

# Basi etiche dell'azione morale nella pratica di insegnamento

di

**Elizabeth Campbell** \*<sup>1</sup>

OISE/Università di Toronto, Canada

tratto da

*Teachers and Teaching: theory and practice*, Carfax Publishing, Vol. 10, No.4, August 2004, pp.409-426

(traduzione in italiano di Anna Carletti, OPPI, 2006)

## Note sull'Autrice

Elizabeth Campbell è professore associato nel Dipartimento "Curriculum, Insegnamento e Apprendimento" all'Istituto dell'Ontario per le Scienze dell'Educazione dell'Università di Toronto (OISE/UT), Canada. Insegna sia nel corso di formazione iniziale degli insegnanti sia in quello per gli insegnanti in servizio. L'interesse della Prof.ssa Campbell è centrato sull'etica professionale nell'insegnamento e sulle dimensioni morali del fare scuola.

*Questo articolo presenta una ricerca qualitativa intitolata "I principi morali ed etici nelle interazioni insegnanti-studenti". Il focus dello studio è sul ruolo dell'insegnante come agente morale e sull'orientamento della classe rispetto ai poli giusto/sbagliato riguardo a problemi individuati dagli insegnanti e dai ricercatori.*

*L'intenzione primaria è combinare ricerca empirica ed indagine filosofica per esplorare le conoscenze etiche degli insegnanti sul doppio fronte di ciò che sperano di insegnare agli studenti e di come sperano di formarli e come essi stessi sperano di governare il proprio comportamento. Questo articolo esplora alcune delle complessità teoretiche della ricerca e presenta alcune interviste ed alcuni dati di osservazione, concentrandosi soprattutto sul caso di uno degli insegnanti.*

## Introduzione

L'azione morale degli insegnanti dovrebbe essere considerata qualcosa di più che semplicemente una condizione di fatto inevitabile, creato dalle circostanze che uniscono insegnanti adulti e bambini in un ambiente di apprendimento. In quanto ruolo fondato su principi, dovrebbe essere considerato in termini sia di intenzioni deliberate e spontanee sia di intenzioni inconscie, sia di azioni e reazioni in ordine a ciò che il docente insegna di natura morale ed etica, sia a come egli interagisce generalmente con gli studenti. Rispetto a questo, una prospettiva sull'azione morale dell'insegnante deve essere inquadrata all'interno della cornice di riferimento delle sue conoscenze; più specificamente, delle conoscenze etiche degli insegnanti. Per investigare alcune delle complessità implicate da questa prospettiva ho condotto una ricerca di classe intitolata "I principi morali ed etici nelle interazioni degli insegnanti con gli studenti"<sup>2</sup>. Lo scopo di questo articolo è quello di presentare questo genere di studi e di sollecitare l'interesse a riguardo dell'analisi empirica di concetti filosofici così come sono vissuti nella pratica professionale dei docenti. I dati qui riportati, per necessità, sono limitati e riguardano uno solo degli insegnanti studiati. Scopo finale del lavoro è quello di trarre delle conclusioni dalla ricerca riguardo al livello di consapevolezza degli insegnanti sulla loro capacità ed il loro ruolo come agenti morali e sulla questione della conoscenza morale degli insegnanti<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Ontario Institute per gli Studi in Istruzione dell'Università di Toronto, Dipartimento per il Curriculum, l'Insegnamento e la Cultura, 252 Bloor Street West, Toronto, Ontario, Canada M5S 1V6. E-mail: ecampbell@oise.utoronto.ca.

<sup>2</sup> Si ringrazia il Social Sciences and Humanities Research Council of Canada per aver finanziato questo progetto.

<sup>3</sup> Per una discussione più completa del concetto di conoscenza etica, si veda il mio libro "The Ethical Teacher" (L'insegnante etico), (Campbell, 2003a)

### Difficoltà concettuali ed empiriche della ricerca

Il focus dello studio verte sul ruolo dell'insegnante come agente morale e sull'orientamento della classe rispetto ai poli giusto/sbagliato riguardo a problemi identificati dagli insegnanti e dai ricercatori.

L'intenzione primaria è quella di combinare ricerca empirica ed indagine filosofica per sviluppare una serie di studi di caso descrittivi mettendo in luce la dimensione etica nella conoscenza educativa e curriculare e nella pratica quotidiana degli insegnanti, così come si manifesta nelle interazioni di classe tra insegnanti e studenti, interazioni che lasciano emergere la considerazione di principi etici (es. l'onestà, la bontà, il prendersi cura). Tali principi possono emergere da contesti che riguardano il curriculum formale o da scambi informali. Il campo di studio è delimitato da un'attenzione particolare a quattro aree distinte: (1) regole di classe, routine e norme che influenzano il comportamento degli studenti; (2) la scelta di argomenti del curriculum; (3) stili d'insegnamento (pedagogia); e (4) valutazione e verifiche. L'obiettivo complessivo è quello di sviluppare una comprensione della pregnanza morale ed etica della pratica educativa così come delle interpretazioni che ne offrono gli insegnanti.

Un team di quattro ricercatori ha lavorato in classi di quattro scuole urbane diverse - tre elementari ed una secondaria, una pubblica (non-religiosa), due cattoliche ed una privata (ebraica). In ognuna delle tre elementari sono stati intervistati ed osservati due insegnanti, tre insegnanti sono stati analogamente coinvolte nella scuola secondaria. In totale hanno partecipato nove insegnanti. Sebbene siano stati usati un gran numero di approcci metodologici, il sistema più utilizzato per la raccolta dati è stato formale, registrazioni delle interviste attraverso protocolli liberi e analisi dei dati di osservazione raccolti durante tutte le visite ad ogni scuola.

Nel sollecitare la problematizzazione sui principi morali ed etici nella pratica professionale degli insegnanti, questo studio ha esplorato i problemi che emergono nello studio empirico di concetti filosoficamente complessi nel contesto d'uso, in situazioni concrete. Ho scritto altrove (Campbell, 2000, 2003b) su come differenze di ordine filosofico influenzino sia l'identificazione con un determinato pensiero, sia la ricerca empirica sull'azione morale. Prospettive simili o diverse sulla morale fra ricercatori e tra ricercatori e partecipanti inevitabilmente l'influenza sia la raccolta dati, nella progettazione e nell'esecuzione della ricerca, sia l'analisi dei dati.

Controversie filosofiche irrisolte riguardo a definizioni ed interpretazioni dell'etica e della moralità sono sottese ad una grande varietà di visioni del fare scuola. Per esempio, è all'autorità di una istituzione fondata su principi etici che compete la definizione di obiettivi morali trasversali come le virtù dell'onestà, della giustizia e della bontà, del coraggio, della correttezza e della gentilezza ? (MacIntyre, 1981; Holmes, 1992; Wynne & Ryan, 1993) Oppure sono gli orientamenti etici della società contemporanea che condizionano i valori correnti dell'educazione e della formazione del carattere? (Ryan & McLean, 1987; Beck, 1990; Jarrett, 1991; Lickona, 1991; Delattre & Russell, 1993; Kelsey, 1993; Cohen, 1995; Lockwood, 1997; Wiley, 1998; Ryan & Bohlin, 1999) Oppure i valori vanno visti attraverso la lente delle teorie sulla giustizia sociale che denunciano le disuguaglianze dipendenti dalle differenze di razza, di classe sociale, di genere ? (Banks, 1993; Contenta, 1993; McLaren, 1989; Oakes, 1989; Weis, 1993) Dobbiamo invece ispirarci al pensiero noto come "etica del prendersi cura", così come è proposto da alcune studioso femministe ? (Gilligan, 1982; Noddings, 1984, 1999) L'educazione morale deve fare proprio il crescente interesse della letteratura sull'argomento per le proposte, la credibilità e l'affidabilità delle pratiche educative moralmente responsabili (Sockett, 1993; West, 1993; Grace, 1995; Ball & Wilson, 1996; Hansen, 1998; Sergiovanni, 1996), delle scuole e degli insegnanti eticamente orientati (Jackson et al., 1993; Kirschenbaum, 1994; Haynes, 1998; Richardson & Fenstermacher, 2000), della morale professionale degli educatori (Strike & Soltis, 1985; Ryan, 1993; Sockett, 1993; Strike & Ternasky, 1993; Starratt, 1994; Campbell, 1996a, b, 1997a, b; Nash, 1996; Carr, 2000) ? Oppure, le scelte che riguardano l'azione morale possono essere il risultato della combinazione di alcuni di questi fattori e delle diverse prospettive su quello che è corretto o sbagliato? All'interno delle scuole, come ovunque, le persone usano quadri diversi di riferimento per sostenere le prospettive etiche. Per espandere il campo, infine, gli studi empirici su tali visioni non possono ignorare la profondità concettuale dei problemi esposti se non raccogliendo la sfida di confrontare in modo analitico modelli di riferimento a volte in contraddizione fra di loro.

