

Educazione all'Etica e ai Valori



Manuale per
Insegnanti
ed Educatori



ethiko 



Erasmus+

Ethics and values education in schools
and kindergartens

Autori

Bruno Ćurko, Franz Feiner, Stanko Gerjolj, Janez Juhant, Kerstin Kreß, Valentina Mazzoni, Luigina Mortari, Svenja Pokorny, Evelyn Schlenk, Vojko Strahovnik.

Ringraziamenti

Rivolgiamo uno speciale ringraziamento agli insegnanti ed educatori che hanno partecipato alle giornate di formazione organizzate a Lubiana (23-27 marzo 2015) e a tutti quanti hanno voluto dare un importante contributo allo sviluppo di questo manuale.

Immagini

© 2015 Pixabay

Copyright

I materiali possono essere utilizzati secondo la licenza Creative Commons Non Commercial Share Alike.



Disclaimer

Il progetto riceve un finanziamento dalla Unione Europea e dall'Agenzia Nazionale slovena per il programma Erasmus+. Le informazioni riportate in queste pagine presentano l'opinione degli autori, e l'Unione Europea e l'Agenzia Nazionale slovena per il programma Erasmus+ non sono responsabili per l'uso fatto di quanto è in esse contenuto.



Erasmus+

Agli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia, agli altri educatori e a tutti gli interessati

Questo manuale si rivolge a voi e rappresenta un insieme di linee guida per l'educazione all'etica e ai valori (*EVE: ethics and values education*). Si tratta di un importante strumento per chi lavora su queste tematiche, e si presta bene anche a un utilizzo nella formazione generale degli insegnanti. Il manuale fornisce le conoscenze, le competenze e gli strumenti di base che servono per insegnare l'etica. Dopo una breve introduzione ai diversi concetti e approcci dell'educazione all'etica, vengono presentate le principali teorie in materia. La descrizione è accompagnata da alcune riflessioni sulla gestione delle relazioni in una classe. La parte centrale del manuale illustra esempi metodologici su come parlare di valori etici con i vostri alunni: questa sezione rappresenta un repertorio al quale potrete ricorrere nel corso del vostro lavoro. Al termine del manuale troverete infine alcuni utili suggerimenti su come sviluppare i vostri materiali didattici personali.

Sommario

Introduzione.....	4
Che cos'è l'educazione all'etica e ai valori? Approcci all'EVE.....	5
Lo sviluppo morale nei bambini e ragazzi dai 3 ai 15 anni.....	10
Gestione delle relazioni, l'etica a scuola o in una comunità di apprendimento	13
Modelli metodologici dell'EVE	16
1. Il ragionamento critico	17
2. Fare filosofia con i bambini	22
3. Il dialogo socratico	26
4. Il processo di chiarimento dei valori	29
5. Apprendimento etico olistico	32
6. Dilemmi etici, casi di conflitti morali, pensieri immaginari	37
7. Apprendere dalle storie e dalla vita di altri	41
8. Il quadrato del valore e dello sviluppo.....	44
9. Strategie per prevenire i conflitti	47
10. Prendere decisioni morali.....	52
11. Educazione alla virtù e all'etica - il metodo MELARETE	55
12. Confrontarsi con le differenze.....	59
13. Attività legate a un progetto	64
Come sviluppare i propri materiali e strumenti didattici per l'EVE.....	66
Conclusioni	68

Introduzione

La nostra società sta affrontando rapidi e profondi cambiamenti, dovuti al processo di globalizzazione, all'integrazione e all'espansione dell'Unione Europea, alla crisi economica, al progresso scientifico e tecnologico, all'immigrazione, alla mutazione dei tradizionali sensi di identità e rappresentanza. Tutte queste trasformazioni propongono nuove sfide al sistema educativo in generale, e agli insegnanti in particolare. Lo sviluppo di una società basata sulla conoscenza e la tendenza verso un mondo globalizzato hanno creato nuovi fabbisogni, sia sociali che individuali, che si riflettono in campo culturale, scientifico e tecnologico, nella coesione sociale, nell'istruzione, nel ruolo dell'individuo come cittadino, come pure nell'area dello sviluppo personale.

Le più recenti ricerche confermano che l'educazione ricevuta nei primi anni di vita è fondamentale per un sano sviluppo della persona. Non meno importante però è il periodo dell'adolescenza, altro momento critico per lo sviluppo morale dell'individuo. La scuola, per la sua importanza nella creazione e trasferimento del sapere, come pure nella preparazione per la vita adulta, svolge un ruolo fondamentale in questo ambito ed è, insieme con la scienza, uno dei pilastri dello sviluppo sociale. In tale quadro l'etica, il dialogo interculturale e il ragionamento critico assumono un ruolo rilevante nella preparazione di una persona eticamente matura.

L'etica sta alla base delle relazioni con gli altri e con noi stessi. Il suo scopo è stato sempre cercare di salvaguardare la personalità e la dignità dell'individuo, e favorire le condizioni per una sua vita migliore. Il mondo e la cultura di oggi ci costringono a coesistere con un forte pluralismo, a vivere in mezzo a crisi e disordini, sotto gli effetti di mercati finanziari sempre più interconnessi tra loro, e - soprattutto - a lottare contro la relativizzazione dei valori. Quest'ultimo aspetto è frutto di una minore fiducia verso la società e della mancanza di risposte alle domande fondamentali della vita.

L'etica ci fortifica e ci educa al dialogo. Viviamo in una continua relazione con il nostro prossimo: dare e ricevere significa prendersi cura e ricordarci che dipendiamo dagli altri.

Questa natura sociale dell'etica è molto importante e ci guida a riflettere su giustizia, solidarietà, compassione e cooperazione. Tali temi sono strettamente legati al dialogo, e questo implica apertura mentale, reciprocità e riconoscimento dell'altro. Rafforzare tale atteggiamento dialogico ed empatico a tutti i livelli del processo educativo è uno degli scopi principali dell'educazione all'etica. Non serve fossilizzarci su norme etiche di base (come la verità, la dignità, il rispetto della vita, la non-violenza, la solidarietà), ma puntare a quelle virtù che sono proprie di ogni individuo e che emergono anche a livello di società. La natura dialogica dell'etica e l'educazione all'etica ci invitano all'apertura verso il mondo esterno, a un processo di crescita e all'apprendimento gli uni dagli altri.

L'atteggiamento etico è improntato sulla riflessione e sulla sensibilità, e può trovare spazio in tutte le materie scolastiche (per esempio affrontare il senso del fair play, la prevenzione della violenza e del doping all'interno dell'ora di educazione fisica), in modo interdisciplinare, e anche nella vita scolastica in generale (per esempio in relazione al fenomeno del bullismo). Le linee guida del *progetto Ethika* derivano dall'analisi dei bisogni specifici degli insegnanti e degli educatori, e sono un tentativo di trasmettere loro le conoscenze, le competenze e gli strumenti chiave per l'educazione all'etica e ai valori.

La natura permeante della riflessione e della sensibilità etica ci chiama a un approccio integrato, in cui i temi etici devono essere trattati nella maggior parte - se non in tutte - le materie scolastiche, come pure nella vita scolastica in generale.

Che cos'è l'educazione all'etica e ai valori? Approcci all'EVE

L'obiettivo principale di questo capitolo è introdurre i principali concetti dell'insegnamento dell'etica e dei valori (di seguito EVE), collocandoli in un quadro più ampio di idee e strategie. Ci occuperemo quindi di come definire gli elementi chiave, prima di passare alla sezione successiva, che delinea approcci e metodi dell'EVE.

Definizione dei concetti chiave

In generale vi è un'ampia gamma di concetti e approcci che trattano gli aspetti etici¹ in ambito didattico. Nel progetto *Ethika* abbiamo deciso di concentrarci su un approccio del tutto generale all'EVE, che definiamo nel modo qui di seguito presentato.

Ethics and values education (EVE)

Il termine "*ethics and values education*" (EVE) si applica a tutti gli aspetti dell'istruzione che esplicitamente o implicitamente si rapportano alla dimensione etica della vita e che possono essere strutturati, presentati e verificati con adeguati metodi e strumenti didattici. EVE vuole principalmente stimolare il ragionamento etico, la consapevolezza, la responsabilità, e la compassione nei bambini. Ricevendo una visione dei principali problemi e valori etici, i bambini sviluppano capacità intellettuali come la riflessione, la valutazione critica, la capacità di scoperta, la comprensione, il processo decisionale, e altre capacità non cognitive - come la compassione.

Una buona capacità di giudizio aiuta a trasformare l'ambiente scolastico in una comunità etica, e aiuta a identificare quegli individui in altre comunità che possono contribuire al bene comune, in modo da contattarli e lavorare insieme con loro. Tutto questo permette agli alunni di vincere i propri pregiudizi e lottare contro la discriminazione e le altre pratiche e atteggiamenti non etici. L'EVE indirizza i bambini alla ricerca dei valori fondamentali, e del significato e dello scopo della propria vita. Ha quindi l'obiettivo di generare un atteggiamento rispettoso verso gli altri (sia per i singoli individui che per l'intera comunità), mettendo in pratica i propri valori, convinzioni e atteggiamenti.

Dal momento che la natura omnicomprensiva della riflessione etica richiede un approccio integrato e interdisciplinare, non può essere limitata a una sola materia scolastica o a un insieme di materie. Il modo di guardare all'educazione all'etica preferito dai filosofi tradizionali è quello di vederla come un'opportunità per conoscere le diverse teorie

Lo scopo principale dell'EVE è di stimolare ragionamento etico, consapevolezza, responsabilità e compassione nei bambini, fornendo loro una visione dei principali problemi e valori etici, in modo da sviluppare le capacità intellettuali per un giudizio morale responsabile.

¹ Una breve nota prima di proseguire sull'uso dei concetti di etica e moralità/morale. Sia etica che morale derivano dalla stessa radice etimologica (greco *ethos-ἦθος* e latino *mos*), che indicano un luogo appropriato, un'abitudine, e che solo più tardi hanno sviluppato il significato ora associato a etica e morale. Una differenza sul loro uso nel linguaggio comune, ma applicabile anche nella riflessione etica, è che *morale* descrive lo stato attuale dei principi, valori, virtù e ideali presenti in una certa comunità (possono essere studiati e analizzati, per esempio come fatto dal World Values Survey (<http://www.worldvaluessurvey.org>), mentre *etica* fa riferimento a un atteggiamento critico su principi, valori, virtù e ideali. In altre parole la morale descrive uno stato di fatto, mentre l'etica fornisce concetti normativi. Un'ulteriore distinzione è tra un insieme di atteggiamenti, convinzioni, principi personali relativi a che cosa è giusto e che cosa è sbagliato (morale), e principi più generali di buona condotta, stabiliti dalla società (etica).

filosofiche sull'etica. In base a questo approccio, gli studenti imparano una o più teorie (solitamente l'utilitarismo, la deontologia kantiana o la teoria della cura) e sono poi invitati ad applicare queste teorie per risolvere, o almeno conoscere, i dilemmi etici. Tra quanti hanno affrontato l'etica dell'insegnamento, è tuttavia generalmente accettato che questo approccio applicato all'educazione etica sia particolarmente problematico (Warnick & Silverman 2011, 274). L'EVE deve essere quindi considerata in un senso più ampio: "Uno degli scopi dell'educazione etica è contribuire a rendere i bambini virtuosi, onesti, responsabili e compassionevoli. Un altro è far conoscere ai ragazzi le questioni morali più importanti e controverse. Entrambe queste finalità sono inserite in un progetto ancora più ampio: dare un senso alla propria vita. La moralità non è un concetto intellettualmente libero, legato a scelte personali e a valori soggettivi. La moralità è incorporata nella tradizione, nella concezione di ciò che significa essere un uomo, in una particolare visione del mondo." (Nord e Haynes 2015).

Educazione morale

Il termine "educazione morale" è spesso usato in modo restrittivo per riferirsi a quelle parti del processo educativo, strutturate in una o più materie scolastiche specificamente dedicate all'etica. Spesso è anche connesso con l'educazione religiosa all'interno di un'unica materia scolastica, che permette ai bambini di conoscere le religioni del mondo e apprendere le relative credenze e valori. L'educazione morale spesso esplora i sistemi di credenze, valori e pratiche di altre tradizioni per capire come queste influenzino il nostro comportamento e come possano coesistere pacificamente. Questo è un modo per sviluppare comprensione e rispetto verso altre culture. Nord e Haynes (2015) affermano che l'educazione morale comprende due aspetti principali. Il primo è quello di "socializzazione morale", che significa insegnare ai bambini le norme fondamentali, i valori e le virtù che sono prevalentemente riconosciuti dalla società come elementi di buona condotta. Il secondo aspetto riguarda lo sviluppo di risorse, capacità e competenze che consentano al meglio di esprimere giudizi, prendere decisioni e compiere azioni morali.

Educazione del carattere

L'educazione del carattere è una modalità specifica dell'educazione etica che si concentra principalmente nello sviluppo del carattere - per esempio virtù morali, modi di fare e altri aspetti del carattere, che poi si traducono in azioni moralmente giuste. Soprattutto nel passato questa è stata la prima forma di educazione all'etica che abbia utilizzato modelli di ruolo, ma in epoca moderna ha cominciato progressivamente a perdere fascino e rilevanza, soprattutto a causa della secolarizzazione e della maggiore attenzione alle regole di condotta. Ryan (2015) descrive come negli anni '80 ci sia stato un ritorno e una riscoperta all'etica delle virtù in ambito educativo, in risposta agli scarsi risultati accademici e al comportamento irriverente degli alunni. L'educazione del carattere si concentra sulla formazione alle virtù e a un buon carattere, e allo stesso tempo persegue l'eliminazione delle cattive abitudini. È fondamentale che inizi già nell'infanzia e si basi sul presupposto "che siano i genitori ad avviare nei bambini il processo di imparare a tenere conto della presenza degli altri, aiutandoli all'autocontrollo e alla responsabilità. Il ruolo degli insegnanti è contribuire a tale lavoro, anche se alla fine dovrà essere il giovane stesso a prendere in mano la formazione del proprio carattere. Chiaramente gli anni passati a scuola sono un'ottima occasione per sviluppare gli elementi positivi e negativi (virtù e vizi) nella formazione del carattere" (Ryan 2015).

"Non puoi sognare di avere il carattere che vorresti: devi essere tu a costruirlo."

Henry David Thoreau

Fare filosofia per/con i bambini

La filosofia per bambini e la filosofia con bambini non si limitano a trattare temi e dilemmi etici, ma rappresentano un vero e proprio metodo, che ci insegna ad abituare la nostra mente ad affrontare argomenti, domande e problemi sempre diversi. La filosofia per i bambini (P4C) e la filosofia con i bambini (PWC) sono discipline filosofiche e pedagogiche recenti, finalizzate a sviluppare nei bambini la riflessione, il pensiero critico e le competenze argomentative. Matthew Lipman, uno dei padri fondatori, dà una bella spiegazione dello sviluppo della P4C: "La filosofia per bambini non è emersa dal nulla. Si basa sulle raccomandazioni di John Dewey e dell'educatore russo Lev Vygotskij, che hanno sottolineato la necessità di insegnare a pensare, non solo per memorizzare nozioni. Non è sufficiente che i bambini ricordino ciò che è stato detto loro, ma anche che sappiano analizzare quel materiale. Così come il pensiero dei bambini è la trasformazione di ciò che imparano a conoscere attraverso i loro sensi, allo stesso modo i bambini devono anche riflettere su ciò che hanno imparato a scuola. La capacità di memorizzare è un'abilità relativamente di basso livello; ai bambini vanno insegnati soprattutto la formazione dei concetti, del giudizio, del ragionamento" (Lipman 2003). La maggior parte degli approcci in campo di P4C / PWC includono un utilizzo multidisciplinare che mette insieme psicologia infantile, sociologia e pedagogia, presi come elementi di completamento dell'approccio filosofico.

Ragionamento critico

Il ragionamento critico aiuta i bambini a sviluppare l'abilità di pensare criticamente e costituisce una base per lo sviluppo di molte altre abilità e competenze. "Pensare" si basa sull'uso della ragione, il che significa che va guidato da *buone* ragioni, anziché da desideri impulsivi, inclinazioni, pregiudizi, paure, premi o paura delle punizioni. È un pensiero riflessivo, che si occupa di che cosa dobbiamo credere o fare (aspetti epistemici e pratici). Punta a raggiungere la responsabilità epistemica, che promuove la auto-valutazione e correzione del proprio processo di pensiero e si basa su specifici criteri (per esempio chiarezza, precisione, validità e solidità, consistenza, potere esplicativo, non circolarità del ragionamento). Inoltre stimola il dubbio costruttivo, l'analisi della situazione, il coraggio intellettuale, le interpretazioni alternative e la visione di diverse prospettive, l'analisi delle argomentazioni. Il ragionamento critico comprende anche intuizioni chiave di psicologia e scienze cognitive, che ci mostrano la natura del processo di pensiero, le sue regole e i suoi frequenti errori e pregiudizi. All'opposto del ragionamento critico c'è il pensiero acritico, che è spesso irrazionale e illogico, soggetto a errori e distorsioni, o semplicemente incoerente (in molti casi il nostro pensiero quotidiano può essere così!). Il ragionamento critico non si limita ad argomenti logici, ma è legato a una profonda conoscenza dell'argomento, a un buon processo decisionale, alla valutazione e analisi delle ipotesi e ad altre considerazioni.

"Lo scopo dell'istruzione è insegnare a pensare con intensità e capacità critica. Intelligenza e carattere sono gli obiettivi della vera educazione."

Martin Luther King, Jr.

Educazione civica

Talvolta l'educazione civica presenta uno schema didattico che comprende anche aspetti di educazione etica. L'educazione civica è focalizzata principalmente sullo sviluppo della cittadinanza attiva, ovvero a incoraggiare le persone a svolgere il proprio ruolo in una società democratica. "Gli studenti devono comprendere tre elementi chiave: come diventare cittadini informati; come fare ricerca e comunicare; come sviluppare competenze di partecipazione e di azione responsabile" (Davies et al., 2005, 342). In senso ampio ci sono

sovrapposizioni con l'educazione morale e con la formazione del carattere, in quanto cittadinanza attiva, impegno sociale e contributo alla vita comune includono la condivisione di valori e principi, come pure lo sviluppo del carattere (per esempio le virtù civiche e le virtù della cittadinanza e favoriscono la creazione di un buon clima in classe come parte rilevante dell'approccio pedagogico. Una differenza con altri approcci sta nella specificità dell'educazione alla cittadinanza, soprattutto concentrata sulle dimensioni etiche del contesto sociale e politico, e quindi più limitata rispetto all'educazione morale e del carattere. Inoltre l'educazione alla cittadinanza riguarda normalmente l'ambito delle scienze politiche e non la filosofia morale (Davies et al., 2005, 347).

Etica dell'educazione

L'etica dell'educazione comprende una serie di questioni etiche legate direttamente ai modelli educativi. Possiamo considerarla composta da tre grandi aree quali: la discussione e la definizione delle politiche educative (in particolare quelle connesse agli aspetti etici), l'educazione morale, e infine l'etica per esperti filosofi - compresi gli aspetti della formazione degli insegnanti, come parte fondamentale del loro sviluppo professionale (Campbell 1997 255). La sua importanza nasce soprattutto dal fatto che contiene un grande potenziale per ricercare nuove soluzioni, e aiuta i decisori politici a modellare il sistema educativo. Si occupa inoltre delle fonti filosofiche con finalità educative, soprattutto etiche, e della dimensione etica dei diversi approcci e paradigmi pedagogici.

"Sono giunto a pensare che un grande insegnante sia anche un grande artista, e che ce ne sono pochi di buoni, come in ogni altra forma di arte. L'insegnamento può essere la più grande delle arti, perché gli strumenti che usa sono la mente e lo spirito dell'uomo."

John Steinbeck

Etica dell'insegnamento

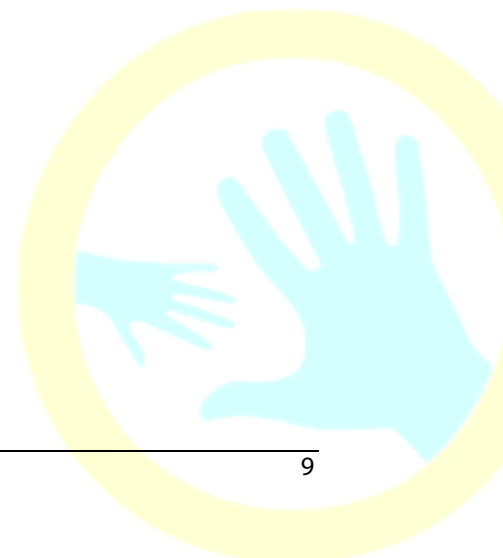
L'etica dell'insegnamento consiste principalmente in una serie di principi, regole, valori e ideali di insegnanti ed educatori professionisti. Si tratta quindi di un tipo di etica professionale, sviluppata per specifiche comunità di insegnanti ed educatori. Ci sono vari punti di vista e approcci all'etica dell'insegnamento (relativi a come insegnarla e attuarla), e comprendono sia un campo ristretto di codici di etica professionale degli insegnanti ed educatori, sia - in generale - l'applicazione di teorie etiche alla pratica didattica e la discussione e l'analisi di specifici problemi etici che gli insegnanti incontrano nel loro lavoro (Warnick & Silverman 2011). Nell'etica dell'insegnamento, gli insegnanti e gli educatori si sforzano di raggiungere i più alti ideali legati al loro servizio professionale. Il suo ambito si riferisce infatti alle responsabilità professionali (individuali, collettive, istituzionali) di educatori e insegnanti nella loro professione, disciplina accademica o istituto scolastico, e alla società nel suo insieme.

Bibliografia

- Campbell, Elizabeth. 1997. Connecting the Ethics of Teaching with Moral Education. *Journal of Teacher Education*, 48(4): 255-263.
- Davies, Ian, Gorard, Stephen & McGuinn, Nick. 2005. Education and Character Education: Similarities and Contrasts. *British Journal of Educational Studies*, 53(3): 341-358.
- Nord, Warren A. and Charles C. Haynes, Charles C. 2015. Moral Education (Chapter 9. of Taking Religion Seriously Across the Curriculum).

<http://www.ascd.org/publications/books/198190/chapters/Moral-Education.aspx>
(verificato: 5 giugno 2015).

- Lipman, Matthew. 2003. Intervista.
<http://www.buf.no/en/read/txt/?page=sn-lip> (verificato: 5 giugno 2015).
- MacIntyre, Alasdair. 1999. *Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need the Virtues*. Chicago: Open Court.
- Ryan, Kevin. 2015. *Moral Education - A Brief History of Moral Education, The Return of Character Education, Current Approaches to Moral Education*.
<http://education.stateuniversity.com/pages/2246/Moral-Education.html>
(verificato: 5 giugno 2015).
- Strike, Kenneth A. 1988. The Ethics of Teaching. *The Phi Delta Kappan*, 70(2): 156-158.
- Warnick, Bryan R. & Silverman, Sarah K. 2011. A Framework for Professional Ethics Courses in Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 62: 273-285.



Lo sviluppo morale nei bambini e ragazzi dai 3 ai 15 anni

Con la crescita i bambini acquisiscono nuove competenze cognitive e motorie. Allo stesso tempo sviluppano un senso morale, vale a dire imparano a distinguere tra "giusto" e "sbagliato" e a prendere decisioni sulla base di tale conoscenza. Inoltre lo sviluppo morale comprende l'acquisizione della forza e indipendenza necessarie per agire in accordo con ciò che è morale, anche se il modo "giusto" è più complicato. Nei bambini lo sviluppo morale è influenzato da una serie di fattori, come le esperienze interpersonali (con la famiglia, i coetanei, gli insegnanti), e le abilità fisiche cognitive, emotive e sociali (Oswalt 2010). Ci sono diversi modelli che descrivono lo sviluppo morale dei bambini. I più importanti, che vi presenteremo brevemente, sono quelli di Piaget, Kohlberg ed Erikson.

La teoria dello sviluppo morale di Piaget

Piaget chiama *realismo morale*, il fenomeno per cui i bambini di 5-10 anni percepiscono le regole come norme assolute e immutabili. I bambini in questa fase hanno una "moralità eteronoma", vale a dire *diretta da altri*. Sono le autorità (genitori, insegnanti) che fanno le regole, che sono seguite al fine di evitare la punizione o altre conseguenze negative.

Dai 10 anni i bambini imparano a comprendere il punto di vista degli altri, e a percepire le regole come convenzioni sociali rivolte al beneficio di un intero gruppo e non in modo assoluto. Piaget chiama questa fase "morale della cooperazione". I bambini di questa età cominciano a giudicare se un'azione è sbagliata sulla base dell'intenzione di chi la compie. La loro comprensione di equità cambia da semplice reciprocità a "reciprocità ideale", che tiene in considerazione l'interesse dell'altra persona.

La teoria di Piaget ha avuto una grande influenza sulla nostra comprensione dello sviluppo morale e influenzato i modelli successivi, come Kohlberg. Recenti ricerche non hanno però sempre confermato la validità delle sue idee: ha sottostimato l'età in cui i bambini diventano consapevoli delle intenzioni morali di un'altra persona, e anche lo sviluppo morale non si conclude in gioventù, come Piaget sostiene, ma continua in età adulta (Piaget 1932; Oswalt 2010; Oswalt nd; Schmidt nd).

"Lo scopo principale della istruzione è di creare uomini e donne capaci di fare qualcosa di nuovo, senza ripetere quello che altre generazioni hanno fatto. Persone creative e inventive, capaci di fare critiche e verifiche, senza accettare supinamente tutto quello che sentono."

Jean Piaget

Le fasi dello sviluppo morale secondo Kohlberg

A partire dalla teoria di Piaget, Kohlberg ha sviluppato un modello che distingue tre diversi livelli di ragionamento morale, ciascuno con due fasi secondarie. L'ordine in cui le persone passano attraverso questi livelli è fisso, tuttavia non tutti passano attraverso tutte le fasi.

