# R3: Michele Pellerey - IRC e processi educativi scolastici

**1. Due passaggi fondamentali**

Gli ultimi documenti relativi alla scuola italiana sollecitano più che nel passato un’attenzione al ruolo educativo che la scuola può e deve avere. In particolare si possono ricordare due passaggi: la pubblicazione delle *Indicazioni nazionali per la scuola dell’infanzia e il primo ciclo di istruzione*; il *modello di certificazione* al termine del primo ciclo di istruzione e le relative *linee guida*. I due passaggi sono tra loro collegati in quanto il secondo documento si appoggia al *Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione.* È bene rileggerlo, almeno in alcune sue parti, per evidenziare quale quattordicenne viene descritto come mèta educativa da conseguire.

“Lo studente al termine del primo ciclo, attraverso gli apprendimenti sviluppati a scuola, lo studio personale, le esperienze educative vissute in famiglia e nella comunità, è in grado di iniziare ad affrontare in autonomia e con responsabilità le situazioni di vita tipiche della propria età, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutte le sue dimensioni.

Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere e apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un’ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società, orienta le proprie scelte in modo consapevole, rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie opinioni e sensibilità. Si impegna per portare a termine il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri”.

Si tratta di competenze che permettono alla persona di crescere nella propria identità personale e culturale, e di orientarsi nel mondo sociale e civile, anche da un punto di vista religioso, e di prospettarsi un futuro di vita e di lavoro. Il loro perseguimento dovrebbe informare l’attività formativa e didattica, a tutti i livelli, da parte dell’intera comunità scolastica, in collaborazione con le famiglie e secondo una prospettiva progressiva e sistematica. La prima domanda che un docente di IRC dovrebbe porsi di conseguenza è: quale contributo può essere dato dal mio insegnamento a questo sviluppo, soprattutto da tre unti di vista specifici: l’identità personale in un contesto esistenziale e culturale spesso confuso e frammentato, oltre che multi-religioso e multiculturale; il progetto esistenziale personale che si verifica via via nel corso degli anni con il pericolo di disorientamento e/o schiacciamento sul presente; la capacità di leggere e interpretare i fenomeni sociali, famigliari, culturali e religiosi in maniera coerente con la visione cristiana (prospettive di senso, valori di riferimento, scelte esistenziali, ecc.)

La seconda sollecitazione deriva dalla certificazione delle competenze a fine primo ciclo (oltre che a fine primaria). Non è infatti semplice valutare questo tipo di competenze; ma, d’altra parte, per poter svolgere la propria azione educativa è necessario cogliere la domanda di aiuto che proviene da ciascuno in questa direzione. Il problema viene affrontato nelle *Linee guida* alla redazione del modello di certificazione di fine primo ciclo di istruzione. Si dice: “Gli strumenti attraverso cui effettuare le osservazioni sistematiche possono essere diversi – griglie o protocolli strutturati, semi-strutturati o non strutturati e partecipati, questionari e interviste – ma devono riferirsi ad aspetti specifici che caratterizzano la prestazione (indicatori di competenza) quali:

* *autonomia*: è capace di reperire da solo strumenti o materiali necessari e di usarli in modo efficace;
* *relazione*: interagisce con i compagni, sa esprimere e infondere fiducia, sa creare un clima propositivo;
* *partecipazione*: collabora, formula richieste di aiuto, offre il proprio contributo;
* *responsabilità*: rispetta i temi assegnati e le fasi previste del lavoro, porta a termine la consegna ricevuta;
* *flessibilità*: reagisce a situazioni o esigenze non previste con proposte divergenti, con soluzioni funzionali, con utilizzo originale di materiali, ecc.;
* *consapevolezza*: è consapevole degli effetti delle sue scelte e delle sue azioni.

