

ANNO 1 N. 2

Luglio - Dicembre 2010

Education Sciences & Society

Persona e società



EDUCATION SCIENCES & SOCIETY

SOMMARIO

<i>Editoriale</i> MICHELE CORSI, MARGUERITE ALTET	5
ARTICOLI/SAGGI	9
<i>Formazione, persona, democrazia: una questione aperta</i> GIUSEPPE SPADAFORA	10
<i>Essere adolescenti nella società dell'immagine</i> MASSIMILIANO STRAMAGLIA	21
<i>Vita emotiva e formazione</i> VANNA IORI	37
<i>Persona e società</i> SIRA SERENELLA MACCHIETTI	50
<i>Educational Research and Policy-Making</i> GABRIELLA ALEANDRI, LUCA GIROTTI	64
<i>L'educazione familiare tra dipendenza e autonomia</i> LUIGI PATI	118
<i>Diventare genitori. Fantasie e narrazioni in un'epoca tecnologica</i> LIVIA CADEI, DOMENICO SIMEONE	130
<i>Per una filosofia "politica" dell'educazione</i> FLAVIA STARA	145
<i>Dinamiche multi e interculturali: significati di cittadinanza ed educazione alla politica</i> LUISA SANTELLI BECCEGATO	162
<i>Educazione ai valori</i> CRISTINA COGGI, PAOLA RICCHIARDI	176
LESSICO PEDAGOGICO	189
<i>Persona</i> SIRA SERENELLA MACCHIETTI	190
APPROFONDIMENTO BIBLIOGRAFICO	196
<i>Persona</i> a cura di ANDREA GIAMBETTI	197
RECENSIONI	205
AA.VV., <i>Il curriculum per competenze. Dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria: un'esperienza realizzata</i> PATRIZIA MAGNOLER	206
A. La Marca (a cura di), <i>Saggezza e adolescenti. Una sfida educativa</i> GABRIELLA ALEANDRI	206
C. Nelson, <i>No University is an Island: saving academic freedom</i> FLAVIA STARA	207

Articoli/Saggi

Educazione ai valori

CRISTINA COGGI, PAOLA RICCHIARDI¹

Abstract: *The values education is today becoming an emergency because of the numerous phenomena that have interfered with the traditional form of transmitting values (relativism, the influence of mass media...).*

In this article we will try to illustrate the efficient strategies to develop values in children and adolescents. Here we compare, on the basis of research results, the efficacy of different approaches that focus, respectively, on moral knowledge, on the development of judgment, on the emotive-affective aspects, on the coping of positive models or on the stigmatization of negative behaviors. The contribution finishes with an inquiry in to "Values Education" conducted with a sample of teachers and parents aimed at identifying and improving "best practice".

Riassunto: *L'educazione ai valori è diventata oggi un'emergenza in quanto numerosi fenomeni hanno interferito con le tradizionali forme di trasmissione degli stessi (relativismo valoriale, messaggi mediatici...). In questo contributo cercheremo di illustrare strategie efficaci per l'educazione ai valori in età evolutiva. Si metteranno dunque a confronto, sulla base di esiti di ricerca, l'efficacia di approcci differenti, che si focalizzano rispettivamente sulle conoscenze morali, sulla formazione del giudizio, sugli aspetti emotivo-affettivi, sull'imitazione di modelli positivi o sulla stigmatizzazione di comportamenti negativi.*

Il contributo si chiude con un'indagine sull'educazione ai valori condotta con un campione di insegnanti e genitori, finalizzata ad individuare e diffondere buone pratiche.

Parole chiave: *educazione, valore, famiglia.*

Criteri per l'identificazione e la classificazione dei valori

La definizione di interventi di educazione ai valori prevede che l'educatore abbia chiaro un articolato insieme di riferimenti di senso gerarchicamente ordinati, per poterli promuovere secondo i gradi di importanza. Si tratta dunque di assumere come riferimento un sistema di significati che realizza più compiutamente il progetto di umanità di ogni individuo e di una collettività. Esistono numerose classificazioni dei principi di valore.

Proponiamo di seguito una tassonomia in quattro stadi, che va dai bisogni vitali fino ai valori religiosi (Gevaert, 1992, 149). Essa deriva dal principio che i valori rispondano al bisogno di dare un senso alla vita.