Le ricerche di Kohlberg, il suo metodo (storie di dilemmi ipotetici) e persino le sue conclusioni sono state oggetto di critiche. Sono stati effettuati studi di verifica, alcuni dei quali hanno confermato le intuizioni di Kohlberg, mentre altri hanno dimostrato che non ci sono prove specifiche per le fasi distinte e che il giudizio morale dipende più dalla situazione locale legata alle diverse circostanze che da regole generali.

Carol Gilligan, una degli studenti di Kohlberg, ha criticato che il modello di Kohlberg non tenga conto delle questioni di genere. Lo studio originale è stato condotto solo con ragazzi, mentre studi successivi hanno mostrato che le ragazze si trovano spesso a essere nella fase 3 del suo modello, e invece i ragazzi si trovano più spesso nella fase 4. Carol Gilligan sostiene che ci sono due diversi tipi di giudizio morale: la morale basata sulla attenzione per gli altri e quella basata sulla giustizia, e che devono essere valutati allo

stesso modo. A causa del diverso processo di socializzazione, il primo si trova più spesso tra le ragazze, mentre il secondo è più comune tra i ragazzi (Müller 2001; McLeod 2011; Monagan 2003). La tabella seguente mostra una panoramica del modello di Kohlberg.

Livello pre-convenzionale	Fase 1 Ubbidienza e punizione Fase 2 Individualismo e scambio	Prima dei nove anni Gli argomenti morali usano concetti come autorità, potere, premio e punizione. Bisogna seguire le regole per non essere puniti. Si scopre che non c'è una sola cosa "giusta", ma diverse prospettive. Ci si orienta sui propri interessi e bisogni; il senso della giustizia si basa sulla reciprocità.
Livello convenzionale	Fase 3 Buone relazioni interpersonali Fase 4 Mantenimento dell'ordine sociale	Per lo più adolescenti e adulti Standard morali e autorità sono interiorizzati. Le relazioni interpersonali giocano un ruolo principale, perciò il ragionamento morale e le azioni si conformano all'approvazione da parte degli altri. Cresce l'interesse per l'ordine sociale, perciò il giudizio morale è connesso con le leggi.
Livello post-convenzionale	Fase 5 Contratto sociale e diritti individuali Fase 6 Principi universali	10-15% degli adulti, non prima dei 35 anni Consapevolezza che regole e leggi devono fare il bene della maggioranza, e che non devono servire gli interessi di un particolare individuo. Ci sono comunque situazioni eccezionali (p.es. per proteggere una vita) che sono più importanti del rispetto delle regole. Sviluppo e crescita di proprie regole morali (giustizia, uguaglianza, diritti umani). Questi principi si applicano a tutti, ma non devono per forza essere pienamente d'accordo con le leggi.

Tabella 1: Fasi dello sviluppo morale secondo Kohlberg.
Fonte: Müller 2001, nostro adattamento e traduzione.

Le fasi dello sviluppo psicosociale secondo Erikson

Il modello di Erikson è probabilmente la teoria oggi più largamente accettata riguardo allo sviluppo psicosociale di bambini e adulti. Erikson ha individuato otto fasi, dalla prima infanzia alla tarda età adulta, ciascuna collegata a una crisi da risolvere e una virtù da acquisire. Secondo questa teoria, i bambini che non riescono a padroneggiare uno o più di queste fasi potrebbero avere problemi nel corso della loro vita.

In età adulta possono per esempio comparire conflitti tra intimità e isolamento, oppure attivismo e torpore. Relativamente alle virtù abbiamo per esempio amore, cura per gli altri, saggezza. La divisione della vita umana in "fasi" determinate è stata oggetto di critica. Dobbiamo infatti tenere conto che le cose che impariamo o facciamo a una certa età possono differire molto tra società diverse (e anche all'interno di una stessa società) e tra diversi momenti storici. Tuttavia, ha senso pensare allo sviluppo psicosociale come a una sequenza di fasi, che non possono essere definite in modo chiaro ma che si susseguono nei diversi momenti della nostra vita. Ognuna di esse finisce per influenzare la fase successiva (Boeree 2006; Psychology Charts nd; Erikson 1950).

Le fasi fino all'adolescenza sono descritte nella tabella seguente.

Fase	Età	Crisi	Virtù	Descrizione
1	0-1	Fiducia - sfiducia	Speranza	I neonati imparano (o no) a essere ottimisti e confidare che i genitori soddisfino le loro esigenze di base.
2	2-3	Autonomia - vergogna e dubbio	Volontà	Se incoraggiamo i bambini, essi imparano a essere indipendenti ed essere fiduciosi delle proprie abilità.
3	4-6	Iniziativa - senso di colpa	Motivazione	Andando a scuola, i bambini acquistano maggiore indipendenza e imparano a prendere iniziative personali.
4	7-12	Diligenza - inferiorità	Competenza	Imparando cose nuove, i bambini accrescono la fiducia in sé. Bisogna però incoraggiarli ed elogiarli.
5	13-19	Identità - confusione di ruoli	Fedeltà	Iniziano a sviluppare la propria identità, sperimentando chi sono. Agli adolescenti importa molto quello che gli altri pensano di loro.

Tabella 2: Le fasi dello sviluppo psicosociale, fino all'adolescenza, secondo Erikson.

Fonte: Psychology Charts n. d.; nostro adattamento e traduzione.

Bibliografia

- Boeree, George C. (2006, c.1997): Personality Theories. Erik Erikson. <http://webpace.ship.edu/cgboer/erikson.html> (verificato: 5 giugno 2015).
- Erikson, Erik (1950): Childhood and Society. W. W. Norton & Co.
- McLeod, Saul (2011, updated 2013): Kohlberg. SimplyPsychology. <http://www.simplypsychology.org/kohlberg.html> (verificato: 5 giugno 2015).
- Monagan, Erin (2003): Carol Gilligan's Theory of Moral Development. <http://study.com/academy/lesson/carol-gilligans-theory-of-moral-development.html> (verificato: 5 giugno 2015).
- Müller, Alois (2001): Werteverlust – Wertewandel – Werterziehung. Kontakt, Autonomie und Kompetenz – Grundsätze einer gestaltorientierten Werterziehung. In: IIGS-Info N°24 (Nov. 2001), p. 4-15.
- Oswald, Angela (2010): Moral Development: Piaget's Theory. MentalHelp.net. <https://www.mentalhelp.net/articles/moral-development-piaget-s-theory/> (verificato: 5 giugno 2015).
- Oswald, Angela (n. d.): Piaget's Theory of Moral Development. Seven Counties Services, Inc. http://www.sevencounties.org/poc/view_doc.php?type=doc&id=41173&cn=1310 (verificato: 5 giugno 2015).
- Piaget, Jean (1932): The Moral Judgment of the Child. Glencore, Illinois: The Free Press. Translated by Marjorié Gabain. Disponibile online: <https://ia600407.us.archive.org/18/items/moraljudgmentoft005613mbp/moraljudgmentoft005613mbp.pdf> (verificato: 5 giugno 2015).
- Psychology Charts (n. d.): Erikson's Stages of Development Chart. <http://www.psychologycharts.com/erikson-stages-of-development-chart.html> (verificato: 5 giugno 2015)
- Schmidt, Alexandra (n. d.): Piaget's Two-Stage Theory of Moral Development. eHow. http://www.ehow.com/info_8773060_piagets-twostage-theory-moral-development.html (verificato: 5 giugno 2015).

Gestione delle relazioni, l'etica a scuola o in una comunità di apprendimento

Uno degli aspetti più importanti dell'educazione all'etica e ai valori è l'aspetto olistico. Ciò significa che etica e valori devono fare riferimento alla scuola o alla comunità di apprendimento nel suo complesso. Le relazioni umane sono alla base dell'etica, ed è per questo che questa sezione parla di queste relazioni. Troverete alcuni degli elementi più specifici nel seguito, all'interno dei diversi modelli metodologici. Iniziamo ora con alcune riflessioni generali e con l'uso del codice etico come strumento per la gestione delle relazioni.

La gestione delle relazioni è una strategia per definire, comprendere, regolare, sostenere e alimentare le relazioni. Partiamo dall'assunzione che questo sia un processo controllabile e gestibile, e che possa avere un sicuro impatto a lungo termine. Si compone di conoscenze, abilità e competenze per la gestione delle relazioni.

Queste relazioni possono essere esterne e interne: le prime sono le relazioni che la scuola, l'asilo o ogni altra comunità educativa possiede con l'ambiente esterno, per esempio con le comunità locali, i giornali, le autorità scolastiche ed educative. Quelle interne, invece, comprendono i rapporti tra i bambini, gli insegnanti, il personale non docente, gli altri educatori e i genitori. La gestione delle relazioni vuole creare sinergie tra tutti i soggetti coinvolti, in modo da costruire una comunità responsabile e rispettosa e prevenire possibili conflitti, evitando discriminazioni, molestie, sfruttamento, danni e altre pratiche e fenomeni non etici.

"Occhio per occhio rende cieco il mondo intero."
Mahatma Gandhi

Un approccio informale alla gestione delle relazioni

Per gestire le relazioni a scuola possiamo usare diversi metodi e strumenti informali. Tra essi i modelli di ruolo hanno il maggiore effetto sul comportamento degli individui (seguiti dall'influenza sociale, la socializzazione e la formazione etica). L'idea dei modelli di ruolo ha una lunga tradizione: già nei tempi antichi la retorica e l'azione esemplare (o deterrente) hanno avuto un ruolo importante per mostrare al popolo i valori morali di un'altra persona - per esempio coraggio o giustizia - e hanno rappresentato veri e propri modelli di vita. Il cosiddetto "exemplum" era una parte essenziale del ragionamento etico. Anche a scuola sono fondamentali i modelli comportamentali, che coinvolgono non solo insegnanti ed educatori, ma anche bambini e genitori. Gli insegnanti sono modelli di ruolo in cui il personaggio esemplare sembra variare col tempo. All'interno della scuola primaria, gli alunni sono fortemente concentrati sul loro insegnante e le loro parole sono accettate come guida di comportamento. Con l'inizio dell'adolescenza, i vecchi modelli di ruolo sono giudicati in modo sempre più critico e sostituiti da altri. Gli insegnanti non sono più un'autorità indiscussa, ma persone, da cui gli studenti prendono criticamente distanza. Gli insegnanti sono comunque sempre modelli di ruolo per i loro alunni e devono esercitare tale ruolo con consapevolezza e responsabilità. I bambini sono sempre alla ricerca di modelli, anche quando decidono da soli quali scegliere. Pertanto è essenziale che gli insegnanti riflettano sul proprio comportamento e vivano i valori secondo le attese dei loro alunni. Altri metodi e approcci informali comprendono la comunicazione etica, che è una riflessione continua sui valori all'interno di una comunità. Molto spesso un approccio informale stabilisce la fiducia e fa tendere verso l'eccellenza, aiutando a stabilire un collegamento tra valori, norme e comportamento effettivo. Parte di questa comunicazione può fare uso di storie ed esempi (vedi nel seguito la sezione sulle metodologie. Belak e Milfelner 2011).

L'approccio del Codice Etico per gestire le relazioni

Un modo formale per gestire le relazioni è la definizione di norme e procedure, nonché la definizione degli obiettivi da raggiungere e gli ideali da seguire. Un modo per farlo è quello di avere un codice di condotta o *Codice Etico*. Un codice etico è un insieme organizzato sistematicamente, ben definito e chiaramente formulato. Contiene i criteri, le politiche e le norme da applicare per una corretta condotta delle persone e descrive modelli comportamentali esemplari da usare a scuola o in ogni altra comunità. I codici sono il risultato della cultura in vigore all'interno del gruppo e hanno lo scopo di dare ai membri di una comunità dei chiari orientamenti comportamentali. I codici etici vengono creati in risposta a conflitti e ambiguità etiche, sia reali che ipotetici. Un aspetto importante è che essi governano anche i rapporti che causano attrito all'interno di un gruppo di persone che condividono ideali, obiettivi e interessi comuni (Reeder 1931). Il codice aiuta quindi a tradurre ideali, valori e principi in decisioni, azioni e comportamenti pratici di tutti i giorni.

I codici aiutano a gestire le relazioni, in quanto aiutano a prevenire e risolvere eventuali conflitti, stimolano il dialogo etico, creano consenso e promuovono una cultura di eccellenza etica, aumentano la fiducia e la cooperazione, promuovendo un senso di identità, auto-consapevolezza e riflessione su di sé. La portata, la struttura e il contenuto dei codici variano. Possono contenere i seguenti elementi (Ethics Resource Center 2001):

- *preambolo*: spiega motivazioni, finalità e ambito di applicazione del codice; elenca le basi fondamentali (valori morali); può includere una dichiarazione di impegno per il codice e risponde a domande come: "A chi si applica il codice?", "Che cosa affronta?"
- *dichiarazione dei valori fondamentali (eccellenza, sicurezza, diversità, integrità e così via)*: una dichiarazione di valori è una lista degli ideali che ispirano il codice e delle convinzioni di base con cui il gruppo si identifica e vuole incarnare;
- *norme guida o principi di base*: di solito sono gli standard più generali di comportamento che sono al di sopra del livello di comportamento pratico (per esempio equità, dignità, responsabilità, cortesia, rispetto, ecc.);
- *descrizione del comportamento previsto*: questa è di solito la parte centrale e descrive gli standard di comportamento previsti e le pratiche ritenute inaccettabili;
- *dichiarazione dei diritti, ruoli e responsabilità*: un codice deve comprendere una dichiarazione dei diritti che devono essere riconosciuti e rispettati nel particolare ambiente, i ruoli che i diversi membri (insegnanti, alunni, personale) devono ricoprire e le responsabilità che ciascuno di loro ha;
- *impegno*: è una dichiarazione in prima persona con cui ogni membro di un gruppo o un'istituzione promette che onorerà il codice e quanto da esso previsto.

Le caratteristiche di un codice etico valido ed efficace sono le seguenti. *Chiarezza*: il codice deve essere scritto in modo da essere compreso da tutte le persone direttamente interessate. *Determinatezza*: deve evitare termini vaghi e descrizioni indeterminate dei comportamenti previsti e delle loro conseguenze. *Copertura*: deve coprire una vasta area del comportamento etico, per non tralasciare nessuna importante classe di comportamenti inaccettabili. *Sanzioni*: se si decide di includere sanzioni, queste devono essere chiaramente definite, indicando chi è responsabile di determinarle e attuarle. Nella scuola è importante seguire un approccio inclusivo per favorire la partecipazione attiva di tutti (alunni, insegnanti, personale non docente, genitori). In questo modo assicuriamo il miglior risultato possibile, infondendo in tutti un senso di comunità e di decisione condivisa. In questo modo riduciamo la tentazione di non rispettare il codice, in quanto ciò significherebbe una sorta di auto-inganno e, allo stesso tempo, trasmetteremo il valore della partecipazione attiva degli alunni.

I codici etici possono essere orientati alla regola o al valore (Kleiner e Maury 1997). I primi si concentrano per lo più sulle norme di comportamento e comprendono specifiche regole da seguire. Poiché a scuola ci sono molte gerarchie e le relazioni di potere sono diseguali, questo approccio può essere molto complicato. Dobbiamo quindi specificare quali regole sono valide per ogni particolare gruppo: questo però rompe il senso di uguaglianza della comunità. Pertanto ha più senso adottare un approccio orientato agli obiettivi, in cui il codice si limita a precisare gli obiettivi che si vogliono raggiungere (per esempio "La nostra scuola è un ambiente sicuro in cui la voce di tutti è ascoltata e apprezzata"). Così facendo, otteniamo una maggiore coerenza con gli obiettivi di ogni singola persona coinvolta nella vita della scuola. Dal momento che il codice deve essere comprensibile a tutti, l'età e la maturità morale degli alunni sono un altro fattore molto importante. È comunque sempre possibile preparare una versione semplificata per gli alunni più piccoli.

"Quello con cui nutri la tua anima è quello che raccoglierai con le tue azioni."

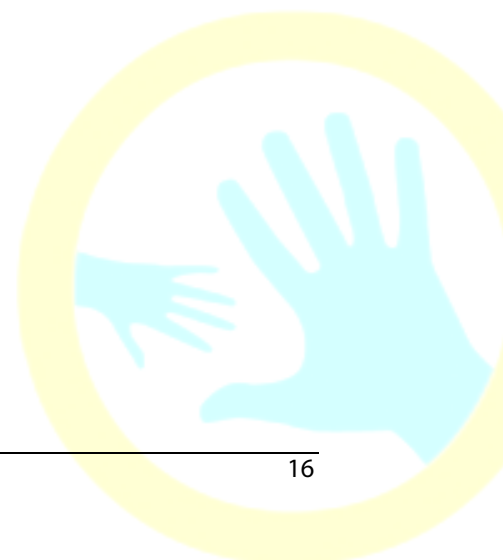
Shannon L. Alder

Dal momento che i valori sono quelli che meglio definiscono la scuola, pensiamo in termini di valori, credenze e aspettative, piuttosto che di azioni. Usiamo un linguaggio semplice e evitiamo termini tecnici: un codice funziona quando usa il linguaggio comune, normalmente impiegato e compreso facilmente da tutti a tutti i livelli. Un buon modo per iniziare è definire le priorità (ciò che vogliamo raggiungere) e i valori fondamentali. Solo in un secondo tempo - e solo se necessario - pensiamo ai dettagli. Ci sono diversi aspetti della vita in una scuola che dovrebbero essere inseriti nel codice. Il primo aspetto è la socializzazione: una scuola è un ambiente in continua mutazione e con un alto turn-over delle persone che la frequentano. Va quindi previsto un momento in cui tutti coloro che diventano membri della comunità siano portati a conoscenza del codice. Un sistema di premi e punizioni è molto utile e può contribuire al successo del codice. Il processo decisionale e di leadership è un altro aspetto importante: va definito chi può prendere decisioni importanti, quando e che tipo di responsabilità questo comporta, e chi deciderà sulle questioni relative al codice. Si può immaginare il codice anche come uno strumento per l'apprendimento: anche quando qualcosa va storto e il codice non è seguito, è in ogni caso utile vederlo come un'opportunità per apprendere e crescere, e non solo come uno strumento per imporre sanzioni. Ogni membro del personale e tutti gli alunni dovrebbero accettare il codice come una descrizione ideale del proprio atteggiamento, ispirato ai valori, agli ideali ed ai principi della comunità scolastica, e non vederlo come una semplice raccolta di precetti.

Bibliografia

- Belak, Jernej and Milfelner, Borut. 2011. Informal and Formal Institutional Measures of Business Ethics Implementation at Different Stages of Enterprise Life Cycle. *Acta Polytechnica Hungarica*, Vol. 8, No. 1, 2011, pp. 105-122.
- Kleiner, Deborah S. and Mary D. Maury. 1997. Thou Shalt and Shalt Not: An Alternative to the Ten Commandments Approach to Developing a Code of Ethics for Schools of Business. *Journal of Business Ethics*, Vol. 16, No. 3, pp. 331-336.
- Kipnis, Ken. 1988. Toward a Code of Ethics for Pre-school Teachers: The Role of the Ethics Consultant. *International Journal of Applied Philosophy*.
- Ethics Resource Center. 2001. A Guide to Developing Your Organization's Code of Ethics. Disponibile online: <http://www.shrm.org/about/documents/organization-coe.pdf> (verificato: 5 giugno 2013).

Modelli metodologici dell'EVE



1. Il ragionamento critico

Introduzione

Il ragionamento critico è collegato con le origini stesse della filosofia e alla transizione dal *mythos* al *logos*, quando era fondamentale saper fornire buone ragioni per le nostre argomentazioni. La radice del termine stesso deriva dal greco "*kritiké*", che significa l'arte di giudicare e pensare. Il ragionamento critico è un pensiero riflessivo, che cerca di definire che cosa credere o fare (epistemica e aspetto pratico), ed è collegato con la massima di Socrate che "La vita senza ricerca non è degna di essere vissuta". Le motivazioni che hanno introdotto il ragionamento critico all'interno del processo educativo è che i bambini devono imparare come pensare e non solo a che cosa pensare. Ennis (2011) definisce tre disposizioni e dodici abilità necessarie per questo processo, con in più tre abilità ausiliarie. Le riassume così: "Il pensatore critico ideale è disposto a cercare di 'fare la cosa giusta', presentare una posizione in modo onesto e chiaro, e prendersi cura degli altri. Inoltre, il pensatore critico ideale ha la capacità di chiarire, ricercare e valutare bene, per applicare in modo saggio deduzioni, supposizioni e integrazioni, e deve fare tutto questo con rapidità, sensibilità e abilità retorica". Il ragionamento critico persegue un ragionamento motivato, preciso e reattivo, che coinvolge concetti ben definiti e chiari. Il ragionamento critico è quindi la base per far crescere una persona riflessiva, critica e autonoma.

Presentazione

Ragionamento critico è un termine generico usato per un certo numero di attività legate al pensiero, tra cui: fare domande, esplorare, giustificare, analizzare, provare, prevedere, pianificare. Il ragionamento critico non deve quindi avere nessuna connotazione negativa, nel senso che non deve essere associato all'idea di una critica ingiustificata.

Tale approccio può essere utilizzato in diversi modi e per diversi gruppi di età. Ci sono molti metodi per attuare il ragionamento critico:

- in corsi o lezioni specifiche sul ragionamento critico;
- per infusione, cioè integrandolo esplicitamente in materie e attività scolastiche in modo da indicarci il meccanismo di pensiero critico e logico dietro di esse;
- per immersione, cioè impiegando il pensiero critico non necessariamente in modo esplicito (Ennis 1997). Inizialmente l'immersione è l'approccio migliore, ma con lo sviluppo cognitivo e morale può essere utile passare a un approccio esplicito.

Il modo più semplice per iniziare sta nel concentrarsi su come argomentare correttamente le proprie affermazioni. Ciò significa fornire ragioni, cioè risposte adeguate alla domanda: "perché pensi questo?". Per esempio, se si afferma che una moneta si dilaterà quando viene posta sul fuoco, ci chiediamo: "perché avviene questo?". Un modo di rispondere è che una moneta è fatta di metallo e che tutti i metalli si dilatano col calore. Un argomento è un insieme di istruzioni con delle premesse e con delle conclusioni che ne discendono. Una forma semplice è:

Socrate è un uomo	premesse
Tutti gli uomini sono mortali	
Perciò Socrate è mortale	conclusione

Si vede che la conclusione deriva logicamente dalle premesse, vale a dire se accettiamo la verità delle premesse allora dobbiamo anche accettare che la conclusione sia vera. Non tutti i ragionamenti della vita quotidiana sono così semplici, ma lo spirito

dell'argomentazione deve seguire questa struttura di pensiero. L'argomentazione può combinare diversi elementi, che portano tutti alla stessa conclusione, o proporre addirittura contro-argomenti (che vanno cioè contro la conclusione iniziale), che vengono confutati con altre argomentazioni. Un argomento può venire confutato negando la verità di almeno una delle sue premesse o negando la validità del processo di ragionamento che porta dalle premesse alle conclusioni.

Un altro aspetto del ragionamento critico consiste nell'uso di concetti chiaramente definiti. A questo scopo possiamo utilizzare una tecnica per definire i concetti, impiegando per esempio l'approccio *genus proximus* e *differentia*. In questo approccio si definisce un determinato oggetto o fenomeno, collocandolo in un'ampia famiglia o genere a cui appartiene, e poi differenziandolo facendo notare le differenze che ha rispetto agli altri membri della medesima famiglia. La tabella che segue fornisce alcuni esempi.

	Genere più vicino	Differenza specifica
Un tavolo è	un mobile	con un ripiano piatto e una o più gambe, che fornisce un appoggio per appoggiare oggetti.
Un triangolo è	una figura piana	con tre lati diritti uniti tra loro
Un essere umano è	un animale	fornito di ragione (Aristotele).

Ci sono diverse regole per fornire buone definizioni:

- bisogna fornire le caratteristiche essenziali per rendere rilevante la definizione. Per esempio "gli uomini sono bipedi senza piume" è vera, ma non è una buona definizione;
- si devono evitare circolarità e definizioni che non danno informazioni. Per esempio "una connessione wireless è una connessione senza fili";
- occorre fornire tutte le proprietà del concetto. Un errore in questo senso sarebbe la definizione: "il quadrato è una figura piana, con quattro angoli e quattro lati";
- è necessario evitare espressioni vaghe e metaforiche, la definizione deve essere chiara, inequivocabile e precisa (per esempio "l'amore è avere le farfalle nello stomaco");
- in linea di massima la definizione non deve essere in senso di negazione. Anche se è possibile definire una cosa per ciò che non è, è molto meglio definirla per quello che è.

Usando il ragionamento critico con i bambini, è importante creare un'atmosfera di piena fiducia, con un po' di umorismo. La competizione con gli altri non deve avere un ruolo fondamentale. Inoltre, è importante accettare il fatto che usare il ragionamento critico con gli alunni vuol dire usarlo anche con gli insegnanti: essi devono essere disposti a mettere in discussione le proprie opinioni, a considerare nuove prospettive e avere il loro parere messo in discussione da parte degli alunni (Jahn 2013).

Relazione con lo sviluppo morale

L'importanza del ragionamento critico non si limita all'educazione all'etica e ai valori, ma è alla base di ogni discorso razionale. Occorre tenere a mente che il ragionamento critico aiuta i ragazzi a prendere decisioni ben motivate e quindi a comportarsi in modo responsabile e consapevole della decisione presa. Il passaggio dalla scuola alla vita quotidiana può però essere difficile, ma può essere aiutato da esempi concreti (Jahn 2013). Il ragionamento critico è quindi fondamentale in ogni fase dello sviluppo morale.

