



I valori personali e professionali degli insegnanti di scuola primaria: un'indagine qualitativa

Primary school teacher's personals and professionals values: a qualitative research

Immacolata Brunetti
Università degli Studi di Bari
imma.brunetti@gmail.com

ABSTRACT

Values continue to play an integral part in education across the globe, but the importance of teachers' personal values is often overlooked. It has been argued that teachers need explicit opportunities to reflect on their own personal and professional values to enable them to model what they ask of their students with integrity. The purpose of this research was to explore the intrinsic values of primary school professionals and the publicly espoused values of the educational systems in which they work. This research is the result of a three-year funded empirical study carried out by the authors in primary schools in Bari. Research was undertaken in four schools in a range of educational contexts. In each school, individual conversations were undertaken with six key professionals with different roles to elicit personal constructs or values. Data were analysed qualitatively. Qualitative analysis suggested relationships between the professional roles of the participants and predominant values themes. This small-scale study supports the importance of dialogue and self-awareness in professional life and ongoing professional development.

I valori giocano un ruolo importante in ambito educativo nel mondo ma nonostante ciò vengono spesso sottovalutati. È stato dimostrato che i docenti hanno bisogno di opportunità per riflettere sui propri valori poiché sono considerati modelli di ruolo per i loro studenti. La proposta di questa ricerca è quella di esplorare i valori intrinseci dei docenti di scuola primaria e di esplicitare i valori del sistema educativo nel quale essi lavorano. La ricerca è il risultato di tre anni di studi empirici condotta dall'autrice nella scuola primaria nella zona di Bari. Lo studio ha coinvolto quattro scuole. In ogni scuola sono state condotte interviste e conversazioni individuali con sei docenti aventi ruoli differenti per elicitarne i diversi costrutti valoriali. I dati sono stati analizzati con metodo qualitativo. I risultati suggeriscono la relazione tra i ruoli professionali dei partecipanti e i valori predominanti. Lo studio condotto su piccola scala, dimostra l'importanza del dialogo e dell'auto-consapevolezza nella vita professionale e nello sviluppo professionale continuo, oltre che la dimostrazione dell'importanza della figura del docente quale modello di ruolo per le giovani generazioni.

KEYWORDS

Values, Professionals, Teachers, Experiences, Professional Roles.
Valori, Professionalità, Insegnanti, Esperienza, Persona.

1. Introduzione

In questo mio studio, cerco di focalizzare l'attenzione sul concetto di valore inteso sia teleologicamente che deontologicamente. Henry Bergson (1959) distingue due morali: una legata al costume ed alle leggi, l'altra più dinamica e attuabile in virtù dello slancio vitale dell'uomo. La prima più oggettiva fissata nelle norme della condotta, l'altra basata sul dinamismo della vita umana (autonoma). La prima definita eteronoma e coincide con il diritto poiché si fonda sull'autorità ad un principio, dunque segue una prospettiva di stampo oggettivistico alla quale si contrappone la morale autonoma propriamente kantiana: si agisce per il dovere e non già conforme al dovere. Ciò suggerisce un condizionamento a priori della libertà intesa come "libertà della persona umana in situazione". In realtà si tratta di recuperare sia la prospettiva oggettiva che quella soggettiva nella quale l'interpretazione, il consenso, l'assenso, ma anche l'ubbidienza, coesistono in un unico rapporto poiché la morale della persona singola si riflette nella morale della comunità (Flores D'Arcais, 2000).

In ambito scolastico la pratica didattica è ora assediata da modelli di competenza che incorporano i valori come procedura corretta da seguire, con scarsa conoscenza sulle motivazioni o sui comportamenti umani. Una linea di congruenza sempre meglio definita, si sta formando tra i valori e la professionalità dell'insegnante, tanto sul piano deontologico, quanto su quello delle competenze poiché sempre più ci si sposta verso il concetto di *libertà di* e *libertà da*. A tal proposito la terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana ha rilevato come la professione dell'insegnante goda di un basso prestigio sociale dettato da diversi fattori socio-politici. Nonostante ciò, gli insegnanti hanno ruoli chiave nel modellare i valori in un mondo globale in cambiamento dove il relativismo morale e le diversità etniche e culturali hanno messo in discussione certezze nazionali. Considerare l'insegnante, quindi, come modello valoriale per le giovani generazioni vuol dire pensarli in grado di capire e riflettere sui propri valori. Tale opportunità potrebbe contribuire allo sviluppo professionale come percorso personale verso una maggiore integrità professionale e crescita umana. Gli insegnanti sono tenuti a modellare valori che la società e le loro scuole ritengono opportuno. Si crea uno scambio nel quale la scuola è il riflesso dei cambiamenti negli orientamenti valoriali sociali ma anche un potente strumento in grado di influenzarli sensibilmente. Quali sono, dunque, i valori di base che la scuola è chiamata a promuovere? Sono quelli che appaiono indispensabili per far sì che ci sia l'educazione intellettuale come ad esempio la tolleranza, il senso della storia e il valore "dell'autorità", l'onestà intellettuale, la responsabilità. D'altronde in una società complessa e mutevole come la nostra, la scuola deve creare nuova cultura con nuovi valori morali ed un nuovo umanesimo. Una cultura dei valori passa attraverso un'educazione basata sui valori. È impensabile una vita umana senza la presenza di significati valoriali che orientano le scelte morali: la questione di fondo, allora, è da intendersi sul valore attribuibile all'essere-uomo. Se da una parte quindi è importante considerare la promozione della persona, dall'altra si finisce per slittare verso la considerazione del solo comportamento, ovvero verso quei modelli meccanicistici (Santelli, 2004).

2. Le ragioni di una teoria personalistica

Il tema della persona è l'assunto da cui parto in quanto *primum* (D'Arcais, 1987; Ricoeur, 1990). Il tema della persona in quanto principio fondante permette di

articolare il cammino verso la dimostrazione di tale teoria. Infatti, la via da percorrere sembra seguire prima di tutto quella del primato della persona (D'Arcais, 1987) sul rispetto alla relazione (Bertolini) e l'affermazione della persona, nei valori, come atto e come scelta (Mounier, 2004). Fondamentale a tal riguardo non solo è il concetto di Persona in Ricoeur, arricchito dal contributo alla tesi della fenomenologia di Husserl e di Heidegger, ma anche quella di Max Scheler (1996), in ordine alla tesi della internazionalità, come il dirigersi verso altro da sé, e alla tematica dei valori così come Scheler la intende, distinguendo fenomenologicamente fatti ed essenze come peculiarità proprio "dell'agire intuitivo" e in quest'ambito la distinzione fra valori, fini, beni e scopi. Aspirare a dei valori non significa possederli né tendere ad essi come fine; i valori sono intuizioni emozionali, (aprioristica) e in quanto tali, è bene distinguerli dai beni e dagli scopi. A causa della costitutiva natura aprioristica, i valori si costituiscono in gerarchia stabilendo alla base, i valori affettivi, via via percorrendo i gradini sempre maggiori di sensibilità, vitalità, spiritualità e sacralità; con il variare della loro intenzione varia l'appropprimarsi del dovere in quel momento. (Scheler, 1996, pp. 17-20)

Per Scheler (1996) il rapporto esistenziale, si tramuta nel rapporto tra l'essere e il valore, attraverso il concetto di intenzionalità. Gli atti intenzionali più elevati sono quelli d'amore, ne consegue che ciò che distingue la persona dall'io che vive stati emozionali è l'amore. È dall'amore che si costituiscono i valori. Diverso invece appare il rapporto tra essere ed esistenza in Heidegger (1976), in Essere e tempo, in quanto il concetto di persona è legata non all'essere metafisico, a sua volta opposto ad una metafisica dell'essere, ma al significato stesso del personalismo, infatti, ciò è riscontrabile in due punti di vista differenti: mentre M. Nèdoucelle (1957, p. 159) definisce il personalismo come dottrina che assegna alle parole un posto nella realtà, nel rispetto della persona, nell'azione morale e nelle organizzazioni della società, lo Stefanini (1962) punta nel guardare l'essere come personale e tutto ciò che non rientra nell'essere è frutto della manifestazione della persona stessa. Quindi l'essere coincide con la persona che vive nella realtà. Questo è il punto di congiunzione tra il personalismo e l'esistenzialismo di Heidegger. Volgere lo sguardo, comprendere, scegliere sono momenti costitutivi del modo di essere di un ente, ovvero ciò che noi siamo in una determinata realtà, comprendere l'essere vuol dire comprendere un determinato modo d'essere.