Un’altra forma di elaborazione di tali valutazioni da parte dei docenti dei Consigli di classe può essere di questo tipo: prendere in considerazione quelle che ai vari livelli di scolarità sembrano essere le competenze più importanti e urgenti e trovare un consenso sul livello raggiunto da ciascuno secondo una scala a tre o cinque gradini. Ecco un esempio di riferimento.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 1) Quanto è in grado di agire in autonomia? |  |  |  |
| 2) Quale livello di senso di responsabilità manifesta? |  |  |  |
| 3) Tende a rispettare le regole condivise? |  |  |  |
| 4) Riesce facilmente a collaborare nel lavoro |  |  |  |
| 5) Si mostra impegnato nell’apprendimento? |  |  |  |
| 6) È consapevole delle sue potenzialità e dei suoi limiti? |  |  |  |

La seconda questione che un docente di IRC deve porsi: quale contributo posso, devo offrire nel Consiglio di classe in ordine alla progettazione, conduzione e valutazione (inclusa la certificazione) delle competenze di questo tipo. La questione riveste una prospettiva assai larga e impegnativa, in quanto la certificazione finale è elaborata da tutto il Consiglio di classe e riguarda l’apporto che ciascun insegnante e ciascun insegnamento deve dare in fase progettuale e di sviluppo e in fase di valutazione finale a tutte le voci del Modello di certificazione, che implicano maggiori e più puntuali riferimenti alle competenze chiave europee per l’apprendimento permanente. Sarebbe bene quindi esaminarlo dettagliatamente e individuare le responsabilità che esso comporta per il docente di IRC.

**2. L’apporto della IRC al profilo finale**

Per approfondire la questioni poste nel paragrafo precedente è necessario rileggere quanto affermano le Indicazioni a proposito dell’IRC. «La proposta educativa dell’IRC consente la riflessione sui grandi interrogativi posti dalla condizione umana (ricerca identitaria, vita di relazione, complessità del reale, bene e male, scelte di valore, origine e fine della vita, radicali domande di senso…) e sollecita il confronto con la risposta maturata nella tradizione cristiana nel rispetto del processo di crescita della persona e con modalità differenziate a seconda della specifica fascia d’età, approfondendo le implicazioni antropologiche, sociali e valoriali, e promuovendo un confronto mediante il quale la persona, nell’esercizio della propria libertà, riflette e si orienta per la scelta di un responsabile progetto di vita. Emerge così un ulteriore contributo dell’Irc alla formazione di persone capaci di dialogo e di rispetto delle differenze, di comportamenti di reciproca comprensione, in un contesto di pluralismo culturale e religioso.»

I traguardi per lo sviluppo delle competenze sono formulati in modo da esprimere la tensione verso tale prospettiva e collocare le differenti conoscenze e abilità in un orizzonte di senso che ne espliciti per ciascun alunno la portata esistenziale. Mentre gli obiettivi di apprendimento per ogni fascia d’età sono articolati in quattro ambiti tematici, tenendo conto della centralità della persona di Gesù Cristo: Dio e l’uomo, con i principali riferimenti storici e dottrinali del cristianesimo; la Bibbia e le fonti, per offrire una base documentale alla conoscenza; il linguaggio religioso, nelle sue declinazioni verbali e non verbali; i valori etici e religiosi, per illustrare il legame che unisce gli elementi squisitamente religiosi con la crescita del senso morale e lo sviluppo di una convivenza civile, responsabile e solidale

1) L’alunno è aperto alla sincera ricerca della verità e sa interrogarsi sul trascendente e porsi domande di senso, cogliendo l’intreccio tra dimensione religiosa e culturale. A partire dal contesto in cui vive, sa interagire con persone di religione differente, sviluppando un’identità capace di accoglienza, confronto e dialogo.

2) Individua, a partire dalla Bibbia, le tappe essenziali e i dati oggettivi della storia della   
salvezza, della vita e dell’insegnamento di Gesù, del cristianesimo delle origini. Ricostruisce gli elementi fondamentali della storia della Chiesa e li confronta con le vicende della storia civile passata e recente elaborando criteri per avviarne una interpretazione consapevole.

3) Riconosce i linguaggi espressivi della fede (simboli, preghiere, riti, ecc.), ne individua   
le tracce presenti in ambito locale, italiano, europeo e nel mondo imparando ad apprezzarli dal punto di vista artistico, culturale e spirituale.

4) Coglie le implicazioni etiche della fede cristiana e le rende oggetto di riflessione in vista di scelte di vita progettuali e responsabili. Inizia a confrontarsi con la complessità dell’esistenza e impara a dare valore ai propri comportamenti, per relazionarsi in maniera armoniosa con se stesso, con gli altri, con il mondo che lo circonda.

