

Per una scuola come *scholé* dell'*essere in natura*: riflessioni tra pedagogia e didattica

Towards school as *scholé* of a *being in nature*: reflections between pedagogy and didactic

VIVIANA LA ROSA, ALESSANDRA LO PICCOLO¹

The article aims to explore the idea of school as scholé in a natural environment. In this perspective, 'open school' can become a place where to experience waiting time, relationship, freedom and responsibility, in a combination and contamination of events and actions peculiar to lifelong learning. Through the promotion of the embodiment cognition and the development of "open-air" learning experience, school/scholé could prove to be a privileged way towards an integral education.

KEYWORDS: NATURE, SCHOLÉ, BODY, LEARNING, EDUCATION

Introduzione

Nella temperie culturale che ci vede protagonisti oggi, come esseri umani e come studiosi, appare urgente e non pi  derogabile una riflessione attenta e puntuale sulla scuola e sulle scuole, sui modelli formativi e sui presupposti fondativi ed epistemologici che possano rendere l'istituzione scolastica agenzia autenticamente formativa. Negli ultimi anni, anche a seguito delle istanze che l'esplosione della cultura digitale ci consegna, la riflessione pedagogica si   concentrata su natura e caratteri di una pedagogia per la scuola e della scuola. Nelle more di questo processo sistematico e profondo, l'istanza principale   stata (ed   ancora) quella di produrre un'idea di scuola² che possa autenticamente essere sede di formazione per tutti e per ciascuno, superando gli appiattimenti entro *slogan* o declaratorie potenti sul piano mediatico, ma vuote sul terreno pedagogico. Una scuola, in altri termini, capace di coltivare e nutrire le intelligenze e i talenti, di individuare e valorizzare le risorse degli allievi, nel convincimento che l'esperienza di formazione non possa mai essere «"sgomitamento" di una personalit  gi  avvolta al suo interno»³, ma piuttosto cura educativa orientata a disvelare il «poter essere possibile» dell'esistenza di ciascun individuo⁴.

Questo pone in luce anche le suggestioni che derivano da una scuola che narriamo nei termini di 'obbligo', ma che   altres  'diritto' inalienabile, sede privilegiata di democrazia e

di inclusione, sebbene spesso preda di processi educativi che hanno abdicato alla loro funzione emancipatoria e democratica a vantaggio di modelli orientati all'acquisizione di competenze tecniciste, volte a rispondere alle esigenze (connotate da rapida obsolescenza) di un mercato del lavoro in continuo cambiamento⁵. Una scuola che rivendichiamo a gran voce come 'egualitaria', senza comprendere che dentro questa formula è contenuta la radice stessa di una potenziale e insidiosa disuguaglianza.

Un potente antidoto al veleno inoculato da certe pericolose forme di appiattimento alla logica di 'inique eguaglianze' sembra ravvisabile nel recupero di un modello di scuola come *scholé/lusus/otium/studium*. Come ricorda Bertagna⁶, il modello della *scholé* consente di richiamare alcuni nuclei di riflessione ineludibili e di radicale rilevanza pedagogica: tra questi, soprattutto, la dimensione della *studiositas* (idealmente contrapposta alla *curiositas*), principio particolarmente pregnante in Sant'Agostino⁷; la possibilità/opportunità di sperimentare la sosta (il tempo dell'attesa che nutre il seme della conoscenza); la dimensione della relazionalità e l'esercizio di libertà e responsabilità.

Accogliendo culturalmente e scientificamente questi elementi, ci sembra che il ritorno ad una scuola che sia autenticamente *scholé* possa attuarsi recuperando anche il piano delle esperienze di apprendimento che si collocano in natura, integrando pienamente nell'ambito di azioni istituzionalizzate le opportunità formative collocate nel più generale spazio del 'fuori scuola'.

In tale prospettiva, intendiamo in particolare in questa sede rilanciare l'idea di una *scholé* che dia voce all'essere *in natura*, che guardi all'esperienza di formazione in uno spazio/tempo dilatato, in uno spazio naturale che, per quanto connotato culturalmente, garantisca respiro alle inclinazioni, ai bisogni, alle diverse intelligenze dell'allievo e dell'allieva.

Il dicotomizzarsi del nesso tra dentro scuola e fuori scuola, inteso quest'ultimo come ambiente naturale che accoglie esperienze di apprendimento, ha di fatto esposto le prassi educativo-didattiche al rischio di sclerotizzazione dentro spazi fisici/sociali/culturali di fatto asfittici, alimentando nuove forme di disuguaglianza scolastica basate sull'incapacità di valorizzare appieno talenti, interessi e potenziali. Tutto ciò ha progressivamente definito

a new inequality, that is, a 'school inequality' based on, as the story itself tells us, differences in talent, interest and potential. In this way, the story and the reshaping of the educational system that accompanies it contribute to the configuration of a new unequal social order (a social hierarchy), which attributes everyone 'her / his place' (where he / she has to do what he / she can do best, and nothing else) and where the best pupils of the class, the excellent ones, are on top of the hierarchy⁸.

Contro le insidie di una scuola che produce iniquità, già nel 1960 Aldo Visalberghi aveva profeticamente contrapposto l'idea di una «scuola aperta», di una scuola

priva cioè non solo di chiusure dogmatiche di qualunque genere, ma anche di chiusure strutturali, di quelle distinzioni e preclusioni precoci, in cui una dubbia funzione culturale si contamina con una funzione certa di cristallizzazione sociale e di ormai intollerabile spreco di risorse intellettuali e produttive⁹.

Una scuola aperta, in altre parole, che non sia, come ricorda Riccardo Massa, «la bottega dell'istruzione [...] ma neppure il supermercato delle agenzie di socializzazione», quanto piuttosto «spazio metaforico di una rielaborazione cognitiva ed affettiva, a partire da esperienze di scoperta del mondo»¹⁰.