I *valori vitali* rispondono direttamente ai bisogni primari del corpo (salute, benessere). I *valori dello spirito* rispondono ai bisogni di conoscenza (cultura, gusto estetico). Non sono necessari, ma permettono di vivere meglio. I *valori della persona o etici* sono trasversali, e costituiscono la base della convivenza umana. Si tratta dei principi di verità e libertà e di promozione delle persone, nell'amore e nella benevolenza (amicizia, amore, matrimonio).

I *valori religiosi* si riferiscono alle relazioni con Dio e alle connotazioni culturali delle stesse.

Sviluppo morale nei soggetti in età evolutiva

L'educazione ai valori deve tener conto, oltre che dei traguardi da perseguire, anche della maturazione progressiva del soggetto a cui sono rivolti gli interventi. J. Piaget (1969) e L. Kohlberg (1969, 1981) hanno evidenziato infatti che lo sviluppo morale segue tappe successive, connesse allo sviluppo cognitivo. Secondo Piaget lo sviluppo parte dall'"anomia morale" (assenza di regole), prosegue attraverso l'"eteronomia" (imposizione esterna delle regole) fino all'"autonomia morale" (interiorizzazione delle norme).

Kohlberg ipotizza stadi simili a quelli piagetiani che procedono dalla fase "pre-morale" (in cui i bambini definiscono il significato di "giusto" o "sbagliato", sulla base di sensazioni soggettive), allo stadio di "moralità come convenzione" (in cui sono i sentimenti collettivi a determinare ciò che è giusto e ciò che è errato), fino alla "moralità adulta", che prevede un'interiorizzazione dei principi morali (*fase post-convenzionale*). Si evidenzia dunque un passaggio dalla soggettività all'oggettività, intesa come progressivo distanziamento dal proprio punto di vista e dalla propria visione del mondo.

In contrasto con le teorie di Kohlberg, gli studi della comunicazione sociale sostengono che gli stadi non siano universali, ma legati alle culture (Shweder, Mahapatra, Miller, 1987).

Apporti successivi hanno messo in evidenza il ruolo delle emozioni nel far evolvere il sistema valoriale. Kagan (1984), per esempio, ha sottolineato l'importanza delle esperienze emotive effettuate dai bambini nei primi anni di vita sullo sviluppo morale. In particolare i sentimenti negativi

di ansia, rabbia o vergogna, che accompagnano le infrazioni o il mancato conseguimento degli standard approvati dagli adulti, inciderebbero sull'interiorizzazione dei valori. Anche i sentimenti positivi per la messa in atto delle indicazioni date dagli adulti sarebbero però importanti per favorire l'interiorizzazione di condotte virtuose.

M.C. Nussbaum (2004) ha sottolineato come nessuna etica possa prescindere dalle emozioni.

L'educazione ai valori: diversi modelli

La maturazione etica del bambino e del ragazzo necessita di interventi adeguati dell'adulto. Le modalità che si possono seguire sono molteplici e classificabili in diverso modo. Si possono distinguere, innanzitutto, metodi diretti, che puntano sulla trasmissione immediata dei valori, e metodi indiretti, che prevedono una comprensione induttiva dei principi, a partire da attività concrete (Sanger, Osguthorpe, 2005).

Sulla base della specifica concezione dei valori, si possono identificare approcci che privilegiano la *trasmissione di valori assoluti*, modelli che presentano *i valori* in maniera *relativista* e interventi centrati sulla *formazione della personalità morale* (Puig Rovira, Martín García, 1998).

a) Il presupposto del primo approccio è che esistano valori assoluti, universalmente validi, al di fuori del processo di negoziazione e discussione. In questa prospettiva, non si ammette la possibilità di un conflitto morale. L'educazione morale avviene attraverso una trasmissione dei principi considerati imprescindibili, che vengono indicati dagli adulti e acquisiti in maniera acritica dai minori. Il rischio di questo modello è quello di costruire una morale "eteronoma", imposta e non interiorizzata.