Quanto sopra richiamato acquista ancor più urgenza e significato se si considerano le competenze finali a fine scolarità (quinquennio del secondo ciclo) prospettate dalle Indicazioni nazionali.

“Al termine dell’intero percorso di studio, l’Irc metterà lo studente in condizione di:   
- sviluppare un maturo senso critico e un personale progetto di vita, riflettendo sulla propria identità nel confronto con il messaggio cristiano, aperto all’esercizio della giustizia e della solidarietà in un contesto multiculturale;

- cogliere la presenza e l’incidenza del cristianesimo nella storia e nella cultura per una lettura critica del mondo contemporaneo;

- utilizzare consapevolmente le fonti autentiche della fede cristiana, interpretandone correttamente i contenuti, secondo la tradizione della Chiesa, nel confronto aperto ai contributi di altre discipline e tradizioni storico-culturali.”

**3. Approfondimento di una dimensione presente in tutti i documenti: sviluppo di un’identità personale e di un progetto di vita**

Quanto sopra richiamato dal punto di vista educativo comporta oggi un approfondimento che deriva dalle evoluzione del mondo del lavoro e della società, tenuto conto anche di una cultura che accanto ai mezzi di comunicazione tradizionali (libri, rivista, giornali, ecc.) sembra più è dominata da sistemi di natura digitale. Per far questo occorre esaminare la domanda di formazione che proviene dal mondo del lavoro e delle professioni. Le competenze individuate negli ultimi anni si distribuiscono secondo tre tipologie: soft skills o competenze personali generali; hard skills generiche, o competenze culturali e tecnologiche di base; hard skills specifiche, o competenze tecnico-pratiche riferite a specifici settori professionali. Le soft skills spesso sono collegate a quelle che l’Organizzazione Mondiale della sanità ha definito life skills o competenze esistenziali. “abilità personali e relazionali che servono a governare i rapporti con il resto del mondo e per affrontare positivamente la vita quotidiana”. Di conseguenza in tale prospettiva vengono evocate: consapevolezza di sé, gestione delle emozioni e dello stress, pensiero critico e creativo, prendere decisioni, risolvere problemi, relazioni e comunicazioni efficaci, empatia.

In questi ultimi anni si è accentuata la richiesta da parte del mondo del lavoro di una buona preparazione nell’ambito delle soft skills. Per questo anche i processi di orientamento professionale tendono a centrare la loro attenzione su un potenziamento della persona sul piano di sue qualità fondamentali come senso e prospettiva esistenziale, onestà nel lavoro e nelle relazioni interpersonali, capacità di gestione di sé autonoma e responsabile, ecc.[[1]](#footnote-1) Una particolare accentuazione sul piano etico deriva da ricerche sia europee, sia statunitensi. Così ha scritto Howard Gardner: «Un buon lavoro viene eseguito in modo responsabile. […] Il buon lavoratore si interroga costantemente su quel che vuol dire essere responsabile; cerca di comportarsi in quel modo; e cerca, come tutti dovremmo fare, di riconoscere i propri sbagli e di correggere di conseguenza il proprio operato».

Come sollecitazione a una riflessione e ricerca personale, l’insegnante di RC quale contributo pensa che il suo lavoro educativo possa dare alla questione oggi assai sentita di un preparazione in vista del proprio futuro lavorativo. Si insiste sulla cosiddetta “didattica orientativa”. Esiste anche per l’IRC la possibilità di costituire un’esperienza orientativa? Solo in senso generale, o anche in riferimento a una delle fondamentali esigenze umane: quella del lavoro? Non si tratta solo di un lettura cristiana dell’esperienza lavorativa. Tutto ciò sollecita una riflessione critica di natura antropologico relativa al senso generale del senso del lavorare. In un documento della Chiesa italiana si dice: ”Il lavoro è trasformazione della realtà naturale o di un dato già elaborato al fine di fornire un prodotto inseribile nel circuito del mercato; in questo senso esso appartiene all’ordine del fare. Tuttavia le qualità umane impegnate nella realizzazione di qualunque lavoro lo riguardano non solo come produzione, ma anche come atto umano; sotto questo profilo il lavoro è azione e appartiene perciò anche all’ordine dell’agire cognitivo (conoscenza pratica), ideativo (capacità creativa o esecutiva), volontario (libertà e finalità), relazionale (rete di rapporti essenziali alla progettazione, organizzazione, commercializzazione del lavoro e del suo prodotto).[[2]](#footnote-2) E. aggiungerei, dell’agire etico.