Temi da affrontare

Il ragionamento critico è particolarmente utile quando affronta le motivazioni per giustificare i propri giudizi e azioni morali. Il modo di insegnare il ragionamento critico va

modificato a seconda del contesto specifico di ogni classe. Tuttavia, ci sono alcune raccomandazioni generali utili, sviluppate da Jahn (2013), da tenere in mente:

- pensare richiede uno stimolo. Sorpresa, dubbio o situazioni limite sono spesso indicate per questo scopo. Un modo per creare questo tipo di esperienza consiste nel leggere una storia imbarazzante o mostrare una scena controversa di un film;
- ci deve essere sempre un collegamento diretto con la vita dei bambini;
- i metodi e i contenuti usati possono essere molto legati alla materia insegnata in modo da mettere a fuoco solo un aspetto specifico in una determinata classe;
- l'argomento deve essere discusso da diversi punti di vista, con l'insegnante che dà consigli e suggerimenti lasciando comunque spazio alle idee degli alunni;
- il processo può essere reso esplicito in modo che l'insegnante segua il ragionamento, possa esprimere un commento sulla sua qualità, e presentare il proprio modo di ragionare semplicemente come un possibile modello;
- le fasi di interazione sociale vanno alternate a momenti di riflessione e analisi. Esempi di interazione sono diverse forme di discussione (per esempio il dialogo socratico) e i giochi di ruolo; per la riflessione si possono leggere testi, annotare pensieri sul tema o su ciò che si è imparato, rispondere alle domande in una forma scritta, ecc.

Esempio d'uso

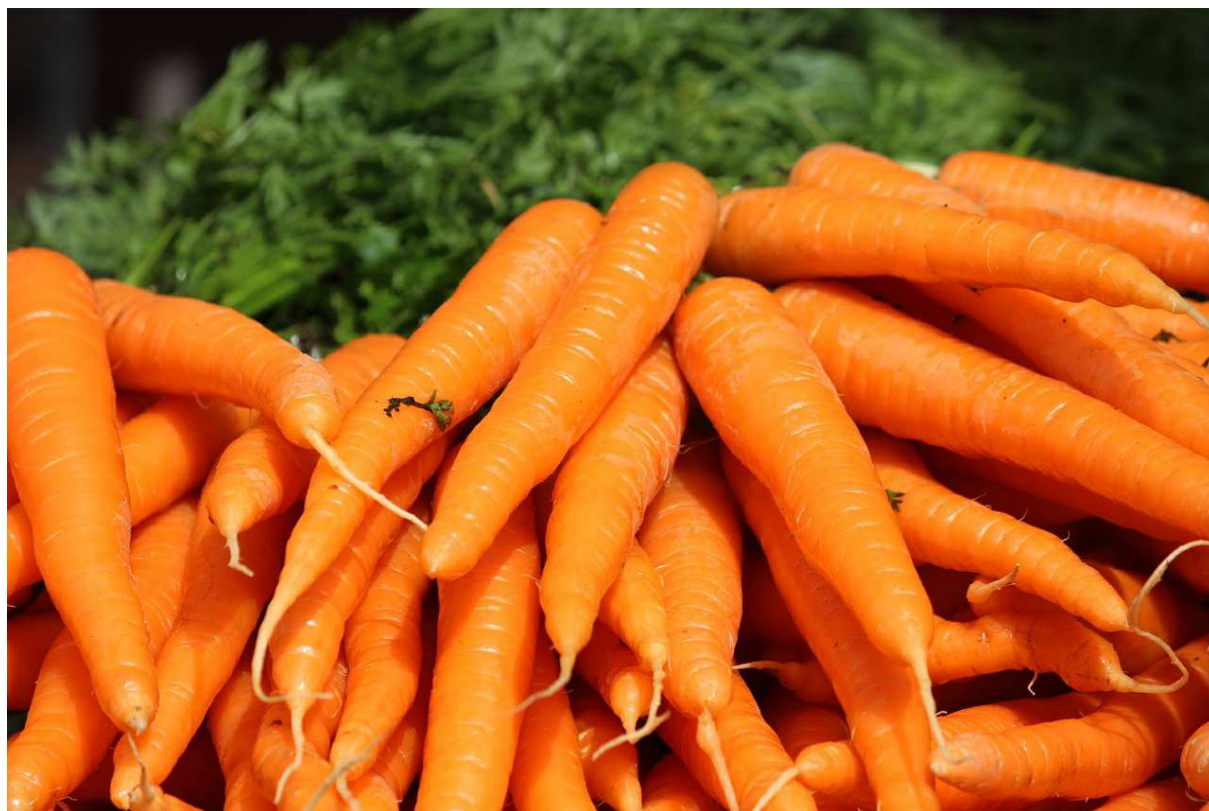
(A) Il processo e la giuria

Potete usare questa attività per stimolare il pensiero critico dei vostri alunni. Dividete la classe in tre gruppi: un gruppo composto da tre membri (giuria) e gli altri due (gruppi A e B) con più o meno lo stesso numero di ragazzi. Presentate una storia con un dilemma etico, che si presti a diverse conclusioni (per esempio una persona x può aiutare o non aiutare la persona y). Spiegate quindi le regole del gioco: il gruppo A dovrà argomentare a favore di un'opzione (per esempio x ha l'obbligo morale di aiutare y), mentre il gruppo B deve fornire argomenti contro di essa. La giuria deve ascoltare entrambi e quindi prendere una decisione, evidenziando gli argomenti dietro la propria decisione. Entrambi i gruppi hanno 5-10 minuti per spiegare i loro argomenti. Inizia il gruppo A: in linea di principio ogni membro di un gruppo presenta un argomento, ma se ci sono più argomenti si può ripetere la sequenza o chiedere se qualcuno vuole aggiungere qualcosa. Sia il gruppo B che la giuria devono ascoltare con attenzione tutto ciò che viene presentato. Poi è il turno del gruppo B che presenta i propri argomenti, a cui il gruppo A può quindi rispondere, per finire con le conclusioni del gruppo B. La Giuria ha il compito di prendere una decisione sulla base degli argomenti indicati da entrambi i gruppi. Ha 5 minuti per decidere e preparare la sentenza, prima di leggerla ai gruppi. Questa è una buona attività per formare al ragionamento critico, e anche per insegnare agli studenti a essere pazienti e attenti nei confronti degli altri. Viene infatti chiesto loro di difendere un'argomentazione che non è necessariamente quella che preferiscono e avrebbero scelto. Imparano inoltre a lavorare insieme e a raggiungere una soluzione di compromesso all'interno della Giuria.

(B) Il gioco delle definizioni

L'insegnante inizia spiegando ai bambini che il gioco vuole aiutare una famosa casa editrice, che pubblica il "dizionario dei bambini" (si può anche spiegare il concetto di dizionario). L'editore ha chiesto alla classe di preparare una voce per il dizionario. Si può proporre ai bambini un insieme di concetti e valori etici (amicizia, responsabilità, rispetto), e scegliere uno di loro per la definizione (concetto A). Gli altri possono essere d'accordo oppure proporre una propria versione per il termine. Si può anche iniziare proponendo ai bambini di definire un oggetto ordinario, per esempio la carota. Alcuni probabilmente diranno che la carota è " un ortaggio" e l'insegnante chiede agli altri bambini se sono

d'accordo o se manca qualcosa. Qualcuno dirà che la carota è un "ortaggio arancione", e l'insegnante chiede ancora se questa è una buona definizione, finché si giunge a una decisione condivisa (la carota è una radice vegetale commestibile, di solito arancione, e ha una consistenza croccante quando è fresca).



Con questa attività si mostra ai bambini che non è così facile definire termini semplici, e che la definizione di concetti più astratti è molto impegnativa. La procedura per svolgere questa attività può essere questa. Per prima cosa viene chiesto di scrivere in 2-3 minuti la propria definizione del concetto di A su un pezzo di carta e di piegarlo. Quando tutti hanno finito, l'insegnante sceglie un alunno per leggere e scrivere sulla lavagna la propria definizione, in modo che tutti possano vederla. Gli altri bambini formano un "comitato di redazione" e discutono questa definizione, scrivendo sulla lavagna le aggiunte proposte. L'insegnante deve essere attivo e aiutare i bambini a trovare le parti buone e cattive della definizione. Dopo la discussione, i bambini scartano a maggioranza le parti della definizione che non ritengono adatte e lasciano quelle che accettano. L'intero processo si ripete più volte con le proposte degli altri bambini: se sono simili o ripetitive, l'insegnante chiede se qualcuno propone qualcosa in più da aggiungere. I bambini devono spiegare perché sono d'accordo o in disaccordo con una certa definizione, e altri bambini possono opporsi, fornendo ragioni o argomenti contrari. Questa parte di attività si conclude quando la maggioranza è d'accordo riguardo alla definizione finale, che viene scritta di nuovo in modo chiaro, diventando una voce del futuro dizionario. Lo scopo non è trovare la perfetta definizione del concetto proposto, ma stimolare a pensare e allo stesso tempo impegnarsi in un ragionamento critico. I bambini sono infine invitati a riprendere il loro pezzo di carta iniziale e riscrivere di nuovo la definizione di A. Si può poi ancora vedere chi ha cambiato la propria definizione e in che modo. Se il concetto "A" è un concetto morale, questo gioco è anche una base per una discussione filosofica classica su una data questione etica.

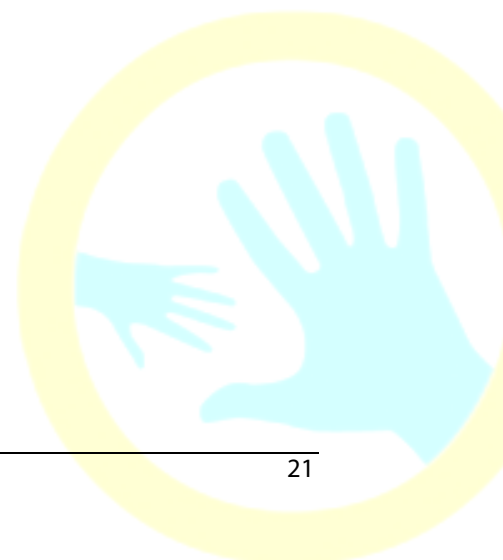
Bibliografia e strumenti utili

Strumenti utili:

- Ennis, "Strategies and Tactics for Teaching Critical Thinking": <http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/StrategiesandTacticsforTeachingCriticalThinking.pdf>.
- http://www.stephenbrookfield.com/Dr._Stephen_D._Brookfield/Workshop_Materials_files/BCRT_Wkshp_Pkt.pdf.

Bibliografia:

- Brookfield, Stephen (2012): Teaching for Critical Thinking. Jossey-Bass. Il primo capitolo è disponibile online: http://www.stephenbrookfield.com/Dr._Stephen_D._Brookfield/Articles_and_Interviews_files/Ch%201%20What%20is%20Critical%20Thinking.pdf (verificato: 5 giugno 2015).
- Ennis, Robert H. (1997): "Incorporating Critical Thinking in the Curriculum: An Introduction to Some Basic Issues". In: Inquiry 16 (3), p. 1-9. Disponibile online: <http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/IncorpY400dpiBWNoDropPp1-9PrintD.pdf> (verificato: 5 giugno 2015).
- Ennis, Robert H. (2011): "The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities". Disponibile online: http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf (verificato: 5 giugno 2015).
- Jahn, Dirk (2013): „Was es heißt, kritisches Denken zu fördern. Ein pragmatischer Beitrag zur Theorie und Didaktik kritischen Nachdenkens“. In: Mediamanual (28), p. 1-17. Disponibile online: http://www2.mediamanual.at/themen/kompetenz/mmt_1328_kritischesdenken_OK.pdf (verificato: 5 giugno 2015).



2. Fare filosofia con i bambini

Introduzione

La filosofia con i bambini è una disciplina filosofica ancor giovane, fortemente collegata sia con l'istruzione, che con la pratica filosofica. L'obiettivo fondamentale è insegnare ai bambini a "pensare bene". L'obiettivo principale della filosofia con i bambini è aiutarli a sviluppare il proprio pensiero personale. È spesso una ricca fonte di questioni filosofiche originali, perché i bambini hanno sempre qualcosa da chiedere e non hanno timori quando vogliono sapere qualcosa. Vengono utilizzate semplici domande e situazioni di vita reale o simulate per stimolare e coinvolgere i bambini in discussioni attraverso le quali vengono incoraggiati a pensare in modo complesso. La tipica curiosità e persistenza dei bambini, unite con discussioni logiche e confutazioni per dimostrare le proprie convinzioni, spingono i bambini a pensare. Considerare un certo problema in tutti i suoi aspetti, analizzando i diversi argomenti e punti di vista sviluppa nei bambini l'abilità di identificare gli elementi chiave, scartando quelli irrilevanti. Migliora così la loro capacità di vedere il legame tra fatti e parole e sviluppare nuove strategie di apprendimento.

Presentazione

Uno dei principali concetti usati nella filosofia con i bambini è la "comunità di ricerca". Questo metodo filosofico e pedagogico è incentrato sulla capacità di ascoltare e parlare. Pensare è l'interiorizzazione del parlare (L. Vygotskij). Nelle comunità di ricerca, i bambini costruiscono insieme il proprio pensiero e formano una comunità pensante di ricerca. In questa comunità il ruolo dell'insegnante non è insegnare, ma porre domande e problemi – per indirizzare la discussione su profondi campi filosofici. Il metodo di base è qualcosa di simile al dialogo socratico e l'insegnante deve saper guidare e accelerare la discussione, agendo da facilitatore. "La comunità di ricerca è una potente forma pedagogica per lo sviluppo della ragionevolezza" (Sprod, 2001).

Nonostante ci siano diversi approcci alla filosofia con bambini, gli obiettivi definiti da Michel Tozzi sono quelli presi come base comune per tutti i programmi di qualità:

- *Pensare per se stessi.* Essere un filosofo amatoriale di questioni esistenziali, etiche ed estetiche presuppone un processo di riflessione nel formulare i problemi, concettualizzarli e sostenerli razionalmente. Imparare il più presto possibile a fare ciò è il mezzo che garantisce di avviare nei bambini una riflessione sulla condizione umana;
- *Educare alla cittadinanza.* Imparare a pensare per se stessi sviluppa la libertà di giudizio dei futuri cittadini, proteggendoli dall'indottrinamento ideologico e dalla pubblicità persuasiva. Insegnare a filosofare attraverso lo scambio di idee incoraggia il confronto con gli altri e la ricerca della verità, come esigenza etica e intellettuale alla base di un autentico dibattito democratico;
- *Aiutare lo sviluppo del bambino.* Imparare a riflettere è importante per la costruzione della personalità di bambini e adolescenti. Si tratta di un'opportunità per sperimentare che sono esseri pensanti, rafforzando la loro autostima e aiutandoli a crescere come uomini, sperimentando il disaccordo nelle discussioni, ma anche la convivenza pacifica. Tutto ciò aumenta la soglia di tolleranza nei confronti degli altri e previene la violenza;
- *Acquisire la padronanza di linguaggio.* Trasformare in parole ciò che si pensa sviluppa le capacità cognitive e socio-linguistiche. Lavorando sullo sviluppo del loro pensiero, i bambini lavorano anche all'acquisizione di un linguaggio ricco e preciso;
- *Concettualizzare il filosofare.* Praticare la riflessione con i bambini richiede di ridefinire il modo di fare filosofia, per concettualizzarne le basi, la natura e le condizioni.

Anche lo sviluppo di una teoria della filosofia dell'insegnamento adattata a bambini e adolescenti è oggi messa in discussione. Non si deve insegnare filosofia ai bambini in aule di grandi dimensioni, utilizzando testi e saggi usati con gli adulti. È bene invece insegnare loro a riflettere sul loro rapporto con il mondo, con gli altri e con se stessi, attraverso strumenti adatti alla loro età (Tozzi, 2009).

Relazione con lo sviluppo morale

I temi etici sono parte integrante di quasi tutti i programmi di filosofia con i bambini. Argomenti come amicizia, amore, valori sono molto importanti e di grande interesse per i bambini. Il fondatore del movimento Filosofia per i bambini, Matthew Lipman, ha una interessante teoria sul pensiero multidimensionale. Il pensiero multidimensionale include il pensiero critico, creativo e di attenzione ai valori. Per Lipman l'obiettivo principale del pensiero di attenzione ai valori è definire i valori stessi. Sviluppando il pensiero, sviluppiamo anche la componente di attenzione ai valori, che è separata, ma si intreccia con le altre due componenti del pensiero. Se pensiamo a un problema, non possiamo prescindere dalla riflessione sui valori che appaiono in quel tema. Lipman dice: "Come una composizione musicale pensa ai suoni, la scrittura narrativa pensa al linguaggio e la pittura pensa ai colori, così occorre che il pensiero pensi ai valori. Proprio come il pittore non può pensare ai colori se non è in grado di apprezzarli, così per pensare ai valori si deve prima essere in grado di apprezzare quello che è di valore" (Lipman, 2003 130).



Temi da affrontare

Tutti gli argomenti etici sono utilizzabili e bene accetti, perché i temi etici sono importanti per lo sviluppo di futuri cittadini attivi e responsabili. Pensare a problemi etici con i bambini è molto importante, e gli argomenti etici sono molto rilevanti per la discussione con i bambini, perché le questioni etiche fanno parte della vita di tutti i giorni.

Esempio d'uso

Il seminario "Che cos'è la bellezza" fa parte del progetto "Panoramica sul proprio pensiero" realizzato dall'Associazione "Petit Philosophy". Sono state preparate delle presentazioni PowerPoint per ogni lezione. Un ruolo di primo piano va alla civetta Sofia, che guida i bambini attraverso una sequenza di domande. Ci sono anche gli amici di Sofia: il pesce Bibi, il granchio Pancio, il cavalluccio marino Uccio, il riccio Ricky, l'anatra Olga, il lupo Libero, il baccalà Mariuzzo. All'inizio di ogni lezione, l'insegnante decide quali sono gli studenti chiamati a leggere le frasi pronunciate da questi personaggi animati.



La maggior parte delle lezioni comprende una o più storie, tutte strettamente legate al tema, e tratte dalla mitologia, dalla letteratura o dalla filosofia. Lo scopo principale di questo seminario è far pensare ai bambini riguardo alla bellezza. Vi presentiamo qui le domande principali, chieste ai bambini dai personaggi Olga l'Anatra, Sofia la Civetta e Nessie il Dinosaurio:

Olga l'Anatra: Buongiorno bambini, e benvenuti al giorno della Filosofia! Mi chiamo Olga, e oggi starò qui con voi.

Sofia la Civetta: Ciao, mi chiamo Sofia, e anch'io vorrei parlare un po' con voi.

Olga l'Anatra: Ho in mente due domande e spero mi aiuterete a trovare le risposte.

Sofia la Civetta: Vi piace ascoltare una storia?

Olga l'Anatra: Quando è stato l'ultima volta che vi hanno raccontato una storia?

Sofia la Civetta: Com'è fatto il personaggio cattivo della storia che vi piace?

Olga l'Anatra: In una storia con buoni e cattivi, come sono i buoni?

Sofia la Civetta: Conoscete delle storie dove il protagonista è buono, ma è brutto?

Olga l'Anatra: Vi piacciono le storie con personaggi buoni, ma brutti? Come vengono trattati dagli altri personaggi?

Sofia la Civetta: Che cosa succede al Brutto Anatroccolo?

Olga l'Anatra: Come immaginate che sia questo Anatroccolo?

Sofia la Civetta: Si merita di essere trattato così male?

Olga l'Anatra: Perché gli altri non si accorgono delle sue buone qualità?

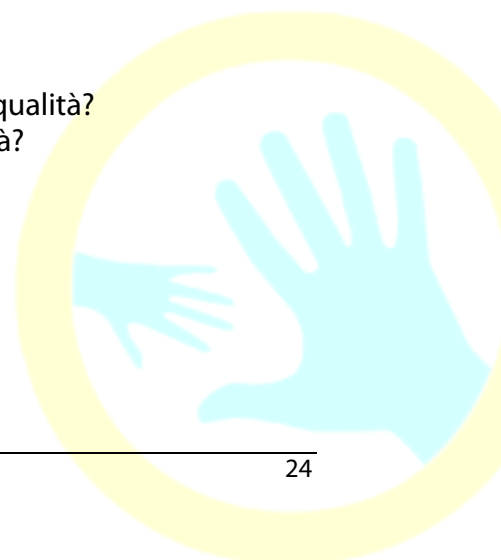
Sofia la Civetta: Mi dite quali sono alcune delle sue buone qualità?

Olga l'Anatra: È bello solo qualcosa che possiamo vedere?

Sofia la Civetta: Ci sono diversi modi di essere belli?

Olga l'Anatra: Quando succede?

Sofia la Civetta: A che cosa assomiglia una bella sensazione?



Nessie il Dinosaurio: Ciao, non dovete essere spaventati! Alcuni dicono che sono brutto e mi chiamano mostro. Invece mi chiamo Nessie, sono il discendente di un dinosauro e abito nel fondo di un lago.

Sofia la Civetta: Nessie, sta tranquilla! Non diremo a nessuno che ti abbiamo visto.

Olga l'Anatra: Ciao Nessie, come stai?

Nessie il Dinosaurio: Bene, ecco perché ho trovato il coraggio di venire alla vostra lezione di Filosofia.

Olga l'Anatra: Sareste spaventati anche sapendo che non vi attaccherà?

Sofia la Civetta: Credete che la gente si spaventerebbe a vedere Nessie?

Nessie il Dinosaurio: Ho visto che la gente è spaventata dalle cose che non conosce. Se vedono qualcosa di brutto - secondo la loro opinione, dicono che è pericoloso o disgustoso.

Sofia la Civetta: Può succedere che qualcuno pensa che una cosa sia bella, mentre un altro pensa che la stessa cosa sia brutta?

Olga l'Anatra: Che cos'è un codice di bellezza?

Nessie il Dinosaurio: Può succedere che qualcosa che vi sembra brutto, dopo scopriate che è bello?

Sofia la Civetta: Che cosa pensate sia peggio, quando scoprite che qualcosa che pensavate fosse bello non lo è, oppure quando una cosa bella diventa brutta?

Olga l'Anatra: La bellezza, può scomparire?

Nessie il Dinosaurio: Che cosa riconoscete più in fretta: le cose belle o quelle brutte?

Olga l'Anatra: È la stessa cosa sentirsi buoni e sembrare buoni?

Sofia la Civetta: È importante che cosa le persone sembrano essere?

Olga l'Anatra: Siete mai scortesati con qualcuno a causa del suo aspetto?

Sofia la Civetta: Che cosa fa la gente per sembrare bella?

Queste sono solo le prime domande. Sta all'insegnante trovare le opportune sottomande sulla base delle risposte date dai bambini, e discutere approfonditamente l'argomento.

Bibliografia e strumenti utili

Strumenti utili:

- Learning to philosophize with Nasruddin Hodja By Oscar Brenifier and Isabelle Millon on <http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2014/01/PHILOSOPHIZE-WITH-N.H-ORIGINAL-2-2.pdf>

Bibliografia:

- Gregory, Maughn. "Philosophy for Children and Its Critics: A Mendham Dialogue", in: *Philosophy for Children in Transition: Problems and Prospects*, Vansieleghem, Nancy; Kennedy, David (ed.), London: Wiley-Blackwell, 2011.
- Haynes, Joana. *Children as Philosophers: Learning through Enquiry and Dialogue in the Primary Classroom*. Oxon: Routledge, 2003.
- Lipman, Matthew. *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Lipman, M.; Sharp, A. M.; Oscanyan, F. S. *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press, 1980.
- Sprod, Tim. *Philosophical Discussion in Moral Education: The Community of Ethical Inquiry*. London: Routledge, 2001.
- Fisher, Robert. *Teaching Children to Think*. Cheltenham: Nelson Thornes, 2005.
- Beardsley, Monroe C. *Thinking Straight*. New York: Oliphant Press, 2008.

3. Il dialogo socratico

Introduzione

Metodo socratico – “insegnare ponendo delle domande, invece di spiegare”

Questo metodo prende il suo nome dal filosofo greco Socrate (469-399 a.C.). Il metodo socratico studia come ragiona la gente andando ad analizzare le contraddizioni di un certo pensiero. È utile quindi a fare spazio nella nostra mente per idee e punti di vista diversi, anche se mettono in dubbio le nostre opinioni iniziali. Lo scopo del metodo socratico è sempre etico. Ci mostra i nostri pregiudizi, dubbi e contraddizioni, e ci fa meglio comprendere che cos'è il bene, aiutandoci a raggiungere il bene supremo dell'uomo: la felicità (*eudaimonia*).

Il metodo del dialogo socratico

All'inizio del XX secolo, il filosofo tedesco Leonard Nelson sviluppò il metodo del dialogo socratico come strumento di dialogo filosofico di gruppo (*die Sokratische Methode 1922*). Lo scopo del dialogo socratico è raggiungere il consenso nella risposta a una domanda generale. Il punto di partenza dell'analisi è un esempio preso dalla vita reale.

Presentazione

Apprendere in una lezione basata sulle domande

Il metodo socratico può essere utilizzato in aula come dialogo tra insegnante e studenti su valori, principi e credenze. Per esempio, se la domanda generale è: "Che cos'è l'amicizia?", gli studenti possono scegliere un esempio che "ritengono" essere un caso esemplare di amicizia. Sia l'insegnante che gli studenti devono portare avanti il dialogo attraverso una serie di domande. Il "maestro", o facilitatore del dialogo, propone domande che cercano di descrivere i valori e le credenze e fanno da quadro di sostegno ai pensieri e alle idee degli studenti. L'insegnante non impartisce nessuna informazione, e la discussione non deve portare a nessuna conclusione definitiva. La classe deve condividere regole come: alzare la mano per intervenire, lasciare che gli altri finiscano la propria presentazione, essere concisi, usare argomenti che provengono dalla propria esperienza.

Consigli per l'insegnante (Reich 2003):

- Cercate uno spazio appropriato e create un ambiente accogliente;
- Imparate i nomi degli studenti e fate che anche gli studenti imparino i nomi di tutti;
- Spiegate le regole di base;
- Ponete domande e accettate il silenzio. Anche il silenzio è produttivo. Se nessuno risponde, riformulate la domanda con altre parole;
- Create quello che Reich chiama "imbarazzo produttivo". Non eliminate subito le situazioni imbarazzanti, perché è così che procede l'apprendimento dei singoli. Lasciate che gli studenti traggano conforto dall'ambiguità.
- Accettate ogni forma di differenza;
- Non rigettate le "idee pazze", perché possono offrire nuove prospettive, ma lasciate cadere quelle idee che cercano solo di trovare vie di fuga all'impegno dei partecipanti;
- Ponete domande di rinforzo, per chiarire punti oscuri nella risposta a una domanda precedente;
- Siate pronti a imparare qualcosa di nuovo, anche come insegnante.