b) Si può concepire, invece, l'educazione morale in *maniera relativista*. Questa posizione nega l'esistenza di valori universalmente validi. I principi morali sarebbero un tema assolutamente personale, sul quale è difficile raggiungere un accordo. Si ammette il conflitto di valori, al quale ciascuno fornisce una risposta personale. In questo modello l'educatore non ha nulla da insegnare. Il suo ruolo è quello di mettere l'educando nella condizione di sviluppare il suo quadro di valori, mettendolo a confronto con situazioni che gli consentano di formare una personale scala di valori e di assumere liberamente delle decisioni.

c) Si può infine concepire l'educazione morale come costruzione della "personalità morale". Il terzo modello nasce dalla critica dei primi due: il

primo non lascia libertà e autonomia al soggetto, mentre il secondo rischia di sprofondare nel pieno relativismo, in cui tutto può essere lecito. In questa prospettiva i valori non vengono trasmessi dall'esterno, né scoperti all'interno, ma costruiti dal soggetto nel dialogo con gli altri. All'adulto spetta la proposta, l'indicazione di principi con i quali il soggetto si confronta dialogicamente, per ricostruire un quadro di valori interiorizzati.

Gli autori che si ispirano a questo modello individuano diverse componenti della personalità morale su cui l'educatore deve agire per promuoverne la maturazione.

Innanzitutto occorre che l'educatore sensibilizzi la *coscienza morale* dell'educando, ovvero la capacità di percepire se il proprio comportamento è corretto o no e di distinguere comportamenti buoni e cattivi.

Di qui si proseguirà poi a favorire il *giudizio morale*, ovvero la capacità di stabilire, in una situazione complessa, quali valori sono in gioco e di stimare quali condotte sono coerenti con gli stessi. Questa dimensione implica anche la strutturazione di un quadro di *valori fondamentali*, adeguatamente gerarchizzati.

Oltre ad aver chiaro il quadro di valori, è importante che il soggetto sappia *mettere in atto azioni coerenti con i suoi valori* e che le stabilizzi in un *comportamento virtuoso*.

L'agire etico implica però anche la capacità di regolare le *emozioni*, di essere *empatici* con l'altro, di *conoscere e valutare realisticamente se stessi e di avere fiducia nella propria possibilità di agire correttamente*. Le azioni etiche devono essere collegate tra loro, infine, in un *senso unificante*, dimensione fondamentale della personalità matura.

Strategie per l'educazione ai valori

A seconda degli specifici aspetti che l'adulto si propone di promuovere, S. Uhl (1997) distingue: *insegnamenti morali*; interventi volti a *sviluppare capacità di discernimento e di giudizio in ambito valoriale*; progetti focalizzati sugli *aspetti emozionali* e sull'*empatia*; programmi diretti a *favorire l'acquisizione di condotte etiche attraverso l'esposizione a modelli positivi* e la stabilizzazione del comportamento virtuoso; prassi educative focalizzate sul *controllo e la stigmatizzazione degli atteggiamenti negativi*. Illustreremo brevemente di seguito i principi di ciascun tipo di intervento.

Insegnamenti morali

Le conoscenze sono considerate dalla psicologia cognitivista come la base del comportamento. Questo significa affermare che gran parte del comportamento umano è influenzato dal suo grado di conoscenza e comprensione.

L'analisi di numerosi studi empirici condotti sul tema effettuata da S. Uhl mette in luce che l'efficacia degli insegnamenti morali impartiti a scuola o in famiglia dipende da tutta una serie di fattori come la "durata degli interventi" (meglio se brevi e chiari), la "struttura" degli stessi, "il grado di astrazione di quello che si dice", "il contenuto informativo", "la qualità delle giustificazioni portate a fondamento dei valori sostenuti", "la capacità di suscitare empatia", "l'importanza dell'educatore per l'educando", "il momento specifico attraversato dall'educando".

In particolare, gli interventi di educazione morale realizzati a scuola si avvalgono principalmente delle seguenti strategie: illustrazione dei valori (spiegazione, informazione) e insegnamenti specifici (predisposizione di unità didattiche *ad hoc*; conversazioni sul tema; lettura di brani con contenuti esplicitamente valoriali).

La valutazione di efficacia di tali interventi (es. percorsi di "educazione alla pace", "ambientale", "sessuale", "alla salute", "alimentare", "civica" e simili) mette in luce che le proposte considerate abitualmente favoriscono l'incremento delle conoscenze degli studenti rispetto al tema trattato, ma non necessariamente un cambiamento degli atteggiamenti e delle condotte.