Morfologia di una *scholé* in natura

Perché ci sembra dunque che il dialogo tra fuori scuola e dentro scuola sia cruciale sul piano della fondazione di una pedagogia della scuola? Perché questo dialogo riattiva e pone sinergicamente e virtuosamente in relazione alcuni irrinunciabili aspetti fondativi di una scuola per tutti e per ciascuno, su misura dell'umano essere e divenire, delineando un modello di autentica educazione integrale. Un dialogo tra il 'dentro' e il 'fuori', tra la scuola come istituzione e la scuola come spazio vitale in natura ridefinisce totalmente l'ordine delle relazioni e delle esperienze dei soggetti coinvolti, siano essi allievi o maestri. Se 'l'essere a scuola' è politicamente e ideologicamente connotato in rimando ad una architettura predefinita sul piano istituzionale, strutturale, legale, l'essere fuori dalla scuola è occasione per ridefinire l'esperienza formativa in una dialettica costruttiva e non oppositiva tra le polarità costitutive della relazione educativo-didattica. In altre parole, se la scuola come istituzione scolastica, di fatto, rischia di imporre condizioni fortemente restrittive al nostro modo di conoscere, relazionarci, esserci nel mondo, la scuola come *scholé*, e dunque come spazio/tempo formativo dilatato, consente di superare tali costrizioni, garantendo a tutti l'accesso ad esperienze di formazione in misura del proprio bisogno di crescita, nel rispetto delle regole necessariamente definite dal *ludus*. Il gioco, la dimensione ludica che si lega etimologicamente e logicamente allo *studium*, nel dialogo tra libertà e rispetto delle regole, individualità e socialità, trova terreno elettivo proprio negli spazi formativi all'aperto, in contesti allargati che divengono potenzialmente inclusivi e democratici. Come ricorda Huizinga, la dimensione del gioco, del *ludus*, richiama etimologicamente

anche in altre lingue (è il caso del giapponese) quello della scuola, della serietà, dello studiare con qualcuno in qualche luogo¹¹.

Quali, dunque, i nuclei fondativi che interconnettono *scholé* e natura per ripensare la scuola oggi?

In primo luogo, il recupero della nozione di educazione integrale, presa in carico del bambino e della bambina nella interezza e nella complessità dei suoi vissuti, nella sinergia tra mente e corpo, nella pluralità dei luoghi e dei tempi attraversati. Agire nella prospettiva di una educazione integrale, ancor più se nel contesto di spazi formativi all'aperto, significa superare la frammentazione e il rischio di parzialità che appartiene ad alcune forme e strutture dell'istituzione scolastica, per accogliere piuttosto la pluralità che appartiene al vivente. L'esperienza di apprendimento *open air*, nel dialogo tra naturale e culturale, nutre infatti tutte le dimensioni che concorrono a definire l'essere umano, garantendo non solo dignità formativa alle diverse occasioni del conoscere, ma anche opportunità inedite di relazionalità e di tras-formazione. Questo pone altresì le condizioni affinché la storia formativa del bambino e della bambina non si concluda nell'ambito di annualità o cicli scolastici, ma assuma piuttosto carattere impermanente, non risolto nella dicotomia tra 'orizzontale' e 'verticale'.

Le esperienze formative in natura, aprendo al contatto con tutte le dimensioni che appartengono al vivente, sembrano in altre parole garantire respiro alle istanze più rilevanti di una educazione integrale: consentono una visione integrata e integrale della conoscenza; garantiscono respiro anche ad esperienze cosiddette extra-curricolari; offrono condizioni per la partecipazione co-creativa all'intero processo formativo dell'allievo, incluso così nella definizione di traguardi, finalità, possibilità di crescita umana.

Al quadro di esperienze di educazione integrale si lega strettamente anche un secondo snodo concettuale rilevante in vista di una riflessione avanzata sulla scuola: il lavoro.

A lungo contrapposto al lavoro intellettuale, il lavoro (ancor più quello manuale) ha sinora trovato spazi 'controversi' in ambito scolastico, sebbene la possibilità di accedere a processi di *poiesis* costituisca vera e propria condizione formatrice per l'essere umano. La tradizione che vede la scuola come sede esclusiva di esercizio e studio, luogo di trasmissione di una cultura intesa come generale e disinteressata, ha interpretato e ridotto la dimensione della produttività ad azioni ed esperienze non significative sul piano del *poiein*, trascurando così di promuovere il lavoro come operare consapevole attraverso la guida dell'*eidos*, così come suggerisce Aristotele nell'*Etica Nicomachea*.

L'esperienza di apprendimento in natura, ancor più se legata alla possibilità di agire sugli spazi di vita attraversati, apre ad una riconnessione essenziale con l'esperienza del lavoro e consente di recuperare all'esperienza dello studio anche il senso di una

produttività generosa e paziente, legata inevitabilmente ai tempi e al tempo di un'attesa sapiente.

Attraverso il lavoro, nel quadro di esperienze scolastiche *open air*, l'allievo è capace di tras-forma-azione, di attivare cambiamenti di forma non solo in ordine agli elementi naturali con cui egli entra in contatto, ma anche in riferimento al suo stesso essere nel mondo. La trasformazione, altresì, presuppone un agire nel rispetto del tempo e dei tempi, nella ciclicità propria della natura.

Il tempo e i tempi della scuola rappresentano un terzo snodo cruciale per ripensare la scuola/*scholé*. La riflessione intorno al tempo e ai tempi di una scuola «aperta» chiama in causa due orizzonti di senso cruciali, il primo dei quali attiene alla dicotomia tra tempo libero (spazio/tempo al di fuori delle necessità e del lavoro, che connota l'esperienza della *scholé/otium*), quel tempo libero e ozioso che contraddistingue la *scholé* platonica e costituisce condizione stessa del filosofare¹², e tempo proprio della costrizione che deriva dal dover sottostare a orari, obblighi di frequenza, doveri e compiti. Questo ci rimanda anche all'identificazione del tempo della scuola con il «tempo naturale» della crescita o con il tempo artificiale di apprendimento, ad un tempo sempre inteso nel suo sviluppo lineare, piuttosto che ciclico o irreversibile e creatore. Come ricorda Prigogine:

Non possiamo prevedere l'avvenire della vita o della nostra società o dell'universo. La lezione del secondo principio della termodinamica è che questo avvenire rimane aperto, legato com'è ai processi sempre nuovi di trasformazione e di aumento della complessità. Gli sviluppi recenti della termodinamica ci pongono dunque in un universo in cui il tempo non è né illusione né dissipazione, ma nel quale il tempo è creazione¹³.