D'accordo con Flores d'Arcais (1987), è da "questa persona" cioè dalla mia persona, che si deve partire (p. 99), quando si ha a che fare con l'uomo, ci sono elementi che partecipano alla sua costitutiva unicità intesa come singolarità: "il *primum* è la persona, anzi, più chiaramente, la mia persona, la persona che io sono" (ivi, p. 100).

È il dato iniziale, il presupposto autenticamente primo, "se si preferisce altro linguaggio, si dica la mia esperienza, quella esperienza che io, in quanto persona, vivo, conosco e realizzo" (ivi, p. 126). Non esiste un dato infinito prima della persona, ma il dato finito perché appartiene all'esperienza. Partendo da ciò è possibile parlare di "intenzionalità" e trascendimento come tratti o modalità costitutivi della persona poiché finita ma sempre protesa verso l'altro (ed in questo ha in comune con la prospettiva fenomenologica) ma anche accettazione critica della situazione data in prospettiva progettuale (questa è la dimensione del trascendimento).

La persona è sempre alla ricerca di quell'oltre per intenzionalità (verso il sé, verso gli altri, verso l'essere o verso l'Assoluto e verso il mondo). L'io sono, equivale all'io devo essere e quindi anche io devo essere tutto quel che io sono, ovvero che ciascuna persona si costituisce nella propria singolarità sia attraverso

le proprie capacità, sia attraverso quei condizionamenti esterni che influenzano la sua condizione. Dunque, si tratta di considerare l'uomo "nella concreta possibilità di farsi maestro a se stesso". Questo vuol dire calarsi nella prospettiva axiologica e deontologica poiché l'elemento caratterizzante è la finalità da realizzare o da raggiungere, le quali diversamente dagli obiettivi che non sono valori, ma mezzi o strumenti utilizzati per raggiungere l'unico valore supremo che è la Persona, sono condizionati comunque dalla cultura e dalla storia che sviluppano e creano valori che guidano l'agire umano e necessariamente conducono ad una gerarchia dei valori a cui tendere che implica la libertà d'agire secondo responsabilità e deontologia

"Certo, l'uomo non vive senza valori, sia che egli li consideri come oggettivamente dati o come posti. Ma l'educazione non sceglie i valori, sceglie soltanto gli obiettivi e le procedure più idonee per realizzarli, in modo che si "produca valore", valorizzando, così, la persona che li persegue e li attua si che poi la scelta si compia inevitabilmente entro i condizionamenti esistenziali, [...] ciò non esclude, di per sé, quel margine di libertà. Che anche alla "della persona potrebbe essere riconosciuto, e che, permettendo di parlare di responsabilità, condurrebbe ad una considerazione deontologica" (p. 129).

Se ci caliamo nel contesto di una teoria dell'educazione, nel momento in cui i valori entrano in tale teorizzazione, essi diventano idee, guida a cui tendere per intenzionalità, scelti come mezzi o strumenti per raggiungere la realizzazione della persona, che guarda ad essi come "condizione" della propria formazione in vista del proprio perfezionamento. Diventano oggettivi nel momento in cui da "termine intenzionale" si traducono in fini educativi o obiettivi didattici, in quanto vengono rapportati alla situazione concreta (Flores d'Arcais, 1987).

L'intenzionalità proiettata verso la realizzazione, si concretizza nella sfera del "possibile" attraverso il quale il progetto esistenziale della persona rientra nella possibilità di una modificazione della realizzazione in vista delle possibilità concrete di ciascuna persona. In tal caso il progetto di un ideale diventa possibile solo se vi sono delle condizioni affettive di realizzazione, per cui tale possibilità è legata all'intenzionalità nella misura in cui la scelta si configura come atto e soprattutto perché siamo nel campo educativo nel quale l'effettivo compimento della scelta e della decisione, di fronte a varie possibilità di fini o mezzi, diventa sempre più difficile e richiede impegno e responsabilità.

Da questa realtà concreta è necessario partire come raccolta dei dati secondo modalità di iscrizione della persona nella struttura esperienziale stessa. Attraverso la descrizione dell'atto concreto della decisione possiamo pervenire alla comprensione delle idee, come principi di valore, insiti in ogni scelta decisiva poiché provengono proprio nella scelta decisiva tra le "direzioni concrete della vita" ed i valori intimamente contenuti in queste direzioni. Le definizioni astratte dei valori non sono che simboli di ciò che gli uomini hanno concepito in tali atti" (ivi, p. 40). La scelta, la decisione, l'impegno e la responsabilità sono qualificazioni di atti esistenziali della persona. Il progetto della persona è tale nella misura in cui si ancora al valore stesso della persona. La presenza nell'esistenza dell'uomo di tale orizzonte valoriale, fa sì che orienti continuamente la nostra condotta, segnando l'ingresso nel mondo morale e inducendo tutte le nostre attività in prospettiva etica (Santomauro, 1974, p. 31).

I valori sono ciò che dà contenuto e significato al rapporto educativo. Non c'è, infatti, educazione senza il riferimento ad un orizzonte axiologico verso cui tendere e d'altra parte si educa per "promuovere nello scolaro il senso dei valori

e l'intenzione di realizzarli e di realizzarsi alla luce di essi " (1958, p. 16). Santomauro fa riferimento a Scheler e Rosmini quando considera i valori come supremi criteri della vita, come ideali verso cui tendere: Scheler sostiene primariamente l'oggettività e l'apriorità dei valori piuttosto che la relazione tra i valori, la razionalità e la libertà della persona e Rosmini al contrario fonda un vincolo tra la coscienza e la verità, tra la spiritualità ed i valori per aderire alla tesi secondo cui la persona è razionalità e libertà, quindi ne deriva che i valori sono dati alla coscienza e si rivelano nell'attività stessa degli individui, risultando così oggettivi, apriori e perenni. Oggettivi poiché non nascono dall'esperienza ma si esprimono nel carattere di assolutezza tali da renderli perenni e nello stesso tempo calati nell'esperienza, finita, problematica ed insufficiente.