Jackson et al. (1993) sottolineano, nel loro ragguardevole studio sulla vita morale delle scuole, che i loro giudizi e conclusioni sono basati sulle osservazioni dei ricercatori che "arrivano dagli occhi e dalle orecchie di un osservatore umano, il che significa che passano attraverso il filtro della loro sensibilità morale, del loro senso di quello che è importante, prima di riferire a noi" (p. 171). Diverse e forse divergenti analisi diventano significative non solo per i ricercatori nella raccolta ed interpretazione dei dati, ma anche per gli insegnanti; gli orientamenti filosofici dei quali, consapevoli o no, verso i problemi morali ed etici alla fine determinano come loro interpretano le questioni sull'azione morale, sui diritti, sul giusto e sbagliato, sul buono ed il cattivo. Il come loro facciano collegamenti concettuali tra queste convinzioni etiche e la loro pratica è un aspetto significativo di questo studio.

Il resto di questo articolo è dedicato ad esplorare tali collegamenti attraverso un rapporto sulle parole e sulle azioni degli insegnanti, a cominciare da quelli di un particolare insegnante. Al termine, la questione sulle tensioni e le complessità interne al dibattito tra diverse visioni etiche è mostrato attraverso due scenari che potrebbero essere interpretati in modi fondamentalmente opposti.

### Azione morale e conoscenza etica

L'essenza dell'azione morale degli insegnanti è espressa sia attraverso la loro conoscenza circa quello che vogliono che gli studenti realizzino, interiorizzino o imparino riguardo ai principi di giusto/sbagliato e attraverso il come facilitano questi apprendimenti sia attraverso la loro conoscenza circa quello che è eticamente importante secondo loro fare nell'attuazione della pratica professionale.

Così l'azione etica non solo è definita da ciò che gli insegnanti sperano di promuovere negli studenti, ma anche da come loro stessi si comportano ed interagiscono con gli studenti (Jackson et al., 1993; Sockett, 1993; Richardson & Fenstermacher, 2000; Campbell, 2003a). Questi due scopi distinti si sovrappongono inevitabilmente nell'azione degli insegnanti volta a "modellare" un comportamento appropriato in classe, attraverso le loro azioni e le loro parole. Da questo punto di vista, gli insegnanti possono essere visti vivere gli stessi principi che vogliono far adottare ed applicare ai loro studenti.

#### Insegnanti: quello che insegnano e come si comportano

Si propone qui una veduta d'insieme dei punti nodali che derivano dalle interviste e dalle osservazioni. La conoscenza etica degli insegnanti è descritta qui nei termini di come essi esprimono i loro orientamenti verso la duplice componente di azione morale prima anticipata.

In prima istanza la conoscenza che gli insegnanti desiderano sia appresa dagli studenti riguardo alle categorie giusto/sbagliato e come facilitino tale apprendimento è consistentemente argomentata dagli insegnanti in analogia alle tesi sulla scuola e sulla costruzione del carattere che Hoecker-Drysdale (2000) enuncia nella recensione dell'opera di Hutcheon (1999):

*"I valori, incluso il rispetto per la dignità umana, il rispetto per la legge, l'empatia, la responsabilità, l'onestà, l'autodisciplina che posticipa la gratificazione immediata e la perseveranza in compiti difficili o noiosi, devono essere instillati se noi li riteniamo costruttivi e tali da contribuire alla crescita individuale in una società moderna" (Hoecker-Drysdale, 2000, p.47).*

In particolare, tutti gli insegnanti ritengono che il rispetto per sé stessi e gli altri sia della medesima importanza. Sia gli insegnanti elementari che quelli della secondaria enfatizzano questo aspetto così come la loro funzione correlata nello sviluppare un senso di empatia negli studenti come aspetto centrale delle loro responsabilità in qualità di agenti di socializzazione.

Essere "premurosi gli uni verso gli altri" (insegnante di scuola dell'infanzia) è una virtù che è perseguita in un modo o nell'altro in tutta la carriera scolastica degli studenti. Variazioni di questa "Regola d'oro" abbondano nelle classi, sia con lezioni dirette, ammonizioni spontanee o interventi informali da parte degli insegnanti, sia attraverso il condividere aneddoti personali che assomigliano a parabole intenzionate a mandare messaggi morali. Per esempio, un insegnante di terza ha raccontato ciò che segue:

*Io ho uno studente che ha un problema di pronuncia... Ed i bambini lo prendono in giro... L'altro giorno uno studente ha detto che lui era stupido... Ed io credo che dove ci sia empatia, comprensione, premura e accoglienza... Dissi alla classe che io ho un problema di pronuncia, così ho fatto. Dissi "ho un leggero fruscio nella pronuncia della S, che probabilmente non riuscite a cogliere, ma ce l'ho. E quando ero a scuola, i miei amici cercavano sempre di non farmelo pesare e di capire che ciò non aveva niente a che fare con le mie capacità." Così pensai che era qualche cosa che loro potevano comprendere e che il mio studente poteva identificarsi con me."*

In una delle classi di questa stessa insegnante, la osservammo raccontare di una volta in cui lei era a scuola e doveva fare un discorso di fronte alla scuola intera e di come fosse nervosa e visibilmente intimorita.

Narrò di come uno degli altri bambini la prendesse in giro per la sua preoccupazione, ma che lei si sentì comunque orgogliosa di se stessa per essersi vinta. Disse agli studenti che anche loro avrebbero dovuto lavorare sulle loro paure e imparare a valutare i propri comportamenti, decidere quando nella vita hanno ragione o se qualcuno, che li critica, può essere nel giusto o avere torto. La cosa cominciò come un semplice aneddoto, in risposta a due dei suoi studenti che dovevano leggere alla radio interna della scuola gli avvisi del giorno, si sviluppò in una lezione spontanea sulla forza interiore, sul coraggio, l'empatia e l'autodeterminazione.

Gli insegnanti mettono in rilievo anche la necessità di autodisciplina, di responsabilità personale, del controllo della rabbia e, da qui, della disponibilità ad accettare le conseguenze del proprio comportamento. Questi temi sono illustrati da un'insegnante di scuola secondaria che cerca di rendere gli studenti responsabili nel portare a termine compiti nel tempo assegnato, da un'insegnante delle elementari che richiama alla disciplina un bambino che fa disastri in classe o da una professoressa di scuola media che improvvisamente ferma una lezione per esprimere pubblicamente un severo avvertimento ad un alunno di stare attento, ad un altro di stare zitto nel momento in cui il gruppo non riesce a lavorare. Come sottolinea Thompson (1997), "le attese degli insegnanti di contribuire non solo alla crescita intellettuale e fisica ma anche allo sviluppo morale e sociale dei bambini sono aumentate nella loro importanza e nei particolari (p. 9).

Parte di questo contributo è strettamente collegata alla seconda componente dell'azione morale, prima discussa: la morale ed i principi etici che gli insegnanti stessi tentano di promuovere attraverso i modi in cui interagiscono con gli studenti e manifestano le loro responsabilità professionali.

Ancora Richardson e Fenstermacher (2000), Fallona (2000) si riferiscono alle “virtù morali espresse all’insegnante nelle sue relazioni con gli studenti” come all’ “atteggiamento” (p. 682), che include quei tratti e quelle disposizioni che rivelano il carattere morale ed intellettuale dell’insegnante” (p. 684). Ella nota che tali qualità sono necessariamente morali perché loro si comportano come modelli di condotta corretta. Nella sua ricerca, ha trovato, fra le altre cose, che “gli insegnanti sono molto rispettosi degli studenti (Fallona, 2000, p. 689), alcuni dicono “per favore” e “grazie” agli studenti in modo naturale (p. 690), molti encomiano e complimentano studenti per il loro lavoro, per le loro conquiste e per la loro correttezza, ed un insegnante “fa onore agli studenti interessandosi del loro mondo. Ella parla loro di moda, della loro musica favorita, e dei loro gruppi di amici (p. 690). Tale comportamento da parte degli insegnanti è confermato in altre ricerche sul mondo morale delle classi (Jackson et al., 1993; Sockett, 1993) e con i lavori sull’etica professionale che dicono come “gli insegnanti dovrebbero lavorare con tutti i bambini in una maniera equa, sensibile, onesta e premurosa” (Thompson, 1997, p. 43).