In una esperienza scolastica pensata quale *scholé* in natura, l'allievo è messo nelle condizioni privilegiate di sperimentare proprio il tempo creatore, di far dialogare tempo interno e tempo esterno, entrando in contatto con il tempo radicale che giunge dall'alleanza tra natura e razionalità scientifica, da cui deriva l'evoluzione creatrice¹⁴.

La scuola come *studium* in uno spazio/tempo dilatato ci riporta alla condizione implicitamente democratica dell'essere tutti sottoposti alle stesse regole del vivente e al ventaglio infinito del possibile e del divenire. Si tratta di una democratizzazione del tempo che non appiattisce l'operare dell'allievo dentro schemi preconfezionati di azione, ma che al contrario apre agli interessi autentici, ai bisogni formativi, alle inclinazioni più profonde e proficue.

Il secondo orizzonte di senso richiama invece il confronto con i tempi dell'attesa e con l'esperienza della sosta, irrinunciabile momento di stasi funzionale ad una 'riequilibrio organizzazionale' volta a definire nuove condizioni del conoscere. Non va trascurato come la lentezza sia alla base dell'attivazione di processi cognitivi preposti

alla costruzione del pensiero critico e riflessivo, dell'immaginazione, dell'empatia. La stessa memoria si nutre di un tempo lungo, contrapposto all'oblio che giunge dalla frenesia del conoscere rapsodico e fugace. L'esperienza della sosta è dunque irrinunciabile nella storia di formazione dell'individuo e attiene alla capacità di dosare l'esperienza del 'perdere' e del 'prendere' tempo, di nutrire l'immobilità come condizione costruttiva e creatrice di nuovo movimento, nuova conoscenza, nuove strategie del sapere.

Nel quadro di esperienze formative in natura, la necessità della lentezza, della sosta, dell'indugio è stata ampiamente recepita dalla cosiddetta «pedagogia della lumaca». Come ricorda Zavalloni:

scholé è il tempo che trascorre senza assillo, non soggetto alle angosce della necessità, porta in sé l'idea dell'indugio, dell'ozio, della lentezza. La parola è sinonimo di applicazione, studio e, quindi, di scuola, anche se il termine *scholasticos* aveva in greco un'accezione negativa, come a indicare chi perde tempo¹⁵.

Il tempo della *scholé*, in tale prospettiva, è «il tempo impiegato dall'uomo per umanarsi»¹⁶, tempo che si nutre del riposo e anche del ritardo, del riconoscimento e del rispetto del ciclo di vita, dell'attesa mai oziosa, ma sempre feconda. Se l'albero è «esplosione lentissima di un seme», come ricorda Munari, siamo autorizzati a credere che l'uomo sia il divenire lentissimo dell'essere. Privare il soggetto in formazione dell'immersione nel tempo e nei tempi della natura apre al rischio di pratiche educative disumanizzanti e alienanti, ad una esperienza di scuola senza autentica profondità spazio-temporale.

L'immersione in spazi formativi all'aperto consente anche esperienze di connessione tra tempo presente e tempo passato, tra storia e storie, ricapitolazione filo-ontogenetica e memoria «operante»¹⁷.

Un modello di scuola come *scholé* in natura intercetta altresì il tema della spontaneità e della libertà dell'essere in formazione, la cui radicale rilevanza pedagogica ha sempre attraversato in senso fondativo le diverse stagioni della storia del pensiero umano. Se la scuola dell'«imperium»¹⁸ reitera logiche di potere, mortifica interessi e intuizioni dei bambini e nutre implicitamente disuguaglianze e dinamiche oppressive, la scuola/*scholé* che si apre anche a spazi formativi all'aperto sembra equilibrare in forma inedita le 'costrizioni del curriculum' con la libertà sperimentabile in natura, il raggiungimento di traguardi omologati e omologanti con la storia sempre al singolare dell'uomo che conosce, immerso nel vivente e in relazione con l'altro. Si tratta di un dosaggio sapiente tra socialità e individualità, autorità e libertà, costrizione e spontaneità, polarità restituite alla potente capacità generativa che esse prospettano in ambito formativo.

La morfologia della scuola/*scholé* in natura, nella pluralità degli elementi individuati, ci riporta implicitamente alla metafora del giardino selvatico, un ossimoro dalle potenti suggestioni educative. In che senso un giardino, spazio che è sempre, in qualche misura, 'addomesticato', organizzato scientemente e sapientemente da mano umana, può dirsi 'selvatico'? Come può esistere uno spazio naturale scientificamente regolato e, nel contempo, libero dalle (sovra)strutture umane, che cresce e vegeta senza cure? Lo spiega Jorn de Precy, giardiniere-filosofo, vissuto all'alba del Novecento, aprendo all'immagine di un giardino che riesce ad essere selvatico nella misura in cui è stato liberato da qualsiasi artificialità.

Nel suo libero svilupparsi, la natura, appena guidata dalla mano del giardiniere, deve poter dialogare con la dimora; lo spazio vegetale deve mescolarsi a quello dell'uomo, fino a confondersi con esso [...] nulla supererà mai in bellezza un giardino un tempo soggetto a regole, architettato fino alla follia, perfettamente addomesticato, che ha ritrovato la libertà¹⁹.

Un giardino selvatico, allora, cresce grazie al sapiente dosaggio di forze, al giusto mescolamento tra libertà e addomesticamento, al virtuoso equilibrio tra intenzione umana e forze spontanee della natura. Ideale esercizio di vita, questo, che perfettamente si adatta a sostenere vissuti e storie di crescita. E affinché, allora, possa recuperarsi quell'armonia perduta tra umanità e natura e rivendicata la libertà dell'allievo, non più addomesticato o schiacciato da architetture complesse che ne mortificano la natura, prezioso è quanto suggerisce ancora de Precy. Lui parla di giardinieri, ma è sufficiente sostituirne il ruolo con quello dell'educatore per apprezzare appieno la potente metafora suggerita:

Prima di tutto, però, [il giardiniere] deve imparare a mettere da parte i suoi attrezzi. Invece di affaccendarsi senza sosta, deve comprendere dove si trova, quali sono le forze che operano nel suo giardino. Talvolta, non far nulla è la scelta migliore. Talvolta bastano un gesto o due della mano, ma al momento giusto. Questo intendevano i saggi taoisti quando predicavano il *wu wei*, il «non agire». Non agire significa non cercare di spingersi oltre ciò che sgorga spontaneo, non intraprendere azioni, per quanto ben calcolate, il cui scopo è ottenere più di quanto la vita sta offrendo. L'unica regola del giardinaggio selvatico è dunque la seguente: fate il meno possibile, lasciate alla natura il grosso del lavoro, ritiratevi quanto potete dal campo d'azione. E l'unico *slogan*, se proprio dev'essercene uno: giardinieri, siate pigri!²⁰.