Formazione del giudizio

I programmi più noti per lo sviluppo del discernimento in ambito valoriale sono quelli sviluppati rispettivamente da Rath e Kohlberg.

Il programma di Rath (1967) per la *chiarificazione valoriale* si propone di sviluppare principalmente la capacità di fare chiarezza sulle proprie convinzioni assiologiche, di individuare modalità di gerarchizzazione dei valori e di effettuare scelte coerenti. Molte scuole americane dagli anni '70 in poi hanno adottato tali programmi.

Gli studi empirici hanno messo in luce un aumento sistematico delle conoscenze in ambito morale. Non si è constatato però lo sviluppo di un atteggiamento etico duraturo né si può notare un passaggio delle conoscenze nelle condotte.

A differenza del programma di "Chiarificazione dei valori" (Rath), quello sullo "Sviluppo del giudizio morale" ha una base teorica molto so-

lida, fondata sulle teorie di Kohlberg e su numerosi studi empirici (già a metà degli anni '80 si contavano oltre 2.000 studi sul tema).

L'approccio proposto per sviluppare il giudizio morale consiste principalmente nel provocare un "disequilibrio", un conflitto cognitivo, che porti il soggetto, attraverso il ragionamento, a progredire negli stadi del giudizio morale di Kohlberg. Si tratta di sottoporre agli educandi alcuni "dilemmi morali", in cui diversi valori e disvalori vanno in conflitto, chiedendo ai soggetti di individuare la soluzione nella discussione collettiva. Il ruolo dell'insegnante è esclusivamente quello di facilitatore.

Le ricerche degli anni '60 e '70 hanno sottolineato gli effetti positivi del metodo, incentivandone l'acquisizione e la diffusione nelle scuole americane, come parte dei programmi curricolari.

Con la progressiva estensione e diffusione del metodo sono emersi alcuni nodi critici. Gli insegnanti che hanno sperimentato il programma di Kohlberg nelle loro classi, intorno alla fine degli anni '70, ne hanno denunciato alcuni aspetti dubbi. I docenti obiettavano di non aver registrato nessun cambiamento delle condotte negli studenti sottoposti al metodo. Tali osservazioni mettevano in luce una possibile discrasia tra il livello di giudizio morale di un soggetto e le sue capacità di assumere condotte eticamente corrette.

È stato lo stesso Kohlberg, già alla fine degli anni '60, a prospettare la possibilità di integrare e ampliare le attività.

Lo studioso ha, per esempio, individuato l'inadeguatezza di un approccio individualistico al problema: lavorare solo sul singolo, ignorando gli effetti delle regole e dei valori che vengono elaborati all'interno del gruppo, significa costruire più informazione e conoscenza che non convinzioni condivise e rafforzate dal confronto sociale. Kohlberg ha proposto dunque di realizzare le attività all'interno del gruppo classe, favorendo la formazione di una comunità di valori (*comunità scolastiche giuste*). Queste ultime prevedono la messa a punto di un gran numero di comitati (gruppi di dialogo e commissioni) e un'assemblea che si riunisce costantemente e ha potere decisionale rispetto a situazioni che implicano i valori.

Kohlberg arriva, inoltre, a condividere con i suoi critici la convinzione che un programma centrato solo sugli aspetti razionali non sia totalmente efficace. Afferma, in più, che in una società in cui regnano la corruzione e i disvalori, diventa necessaria anche una serie di interventi in cui ribadire i valori morali, non lasciando tutto alla discussione non guidata degli studenti.

Progetti focalizzati sugli aspetti emozionali e sull'empatia

Lo sviluppo morale è connesso non solo agli aspetti cognitivi, come già si è messo in luce, ma anche agli aspetti emotivo-affettivi (es. capacità di provare indignazione a fronte delle ingiustizie; di amare il bene e di difenderlo attivamente). L'indagine empirica sugli aspetti affettivi è relativamente recente.

Sono stati condotti, per esempio, numerosi studi finalizzati a comprendere la varietà dei sentimenti sottostanti al comportamento "buono". Snyder e Omoto (1992) hanno intervistato, a tal proposito, i volontari che assistono i malati di HIV. Hanno rilevato che una parte dei volontari opera per motivi prosociali. Risultano, però, molto diffusi anche i motivi legati al sentirsi capaci di effettuare qualcosa di buono, all'incremento del valore personale e del prestigio sociale. Questo significa che non tutti i sentimenti sottostanti alle azioni socialmente riconosciute come positive sono di origine altruista e questo porta alcuni rischi.