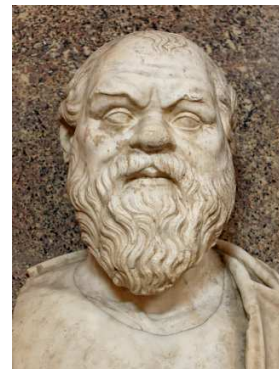
Relazione con lo sviluppo morale

Il metodo del dialogo socratico è molto rilevante per l'EVE, in quanto permette di riflettere sulle nostre convinzioni e anche metterle in opposizione alle credenze e agli atteggiamenti degli altri. Il dialogo razionale è la pietra angolare di ogni tema e pratica che usa la ragione. Aiuta i bambini a sviluppare competenze di comunicazione, il pensiero critico, capacità relazionali, rispetto per gli altri e l'onestà intellettuale, a interpretare e valutare le informazioni, trasformandole in conoscenza e la conoscenza in giudizio e azione.

Esempio d'uso

Il metodo del dialogo socratico non si limita a un determinato gruppo di questioni etiche, ma può essere utilizzato in ogni contesto.

L'aspetto fondamentale del dialogo socratico è iniziare dallo stupore, confusione, perplessità o aporia (ἀπορία), che sono legati all'inclinazione per il dubbio e per sollevare obiezioni. Molti dialoghi di Platone seguono questo tipo di ragionamento. In loro Socrate cerca di mettere i suoi interlocutori in uno stato di perplessità su una determinata questione (per esempio la natura della giustizia o la virtù) e da questo punto li porta con diverse domande verso nuove intuizioni e conoscenze. Ecco un brano tratto dal *Critone* di Platone, che esemplifica il metodo di conversazione tra Socrate (Soc.) e Critone (Cr.) (traduzione tratta da <http://www.portalefilosofia.com/biblioteca/materiale/critone.pdf>).



Soc. Sulla base di quanto abbiamo ammesso, esaminiamo ora se sia giusto o ingiusto che io cerchi di evadere senza il consenso degli Ateniesi; e se ci sembra giusto proviamoci, altrimenti lasciamo perdere. Quanto alle tue considerazioni su spesa, reputazione e crescita dei figli, c'è il serio pericolo, Critone, che siano speculazioni da gente che, come facilmente uccide, altrettanto facilmente riporterebbe anche in vita, se solo ne fosse capace: gente cioè, come i più, senza giudizio. Ma noi atteniamoci al nostro ragionamento e chiediamoci solo se, come abbiamo appena detto, spendendo denaro e riconoscenza con questi che mi porteranno fuori di qui faremo cosa giusta, fra te che vuoi tirarmi fuori e me che acconsento: o se, in realtà, con tutto ciò, commetteremo un'ingiustizia. E se ci apparirà chiaro che di un'azione ingiusta si tratta, cerchiamo di non preoccuparci di dover morire o di subire qualsiasi altra pena (e restiamo con tranquillità al nostro posto), dandoci pensiero, piuttosto, di non commettere un'ingiustizia.

Cr. Trovo che hai ragione, Socrate: pensa ora al da farsi.

Soc. Riflettiamoci assieme, carissimo. E se hai qualche argomento da opporre ai miei, fai pure e ti ascolterò: altrimenti, benedetti'uomo, smetti di ripetere sempre la stessa solfa, che bisogna che me ne vada di qui anche contro il volere degli Ateniesi. Certo, ci tengo a muovermi in questa faccenda dopo averti convinto, non contro la tua approvazione. Vedi ora se ti pare soddisfacente il punto di partenza, e cerca poi di dare alle domande le risposte più meditate.

Cr. Ebbene, ci proverò.

Soc. Diciamo che non bisogna commettere volontariamente ingiustizia in nessun caso, o per certi versi sì, e per certi altri no? O diciamo - e su questo punto ci siamo già trovati d'accordo, più d'una volta - che il commettere ingiustizia non è affatto cosa buona, né bella? Che tutte le conclusioni una volta raggiunte si siano in questi pochi giorni rimescolate, e tanto abbiamo indugiato nelle nostre appassionate discussioni, Critone, da non renderci conto che nulla ci distingueva, alla nostra età,

da dei bambini? O piuttosto le cose stanno come si diceva allora: sia che la gente lo ammetta o no, sia che siamo costretti a sopportare sofferenze peggiori o più lievi di queste, in ogni caso commettere ingiustizia è, per chi lo fa, cosa brutta e turpe? Sì o no?

Cr. Sì.

Soc. Dunque in nessun caso va commessa ingiustizia.

Cr. Assolutamente no.

Soc. E dal momento che in nessun caso va commessa ingiustizia, neanche chi la subisca dovrà ricambiarla, come pensa la gente.

Cr. Sembra proprio di no.

Soc. E ora, Critone, dimmi se il male bisogna farlo o no.

Cr. Certo che no, Socrate.

Soc. E ora dimmi se è giusto o no che uno contraccambi un male subito, come la gente pensa.

Cr. In nessun caso.

Soc. In effetti, far del male a qualcuno è lo stesso che commettere ingiustizia.

Cr. Hai ragione.

Soc. Dunque non dobbiamo ricambiare le ingiustizie, né fare del male a nessuno, qualsiasi cosa gli altri facciano a noi. E bada, Critone, di non concordare con me su questo punto se non sei veramente di questo parere: a condividere queste opinioni, lo so bene, sono e sempre saranno in pochi. E fra chi la pensa così e chi no non è possibile comunità d'intenti, è anzi inevitabile che quando confrontano le rispettive scelte provino disprezzo l'uno per l'altro. Perciò, rifletti bene anche tu se condividi la mia opinione, se davvero sei d'accordo (e le nostre considerazioni muovano allora dal principio che non è mai corretto commettere ingiustizia e neppure ricambiarla, né reagire ai maltrattamenti facendo del male a propria volta); o se ti distacchi, e questo principio non lo condividi. Io la penso così da tempo e continuo tuttora, ma se tu la pensi diversamente dillo, e istruiscimi. Se invece resti fedele alle nostre premesse, ascolta il seguito.

Cr. Resto fedele sì, sono d'accordo: parla, suavia.

Soc. Ecco quel che ho da dire. O meglio, una domanda: se si concorda con qualcuno sulla giustezza di qualcosa, la si dovrà fare o evitare?

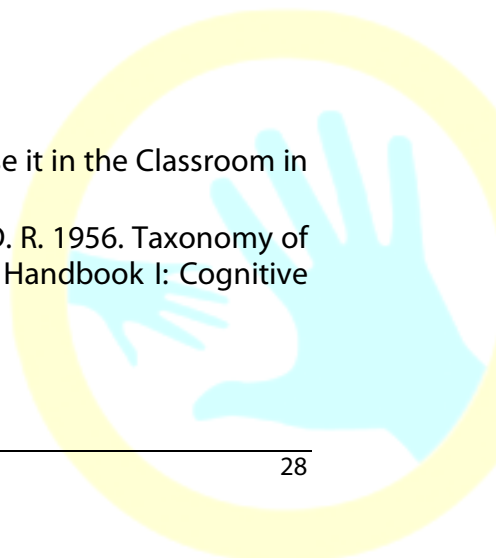
Cr. La si dovrà fare.

Soc. Stai bene attento, allora, a quel che ne consegue. Allontanandoci da qui senza previo consenso della città facciamo del male a qualcuno, e proprio a chi meno dovremmo, oppure no? E rimaniamo fedeli ai principi che avevamo riconosciuto giusti, oppure no?

Cr. Alla tua domanda, Socrate, non so rispondere: non capisco.

Bibliografia e strumenti utili

- Reich, Rob. 2003. The Socratic Method: What it is and How to Use it in the Classroom in Stanford University Newsletter on teaching, Vol. 13, no.1.
- Bloom, B. S.; Engelhart, M. D.; Furst, E. J.; Hill, W. H.; Krathwohl, D. R. 1956. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.



4. Il processo di chiarimento dei valori

Introduzione

Il modello di chiarimento dei valori è stato sviluppato nel 1970 da Sidney B. Simon presso l'Università del Massachusetts. Lo scopo di questo modello non è di insegnare valori specifici, ma aumentare la consapevolezza degli alunni sui valori contenuti nella propria personalità, rispetto ai valori di amici, adulti, altri gruppi della società, e anche altre società di epoche passate. Si prevede che, attraverso il confronto, gli alunni riflettano sui propri valori e forse modifichino quelli che sono poco fondati, mentre tengano più saldamente quelli che hanno superato il processo di revisione e confronto. Il modello è stato applicato a scuole, asili e in ambito familiare negli Stati Uniti, in Germania e in molti altri paesi.

Presentazione

Il processo comprende i seguenti sette passi (Raths, Harmin & Simon 1978):

- *Apprezzamento e predilezione:* Gli studenti devono prendere coscienza di quali sono le credenze e i comportamenti che maggiormente apprezzano;
- *Pubblica dichiarazione:* Agli studenti viene chiesto di indicare le loro posizioni, in una discussione in classe, o in un esercizio scritto, oppure sul diario personale;



- *Scelta di alternative:* Sta all'insegnante fornire informazioni sul dilemma che è in discussione. Questa parte del processo è spesso presentata come parte delle capacità di prendere decisioni;
- *Scelta dopo aver esaminato le conseguenze:* gli studenti riflettono e scelgono le proprie posizioni sulla base delle informazioni che ricevono in classe, piuttosto che sulla base di valori morali assoluti insegnati a casa o in chiesa;
- *Scegliere liberamente:* È importante provare un senso di benessere in relazione alle decisioni prese nel processo di chiarimento dei valori. Lo scenario peggiore sarebbe se gli studenti si accusassero l'un l'altro di reati morali;

- *Agire*: Gli studenti sono invitati a mettere in scena le proprie convinzioni. La recitazione può essere moralmente buona o cattiva a seconda del valore che si vuole esprimere;
- *Agire secondo un modello, con coerenza, e regola*: Gli studenti imparano che le loro decisioni e comportamenti dovrebbero riflettere i loro valori in modo coerente.

Relazione con lo sviluppo morale

Il modello può essere utilizzato per tutte le età, dalla scuola materna all'età adulta, se gli argomenti trattati sono scelti in base alle conoscenze e alle esigenze della specifica fascia di età. Come già detto, l'obiettivo è riflettere sui valori e quindi sviluppare la sensibilità morale. Inoltre serve a motivare gli allievi (o gli adulti) a trovare argomentazioni fondate, invece di seguire ciecamente la propria ideologia, o quella di un'altra persona. Aiuta quindi a prendere decisioni razionali.

Temi da affrontare

Questo modello è usato per controllare il valore di decisioni individuali, poiché ogni decisione etica è una decisione personale. Soprattutto, può servire a definire se qualcosa è realmente un valore, quando tutti e sette i passi sono stati presi in considerazione.

Il modello può essere utilizzato anche per riflettere su decisioni di gruppo riguardo la dignità, per esempio se una classe decide di raccogliere e donare denaro per i bisognosi.

Il chiarimento dei valori è comunemente usato nei programmi di prevenzione alla tossicodipendenza. Il modello può essere facilmente integrato in ogni classe, utilizzando l'intero processo a sette passi (Simon, Howe & Kirschenbaum 1972, Raths, Harmin & Simon 1978).

Esempio d'uso

Un esempio di processo è l'introduzione di un "rituale del mattino" o "meditazione per iniziare il giorno" nelle scuole "VS Heiligenkreuz a. W. "e" NMS Wildon", in Stiria, Austria. L'esempio presenta il processo decisionale del gruppo di insegnanti, ma può allo stesso modo essere applicato per discussioni svolte in classe.

Seguendo il modello gli insegnanti hanno affrontato le seguenti fasi:

- Gli insegnanti hanno esposto che cosa è importante per loro;
- Insieme hanno portato numerose posizioni nella discussione. Ogni posizione è stata analizzata e considerata seriamente;
- Gli insegnanti hanno discusso diverse opzioni e soppesato i pro e i contro;
- Hanno anche preso in considerazione le conseguenze delle diverse alternative;
- Hanno deciso liberamente senza alcuna pressione, in quanto solo una libera



decisione consente a un valore di diventare un vero valore. Hanno deciso di introdurre un "rituale del mattino" come inizio comune della giornata;

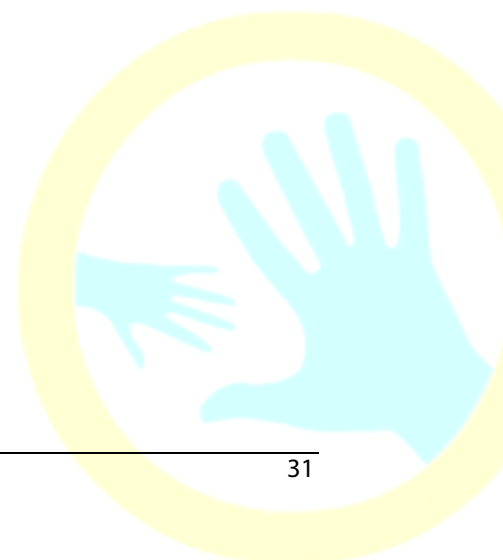
- Gli insegnanti hanno attuato la decisione. È stato deciso che due colleghi avrebbero sviluppare il concetto, cioè descritto il rituale, in modo che potesse essere facilmente condotto da ogni insegnante nella classe;
- Ora ogni giorno, per tutto l'anno, il rituale del mattino viene eseguito in molti modi diversi. La ripetizione quotidiana gli dà consistenza, e crea un modello permanente.



Rituale del mattino con esercizi fisici - Percepire se stessi e gli altri e così iniziare bene la giornata di lavoro (Morgenritual - URL, 2013)

Bibliografia e strumenti utili

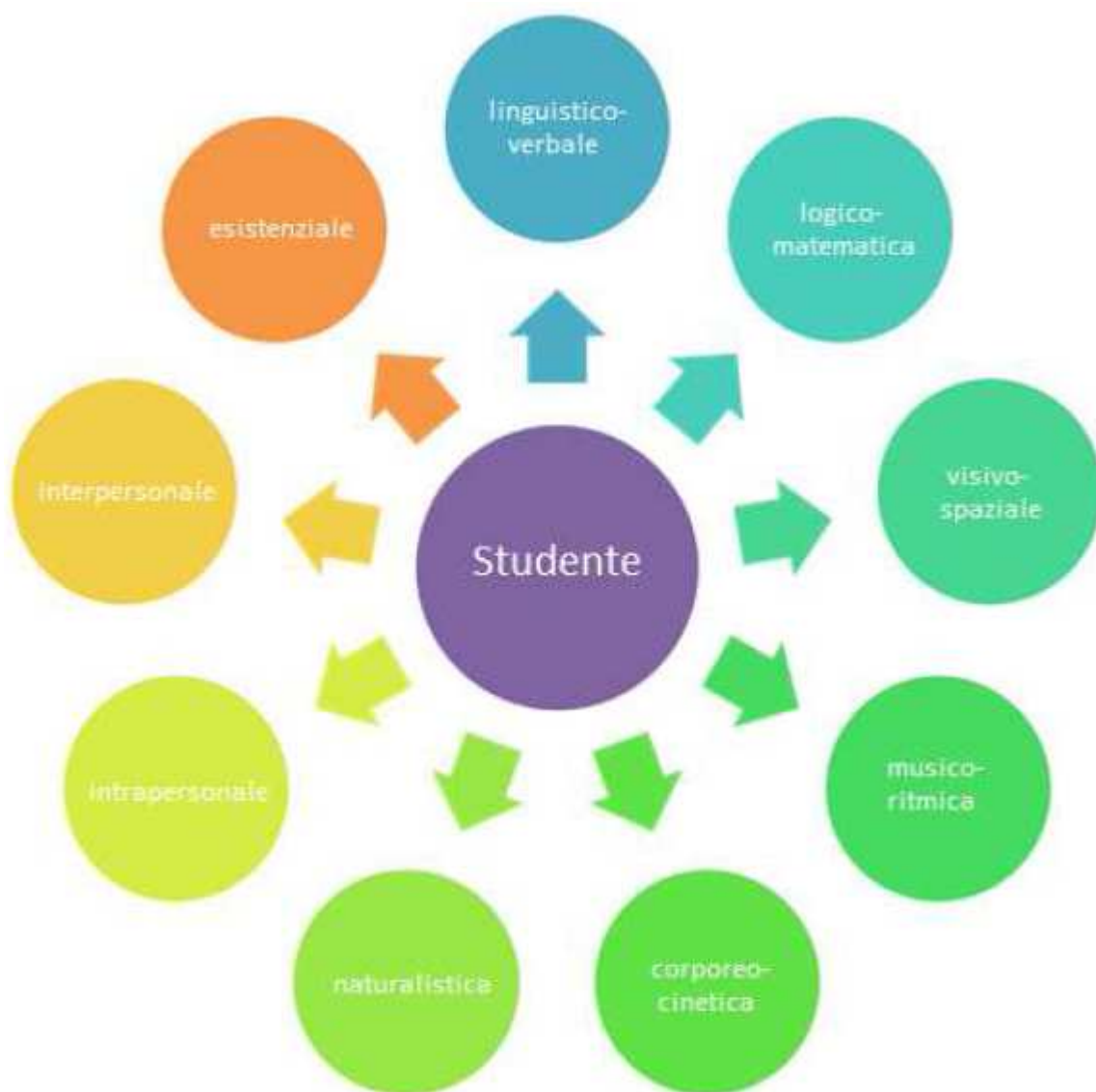
- Raths, L. E., Harmin, M. & Simon, S. B. (1978): Values and Teaching (2nd ed.). Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Simon, S. B., Howe, L. W. & Kirschenbaum, H. (1972): Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students. New York: Hart Publishing.
- Morgenritual, disponibile online:
http://www.vs-heiligenkreuz.at/schule_aktionen.htm (verificato: 5 giugno 2015).
- Urabl, Barbara Maria. 2014. Morgenrituale für jeden Tag. 1:1 übertragbare und praxisbezogene Anleitungen für ein Schuljahr. Graz-LogoMedia.



5. Apprendimento etico olistico

Introduzione

Già nell'antichità era chiaro il pericolo di considerare l'uomo come costituito da elementi divisi e quindi la necessità di analizzarlo nel suo complesso. Platone raffigura ciò con degli esseri sferici. In pedagogia, Pestalozzi descrive la persona come composta da testa, mano e cuore. Dopo di lui, in America, "testa, mano e cuore" è diventato il modello del principio olistico. Albert Hofer, il fondatore della pedagogia *gestalt* - orientata a una visione cristiana - parla di "mano, cuore e cervello." La pedagogia *gestalt* vede "l'educazione confluyente" come fusione di obiettivi cognitivi, affettivi e operativi. Daniel Goleman enfatizza "l'intelligenza emotiva", che va oltre l'intelligenza cognitiva, e Howard Gardner propone un'ampia visione dell'intelligenza, affermando che ogni persona ha un insieme di intelligenze multiple, individuali e dipendenti dal contesto. L'approccio di Howard Gardner mette al centro lo studente, circondato dalle sue intelligenze multiple.



Lo studente raggiunge una conoscenza approfondita di un particolare argomento quando gli viene presentato in modo poliedrico, perché stimola tutte le diverse forme di intelligenza. È bene quindi investire molto tempo per affrontare un tema da diversi punti di vista, e gli argomenti devono essere rilevanti, in modo da giustificare un'analisi

approfondita. Applicando la teoria di Gardner, insegnanti, dirigenti scolastici e genitori riescono a comprendere meglio gli studenti, e consentire loro di fare ricerche e apprendere in molti modi, incoraggiandoli a cercare ognuno la propria strada per apprendere. Gli adulti possono così aiutare gli studenti a identificare e apprezzare i propri punti di forza, e individuare le attività pratiche che stimolino il loro processo di apprendimento.

Relazione con lo sviluppo morale

L'immagine dell'uomo come unione di mente, corpo, spirito e immagine di Dio

Dobbiamo guardare l'uomo come un essere indivisibile. Questa immagine, che ha molte implicazioni per l'etica e i valori, si nutre di antropologia biblica, che vede l'essere umano come immagine di Dio, dando così una profondità particolare all'immagine dell'uomo.

L'alunno nel suo complesso - in corsa verso la propria identità

Trovare la propria forma personale a somiglianza di Dio è una preoccupazione di fondo della formazione etica, come pure trovare la propria identità, secondo il processo di individuazione di C. G. Jung. La lunga strada verso la realizzazione di sé è come "l'elaborazione di una forma nascosta" (Höfer 1974, 73). "Il più grande simbolo che l'uomo può creare è se stesso" e infatti cresce "come risultato di un'azione responsabile per formare l'immagine dell'uomo" (ibid. 73). Höfer riporta l'immagine di un recipiente che deve essere riempito (ibid 90), questo avviene in tre fasi: in primo luogo, attraverso la meditazione; in secondo luogo come "attivazione della ragione dell'anima per virtù della fantasia proiettiva" e della creatività (ibid 91), e in terzo luogo come presupposto per internalizzare i comportamenti di Gesù (ibid. 92).



Temi da affrontare

Le diverse intelligenze individuate dalla teoria delle intelligenze multiple di Gardner sono:

- *linguistico-verbale*: la capacità di usare parole e testi per esprimere le proprie idee e comprendere quelle degli altri (scrittori, oratori, avvocati);

- *logico-matematica*: l'abilità di comprendere e utilizzare principi e metodi logici per risolvere problemi matematici (scienziati, matematici);
- *visivo-spaziale*: la capacità di usare o manipolare lo spazio e rappresentare mentalmente lo spazio fisico (scultori, piloti d'aereo, giocatori di scacchi);
- *musico-ritmica*: l'abilità di comporre, eseguire e riconoscere la musica (esecutori, compositori);



- *corporeo-cinetica*: la capacità di usare il proprio corpo per risolvere un problema o svolgere un'azione (atleti, ballerini);
- *naturalistica*: l'abilità di riconoscere, identificare e classificare la flora e la fauna, o altre classi di oggetti (naturalisti, cuochi);
- *intrapersonale*: la capacità di comprendere le proprie motivazioni ed emozioni (scrittori, psicoterapeuti);
- *interpersonale*: l'abilità di comprendere i bisogni, le intenzioni e le motivazioni degli altri, e sviluppare relazioni (venditori, politici);
- *esistenziale*: la capacità di usare intuito e valori collettivi per comprendere gli altri e il mondo attorno a noi.

Esempio d'uso

Un esempio illustrativo dell'applicazione della teoria di Gardner nel campo dell'educazione religiosa viene dal progetto austriaco "Wir sind ein Schatz, weil wir unsere verschiedenen Talente und Charismen in die Gemeinschaft einbringen!" ("siamo un tesoro, perché portiamo i nostri talenti e doti nella comunità!"). Gli alunni della seconda classe della "Volksschule Schulschwestern Graz" sono stati stimolati nell'ora di religione a riconoscere i propri talenti che possono essere preziosi per la comunità. Il tema è stato realizzato attraverso una serie di momenti organizzati secondo la teoria delle intelligenze multiple,

durante i quali gli alunni hanno potuto identificare i loro talenti e presentarli alla comunità. Alcuni dei momenti di lavoro sono illustrati nelle foto della pagina seguente.

Area di lavoro	Area di intelletto	Compito assegnato
"Il mio meglio è ..."	intelligenza corporeo-cinetica	Articola cinque frasi senza parlare, rappresentando ogni frase con l'intero corpo. Il tuo compagno deve capire che cosa stai dicendo, poi vi scambiate il ruolo.
"So scrivere un racconto"	Intelligenza interpersonale e linguistico-verbale	Insieme con un compagno, scrivi una storia di 8-10 frasi. Almeno 5 delle parole riportate sul tuo foglio di lavoro devono essere inserite nella storia. Nota: i ragazzi si alternano alla scrittura (il primo scrive la prima frase, il secondo la seconda, ecc.).
"Sono un costruttore"	Intelligenza logico-matematica e visivo-spaziale	Sistema 10 foto di un edificio in ordine. Oppure: Sistema le 7 forme di un Tangram in modo da rappresentare una figura umana.
"L'angolo dello sguardo"	Intelligenza visivo-spaziale e interpersonale	Descrivi gli oggetti estratti da una scatola senza dire il loro nome. Oppure: Fa un gesto che il tuo compagno deve imitare.
"So suonare"	Intelligenza musico-ritmica	Suona una canzone con gli strumenti di Orff.
"So cucinare"	Intelligenza naturalistica	Prepara del cibo (pasta di pane, insalata di frutta).
"Coloriamo e corriamo insieme"	Intelligenza corporeo-cinetica	Stendi un gran foglio di carta sul tavolo. Mentre corrono attorno, i bambini fanno dei disegni.
"Sono molto bravo a..."	Intelligenza intrapersonale	Descrivi le tue abilità personali e registrate su un lettore MP3: "Sono N. e sono capace di..."
"Accanto a te c'è spazio per ogni cosa"	Intelligenza esistenziale	Condividi le tue esperienze con Dio e ringrazialo per questo.

Tabella 3: Esempi per affrontare intelligenze multiple in classe

Bibliografia e strumenti utili

- Gardner, H. (1983): *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books; (1993): *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books; (1995): *Reflections on multiple intelligences*. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 200-208; (1998): *Are there additional intelligences? The case for naturalist, spiritual, and existential intelligences*. In: J. Kane (Ed.), *Education, information, and transformation* (pp. 111-131). Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall; (1999): *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books; (2003): *Multiple intelligences after twenty years*. *Proceedings of the American Educational Research Association*, Chicago, Illinois, April 21, 2003.
- Gerjolj, S. (2008): *Howard Gardners Theorie über multiple Intelligenz und ihre praktische Applikation*. In: Knauder, H., Feiner, F. & Schaupp, H. (ed.): *Jede/r ist willkommen! Die inklusive Schule – Theoretische Perspektiven und praktische Beispiele*, 79-92. Graz: Leykam.