Similmente anche la mia indagine ha prodotto evidenze di tutte queste qualità e comportamenti degli insegnanti. La più grande preoccupazione per la maggior parte degli insegnanti è di essere sicuri di trattare gli studenti sempre con equità. Questo porta a rafforzare le regole della scuola e della classe, a mantenere la disciplina, a marcare i comportamenti e ad apprezzarli, a mostrare pubblicamente il lavoro degli studenti, a riconoscere i loro diritti, a chiamarli a rispondere a domande in classe, a farli lavorare in gruppi ed a coinvolgerli in conversazioni personali. L’imparzialità, un derivato della giustizia, per molti degli insegnanti non implica necessariamente di trattare in modo uniforme gli studenti; alcuni dichiarano che, sebbene l’accordo, l’imparzialità e l’uguaglianza di trattamento di uguali in situazioni uguali (una variazione su Aristotele; si veda Strike & Soltis, 1985) siano i loro principi guida, ci sono molte occasioni e contesti nei quali il modo di agire più equo può essere quello di trattare differenzialmente gli studenti. E’ significativo per il mio studio sulla conoscenza etica di insegnanti che essi possano spendere molto tempo ed energia per decidere nelle loro menti che cosa significa equità in circostanze diverse, e che siano capaci di ragionamenti articolati su questi processi e le loro conseguenze.

Un secondo principio che gli insegnanti mettono in pratica, sia quando insegnano nella scuola materna che alla scuola media, è l’imperativo etico per il quale gli insegnanti non devono mettere pubblicamente in imbarazzo, umiliare o scegliere uno studente allo scopo di deriderlo o di metterlo alla berlina. Alcuni parlano della loro preoccupazione a proposito di colleghi che fanno cose di questo genere. Dicono che, in particolari situazioni e livelli della gravità, è generalmente meglio riprendere o correggere gli studenti in privato.

Noi abbiamo osservato molte occasioni nelle quali gli insegnanti hanno fatto uscire dalla classe uno studente per parlargli separatamente in corridoio.

Tale approccio è ritenuto utile dagli insegnanti non solo per rispettare la sensibilità e prendersi cura dello studente, ma è anche sentito profondamente come rispetto della dignità degli studenti in quanto esseri umani e persone. Rispetto che, da parte degli insegnanti, si manifesta in modi diversi. Per esempio, un insegnante chiese ai propri studenti di otto anni il permesso di far entrare il ricercatore nella loro classe mentre essi parlavano liberamente di cose personali e forse intime.

Sebbene la ricerca fosse stata concordata in tutti i dettagli, questa azione da parte sua era completamente di sua iniziativa. Quando le chiedemmo perché avesse insistito su questo, rispose che per lei era una questione di rispettare la dignità degli studenti e il loro diritto alla riservatezza.

Un altro insegnante esprime una chiara ragione per rispettare gli studenti: “Se io mostro che li rispetto, loro cominceranno a rispettarci fra di loro”. Un altro insegnante ancora si riferisce al bisogno di rispettare gli studenti valutando prontamente e con cura il loro lavoro. Un’ altra sottolinea come la maniera nella quale le insegnanti si vestono sia significativa; chi si veste in modo sciatto o casuale manda una comunicazione negativa di mancanza di rispetto. Lei afferma:

*“forse è molto tradizionale, ma il modo in cui ti vesti riflette come ti senti nel luogo in cui sei. Io non indosserei un paio di pantaloncini ed una maglietta per andare a teatro, e non lo faccio a scuola. E’ qualche cosa che gli studenti notano, ed io so che loro lo notano perché ho avuto genitori che me lo hanno detto. “*

Come nella ricerca di Fallona (2000), i nostri insegnanti partecipanti mostrano un comportamento civile, rispettoso e gentile, in modo disinvolto e spontaneo. Dovunque si sente dire agli studenti “per favore”, “grazie” e “prego”. Altri sono inclini a chiedere scusa agli studenti. Ad esempio:

*“Io mi sono scusata con i miei studenti e sono piuttosto attenta su questo. Se sento che forse sono intervenuta in modo troppo duro o forse non del tutto equo, spesso ritorno indietro e mi scuso... Gli studenti dovrebbero vedere che anche gli adulti si scusano quando hanno fatto qualche cosa che non era del tutto corretta o che hanno sbagliato. Siamo anche noi esseri umani e commettiamo errori. Mi auguro che quando gli studenti mi vedono chiedere scusa si rendano conto che anche loro possono scusarsi.”*

Altri insegnanti mostrano il loro rispetto e la loro cura verso gli studenti chiedendo loro se stanno bene con una finestra aperta o attraverso altri gesti apparentemente di semplice cortesia. Una insegnante dichiara alla propria classe che

porta gli occhiali o le lenti a contatto in modo che i due o tre studenti nel suo corso (sei anni), che sono impacciati di dover portare gli occhiali, possano sentirsi meno a disagio. Un insegnante di scuola secondaria spiega:

*“Se non voglio che i bambini gridino con me, devo assicurarmi di non gridare io con loro. È semplice come quando... se desidero che si vogliano bene l'un l'altro e che amino questo ambiente, devo mostrare cura verso di loro, e qualche volta devo fare qualcosa per loro. Ad esempio, se una bambina lascia cadere la sua penna, la raccoglierò per lei. Non dico “Bene, hai lasciato cadere la tua penna, raccoglitala da sola”.*

Un insegnante di scuola media compendia quei comportamenti moralmente corretti che, prima di pretenderli dagli studenti, impongono a sé stessi:

*“Devo fornire un esempio di comportamento etico e corretto in termini di equità, in termini di rispetto, per instillare realmente un qualche senso di correttezza. Ciò significa ovviamente trattare gli altri come io voglio essere trattato, e non mettere in imbarazzo le persone.”*

Come agenti morali, gli insegnanti di questa ricerca sono capaci di articolare un livello di conoscenza etica che concerne sia quello che loro vogliono che i loro studenti imparino sui comportamenti corretti e scorretti, sia come desiderino governare moralmente la loro condotta secondo modelli di comportamento professionali eticamente responsabili. Questa sezione ha presentato una veduta d'insieme delle somiglianze tra i partecipanti. Nello sforzo di entrare più in dettaglio e di illustrare meglio, la prossima sezione presenta in modo analitico il comportamento di una delle insegnanti.

### **Marissa**

Sebbene Marissa non sia tra gli insegnanti partecipanti di cui abbiamo parlato nella sezione precedente, anche lei esprime lo stesso genere di principi, virtù, aspirazioni ed ideali dichiarati dai colleghi. Tuttavia, come in ciascuno di questi casi, lei evidentemente si distingue alla sua maniera. A scopo introduttivo di questa sezione dedicata a Marissa, è necessario sapere che lei sta attualmente insegnando in una scuola secondaria cattolica femminile autonoma che fruisce di finanziamenti pubblici.

I tre obiettivi di questa esposizione sono, prima di tutto, quella di illustrare sei aree di significato morale ed etico ampie ed interconnesse nel caso di Marissa, che riprendono in modo più specifico i principi delineati in precedenza. Queste sono: la cortesia, la gentilezza e l'empatia; la capacità di promuovere la responsabilità; la fiducia; la correttezza intesa come trattamento equo; il rispetto; e infine la crescita spirituale. In secondo luogo, questa discussione mette in luce le possibili tensioni fra i principi chiamati in causa da determinate circostanze. Sono stati utilizzati due esempi per illustrare i modi contraddittori di interpretare il ruolo di agente morale e di come i ricercatori possano dissentire dai partecipanti nell'analisi di tali esempi. Uno è stato menzionato nella discussione introduttiva a proposito della complessità empirica e concettuale dovuta all'applicazione di differenti punti di vista morali ed etici in questa ricerca. In terzo luogo, questa sezione conclude riflettendo sul livello di autocoscienza di Marissa dell'etica che orienta le sue pratiche. Il focus dell'analisi di Marissa non è sulla sua persona come insegnante, ma piuttosto su esempi indicativi della sua efficacia come agente morale. Di conseguenza, la presentazione di esempi positivi dovrebbe essere interpretata in quanto tale e non come dimostrazione che lei è, in fatto di morale, un'insegnante ideale, senza possibili punti deboli o incertezze (se mai ci potesse essere una persona di questo tipo). Lei di fatto esprime molte riserve sulla sua pratica ed afferma, per esempio, che lei riflette molto sul suo livello di imparzialità e di coraggio. Il punto è quello di mettere in luce comportamenti e pratiche di insegnamento selezionati allo scopo, e non di offrire una descrizione comprensiva dell'intero profilo professionale di un insegnante.