**4. Promuovere la dimensione spirituale dell’’esistenza umana**

Questa premessa era necessaria per evidenziare come l’impegno nel promuovere una processo educativo centrato su qualità della persona da un punto di vista generale abbia una risonanza non solo sul piano personale e spirituale, ma anche, se non soprattutto, su quello della sua attività professionale e della sua vita famigliare e sociale.

Uno dei traguardi di competenza sopra ricordati afferma: 1) L’alunno è aperto alla sincera ricerca della verità e sa interrogarsi sul trascendente e porsi domande di senso, cogliendo l’intreccio tra dimensione religiosa e culturale. A partire dal contesto in cui vive, sa interagire con persone di religione differente, sviluppando un’identità capace di accoglienza, confronto e dialogo. D’altra parte la legge 53/2003 (Legge Moratti) di riforma della scuola, tuttora in vigore all’art.2 afferma: ”b) sono promossi il conseguimento di una formazione spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, e lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea”. Finalità analoghe sono presenti nella Legge inglese del 1988. Essa infatti richiede che il curricolo scolastico “promuova lo sviluppo spirituale, morale, culturale, mentale e fisico degli alunni frequentanti la scuola e la società; e prepari questi alunni per le opportunità, le responsabilità e le esperienze della vita adulta”.

In questa direzione poco è stato sviluppato in Italia in tale prospettiva. Ma il contesto sociale, culturale e materiale attuale spinge certamente a un ripensamento profondo del rapporto tra religiosità ed educazione. La presenza sempre più importante nella scuola di giovani che hanno riferimenti culturali e religiosi molteplici esige una riflessione approfondita sulle finalità e le modalità d’azione educativa. Sembra che i processi formativi che si svolgono in istituzioni educative aperte a tutti, in una società multiculturale e multi-religiosa, implichino una più chiara distinzione tra dimensione spirituale, dimensione morale e dimensione religiosa dell’educazione. Una concezione che lega la promozione dello sviluppo spirituale a una specifica forma di pratica religiosa pone problemi analoghi a quelli posti da una proposta di educazione morale legata specificatamente a una tradizione religiosa confessionale.

Il pericolo sta nell’escludere dal contesto effettivo delle istituzioni educative la considerazione proprio di queste dimensioni fondamentali dello sviluppo umano. Tale tendenza, appoggiata molte volte da concezioni della scuola e della formazione che mirano solo ed esclusivamente alla promozione culturale e allo sviluppo del sapere e delle abilità professionali, rinforza di conseguenza la tendenza al consumismo. E B. Hill ha identificato come un carattere peculiare della contemporaneità proprio il consumismo, affermando che “la focalizzazione verso la soddisfazione dei bisogni materiali senza una sufficiente considerazione della natura e dei bisogni spirituali dell’uomo […] può portare la gente a rimanere intrappolata nel consumismo, ingenua nei riguardi delle forze politiche che la manipolano e la sfruttano nel contesto delle relazioni umane”.

Nel seguito non mi soffermerò particolarmente sulla dimensione religiosa esplicita e/o confessionale, data che voi ne siete gli esperti. Desidero invece insistere su quella morale e ancor più su quella spirituale, perché esse dovrebbero comunque costituire una piattaforma comune di impostazione dei processi educativi. Certo, l’ideale sarebbe che le tre dimensioni morale, spirituale e religiosa si intersecassero e integrassero nel contesto profondo della persona. Ma come si può facilmente constatare non sempre ciò è evidente nelle modalità d’agire dei cattolici.