- Goleman, D. (1997): EQ. Emotionale Intelligenz. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Höfer, A. (1974): Das Glauben lernen. Schwerpunkte der Religionspädagogik. Donauwörth: Auer.
- Konrad, M. & Reiterer, M. (2007): Projekt "Wir sind ein Schatz, weil wir unsere verschiedenen Talente und Charismen in die Gemeinschaft einbringen!". In: Unser Weg / (Graz), 62. 2007, 3, pp. 97-99.
- Zeitschrift für Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge: Das Ganze ist mehr und etwas anderes als die Summe seiner Teile, 20. Jg. Nr. 76; März 2015 (ISSN 1991-7635).



Descrivi gli oggetti per il tuo compagno

Intelligenza visivo- spaziale e interpersonale



Metti in ordine le carte

Intelligenza logico-matematica



Corri e colora attorno al tavolo

Intelligenza corporeo-cinetica



"Mi chiamo N. e sono molto bravo a..."

Intelligenza intrapersonale

Foto tratte dal progetto "Natale nella comunità!"

6. Dilemmi etici, casi di conflitti morali, pensieri immaginari

Introduzione

L'uso di conflitti morali e dilemmi etici risale agli inizi della filosofia morale. Storie ed esempi sono stati spesso utilizzati come strumenti didattici, per esempio per dimostrare l'importanza etica di caratteristiche personali, principi o valori. I dilemmi etici sono una forma di storia che porta alla ribalta un aspetto molto importante della nostra vita, vale a dire la necessità di scegliere. I pensieri immaginari - situazioni di fantasia che creiamo nella nostra mente, per riflettere su come ci comporteremmo in quel caso - sono un ulteriore passo avanti, in quanto consentono di controllare i parametri della storia. La motivazione principale di questo approccio consiste nell'espone la rilevanza etica di una particolare situazione, per evidenziarla e metterne in luce l'importanza. Secondo questo modello, Platone utilizza per esempio la storia dell'anello di Gige, per chiedere ai suoi interlocutori di immaginare quali sarebbero le conseguenze e come si comporterebbero se entrassero in possesso di un anello che rende invisibili. I principi su cui riflettere sono la forza dei nostri impegni etici e la reale origine della nostra motivazione morale (per esempio, la paura di una punizione).



Presentazione

L'uso di casi reali, adattati o immaginati, è importante a tutti i livelli dell'istruzione etica, e soprattutto in alcuni settori, come per esempio l'etica nel mondo degli affari. Nell'uso di casi, l'insegnante introduce un esempio, di solito sotto forma di un dilemma, e propone agli studenti di considerare uno dei punti di vista della persona a cui si è presentato questo dilemma. Sono due gli obiettivi che vogliamo raggiungere. In primo luogo, in questo modo gli studenti possono colmare più facilmente il divario tra la teoria e la pratica etica, nel senso che essi possono provare diversi approcci alla situazione e vedere qual è il più adatto, supponendo che essi siano in grado di ripeterlo o adattarlo in casi simili che potrebbero presentarsi nella loro vita reale. In secondo luogo, tale metodo aumenta il loro impegno e dà agli studenti "l'opportunità di immergersi completamente nella situazione o nella disputa che viene trattata. Gli studenti sono più propensi a quest'analisi quando possono avere un'esperienza simulata del dilemma" (Burns et al. 2012). In questo modo il caso ci consente di seguire un ragionamento morale sensibile al nostro contesto e che si basa su di un'esperienza reale.

L'uso di conflitti e dilemmi può assumere molte forme. Di solito si comincia con la presentazione del caso, costruito in modo che crei sorpresa e meraviglia negli studenti, senza prendere nessuna parte nella risoluzione del problema. Vengono poi discussi gli aspetti eticamente rilevanti del caso, utilizzando per esempio le seguenti domande:

- Quali sono le caratteristiche rilevanti dal punto morale presenti nel caso?
- Quali di queste caratteristiche sono le più importanti?
- Ci sono conflitti tra queste caratteristiche? Come dovrebbe essere risolto tale conflitto?
- Ci sono casi simili da confrontare?
- Come valutiamo moralmente questi altri casi?

La discussione deve essere aperta e possono essere studiate diverse soluzioni alternative.

Gli esempi possono essere di diversa complessità. I casi semplici di conflitti morali si presentano in quelle situazioni in cui il conflitto è incoerente, laddove un particolare

principio morale sembra inadeguato, dove due principi sono in conflitto tra loro, oppure più valori sono in gioco. Per esempio: ho promesso di aiutare il mio amico a fare un compito, ma lungo la strada per andare da lui ho assistito a un incidente. Il conflitto qui è tra il mio adempimento di una promessa e l'aiuto alle persone in difficoltà. Il dilemma etico è un conflitto in cui deve essere effettuata la scelta tra due o più obblighi equivalenti. Spesso ci troviamo di fronte a una sostanziale equivalenza della forza dei doveri morali coinvolti, che sono in conflitto tra loro e non possono essere soddisfatti allo stesso tempo, oppure in situazioni difficili da valutare che possono essere accompagnate da un alto carico emotivo (per esempio, il dilemma di Enzo presentato qui sotto e la scelta di Sophie, [https://it.wikipedia.org/wiki/La scelta di Sophie \(romanzo\)](https://it.wikipedia.org/wiki/La_scelta_di_Sophie_(romanzo))). Questi, dilemmi ci fanno immaginare la situazione: non viene usata qui solo la nostra intuizione morale o razionale, ma anche la riflessione morale, la percezione morale, l'emozione morale e l'immaginazione morale. Martha Nussbaum riassume bene questa situazione, quando dice che la buona filosofia spesso ci porta a rappresentare la situazione da un punto di vista critico con noi stessi e la nostra vita, e che la teoria etica ci permette di vedere le relazioni che abbiamo evitato nel nostro pensiero quotidiano. In questo modo i bambini sviluppano un approccio personalista e solidale, il che li mette in grado di prendere parte alla vita degli altri. Ciò aumenta anche la fantasia degli studenti, e consente loro di andare oltre le credenze profondamente radicate in loro.

Relazione con lo sviluppo morale

Il metodo si presta bene a collegare pensiero morale e azione. Per quanto riguarda lo sviluppo morale, si inizia con semplici casi di conflitto per la prima infanzia per progredire verso l'utilizzo di dilemmi etici e pensieri immaginari. Kenneth Strike (1993) sottolinea che è essenziale concentrarsi "sull'acquisizione dei concetti che regolano la nostra vita pubblica. Si tratta di padroneggiare una forma di discorso che integri in modo equilibrato l'intuizione morale, i principi morali e le concezioni di base". Quindi il compito primario della formazione etica non è trasmettere particolari posizioni morali, bensì favorire la riflessione, la sensibilità e il dialogo morale su particolari questioni etiche.

Temi da affrontare

Non c'è limite ai temi che possono essere trattati con questo approccio. Un aspetto comune nell'uso di casi e dilemmi è la grande attenzione ai principi morali e alla loro applicazione. La chiave è mostrare che i principi a volte divergono e sono in conflitto e che la soluzione va trovata prendendo in considerazione tutti i dettagli del caso. È importante affrontare anche il tema dei diritti, in particolare l'aspetto del possibile conflitto tra i doveri che un individuo ritiene che gli competano e quelli impostigli dalla società.

Esempio di conflitto e dilemma morale: il dilemma di Enzo

Questo caso è stato utilizzato da Lawrence Kohlberg per determinare le fasi di sviluppo morale. La storia ha diverse varianti, e una di queste procede in questo modo. La moglie di Enzo sta morendo per un particolare tipo di cancro. I medici dicono che un farmaco di nuova concezione potrebbe salvarle la vita. Il farmaco è stato scoperto da un'industria locale e Enzo cerca disperatamente di comprarne un po'. Il prezzo di vendita è però molto alto rispetto al denaro



che è stato speso per creare il farmaco, e Enzo non se lo può permettere, avendo solo metà dei soldi necessari all'acquisto. Va dall'industria e spiega la sua situazione, chiedendo di vendergli la medicina per il prezzo che si può permettere. Avendo ricevuto un rifiuto, Enzo è disperato e nottetempo irrompe in una farmacia e ruba la medicina. Il caso pone alcune domande importanti: Ha fatto bene Enzo a rubare il farmaco? Perché sì o perché no? Sarebbe stato un elemento importante se la persona che sta morendo fosse stata un estraneo? Enzo deve essere punito per quello che ha fatto? Se Enzo non amasse sua moglie, avrebbe dovuto ugualmente rubare la medicina per lei? Perché sì o perché no? Se qualcosa è contro la legge, allora è anche moralmente sbagliato? Perché sì o perché no? Perché la gente deve fare tutto il possibile per evitare di infrangere la legge? Potete raccontare la storia di Enzo e poi discutere queste domande con i vostri alunni. La cosa importante è chiedere sempre di giustificare le loro risposte.

Kohlberg ha cercato di scoprire come le persone ragionano e in che modo il loro ragionamento si sviluppa con la maturità. Ha così individuato tre livelli di ragionamento morale, ciascuno con due sottofasi:

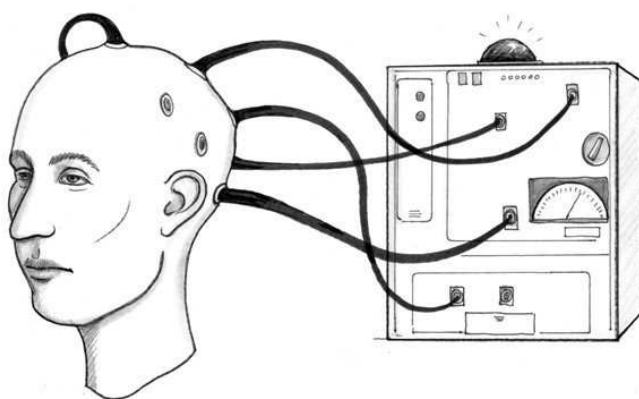
-  **PRE CONVENZIONALE**
 - Ubbidienza all'autorità: Enzo si è comportato male e deve essere punito, perché rubare è contro la legge e deve essere messo in prigione.
 - Interesse personale: Enzo deve rubare la medicina, perché così salverà sua moglie.
-  **CONVENZIONALE**
 - Conformismo: Enzo non deve rubare la medicina, perché gli altri penserebbero che è un ladro.
 - Rispetto della legge: Anche se sua moglie ha bisogno della medicina, Enzo non deve violare la legge per averla.
-  **POST CONVENZIONALE**
 - Orientamento sociale: Enzo deve rubare la medicina, perché tutti hanno il diritto di salvare la propria vita, che è un diritto umano fondamentale.
 - Moralità dei principi individuali: Enzo ruba la medicina, e lo dice alla polizia. Paga una punizione, ma agisce bene dal punto di vista morale.

La macchina dell'esperienza di Nozick

Possiamo creare scenari immaginari e casi con un certo livello di complessità, in modo da sollecitare risposte rispetto a un dato problema. Questi esperimenti possono cercare di fare luce sul nostro uso di concetti chiave, oppure sostenere o respingere un determinato argomento, teoria, principio generale, ipotesi o supposizione, oppure anche offrirci una nuova prospettiva su un certo problema. Sono utili per rivelare considerazioni implicite nelle nostre opinioni, che altrimenti tenderemmo a non prendere in giusta considerazione. Di solito questi esperimenti sono progettati in modo da offrirci un controllo e una possibile gamma di variabili. Sono detti *strumenti per l'intuizione e l'immaginazione* e guidano il modo di pensare un certo problema. Sono quindi essi stessi una specie di storia, che presenta alcune risposte da analizzare attraverso opportune argomentazioni.

Robert Nozick ha progettato il seguente esperimento, chiamato la macchina dell'esperienza o la macchina del piacere. Immaginiamo che esista una macchina che può farci vivere ogni tipo di esperienza o piacere che vogliamo. Per esempio la macchina può

farci provare il piacere di essere su una bellissima spiaggia, ascoltare un meraviglioso brano di musica classica, darci la soluzione di un problema di matematica. Non è possibile in alcun modo distinguere queste esperienze da quelle "reali", che avremmo potuto vivere senza la macchina. Immaginate di poter entrare in questa macchina, scegliendo l'esperienza che volete. Accettate l'offerta o scegliete la vita reale? Nozick suppone che la maggior parte delle persone non scelga la macchina e questo è un buon argomento contro l'edonismo. Quello che apprezziamo non sono solo le esperienze, ma anche il modo con cui le raggiungiamo. Vogliamo fare una cosa, e non solo avere l'esperienza di averla fatta. La macchina pone un limite alla nostra autonomia e al senso della vita reale. L'esperimento mentale può avere diverse varianti (per esempio, quanto tempo siamo nella macchina, quando e come possiamo scegliere l'esperienza, se possiamo cambiare idea, chi fa funzionare la macchina), che possono influenzare i nostri giudizi e valutazioni morali sul caso.



© <http://bigthink.com>



©<http://panstudio.co.uk>

Possiamo presentare l'esperimento alla classe e poi discutere le risposte. È importante chiedere ai ragazzi di spiegare le ragioni che stanno dietro ai loro giudizi. Possiamo combinare questo metodo con il metodo del dialogo socratico o con una discussione.

Bibliografia e strumenti utili

- David P. Burns, C. Leung, L. Parsons, G. Singh, & B. Yeung, "Limitations of the Case Study Approach to Pedagogical Ethics Education", *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 6 (1/2012), p. 2.
- Kenneth A. Strike, "Teaching Ethical Reasoning Using Cases", in: Kenneth A. Strike & Lance P. Ternasky (eds.), *Ethics for professionals in education: Perspective for preparation and practice*, Teachers College Press, New York 1993, p. 111.

7. Apprendere dalle storie e dalla vita di altri

Introduzione

I metodi di *apprendimento integrale* e soprattutto di *apprendimento biografico* possono essere molto utili se applicati alla formazione etica. Mentre i bambini piccoli amano le favole e i ragazzi un po' più grandi preferiscono storie semplici con sfondo etico, gli adolescenti vogliono storie più complesse e basate su biografie reali. Con queste storie si può sperimentare da vicino quanto sia importante accettare la propria storia di vita, per essere così anche in grado di trattare con rispetto le storie della vita di altri. Da un lato ci permettono di proiettare la nostra esperienza nelle biografie degli altri, e dall'altro ci consentono di integrare alcune esperienze fondamentali nella nostra vita. È incoraggiante tuttavia sapere che, in una comunicazione aperta e onesta, paure e debolezze non sono considerati come elementi dannosi, ma possono servire come "esperienze didattiche" ed essere trasformati in un motivo per diventare più sensibili alle questioni etiche e morali. Siccome gli adolescenti sono molto aperti verso ogni forma di empatia, questa strada apre a una comunicazione onesta e sincera, e anche rispettosa e responsabile.



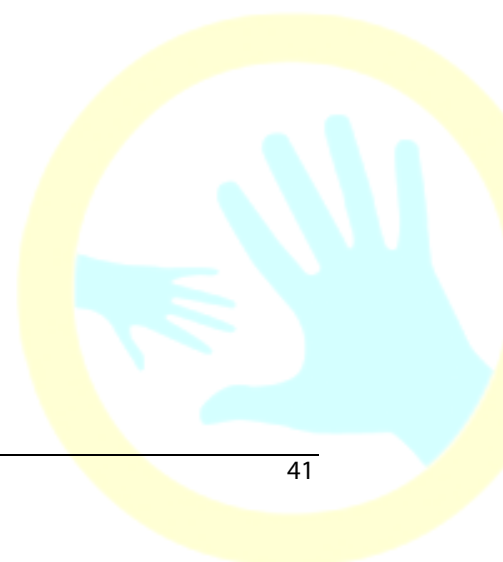
Presentazione

L'uso di storie e biografie varia a seconda dell'età degli studenti.

Fino a 6 anni:

- Favole – senza discussione;
- Racconti e storie semplici, con discussione.

Dai 6 ai 10-11 anni:



- Racconti e storie semplici, con discussione in gruppo o con l'insegnante;
- Immagini positive e biografie usate come un modo per imparare a "essere buoni".

Adolescenti:

- Situazioni complesse, e storie con discussione ("pro e contro");
- Apprendimento biografico:
 - È importante non partire con una biografia, ma con situazioni di vita reale dei ragazzi. Il modo migliore è tratteggiare la situazione, con i sentimenti ed emozioni che mette in gioco. La dimensione emotiva della vita può anche essere espressa con varie forme di simbolismi;
 - Esperienza con la biografia. La biografia (o la storia) deve essere vicina alla situazione immaginata e strettamente collegata a essa;
 - Analisi della situazione dal punto di vista di ogni studente;
 - Creazione di un gruppo più grande, dove tutti si aiutano a vicenda.

Relazione con lo sviluppo morale

Ai bambini piccoli (sotto i 6 anni) non piace discutere su una favola, soprattutto se presenta una situazione drammatica: a loro piace solo ascoltarla. Pertanto, è importante raccontare fiabe dove "il bene" vince "il male". A volte ai bambini piace ascoltare più volte la stessa fiaba. Dopo una discussione, la favola non sarà per loro interessante come lo era prima della discussione. È comunque possibile, e anche importante, parlare con i bambini su questioni etiche collegate a una semplice storia positiva o a una fiaba.

Per l'età di mezzo (dai 6 ai 10-11 anni) bisogna presentare storie positive, senza "vere immagini del male". Questi bambini amano le discussioni, ma non sono in grado di prendere importanti decisioni etiche e morali se affrontano una situazione molto difficile.

Gli adolescenti sentono tanti conflitti intorno a loro. Pertanto sono in grado di affrontare situazioni di vita difficili e complicate. Inoltre, sono molto empatici, che è una caratteristica fondamentale nell'apprendimento biografico.

Temi da affrontare

Con questa metodologia vengono generalmente affrontati questi argomenti:

- Decisioni di vita etica;
- Creazione di un clima positivo in una classe (o gruppo);
- Gestione dei conflitti;
- Costruzione di buone relazioni;
- Aumento dell'autostima e rafforzamento della personalità (formazione del carattere).

Esempio d'uso

Mosè davanti al mar Rosso = Una situazione difficile dove non si vede nessuna soluzione.

La biografia di Mosè ci racconta della sua difficile infanzia. Ha vissuto senza genitori e avrebbe potuto essere ucciso appena nato. Ha saputo gestire con successo molte situazioni difficili (possiamo vedere i suoi nemici come il lato oscuro della vita) e si è creato una positiva stima di sé. Arrivando al mar Rosso e trovando una situazione difficile, senza (in un primo momento) nessuna soluzione, è disposto a cercare aiuto. Ottenuto il suggerimento "dal di fuori", ha affrontato la "situazione" con il suo bastone (il bastone è qui un simbolo per le esperienze ricevute) e aperto la strada verso il futuro.

Fasi didattiche:

- Rappresentare una situazione difficile;
- Leggere o raccontare la storia (biografia) su Mosè, che descrive la situazione prima del mar Rosso;
- Seguire il seguente processo:
 - "Comprendo..." (osservazione);
 - "Il mio sguardo si posa su..." o "trovo interessante che..." (messa a fuoco opzionale);
 - "Guardando questa situazione mi sento..." (messa a fuoco emotiva);
 - "Dò un titolo alla situazione" (interpretazione);
 - L'insegnante sceglie il titolo migliore, descrive la storia e condivide questa visione con il gruppo (raccontare la storia);
 - Fate domande in modo ragionevole e senza aggressività (se possibile senza "perché", ma con "come ti senti se...". Non siamo tenuti a rispondere se sentiamo che la domanda va troppo vicino ai nostri segreti (condivisione di emozioni);
 - "Caro N., vorrei che tu (attivazione di aiuto alla ricerca di soluzioni);
 - Tenersi per mano per un breve periodo di tempo, in silenzio o con una breve preghiera (comunicazione spirituale e religiosa);



- Collegare la "mia" o "nostra" storia con la storia di Mosè.
- Riflettere sull'intero processo e definire gli obiettivi per il futuro.

Bibliografia e strumenti utili

- Erben, M. (ed) 1998. Biography and education. London: Falmer.
- Gerjolj, Stanko. 2007. Biographisch-ganzheitliches Lernen: ein Weg zur Dialogfähigkeit. In: Hünermann, Peter (ur.), Juhant, Janez (ur.), Žalec, Bojan (ur.). Dialogue and virtue: ways to overcome clashes of our civilizations. Münster: Lit, 247-261.
- Lindner, Konstantin/Stögbauer, Eva. 2005. Was hat das mit mir zu tun? – Biographisches Lernen. In: Bahr, Matthias/Kropac, Ulrich/Schambeck, Mirjam (Hg.). Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt. München, 135-145.
- Lindner, Konstantin. 2011. „Aufgabe Biographie“ – eine religionsdidaktische Herausforderung? In: Loccum Pelikan: Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde (Hg.). Lernen an Biographien (2/11), 62-67. (http://www.rpi-loccum.de/material/aufsaeetze/theo_linder1, verificato: 5 giugno 2015).
- Hering, Jochen. Geschichten und biografisches Lernen im Sachunterricht. (http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/deutsch/Werke/Geschichten_und_biografisches_Lernen.pdf, verificato: 5 giugno 2015).

8. Il quadrato del valore e dello sviluppo

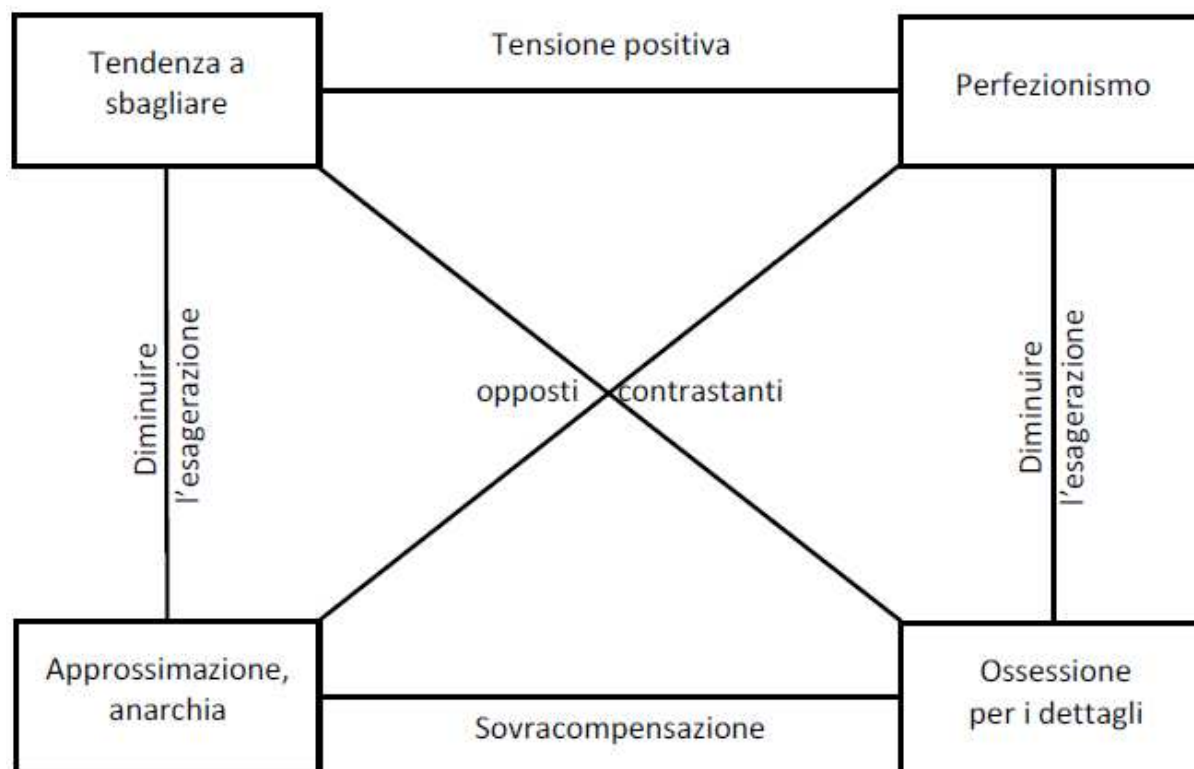
Introduzione

Per Aristotele la virtù della "giusta misura", vale a dire la via di mezzo tra "troppo" e "troppo poco", è una virtù cardinale. Helwig parte da questa idea per definire così il quadrato del valore e dello sviluppo: ogni valore (virtù, principio guida, qualità umana) può sviluppare le sue potenzialità costruttive solo in relazione a una controparte positiva, una "virtù sorella". Senza questo equilibrio, un valore si deteriora verso l'esagerazione.

Pertanto il perfezionismo non deve degenerare in ossessione per il dettaglio; viceversa un perfezionismo equilibrato preserva dall'errore della sciatteria. La possibilità di sviluppo positiva segue la diagonale del quadrato. A chi tende ai dettagli e al perfezionismo, si raccomanda di evolvere verso la possibilità di errore, e viceversa, alla persona sciatta si raccomanda di evolvere verso l'ordine e la perfezione.

Presentazione

La figura mostra un esempio del rapporto tra i valori e le loro controparti:



Il quadrato del valore e dello sviluppo (Paul Helwig)

Relazione con lo sviluppo morale

Utilizzando il quadrato del valore e dello sviluppo si può imparare a mantenere i valori personali in equilibrio dinamico. In particolare, possiamo usarlo per scoprire le possibili tendenze ed evoluzioni per noi stessi e per gli altri.

Il modello è utile già per alunni di età superiore ai 10 anni. Si presta a un lavoro con tutta la classe, sia per un lavoro di gruppo che con un singolo compagno e anche per il lavoro individuale.

