



I valori degli insegnanti tra decisione e competenza etica

Teachers' values between decision-making and ethical competence

Immacolata Brunetti

Università degli studi di Bari

imma.brunetti@gmail.com

ABSTRACT

In this article, firstly we investigate the values of teachers involved in the teaching action, and then we explore the aspects related to teachers' values and their professional abilities and competence. We hereby highlights how the values, when understood as principles that guide the actions of a person, are directly involved in decision-making and evaluation of the situation. The three main examined features are: the definition of a moral case, moral decision and assessment of its impacts. From abilities we derived that teachers' ethical competence and their reflection over choices constitute two separate aspects of ethical teachers who are concerned about their own values.

In questo articolo investighiamo i valori degli insegnanti insiti nell'azione didattica e quindi sugli aspetti concernenti i valori nell'insegnamento e nella professione dei docenti in termini di capacità e competenza. Questo articolo mette in luce come i valori intesi quali principi che orientano l'azione di una persona sono direttamente implicati nelle scelte decisionali e nella valutazione della situazione. I tre termini principali sono definizione del caso morale, decisione e valutazione delle conseguenze. Dalla capacità ne abbiamo fatto conseguire la competenza etica dell'insegnante e la riflessione il discernimento come aspetti distintivi dell'insegnante etico che riflette sui propri valori.

KEYWORDS

Decision-making, Ethical competence, Reflexivity, Moral choice, Teachers' values.

Processi decisionali, Competenza etica, Riflessività, Scelta morale, Valori dell'insegnante.

Premessa

Nell'azione quotidiana, l'insegnante opera un ventaglio di possibilità che vengono iscritte in un ampio spettro di conseguenze. Ogni decisione richiede una capacità in termini etici che agisce simultaneamente sia alla ragione strumentale didattica sia alle competenze pedagogiche operando quella che Damiano (2007) nel suo modello di insegnamento ha chiamato ragione pratica morale. Negli anni novanta Fenstermacher (1986) sulla scia degli studi avviati con la "philosophy of research on teaching" sui dilemmi morali dell'insegnamento (Oser, 1994; Colnerud, 1997; Tirri e Husu, 2007; Campbell 2003). Le ricerche hanno mostrato come l'insegnante non è cosciente del proprio impatto morale delle proprie azioni (Jackson et al., 1993) e sono poco preparati ad affrontare i dilemmi etici del proprio lavoro (Lyons, 1990, Sunley e Locke, 2009). La questione si inserisce come si può capire nell'ambito della questione etica, sia nel versante propriamente teleologica o soggettiva, ovvero sui valori, sia su quello oggettivo delle regole di condotta o deontologia (Xodo, Benetton, 2010). Capacità etica rientra nell'ampio dibattito internazionale e nazionale di competenza dell'insegnante¹ che implica la possibilità di poter discutere sui concetti di "capacità", "decisione" e "responsabilità", infatti come scrive Conte (2009) "se riconosco d'aver compiuto un certo atto, implicitamente attesto d'esserne stato capace. Sono stato capace perché potevo. Tale azione è inclusa nelle mie possibilità, ma il definire il cosa dell'azione deriva il come dell'azione e il chi l'ha generata" (pp. 74-75). Oltre a poter dire (Ricoeur, 1997, p. 54), è necessario il mio fare che trasforma lo spazio d'esperienza. Le cose possono accadere o in conseguenza delle mie azioni (Weber, 1948) oppure indipendentemente dalle mie azioni (Searle, 2003, p. 42). Nel caso in cui agisco intenzionalmente l'uomo è un agente capace delle proprie azioni (Ricoeur, 2005, p. 116) quindi di prendere iniziativa (Pareyson, 1985, p. 180). Essere capaci di iniziative vuol dire trasformare il valore delle proprie intenzioni in azioni. Le decisioni, invece, subentrano quando entra in gioco la responsabilità delle proprie azioni poiché portano su di sé tutto il carico delle conseguenze (Ricoeur, 2005, p. 123). In definitiva la decisione per dirla con Severino (1990) è quella persona responsabile per cui è "principio delle proprie azioni". In questo caso la decisione non è solo sottoposta al calcolo (Aristotele, 2000, 1113a, 10-11) di ciò che si può fare ma anche al vaglio delle conseguenze che ne derivano (Weber, 1919). Non è un caso che Weber abbia distinto l'agire morale in base a due etiche: l'etica delle intenzioni e l'etica della responsabilità considerando ai fini dell'agire l'intenzione all'azione; più precisamente se l'intenzione possa bastare alla sua giustificazione oppure se è necessario considerare la responsabilità delle conseguenze della stessa azione. L'etica della responsabilità in particolare commisura i fini dell'azione ottenuta ai mezzi adoperati per raggiungerli e alle conseguenze messe in atto, mentre l'etica delle intenzioni si riferisce alla fedeltà ai propri principi morali inderogabili. La logica sottesa a tale concezione ci fa ricordare la netta separazione che ha visto contrapporsi nella storia la ragione al sentimento. Un filone di pensiero che ha valorizzato la razionalità pratica è lo studio legato ai problemi di ordine morale. In questa prospettiva Alasdair MacIntyre (1988) pro-