Corpi che apprendono, persone che si formano: quando la scuola incontra la natura

Approfondimenti scientifici, in diversi campi di ricerca, propongono il corpo e la natura coinvolti in misura forte e complessa nei processi di apprendimento e di formazione; tale posizione offre riflessioni che, dalla peculiarità delle ricerche, si spostano alla rivisitazione delle pratiche formative pedagogiche e didattiche.

La natura è sempre stato un tema controverso nell'ambito delle speculazioni filosofiche e pedagogiche, così come ambivalente è stata la concezione del corpo nel tempo e nello spazio²¹.

La primaria scoperta che i bambini compiono dello spazio è di tipo senso-percettiva, in quanto esplorano attraverso il tatto, la vista, l'udito, il gusto e l'olfatto: vivere, abitare la natura significa scoprirsi essere vivente insieme e in relazione ad altri esseri viventi. La natura favorisce sia l'esperienza della propria identità e personalità ma anche la socializzazione spontanea, l'esercizio del rispetto e la cura, la collaborazione e la risoluzione dei conflitti, tutti elementi che sostengono l'atteggiamento all'apprendimento. L'esperienza in natura unisce, quindi, diversi saperi, componendo una complessità ed interezza necessarie per uno sviluppo armonico²².

È certezza condivisa che il contributo offerto, all'educazione del bambino e alla sua formazione umana, da un equilibrato rapporto con la natura, specie nell'infanzia, è prezioso, insostituibile e necessario. Esiste inoltre una corrispondenza tra i tempi della natura e quelli della crescita di un bambino, i suoi primi apprendimenti passano attraverso i sensi e l'ambiente naturale offre una gamma molto ricca e varia di osservazioni, sensazioni, percezioni ed esperienze. I bambini imparano attraverso azioni semplici e naturali, istintive quali annusare, afferrare, assaggiare, stringere, toccare, muoversi, correre, esplorare in una parola scoprire.

Se ricche sono le sollecitazioni della tradizione, non meno incisive risultano quelle che provengono dalla modernità per quanto tutto questo non è ancora sufficiente a sradicare consuetudini, limiti e pregiudizi che relegano le occasioni di educazione e di apprendimento in luoghi chiusi, in tempi prestabiliti, veloci e artificiali, attraverso strumenti non naturali, seppure sapientemente costruiti, che continuano a mantenere e accrescere le distanze fra il bambino-persona e la natura²³.

Diverse ricerche attestano quanto un'educazione naturale incida positivamente sulla crescita dei bambini: essi vivono attraverso i sensi, le esperienze sensoriali collegano il mondo esterno a quello interiore. L'ambiente naturale è la fonte principale della stimolazione sensoriale, capace di fornire valide alternative alla creatività; il bambino, inoltre, impara a ragionare con categorie di pensiero che lo aprono alla possibilità e al cambiamento oltre che al decentramento da sé; un lavoro complesso che agisce su più livelli dell'apprendimento, quello linguistico, cognitivo, motorio ed espressivo.

L'esperienza in natura, unisce quindi diversi saperi, il corpo, la mente, i bisogni fisici e quelli psichici, componendo una complessità ed unità necessarie per uno sviluppo armonico e per una conoscenza radicata²⁴. I bambini, attraverso giochi semplici, in natura, accrescono la consapevolezza di sé, del proprio corpo, aiutano a conoscere le potenzialità e i propri limiti; meno che mai sono esperienze che vanno inibite o negate: il prezzo da pagare sarebbe troppo elevato in termini di benessere e di identità.

Il bambino, nella natura, ritrova il naturale che vi è in lui e quindi anche nel suo corpo: di qui tutta una serie di implicazioni cognitive, emotive, spirituali che si integrano nel suo processo di costruzione identitaria, socializzazione, sviluppo di abilità cognitive, affettive, relazionali, empatiche.

L'uomo, nell'arco della sua esistenza, realizza una duplice esperienza del corpo: da una parte vive il proprio essere corporeo, dall'altra avverte il proprio essere con²⁵.

La pedagogia della corporeità si pone l'obiettivo di far vivere all'educando una serie di relazioni significative, di affetti attraverso i quali sperimentare, in prima persona, il sentimento dell'amore, dell'amicizia, le emozioni positive e negative, così che possa di conseguenza, sentirsi accettato e rispettato, reiterando gli stessi sentimenti nei riguardi dell'altro.

In tale direzione rientra, l'educazione all'impegno ed al senso di responsabilità: educare all'impegno e al senso di responsabilità, significa rendere l'educando consapevole del ruolo che svolge all'interno della società, ciò comporta l'assunzione di un impegno nei confronti di sé stesso e degli altri, di cui la scuola è garante per sua istituzione.

Il corpo costituisce una dimensione viva della persona che conserva al suo interno i vissuti esistenziali del soggetto-persona²⁶, esso costituisce la via di un esistere pedagogico, rappresenta l'ambito che ci permette di ricostruire e riconoscere la nostra storia passata, scegliere liberamente il nostro presente e di pensare al futuro progettando con consapevolezza e libertà la nostra vita.

Il soggetto corporeo, biologicamente, storicamente descritto, si riscopre parte del tutto, legame e connessione con la complessità e la possibilità: occorre dunque valorizzare la corporeità come ponte di conoscenza, a livello educativo-formativo ricordare il corpo vuol dire riconoscerlo come crocevia di saperi diversi, nel tempo e nello spazio e bisogna farlo a partire dalla scuola.

In questo quadro ci sembra estremamente significativo pensare pratiche e teoria pedagogica della scuola come occasione di esplorazione e riscoperta concreta del ruolo del corpo all'interno del processo formativo.