#### Giustizia, gentilezza, ed empatia

Fin dalla prima ora di osservazione nella dodicesima classe annotai:

*“il suo modo di lavorare con le studentesse una ad una come la sua gestione dell'intero gruppo classe fosse gentile, rispettosa, mirata, cortese e gradevole. Anche quando spiega ciò che le studentesse non dovrebbero fare, lo fa in un modo incoraggiante”*

Andando avanti il periodo di osservazione, continuai ad essere colpita dalla sua calma costante, dalla pazienza, dalla gentilezza, dal suo comportamento cortese e caloroso in classe. Più tardi, in un'intervista, Marissa spiegò come sia decisivo per gli insegnanti rispettare la dignità di ciascuno studente. Parlò del bisogno di evitare di umiliare o imbarazzare gli studenti e di alleviare qualcuno degli stress che sperimentano come adolescenti. Così racconta:

*“Noi tutti siamo esseri umani così delicati, e gli insegnanti hanno un ruolo così influente nella vita di uno studente. Ricordo il mio insegnante di inglese della nona classe; penso di essere contenta di averlo avuto perché ora so cosa un insegnante non deve fare. Lui diceva che la mia scrittura era troppo grande, che era orribile; bene, lei sa che ho qualche problema di vista, ebbi bisogno di occhiali, e lui fu così insensibile a questo da dire di fronte alla classe “Rifallo perché la tua scrittura è troppo grande.” Questo mi schiacciò, ed io non voglio che qualcuno si senta mai così.”*

Marissa è consapevole di dover proteggere il riserbo delle studentesse e frequentemente le porta fuori in corridoio per discutere con loro di questioni personali. Non è sempre indicato che una studentessa sia continuamente ripresa per cattivo comportamento, anche se potrebbe esserci un buon motivo. In un'occasione, lei chiese a molte studentesse che

l'avevano volontariamente aiutata ad organizzare una serata aperta ai genitori di uscire nell'atrio; fu lì che le invitò a pranzo quel giorno per mostrare loro il suo apprezzamento. La ragione per invitarle privatamente è stata quella di "evitare che le altre si sentissero male... non ho voluto suscitare risentimenti per il fatto che stessi festeggiando con loro e non con le altre."

Marissa è stata vista in molte occasioni scusarsi con le studentesse quando pensa di aver giudicato male una situazione o di non essere riuscita, per esempio, a spiegare bene un compito. Lei prende parte anche alle chiacchierate informali tra loro su come affrontano i vari problemi. Per esempio, chiede ad una ragazza dei suoi guai con l'apparecchio per i denti e le dice come è coraggiosa ad affrontare un altro appuntamento col dentista quando l'ultimo era andato così male.

Nelle interviste, Marissa parla del bisogno morale di essere empatica verso le sue alunne, apprezzando quante di loro hanno vite molto dure che possono interferire con la loro capacità di raggiungere certi scopi o di portare a termine certe cose. Dice che tenta di non saltare a conclusioni affrettate sulla svogliatezza o l'inattendibilità di certe studentesse, determinate da tali condizioni. Narra la storia di come una studentessa su cui contava come tutor per aiutare una classe, molte volte l'avesse lasciata sola, altre si fosse addormentata, altre ancora non si fosse presentata senza avvisarla in anticipo. La sua reazione iniziale era stata di rabbia ("era una rabbia motivata più da ragioni personali perché volevo che lei lavorasse con due bambini che hanno bisogno di attenzione, altrimenti disturbano la classe intera"). Saltò fuori che questa ragazza era stata molto malata senza che nessuno lo sapesse, ed infine era morta. Questa esperienza ricorda a Marissa "di dare realmente agli studenti il beneficio del dubbio."

La preoccupazione di Marissa nel perseguire l'empatia è stata notata anche nel contesto di una lezione sulle forme corrette di saluto e sulle barriere sociali che ci imponiamo a causa di imbarazzo o paura. Lei offre un esempio personale di quando all'inizio della sua carriera era supplente, e dice alla sua classe:

*"Io volevo nascondermi dagli altri insegnanti, non pranzavo con loro e me ne stavo per i fatti miei. Così diventai triste perché non avevo nessuno con cui parlare. Pensai, perché questi insegnanti non mi parlano, perché non mi fanno sentire più a mio agio? Poi compresi che era colpa mia, non loro. Ero io quella che doveva confrontarsi con la sua paura e prendere l'iniziativa. Ora ogni volta che arrivano insegnanti supplenti, mi faccio un punto di salutarli sempre. Li invito a sedere con noi a tavola e chiedo come è andata la giornata. Io ricordo come fu terribile sentirmi esclusa quando ero un insegnante supplente. Così ora ricordo continuamente a me stessa di tentare di farli sentire benvenuti."*

Qui c'è una duplice lezione da ricavare. Non solo Marissa tenta di esprimere l'importanza dell'empatia verso le sue studentesse, ma sta anche tentando di spingerle ad affrontare i loro sentimenti di paura o la loro ombrosità e di farle sentire capaci di prendere il controllo delle situazioni nelle quali si trovano. Marissa conferma nell'intervista che questa era il senso sotteso al racconto di questo episodio. Corrisponde bene alla sua filosofia per la quale noi tutti abbiamo bisogno di renderci personalmente responsabili per le nostre vite.

#### Per promuovere la responsabilità

La preoccupazione di Marissa per le virtù della gentilezza e dell'empatia non necessariamente la porta a giustificare i comportamenti delle studentesse se si dimostrano deboli nel fare scelte responsabili e nel prendere il controllo delle loro vite. Infatti, fa esattamente il contrario di questo. Spiega: "ho dei problemi con la morale basata sugli assoluti buono, cattivo, sì, no, vero; sento che ognuno di noi è responsabile della sua vita nel fare quello per cui si è preparato." Lei tenta di rinforzare questo principio nella sua pratica.

Durante una lezione in una nona classe, Marissa si prepara a controllare i compiti di studenti, e si scopre che alcune delle ragazze non hanno portato i loro libri. Lei dice:

*"Se non è qui o se è nell'armadietto, comunque non sei preparata e devi pagare le conseguenze, il che significa che non prenderai il voto per aver fatto i tuoi compiti. Io so che accadono queste cose, e che noi dimentichiamo le cose, e sono spiacenti, ma se non assumi la responsabilità per la tua preparazione, devi poi pagare le conseguenze."*

Non sembra mai che sgridi le alunne in tali situazioni; semplicemente tiene ferma la sua decisione, spiega i suoi principi e pazientemente discute con ogni studentessa che può tentare di convincerla a scusarla per il suo comportamento errato. La maggior parte delle alunne sembra accettare i suoi chiarimenti, dati con calma, equamente, spesso ripetuti nella convinzione che sono le studentesse che sono state negligenti nel loro lavoro che stanno facendosi del male, non lei.

Appena le alunne diventano più grandi, Marissa chiarisce che il suo scopo è aiutarle a fare scelte responsabili, se desiderano, piuttosto che correggerle quando non le fanno. Nella sua dodicesima classe alla mattina più di metà delle studentesse è regolarmente in ritardo. Lei rafforza la regola della scuola riguardo ai ritardi, ma non castiga mai le studentesse per la loro lentezza. Lei spiega:

*"Loro non arrivano puntuali non perché a loro non piace la scuola, ma, la maggior parte delle volte, a causa di qualcosa che accade loro. E veramente, se stanno facendo un lavoro e lo stanno portando avanti, io non starò a sgridarle in alcun modo. Loro sono responsabili per le loro azioni."*

*L'ho detto veramente in modo chiaro. E, se sono in ritardo, si prendono la nota. Io non ripeterò di nuovo la lezione. Lei sa, ci sono certe cose che sono disposta a fare e non altre. Ma se loro accettano la piena responsabilità del loro apprendimento e hanno una tendenza ad accumulare note, e hanno avuto una mattina pesante, poi io non sto a metterla giù dura. Io voglio che loro riescano... E ho visto che dando loro il benvenuto solo quando arrivano puntuali ed essendo positiva mi spiego il fatto pensando che dipende da una mattinata infernale. Tali comportamenti diventano meno frequenti, i ritardi cessano o diminuiscono di molto.”*

Sembra che l'accettazione da parte di Marissa di un comportamento del genere, probabilmente da altri insegnanti giudicato come colpa, sia basata su un sentimento forte di fiducia da parte sua nel fatto che le alunne arriveranno ad apprezzare la virtù di assumersi la responsabilità delle proprie azioni.

### La fiducia

Come affermato, Marissa ha fiducia che le sue studentesse agiscano correttamente, non parte da un'assunzione di sospetto che mentiranno o la inganneranno. Questa non è soltanto una prospettiva ingenua da parte sua. È un aspetto della sua intera filosofia di vita, e lei lo porta nella classe per incoraggiare un'atmosfera di fiducia reciproca tra lei e le studentesse. Questo è ben illustrato nel lavoro quotidiano.