Per quanto riguarda la dimensione morale negli ultimi decenni si è risvegliato l’attenzione per l’apporto decisivo della tradizione aristotelico-tomista allo sviluppo di quello che oggi viene definito il carattere morale della persona. Tale impostazione è aperta a una forma inclusiva di educazione morale. Un aggiornato studio, che può costituire una buona base di avvio è dato dal recente volume di Dariusz Grządziel sull’educazione del carattere.[[3]](#footnote-3)

Sono sempre più evidenti, soprattutto nel mondo anglosassone, segnali di interesse per una riconsiderazione della dimensione spirituale dell’uomo e dell’educazione, che pur non essendo direttamente ed esplicitamente religiosa, tuttavia è aperta ad un approfondimento religioso. Inoltre, non sembra possibile uno sviluppo autentico della stessa dimensione religiosa della vita umana senza che esperienze esistenziali radicali sollecitino ad andare oltre la superficialità del quotidiano, la provvisorietà dell’immediato, la materialità del consumo. Occorre, probabilmente, un tirocinio che avvii anche in campo culturale a cercare con insistenza una verità più incisiva sulla realtà umana, personale e sociale, e sulla realtà dell’universo che ci circonda. Ne deriva che i percorsi educativi, anche scolastici, dovrebbero essere luogo e tempo d’esperienze etiche, estetiche e veritative autentiche, d’esperienze esistenziali che sollecitano un risveglio dell’interiorità, d’accompagnamento per le vie di un viaggio, di un’avventura spirituale verso il senso ultimo della vita, verso le finalità fondamentali dell’esistenza, verso l’incontro personale profondo con l’Assoluto.

Karl Rahner, in una delle sue indagini teologiche, invita il suo lettore a immaginare un tempo nel quale la stessa memoria della religione è scomparsa e la parola “Dio” non è più presente in un qualsiasi Dizionario. “E anche se questo termine sarà persino dimenticato, anche allora nei momenti decisivi delle nostre vite noi saremmo costantemente avvolti da questo mistero senza nome della nostra esistenza […] anche supponendo che quelle realtà che chiamiamo religioni sarebbero completamente scomparse […] la trascendentalità inerente alla vita umana è tale che ci rivolgeremo verso il mistero che sta fuori dal nostro controllo”.[[4]](#footnote-4) D’altra parte, nello stesso studio K. Rahner ha affermato che è possibile parlare di Dio senza essere spirituali. In altri termini, è possibile una conoscenza anche approfondita nei riguardi della religione e un’abilità consistente nell’usare un linguaggio religioso senza avere a fondamento una vera spiritualità.

Una tematica ulteriore è sottolineata da J. P. Palmer[[5]](#footnote-5): l’educazione spirituale va considerata come un viaggio; un cammino guidato da una ricerca della verità più profonda sulla realtà di Sé, degli altri e del mondo che ci circonda; un cammino segnato da una forma di obbedienza alla verità, che obbliga ad andar oltre la superficie delle cose, a unirsi agli altri in questa ricerca, a formare “una comunità di verità”. Un viaggio dunque personale e comunitario per il quale è più importante offrire, indicare, sollecitare le fonti, le sorgenti della spiritualità, che non prescrivere obiettivi o cammini già prefabbricati. Un’avventura che ci porta dentro di noi per riscoprire una realtà che ci supera, che ci sovrasta e che c’interpella; ma che anche ci permette di leggere con occhi più penetranti il volto degli altri e della stessa realtà terrena, fisica e materiale.

Si ricongiunge quindi il quadro sul piano della ricerca di senso, di un senso complessivo, totale, di un senso che permette di attribuire significato e valore alle cose, alle persone, alle vicende quotidiane. L’apertura al mistero permette, poi, di superare la tendenza, propria della razionalità analitico-scientifica, di circoscrivere l’attenzione a ciò che cade sotto la registrazione sensibile, a ciò che è rappresentabile ed elaborabile mediante forme logiche deduttive e induttive formalizzabili. Si tratta di un’apertura verso ciò che sta al di là, oltre le apparenze superficiali e frammentarie delle nostre sensazioni e percezioni immediate. Essa ci permette di cogliere la “totalità nascosta”, il fondamento del tutto e in prospettiva l’Assoluto, da cui tutto dipende, anche la nostra stessa esistenza.