Da una prospettiva fenomenologica²⁷ il corpo è portatore di un sapere, è la messa in gioco di sé attraverso i sensi, l'apertura oltre la parola, è consapevolezza di sé e delle

proprie azioni fisiche, compreso il movimento, come costruzioni di senso, con un loro specifico e unico significato.

La formazione di sé, quindi, non può prescindere dalla dimensione fisica, deve inevitabilmente, per essere efficace, tener conto della globalità della persona; lo sviluppo motorio riveste un ruolo fondamentale nella formazione della personalità e dell'intelligenza. Il movimento, potenziando le abilità senso-percettive, influisce conseguentemente sullo sviluppo intellettuale²⁸, esso ha delle conseguenze positive anche sulla dimensione emotiva della persona: attraverso le attività motorie, il bambino acquisisce valori morali importanti come il rispetto per gli altri, la solidarietà, l'aiuto reciproco, ecc.

Ancor più nello specifico, le attività motorie in natura sviluppano, sul piano dell'area intellettuale, tutti i processi percettivi, la condotta intelligente, l'immaginazione, la fantasia, la creatività; sul piano dell'area sociale, sviluppano la capacità di collaborazione, di cameratismo, l'identificazione e l'integrazione con il gruppo, il rispetto delle regole stabilite dal gruppo, il rispetto e la solidarietà con gli altri; sul piano dell'area affettiva, consentono un crescente controllo dell'emotività e dell'impulsività, la strutturazione di tratti caratterologici, quali: attività ed intraprendenza, perseveranza, sicurezza, fiducia in sé e negli altri.

L'attenzione si rivolge all'unicità di ciascun individuo in considerazione delle forme multiple della sua intelligenza, della varietà dei suoi stili cognitivi e delle sue strategie di apprendimento, tenendo sempre presente la sua storia personale, affettiva e intellettuale, all'interno di un contesto socio-culturale determinato²⁹. Proprio per questo motivo, l'educazione attraverso il movimento è importante fin dai primi anni di vita del bambino e concorre a migliorare la qualità della vita.

Il movimento risulta il primo normale effetto di un'esperienza intellettuale e/o emotiva, infatti le radici delle emozioni sono nel corpo e sono legate al dialogo tonico, al gioco espressivo e comunicativo sotteso all'alternanza di contrazioni e decontrazioni muscolari, vero e proprio linguaggio primordiale dell'affettività³⁰.

In tale contesto, l'educazione attraverso il movimento in natura si offre come terreno fertile per lo sviluppo di percorsi di crescita e di formazione autentica in cui la persona può scoprire e/o ritrovare sé stessa e il proprio potenziale personale e sociale.

Il corpo è anche poter essere, cioè poter essere 'altrimenti' e 'altrove' rispetto alla situazione data in una dimensione di libertà. Un corpo che sceglie, conosce la natura e conosce sé stesso tra e nella natura è un corpo capace di iniziare a costruire un progetto di vita comprensivo della propria corporeità.

L'esistere, in questo modo, non costituisce un fatto fortuito, dettato da leggi che l'uomo non è in grado di amministrare, ma rappresenta il frutto di un percorso educativo dedito al bene.

L'individuo è sempre più teso verso la ricerca di un benessere da intendere come equilibrio tra «l'esserci e l'esserci nel mondo»³¹, ossia come una condizione non passivamente subita, ma attivamente perseguita e vissuta, al fine di poter elaborare modelli di cultura del corpo capaci di promuovere il benessere come nuovo stile di vita responsabile.

Il corpo è, dunque, la via privilegiata per la conoscenza attraverso i canali percettivi che permettono il nostro essere al mondo e che ritrovano riscontro nella intersoggettività intesa come possibilità/dimensione del corpo di connettersi ed aprirsi ad altri corpi come soggetti e oggetti di conoscenza. In questa prospettiva, i sensi diventano lo strumento per aprirsi al mondo, per «esplorarlo e conoscerlo»³² e la natura il contesto privilegiato in cui ciò può avvenire.

Il tempo dell'apprendimento in natura tra ordine e disordine

Tra i concetti chiave che identificano i processi di apprendimento in ambiente naturale, nelle diverse fasi della vita umana, troviamo quelli di tempo e di spazio inteso in termini di ordine e di disordine. Va precisato che l'ordine degli spazi dentro e fuori la scuola e la classe esterni, è spesso un ordine pensato e progettato dagli adulti, studiato, preciso e rigoroso, perché si mantenga la sicurezza, perché non si vada incontro a pericoli, perché ogni cosa vada al suo posto; uno spazio, quindi, difficile da modificare, da reinventare e personalizzare, limitando la fantasia e la creatività dei bambini e trasformando anche il loro gioco libero in un momento strutturato e poco creativo³³. Va considerato, invece, che ciò che l'occhio adulto più considerare disordinato al bambino appare spesso perfettamente ordinato, a seconda della sua visione di ordine in quel preciso momento, in quanto ha posizionato i vari oggetti creando una scenografia per lui ordinata ed equilibrata; ecco perché uno spazio esterno naturale ideale è quello organizzato dai bambini stessi in cui hanno la possibilità di esplorare e modificare liberamente, in cui gli elementi di ordine e disordine vengono continuamente reinterpretati personalmente. Attraverso questa esplorazione, sperimentano e mettono alla prova non solo l'ambiente, ma anche il loro corpo, la reazione che hanno a contatto con la natura, con lo spazio che li circonda: è quindi un continuo conoscere ciò che gli sta intorno per conoscere loro stessi in rapporto con il mondo esterno. Infatti, questo tipo di esperienza dà al bambino innumerevoli possibilità per la crescita, sarà dunque in grado di valutare il diverso peso degli oggetti, comprenderne le dimensioni, percepire le proprie possibilità, percepire il

pericolo, il rischio, la presenza degli altri, conoscere le conseguenze del proprio agire, e infine lo sviluppo di diverse abilità e del coraggio di porsi nuove mete³⁴.

Il concetto di ordine deve quindi allontanarsi dall'idea di uno spazio curato nei minimi dettagli, come potrebbe essere un giardino, perfettamente arredato, geometrico, proporzionato, a un concetto invece di ordine interiore, di un ordine che non segue canoni e regole universali, ma che segue una logica personale creativa e fantasiosa, che permetta al bambino di trasformare l'ambiente tramite la propria visione di spazio.