Per esempio in una classe di Marissa gli studenti autovalutano i propri questionari prima di consegnarli; questo tipo di prova è basata completamente su un sistema di fiducia. Quando le chiesi di questo in un'intervista, lei rispose:

*“Bene, io ho fiducia in loro. Di nuovo, accetto che siano responsabili. Se a questo punto stanno scegliendo di essere disoneste con loro stesse o di barare in una risposta per guadagnare un mezzo punto, è qualche cosa con cui poi dovranno fare i conti... in un'altra verifica, io ho dato un'occhiata prima di darli a loro per l'autovalutazione, solo per vedere e non c'erano problemi. Nessuno ha completato tutto... Di nuovo, significa offrire l'occasione perché si assumano la responsabilità delle loro azioni. E se loro non avessero studiato, non avrebbero fatto bene. E se loro pensano che essere disoneste è qualche cosa da cui guadagneranno, poi ci sarà un qualcos'altro con cui fare i conti. Non lo posso fare io per loro.”*

In tutte le sue classi, Marissa negozia le date di verifiche e compiti. Lei ha fiducia che sappiano fare scelte ragionevoli:

*“Bene, essendo responsabili del vostro apprendimento, dovete anche avere un minimo di autonomia. E così, se qualcun altro prende tutte le decisioni per voi io penso che non potrete sentirlo come veramente vostro. Quindi offro loro alcune piccole scelte autonome. Ma ho anche dei tempi da rispettare; non permetto loro di andare avanti due o tre settimane... Così, penso che loro si sentano meglio. Ricordo anche [come studente] che avendo tre prove in una giornata particolare, e nessun insegnante che mi avesse chiesto “questo giorno per te va bene?” il giorno successivo sarebbe stato appena meno stressante, ed io sarei stata in grado di lavorare un po' meglio... Mi piacerebbe essere capace di alleviare un po' di stress se sta provocando ansia e preoccupazione perché hanno altri compiti da svolgere.”*

In un altro esempio di dimostrazione di fiducia, Marissa parla con la sua nona classe di una uscita didattica imminente. Dice se c'è qualcuno che non partecipa perché non può permettersi il costo di venire a parlare con lei perché “io non voglio che nessuno rinunci o si lasci sfuggire questa opportunità per motivi di questo genere”. Dopo, ci dice che parla sempre alle studentesse che non portano il permesso firmato dai genitori, per verificare che non si tratti di un problema di soldi. In privato, risolve il loro caso in modo che possano unirsi al resto della classe. Marissa afferma che le scorrettezze sono rare e difatti le studentesse sono riluttanti ad accettare la sua offerta. Lei non si è mai sentita ingannata.

Quando chiesi in un'intervista se lei avesse mai sentito che le sue studentesse approfittassero della sua fiducia e della sua gentilezza, Marissa replicò:

*“C'è stata una volta in cui volli essere veramente gentile, cortese ed amabile, e qualcuno se ne approfittò. Così ho imparato, sapevo che doveva esserci un modo... Io dovevo trovare un modo di essere me stessa ma essere anche un buon leader nella classe e farmi ascoltare dagli studenti senza farmi sopraffare. Mi ci vollero approssimativamente quattro anni, e negli ultimi due anni io penso che finalmente ne sono capace. Io dico loro “mi aspetto certe cose da voi, io detto le regole. Sono anche molto gentile e amabile, e potete parlarvi di qualsiasi cosa; ma devo avere delle aspettative nei vostri confronti. Ma vi assicuro che queste saranno eque.”*

Per molti insegnanti il trattamento equo degli studenti è una preoccupazione significativa. Marissa ne parla spesso.

### Imparzialità ovvero trattamento equo

*Di tutte le qualità morali che un insegnante può possedere, l'abitudine ad essere giusto è certamente una delle più apprezzate. Le regole di imparzialità riguardano il trattare tutti gli studenti in modo uguale, almeno per quanto riguarda l'accordare favori e diritti. (Jackson et al., 1993, p. 216)*

Per Marissa, “trattare ciascuno con rispetto e dignità” è questione di equità. Lei spiega ulteriormente:

*“Io tento di essere equa con tutte loro. Noi tendiamo a preferire gli studenti che sono più affettuosi o più bravi di altri. Ed io tento di non farmi influenzare da queste cose, per esempio rafforzando le regole uguali per tutti, sull’arrivare in ritardo o sull’aver dormito troppo a lungo e così via; è una battaglia continua, ma io tento di essere equa, di trattarli giustamente e con rispetto.”*

In un'altra occasione, quando le chiesi quello che le piacerebbe le studentesse dicessero di lei come insegnante, Marissa rispose: “io penso di essere gentile con loro, comprensiva e corretta. Vorrei che dicessero che sono equa e che li tratto senza fare differenze.” Quindi, per Marissa, equità significa uguaglianza di trattamento. Noi osservammo Marissa in molte occasioni in cui cercava di rendere visibili alle studentesse i suoi sforzi di trattarle equamente. In una situazione, chiese ad una studentessa di un gruppo di tre che di solito disturbavano di cambiare posto; non era evidentemente la prima volta che succedeva. Lei spiegò dolcemente e con calma:

*“Maria, so che non sei solo tu. So che non sei la sola a chiacchierare oggi, ma ho bisogno che ti sposti e lavori in qualche altro posto. Lo sto chiedendo a te perché sei nel mezzo. Se Ellen fosse nel mezzo, avrei chiesto a lei di muoversi.”*

Al sentire questo, Maria si sposta.

Marissa ammette che garantire l'uguaglianza non è sempre facile. Parla di occasioni in cui può insistere che una studentessa faccia qualche cosa mentre lascia perdere con un'altra. Può dipendere dalla differenza di età o di classe (è più insistente con le studentesse più giovani) o perché alcune di loro sfidano le regole continuamente e hanno bisogno di una disciplina più rigorosa. Commenta:

*“ogni individuo è diverso, il che mi sfida poi sul problema dell'equità... Quindi come puoi vedere, tanto più dico che mi sforzo di essere imparziale, tanto più sorgono limiti... sebbene dica che tento di essere imparziale, è una sfida continua, ed è difficile riuscirci.”*

Per gran parte del periodo d'osservazione, assistemmo ai suoi tentativi consapevoli di trattare equamente le studentesse e di spiegare loro le ragioni delle sue azioni e scelte. Dice che certe studentesse si possono sentire continuamente prese di mira, e sono di solito quelle che sfidano continuamente le regole della scuola (e di solito sono le regole di uguaglianza). Gli sforzi di Marissa di applicare equamente le regole sono percepiti da tali studentesse come una persecuzione a causa dell'attenzione con cui sembra accanirsi sul loro comportamento.

Marissa narra di una situazione in cui insegnava in una scuola serale che l'aveva costretta ad usare il principio di imparzialità di fronte ad uno studente potenzialmente violento e minaccioso, leader di una banda locale che “diceva di odiare le donne, aveva un atteggiamento terribile e tentava continuamente di avvilirmi.” Lei spiega:

*“Joe voleva cambiare posto per infastidire tutti, ed io non volevo permettere loro di sedere fuori dei loro posti perché erano in ordine alfabetico, mentre lui pensava invece di potersi sedere dove voleva. E poi dormiva in classe. Quindi per la paura di quello che poteva accadere, io avrei potuto lasciarlo fare, ignorare quello che diceva, permettergli di mettersi dove volesse... Avrei potuto lasciar perdere e non mi sarei presa gli insulti, nè avuto problemi. Ma sapevo che era sbagliato. Lo sapevo perché chiedevo a Mandy di non dormire, a Tony di tornare al suo posto, quindi anche a lui che doveva... Avevo paura, ma c'era qualche cosa in me che, come ho detto, va verso ciò che è vero e giusto, anche se io non volevo essere ferita, né che tagliassero le mie gomme... Così persistetti. Io ero ferma ma gentile. Non l'ho mai denigrato, mai umiliato... infatti, nessuno della sua banda o qualcun altro mi ha mai infastidito. C'erano inizialmente occhiate pesanti, ma alla fine, mi salutavano anche.”*

In casi come questo, l'imparzialità come trattamento equo riflette anche il principio incorporato di rispetto per la dignità di tutti gli individui, uno dei precetti di chiave di Marissa.

### Il rispetto

Marissa spende un sacco di tempo per rinforzare nella scolaresca il rispetto per gli altri, la cortesia ed un comportamento civile. Dice alla classe come sia importante ascoltarsi, essere consapevoli delle azioni altrui e avere pazienza con gli altri: “Desidero insegnare loro ad ascoltare e ad essere rispettosi delle opinioni di altre persone... ascoltare gli altri è un fatto di educazione”. Durante una lezione nella nona classe, Marissa divide le alunne in gruppi per un esercizio; forte il disappunto di alcune che avrebbero voluto scegliersi il gruppo in cui stare e di chi si lamenta rumorosamente di essere stata messa con certe compagne di classe che non conosce. Marissa dice loro:

*“Ragazze, dobbiamo rispettare tutti, non solo i nostri amici e dobbiamo essere gentili con tutti, non solo con i nostri amici... Non voglio che facciate commenti che possono offendere o far male ad altri. Voi non volete ferire i loro sentimenti; so che non è vostra intenzione, ma questo comportamento può fare male.”*

Come prima notato, anche nei suoi rabbuffi, Marissa dà agli studenti il beneficio del dubbio, in questo caso, che il loro modo urtante di reagire non è intenzionale.