Al contrario, però, è stato anche messo in luce come il comportamento etico sia sostenuto e rafforzato ampiamente da una canalizzazione adeguata delle emozioni positive. Per questo sono stati avviati numerosi interventi di sviluppo affettivo, che utilizzano il dialogo, la lettura e il commento di storie, l'osservazione e l'interpretazione di immagini con un forte contenuto affettivo, l'espressione orale dei vissuti affettivi e l'esercizio di immedesimazione con i giochi di ruolo (Comunian, Gielen, 2006).

Molti studi si sono focalizzati in particolare sull'empatia, intesa come capacità di comprendere lo stato interiore delle altre persone, di vivere sulla propria pelle i sentimenti degli altri e di sperimentare commiserazione o sentimenti simili. Si tratta della molla che attiva le condotte prosociali.

L'empatia ha, infatti, un nucleo principalmente emotivo-affettivo (capacità di condividere emozioni), a cui si aggiungono anche aspetti razionali (capacità di rappresentarsi adeguatamente le condizioni di vita e lo stato d'animo di altre persone; di dedurre i pensieri di altri a partire dal loro atteggiamento) e comportamentali (l'osservazione di una situazione difficile favorisce il crearsi di un sentimento di compassione che può spingere all'azione).

Studi longitudinali si sono preoccupati di individuare quanto lo sviluppo dell'empatia sia dovuto a fattori di tipo ereditario e quanto a interventi educativi. Tali analisi hanno messo in luce in particolare l'importanza dei fattori legati all'educazione. A questo proposito, già Schulman e Mekler (1985) avevano individuato i seguenti comportamenti degli adulti utili per lo sviluppo dell'empatia nei bambini e ragazzi: stimolare l'identificazione

negli altri e l'attenzione ai sentimenti altrui; esplicitare le conseguenze delle azioni su di sé e sugli altri; spiegare il motivo per cui le persone provano determinati sentimenti ed emozioni; illustrare quali comportamenti si possono attuare per rispettare gli altri; dare rilevanza a queste azioni; tenere in considerazione i sentimenti dei bambini e ragazzi a cui ci si rivolge; far notare il buon esempio di persone sensibili e impegnate per gli altri e mostrare ammirazione per loro. Numerose ricerche concordano che la manifestazione di affetto favorisce lo sviluppo della capacità empatica, condizione necessaria, ma non sufficiente, per l'assunzione di condotte morali, che si maturano con una *richiesta ferma di comportamenti etici e un esempio coerente degli adulti*.

A scuola è possibile effettuare interventi che "orientino l'attenzione" degli alunni sui sentimenti di un'altra persona, magari in corrispondenza di eventi spiacevoli; realizzare "giochi di ruolo" in cui gli alunni sono invitati ad assumere ottiche diverse da quelle abituali e valorizzare la letteratura e l'arte (Carr, 2005).

Programmi centrati sull'imitazione di modelli positivi e stabilizzazione del comportamento virtuoso

L'importanza dell'osservazione e dell'imitazione nell'apprendimento è sostenuta dalla psicologia moderna, in particolar modo dalla corrente dell'apprendimento sociale.

L'educatore dovrebbe dunque, da un lato, evitare quei comportamenti negativi che potrebbero essere imitati e, dall'altra, aumentare le occasioni in cui i soggetti possono venire in contatto con modelli positivi (creare situazioni ad hoc, in cui i ragazzi possano osservare persone "esemplari" in azione, far leggere biografie di grandi uomini, storie o fiabe in cui si descrivono condotte eroiche). Il contatto con il modello, sia diretto che mediato, consente un apprendimento rapido ed efficace dei valori, in quanto avviene principalmente per intuizione. A differenza, poi, della semplice enunciazione dei principi morali, il modello non mostra solo che cosa è giusto fare, ma anche come farlo e che è possibile farlo (Kristjánsson, 2006). Fra i due modelli (diretto e mediato), risulta più incisivo il contatto diretto con il modello positivo.