Insieme alle coordinate spaziali legate all'ordine e al disordine, possiamo identificare quello del tempo: il tempo, nel processo educativo e formativo riveste da sempre grande importanza e il tempo dell'apprendimento in natura è anche il tempo della natura e risponde alle necessità proprie del bambino di acquisire conoscenze ed emozioni, sedimentare ed elaborare nuove proposte nel rispetto dei cicli naturali e del proprio.

La natura, pertanto, richiede tempo, tempo libero e non organizzato per sperimentarla in modo profondo. I bambini, piuttosto che avere tempi troppo pieni, sempre molto organizzati in ogni minuto, dovrebbero avere la possibilità di godere di tempi vuoti. Il vuoto è un concetto di cui bambini e ragazzi fanno poca esperienza, la conoscenza però, ha bisogno di tempi di sedimentazione e di spazi vuoti³⁵. Così come anche la creatività, che per prodursi ha la necessità di avere molte informazioni da connettere tra loro per cercare nuove relazioni, ma ha anche la necessità di tempo perché quelle informazioni siano elaborate e fatte proprie. La natura ci fornisce sia tempi distesi sia spazi vuoti che si presentano però come spazi aperti e liberi, perché ricchi di tante possibilità sebbene non siano strutturati: fare esperienza di un vuoto come questo, generativo, che porta alla produzione di qualcosa di nuovo, un tempo vuoto che permetta di creare e ricreare.

Il tempo trascorso in mezzo alla natura è quindi un tempo rallentato, che spesso viene considerato tempo perso, in realtà si tratta di tempo libero, in cui i bambini hanno la possibilità di sperimentarsi in una dimensione in cui il tempo cronologico perde importanza per passare il testimone al tempo delle esperienze e dei vissuti. I bambini devono infatti avere la possibilità di sperimentare il significato della lentezza intesa come quel piacere di soffermarsi sulle cose che interessano, senza sentirsi oppressi dal tempo che scorre. Occorre valorizzare il tempo della sosta, dell'attesa e del silenzio, lasciando a ciascuno il tempo necessario per imparare, nella consapevolezza che non siamo tutti uguali, ognuno con i propri tempi: la lentezza è infatti una buona alleata per chi insegna e per chi cura³⁶. Imparare insieme ad andare al ritmo della natura, imparare ad aspettare, silenziosamente senza avere fretta, senza accelerare il tempo, senza sovrastarlo, sembrano azioni facili ma in realtà sono difficili soprattutto per gli adulti³⁷.

Ogni ambiente naturale è un vero e proprio laboratorio all'aria aperta, ricco di potenzialità espressive dove anche gli elementi più semplici quali un ramo o un sasso,

se osservati con attenzione, possono offrire infinite sollecitazioni per ricerche estetiche e compositive, che valorizzano le forme, i colori, le consistenze³⁸.

L'osservazione dei dettagli in natura, dovrebbe essere supportata da un tempo adeguato, in quanto l'osservazione, l'analisi, la scoperta richiedono un tempo molto lento e lungo, un tempo quindi dedicato.

Proposte e considerazioni finali

La condizione dell'infanzia, soprattutto nei contesti urbani della nostra società, è fortemente connotata da tempi programmati in spazi chiusi; i bambini che vivono esperienze libere di gioco e di socialità all'aperto sono sempre meno. Ciò determina un'oggettiva crisi dell'educazione che riguarda lo sviluppo di un vasto arco di competenze psicomotorie, cognitive ed emotive dei bambini.

L'educazione naturale è in grado di restituire l'integrità dell'essere umano, del mondo e della relazione; è un'educazione attraverso la quale, a partire dalle scuole per i più piccoli, i bambini costruiscono sperimentando la loro relazione con la natura e nella natura. Una scuola dove i vissuti dei bambini sono in relazione con oggetti e cose e in cui, questa relazione, è piena di senso e restituisce senso alla persona e al suo progetto esistenziale.

Le opportunità di una pedagogia che valorizza l'incontro virtuoso tra persona, educazione e natura sono diverse e tutte concordano nel ritenere questa triade preziosa sul versante pedagogico-didattico per tutte le età e condizioni della vita.

La scuola, come *scholé*, ha una responsabilità importante nei confronti dei più giovani: deve porre le basi del percorso formativo dei bambini e degli adolescenti sapendo che esso proseguirà in tutte le fasi successive della loro vita. In particolare, emerge chiaramente che le relazioni fra l'uomo e l'ambiente, nella realtà scolastica, devono essere intese in un duplice senso: da un lato tutto ciò che accade nel mondo influenza la vita di ogni persona, dall'altro ogni persona tiene nelle sue stesse mani una responsabilità unica e singolare nei confronti del futuro dell'umanità.

La scuola quindi può e deve educare a questa consapevolezza e a questa responsabilità i bambini, in tutte le fasi della loro formazione. Il passo da compiere volge verso la direzione di una didattica della corporeità in ambiente naturale, che educi la persona con la consapevolezza di costruire percettivamente il mondo che la circonda; in cui il

corpo vissuto-vivente, è protagonista e testimone dell'esperienza e come tale permette all'uomo di essere al mondo in maniera consapevole, libera e autentica.

Per promuovere un'educazione naturale, con uno sguardo al futuro, sono indispensabili adulti in grado di mettere al centro i bisogni evolutivi dei bambini; adulti consapevoli della necessità di una progettazione esistenziale più ampia, in grado di elaborare cultura sui problemi più urgenti del nostro tempo.

Dalla riflessione su tali aspetti emerge la complessità degli elementi di cui occorre tenere conto nella progettazione di esperienze di incontro con la natura, le quali necessitano quindi di uno sguardo attento e critico sulle questioni.

Occorre, dunque, un ripensamento dei contesti educativi a favore della ricchezza, complessità e autenticità delle esperienze, evidenziando inoltre la necessità di trovare uno spazio per l'educazione naturale nella formazione degli insegnanti.