Nessuna esperienza ha in sé " le condizioni per esaurire il contenuto del valore". Ciò vuol dire che i valori muovono l'esperienza e la storia, in quanto la persona disponendosi verso l'essere, si dispone per essi, dato che la persona è per sua natura "orientata in direzioni di essi, aperta alla loro possibilità, chiamata e destinata a realizzarli, realizzandosi appunto, nella loro luce. Tutto ciò definisce l'intenzionalità axiologica della coscienza. In tale contesto, è significativa la posizione di Dewey (1916) che ha sostenuto invece la "relatività dei valori all'esperienza". Negando la circoscrizione dell'educazione verso scopi finali e valori assoluti, poiché arresterebbe il movimento dell'esperienza e della storia, gli scopi sono generati dalla stessa esperienza, ed i valori non sono altro che progetti che vengono modellati e rimodellati dall'esperienza " tutto è valore e niente ha valore". Se l'esperienza è tutto, il valore in Dewey perde la sua valenza assoluta per essere ridimensionato nel cambiamento e mutevolezza dell'esperienza stessa; per tale motivo "l'esperienza è fonte di educazione a patto che si manifesti nella luce dei valori" (Catalfano, 1964 p. 110).

3. La fondazione dei valori nella persona in Paul Ricoeur

Secondo l'idea del filosofo il rapporto educativo è connotato e regolato dalla dimensione etica. La persona è considerata come supporto verso un'attitudine, una prospettiva un'aspirazione tanto nell'*ipse* che rappresenta il suo divenire quanto nell'*idem* (che rappresenta la continuità nell'identità). Il suo definirsi nel tempo dipende dal modo di scegliersi ed impegnarsi in vista dello sviluppo dell'uomo come "uomo parlante, uomo agente, uomo narratore e uomo responsabile". La dimensione della responsabilità si configura come "dimensione morale" della persona sia in senso pratico che in quello sociale.

La priorità etica è elemento strutturante del suo costituirsi stesso, per cui la sua identità è non solo accoglimento dell'alterità, nella possibilità di scoprire i veri aspetti del suo essere, ma anche fedeltà nel tempo o in una causa superiore attraverso l'impegno verso un autentico progetto di vita. Nella direzione dell'impegno ogni persona diviene ciò che può e ciò che vuole divenire e questo costituisce nella propria dimensione morale.

Gli stessi valori sono riconoscibili solo all'interno della decisione nella quale possa risultare inscindibile l'unità della persona e i propri valori. Ciò richiede non solo il riconoscimento della libertà personale, nella possibilità dell'azione, ma anche il riferimento a norme incarnate nelle istituzioni, espresse in regole universali, per allontanare l'interpretazione soggettiva dei valori e definire un comportamento etico. Ricoeur (1990) a tal proposito prospetta un percorso etico che partendo dalle convinzioni e percezioni personali, attraverso auto – riflessione su prospettive di senso, si giunga alla costituzione di convinzioni di

valore volti a suscitare attenzioni di responsabilità e impegni di vita. “Ogni valore, infatti, è un compromesso tra un’esigenza, un riconoscimento e una situazione”. Il riferimento alla situazione costituisce un passo fondamentale dell’azione della persona poiché ogni persona non solo è l’esito di inclinazioni o predisposizioni personali ma anche di circostanze ambientali, per cui il riferimento etico non può che risultare nell’atto concreto dell’immersione situazionale e relazionale. Ciò richiede il costituirsi di un “ordine di valori” che ponga al centro la relazione con l’Altro sia nella presa di posizione sia in una corresponsabilità sociale, per cui la costruzione del sé racchiude il “valore di tutto ciò che produce valore morale e significato etico – sociale” nel suo costituirsi attraverso la relazione col mondo.

In Ricoeur questa Persona è sintesi pratico–ermeneutica mai definitivamente compiuta ma sempre in divenire tra il momento della riflessione ed il momento caratterizzato dal radicamento nella natura e nella cultura. Per questo essa è caratterizzata dalla nozione di “crisi” come smarrimento di sé nell’universo, perdita di una gerarchia stabile di valori che guidano le nostre preferenze. È caratterizzata, inoltre, dalla nozione di “impegno” come impegno verso o contro quei valori riconoscibili solo all’interno di una decisione, di cui costituiscono i motivi, per cui non c’è un ordine di valori intesi come “gerarchia del preferibile”, ma, riconoscibili solo entro una decisione. Questo concetto è attinto da P. L. Landsberg, infatti, la persona si costituisce nella fedeltà a valori transoggettivi che la oltrepassano, ciò non significa, d’altronde, che essi esistano in un “regno dei valori puri”.

I valori non sono concepibili senza l’esistenza personale che è in rapporto con essi, infatti la persona ed i valori, non sono separabili se non per astrazione, infatti, in un mondo in cui non ci fossero delle persone, non vi sarebbero dei valori e viceversa. In Landsberg si conserva un nesso ontologico fra persone e valori, infatti “fra le persone e i valori v’è una relazione ontologica tale che l’esistenza dell’una presuppone necessariamente l’esistenza degli altri e viceversa “ (p. 42). Il carattere di una persona diventa una peculiarità di accesso al mondo dei valori per questo è appropriazione di valori. La persona infatti è sintesi di carattere e felicità, fra ragione ed esistenza poiché la persona è realtà intenzionale, intesa come qualcosa che deve essere. E ciò caratterizza la persona come categoria etica. Questa categoria etica viene posta in rilievo nel momento in cui Ricoeur pone il problema della conoscenza dell’altro, infatti, riprende la tesi Kantiana che pone il sentimento etico del rispetto come momento che precede logicamente il riconoscimento dell’altro. Scrive Ricoeur “la persona si trova subito situata in un campo di persone la cui alterità reciproca è strettamente fondata sulla loro irriducibilità a mezzi” (1990, p. 95).

L’essere dei valori verrebbe deformato da una prospettiva che non potendo essere né scelta né rivedibile e modificabile costringerebbe ciascun individuo ad una visione parziale poiché non confrontabile con quella altrui. L’essere dei valori è colta obiettivamente solo se ciascuno può assumere il punto di vista da cui altre persone si pongono nel loro agire responsabile.

È necessario condurre un dialogo che riesca a stabilire quale sia, in una situazione particolare, il valore per il quale ci si deve decidere o impegnare (Ricoeur, 1990, p. 95).

Per spiegare meglio l’idea di persona, è importante la definizione che Mounier (1964) ci offre, quando sostiene che la persona affonda le sue radici nella concretezza ma nello stesso tempo si apre verso un’esperienza che la trascende (p. 11).

Se la persona è sempre protesa verso il trascendente, è vero che è anche un affermarsi, “il dato elementare dell’esperienza è l’atto per cui io mi affermo esprimendomi” (ivi, p. 90).

L'azione quindi significa scegliere e decidere, all'interno della concezione personale per cui essa è tesa in toto al suo avvenire quindi ogni atto risulta faticoso e ricco.

Non è però semplice ma si incarna all'interno della mia persona, per cui scegliendo io scelgo indirettamente me stesso. Affermando se stessi vuol dire che anche gli atti più intimi, sorgono inconsapevolmente, " Sono come ispirato verso l'altro da me " (ivi, p. 104).

Questo movimento di trascendenza è quello per cui l'uomo tende ai valori, non valori assoluti e a priori (Scheler e Hartmann) che rimangono impersonali, ma valori che si esprimono nella pienezza della vita personale (ivi, p. 106) poiché essi tendono ad incorporarsi in un soggetto concreto così come le persone non esisterebbero senza valori. Essi non si rivelano come " principi già costituiti " ma nell'atto di colui che li sceglie (ivi, p. 107).

I valori sono soggettivi in quanto esistono in relazione a dei soggetti, ovvero esistono poiché la persona è " movimento verso un transpersonale " caratterizzato dalle continue lotte" (ivi, p. 108) tra "l'insoddisfazione ed il dramma della libertà" (ivi, p.114) in quanto "la persona é costituita da un quadro interiore di valori o di ideali" (ivi, p. 109). Mounier (1948/2004) esplicita le vie attraverso il quale è possibile sviluppare i valori che riguardano: la felicità, le scienze, la verità, i valori morali, l'arte.