Tutta la pedagogia morale del passato si è incentrata sulla stabilizzazione delle condotte positive apprese, vale a dire sull'acquisizione di un *habitus*, di abitudini virtuose. Svolgendo attività "buone" e ripetendone l'esecuzione, il soggetto non solo apprende le *capacità utili* per metterle in atto, ma acquisisce la *consapevolezza* (percezione soggettiva di abilità) che è possibile agire

in tal modo, *vede di persona gli effetti positivi* di tali azioni sugli altri e sul contesto e sperimenta la *soddisfazione* che deriva dal conseguire con fatica un certo risultato. Tali metodi agiscono dunque in particolar modo sugli aspetti *emotivo-affettivi* e sull'*autodeterminazione* (Maxwell, Reichenbach, 2005). Nelle situazioni concrete infatti viene più spontaneo e intuitivo agire in maniera corretta. Si favorisce così l'attitudine a percepire la propria condotta morale come autodeterminata e non eterodiretta.

Il rischio è, però, di insistere molto sugli aspetti emotivi e motivazionali, dimenticando di favorire anche un parallelo sviluppo del giudizio morale e la riflessione sulle azioni che si svolgono. Si può perdere così il senso di quello che si fa. Alcuni programmi attuali integrano, a tal fine, ambedue gli aspetti.

Prassi educative centrate su controllo e stigmatizzazione dei comportamenti negativi

L'orientamento pedagogico verso condotte positive può avvenire attraverso rinforzi e sanzioni, favorendo l'insorgere nel bambino di motivazioni a operare secondo le norme. Si tratta però di un motivo estrinseco. Per questo, quando l'educando opera nella direzione voluta, non significa che si è ottenuto un risultato educativo duraturo, perché non sempre è avvenuta l'interiorizzazione della norma. Spesso, anzi, quando si toglie il rinforzo o il timore della sanzione, l'educando torna ad operare come prima. Dunque mentre in passato il castigo veniva considerato un mezzo educativo molto utile, in epoche più recenti si sono sviluppate in letteratura numerose tesi contrarie.

Risultati di ricerca hanno evidenziato che il castigo può essere efficace se viene attribuito seguendo alcune indicazioni. Innanzitutto il castigo non deve essere attribuito in maniera casuale, nervosa, senza giustificazione, mortificante, violenta, in misura sproporzionata rispetto a quello che è accaduto. In questo modo il castigo diventerebbe per il bambino ansiogeno, privo di significato, e quindi non efficace.

Numerosi studi empirici attuali mostrano al contrario che la punizione, attribuita in forma significativa per il bambino, può essere un mezzo educativo valido, perché è capace di agire sia sugli aspetti razionali che su quelli emotivi. Provoca, infatti, se accompagnata dal dialogo con l'adulto, un ripensamento sulle proprie azioni e un sentimento negativo (vergogna, pentimento, colpevolezza...), duraturo nel tempo, nei confronti delle azioni commesse (Charles, 2002; Bueb, 2007).

Allo stesso modo, la ricompensa, intesa come un evento piacevole che

segue ad un comportamento positivo, è molto trattata in letteratura. Ne è stata specificata l'utilità, distinguendo tra lode verbale e premio materiale, a vantaggio della prima. Si è messo in luce in particolare l'importanza che la lode sia strettamente connessa al comportamento che viene elogiato, sufficientemente informativa per dare al soggetto indicazioni per poter rimettere in atto strategie e atteggiamenti risultati positivi.

Molte sono state le critiche alla "pedagogia dei premi e dei castighi", provenienti da più correnti psicologiche, tra cui quella umanista. La ricerca empirica ha messo in luce, però, che, benché un controllo eccessivo possa avere conseguenze negative sull'educando, l'assenza di controllo, specie in condizioni di rischio, risulta essere uno dei fattori maggiormente correlati con la messa in atto, da parte del soggetto, di condotte negative e con un incremento dell'ansia (Risé, 2007).

Un'indagine sull'educazione ai valori

Al fine di individuare i valori privilegiati da insegnanti e genitori e le strategie più efficaci adottate dagli stessi per l'educazione ai valori, è stata avviata un'indagine in alcune scuole del Piemonte. Il campione ha preso in considerazione 929 soggetti, di cui 772 genitori e 157 insegnanti, suddivisi tra nido, scuola dell'infanzia e scuola primaria.