Gli educatori quindi dovranno essere in grado di godere del tempo di natura, di lasciare spazio all'osservazione dei bambini lasciandosi coinvolgere da loro, immergendosi anch'essi in quella dimensione naturale tanto ricca di contenuti e possibilità; per riuscirvi efficacemente dovranno imparare a farlo con tutto il loro corpo, promuovendo quindi spazi gioco educativi capaci di tutelare il diritto dei bambini al tempo del gioco, che richiede una partecipazione attiva al gioco sia da parte dei bambini che degli adulti, incoraggiandoli ad una relazione unica e individuale, nei tempi e nei modi, con e nella natura³⁹.

Sul fronte metodologico e didattico, sarà importante pensare a luoghi/tempi per i laboratori, per le comunità di apprendimento, i gruppi, le attività teatrali, ludiche e motorie capaci di veicolare e promuovere apprendimenti multi e interdisciplinari che valorizzino la persona e il suo fare, attuando una scuola più sensibile all'integralità del soggetto-individuo-personae una pedagogia che mette al centro della vita scolastica la persona con tutta la sua corporeità, affettività e intelletto.

Per queste ragioni diviene necessario pensare a una didattica integrata, coinvolgente, capace di mettere gli alunni nelle condizioni di sperimentare l'esperienza corporea.

L'esperienza educativa all'aria aperta è imprevedibile, complessa e sempre in accordo con le idee e i sentimenti che il mondo del bambino offre; per tali ragioni, la formazione degli educatori deve promuovere modalità di rapporto con l'ambiente esterno, con la natura e con il movimento, in modo da integrarli nel proprio bagaglio professionale⁴⁰.

Il valore pedagogico dell'esperienza in natura è molto forte e chiaro: la natura e gli elementi che in essa vengono collocati supportano il bambino nel suo sviluppo e nelle sue abilità e competenze sostenendo anche i bambini che si trovano per diversi motivi in un momento di debolezza.

La forza dell'apprendimento nella natura sta nella sua concretezza, nella sua praticità, nella sua semplicità e nello stesso tempo nella sua immensa complessità: i prati sono laboratori creativi, occasioni di apprendimento per imparare a far crescere.

Tutte le attività mescolano l'aspetto ludico-creativo a quello scientifico-laboratoriale, dove si insegna a confrontarsi con gli altri esseri viventi. È importante, a tal proposito, pensare luoghi/tempi per i laboratori, per le comunità di apprendimento, i gruppi, le attività teatrali, ludiche e motorie; infine, sul piano curricolare è necessario orientare i saperi nella loro dimensione interdisciplinare e secondo un'ottica esistenziale e antropologica: tutto questo per focalizzare il discorso pedagogico su una concezione globale dell'educazione, che è chiamata a consegnare al soggetto i mezzi necessari per sviluppare al meglio le sue potenzialità e la sua autonomia.

Dare la possibilità quindi al bambino di potersi muovere liberamente significa per i bambini anche la possibilità di risolvere i problemi concreti, esercitando la propria autonomia e sviluppando sempre più fiducia in sé stessi⁴¹.

Persiste un primato della percezione che elegge il corpo quale via d'accesso alla costruzione di saperi e identità che trovano reale corrispondenza nella dimensione naturale alla quale ogni bambino ha la necessità di rapportarsi.

Attraverso una scuola più sensibile all'integralità del soggetto-individuo-persona, una pedagogia che metta al centro della vita scolastica un soggetto non intellettualizzato ma un soggetto socializzato anche attraverso l'esperienza corporea.

Per queste ragioni diviene necessario pensare a una didattica coinvolgente, capace di mettere gli alunni nelle condizioni di sperimentare l'esperienza corporea, in quanto siamo innanzitutto corporeità e ci rappresentiamo attraverso il corpo. Sul fronte della relazione educativa è fondamentale assegnare un ruolo centrale alle dinamiche comunicative (ascolto, dialogo, sostegno, empatia, ecc.). Il corpo rappresenta il baricentro della relazione educativa: il maestro, l'insegnante, l'educatore si pongono innanzitutto attraverso la loro presenza corporea.

Apprendendo ad apprendere si diviene consapevoli di come cercare per conoscere, ma anche di come elaborare ciò che si incontra e scopre, esercitandosi in un atteggiamento curioso e sperimentale. Cercare, distinguere, scegliere e scoprire sono azioni guidate da un desiderio e una motivazione intrinseca nel bambino che nasce dal contatto diretto con gli elementi della natura, con la natura stessa nella sua interezza; le nozioni che apprendono i bambini per loro iniziativa, in particolare nel gioco libero, non possono essere imparate in un altro modo, nasce quindi l'idea che sia l'educatore o l'insegnante a doversi adeguare alle modalità di apprendimento dei bambini, e non viceversa⁴².

La natura così come la scuola, intesa come *scholé*, è sede in cui sperimentare la sosta, il tempo dell'attesa, la relazione, la libertà e la responsabilità in una combinazione e

contaminazione di eventi e di azioni tipiche del fare ricerca, di sperimentare e apprendere in modo permanente.

VIVIANA LA ROSA, ALESSANDRA LO PICCOLO
University of Enna Kore

¹ L'articolo è il frutto del lavoro congiunto delle autrici. Nello specifico, l'introduzione e il paragrafo 1 sono da attribuire a Viviana La Rosa; il paragrafo 2, 3 e le conclusioni sono da attribuire ad Alessandra Lo Piccolo.

² Cfr. M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano 2014; Id., *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, FrancoAngeli, Milano 2019; P.C. Rivoltella, *Un'idea di scuola*, Scholé, Brescia 2018.

³ M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, cit., p.29.

⁴ L. Mortari, *Alle radici della cura*, «Thaumàzein», 1, (2013), p.12.

⁵ Cfr. L. Mortari, *Costruire insieme un bene*, in L. Mortari (a cura di), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano 2017.

⁶ Cfr. G. Bertagna, *Plaidoyer della scuola come scholé*, in S. Bolognini (a cura di), *Studi in onore di Lanfranco Rosati*, Giuffrè Editore, Milano 2016; Id., *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive* (a cura di G. Bertagna, S. Ulivieri), Edizioni Studium, Roma 2017; Id., *Ma che vuol dire «Buona Scuola?*, «Nuova Secondaria», n.1 (2017), pp. 3-5.