4. L'insegnamento come azione morale

Elio Damiano (2007) espone il suo pensiero sull'insegnamento come azione morale secondo tre direzioni. La prima riguarda le proprietà morali del sapere, la seconda direzione riguarda la relazione con l'alunno e la terza riguarda l'insegnante come agente morale.

Egli però sostiene la tesi secondo cui il punto di vista morale è quello più comprensivo ovvero quello in cui confluiscono diversi aspetti dell'insegnamento a partire dal senso stesso dell'insegnamento, ovvero dal perché si insegna dunque dalle finalità e dalla dimensione etica che si solleva tutte le volte che un essere umano si trova di fronte ad un altro essere umano (Ricoeur, 1990). L'autore indaga questi aspetti tramite ciò che lui definisce "il triangolo pedagogico, formato dall'insegnante, dall'alunno e dai saperi". I saperi sono "l'oggetto etico-focale" poiché rappresentano il senso del rapporto educativo. L'altra direzione è focalizzata sull'alunno ed in particolare sulla relazione di seduzione e punizione come espressione del potere. Infine egli si concentra sulla questione della figura dell'insegnante come agente morale, ma prima ancora come soggetto. Per quanto riguarda il sapere egli discute del rapporto tra sapere scientifico e sapere scolastico in ordine alla questione tra "verità" e "credenza". Il sapere scolastico asseconda il gioco linguistico "deontico" (p. 160) che formula obblighi e divieti in quanto si impone attraverso la conferma ed il convincimento. Un "sapere da incarnare" nei soggetti, tali da renderli competenti poiché il suo valore di riferimento è la verità consolidata, come sono le credenze, e strettamente correlata alla democrazia. Da ciò deriva la dimensione morale del sapere, inteso come mediazione morale, nell'atto stesso della trasformazione del sapere stesso che egli ha appreso, in un sapere insegnabile e quindi apprendibile da parte di altri (Develay, 1995, p. 165). D'altra parte in tale azione, l'insegnante esprime il proprio bagaglio valoriale e le credenze relative a ciascuna disciplina e al sapere acquisito e maturato per tutto il corso della propria formazione, quando afferma "la matematica non è un'opinione". Ci troviamo di fronte ad un sapere esistenziale, sociale e pragmatico di cui riprende

la tesi di Tardif, Raymond e Mukamurera, Lessard (2001, p. 168) per il quale risulta che il pragmatico è caratterizzato da strategie che si sviluppano nelle situazioni lavorative in linea con le finalità educative, i bisogni sociali ed i valori di riferimento; il sapere sociale tiene conto del contributo di tutti gli attori che partecipano, e del riferimento a persone che hanno inciso nel corso della vita, ed il sapere esistenziale poiché l'insegnante agisce in aula con tutto se stesso fino alla "incorporazione del sapere" così definita dalla Pujade-Renand, un sapere che è anche intriso di valori prima di tutto, attraverso i Programmi d'insegnamento, nel quale si evidenzia esplicitamente un contratto tra scuola e società, e per questo composto secondo le attese della comunità nazionale. I valori si incorporano alla organizzazione e alla gestione del sapere stesso che subisce una trasformazione che va dal sapere scientifico al sapere scolastico. I valori subiscono la stessa trasformazione nel momento in cui diventano valori procedurali basati sul dialogo come costruzione di verità (p. 184-185). Il paradosso compare nel momento in cui negli altri livelli, i valori fungono da raccordo tra scuola e società. A tal proposito ci si chiede se sia "possibile un'educazione che non si pronunci sui contenuti, ma sia soltanto procedurale" (p. 167). La risposta a questa domanda rientra nell'azione morale dell'insegnamento inteso come "intervento diretto e/o indiretto, su persone", costituito da un bagaglio valoriale e morale che inconsapevolmente l'insegnante trasferisce ai bambini attraverso il proprio comportamento e la propria condotta (Fenstermacher, 1986, Fenstermacher e Richardson, 1994). La condotta rappresenta una delle principali strategie indirette dell'azione morale, che si intreccia alle parole, al contegno, allo stile di insegnamento e nello stesso tempo, combina le virtù aristoteliche della lealtà, del coraggio, della sincerità, della giustizia, della moderazione, della generosità e della simpatia, all'osservazione di come l'insegnante cerca di dividerle (p. 235). Altre ricerche mostrano quanto l'azione dell'insegnante sia un'azione morale latente in cui le virtù si presentano piuttosto come scelte personali che come ponderate disposizioni professionali (p. 254). Damiano scrive che "ebbene, i vari elementi che abbiamo ricomposto sinteticamente – le credenze che mira ad incarnare attraverso la cooperazione ed il negoziato – sono le componenti costitutive di un'impresa a carattere morale" (p. 254).

Gli insegnanti inoltre sono promotori intenzionali di virtù etiche come "l'onestà, il rispetto, coraggio, lealtà" (Campbell, 2003, p. 47) e lo dimostrano nel momento in cui conducono la classe, nella gestione della disciplina, nella valutazione e nelle relazioni fra gli alunni. La stessa lezione viene vista come metodo per promuovere determinate virtù, ad esempio quando gli insegnanti coinvolgono gli alunni in lezioni morali sul tipo di comportamenti e atteggiamenti da assumere in modo appropriato nelle interazioni formali che informali (p. 49). Infatti per gli studenti la vita di classe è la loro prima esperienza in un "contesto sociale strutturato" fuori dalla famiglia. Per molti insegnanti, infatti, la priorità non è stabilire ordine nella classe, quanto sviluppare negli studenti "l'empatia verso l'altro, l'auto-disciplina, la responsabilità personale, la pazienza, la tolleranza" (p. 49).

Diverse ricerche si sono focalizzate su questo argomento e hanno evidenziato il carattere di agentività morale dell'insegnante. Tra queste, ci sono le ricerche di Colnerud (1997; 2006), Jutras e Boudreau (1997), Lagarrigue (2001), lo studio prettamente teorico di Carr (1993; 2004), Brezinka (1994).

David Carr e John Landon (1998) hanno condotto un'inchiesta durata due anni dove si mette in evidenza l'inadeguatezza di due modelli estremi del ruolo morale dell'insegnante: il paternalismo e il liberalismo. I valori che il paternalismo sviluppa sono relativi alla trasmissione dei valori educativi, di conseguenza i docenti non potrebbero essere esempi di valori morali; il liberalismo invece basa l'educazione sulle qualità della ragione autonoma ed implica una libertà di scelta

in nome dei propri valori personali e la loro moralità si basa essenzialmente sui propri interessi. I risultati della loro indagine mostra come solo alcuni aspetti delle due prospettive vengono presi in considerazione e agiscono nella pratica quotidiana.

Colnerud (1997) in Svezia, a proposito dei conflitti fra colleghi, parla di “paradosso collegiale”, avendo mostrato nella sua ricerca che in molti casi gli insegnanti preferivano non intervenire in situazioni dilemmatiche seppur informati, nel caso in cui un collega trattava offensivamente gli alunni oppure in casi nei quali alcuni insegnanti venivano offesi pubblicamente (Tirri, 2010). La Campbell chiama questo fenomeno “tirannia collegiale” (1996) e Colnerud (1997) conclude che il rispetto degli insegnanti per i colleghi spesso mette in ombra il senso di obbligo morale verso gli studenti poiché il benessere degli alunni verrebbe subordinato rispetto al proprio tornaconto e nel confronto con i propri colleghi.