1 Si ricordino tutte le circolari ministeriali che definiscono il concetto di competenza. Il modello di Ginevra delle competenze e le associazioni internazionali degli insegnanti che hanno definito le competenze degli insegnanti in base a standards professionali.

pone un'attenta rilettura del concetto di pratica umana, mediante la quale i valori insiti nella stessa, distinguendo infatti quelli estrinseci o contingenti ottenuti dal calcolo economico e dall'altra parte ci sono i valori insiti nella pratica stessa che si ottengono solo impegnandosi a fondo in quella pratica. A ciò corrisponde il concetto di virtù ovvero come tensione verso quei valori interni alle pratiche che ci permettono di raggiungere l'eccellenza in esse.

1. La capacità etica

L'agire di un insegnante coinvolge la persona in maniera unitaria, legando il suo essere al suo dover-essere; i saperi ai saper fare, i comportamenti individuali e relazionali, gli atteggiamenti emotivi ed infine le scelte valoriali. In tal caso l'insegnante è chiamato a prendere le decisioni didattico educative in un contesto influenzato dalla dimensione etica. La scelta che prenderà forma nella decisione deve essere regolata da modalità etiche e orientata dalla deontologia affinché la stessa decisione sia razionalmente orientata al bene per l'altro (Da Re, 2008). Si parla in tal caso di decisione morale (Dewey, 1929, p. 24) che tende verso una sintesi paradigmatica ed operativa distinta per contenuti e campi di applicazioni sul piano problematico della realtà. Non poche sono i problemi che nascono nel contesto quotidiano d'aula che mettono in rilievo proprio questi dilemmi, le indecisioni, le incertezze e che devono necessariamente fare i conti con il piano valoriale e il proprio sistema di credenze. Tale conflitto riguarda la totalità delle relazioni che vedono in primo piano gli alunni e i colleghi per distendersi verso le famiglie e istituzione scolastica (Tirri e Husu, 2002, Campbell, 2001, Colnerud, 1997). La Campbell durante tutti gli anni novanta ha affrontato lo studio sui dilemmi etici fra colleghi che chiama "moralità sospesa": alcuni principi personali sembrano offuscati se è in gioco la reputazione di un altro collega. Una rinuncia che gli stessi insegnanti considerano essere una forma di vigliaccheria e che spiegano come una forma di adeguamento al gruppo; oppure il paradosso collegiale rimarcato da Colnerud nello spiegare come non era consentito mettere in discussione alcuni comportamenti dei colleghi che si comportavano male con gli studenti, mentre era al centro di esperienze spiacevoli i docenti che coinvolgevano gli studenti in attività loro piacevole. A tal riguardo si sono date diverse spiegazioni, da un lato c'è chi ha spiegato ciò come rottura di quel cerchio di rinforzo reciproco sul quale si regge l'autoritarismo degli insegnanti (Waller, 1932, p. 428); c'è chi come la Campbell spiega questo nel fatto che si ricerca continuamente compromessi a riguardo dei comportamenti da assumere con gli studenti o chi sostiene che gli insegnanti sono solo congegni dell'istituzione scolastica (Jackson et al. 1993). La soluzione potrebbe a questo punto emergere attraverso la riflessione dei docenti sulle proprie credenze e valori di riferimento. Questa contrattazione che investe a pieno la vita quotidiana lavorativa del docente emerge poiché l'insegnante cerca di trovare un terreno d'intesa tra i suoi valori, le sue rappresentazioni e quelle degli interlocutori, cercando di percepire le loro attese che spesso entrano in conflitto con i propri valori e credenze. Di qui ne scaturisce un negoziato continuo e latente con gli alunni, con i colleghi ed il proprio ruolo sociale. In definitiva la capacità etica di un insegnante è proprio la capacità di decisione etica e deontologica. Decidere in ambito deontologico vuol dire assumere un dovere professionale ovvero riconoscere il caso morale ed allestire un'impalcatura razionale attraverso una deliberazione etica sia nel contenuto che nell'attuazione della sua decisione. Colnerud (1997) sostiene che non ci possono essere norme pratiche morali e comuni elevate al rango di principi e