Qualche volta è comunque sconfitta:

*“Sto tentando di lavorare sul rispetto di sé e degli altri, sui diritti, e loro ancora si dicono l'un l'altro “sta' zitta” e si alzano in piedi vicino a me mentre lo dicono. Oppure dicono, “ho preso un voto più*

*alto del tuo". Si disprezzano l'una con l'altra. E io insisto: "Ragazze, non avete imparato niente?" Loro rispondono "Oh no, Prof. abbiamo imparato." e io "Sì, ma non state mettendo in pratica nulla."*

Nonostante questo, Marissa rimane ottimista e persiste nell'indicare loro i modi di dimostrare rispetto. In due occasioni è stata vista far pulire i propri banchi alle alunne, anche se non erano state loro a lasciarli disordinati e sporchi:

*Chi va a buttare quel pezzo di carta? Noi dobbiamo essere responsabili... devo avere un po' di rispetto di me stesso di non sedermi in mezzo all'immondizia. Puliamolo, non è bello per la prossima persona che verrà a sedersi in quel banco?"*

Marissa confessa che non le è chiaro se il messaggio morale sia stato compreso o no; comunque, lei spera e crede in questo:

*"Io sto solo piantando un seme, e penso che potranno ricordarsi in mensa di raccogliere un pezzo di carta e gettarlo via. Chi lo sa, ma io sono ottimista, e se posso rinforzare in loro il questo comportamento, ad un certo punto della loro vita se lo ritroveranno. Avranno capito."*

Marissa si riferisce spesso all'idea metaforica del suo ruolo come "piantare i semi" per il futuro. Ciò si accorda con il suo orientamento filosofico e spirituale.

### La crescita spirituale

Come insegnante di una scuola cattolica ci si aspetta da Marissa che impartisca i "valori evangelici"; lei lo fa, non solo nelle sue lezioni di religione, ma in tutte le sue classi esemplificando le virtù della compassione, della responsabilità, della pazienza e della fede. Per lei, l'essenza della bontà è spirituale, non basata su rituali rigidi o dottrinari. Lei deve insegnare il programma di religione, ma amplia la sua visione fino ad incoraggiare le studentesse ad avere "uno spirito in ricerca", "a sviluppare una relazione personale con Dio", ad apprezzare che la preghiera abbia una grande varietà di forme e ad essere rafforzate dall'impegno di vivere una vita aperta e buona. Lei rifiuta il concetto di religione basato sulla paura di Dio, e si allarma se in qualche modo le studentesse vedono la religione come severa e punitiva. Lei ammette: "non condivido una buona parte degli insegnamenti della Chiesa Cattolica e certi suoi punti di vista. Non ci riesco. Ma professionalmente voglio presentare quei punti di vista in una maniera imparziale, ed sollecitare le loro [delle studentesse] risposte su certi argomenti." Le sue lezioni manifestano questo intento.

Marissa si preoccupa che:

*"quando ti si dice per tutta la vita che questo è corretto e questo è sbagliato, e inizi a fare cose che sono sbagliate, ti senti pieno di vergogna; inizi ad avere poca stima di te stesso... quando fai buone scelte che ti permettono di vivere una vita felice... lo non so come si chiama ma so che quando fai cose positive nella tua vita, la tua vita si apre."*

Lei esprime questo ottimismo e senso di speranza alle sue studentesse. Lei parla di aprire il proprio cuore. In risposta alla domanda di un studentessa su dove si trovano il paradiso e l'inferno, lei risponde:

*"Se vivi una vita malevola trattando male le persone, essendo meschino e non facendo mai nulla di buono e desiderando solo le cose materiali; se sei adirato o avido, bene, sei all'inferno. Ma se apri il tuo cuore e pensi bene degli altri e cerchi di fare cose buone, sei in paradiso... Se io tento di trattare gli altri come vorrei essere trattata io, la mia vita si spalanca."*

Più tardi in un'intervista, Marissa ripete "io sto piantando i semi, ed i semi, ad un certo punto delle loro vite, fioriranno. Forse non adesso; forse dopo i ventotto anni può arrivarci"

Visto che Marissa ha una forte morale professionale che la costringe a non indottrinare gli studenti, c'è una cosa che lei non dice loro circa la propria crescita spirituale: in passato lei è divenuta buddista praticante. Inizialmente ebbe una fonte crisi interiore perchè si rendeva conto che stava vivendo una vita ipocrita in un istituto scolastico cattolico, ma comprese presto che il suo modo di vivere e la sua filosofia dell'insegnamento erano perfettamente compatibili con i principi fondamentali del cattolicesimo. Attualmente, il suo credo nel Buddismo l'ha resa "consapevole di ogni pensiero, ogni parola ed ogni azione. Essere pura di cuore mi ha aiutato realmente. Ha cambiato notevolmente il mio insegnamento." Spiega ulteriormente:

*"Prima che incontrassi il Buddismo, non mi svegliavo mai alla mattina pensando di pregare per alcuni dei miei studenti o per me per diventare compassionevole, e per essere amorevole, capace di stare nella scuola ed ascoltarli. I miei primi anni di insegnamento sono stati molto difficili, specialmente con gli studenti che avevano molti problemi e li manifestavano in classe. Era orribile. Io non volevo insegnare, non potevo affrontarne i problemi, non stavo andando nella direzione giusta. Ero arrabbiata. Mi sentivo male, ma mi sentivo anche adirata con me stessa. Negli ultimi cinque anni tutto è cambiato. Mi dia i bambini che nessun altro insegnante vuole, ed io comincio con il rispetto... Ho elevato la mia consapevolezza dei loro bisogni come non avevo mai fatto...non lascio che la rabbia mi prenda la mano e mi sovrasti... Sono diventata più consapevole di come un insegnante possa essere equo... sono una persona che si vuole mettere in gioco ogni giorno... Compassionevole, amorevole, gentile, e capace aiutare altri... Quindi, il dono della mia esperienza è che ho avuto una illuminazione. E' collegata al Buddismo, ma non necessariamente solo al Buddismo. E' collegata alla vita."*

Questo elemento spirituale della vita di Marissa era sconosciuto a noi i ricercatori, fino alla fine dei nostri incontri con lei. Tuttavia, appena entrammo nella sua classe, notammo la sua cortesia, la sua gentilezza ed empatia, la sua fiducia negli studenti e il senso di equità e rispetto. Lei vive questi principi così come li insegna. L'essenza del suo insegnamento morale è un'estensione della sua filosofia di vita.

### Una annotazione

Nel descrivere il processo analitico della loro ricerca, Jackson et al. (1993) riferiscono delle diverse prospettive tra osservatori e insegnanti partecipanti. Loro dicono che "i nostri due ipotetici osservatori rappresentano diversi mondi morali; parlano lingue morali diverse rispetto a quelle degli insegnanti osservati." (Jackson et al.,1993, p. 141). Più avanti argomentano che "la verità è che nessun insegnante è moralmente perfetto, non è un problema quale prospettiva scegliamo di adottare per analizzare il loro lavoro. E questo vale per chiunque altro, ovviamente, inclusi gli osservatori e quelli che commentano le note degli osservatori" (Jackson et al.,1993, p. 143). A titolo di esempio, loro mettono in dubbio l'equità di far vedere il lavoro di ogni studente, a prescindere dalla loro qualità, anche se l'intenzione dell'insegnante è quella di essere imparziale trattando ogni lavoro allo stesso modo.

Si chiedono se "non è in qualche modo ingiusto (sottolineatura mia) verso quelli che lavorarono sodo e fanno un buon lavoro mostrare i loro risultati insieme a quelli degli studenti che sembrano aver disatteso intenzionalmente tali standard di eccellenza?" (Jackson et al.,1993, p. 134)

Se si volessero estendere le diverse visioni concettuali, relative ai differenti orientamenti etici, ad alcune delle decisioni e delle azioni di Marissa in classe, ci si potrebbero porre domande simili a quelle poste da Jackson et al. (1993), Propongo brevemente due esempi da prendere in considerazione.

Nella sua volontà di formare le studentesse al senso di responsabilità, Marissa prima permette, come abbiamo visto, dilazioni su compiti, accetta in classe studentesse in ritardo e permette di definire le date di prove e compiti in classe. Mentre di solito ci sono conseguenze da pagare per un comportamento scorretto (lei insiste con le studentesse che arrivano tardi, toglie punti per i compiti consegnati dopo, etc.), anche se bisogna ammettere che sono piuttosto lievi e impartite gentilmente. Marissa non castiga le studentesse; una parte dell'imparare ad essere responsabili significa per lei comprendere che chi inganna o si approfitta della sua bontà sta ingannando solamente se stessa. Uno può chiedersi se le altre studentesse che arrivano sempre puntuali e consegnano i loro compiti completi non possano provare un senso di ingiustizia quando vedono le loro compagne di classe negligenti trattate con tale cortesia e cura. Similmente, quelle che sono in minoranza, nel decidere la data per le interrogazioni programmate, può darsi accetterebbero di più una data scelta dall'insegnante che una decisione di maggioranza basata sulle preferenze dei compagni di classe.