In questo lavoro Colnerud (1997) conclude sostenendo che per gli insegnanti è molto difficile essere un “buon insegnante” poiché è risucchiato dal congegno dell’istituzione scolastica (Jackson, Boostrom e Hansen, 1993) che genera conflitto. Il conflitto, infatti, si verifica all’interno di differenti considerazioni etiche come ad esempio tra la protezione degli allievi e il mostrare, nello stesso tempo, il rispetto per la propria integrità. In un successivo lavoro Colnerud (2001, 2006) esplora la complessità etica della scuola, mentre rilancia la questione significativa delle professionalità dell’insegnante e dell’etica dell’insegnante come un problema di ricerca. Colnerud, infatti, pensa che i problemi riguardanti l’ambito di ricerca siano da rintracciare “nella relazione tra cura e giustizia”, nel conflitto tra “etica delle virtù ed etica delle regole”, nella “relazione tra l’educazione morale e l’etica professionale”, cosa è significativo nella professione dell’insegnamento e cosa “praticamente è rilevante” (Colnerud, 2006, p. 366). È possibile che non vi sia coerenza tra le proprie considerazioni etiche e i propri comportamenti. In questo caso le azioni degli insegnanti entrano in conflitto con la propria coscienza, che si traduce sia come violazione di lealtà, sia come manifestazione di coesione al gruppo. È possibile concludere che gli insegnanti, come altri gruppi sociali, creano tabù e fedeltà per mantenere coesione di gruppo. I risultati della sua indagine mostrano quanto non sia permesso criticare un collega che offende gli allievi ma è permesso criticare un collega che risulta essere simpatico agli alunni, e lo definisce “paradosso collegiale” (Colnerud, 2002).

La strada opportuna da percorrere sembra essere quella relativa alla discussione sulle dimensioni morali dell’insegnamento come l’incapacità di dialogare su aspetti che mettono in luce differenti moralità giustificanti azioni alternative (2006, p. 379) e la difficoltà dell’insegnante di essere moralmente un “buon insegnante” poiché incredibilmente risulta essere più difficile un buon insegnante che una buona persona. Clark (1995) suggerisce di dare l’opportunità ai docenti di riflettere su questioni morali che riguardano i bisogni reali degli allievi, e nei loro diversi aspetti, i dilemmi e i paradossi delle pratiche morali di aula e dell’intera organizzazione scolastica. Altro aspetto da approfondire è la responsabilità morale del contenuto del lavoro nella scuola. Tom (1984) suggerisce che la responsabilità morale dei docenti influisce su due fronti: il primo aspetto riguarda le relazioni ineguali, il secondo aspetto riguarda il contenuto del lavoro degli allievi. L’insegnante è responsabile di ciò che l’allievo apprende, per quello che fanno i ragazzi, ma anche di ciò che essi fanno per se stessi, infatti, quando gli si chiede di riflettere sulla propria responsabilità in termini di etica professionale, pochi insegnanti lo fanno pensando alle implicazioni etiche del contenuto del loro insegnamento (p. 381).

5. La metodologia della ricerca

Sulla base della letteratura, l'approccio più innovativo allo studio dei valori, non poteva che essere quello fenomenologico. Sebbene diverse ricerche internazionali sui valori, hanno mostrato la validità di un approccio quantitativo, esse sono carenti dal punto di vista della predizione comportamentale (Shwartz, 2006; Caprara e Cervone, 2003; Vecchione e Caprara, 2009). Alla base c'è il presupposto di una politica della formazione, in quanto si presuppone che ci siano scelte di fondo. Lo sguardo, quindi, è rivolto alla riflessione sul pensiero durante l'azione, che Husserl paragona ad una universale funzione metodologica (Husserl, 1965). In fenomenologia, "gettare lo sguardo" sui propri vissuti è "pensiero piegato nell'irriflesso", ovvero i vissuti cognitivi non consapevoli vengono pian piano messi in luce come oggetti del pensare. Gli stessi atti riflessivi possono diventare "substrati di nuove riflessioni" (Husserl li definisce riflessioni di "grado superiore"). Dal punto di vista fenomenologico, riflettere significa gettare lo sguardo sul luogo dove si è mentre si pensa. Ed è proprio della fenomenologia l'aver impedito di esser dentro "mondi anticipati" ossia dentro costruzioni di realtà già date. Ciò è particolarmente indicato in ambito educativo, in quanto cadere in categorie già predeterminate impoverisce la ricerca del significato del lavoro pratico e quindi il guadagnare una conoscenza originale. Il senso ed il valore dell'esperienza, acquista una misura di verità quando lo si costruisce a partire da sé in relazione alla situazione contingente che sta vivendo. Quando si pensa utilizzando categorie già date, vengono alla luce solo interpretazioni risultanti dal sistema simbolico consentito dagli strumenti cognitivi adottati. Ciò è funzionale a ridurre la ricchezza degli eventi formativi che illudono la conoscenza reale della realtà. Da qui la conseguenza di perdere l'originale caratteristica della realtà con l'impossibilità di esprimere il significato più autentico dell'esperienza. L'esempio a noi più vicino è proprio quello della verità scientifica che pretende di avere valore universale, che abbaglia il pensiero, ma non ricerca l'essenza.

Il bisogno di cercare la verità, entro un logos di contingenza, che getta lo sguardo nel mondo dell'educazione, caratterizza il pensare fenomenologicamente orientato. Il contestualizzare la pratica riflessiva entro l'esperienza vissuta significa indagare i mondi di significato entro i quali l'esperienza prende senso. Adottare un approccio fenomenologico significa riconoscere e valorizzare i significati che le persone attribuiscono alla loro esperienza e fare di questi significati il materiale per costruire il sapere (Taylor, 2000, p. 140). Attribuire senso e significato all'esperienza significa assumere il punto di vista soggettivo di costruzione della realtà. Da qui la necessità della fenomenologia come chiarificazione dei "vissuti intenzionali" ed i loro contenuti. Nelle Meditazioni di Husserl, l'intenzionalità ha i caratteri della molteplicità, della potenzialità, della pro-tensione; così "vissuti" attuali e "vissuti potenziali" si adattano e si saldano vicendevolmente agendo così come guide nell'esperienza, così l'oggetto intenzionale viene visto come "guida trascendentale" e fattore di sviluppo dell'esperienza stessa. È qui che viene messo in luce tutto l'impianto intenzionale dell'essere persona, come sentire, agire, pensare e produrre. Questo perché l'educazione vissuta, l'esistere formativo dei soggetti, i saperi, sono caratterizzati prima di tutto nel progettare, nell'agire per, sono quindi intenzionati a livello operativo, formativo ed epistemico. Il carattere dell'intenzionalità husserliana, che non si fissa come fattore demarcante la mente (rispetto al corpo come accade nell'intenzionalità di Brentano), studia invece il suo meccanismo interno, gioca sul riconoscimento dello statuto dell'oggetto che intenziona, e sul metodo per leggerlo. I suoi oggetti sono reali o irreali, astratti o

concreti; “un oggetto concreto, un evento, uno stato di cose, un’entità ideale come quelle matematiche” come direbbe Lanfredini (1997, p. 14) un oggetto intenzionale che è caratterizzato da direzionalità e relazionalità, ed è un modello che regola, organizza e struttura l’esperienza o un evento specifico dell’esperienza. In tal modo l’intenzionalità è al centro del motore conoscitivo poiché fissa le strutture della conoscenza tra coscienza/conoscenza e oggetti ideali che la guidano, elabora con le essenze la trama del nostro comportamento e organizza i saperi in aree di esperienza degli oggetti specifici, il senso e la direzione che orienta l’esperienza stessa. L’intenzionalità allora è intesa sia come riflessione teorica che come organizzazione strategica del processo. In ordine alla organizzazione strategica del processo che guarda a scopi, fini da raggiungere ed implica un pensare quel processo ed un viverlo per comprenderlo ed essere consapevoli. Da qui ne deriva che l’atto intenzionale è un atto di cura, di guida, di formazione, poiché il “processo educativo-formativo è sempre intenzionato, regolato secondo l’intenzione, a sua volta regolata dall’intenzionalità” (Lanfredini, p. 25).