per questo l'insegnante ha bisogno di un linguaggio professionale che lo mette in grado di districarsi dalle insidie etiche nascoste nella prassi (p. 633). Il possesso di tale linguaggio consiste nella sua capacità etica e l'articolazione decisionale ne costituisce lo sviluppo deontologico.

Un caso morale è tale se la decisione è determinata da una situazione dilemmatica che richiede la compartecipazione delle capacità etiche che si esprimono nel fare e nel dire. Una volta riconosciuta la situazione come caso morale è necessario ricostruirlo nei suoi elementi fondamentali oggettivi e far riferimento alla gerarchia dei propri valori orientativi. L'insegnante opera in questo caso una sintesi didattico-pedagogico ed etico che si traduce nell'evidenza della tipologia del conflitto e della ragione che si traduce in ragione pratica contestuale in vista dei fini e conseguenze. In ultima istanza si procede verso la valutazione del caso morale secondo il proprio ventaglio strumentale di riferimento. Ciò si traduce nella valutazione delle conseguenze e nell'adeguamento dei propri valori alle decisioni prese e adeguamento delle decisioni verso un codice etico condiviso e nell'assunzione di rischio presente nel passaggio dall'io posso all'io devo.

2. La competenza etica

L'ampio dibattito a livello internazionale e nazionale guarda la competenza etica come parte integrante della definizione di competenza del docente. A tal proposito non si può prescindere la considerazione della professione docente che ha visto diversi risvolti di status: si è passato infatti dal considerare gli insegnanti come impiegati a quello propriamente professionale. Come nota Fenstermacher (1990) gli aspetti che caratterizzano l'insegnamento del docente rispetto altre professioni sono prima di tutto la vulnerabilità e la dipendenza del soggetto che hanno di fronte, nello stesso tempo individua però altri aspetti per i quali l'insegnamento si differenzia da altre professioni ovvero: il sapere in senso stretto che deve essere ridotto al minimo tra lui e gli alunni, la funzione del potere che l'insegnante esercita sull'alunno per realizzare quella relazione di aiuto che è alla base dei principi pedagogici. Terzo aspetto riguarda la reciprocità delle relazioni alla base dei risultati attesi. Non sono differenze di poco conto se si considera il doppio compito dei docenti come agenti morali, ovvero quello di comportarsi moralmente e di formare moralmente gli alunni. Infatti lo stesso autore ha cominciato a chiedersi quali fossero i valori morali insiti nell'azione degli insegnanti e dai contenuti che si insegnano a scuola. A partire da ciò ha preso corpo un ampio dibattito inquadrato nel panorama degli studi sul "Pensiero degli Insegnanti" che ha stravolto il modo stesso di guardare all'insegnamento ovvero maggiormente legato alla dimensione morale del lavoro che si svolge in aula e a scuola (Tochon, 2000). Anche Bourdoncle (1993) sostiene che la professionalizzazione degli insegnanti ha un focus nella prospettiva morale come dimensione distintiva della professione docente (Damiano, 2010).

Per questo è importante che l'insegnante diventi consapevole di come le proprie decisioni influenzino tutta l'azione didattica ad esempio come l'insegnante comunica agli studenti, come organizza la lezione, su quali concetti si sofferma ecc ed i riferimenti ai valori sono incorporati dal suo stesso porsi in quel luogo ed in quel momento, ciò che Heidegger definirebbe il suo esserci nel mondo e Santomauro la moralità affonda le radici nella realtà concreta. Per questo avere una ragione pratica valoriale è indispensabile per poter rappresentare a se stessi e agli altri le ragioni ed i riferimenti della proprie azioni (Damiano, 2007, p. 123),

ovvero riflettere e discernere in vista dei valori della professione tanto individuale quanto collettiva (Damiano, 2010).