Quando le chiesi se i suoi sforzi di accontentare tutti gli studenti non potessero essere visti come ingiusti ad alcuni, Marissa replicò che lei non ha avuto mai una lamentela in merito:

*"Sono consapevole di questo perché io ero una di quelle che facevano tutto in tempo anche se dovevo stare su alla sera, e poi l'insegnante poteva dire "non preoccuparti, raccoglierò i compiti domani." E io la odiavo così tanto... Io penso che se una studentessa me lo facesse notare, probabilmente dovrei farci attenzione e dire, "Giusto,, forse dovrei assegnarti un bonus per aver consegnato entro i termini." Ma non ho avuto mai nessuna che mi dicesse che è ingiusto... Loro sanno che io non reagisco; io non grido o urlo loro. Quindi loro non la vedono, non penso, come un'ingiustizia; loro la vedono come un aiuto ad un'altra studentessa."*

Marissa potrebbe sbagliarsi in questo? Tali scenari non implicano un conflitto tra un principio, come la cura e la sensibilità alle condizioni degli individui, ed un altro, come la giustizia e il trattamento imparziale di tutti? Il fatto che nessuna studentessa abbia obiettato a queste pratiche le rende davvero giuste se sono intrinsecamente ingiuste? Prospettive diverse su come l'etica della giustizia si manifesti in azione può portare a porre tali domande che sfidano l'interpretazione che l'insegnante offre della la sua maniera di comportarsi.

Un secondo scenario simile riguarda le virtù del prendersi cura e dell'essere altruista contro il principio della imparzialità. In un'intervista, Marissa narra questa storia:

*"L'anno scorso, nella mia nona classe di religione, avevamo appena finito un'unità di lavoro su Cristo come amore, come dono; lei sa che facevamo questo lavoro sul dono. Poi la classe, che era anche il mio <gruppo-family>, vinse per sorteggio una colazione; era solo un sorteggio, non avevano davvero fatto nulla per vincere, forse era una lotteria. In ogni modo, si trattava solo di ciambelle e un succo di frutta. Quindi avevamo appena finito questa unità, loro fecero i cartelloni e presentarono il lavoro, che riguardava il donare. Donare altruisticamente. L'amore come quello di Cristo che non misura il dono. Così avevamo vinto questa colazione, ed io dico alle ragazze,"Ragazze, non sarebbe una buona idea donare la colazione ad un altro gruppo?' Bene, se loro mi avessero potuto uccidere, penso che lo avrebbero fatto. Dissi "Ragazze, sono solo ciambelle e forse un succo. Quante di voi non hanno mai assaggiato una ciambella?". Evidentemente non era questo il punto, nella loro testa era molto chiaro. Dissero "Signorina, non è questo il problema; noi abbiamo vinto, è nostro.". Così risposi "Va bene, allora votiamo." E su trentatré bambine, solamente dieci erano per donare la colazione, così non se ne fece nulla. Loro dissero,"Signorina, se fosse qualcuno senz'altro sulla strada, io darei volentieri la*

*mia ciambella." Ma questo è quando dare è facile. Ma la vera crescita nella vostra vita è quando si presentano cose difficili da fare, è questo che vi porta a guardare dentro voi stesse e a scoprire cose nuove."*

Marissa fu atterrita da quello che interpretò essere l'egoismo delle sue studentesse. Le studentesse furono sconvolte da quello che loro considerarono una grave ingiustizia: la loro insegnante non si stava comportando equamente secondo le loro aspettative. Comunque, se noi avessimo osservato tale scenario, come avremmo potuto, da ricercatori, documentare e analizzare i fatti? come esempio di una lezione morale o come un errore etico da parte dell'insegnante? o come tutt'altra cosa?

### Autocoscienza

Nel concludere questa indagine intorno a Marissa, aggiungo un contributo sul suo grado di consapevolezza di agente morale. Alla fine della settimana di lavoro, lei affermò:

*"Sono felice di aver partecipato a questa ricerca perché ora penso a molte cose cui non avevo mai pensato prima seriamente; ora sto analizzando quello che faccio e tento di comportarmi in modo imparziale. La parte interessante di questa settimana è che lei davvero mi ha reso consapevole di come sono, di chiarire nella mia testa cosa voglio essere. Sono troppo occupata durante il giorno per comprendere che sto facendo quello che sto facendo... Normalmente agirei come ho sempre fatto. Ora, sono capace di riflettere sulla correttezza o l'equità di certe soluzioni. Pertanto questo mi ha fatto realmente guadagnare la consapevolezza delle mie azioni morali nei riguardi dei miei studenti. Mi chiedo continuamente: è equo quello che sto facendo?"*

Pur apprezzando il credito dato a questo studio, ritengo che la conoscenza etica di Marissa, sia essa immediatamente consapevole o no, sia ora davvero più ricca e più consapevole nel guidare la sua azione. Spesso ha anticipato domande sulla morale e sul significato etico di certe circostanze. Durante le interviste, ha identificato con grande precisione gli esempi più significativi della sua pratica, che illustrassero il suo ruolo di agente morale che io ho osservato, prima ancora che avessi la possibilità di chiederglielo. Lei era capace di spiegare precisamente perché in classe fa certe cose che mettono in evidenza le sue intenzioni etiche. Capisce perché promuove le virtù che lei agisce in classe. Parla spesso del suo senso di giustizia e di gentilezza; esprime rammarico per non aver sviluppato un livello di "coraggio" che l'aiuterebbe a parlare chiaro contro quello che lei occasionalmente percepisce come ingiustizia verso tutte le studentesse. Sembra consapevole del modo gentile e comprensivo con cui si comporta in classe.

Marissa crede di essere istintiva. Per quanto molto di quanto fa come insegnante possa essere dettato dall'impulso, non-intenzionale, ed essere spontanea espressione del suo carattere, lei riflette un notevole livello di consapevolezza della conoscenza etica che usa per spiegare la sua pratica. Da questo punto di vista, è significativo riconoscere che il suo ruolo come agente morale non è per lei una sorpresa né dipende dal suo subconscio. È piuttosto da riconoscere come un suo modo di essere professionale.

### **Conclusione**

Scopo di questo articolo era presentare una ricerca che aveva l'obiettivo di render chiaro come l'insegnamento sia un'attività morale e che le classi siano un'arena per azioni eticamente ispirate.

Lo studio indaga anche sulla conoscenza etica degli insegnanti e pone domande su come noi, ricercatori, e i pratici definiscono 'morale' la conduzione di una scolaresca e su come possiamo divenire più precisi nell'identificare prospettive forse in conflitto tra loro su quello che rende o no certe dimensioni dell'insegnare un comportamento eticamente ispirato.

Il bisogno di definire l'azione degli insegnanti, sia dal punto di vista concettuale sia empirico, in termini etici, sembra facile da capire. Ma la considerazione dell'insegnante come agente morale deve essere vista non come un'espressione al singolare, bensì come la rappresentazione di diverse morali ed orientamenti etici nell'insegnare.

Come punto finale, mi piacerebbe aggiungere qualcosa sul tema dell'ultima parte della sezione precedente: la domanda sulla conoscenza ed il livello di consapevolezza degli insegnanti di quello che fanno come agenti morali. Jackson et al., (1993) argomentano in modo persuasivo che "gli insegnanti non sempre sono consapevoli della portata morale delle loro azioni" (p. xv). Effettivamente, dicono che gli insegnanti non sono "consapevolmente impegnati ad agire in quanto agenti morali" (Jackson et al., 1993, p. 237), e che è solo in virtù del loro vedersi come "persone generalmente buone" ([p.xvi] che possono avere qualche genere di impatto del tipo 'batti e ribatti' sugli studenti (p. xvi). Inoltre, "le conseguenze non intenzionali del fare scuola sono più significative dal punto di vista morale – il che significa che generalmente hanno un effetto più duraturo – di quelle iniziative che insegnanti e amministratori programmano, in modi espliciti e ricercati consapevolmente" (Jackson et al., 1993, p. 44).