Diversi scrittori internazionali (Rokeach, 1979, Schwartz, 2006) attestano la natura personale dei valori, ovvero l’espressione individuale dei loro valori nel modo in cui essi pensano e agiscono in tutti i contesti nel quale si trovano (Aspin, 1996; Senge et al. 2005). Con questo si intende tutto ciò che è parte integrante della personalità del docente includendo soprattutto le sue convinzioni e i suoi valori. I valori sul quale mi focalizzo sono caratterizzati da aspetti cognitivi, affettivi e direzionali che servono come criteri per selezionare le scelte alla base delle azioni (Rokeach, 1979, p. 16), e vengono espressi dal nostro modo di pensare ed agire (Caple, 2000). La scelta metodologica di indagine non poteva che essere disegnata sulla fenomenologia poiché permette di rintracciare le essenze, i significati reconditi in ogni azione umana. Per la proposta di questa ricerca, i valori personali sono ciò che Dewey ha definito valori intrinseci ovvero valutare una cosa fine a se stessa (Dewey, 1916, p. 215), mentre i valori professionali si riferiscono a valori più strumentali, intesi come mezzi per raggiungere il fine in sé ed includono anche le aspettative educative e sociali.

5.1. *Gli obiettivi e il campionamento della ricerca*

Il quadro metodologico e lo studio sulla letteratura mi hanno così indotto a formulare le mie domande della ricerca:

1. Quali valori gli insegnanti considerano essere più importante.
2. Quali valori vengono espressi attraverso la loro pratica quotidiana?
3. Quali valori vengono effettivamente espressi nel contesto d’aula?
4. I valori degli insegnanti sono caratterizzati da contraddizioni?

Gli obiettivi riguardano, quindi, l’individuazione dei valori degli insegnanti, sia attraverso l’esplicitazione della loro esperienza, sia attraverso la loro pratica d’aula e l’individuazione dei conflitti di valore che inficiano la loro vita professionale.

Il campionamento della ricerca è stato scelto sulla base del campionamento ragionato che è in linea con il disegno della ricerca fenomenologica (Creswell, 2006; Mortari, 2012; Moustakas, 1994). I soggetti coinvolti sono stati i seguenti (Creswell, 2006):

- n. 2 docenti collaboratrici del dirigente (B01; C02);
- n.2 vicario (A; D02);

- n. 2 docenti con funzione di interclasse (C01; D01)
- n. 4 docenti con funzione strumentale (B02; C03; C04; D03).

Le lettere corrispondono alle insegnanti della stessa scuola quindi le docenti con il codice preceduto dalla stessa lettera appartengono alla stessa scuola.

5.2. Il processo di raccolta dei dati

Ho somministrato delle interviste semistrutturate ai docenti nel loro contesto lavorativo, nel quale ho incoraggiato un “pensiero riflessivo ad alta voce” quasi un “pensiero consentito” (Sunley, Locke, 2010), di esplorazione delle proprie motivazioni all’insegnamento, aspettative e risentimenti verso ciò che potrebbe inficiare la loro serenità e felicità nel loro lavoro. Infine in coda alle domande ci sono state delle riflessioni prettamente sui valori e sui conflitti di valore. In totale le domande variavano da 35 a 37. Il tempo della somministrazione variava tra i venti minuti ed i quaranta minuti per ciascuno. In questa fase ho dedicato cura ai soggetti coinvolti, nel senso di creare una buona situazione ambientale e relazionale che ha portato prima ad un lavoro su me stessa, nel creare le condizioni per non essere giudicante ma accogliente. Un lavoro però che non è stato faticoso, anzi è stato un pormi nei confronti dell’altro.

La seconda fase della ricerca ha riguardato le interviste pre-osservazioni. Queste sono state poste pochi minuti prima di effettuare le osservazioni, poiché il mio intento era di rilevare i valori della materia e della lezione e come le docenti intendevano realizzare. Per alcuni docenti queste interviste sono state poste in classe mentre altre docenti hanno scelto di uscire dall’aula perché erano in copresenza

La terza fase della ricerca ha riguardato le osservazioni condotte sempre durante la mattinata nelle ore di presenza delle docenti. Tutte le osservazioni effettuate sono state registrate e trascritte successivamente. Sulla base della griglia di osservazione di Fenstermaker, ho cercato di rilevare gli aspetti che potessero mostrare la condotta virtuosa dei docenti.

Infine le interviste post-osservazione hanno avuto la funzione di rilevare l’influenza del contesto sui valori dei docenti e per questo dovevano essere somministrate alla fine della lezione.

5.3. Analisi e presentazione dei dati

Nella pratica i testi delle interviste sono stati analizzati nel seguente modo:

- a) individuazione delle unità di testo significative
- b) attribuzione di una descrizione su ciascuna unità,
- c) attribuzione di un’etichetta o nodo a ciascuna unità
- d) Analisi delle etichette e categorie emergenti
- e) Suddivisione delle categorie o nodi in macrocategorie
- f) Scrittura

Analisi delle osservazioni

L’analisi delle osservazioni avevano l’obiettivo di rilevare le logiche valoriali che soggiacciono al sapere da insegnare (Chevallard, 1991; Davalay, 1995) e al modo di insegnare secondo gli autori della trasposizione didattica soggettiva

(Shulman, 1986; 1987; Fenstermacher, 1990; 1992; 1996). Per fare questo, devo necessariamente decodificare e interconnettere le logiche, epistemologica, didattica, dell'apprendimento e valoriale (Altet, 2003) per svolgere un'analisi più approfondita e per attribuire il senso dei valori alla situazione nel quale venivano realizzati.