⁷ Cfr. Agostino, *De Trinitate*, Città Nuova, Roma, 1973, X, 1, 3.

⁸ J. Masschelein, M. Simons, *The Hatred of Public Schooling: The school as the mark of democracy*, «Educational Philosophy and Theory», vol. 42, n. 5-6 (2010), pp. 666-682.

⁹ A. Visalberghi, *Scuola aperta*, La Nuova Italia, Firenze 1960, pp. IX-X.

¹⁰ R. Massa R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Editori Laterza, Roma-Bari 1997, pp. 176-177.

¹¹ J. Huizinga, *Homo ludens*, Einaudi, Torino 1946.

¹² Cfr. Platone, *Teeteto*, Einaudi, Milano, 2018, 171c-176a.

¹³ I. Prigogine, *La nascita del tempo*, Theoria, Roma 1989, pp. 80-81.

¹⁴ Cfr. I. Prigogine, I. Stengers, *La nuova alleanza*, Einaudi, Torino, 1982; I. Prigogine, *Tra il tempo e l'eternità*, Boringhieri, Torino 1989.

¹⁵ G. Zavalloni, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, EMI, Bologna 2012, pp. 22-23.

¹⁶ E.V. Tizzi, *Dalla scholé allo schooling*, Morlacchi, Perugia 2008, p. 13.

¹⁷ Cfr. M. Tomarchio, *L'orizzonte formativo di una memoria operante. Finalità, obiettivi, azioni del Centro studi ricerche e documentazione Sicilia/Europa "Paolo Borsellino"*, in V. La Rosa, M. Tomarchio (a cura di), *Sicilia/Europa. Culture in dialogo, memoria operante, processi formativi*, Aracne, Roma 2014.

¹⁸ Cfr. G. Bertagna, *Plaidoyer della scuola come scholé*, cit..

¹⁹ J. de Précy, *E il giardino creò l'uomo*, Adriano Salani Editore, Firenze 2012, p. 89.

²⁰ Ibi, p. 165.

²¹ La tradizione pedagogica, nello specifico vanta nomi come Jean Jacques Rousseau, Friedrich Fröbel, Maria Montessori, John Dewey, per citarne alcuni, che hanno considerato fondamentale il rapporto del bambino con la natura, studiandone le caratteristiche di tale rapporto e le evidenze educative. Nell'Emilio di Rousseau è forte il richiamo alla necessità di consentire ai più giovani di divenire osservatori dei fenomeni della natura per renderli curiosi. Si può quindi affermare che lo stare in natura sia una vera esperienza di educazione e di apprendimento (Guerra, 2015).

Lo stesso desiderio di cercare, trovare, scoprire, conoscere è ugualmente espresso da Fröbel (1826) e cinquant'anni dopo circa, le stesse necessità e attitudini del bambino vengono evidenziate da Maria Montessori (1870-1952), che pone il movimento e le esperienze sensoriali al centro del suo metodo pedagogico.

I bambini sono spinti da una motivazione innata ad agire nell'ambiente naturale: in esso osservano cercano, scoprono, inventano e dunque imparano per la vita poiché non vi è sapere significativo che non sia stato esperito in maniera diretta e personale (Dewey, 1929).

²² M. Guerra, *Fuori: suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Franco Angeli, Milano 2015.

²³ Gardner ha sentito la necessità di implementare il suo costrutto teorico sulle intelligenze multiple, aggiungendo un ottavo tipo di intelligenza, ovvero quella naturalistica, relativa al riconoscimento e alla classificazione di oggetti naturali. Essa è la capacità di entrare in contatto con la natura, instaurare un forte legame con essa, manifestare curiosità ed una forte propensione a prendersi cura ed osservare le varie creature viventi. Per far sviluppare tale capacità nei bambini, è molto

importante trovare la presenza di uno spazio verde in modo da permettere l'osservazione e l'esplorazione diretta e multisensoriale di elementi e fenomeni ed esperienze dirette all'aria aperta. Non è casuale che l'autore ne associ una nona: quella esistenziale che egli definisce come l'attitudine al ragionamento astratto. L'intelligenza esistenziale rende il bambino incline alla riflessione curioso di tutto; perché i bambini possano sviluppare un atteggiamento di ricerca spirituale, esistenziale ed etica risulta fondamentale incoraggiarli ad interrogarsi sui grandi perché e trovare risposte personali.

²⁴ M. Guerra, *Fuori: suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Franco Angeli, Milano 2015.

²⁵ P. Barsotti, *Il corpo e l'azione motoria*, Calzetti-Mariucci, Perugia 1996.

²⁶ P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1998.

²⁷ P. Bertolini, *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze 2001.

²⁸ A. Gessell, *Il fanciullo dai cinque ai dieci anni*, Bompiani, Milano 1964.

²⁹ H. Gardner, *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st Century*, Basic Book, New York 1999.

³⁰ A. Lo Piccolo, *Dal corpo che ho al corpo che sono*, Pensa Multimedia, Lecce 2017.

³¹ P. De Mennato, *Per una cultura educativa del corpo*, Pensa Multimedia, Lecce 2006.

³² L. Milani, *A corpo libero sport animazione e gioco*, Mondadori Università, Milano 2010.

³³ Opie, Opie, 1969, cit. Guerra, 2015.

³⁴ E. Bussolati, P. Tasini, *Selvatichezza*. In M. Guerra (a cura di), *Fuori: suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Franco Angeli, Milano 2015, pp. 65-71.

³⁵ L. Maffei, *L'elogio della lentezza*, Il Mulino, Milano 2014.

³⁶ A. Carlazzoli, *Lentezza*, in M. Guerra (a cura di), *Fuori: suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Franco Angeli, Milano 2015 pp. 189-194.

³⁷ L. Malavasi, *L'educazione naturale nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*, Edizioni Junior – Spaggiari, Parma 2013.

³⁸ B. Zoccatelli, *Bellezza*, in M. Guerra (a cura di), *Fuori: suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Franco Angeli, Milano 2015.

³⁹ L. Malavasi, *L'educazione naturale nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*, Edizioni Junior – Spaggiari, Parma 2013.

⁴⁰ M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Erikson, Trento 2015.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² Opera cit., 2005.