Scopo della ricerca era quello di studiare eventuali concordanze e discordanze nel quadro di valori delle due agenzie educative e nelle strategie adottate, al fine di individuare e socializzare le buone pratiche.

Esponiamo di seguito, in sintesi, gli esiti principali dell'indagine.

Si è riscontrata innanzitutto un'ampia concordanza tra le scelte di genitori di bambini delle diverse fasce d'età e gli insegnanti. I valori ritenuti più rilevanti da scuola e famiglia (in una gamma di 56 valori citati) sono innanzitutto il "rispetto degli altri", l'"onestà, la lealtà e la sincerità", poi l'"amore e l'amicizia" (specie per la famiglia), la "solidarietà e l'altruismo" (specie per la scuola) e il "rispetto delle cose". Sono rilevanti inoltre per i genitori il valore della "famiglia", della "buona educazione" e dell'"ambiente".

Sia i genitori sia gli insegnanti concordano sull'importanza di collaborare per l'educazione ai valori. In modo indifferenziato attribuiscono alla scuola il compito di insegnare ai bambini il "rispetto degli altri", il "rispetto del valore delle cose", la "solidarietà", la "tolleranza, l'accettazione e il dialogo con le altre culture", la "valorizzazione delle differenze", l'"impegno motivato" e l'apprendimento delle "regole".

Quando viene chiesto agli insegnanti quali sono i valori su cui insiste la famiglia, però, i docenti manifestano un'opinione svalorizzante delle competenze dei genitori nell'educare ai valori i propri figli. Gli insegnanti affermano, infatti, che le famiglie si centrano principalmente su disvalori, quali l'"avere" (denaro, oggetti materiali) e l'"apparire" (la bellezza esteriore), l'individualismo, il successo.

I genitori invece citano numerosi valori tra le proprie finalità educative e descrivono strategie concrete per realizzare l'educazione ai valori con i loro figli. Affermano, per esempio «sfrutto le piccole e grandi situazioni quotidiane come esempio per insegnare il significato di questi valori»; «coinvolgo i miei figli in opere di bene, come andare a trovare un'anziana signora bisognosa»; «se compro qualcosa ai miei figli una parte del denaro va a chi ha bisogno»; «cerco di educare mia figlia come hanno fatto i miei genitori con me: se ad esempio vuole un gioco, cerco di farle capire che non è sempre possibile averlo, oppure se lo deve guadagnare con piccoli lavoretti domestici...»; «cerchiamo di insegnare ai figli che occorre vivere ogni momento della vita come un dono: anche i momenti "no" fanno parte del cammino che percorriamo»; «cerco di amare mio figlio e di far vedere che voler bene all'altra persona significa anche sacrificarsi per vederla felice»; «cerco di fargli percepire l'importanza di fare le cose con amore».

Riassumiamo di seguito le buone pratiche citate dai genitori, che risultano in accordo con la letteratura. Mettendo insieme tutte le indicazioni ricevute, si arriva a ipotizzare un percorso, tipico delle interazioni genitori-figli, che prevede il dialogo su valori e disvalori, a partire dalle situazioni quotidiane, la stigmatizzazione delle condotte negative, l'offerta di modelli positivi, in presenza e mediati (letture, film, selezione dei programmi tv...), la sensibilizzazione nei confronti dei bisogni altrui, la richiesta di comportamenti rispettosi degli altri nel gruppo e il coinvolgimento in opere "buone".

Le insegnanti, da parte loro, assumono un modello collettivo di educazione ai valori, attento agli aspetti sociali e alla relazione, privilegiano la discussione collettiva sugli eventi che accadono in classe, e che mettono in gioco i valori e la lettura di passi significativi. Prestano inoltre attenzione al modello che, come educatrici, forniscono agli alunni e cercano di instaurare nella classe un clima sereno, di rispetto reciproco, basato su regole chiare ed eque.

Conclusione

Come si può constatare dalla ricerca condotta, genitori e insegnanti intuiscono elementi delle pratiche più utili per l'educazione ai valori. Di qui l'importanza di condividere le dimensioni di cui tenere conto e sulla multi-formità degli approcci che possono essere assunti per arrivare al traguardo della strutturazione di una personalità morale matura. Scuola e famiglia potranno così lavorare in maniera convergente, senza pregiudizi reciproci, perché gli interventi possano sortire effetti duraturi nel tempo.