5.4. Presentazione dei risultati

La lista dei valori codificati sono stati i seguenti:

Conflitti di valore
<input type="checkbox"/> Disvalore
Modelli valoriali:
<input type="checkbox"/> Punti di riferimento
<input type="checkbox"/> Figura dell'insegnante
Sé
<input type="checkbox"/> vocazione
<input type="checkbox"/> Consapevolezza dell'implicito educativo
<input type="checkbox"/> Distanza da sé
<input type="checkbox"/> Entusiasmo
<input type="checkbox"/> Sé pubblico
Valori intrinseci:
<input type="checkbox"/> Amicizia
<input type="checkbox"/> accoglienza
<input type="checkbox"/> Autocoscienza
<input type="checkbox"/> Autonomia
<input type="checkbox"/> Conoscenza
<input type="checkbox"/> Conquista
<input type="checkbox"/> Cooperazione
<input type="checkbox"/> Crescita della persona
<input type="checkbox"/> Valore del rispetto
<input type="checkbox"/> fiducia
<input type="checkbox"/> Responsabilità
<input type="checkbox"/> Star bene insieme
<input type="checkbox"/> Uguaglianza
<input type="checkbox"/> Valori della materia
Valori strumentali:
<input type="checkbox"/> Concretezza
<input type="checkbox"/> Dialogo e riflessione
<input type="checkbox"/> confronto
<input type="checkbox"/> Entusiasmo
<input type="checkbox"/> Esperienza basata sul vissuto
<input type="checkbox"/> Gradualità e razionalità
<input type="checkbox"/> Partecipazione attiva
<input type="checkbox"/> Realizzazione dei valori della lezione
<input type="checkbox"/> Realizzazione dei valori della materia
<input type="checkbox"/> Relazione tra pari
<input type="checkbox"/> Rispetto delle regole
<input type="checkbox"/> Trasmissione dei valori in classe
<input type="checkbox"/> Valori della lezione

Ho identificato e differenziato i valori intrinseci che riguardano il sé, dai valori intrinseci morali. I docenti esprimono i propri valori rapportandosi agli altri, sia con i bambini, sia con i colleghi, sia con i genitori. Con i bambini si sentono realizzate perché sono il fulcro del loro lavoro, perché il rapporto non si risolve nella mera trasmissione del sapere ma gioca anche nel rapporto umano che è alla base della stessa educazione, anche se denunciano una mancanza di tempo dovuto alla riduzione oraria. Con i bambini cercano di esprimere se stesse, e si definiscono persone solari per creare un clima sereno, tranquillo, leali perché credono nel rispetto dell'altro e perché lo mettono in atto cercando appunto di rispettare le idee altrui, le opinioni altrui; persone solidali, che amano la vita, che amano il proprio lavoro, tolleranti perché accettano il diverso. Questi valori sono: la convivenza civile, il rispetto di sé e degli altri, l'uguaglianza, l'approfondimento culturale, l'autostima, l'autonomia, la riflessione, la crescita della persona, le esperienze vissute, l'inclusione, il saper vivere ed il saper essere, la consapevolezza che ognuno ha in sé un progetto esistenziale che si esprime attraverso l'apprendimento, la motivazione allo studio, le emozioni, l'amicizia, la libertà di espressione, la solidarietà, la cooperazione, la fiducia, la responsabilità, lo star bene insieme, lo stare al mondo, la realizzazione personale mediante la realizzazione dei bambini e sono i valori che i docenti cercano di esprimere attraverso le materie di insegnamento. Sono valori che provengono dal docente e che poi vengono condivisi all'interno dell'organizzazione scolastica a partire dall'accettazione del dirigente. È lui la figura di raccordo tra i sistemi di credenze che convergono nella scuola adottando specifici provvedimenti (Sunley, Locke, 2010).

Quanto ai valori strumentali essi sono visibili attraverso il modo di fare lezione perché sono il mezzo o lo strumento per sviluppare quelli intrinseci (Fenstermacher, 1999; Shulman, 1986; 1987) Questi possono essere la curiosità, lo stimolo, la scoperta, l'esplorazione, il vissuto esperienziale, le lezioni efficaci ed è possibile vederli anche nel successo di un insegnante, come il confronto, la cooperazione, il rispetto delle regole, l'esplorazione. I bambini, insomma, sono lo stimolo per lo sviluppo della curiosità e della scoperta. Tutto, infatti, parte dai bambini, perché i docenti modulano la lezione sulla base di ciò che richiederanno i bambini, infatti, essi sono capaci di dare tanto se provocati dalla curiosità. Quindi lo stimolo procura la curiosità e l'esplorazione, proponendo attività sempre nuove, diverse e motivanti. Ponendosi come mediazione tra il bambino e la realtà, il docente cerca di consapevolizzare il bambino all'atteggiamento scorretto facendo riflettere sul non seguire le regole e rendendo partecipe la classe, perché fin da piccoli devono abituarsi ad accettare l'altro a dialogare e trovare qualcosa in comune. Se da una parte è possibile giocare sull'importanza del dialogo e della riflessione come strumenti per consapevolizzare i bambini al vivere insieme, dall'altra la curiosità, l'esplorazione, lo stimolo, le lezioni basate sull'esperienza vissuta ed i laboratori per motivare i bambini all'apprendimento. Al di là della pratica d'aula, un valore strumentale che riguarda la relazione professionale con i colleghi è proprio il confronto. Tramite questo valore i docenti confrontano le loro idee e le loro opinioni nell'ora di programmazione nel quale non solo si condividono altri metodi di insegnamento ma l'organizzazione scolastica e orario di servizio. In questo caso nascono i conflitti di valore tra le proprie aspettative e le situazioni date. Le docenti hanno delle riserve su questo punto, molte, infatti, hanno espresso il loro dispiacere sul fatto che spesso non ci siano punti in comune e si crea un clima poco sereno che inficia anche il lavoro dei bambini (Butroyd, 1999; Butroyd and Somekh, 1999); mentre alcune sostengono che le regole vanno rispettate, altre che ci deve essere più flessibilità oppure altre che sostengono che ci si accorda per trovare il giusto mezzo. Come si risolvono questi

conflitti? Vengono risolti attraverso il dialogo, esprimendosi ma conoscendo e rispettando il pensiero altrui, pur sempre rimanendo sempre se stesse, non cambiare perché le altre non condividono; essere fedeli ai propri valori. L'esperienza però insegna molto nella risoluzione e gestioni dei conflitti. C'è da parte loro, la consapevolezza dei disvalori che provengono dalla società (Huberman, 1989), come ad esempio i continui cambiamenti troppo repentini che investono la scuola come l'organizzazione l'autonoma che impediscono un vivere sereno all'interno della loro vita quotidiana; tutto ciò si riversa sul loro senso dell'insegnamento, ritrovandosi a dover bilanciare il loro senso di appagamento nella relazione con i bambini ed i loro compiti di gestione professionale che incide su senso della propria identità professionale (Flores, Day, 2006).

Conclusioni

I valori dei docenti individuati si dividono in due grandi categorie: intrinseci e strumentali.

I valori intrinseci sono quelli che vengono valutati come qualcosa che noi stimiamo a cui attribuiamo valore e che per questo sono fine a se stessi. I valori strumentali sono anch'essi ciò che noi attribuiamo valore ma sono mezzi per raggiungere il fine che vogliamo raggiungere (Dewey, 1916). Gli insegnanti vivono il lavoro con integrità, nel senso che trasferiscono la loro personalità, i loro valori, nel contesto lavorativo (Santelli, 2004); Il contesto influisce sui propri valori e ne viene influenzato (Dewey, 1916) ed ognuno attribuisce senso e significato all'esperienza sulla base dei propri valori.

In conclusione gli aspetti che emergono dalla ricerca riguardano prima di tutto il fatto che l'insegnante quando entra in classe lo fa con tutta la sua personalità, con i suoi valori, non abdica a credere ai suoi principi, ai suoi valori, a quello che la trascende, anzi porta con se le sue direzioni di senso che gli indicano la strada da percorrere. Un'insegnante, infatti, ha affermato *"ci devi credere per farlo!"*, questo vuol dire che ogni scelta è compiuta sulla base dei propri valori, ossia dei valori intrinseci perché sono quelli che guidano le nostre azioni, ogni scelta è finalizzata al perseguimento di ciò in cui crediamo, in secondo luogo entrano in gioco i valori professionali che sono quelli in base al quale utilizziamo, per raggiungere i nostri scopi o valori.

