituale degli alunni?

Chiude l'articolo con alcune parole di Bruner :

“Ogni scelta di prassi pedagogica implica una concezione dell'alunno e può, a lungo andare, essere adottata da lui o lei come modo appropriato di pensare al processo di apprendimento. Perché una scelta di pedagogia inevitabilmente comunica una concezione del processo di apprendimento e dell'alunno. La pedagogia non è mai innocente. Porta con se il proprio messaggio”. (p.63)

Bruner dice due cose qui. Non puoi insegnare senza presupporre una visione di ciò che è una persona. E la visione che presupponi è importante, perché i tuoi alunni imparano chi sono dai modi in cui insegni. Smith dice che questo è il mistero e la responsabilità di essere insegnante, e suggerisce che la nostra responsabilità da insegnanti cristiani è di trovare il coraggio ed il discernimento necessari per disegnare l'insegnamento con una visione degli alunni che mette insieme profondità teologica e impegno spirituale.