Ho sempre accettato la saggezza di tali osservazioni. Nondimeno, mi permetto di fornire un diverso punto di partenza all'argomentazione che gli insegnanti non riescono ad apprezzare il significato morale e etico delle loro responsabilità e delle loro pratiche. Anche se le azioni di natura morale ed etica degli insegnanti non sono progettate o eseguite consapevolmente, sembra evidente che, dopo averle compiute, se non già durante l'azione, alcuni insegnanti sono in grado di spiegare con profondità e chiarezza quello che sperano di realizzare moralmente ed eticamente nelle loro classi

e come sperano di avere successo a tale riguardo. A questo proposito, sembra che un certo livello di quello che io sto chiamando conoscenza etica esista perlomeno presso alcuni insegnanti. Quello che noi abbiamo osservato e sentito nelle interviste sembra mostrare la consapevolezza di ciò che tentano di fare, secondo le proprie capacità, come agenti morali. Essi manifestano una attenzione ben argomentata e una conoscenza riflessiva delle virtù e dei principi in base ai quali operano e modellano i comportamenti degli alunni. Pensano molto a ciò che è bene. Quindi, per quanto gli atti quotidiani di cura e le tecniche di interazione con gli studenti possano essere estesamente spontanei e non consapevoli, gli insegnanti sembrano nondimeno capaci di collocarli e di giustificarli all'interno di una cornice morale ed etica. In questo senso, confermano il punto di vista di Thompson (1997) che dice "Nessun insegnante agisce senza un qualche concetto di professionalità e di principi etici a base dell'insegnamento. Ogni insegnante dispone di un "base etico-pedagogica" (p. 11).

Se questo è vero, allora il concetto di conoscenza etica ha implicazioni per la teoria e la pratica della formazione degli insegnanti. Nel suo studio sul comportamento degli insegnanti, Fallona (2000) considera che i programmi di formazione devono incoraggiare gli insegnanti in servizio e ad inizio carriera a "rivalutare le loro convinzioni circa le virtù morali e a tradurli in comportamenti in modo che possano divenire migliori modelli di condotta per i loro studenti (p. 682). Tale riconsiderazione condurrebbe auspicabilmente anche a migliorare il clima morale nelle classi. Similmente, se gli insegnanti diventano competenti nel comunicare i loro orientamenti morali ed etici attraverso la loro azione didattica, se possono identificare situazioni critiche e descriverle in termini di principi, possono contribuire ad aumentare la nostra conoscenza di base di quegli aspetti dell'insegnamento che possono essere oggetti di apprendimento.

Gli insegnanti hanno bisogno di essere moralmente ed eticamente sensibili ai principi che sono attinenti sia alle situazioni occasionali sia a quelle indotte che si possono dare nelle loro classi. Hanno bisogno di essere capaci di identificare i problemi della equità, della verità, della compassione e della bontà, e hanno bisogno di essere prudenti nel modo di anticiparli e di accostarli. E' stimolante pensare che la conoscenza etica degli insegnanti possa divenire centrale sia nel campo della dimensione etica dell'insegnamento sia, più in generale, nella nuova ricerca sui modi in cui questa si manifesti nella pratica professionale quotidiana degli insegnanti.

#### Bibliografia

- Ball, D. & Wilson, S. (1996), Integrity in teaching: recognizing the fusion of the moral and the intellectual, *American Educational Research Journal*, 33(1), 155-192.
- Banks, J. (1993), *Multiethnic education: theory and practice* (New York, Allyn and Bacon).
- Beck, C. (1990), *Better schools: a values perspective* (London, Falmer Press).
- Campbell, E. (1996a), The moral core of professionalism as a teachable ideal and a matter of character, *Curriculum Inquiry*, 26(1), 71-80.
- Campbell, E. (1996b), Ethical implications of collegial loyalty as one view of teacher professionalism, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 2(2), 191-208.
- Campbell, E. (1997a), Ethical school leadership: problems of an elusive role, *Journal of School Leadership*, 7(3), 287-300.
- Campbell, E. (1997b), Connecting the ethics of teaching and moral education, *Journal of Teacher Education* 48(4), 255-263.
- Campbell, E. (2000), Moral and ethical exchanges in classroom: preliminary findings, paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Campbell, E. (2003a), *The ethical teacher* (Maidenhead, Open University Press. Mc Graw Hill).
- Campbell, E. (2003b), Moral lessons: the ethical role teachers, *Educational Research and Evaluation: An International Journal of Theory and Practice* 9(1), 25-50.
- Carr, D. (2000), *Professionalism and ethics in teaching* (London, Routledge).
- Cohen, P. (1995), The content of their character educators find new ways to tackle values and morality, *Curriculum Update* (.Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development), 1-8.
- Contenta, S. (1993), *Rituals of failure: what schools really teach* (Toronto, Between the lines).
- Delattre, E. & Russel, w. (1993), Schooling moral principles, and the formation of character, *Journal of Education*, 175(2), 23-43.
- Fallona, C. (2000), Manner in teaching: a study in observing and interpreting teachers' moral virtues. *Teaching and Teacher Education*, 16, 681-695.
- Gilligan, C. I (1982), *In a different voice: psychological theory and women's development* (Cambridge, MA, Harvard University Press).
- Grace, G. (1995), *School leadership: beyond education management* (London, Palmer Press).
- Hansen, D. (1998), The moral is in the practice, *Teaching and Teacher Education* 14 (6), 643-655.
- Haynes, F. (1998), *The ethical school* (London, Routledge).
- Hoecker-Drysdale, S. (2000), Review of *Building Character and Culture* by Pat Duffy Hutcheon. *The Journal of Educational Administration and Foundations*, 15 (1), 45-49.
- Holmes, M. (1992), Moral education: emancipation and tradition, *Curriculum Inquiry*, 22 (4), 339-344.

- Hutcheon, P. (1999), *Building character and culture*, (Wesport, CT, Praeger).
- Jackson, P.Boostrom, R. &Hansen, D. (1993) *The moral life of schools* (San Francisco, CA, Jossey-Bass).
- Jarret, J. (1991), *The teaching of values: caring and appreciation*, (London Routledge).
- Kelsey, I. (1993), *Universal character education* (Edinburgh, The Pentland Press).
- Kirschenbaum, H. (1994), *100 ways to enchange values and morality in school and youthsettings* (Boston, MA, Allyn and Bacon).
- Lickona, T. (1991), *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility* (New York, Bantam Books).
- Lockwood, A. (1997), *Character education: controversy and consensus* (Thousand Oaks, CA, Corwin Press).
- MacIntyre, A. (1981), *After virtue: a study in moral theory* (London Gerald Duckworth).
- Mc Laren, P. (1989), *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (Toronto, Irwin Publishing).
- Nash, R. (1996), *Real world ethics: frameworks for educators and human service professionals*(New York, Teachers College Press).
- Noddings, N. (1984), *Caring: a feminine appooach to ethics and moral education* (Berkeley, CA.,University of California Press).
- Noddings, N. (1999), *Care, justice and equity*, in : M.Katz, N.Noddings&K.Stike (Eds *Justice and caring:the searchfor common ground in education* (New York, Teacher College Press), 7-20.
- Oakes, J. (1989) *What educational indicators? The case for assesting the school context*, *Educational Evaluation and Policy Analysis* 11 (2), 181-199.
- Richardson, V. & Fenstermacher, G. (2000) *The manner in teaching project*. Avaiable online at: [www.personal.umich.edu/~gfenster](http://www.personal.umich.edu/~gfenster) (Accessed 10 May 2000).
- Ryan, K. (1993), *Why a center the advancement of ethics and character*, *Journal of Education*, 175(2), 1-11.
- Ryan, K. & Bohlin, K. (1999) *Building character in schools: pratical ways to bring moral instruction to life* (San Francisco, CA, Jossey-Bass Publischers).
- Ryan, K & McLean, G. (1987), *Character development in schools and beyond* (New York, Praeger Publischers).
- Sergiovanni ,T. ( 1 9 9 6 ) *Leadership for the schoolhouse: how is it different? why is it important?* (San Francisco, CA, Jossey-Bass).
- Sockett, H. (1993) *The moral base for teacher professionalism* (New York, Teachers College Press).
- Starratt, R . (1994) *Building an ethical school: a pratical response to the moral crisis in schools* (London, Palmer Press).
- Strike, K. & Soltis, J. (1985) *The ethics of teaching* (New York, Teachers College Press).
- Strike, K. & Ternasky, L. (1993) *Ehics for professional in education: perspective for prepararation and pratice* (New York, Teachers College Press).
- Thompson, M. (1997) *Professional ethics and the teacher: towards a general teaching council* (Stoke on Trent, Trentham Books).
- Weis, L. (1993) , *Beyond silenced voices: class, race, and gender in united states scholls* (Albany, NY, SUNY Press).
- West, S. (1993) *Educational values for school leadership* (London, Kogan Page).
- Wiley, L. (1998) *Comprehensive character-building classrooms: a handbook for teachers* (De Barry, FL, Longwood Communications).
- Wynne F & Ryan K.(1993) *Reclaiming our schools: a handbook on teaching character, academics and discipline* (New York. Macmillan Publishing).