Altro elemento che scaturisce è che l'insegnamento è un'impresa a carattere morale poiché l'insegnamento si configura come azione morale latente che mira espressamente e implicitamente a promuovere virtù quali, il rispetto, la gentilezza, la sincerità, il coraggio, la fedeltà e che si presentano come scelte personali più che orientamenti professionali (Damiano, 2007).

Nel quadro che si delinea egli non è l'unico attore, è solo un elemento di un negoziato continuo e latente (Campbell, 2003) a cerchi concentrici, che investe prima di tutto il rapporto con gli alunni e poi gli altri attori partecipanti nel contesto scolastico che non di rado generano conflitti che sfociano in tensioni e veri e propri paradossi.

Gli insegnanti sviluppano un approccio costruttivista all'insegnamento dei valori educativi, (Thornberg, 2013) attraverso l'autonomia morale, il pensiero critico, la cooperazione e i valori democratici, mediante un approccio che enfatizza la partecipazione nel processo di decision-making (Dewey, 1916; Nucci, 2006; Power, Higgins & Kojlberg, 1989).

Ogni docente agisce e procede attraverso un metodo che rispecchia una teoria di apprendimento specifica o filosofia educativa alla quale sviluppa e modella tutta

una serie di strategie e metodi sulla base di valori strumentali ed intrinseci, che riguardano la lezione, e virtù morali ed intellettuali in vista degli obiettivi che si prefigge di raggiungere.

Un altro fattore molto importante su cui ruota la mia indagine è l'influenza personale nel processo di trasposizione didattica così come hanno teorizzato Lee Shulman e Gary Fenstermacher. La prima considerazione che mi sembra di percepire è la funzione del contenuto che l'insegnante vuole trasmettere, il quale veicola determinati valori che sono funzionali ai valori intrinseci della materia. I valori intrinseci della materia variano a seconda della personalità del docente. Questo vuol dire che i contenuti dei valori si modellano in base al docente.

La quarta considerazione riguarda l'insegnamento come azione morale (Damiano 2006 e 2007) poiché gli insegnanti hanno un'idea definita ed intenzionale di azione morale benché il più delle volte inconsapevole. L'idea di azione infatti diventa una categoria interpretativa come la definisce Damiano (2007, p. 261) senza il quale il sapere diventerebbe *rudis idigestaque moles*.

Riferimenti bibliografici

- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- Aspin, D. N. (2000). A clarification of some key terms in values discussions. In Leicester, M., Modgil, C. and Modgil, S. *Education, culture and values. Volume IV: Moral education and pluralism*. London: Falmer Press.
- Bertolini, P. (2004). Dalla crisi dell'etica e dell'educazione, una sfida per la pedagogia. *Enciclopedia*, 15.
- Bergson, H. (1959). *Les deux sources de la morale et de la religion. Oeuvres*. Paris: PUF.
- Brezinka, W. (1994). *Morale ed educazione. Per una filosofia normativa dell'educazione*. Roma: Armando.
- Brezinka, W. (2011). *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*. Milano: Vita & Pensiero.
- Butroyd, R. (1997). Are the values of secondary school teachers really in decline? *Educational Review*, 49, 3, 251-8.
- Butroyd, R., and Somekh, B. (1999). *Research into values in secondary education*, Report to the Gordon Cook Foundation. <http://www.becal.org.uk/library/fulltext/7613.pdf>, [25/03/2012].
- Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. Maidenhead: Oxford University Press.
- Caple, K. (2000). Explicit values in the classroom: Is it possible? In Leicester, M., Modgil, C. and Modgil, S. *Education, culture and values. Vol. III: Classroom issues: Practice, pedagogy and curriculum*. London: Falmer Press.
- Caprara, G. V., Cervone, D. (2003). *Personalità. Determinanti, dinamiche, potenzialità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Carr, D. (1993). Moral Values and teacher: beyond the paternal and the permissive. *Journal of Philosophy of Education*, 27, 2, 193-207.
- Carr, D. (2004). Moral values and the arts in environmental education. Towards an ethics of aesthetic appreciation. *Journal of Philosophy of Education*, 38, 2, 221-39.
- Carr, D., Landon, J. (1998). Teachers and Schools as Agencies of Values Education: reflections on teachers' perceptions. *Journal of Beliefs and Values*, 19(2):165-176.
- Chevallard, Y. (1985/1991), *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Colnerud G. (1997). Ethical conflict in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13, 627-635.
- Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problems: Syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12, 365-385.
- Creswell, J. W. (3rd ed) (2009). *Research Design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications, London.

- D'Arcais, G. F. (1987). *Le ragioni di una teoria personalistica dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- D'Arcais, G. F. (1994). *Pedagogie personalistiche e/o pedagogie della persona*. Brescia: La Scuola.
- D'Arcais, G. F. (2000). *Itinerario pedagogico*. Roma-Pisa: Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali.
- Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella.
- Develay, M. (1995). *Savoirscolaires et didactique des disciplines*. Paris: ESF.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Carbondale: Southern Illinois.
- Fenstermacher, G. (1986). Philosophy of research on teaching. Tree aspects. in Wittrock, M. C., (ed). *Handbook of research on teaching*, 3, New York, NY: Macmillan, 37-49.
- Fenstermacher, G., Richardson, V. (1994). L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Chaiers de la recherche en éducation*, 1, 157-182.
- Flores, M. A. and Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Heidegger, M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Huberman, M. (1989). The professional life Cycle of teachers. *Teacher College Record*, 1, 31-57.
- Husserl, E. (1965). *Idee per una fenomenologia pura ed una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi.
- Lagarrigue, J. (2001). *L'école. Le retour des valeurs? Des enseignants témoignent*. Bruxelles: De Boek & Belin.
- Landsberg, P. L. (1952). Réflexions pour une philosophie de la guerre et de la paix. In La-croix J. (a cura di). *Problèmes du personnalisme*. Paris: Ed. du Seuil.
- Lanfredini, R. (1997). *Intenzionalità*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari, L. (a cura di) (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2011). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mounier, E. (2004). *Il personalismo*. Milano: Garzanti.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nèdoncelle, M. (1957). *Vers une philosophie de l'amour et de la personne*. Paris: Aubier.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Editions du Seuil.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values: Individual and societal*. London: Collier MacMillan,
- Santomauro, G. (1974). *Prospettive dell'educazione morale oggi*. Lecce: Milella.
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications [Basic human values: Theory, measurement, and applications]. *Revue Française de Sociologie*, 47, 249-288.
- Senge, P., C. O., Scharmer, J. Jaworski, and Flowers, B. S. (2005). *Presence: Exploring profound change in people, organizations and society*. London: Nicholas Brealey.
- Shulman, S. L. (1986). Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15, 2, 4-14.
- Shulman, S. L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1, 1-21.
- Stefanini, L. (1962). *Personalismo filosofico*. Brescia: La Nuova Italia.
- Sunley, R., and Locke, R. (2010). Exploring UK secondary teachers' professional values: An overview of the literature since 2000. *Educational Research*, 52, 4, 409-25.
- Taylor, M. (2000). Values education: Issues and challenges in policy and school practice. In Cairns, J., Lawton, D. and Gardner, R. *Values and the curriculum*. London: Woburn Press.
- Tirri, K. (2010). Teacher values underlying professional ethics. In Lovat, T., Toomey, R. and Clement, N. (Eds). *International research handbook on values education and student wellbeing*. Dordrecht: Springer.
- Vecchione, M., Caprara, G. V. (2009). Personality determinants of political participation: the contribution of trait and self efficacy beliefs. *Personality and Individual Differences*, 46, 487-492.