Presentazione dell'Autore: Cristina Coggi è Professore ordinario presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Torino, dove insegna Pedagogia sperimentale e Docimologia.

Paola Ricchiardi è ricercatore presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Torino, dove insegna Metodi della ricerca empirica nell'educazione infantile.

Note

¹ C. Coggi è autrice dei paragrafi 1, 2, 3, 4, 4.1, 4.2; P. Ricchiardi è autrice dei paragrafi 4.3, 4.4, 4.5, 5.

Bibliografia

- BUEB, B. (2007), *Elogio della disciplina*, tr. it., Milano, Rizzoli.
- CARR, D. (2005), «On the contribution of the literature and the arts to the educational cultivation of moral virtue, feeling and emotion», *Journal of Moral Education*, 34, n. 2, 137-151.
- CHARLES, C.M. (2002), *Building classroom discipline*, Pearson education, Allyn & Bacon; tr. it. *Gestire la classe. Teorie della disciplina in classe e applicazioni pratiche*, Roma, LAS.
- COMUNIAN, A.L., GIELEN, U.P. (2006), «Promotion of moral judgement maturity through stimulation of social role-taking and social reflection: an Italian intervention study», *Journal of Moral Education*, 35, n. 1, 51-69.
- GEVAERT, J. (1992), *Il problema dell'uomo. Introduzione all'antropologia filosofica*, Leumann (Torino), Elledici.
- KAGAN, J. (1984), *The nature of the child*, New York, Basic Books.
- KOHLBERG, L. (1969), «Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization», in D.A. GOSLIN (Ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research*, New York, Rand McNally, 347-480.

- KOHLBERG, L. (1981), *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*, San Francisco, Harper and Row.
- KRISTJÁNSSON, K. (2006), «Emulation and the use of role models in moral education», *Journal of Moral Education*, 35, n. 1, 37-49.
- MAXWELL, B., REICHENBACH, R. (2005), «Imitation, imagination and re-appraisal: educating the moral emotions», *Journal of Moral Education*, 34, n. 3, 291-307.
- MONTANI, M. (1996), *Filosofia della cultura. Problemi e prospettive*, Roma, LAS.
- NISSBAUM, M.C. (2004), *L'intelligenza delle emozioni*, tr. it., Bologna, Il Mulino.
- PELLERÉY, M. (2006), *Dirigere il proprio apprendimento*, tr. it., Brescia, La Scuola.
- PIAGET, J. (1969), *The Mechanisms of Perception*, London, Routledge & Kegan Paul.
- PUIG ROVIRA, J.M., MARTÍN GARCÍA, X. (1998), *La educación morale en la escuela*, Barcelona, Edebé.
- RATHS, L.E., WASSERMANN, S., JONES, A., ROTHSTEIN, A. (1967), *Teaching for Thinking*, Teachers College Press, New York.
- RISÉ, C. (2007), *Il padre. L'assente inaccettabile*, Milano, Edizioni San Paolo.
- ROSSI, B. (2006), *Avere cura del cuore. L'educazione del sentire*, Roma, Carocci.
- UHL, S. (1996), *Die Mittel der Moralerziehung und ihre Wirksamkeit*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- SANGER, M., OSGUTHORPE, R. (2005), «Making sense of approaches to moral education», *Journal of Moral Education*, 34, n. 1, 57-71.
- SAVATER, F. (1999), *Le domande della vita*, tr. it., Roma, Laterza.
- SCHULMAN, M., MEKLER, E. (1985), *Bringing up a moral child*. Reading, MA, Addison-Wesley.
- SHWEDER, R., MAHAPATRA, M., MILLER, J. (1987), «Culture and moral development», in J. KAGAN, S. LAMB (Eds.), *The emergence of morality in young children*, Univ. of Chicago Press, Chicago, 1-83.
- SNYDER, M., OMOTO, A.M. (1992), «Volunteerism and society's response to the HIV epidemic», *Current Directions Psychological Science*, 1, 113-116.
- WALKER, L.J. (1999), «The Perceived Personality of Moral Exemplars», *Journal of Moral Education*, 28, n. 2, 145-162.