Se abbiamo rimarcato l'importanza della riflessione per consapevolizzare i docenti dei propri valori che muovono le proprie azioni, d'altra parte c'è tutto un filone di studi che rivendica l'importanza dei sentimenti nell'agire morale, tra questi ricordiamo Hume, Hutcheson, Smith, Bergson, Moore, Scheler, Juvalta, Martinetti. Secondo tale prospettiva i valori non possono essere colti attraverso una conoscenza teoretica poiché tale conoscenza è solo dell'essere e non del dover essere, impossibile risulta razionalizzare una morale oggettiva ovvero quella che interpreta l'esistenza impersonale a criteri come la giustizia, l'altruismo, la solidarietà, indipendentemente dalle motivazioni² di chi parla. Il bene che Scheler definisce oggetto materiale, può essere colto solo emozionalmente attraverso appunto il sentimento: noi sentiamo che un certo tipo di azioni devono essere compiute poiché le avvertiamo affettivamente. Anche lo stesso filosofo Adam Smith (1995) nel suo testo "La teoria dei sentimenti morali" metteva in guardia da ogni possibile spiegazione razionale dei valori per affermare i sentimenti e passioni naturali come pulsione motivazionale dei valori (p. 81). L'uomo vive i propri valori in riferimento alla concreta realtà personale poiché la persona e non l'individuo (Ricoeur, 2005), non è un'entità chiusa ma è valorizzata attraverso un'esistenza libera e consapevole della propria portata morale. La vita procede verso un valore supremo che è l'amore che si pone come forma suprema del bene (Stefanini, 1960).

Riferimenti

- Aristotele (2000). *Etica Nicomachea*. Milano: Bompiani.
- Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. Maidenhead-Philadelphia: Open University Press.
- Colnerud, G. (1997). Ethical Conflict in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13, 6, 627-635.
- Conte, C. (2009). Decisione e responsabilità: capacità etica e deontologia professionale nell'insegnamento. *Studium educationis*, 2, 3, 73-84.
- Da Re, A. (2008). *Filosofia morale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Dalle Fratte, G. (1988). *La decisione in pedagogia*. Roma: Armando.
- Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico: saggio sull'insegnamento come professione morale*, Assisi, Cittadella Editrice.
- Damiano, E. (2010). La competenza etica degli insegnanti. In C. Xodo, M. Benetton, *Che cosa è la competenza?* Lecce: Pensa Multimedia.
- Desaulniers, M. P., Jutras, F., Lebuis, P., Legault, G. A. (1997). *Les défis éthiques en éducation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Dewey, J. (1929). *Experience and Nature*. New York: Dover.
- Fenstermacher, G. D. (1986). Philosophy of research on teaching: three aspects. In M.C. Wittrock (a cura di), *Handbook of research on teaching* (pp. 37-49). New York: Macmillan.
- Jackson, P. W., et al. (1993). *The moral life in School*: San Francisco (CA), Jossey Bass.
- Goodlad, J. I., Soder R., Sirotnick, K. A. (1990). *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey Bass.
- Lyons, N. (1990). Dilemmas of Knowing: ethical and epistemological dimensions of teacher work and development. *Harvard Educational Review*, 60, 159-181.
- MacIntyre, A. (1988). *Whose Justice? Which Rationality?* Notre Dame, IN: Penn State University Press.
- Oser, F. (1994). Moral perspectives on teaching. In Darling-Hammond, L. (a cura di) *Review of research in education*, 20, 57-127.
- Ricoeur, P. (2005). *Percorsi del riconoscimento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-meme comme un autre*. Paris: Editions du Seuil.

- Searle, J. R. (2003). *La razionalità dell'azione*. Milano: Raffaele Cortina.
- Stefanini, L. (1960). *L'arte nella sua autonomia e nel suo processo*. Brescia: Morcelliana.
- Tirri, K. E. Husu, J. (2007). Developing whole school pedagogical values – A case of going through the ethos of “good schooling”. *Teaching and Teacher Education*, 23, 390-401.
- Tochon, A. (2000). Recherchesur la pensee des enseignant: un paradigme a maturité. *Revue Francaise de Pedagogie*, 133.
- Weber, M. (1948). *Il lavoro intellettuale come professione*. Torino: Einaudi (orig. 1919).