In questo cammino una genuina esperienza del vero, del bello, del bene e del giusto implica lo sviluppo di uno spazio interiore, che permetta nel tempo di penetrare sempre più in profondità il loro valore infinito e di coglierne sempre meglio la connessione con il fine ultimo, il significato più profondo del tutto, la felicità personale ultima, e l’Assoluto, che ne sta alla base. Uno spazio, che risuona positivamente sempre meglio e più facilmente, anche emotivamente, per le azioni buone, sia compiute personalmente, sia colte negli altri. La sensibilità a comprendere ciò che è bene in particolari situazioni e circostanze si deve accompagnare con il godimento interiore quando esso viene realizzato. Promuovere quindi senso e prospettiva esistenziale, dando aperture decise ad accogliere la verità, il bene, il bello, il giusto, come beni dello spirito. Per i cristiani nel quadro del progetto di vita evangelico, per agli altri secondo la loro ispirazione religiosa o meno. Favorire il desiderio di trascendere se stessi, di andare oltre la loro condizione prospettandosi un futuro degno di vivere, anche se ciò non è facile oggi in molte condizioni esistenziali.

**5. Conclusione e questioni aperte**

Il mio intervento intende sollecitare un percorso di riflessione comune, un cammino di ricerca nella riconsiderazione del ruolo educativo dei processi che si attuano nella scuola a tutti livelli, una elaborazione di possibili strade di attuazione pratica di quanto individuato come essenziale da garantire. Per questo riprendo le questioni poste precedentemente. Esse possono costituire le piste di lavoro in questo processo.

1) Quale contributo può essere dato dal mio insegnamento, soprattutto da tre unti di vista: l’identità personale in un contesto esistenziale e culturale spesso confuso e frammentato, oltre che multi-religioso e multiculturale; il progetto esistenziale personale che si verifica via via nel corso degli anni con il pericolo di disorientamento e/o schiacciamento sul presente; la capacità di leggere e interpretare i fenomeni sociali, famigliari, culturali e religiosi in maniera coerente con la visione cristiana (prospettive di senso, valori di riferimento, scelte esistenziali, ecc.)

2) Quale contributo posso, devo offrire nel Consiglio di classe in ordine alla progettazione, conduzione e valutazione (inclusa la certificazione) delle competenze di questo tipo. La questione riveste una prospettiva assai larga e impegnativa, in quanto la certificazione finale è elaborata da tutto il Consiglio di classe e riguarda l’apporto che ciascun insegnante e ciascun insegnamento deve dare in fase progettuale e di sviluppo e in fase di valutazione finale a tutte le voci del Modello di certificazione, che implicano maggiori e più puntuali riferimenti alle competenze chiave europee per l’apprendimento permanente.

3) Quale contributo l’IRC può dare alla questione oggi assai sentita di un preparazione in vista del proprio futuro lavorativo. Si insiste spesso sulla cosiddetta “didattica orientativa”. Esiste anche per l’IRC la possibilità di costituire un’esperienza orientativa? Solo in senso generale, o anche in riferimento a una delle fondamentali esigenze umane: quella del lavoro?

4) E’ possibile sviluppare a scuola, e in particolar da un docente di IRC, un processo di educazione spirituale e morale per tutti, un cammino che promuova senso e prospettiva esistenziale personali, che apra all’esperienza personale dei beni dello spirito (il vero, il bene, il bello, il giusto)?

1. J. Bernaud et alii, *Psicologia dell’accompagnamento. Il senso della vita e del lavoro nell’orientamento professionale*, Trento, Erickson, 2015. [↑](#footnote-ref-1)
2. Comitato per il Progetto culturale della CEI (a cura di*), Per il lavoro. Rapporto-Proposta sulla situazione italiana,* Roma-bari, Laterza, 2013, 4. [↑](#footnote-ref-2)
3. D. Grządziel, *Educazione del carattere. Per una pratica educativa teoricamente fondata*, Roma, LAS, 2014. [↑](#footnote-ref-3)
4. K. Rahner, The experience of God today, in K. Rahner, *Theological investigation*. XI, London, Longman & Todd, 1974, p.160. [↑](#footnote-ref-4)
5. P. J. Palmer, *To know as we are known*, New York, Harper & Collins, 1993. [↑](#footnote-ref-5)