Temi da affrontare

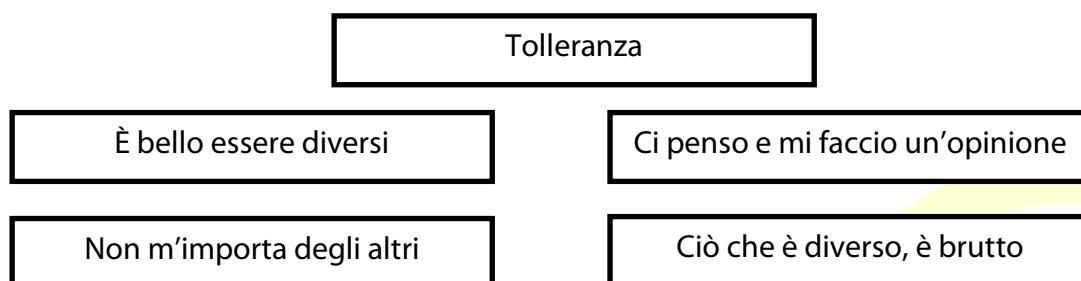
Ogni visione unilaterale della vita crea problemi. Il modello di Helwig è utile per considerare la "seconda faccia della medaglia" e analizzare le diverse forme di esagerazione. Aiuta a sviluppare nuovi punti di vista - nuove idee per un valore - non ancora completamente analizzate in precedenza, e può aprire nuove prospettive. È una buona base per l'analisi e la soluzione di situazioni di conflitto, quando ci si accusa di esagerazione negativa (Schulz von Thun 1990) e anche per una costruttiva conversazione critica (Fischer-Epe & Schulz von Thun 2004).

Esempio d'uso

Possiamo usare questo metodo utilizzando quattro quadranti, in cui scriviamo i valori opposti nella parte in alto. Possiamo dividere i bambini in gruppi, e partire con un diverso valore iniziale. In un primo tempo essi devono capire la relazione tra gli stessi valori, e quindi presentare il loro quadrato a tutta la classe, per iniziare una discussione sulle possibili soluzioni.

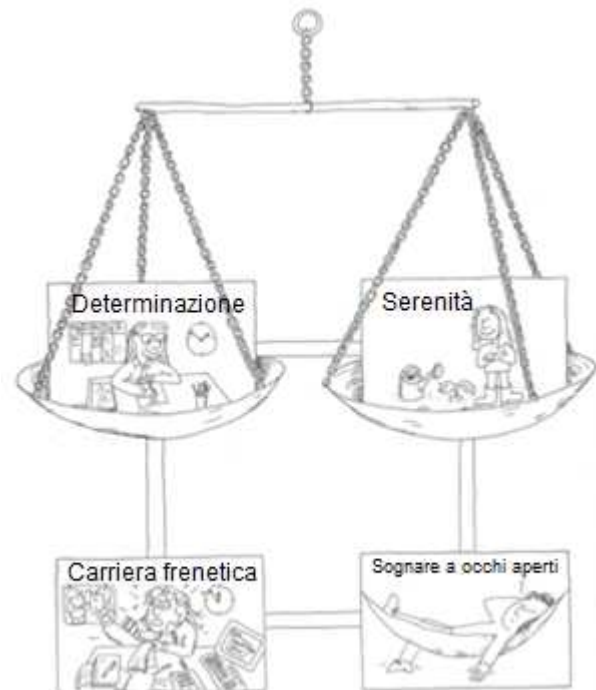
Si può partire da una situazione di conflitto e discutere con gli studenti quali sono i valori, le loro controparti positive e negative responsabili del conflitto e le prospettive che si possono immaginare. Il conflitto può partire da un gruppo di studenti che insieme devono svolgere un esercizio, ma non riescono ad accordarsi se devono concentrarsi sui dettagli e mirare alla perfezione o se devono cercare di finire l'esercizio il più velocemente possibile.

Un'altra possibilità è discutere un certo valore. La rappresentazione può essere semplificata per essere più facilmente compresa dai bambini:

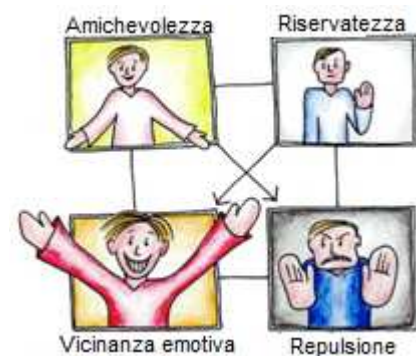


Quadrato dei valori sulla tolleranza. Fonte: Possert

Il quadrato può essere arricchito con immagini, in modo da renderlo ancora più vivo, come mostrato nei due esempi seguenti:



Quadrato della determinazione e della serenità. Fonte: Possert 2005, p. 40



Quadrato dell'amichevolezza e della riservatezza. Fonte: Schulz von Thun n. d.

Bibliografia e strumenti utili

- Fischer-Epe, M. & Schulz von Thun, F. (2004): Coaching: Miteinander Ziele erreichen. Hamburg: Rowohlt.
- Helwig, P. (1968): Charaktereologie. Freiburg: Herder.
- Possert, B. (2005): Das Wertequadrat und seine Darstellung. Geschichte und mögliche Weiterentwicklung. In: doppel:punkt 2/2005, p. 37-43.
- Schulz von Thun, F. (1990): Miteinander reden: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Hamburg: Rowohlt.

9. Strategie per prevenire i conflitti

Introduzione

La quotidiana convivenza tra gli esseri umani si basa spesso su diversi desideri, speranze, idee e quindi genera conflitti. Un conflitto – dal latino *confligere* = litigare con - è un disaccordo tra due o più parti e dipende da punti di vista che non sembrano accettabili per la parte opposta. I conflitti non solo sono inevitabili, ma rivelano differenze molto chiare, tutelano il buon senso e aiutano ad avviare importanti cambiamenti. Una situazione di conflitto è possibile con e tra singole persone (area micro-sociale), organizzazioni (area meso-sociale), e tra grandi imprese, paesi e così via (area macro-sociale). Inoltre, quando la ricerca su un conflitto individua cause e soluzioni, la dinamica del conflitto dimostra che vi sono aspetti ricorrenti: dopo una prima visione iniziale, l'ampliamento del conflitto si verifica spesso in combinazione con l'incapacità di sopportare situazioni ambivalenti. Possono così sorgere comportamenti regressivi e aspetti demonizzatori. In questi aspetti particolari, la comunicazione gioca un grande ruolo. Un sistema pratico di prevenzione dei conflitti è la comunicazione non violenta (CNV), un processo sviluppato da Marshall B. Rosenberg. La CNV si focalizza sull'approccio terapeutico centrato sul paziente, fondato da Carl Rogers, maestro di Rosenberg. La CNV va oltre gli schemi di terapia conversazionale e l'ascolto attivo è estremamente importante in questo approccio. La CNV è influenzata anche dal pensiero sulla non-violenza del Mahatma Gandhi. Molti elementi di CNV si possono trovare in altri metodi di risoluzione dei conflitti.

Presentazione

L'Unione Europea sottolinea la necessità di prevenire i conflitti, definendo i seguenti obiettivi: impostare chiaramente le priorità politiche per le azioni di prevenzione; potenziare il livello di attenzione e di allarme; garantire l'efficacia dell'azione e la coerenza delle politiche; migliorare gli strumenti di prevenzione a lungo e a breve termine; costruire partenariati efficaci per la prevenzione (register.consilium.europa.eu). Quattro sono gli elementi critici necessari alle scuole per sostenere il loro ruolo nella costruzione della pace e nella prevenzione dei conflitti:

- *Inclusione*: la scuola primaria deve essere liberamente accessibile e vicino a casa, e si deve fare tutto il possibile per attirare tutti i bambini in una comunità;
- *Sicurezza/protezione*: le scuole devono essere al sicuro da attacchi e percepite come luoghi in cui è favorita la curiosità intellettuale e il rispetto dei diritti umani universali;
- *Responsabilità*: le scuole devono utilizzare programmi e materiali didattici non di parte;
- *Pertinenza*: le scuole dovrebbero essere gestite a livello locale al fine di garantire la pertinenza col territorio, ma anche devono essere gestite in modo trasparente ed equo. I pareri di bambini, genitori e comunità locale devono essere tenuti in considerazione. Questo tipo di istruzione può costare di più e può essere più difficile da attuare, ma i benefici di un'educazione di qualità per i bambini e per l'intera società giustificano che sia sempre considerata una priorità prima, durante e dopo un conflitto (www.savethechildren.org).

Si deve garantire che la comunicazione porti ad amore e fiducia. In questo senso la CNV, e in generale ogni misura di risoluzione dei conflitti, può essere utilizzata in problemi personali, professionali e anche politici. Non è importante formare i giovani alla strada della negoziazione, bensì sviluppare un rapporto ricco, che consenta una migliore cooperazione e stimoli la creatività nella convivenza. Spesso i termini "comunicazione ricca", "comunicazione collegata", "linguaggio del cuore" e "linguaggio della giraffa" sono

utilizzati per riferirsi alla CNV. Rosenberg ha usato l'immagine della giraffe per rappresentare il linguaggio del cuore, perché tra tutti gli animali la giraffa è quello col cuore più grande (<http://www.yesmagazine.org/issues/rx-for-the-earth/837>).



Relazione con lo sviluppo morale

Ogni forma di violenza è - secondo Marshall Rosenberg - una "tragica espressione di un bisogno insoddisfatto". Nella sua visione l'empatia è un requisito fondamentale per una comunicazione di successo.

Con il termine *comunicazione alienante*, Rosenberg definisce quelle forme di comunicazione che bloccano i collegamenti tra gli esseri umani e portano alla violenza fisica. Rosenberg presuppone che gli esseri umani, nella loro condizione elementare, cerchino l'empatia col loro prossimo. La CNV dovrebbe aiutare le persone a presentare se stessi con onestà e chiarezza e assisterle per avviare un ascolto empatico. Si concentra quindi sui bisogni e sentimenti che si trovano dietro le discussioni e i conflitti. L'auto-empatia è anche determinante per mantenere la propria chiarezza e rafforzare l'empatia verso l'interlocutore.

Rosenberg presuppone che ogni persona sia pronta a fare qualcosa per gli altri a certe condizioni (per esempio se si riceve una richiesta invece di un ordine e non si ha l'impressione di essere obbligati a fare quello che ci stanno chiedendo). Questo deriva dalla psicologia etica, in cui non si devono vedere le cattive azioni di una persona come espressione della sua vera persona, bensì come frutto di una strategia sbagliata.

Alla CNV interessa:

- Comprendere e osservare i propri sentimenti e bisogni.
- Comprendere i bisogni, le preoccupazioni e le opinioni degli altri.
- Condividere bisogni, opinioni e preoccupazioni.

Il presupposto fondamentale della comunicazione non violenta è che sotto al conflitto si cela un bisogno insoddisfatto. La domanda chiave quindi è: "di che cosa ho bisogno in

quanto uomo?"

- Parole che dividono → comunicazione accusatoria (collo corto = simbolo del lupo)
- Parole che uniscono → comunicazione propositiva (collo lungo = simbolo della giraffa).

L'empatia unisce gli esseri umani in un bene prezioso: l'attenzione per gli altri. Bisogna darsi completamente per essere capaci di sentirsi integrati da un'altra persona.

Temi da affrontare

C'è una serie di argomenti che possiamo affrontare con questa metodologia, in primo luogo la rilevanza della "comunicazione tu e io", la questione del rispetto e della tolleranza, e - naturalmente - la risoluzione dei conflitti in sé.

Esempio d'uso

Le quattro fasi della CNV sono osservazione, rispetto, esigenza e richiesta:

- *osservazione* indica la descrizione un'azione concreta (o una colpa) senza giudicare o interpretare, in modo che la controparte sappia esattamente quello a cui ci si riferisce;
- il *rispetto* innesca una sensazione, che è evidente nel corpo ed ...
- ... è collegata con una o più *esigenze*. Con queste si intendono quei bisogni generali che presumibilmente ogni essere umano ha nella propria vita, per esempio sicurezza, comprensione, contatto con gli altri e sentimenti. Secondo la CNV, i sentimenti ci sono quando una necessità è soddisfatta o meno. Per un contatto sensibile, i bisogni sono molto importanti, in quanto aprono la strada a una soluzione creativa, che si adatta a tutte le persone coinvolte;
- dal bisogno arriva una *richiesta* di azioni concrete. Per soddisfare una richiesta, è necessario distinguere tra bisogni e desideri: I bisogni si riferiscono ad azioni da attuare in questo momento, mentre i desideri sono più vaghi, e fanno riferimento a condizioni o eventi previsti in futuro. I primi sono più facili da soddisfare e quindi hanno maggiore possibilità di successo. Rosenberg suggerisce che le richieste siano formulate in un "linguaggio colloquiale positivo", quindi dicendo ciò che si vuole, invece di indicare quello che non si vuole. Possiamo distinguere tra richieste operative (per esempio, "svuota la lavastoviglie") e richieste relazionali (per esempio la descrizione dei propri sentimenti).

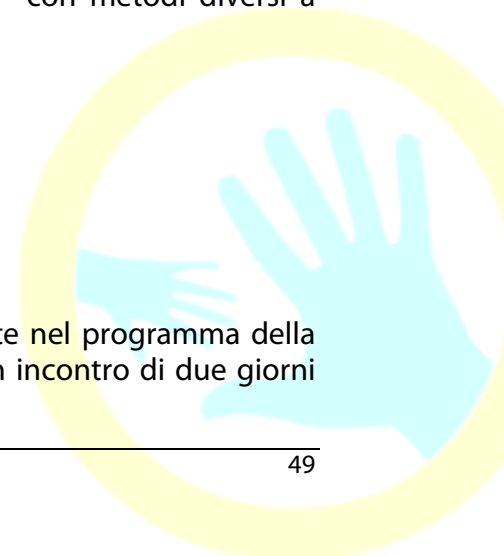
Rosenberg riassume la CNV nella seguente frase:

"Quando vedo *a*,
mi sento *b*,
poiché ho bisogno di *c*,
allora vorrei *d*."

È importante coltivare sin dalla scuola materna i seguenti temi - con metodi diversi a seconda delle classi di età:

- sentimenti di attenzione per gli altri;
- gruppi di conversazione;
- viaggi di fantasia;
- giochi di ruolo;
- percezioni, rappresentazione di conflitti, ascolto attivo;
- comunicazione.

Una relazione tra conflitto e prevenzione della violenza è presente nel programma della Scuola Media di Heiligenkreuz am Waasen: è stato organizzato un incontro di due giorni



per discutere sul tema delle misure per convivere in pace – cioè prevenire invece di intervenire.

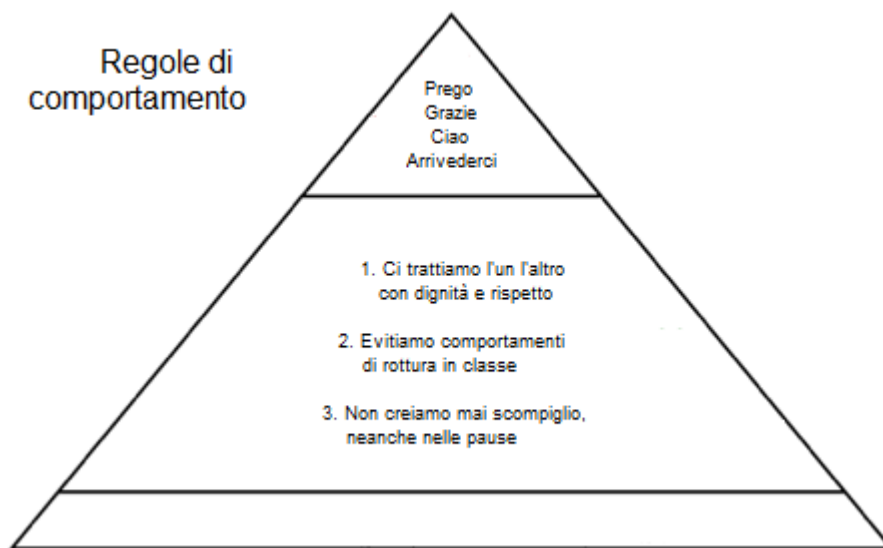
Queste misure comprendono:

- *modalità di comportamento*: studenti, insegnanti e genitori sono giunti a un accordo su quello che si può fare a scuola per assicurare che la solidarietà funzioni;
- *studenti mediatori*: gli studenti vengono formati per coprire il ruolo di mediatori e sono addestrati per fornire una soluzione. Nella scuola vi è anche un mediatore esperto. Un gruppo di studenti viene formato per la seconda volta quest'anno (2015);
- *insegnante di riferimento*: le classi si incontrano una volta al mese, per discutere di necessità, problemi e preoccupazioni. Un'ora di conversazione con l'insegnante di riferimento mira a promuovere una cultura della comunicazione positiva, a influire sul comportamento sociale, promuovere la responsabilità personale degli studenti;
- *apprendimento sociale*: nei primi due anni sono state stabilite le regole e le responsabilità nella comunità scolastica, osservando e individuando le origini dei conflitti, impostando il lavoro sui conflitti, lo sviluppo delle soluzioni e molto altro ancora;
- *insegnanti di orientamento/studenti di supporto*: danno consigli su problemi personali, familiari o scolastici, mediazioni, prevenzione del mobbing;
- *programma di prevenzione "PLUS"*: La maggior parte delle classi prendono parte a questo programma, previsto su quattro anni. Ogni anno gli insegnanti possono elaborare diversi momenti. Per esempio nella prima classe: la strada per l'unità della scuola, le regole in materia di cooperazione. L'obiettivo è essere in grado di far fronte a situazioni di conflitto. La formazione per gli insegnanti prevede programmi di intervento e prevenzione, visite di studio, partecipazione a congressi;
- *azioni strutturali*: gli studenti che si sentono sicuri a scuola, non usano la violenza. Sono stati quindi avviati progetti per l'adattamento del cortile della scuola, la creazione di angoli accoglienti, nuove mense, la creazione di sale di lettura, la diminuzione del rumore;
- *psicologo scolastico*: uno psicologo è disponibile una volta alla settimana per mezza giornata (in accordo con il progetto nazionale austriaco sulla "prevenzione della violenza");
- *cooperazione con istituti non scolastici*: tutti gli organismi in grado di aiutare la scuola sono inseriti nell'ambito delle attività: centri per i giovani, per la protezione dell'infanzia, associazioni sportive, ecc.;
- *studente della settimana*: viene dato risalto agli atteggiamenti positivi e agli studenti che li hanno raggiunti. Alla fine dell'anno viene scelto lo studente dell'anno e si organizza la festa della scuola;
- *progetti per la prevenzione del mobbing*: consistono nella preparazione di questionari (basati su casi reali nella scuola), organizzazione di settimane di studio su uno specifico tema, colloqui con esperti, distribuzione di opuscoli informativi. Tutti i nuovi studenti sono aiutati da un studente più grande, e la scuola partecipa a un concorso sul tema "Cybermobbing" (rivolto a tutte le scuole austriache).

Bibliografia e strumenti utili

- Cierpka, M.: Faustlos - Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen, Freiburg 2011.
- Hansmann, S.: Referat bei Focus on Europe (28. 10. 2014).
- <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%209537%202001%20REV%201>.
- Renelt, S.: Konfliktmanagement in der Schule.

- Rosenberg, M. B.: Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens, Paderborn 12. Aufl. 2013.
- Rosenberg, M. B.: Kinder einführend unterrichten. Wie Schüler und Lehrer durch gegenseitiges Verständnis Erfolg haben können. Gewaltfreie Kommunikation: Die Ideen & ihre Anwendung. Paderborn 2. Aufl. 2005.
- Rosenberg, M. B.: Kinder einführend ins Leben begleiten. Elternschaft im Licht der GFK, Paderborn 2015.
- http://www.savethechildren.org/atf/cf/%7B9def2ebe-10ae-432c-9bd0-df91d2eba74a%7D/WHERE_PEACE_BEGINS_SUMMARY.PDF.



Neue Mittelschule Heiligenkreuz am Waasen 2014



Neue Mittelschule Heiligenkreuz am Waasen 2014

10. Prendere decisioni morali

Introduzione

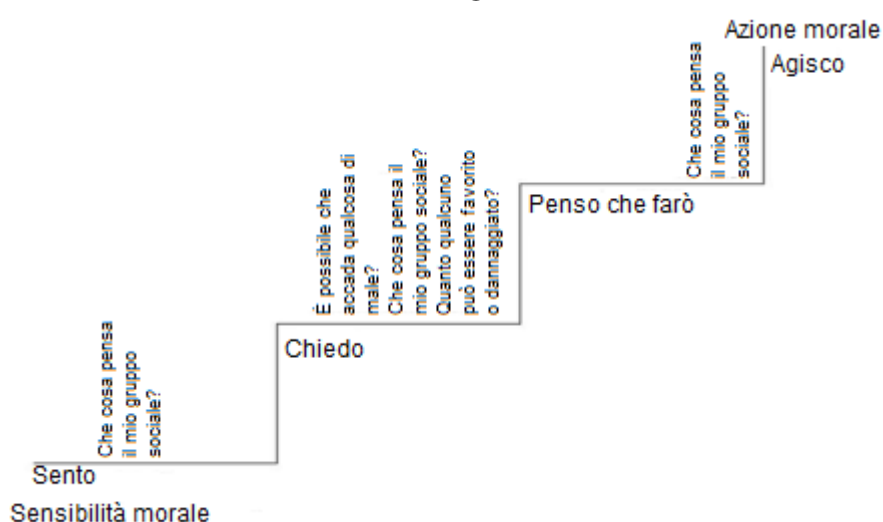
Questo metodo insegna a utilizzare approcci e procedure del processo decisionale morale. In senso più ampio include anche la conoscenza di diverse teorie morali normative, che determinano gli aspetti moralmente rilevanti della nostra vita, come per esempio: etica teleologica e consequenzialismo (il valore delle conseguenze delle nostre azioni); etica deontologica o basata sul dovere (i tipi di azioni/doveri senza attenzione alle conseguenze); il considerare le persone come obiettivi, e non solo come mezzo (Kant); etica della virtù (il nostro carattere e gli elementi che mostriamo di noi); etica dell'attenzione (le relazioni in cui siamo impegnati e le conseguenti responsabilità verso gli altri); l'interesse per la giustizia (diritti umani, giustizia, parità di diritti e uguaglianza di opportunità).

In un senso più stretto questo metodo si concentra sui modelli generali di una decisione etica, vale a dire sul processo di formazione e attuazione delle decisioni moralmente importanti. È anche strettamente legato allo sviluppo morale e alle considerazioni sui valori, norme e regole morali confrontate con altre norme (per esempio religiose, legali, ecc.). Vengono anche evidenziati i fattori che ostacolano una buona decisione.

Presentazione

Ci sono diversi modelli di processi decisionali etici. Powers e Vogel (1980) hanno identificato sei aspetti che influenzano il ragionamento morale e il processo decisionale: (i) l'immaginazione morale; (ii) l'identificazione morale; (iii) la valutazione morale; (iv) la tolleranza del disaccordo morale e dell'ambiguità; (v) l'integrazione delle competenze morali con altre competenze; (vi) il senso di obbligo morale e motivazione morale.

Rest (1994) ritiene che la decisione morale coinvolga quattro processi psicologici: sensibilità morale, giudizio morale, motivazione/intenzione morale e carattere/azione morale. Questi modelli possono essere schematizzati nel seguente modo.



Lincoln & Holmes 2011

Il processo di presa delle decisioni può essere mostrato seguendo il modello sviluppato dal Markkula Center for Applied Ethics presso la Santa Clara University (2009), presentato qui nel seguito.

Un quadro per la presa di decisioni morali

Riconoscere un problema etico

- Può questa decisione o situazione essere dannosa per qualcuno? Questa decisione comporta una scelta tra alternative buone e cattive, o tra "bene" o "male»?
- Questo problema è più legato a ciò che è legale o a ciò che è più efficace? In che modo?

Analizza i fatti

- Quali sono i fatti rilevanti? Quali fatti non sono noti? Posso saperne di più su questa situazione? Conosco abbastanza per prendere una decisione?
- Quali persone hanno avuto un ruolo importante nel risultato? Ci sono delle preoccupazioni più importanti? Perché?
- Quali sono le diverse opzioni per l'azione? Sono state consultate tutte le persone interessate? Ci sono delle opzioni creative?

Valutare azioni alternative. Valutare le opzioni ponendo le seguenti domande:

- Quale opzione sarà la migliore o farà il minor danno? (approccio utilitaristico);
- Quale opzione rispetta i diritti di tutti coloro che sono coinvolti? (approccio sui diritti);
- Quale opzione tratta le persone allo stesso modo? (approccio sulla giustizia);
- Quale opzione serve meglio la comunità nel suo insieme? (approccio del bene comune);
- Quale opzione mi fa agire come la persona che vorrei essere? (approccio della virtù).

Prendi una decisione e mettila in pratica

- Considerando tutti questi approcci, quale opzione affronta meglio la situazione?
- Se dico l'opzione scelta a qualcuno che stimo - o la dico in televisione - cosa direbbero?

Agisci e rifletti sui risultati

- Come posso attuare la mia decisione avendo attenzione per le preoccupazioni di tutti?
- Che cosa si è rivelata la mia decisione e che cosa ho imparato da questa situazione?

Gli insegnanti dovrebbero incoraggiare i bambini a essere consapevoli della complessità del processo decisionale morale. Nei primi stadi di sviluppo morale, ciò può essere fatto in modo implicito, discutendo diverse decisioni etiche reali o immaginarie, ponendo domande che mettano in evidenza diversi aspetti del processo decisionale. Più avanti questo processo può essere reso più esplicito e si possono usare modelli con casi immaginari, racconti o dilemmi morali.

Relazione con lo sviluppo morale

Il metodo è rilevante in ogni fase dello sviluppo morale, ma naturalmente la maturità morale dei bambini gioca un ruolo importante nel modo in cui ci avviciniamo al problema. È utile per sviluppare la sensibilità morale verso le situazioni, per avere diversi punti di vista e coinvolgere le competenze tipiche del processo decisionale. Riflettere sulle conseguenze delle nostre decisioni è anche molto importante, perché spesso non siamo capaci di capitalizzare l'esperienza per la prossima volta in cui ci troveremo in una situazione simile.

Temi da affrontare

Non vi è alcun limite alla gamma di temi che si possono affrontare con questo approccio. Scegliamo sempre degli esempi che abbiano una complessità adeguata al livello di maturità morale dei bambini con cui lavoriamo.

Esempio d'uso

Questo esempio è adatto a bambini di 5-7 anni e mostra come si può utilizzare il processo in modo implicito. Fate sedere i bambini in un cerchio, date loro la paletta dello stop e spiegate come l'agente ferma le auto che guidano troppo veloce: oggi faremo i buoni poliziotti e fermeremo i comportamenti cattivi. Leggiamo quindi un racconto e, quando pensiamo che qualcuno abbia agito male, alziamo la paletta per dire: "Stop!". Quando i bambini dicono "Stop", si chiede al primo cosa ci fosse di male nel comportamento descritto. Gli altri bambini che hanno sollevato la paletta lo possono aiutare. Dopo che tutti hanno fornito le loro spiegazioni, l'insegnante dice: "Chi è d'accordo, alzi la mano". Quando la maggior parte dei bambini alza la mano, la discussione è finita e l'insegnante continua a leggere la storia. Se la maggior parte dei bambini non è d'accordo con la spiegazione, devono spiegare perché tale comportamento è buono. La discussione continua finché la maggior parte dei bambini è d'accordo. L'insegnante utilizza il modello del processo decisionale e può ricordare ai bambini quali sono gli aspetti rilevanti della situazione, chiedendo loro come avrebbero agito e se si fossero trovati in una situazione simile.

Storia: La mia maestra è andata in viaggio e oggi abbiamo avuto una supplente. Sono successe un sacco di cose! Questa nuova maestra è molto giovane, non credo che sia molto più vecchia di mia sorella. Lei è molto buona, ma non sapeva come mostrarlo a noi bambini. Dopo colazione, ci ha detto di sedersi in cerchio per leggerci un racconto, una storia sulla volpe e il formaggio. La storia era divertente. Mentre stava leggendo, Anna ha iniziato a cantare a voce alta in modo che nessuno potesse sentire la storia. L'insegnante non ha detto ad Anna di smettere di cantare. Poi, Maria ha deciso di cantare con Anna e così non si riusciva più a sentire la storia. Ho detto: "Basta cantare! Voglio sentire la storia!" C'è stato silenzio e l'insegnante ha continuato la lettura. Ivana ha fatto una puzza e si vergognava. Abbiamo tutti riso di lei. Quando abbiamo smesso, l'insegnante ha iniziato un'altra storia, sull'orso e l'anatra. Gianni era annoiato e si è alzato, ha preso delle palline e ha cominciato a lanciarle. Ha colpito la testa della maestra. Alcuni bambini ridevano, altri piangevano. È stata una strana giornata. Durante il pranzo Mia piangeva, perché a lei non piacciono i broccoli. L'insegnante ha cercato di convincerla a mangiarli, ma Mia non ha dato retta. Quando l'insegnante ha portato i piatti in cucina, Annamaria ha detto a Mia di gettare i broccoli nella spazzatura. Quando l'insegnante è tornata, ha pensato che Mia avesse mangiato i broccoli.



Bibliografia e strumenti utili

- Markkula Centre for Applied Ethics at Santa Clara University. 2009. A Framework for Ethical Decision Making: <http://www.scu.edu/ethics/practicing/decision/framework.html>.
- Link to descriptions of several models of moral decision making: <https://dornsife.usc.edu/moral-development-and-decision-making/>.
- Powers, C. W., & Vogel, D. 1980. Ethics in the education of business managers. Hasting-on-Hudson, NY: Institute of Society, Ethics and the Life Sciences.
- Rest, J. (1994). Background: Theory and research. In: J. Rest & D. Narvaez (Eds.), Moral development in the professions: Psychology and applied ethics (pp. 1–26). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lincoln, S. & Holmes, E. K. 2011. Ethical Decision Making: A Process Influenced by Moral Intensity. Journal of Healthcare, Science and the Humanities Volume I, No. 1, pp. 55-69.

11. Educazione alla virtù e all'etica - il metodo MELARETE

Introduzione

A partire dalla teoria della cura e riprendendo l'etica delle virtù di Aristotele, proponiamo una diversa interpretazione dell'educazione all'etica, intesa come educazione all'etica delle virtù secondo la teoria della cura. In greco uno dei termini che indica la cura è "melete", mentre il termine che indica virtù è "arete". Perciò il progetto di educazione etica qui descritto prende il nome di *MELARETE*. Le autrici di questo metodo sono Luigina Mortari e Valentina Mazzoni. I riferimenti di MELARETE sono la teoria aristotelica delle virtù e la pratica educativa di Socrate. L'etica di Aristotele si fonda sull'assunzione secondo la quale la ricerca del bene è in relazione con l'agire secondo virtù. Da qui MELARETE sviluppa il suo nucleo concettuale, secondo cui l'etica ha a che fare con un progetto di vita buona. Il metodo didattico nasce invece dalla paideia socratica, che costituisce riferimento fondamentale per lo sviluppo di un metodo dell'educazione del pensiero.

Presentazione

MELARETE nasce da una ricerca sull'educazione etica. A partire dall'esigenza di alcune insegnanti della scuola primaria relativa alla possibilità di realizzare un percorso di educazione con i bambini, è stato avviato un concreto progetto educativo sulle virtù, in cui i bambini coinvolti si sono esercitati a un pensare etico, come riflessione sull'agire virtuoso a partire dalla loro esperienza. L'esperienza educativa proposta ai bambini è diventata oggetto di una ricerca empirica e qualitativa al fine di comprendere il pensiero etico dei più piccoli e di identificare quali attività possono maggiormente sviluppare tale pensiero.

Per quanto riguarda le attività educative, MELARETE si struttura su tre attività:

- dialogare sulle questioni etiche;
- leggere e scrivere storie eticamente significative;
- scrivere la propria esperienza in relazione ai vissuti ritenuti rilevanti sul piano etico.

Presentiamo ora un esempio pratico relativo a come praticare una delle nostre attività di apprendimento: scrivere di esperienze di vita personali ed eticamente rilevanti.

Dal momento che noi siamo fatti dei nostri pensieri, perché sono i pensieri che muovono la vita emotiva e orientano il nostro essere nel mondo, portare i pensieri all'evidenza della coscienza costituisce un'importante azione ontogenetica. A fare questo lavoro è la scrittura, perché è scrivendo che i pensieri diventano cose da pensare. Materializzare i pensieri nella scrittura, consente di capire l'esperienza e capire noi stessi mentre tessiamo il significato di quello che accade.

Una buona educazione cognitiva sviluppa i diversi piani abilitativi della mente. Non si limita a insegnare tecniche cognitive, ma educa a pensare in modo critico. La scrittura gioca un ruolo essenziale nella educazione alla *mindfulness* (Mortari 2013), perché si basa su processi riflessivi. Per allenare la mente, la scrittura deve essere disciplinata, regolare e costante. Scrivere regolarmente, anche se sembra che non ci accada niente di rilevante, consente di coltivare lo sguardo interno della mente, necessario per guadagnare una condizione di maggiore consapevolezza rispetto al proprio modo di funzionare. La riflessione è faticosa, perché per essere efficace richiede un'applicazione continua, così da far apprendere alla mente una disciplina.

Per questa ragione una parte consistente di MELARETE è impegnata a promuovere nei bambini la scrittura di pensieri. In particolare chiede ai bambini di scrivere quello che fanno e quello che vedono accadere in relazione alle virtù.

Relazione con lo sviluppo morale

Come la "formazione del carattere", MELARETE considera centrale le virtù, ma non confonde l'educazione con la semplice socializzazione. Mentre la formazione del carattere segue un percorso inteso a inserire la persona nella tradizione, dentro una comunità caratterizzata da una forte coesione sociale, scivolando nel rischio di indottrinamento (Noddings, 2002; Narvaez, 2006), per MELARETE l'acquisizione delle virtù passa attraverso una radicale analisi critica di ogni aspetto dell'esperienza. Come il "ragionamento morale" dà quindi grande importanza allo sviluppo della ragione, sviluppando il pensiero analitico, critico e deliberativo, senza però cadere in un certo astrattismo e razionalismo. MELARETE assume la questione posta da Aristotele: "Come dovremmo vivere?". Il progetto persegue due obiettivi: coltivare la passione per la ricerca del bene e sviluppare la capacità di prendere in esame analiticamente e criticamente le questioni rilevanti da un punto di vista etico.

Come la "Filosofia per i bambini" (P4C), anche MELARETE ritiene che i bambini siano pensatori competenti, capaci di elevate competenze cognitive, costruttori di significati e interessati alle questioni etiche (Kennedy, 2012, p. 37). A differenza della P4C, MELARETE non è interessata alla filosofia come disciplina, ma solo come riflessione sulle questioni significative che costituiscono il nutrimento per lo sviluppo di uno sguardo eticamente informato sull'esperienza. Mentre la P4C promuove lo sviluppo di "comunità di ricerca filosofica", MELARETE concepisce la classe come una "comunità del pensare", che ha come riferimento una filosofia dell'educazione intesa come un mezzo per aver cura della vita della mente (Mortari 2013).

Temi da affrontare

MELARETE è pensato per aiutare i bambini a riflettere sulla loro esperienza:

- ascoltare e raccontare azioni virtuose compiute, ricevute, osservate;
- analizzare le situazioni in cui hanno luogo e i pensieri e le emozioni che suscitano;
- imparare a dialogare con gli altri attraverso la conversazione in classe;
- scrivere come momento dedicato a un pensiero interiore. Dare parola all'esperienza significa diventare apprendisti ermeneutici; l'esistenza diventa esperienza.

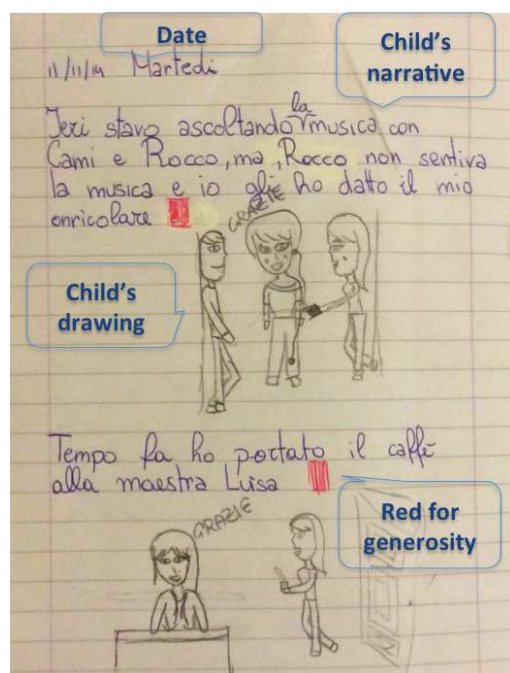
Il cestino della virtù è la prima attività di MELARETE: il suo scopo educativo è duplice:

- attirare l'attenzione dei bambini al concetto di virtù è un modo per far loro conoscere la riflessione etica, intesa come riflessione su ciò che rende migliore il vivere con gli altri;
- coinvolgere i ragazzi in una riflessione sul concetto di virtù. Quello che si vuole sapere è quale significato i bambini attribuiscono a questa parola: *virtù* è una parola che conoscono? Qual è il senso di questa parola nella loro vita quotidiana? Alla base c'è la consapevolezza che ciò che conta è l'esperienza dei bambini e i loro pensieri quando iniziano il lavoro. Se si vuole che MELARETE cambi l'esperienza dei bambini, è necessario sapere ciò che sanno riguardo a un certo argomento. Un'attività è significativa da un punto di vista educativo quando può essere legata all'esperienza dei discenti.

Tenere un diario delle virtù

Il lavoro di ricerca ha fatto individuare quelle virtù che sono più vicine all'esperienza dei bambini: generosità, coraggio e rispetto, e definire i metodi di auto-miglioramento attraverso la recitazione, l'osservazione di altre persone - adulti o coetanei - che agiscono virtuosamente, l'apprendimento grazie ad adulti che spiegano come agire virtuosamente.

I bambini vengono invitati a mantenere un diario personale delle virtù. Viene usato un quaderno, chiamato "diario delle virtù", su cui scrivono ciò che apprendono e sperimentano sulla vita virtuosa. I bambini descrivono così un'esperienza personale attraverso la quale hanno imparato a essere generosi, coraggiosi e rispettosi, sulla base di quello che hanno fatto, osservato e imparato.



Almeno una volta alla settimana devono:

- 1) In primo luogo scrivere la data;
- 2) Descrivere l'"episodio virtuoso", per esempio: "Ieri stavo ascoltando la musica con Cami e Rocco, ma Rocco non sentiva la musica e io gli ho dato il mio auricolare".

I bambini indicano la virtù che hanno imparato in questo episodio (il colore rosso indica la generosità, blu il rispetto e giallo il coraggio).

Talvolta i bambini decidono di ricordare un episodio, come nell'esempio a lato. Infatti a volte ai bambini piace scrivere di più su un episodio: nel nostro esempio, il bambino ha descritto due episodi, per quanto riguarda la generosità: "Tempo fa ho portato un caffè alla maestra Luisa".

Descrizione dell'attività

L'attività consiste in un gioco da fare con i bambini. L'insegnante prepara tre cestini e 30 carte: 10 che portano il nome di una professione, altre 10 che portano il nome di un gioco e le ultime 10 che indicano il nome di una virtù. Le carte sono distribuite ai bambini in modo che ogni bambino abbia almeno una carta. Essi sono invitati a guardare le proprie carte, ma senza mostrare agli altri quello che hanno in mano. Una volta che tutte le carte sono distribuite, l'insegnante spiega le regole del gioco: a turno, ogni bambino si alza, legge ad alta voce ciò che è scritto sulla sua carta e poi la mette in uno dei tre cestini. Lo scopo del gioco è - una volta che tutte le carte sono state poste nei tre cestini - dare un nome a ciascuno dei tre contenitori.

A turno ogni bambino si alza, legge e pone la carta in un cestino. Dal momento che il "principio d'ordine" dei tre diversi set - nome di una professione, di un gioco e di una virtù - diventa esplicito solo durante il corso del gioco, ogni bambino ha la possibilità di spostare le carte da un cestino all'altro, quando ritiene che ciò sia necessario per raggiungere la soluzione del gioco. Ogni volta che un bambino inserisce una carta o quando la sposta da un cestino all'altro, l'insegnante legge ad alta voce le carte presenti in ciascun cestino, in modo che il principio di ordine che governa il gioco diventi intuitivamente esplicito un po' alla volta. I bambini sono invitati a mettere un'etichetta su ogni cestino, iniziando con "giochi" o "nomi di professioni" e solo alla fine, "virtù".

L'obiettivo finale è scoprire se i bambini conoscono la parola "virtù" e quali sono gli altri termini utilizzati per definire il cestino che le contiene. Ci sono due possibilità previste: i bambini conoscono la parola "virtù" e la usano per etichettare il cestino relativo; i bambini non la conoscono e utilizzano altre parole in alternativa.

Se i bambini conoscono e usano la parola "virtù", devono fornire una definizione. Se non conoscono il significato della parola, devono scegliere una delle carte per etichettare il cestino. In questo caso i bambini sono invitati a scegliere la virtù con cui hanno maggiore

familiarità e descrivono il significato della virtù scelta con esempi concreti, in base alla loro esperienza.

Chiedere ai bambini di scegliere una delle virtù contenute nel cestino per definirlo, è un modo per raccogliere due diversi tipi di informazioni:

- quali delle dieci virtù utilizzate nel gioco sono note ai bambini, e in che ordine;
- quale significato viene attribuito a ogni virtù.

Un esempio: vediamo il significato di "rispetto" dal punto di vista dei bambini.

Rispetto	Descrizione	Esempio
<i>Non... (trattare male qualcuno)</i>	Rispetto è quando una persona non compie azioni che mostrano mancanza di rispetto (in particolare agli altri)	"Una parola che significa che dobbiamo rispettarci di più l'un l'altro e soprattutto gli stranieri. Non dobbiamo insultare le persone che vengono da altri paesi, fare dispetti, dire cose brutte, prenderli in giro, dire a qualcuno che non è bravo in qualche cosa (anche se lo è), non urlare quando qualcuno sta parlando, ecc." (f IV) "Essere rispettosi significa non offendere, non spingere, non disturbare, non infrangere le regole." (f IV)
<i>Trattare bene / prendersi cura</i>	Il rispetto sono quelle azioni che le persone fanno per prendersi cura di qualcuno o qualcosa	"Rispettare la gente, rispetto per i più grandi, pulire la casa, lavare i piatti, pulire il tavolo, aiutare la mamma." (f IV) "Rispettare gli altri vuol dire ascoltarli, non insultarli, ringraziare qualcuno quando mi dà qualcosa, come un giocattolo." (m IV)
<i>Comportarsi bene</i>	Alcune azioni "di rispetto" identificate dai bambini riguardano la buona educazione che viene insegnata per essere gentili nei confronti degli altri, soprattutto i più anziani.	"Rispettare una persona più grande di te. Quando ti parla devi ascoltarla, oppure quando ti da un consiglio non devi rispondergli male e se non la conosci gli devi dare del lei, oppure se non hai voglia di quello che ti offre gli devi dire no grazie." (m IV)

Bibliografia e strumenti utili

- Mortari, Luigina & Mazzoni, Valentina, Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica, Verona: Cortina, 2012.
- Mortari, Luigina & Mazzoni, Valentina, Discovering virtues with children. An experience for an ethical curriculum, in: Alt, Dorit and Reingold, Roni (eds.), Changes in Teacher's Moral Role. From passive observers to moral and democratic leaders, Sense Publishers, Rotterdam, 2012, pp. 107-119.
- Mortari, Luigina (ed.), La ricerca per i bambini, Mondadori Università, Milano, 2009.
- Il progetto MELARETE è stato progettato e creato dal Professor Luigina Mortari con la collaborazione del Dottor Valentina Mazzoni, Dipartimento Filosofia, Pedagogia e Psicologia, Università di Verona. Maggiori informazioni su:
http://www.dfpp.univr.it/?ent=progetto&anno=2015&arearic=-1&entefin=-1&page_number=0&partecipanti=&titolo=melarete&id=4488.

12. Confrontarsi con le differenze

Introduzione

L'introduzione di una "comunità inclusiva" afferisce a settori importanti della vita umana, soprattutto la politica, la cultura e l'istruzione. Ma si tratta di un'idea fattibile? E se sì, come? Nel 1994 la Dichiarazione di Salamanca ha aperto la strada per l'eterogeneità, da considerare non come un ostacolo, ma come una possibilità di vedere più lontano. Secondo i principi dell'UNESCO, queste opportunità devono essere fornite anche alle persone emarginate. L'istruzione è una pietra miliare nella direzione dell'integrazione scolastica, con l'obiettivo di elaborare linee guida e standard generali per la pedagogia.

Sulla base della Dichiarazione di Salamanca, è stato sviluppato e pubblicato nel 2000 l'indice per l'inclusione. Da allora è stato tradotto in quaranta lingue. Si tratta di un'opera rivoluzionaria per la pedagogia in tutto il mondo e per l'umanità, e che interessa tutti.

L'indice contiene un'analisi dettagliata su come ridurre le barriere di apprendimento, come è possibile superarle e come può essere garantita la partecipazione di tutti gli studenti. Si tratta di uno "strumento di lavoro" per lo sviluppo di un modello inclusivo di istruzione.



Presentazione

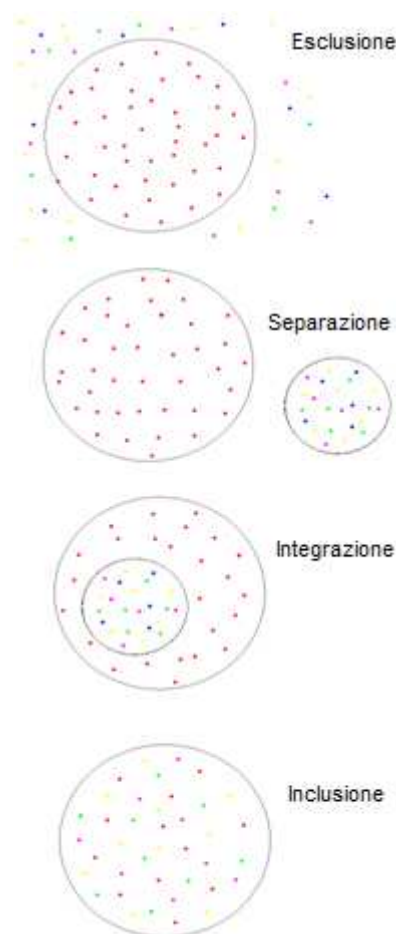
Originariamente l'indice per l'inclusione era destinato ai bambini: "dove un bambino affronta queste barriere e come possono essere infrante?" Ormai però l'uso dell'indice è stato esteso all'intero gruppo, classe o scuola. È utilizzato nelle comunità locali: dove sono le barriere che limitano il vivere insieme nella nostra area e come possiamo romperle?

L'obiettivo è che il pensiero e l'azione inclusivi diventino una pratica comune a tutti. Forse l'idea di inclusione rimarrà a lungo una visione, ma ci si dovrebbe almeno muovere verso di essa il più possibile:

- questo significa osservare gli esseri umani nel loro spazio di vita, apprezzare ciò che possiamo vedere e fare deduzioni a partire da tutti i soggetti presenti;
- consideriamo di avere un uomo, in un ambiente reale, intento a lottare per una pedagogia inclusiva in cui tutti possano scoprire il proprio talento: "Qual è il mio talento" (singolare!) e "Quali sono i miei doni e quindi i miei talenti?" (plurale!) e infine "Qual è la mia vocazione nella vita?"
- è normale essere diversi (F. v Weizsäcker). Aspiriamo a una nuova comunità: in termini didattici possiamo dire che ci troviamo all'inizio del terzo millennio in una società ben organizzata, in cui il pensiero esclusivo verrà lentamente migliorato e la società si adopererà per una forma migliore di comunità solidale, per esempio una scuola per tutti. In pedagogia questa sembra essere una possibilità reale. San Paolo, nella lettera ai Corinzi, così descrive una società inclusiva: un arto con molte articolazioni, dove anche le articolazioni più deboli sono importanti. E tutti portano il loro dono per la grazia della comunità.

Speriamo che la dichiarazione di Salamanca, una pietra miliare nell'inclusione educativa per opporsi a separazione e segregazione, diventi una norma generale e un obiettivo formativo in pedagogia generale. Bürli (1997) mostra la procedura nel seguente modo:

- quando regnava l'esclusione, gli studenti delle scuole erano tutti dello stesso colore; quelli che sembravano diversi erano fuori dal cerchio e quindi esclusi dalla formazione;
- la capacità educativa è stata allargata agli studenti con disabilità, sono stati classificati secondo le loro disabilità e sono stati creati vari tipi di scuola;
- nel 1993 in molti paesi europei è stata introdotta una legge per includere i bambini con disabilità (integrazione);
- la dichiarazione di Salamanca ha aperto la strada all'eterogeneità, non più vista come un ostacolo, ma come una possibilità per aprire gli occhi. Secondo i principi dell'UNESCO, queste opportunità vanno fornite anche alle persone emarginate (inclusione);
- l'obiettivo finale è che le azioni e il pensiero inclusivi diventino così naturali, che non ci sia bisogno di nessun termine per descriverli.



Development levels of Inclusion, Bürli, 1997, 56

Relazione con lo sviluppo morale

In una scuola inclusiva le differenze tra gli studenti sono normali e la diversità è normalmente percepita. Il concetto di inclusione crea così un modo totalmente nuovo di definire la qualità in pedagogia, nelle infrastrutture culturali e in altri settori della vita civile: la scuola deve rendere l'istruzione accessibile a tutti gli esseri umani, secondo le loro disposizioni individuali. In una visione cristiana, Gesù può essere considerato un buon modello per l'accettazione incondizionata dell'uomo, in quanto ha aiutato malati e sani, bambini e adulti, donne e uomini, amici dei Romani e degli ebrei devoti, ricchi e poveri. Questo può essere l'obiettivo dell'educazione etica, rendendo possibili nuove scoperte.

L'inclusione può essere vista come l'avvio per lo sviluppo di nuove strade dell'istruzione. È la visione di una nuova società, in cui sono state accettate e incluse tutte le persone, con le loro differenze. Così si può immaginare il sogno di un nuovo mondo. Viene alla mente quanto dice Dom Helder Camara, l'ex arcivescovo di Recife: "Quando qualcuno sogna da solo, è solo un sogno, quando molti sognano insieme, è l'inizio di una nuova realtà."

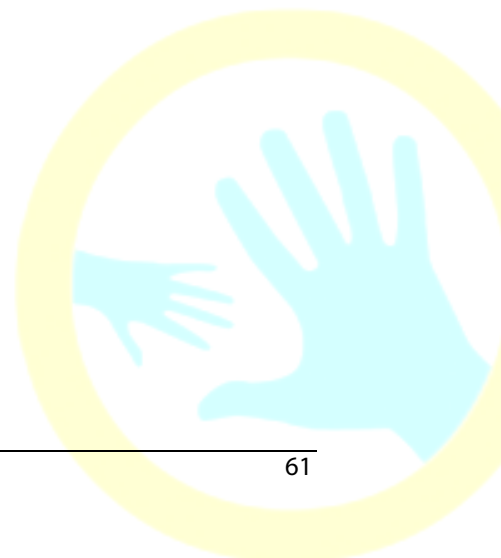
Temi da affrontare

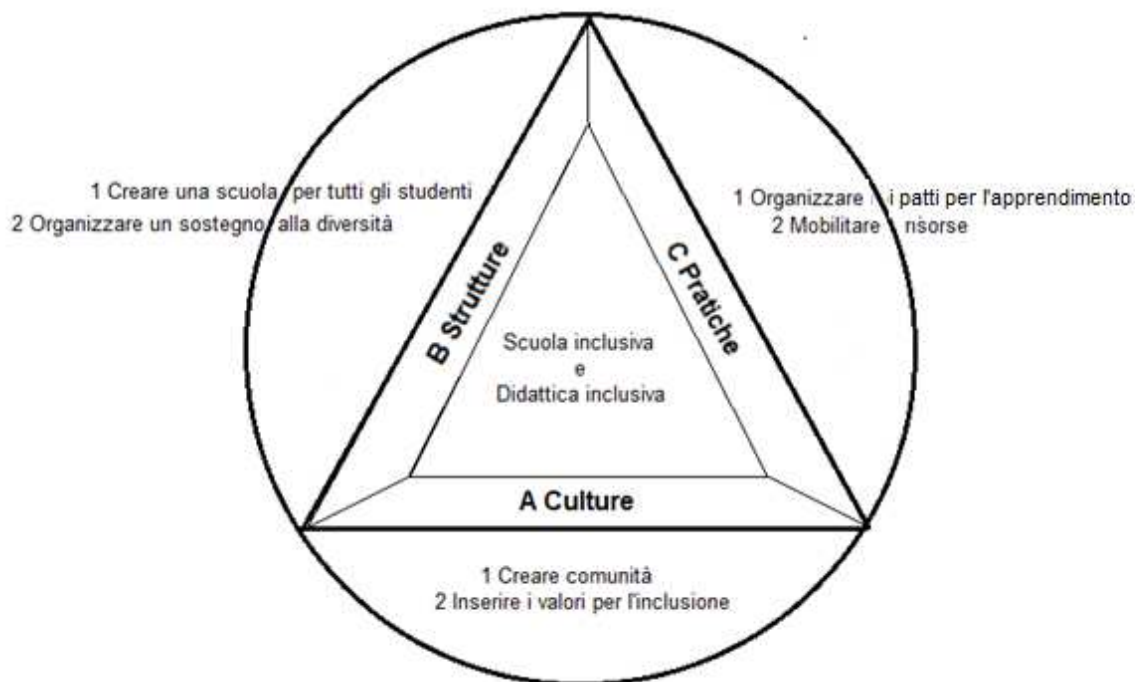
Un esempio dell'importanza dell'inclusione è lo slogan del progetto austriaco "Siamo un tesoro, dal momento che portiamo i nostri diversi talenti e doti nella comunità!". Con questa metodologia possiamo affrontare molteplici argomenti e temi: le culture e l'importanza delle diverse identità culturali; le differenti identità religiose e punti di vista, l'accettazione dell'altro, l'immagine di sé e l'autostima, il dialogo interculturale.

Esempio d'uso

L'indice per l'inclusione è utile per elevare la qualità negli istituti scolastici. L'indice per l'inclusione è uno strumento diagnostico per abbattere le barriere e per vivere e studiare nella diversità. L'indice di inclusione comprende tre elementi:

- la base è data dalle "culture inclusive" (A), comprendenti le aree "creare una comunità" (A1) e "inserire valori per l'inclusione" (A2). Si tratta fondamentalmente di dove ci troviamo sulla strada per la comprensione di noi stessi;
- la dimensione B si concentra sullo sviluppo di strutture inclusive nelle aree "creare una scuola per tutti gli studenti" (B1) e "organizzare il supporto per la diversità" (B2). Serve a comprendere fino a che punto una scuola è arrivata sulla strada per l'organizzazione di un istituto aperto a tutti;
- la dimensione C si occupa della creazione di pratiche esemplari in materia di "organizzare i patti per l'apprendimento" (C1) e "mobilitare risorse" (C2). L'indice aiuta a rilevare quanto i talenti degli studenti sono sviluppati e in che misura vengono rinforzati in una situazione di apprendimento aperto. Anche genitori e docenti esterni possono essere utilizzati come risorse.

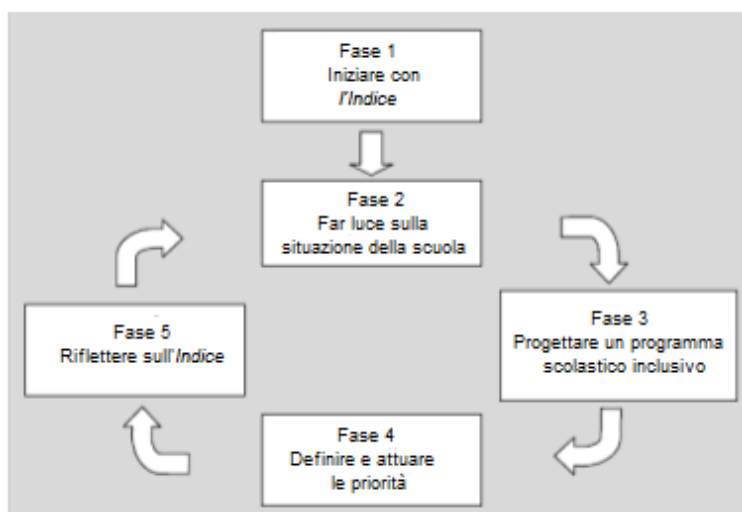




www.inklusionspaedagogik.de

Lo sviluppo di una scuola per diventare una "scuola per tutti" avviene in cinque fasi:

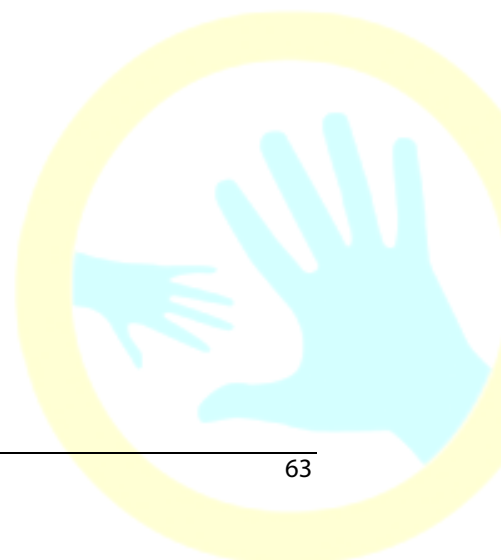
- innanzitutto dipende dalla decisione e rapidità dell'istituto scolastico nell'avviare il processo di creazione dell'indice: siamo pronti a riconoscere a noi stessi che le barriere all'apprendimento e alla vita comune sono presenti nella nostra scuola?
- il secondo passo consiste nell'osservare la situazione della scuola. La cosa utile è che l'indice contiene domande concrete per tutti gli indicatori;
- definiamo quindi la nostra visione e il programma della scuola inclusiva. Possiamo definirli a lungo o medio termine, ma dobbiamo anche inserire obiettivi a breve termine;
- nella quarta fase si definiscono le priorità. Si passa dal dire al fare e si definisce che cosa si può e che cosa non può essere fatto in questo momento;
- infine riflettiamo e valutiamo il processo di indice, delineando che cosa l'attuazione di questo piano ha fatto per tutte le figure interessate.



Boban – Hinz, 2003, 19

Bibliografia e strumenti utili

- Boban, I. & Hinz, A. 2003. Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Booth, T. & Ainscow, M. Index for inclusion. Developing learning and participation in schools: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (verificato: 5 giugno 2013).
- Bürlì, A. Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik. Vergleichende Betrachtung mit Schwerpunkt auf den europäischen Raum. Fernuniversität Hagen, 1997:
- <http://www.inklusionspaedagogik.de/> (verificato: 5 giugno 2015).
- Inklusionsprojekt. Was ist eigentlich Inklusion? <http://www.wiener-neudorf.gv.at/system/web/zustaendigkeit.aspx?menuonr=223350725&detailonr=222976353> (verificato: 5 giugno 2015).
- Knauder, H., Feiner, F. & Schaupp, H. (Hg) 2008. Jede/r ist willkommen. Die inklusive Schule – Theoretische Perspektiven und praktische Beispiele, Graz: Leykam.
- Konrad, M. & Reiterer, M. (2007): Projekt "Wir sind ein Schatz, weil wir unsere verschiedenen Talente und Charismen in die Gemeinschaft einbringen!" In: Unser Weg 62 (H. 3/2007), 97-99.
- Sekret, I. & Feiner, F. 2. Aufl. 2014. The Vision of the Inclusive Society – Is it Possible to Realise? In: Feiner, F., Pickl, G., Schwetz, H., Straßegger-Einfalt, R., Straßegger, U. & Swoboda, B. (Hrsg.), Jugend in ihrer Vielfalt – ihre Werte, ihre Perspektiven. Graz: Leykam, 177-183.
- UNESCO, The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7.–10. of June 1994: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (verificato: 5 giugno 2015).



13. Attività legate a un progetto

“Caro Amico ti scrivo e... t’incontro”

Questa descrizione non è strutturata secondo il modello utilizzato nei capitoli precedenti in quanto è solo un esempio delle attività dello specifico progetto.

Non si scrivere perché si vuole dire qualcosa,
si scrive perché si ha qualcosa da dire.
Francis Scott Fitzgerald

Questa citazione è stata scelta per introdurre il progetto educativo "Caro Amico ti scrivo e t'incontro". Il progetto è il risultato di un lavoro comune di un'insegnante di religione e di un'insegnante di letteratura. Mentre la prima aveva avuto a che fare con gli adolescenti e i loro conflitti quotidiani - la pressione dei compagni, i loro giudizi inflessibili, la chiusura - la seconda era stata alle prese con la tristezza e l'apatia dei giovani detenuti. L'obiettivo del progetto è stato di utilizzare la scrittura di lettere e l'organizzazione di incontri in carcere per collegare il mondo di adolescenti che si trovano all' "esterno" con il mondo di adolescenti che sono confinati "dentro" la prigione. Inizialmente il progetto è stata un'idea stimolante per far iniziare a scrivere i giovani carcerati, ma poi è evoluto in qualcosa di inaspettato. Il progetto è diventato una parte integrale dell'offerta formativa (POF) dell'ITC "Salvemini" di Casalecchio di Reno e l'Istituto penitenziario minorile di Bologna. La partecipazione è stata libera.

Le lettere tra l'istituto correttivo e il gruppo di studenti della scuola ha creato passo-passo un ponte. Gli adolescenti si presentano e si fanno domande. Nello scrivere la risposta i giovani detenuti devono riflettere su ciò che li ha portati in carcere. Il dialogo prosegue poi faccia a faccia con visite settimanali in carcere, che sono continuate per diversi mesi. Per entrambe le parti è stata una rara opportunità di avere uno sguardo da vicino sulla vita dentro e fuori le mura della prigione, di rivedere le proprie opinioni e di vincere la paura.

L'obiettivo educativo è estremamente forte. Si rompono le barriere linguistiche e culturali e si promuove l'empatia, nonostante la diversità di esperienze di vita. Alla fine le analogie superano di gran lunga le differenze. Ciò che prevale sono le caratteristiche distintive di tutti gli adolescenti: domande riguardanti l'affetto e l'amore, il desiderio, i propri progetti di vita e le difficoltà di crescere.

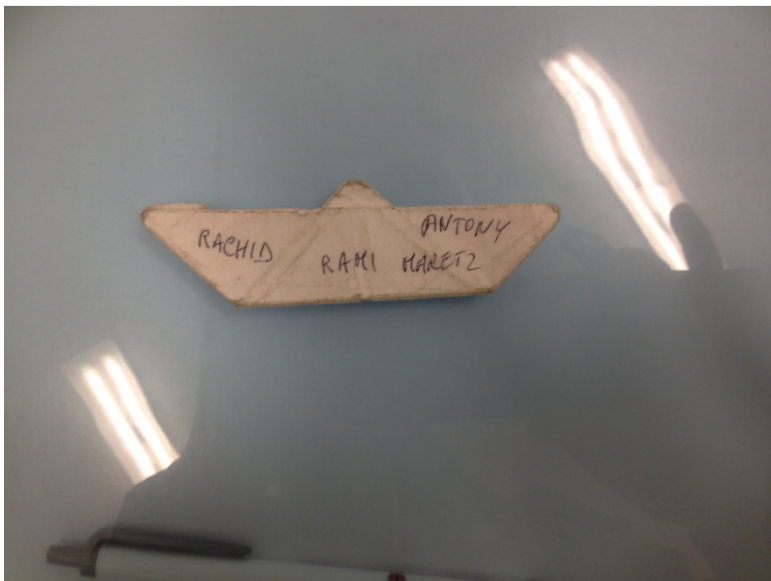
Gli incontri regolari in carcere hanno fatto emergere la fragilità, l'insicurezza e lo stato di abbandono dei giovani detenuti, una profonda umanità che normalmente non condividono con nessuno a causa della sfiducia e della vergogna.

Gli studenti che provengono da un ambiente familiare protetto sono profondamente colpiti quando leggono e conoscono il disagio, la mancanza di cura e la povertà documentate nelle lettere che ricevono dai loro coetanei o che ascoltano quando parlano con loro in carcere. Visitare un carcere può essere un'esperienza sconvolgente: dimostra quanto sia facile perdere la libertà a causa di scelte sbagliate.

La compassione espressa dagli studenti nelle loro lettere ai detenuti tocca profondamente ("... le parole nelle tue lettere sono meravigliose e importanti. Nessuno vicino a me è in grado di dirmi parole come le tue." "Si sente bene che dei nostri coetanei si preoccupano di noi, comunicano con noi, s'incontrano con noi. In generale la gente non vuole parlare con noi, perché per loro siamo solo criminali, persone cattive a cui non vogliono pensare.").

Il progetto "Caro Amico ti scrivo" è un meraviglioso e sorprendente esempio di apprendimento tra simili per conoscere le conseguenze dell'infrazione delle regole e dei

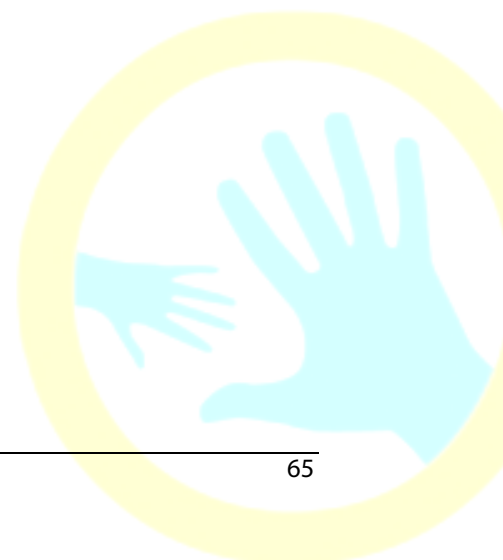
propri errori, la giustizia, la pena, la responsabilità, la comprensione, l'accettazione, la solidarietà e il perdono. Fa sì che gli adolescenti si rendano conto che dentro e fuori sono proprio gli stessi: giovani che cercano di capire la vita.



Origami preparato per il loro insegnante da giovani detenuti che sono immigrati clandestini, cosiddetti boat-people


Bibliografia

- Caro Amico ti scrivo e...t'incontro. Adolescenti del Salvemini e dell'Istituto Penale Minorile a confronto. A cura di Anna Basilisco e Loreta Paris, Provincia di Bologna, 2009.



Come sviluppare i propri materiali e strumenti didattici per l'EVE

I sette passi descritti nella tabella seguente sono molto utili per la creazione di materiali e strumenti didattici per l'etica. Vi presentiamo anche un esempio relativo a ogni passo che ha a che fare con il tema dell'amicizia, preparato dall'Associazione "Petit Philosophy".

Passo	Esempio: l'Amicizia
Definite l'obiettivo principale dei vostri materiali didattici.	Riflettete sul valore dell'amicizia
Approfondite le informazioni di base sulla classe di età degli studenti a cui volete rivolgervi. Scoprite che cosa piace loro, qual è il modo migliore per entrare in sintonia e quali sono le caratteristiche dello sviluppo morale a quell'età.	Parlate con altri insegnanti ed educatori, con bambini di quell'età, fate riferimento a quanto detto da Erikson per le spiegazioni su quel gruppo di età.
Siate creativi e cercate il modo migliore per stimolare gli studenti a pensare sull'argomento. I materiali devono essere attraenti per invogliare gli studenti a usarli. Potete usare strumenti diversi (computer, storie, giochi, attività in classe).	Possiamo usare una presentazione PowerPoint, dove i bambini incontrano personaggi di fantasia. 
Non prendete posizione e non fate riferimento a una specifica opinione nei contenuti che preparate. Dovete organizzarli in modo che gli studenti siano spinti a pensare e discutere gli argomenti e le loro idee. Fate attenzione a non portare gli studenti a prendere delle decisioni sbagliate.	Un personaggio è una creatura da Giove, che non sa cosa sia l'amicizia, perché su Giove non esiste. Fa delle domande ai bambini, che spiegano cos'è l'amicizia, le sue caratteristiche e valori. Usiamo il metodo del dialogo socratico e del ragionamento critico.
Ponete dei dilemmi etici e lasciate che gli studenti trovino da soli una soluzione.	Nel caso della creatura da Giove: "È bene per l'amicizia non essere d'accordo o litigare con un amico?"
I materiali devono essere divertenti per i bambini.	Se usate dei personaggi, date loro una voce simpatica, o fateli cantare una canzone divertente.
I materiali devono contenere alcune attività che possano coinvolgere e interessare gli studenti.	Possiamo chiedere ai bambini di dare un nome alla creatura di Giove, perché loro non hanno nomi, ma solo numeri.

Materiali e strumenti didattici per l'etica e i valori devono essere adattati per le diverse fasce di età, perché ci sono molte differenze nei livelli di sviluppo morale ed emotivo, nei bisogni dei bambini, nel vocabolario, nel livello di conoscenza e di sviluppo psicologico.

I bambini dell'età di 3-4 anni hanno forti emozioni che sono però evanescenti. Hanno una fervida immaginazione (che si manifesta anche in amici immaginari, "conversazioni private", ecc.). Le emozioni più importanti di questa età sono l'egoismo, la paura (di animali, oggetti, brutte facce, maschere, oggetti scuri, poliziotti, ladri), l'impegno, la rabbia, la gelosia e l'umorismo (appare il senso dell'umorismo, il bambino ride di smorfie, goffaggini intenzionali, barzellette degli adulti, oggetti scambiati).

I bambini dell'età di 4-5 anni provano emozioni basilari: gioco e immaginazione sono potenti strumenti per costruire un mondo tutto loro. Essi sono consapevoli delle proprie capacità e questo porta nuove paure, come tenebre e solitudine, esseri immaginari

(streghe, draghi, ecc), incubi, e la paura di pericoli potenziali (paura di serpenti, ragni, ecc). Esprimono rabbia quando ci sono ostacoli sulla loro strada, quando incontrano difficoltà nei giochi o quando vengono puniti. Sviluppano ulteriormente il senso dell'umorismo, e la maggior parte ride della goffaggine o degli errori degli altri. All'età di 5 anni, i bambini mostrano le emozioni di vergogna, ansia, delusione e gelosia, e imparano a controllare se stessi. Cominciano amicizie superficiali e si sentono attratti dalle attività di gruppo.

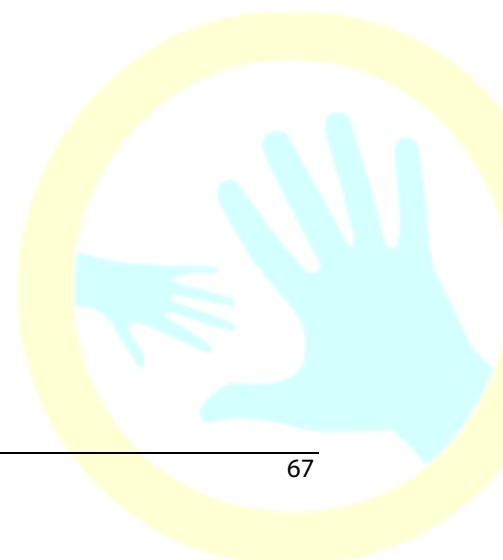
I bambini dell'età di 5-7 anni giocano l'uno vicino all'altro, piuttosto che con l'altro (questo fatto viene chiamato "gioco parallelo"). In questo periodo, i bambini imparano le basi della lettura, della scrittura e della matematica. Vogliono imparare e hanno il desiderio di soddisfare gli adulti. Capiscono il concetto di ieri, oggi e domani. I bambini di questa età possono eseguire richieste in due fasi (per esempio "andate in giardino e trovate la pietra"), e possono anche rispondere alle domande: Chi ? Che cosa ? Quando ? Dove ? Perché?

I bambini cominciano a sviluppare l'autostima e a identificarsi con una persona dello stesso sesso. Si rendono conto che non sono soli e sviluppano abilità sociali che li possono aiutare a trovare degli amici. I bambini sono in grado di comunicare in modo indipendente con la gente. Sono interessati alla differenza tra verità e menzogna. A quest'età, il gioco è anche un punto centrale, con cui i bambini scoprono se stessi.

I bambini dell'età di 7-9 anni hanno incominciato ad andare a scuola, a saper leggere e scrivere. È molto importante per loro essere parte di un gruppo. Sono molto curiosi di tutto. Hanno qualche domanda filosofica – come funziona il corpo umano, dov'è la fine dell'universo, ecc.

I bambini dell'età di 9-11 anni cominciano a comprendere concetti astratti. A loro piacciono le storie di fantasia, amano discutere ed essere vincitori. Vengono a conoscenza delle relazioni in una comunità e sono molto interessati alla comunità stessa. Fanno molte domande sulla società, giusto e sbagliato, ecc.

I bambini dell'età di 11-14 anni stanno diventando adolescenti, e diventano ribelli. Possono usare argomentazioni logiche nelle discussioni. A loro piace pensare di essere speciali e amano ripensare a concetti di base.



Conclusioni

Il sociologo francese Emile Durkheim ha sottolineato che le moderne società differenziate hanno bisogno di una vita regolata in modo maggiormente differenziato. Oggi non è prevista la punizione fisica dei bambini nella società, come fu invece nel tardo medioevo e soprattutto nelle prime società moderne (Durkheim 2012, 158ff)². Il problema delle società moderne è di avere a che fare con una maggiore complessità della vita sociale. Non riconoscere questa complessità è la causa di molte problematiche nella relazione educativa. Le prime società moderne tendevano a risolvere i problemi di situazioni educative incerte con la punizione fisica dei bambini. Ambienti educativi complessi hanno invece bisogno di accessi educativi molto differenziati. Il ruolo degli educatori diventa quindi cruciale e cresce l'importanza dell'educazione morale. Occorre quindi vedere l'educatore come esempio di persona morale. Ciò deve essere tenuto in considerazione da genitori e insegnanti nelle società moderne. Durkheim dà rilevanza all'istruzione nel suo complesso e all'educazione morale in particolare, in quanto è il fondamento di come tutta l'istruzione dovrebbe essere vissuta praticamente. Ciò significa che i professionisti dell'educazione hanno bisogno di differenziare molto di più l'esperienza etica. Si tratta di un'importante motivazione perché tutti gli educatori siano interessati ai valori etici nell'istruzione. Su questo filone Durkheim (2012, 33FF) parla di "spirito di disciplina".

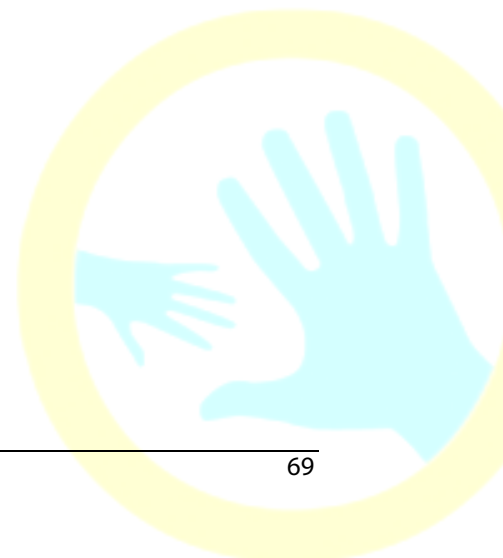
Aristotele nella sua Etica Nicomachea (1097a) ha sottolineato che l'obiettivo della formazione etica è la felicità. Lo stesso vale nei tempi moderni, che pure sono molto complessi dal punto di vista etico. Se le società tradizionali tenevano in alta considerazione i rapporti sociali tra gli esseri umani, quelle moderne danno molta più rilevanza all'individuo e al punto di vista individualista. Durkheim e altri teorici sociali hanno così concluso che abbiamo a che fare con il problema di come educare l'individuo a essere pronto a condividere la propria individualità con le altre persone. Non è sufficiente che l'individuo sia messo nelle condizioni sociali adatte, ma è necessario educarlo a superare l'individualismo e considerare i benefici a lungo termine. Questo è il caso delle esperienze etiche quotidiane che potrebbero essere gestite come un mutuo scambio tra le persone.

Il processo etico è un'esperienza costante. Poiché gli insegnanti oggi sono sempre più coinvolti nella formazione generale del bambino, essi hanno un ruolo molto importante anche per la sua formazione etica. Non c'è infatti possibilità di educare eticamente un bambino senza l'esperienza etica degli insegnanti. L'aspetto più importante è avere coscienza della necessità di superare gli egoismi ed essere più aperti al bene comune. I bambini devono affrontare la realtà della vita quotidiana nella comunità e dello scambio interpersonale, e il fulcro di questo scambio è proprio l'insegnante. Di conseguenza l'insegnante è anche un esempio dell'autonomia dei bambini. Questa autonomia deve infatti tenere conto del mutuo rispetto di alunni, genitori e insegnanti nelle loro reciproche relazioni.

Innanzitutto, gli alunni dovrebbero vedere gli insegnanti come una persona etica autonoma. Vederli cioè come persone che conoscono l'importanza dell'azione e del pensiero etici, e paladini nella lotta per vincere l'egoismo. Nell'insegnamento pratico ciò significa sapere che gli insegnanti pensano al bene comune, così che gli alunni imparano che questa è una parte importante della vita sociale. C'è oggi la pericolosa convinzione che l'egoismo sia il comportamento più efficace per un individuo: come convincere i più del

² Durkheim Emil. 2012. Moral Education. (trl. By Everett.K Wilson & Herman Schnurrer) New York: Dover Publications Ltd. Mineola

contrario? Cosa possono fare i genitori e gli insegnanti? Come possono consentire ai giovani di affrontare questi problemi? Una società sana deve aiutare i bambini a sviluppare il pensiero critico, investendo in ciò adeguate risorse umane. Non solo i genitori, ma soprattutto insegnanti ed educatori dovrebbero quindi essere maggiormente coinvolti per dialogare criticamente e autonomamente con gli studenti su questi argomenti etici.



ethiko

Ethics and values education in schools
and kindergartens



Erasmus+

Il progetto riceve un finanziamento dalla Unione Europea e dall'Agenzia Nazionale slovena per il programma Erasmus+. Le informazioni riportate in queste pagine presentano l'opinione degli autori, e l'Unione Europea e l'Agenzia Nazionale slovena per il programma Erasmus+ non sono responsabili per l'uso fatto di quanto è in esse contenuto