

CAPITOLO 6 : LA VITA MORALE DELLE CLASSI

1. Scuole, valori e cultura

Uno studio francese (Pain e Barrier, 1997) condotto in diversi contesti scolastici di Germania, Francia e Gran Bretagna, ha evidenziato una correlazione significativa tra “violenza a scuola” e sistema scolastico, sistema politico, cultura. In Germania (fed. Democratica) la scuola è vista come luogo di educazione democratica in cui la violenza è oggetto di prevenzione; in Gran Bretagna (democrazia parlamentare) viene fatta una prevenzione contro la vittimizzazione di singoli o gruppi (al fine di favorire l’inserimento sociale di minoranze), in Francia (rep. laica) la scuola è vista principalmente come luogo in cui viene trasmessa la cultura ed i comportamenti “violenti” sono trattati come reati, richiedendo talvolta l’intervento della polizia negli istituti. Secondo Damon, il fenomeno è frutto di molti fattori sociali e culturali al quale ha dato il nome di **demoralizzazione**, nel senso di <<perdita di valori morali>>. L’autore, prendendo spunto dalla realtà statunitense, mette in risalto come l’atmosfera morale delle scuole ed i cambiamenti nell’ethos dell’insegnamento abbiano portato ad un aumento dell’aggressività tra gli studenti, ad una diminuzione del rispetto verso gli oggetti di proprietà della scuola e ad una forte tendenza al possesso di oggetti costosi. Inoltre si è notato che gli insegnanti sono meno esigenti riguardo ai profitti degli alunni, consentendo ad essi di cavarsela con il minimo sforzo: la mediocrità diventa una sorta di norma sia per gli studenti che per gli insegnanti. Sempre secondo Damon, **l’autorevolezza dell’insegnante** dovrebbe fondarsi su tre requisiti: imparzialità (garantisce un esercizio bilaterale del potere anche nelle relazioni asimmetriche), sincerità (consente di riconoscere i propri errori) e responsabilità (prendersi cura dello studente per quanto riguarda il suo benessere personale ed il suo apprendimento, aiutandolo a diventare un membro della comunità), ma sembra ci sia una perdita graduale di questi requisiti. Ci si è voluti chiedere se anche in Italia vi è una perdita dei valori nei giovani, e Pietropolli Charmet nel corso della sua esperienza clinica, ha evidenziato una trasformazione culturale nelle famiglie, passando da *etiche* (centrate sull’importanza dei valori e dei comportamenti che ne derivano) ad *affettive*, cioè modificando la relazione genitore-figlio, in cui il padre cerca di essere anche un “amico” con cui confidarsi. I figli diventano <<idoli>> dei genitori, i quali a loro volta assumono le vesti di <<supporter>> iperprotettivi. Una volta varcata la soglia domestica, si è notato che i bambini incontrano in più occasioni difficoltà ad instaurare relazioni positive con gli insegnanti e con i compagni. // *valore etico dell’educazione* non è quindi solo quello relativo all’acquisizione di conoscenze, ma soprattutto quello di aiutare a costruire una rappresentazione contenente norme e valori della società.

2. Riflessioni sull’educazione morale

Secondo Piaget, lo sviluppo morale si basa su tre assunti:

- 1) viene influenzato dai rapporti con la famiglia e gli amici;
- 2) è di natura interattiva poiché comprende la discussione e la negoziazione degli eventi;
- 3) la conoscenza morale, affettiva e cognitiva, è il risultato delle esperienze sociali.

Questa teoria è condivisa da molti autori in quanto la costruzione della moralità non è data da un fattore puramente individuale, ma da rapporti di reciprocità e cooperazione, quindi da relazioni che favoriscono la discussione e l’aiuto reciproco. Quest’ultimo costituisce un principio educativo ed un obiettivo fondamentale. Altri approcci, quello **cognitivo di Kohlberg** e quello **sociointerazionista di Turiel**, hanno elaborato teorie diverse da quella di Piaget. Secondo la teoria cognitiva di **Kohlberg**, la costruzione della morale avviene attraverso una sequenza di stadi ben definita, inizialmente a livello pre-convenzionale (il bambino esprime giudizi morali seguendo una prospettiva realistica: dà risalto alle conseguenze di pensieri ed azioni), poi si passa al livello convenzionale in cui i giudizi sono dati in base a norme che hanno un valore sociale, ed infine si raggiunge un livello post-convenzionale in cui i soggetti esprimono giudizi in base a principi etici universali. Il passaggio tra i diversi stadi è legato all’acquisizione di maggiori abilità cognitive che permette di fare un’analisi sempre più articolata delle situazioni, passando da vantaggi/svantaggi (egocentrico), poi rispetto/infrazione delle norme (convenzionale) ed infine coerenza/incoerenza con i principi generali (morale). Critiche mosse a questa teoria riguardano sia il metodo adottato da Kohlberg, sia il fatto che non possa essere estesa a tutte le culture. L’approccio interazionista di **Turiel** sostituisce i tre stadi cognitivi di Kohlberg con tre ambiti di esperienza (personale, convenzionale, morale) e distingue lo sviluppo morale dalla comprensione delle regole poiché fin dall’infanzia si ha una progressiva separazione tra obbligo morale e regola convenzionale.

La comprensione degli obblighi morali è legata ad esperienze sociali che hanno a che vedere con la giustizia, il benessere degli altri ecc, mentre lo sviluppo della comprensione delle norme convenzionali è legato ad eventi regolati socialmente (per es. come ci si deve vestire in determinate situazioni, i vestiti da indossare per sottolineare differenze di genere). Secondo una terza teoria (quella della **comunicazione sociale** di **Shweder, Mahapatra e Miller**), i bambini svilupperebbero la nozione di *obbligo morale* soprattutto nelle culture occidentali industrializzate poiché non esistono nozioni esplicite riferite alla morale a differenza di quanto avviene in un sistema di caste sociali. La moralità viene costruita attraverso la comunicazione e le relazioni quotidiane ed i genitori hanno un ruolo di <<garante dell’ordine morale>>. **Damon e Hart** definiscono la nozione di “**morale**” sotto tre aspetti: **1.** moralità come rispetto delle regole sociali (riprende la prospettiva piagetiana in cui il bambino sviluppa un giudizio morale attraverso la comprensione delle regole sociali); **2.** moralità come giustizia (pieno rispetto dei diritti di tutti e rispetto della vita); **3.** moralità come orientamento verso gli altri (è la prospettiva del “prendersi cura” ma questo orientamento ha avuto poco rilievo in psicologia). Accanto alla nozione di morale e cercando di dare un significato anche al concetto di “norma morale”, possiamo dire che ci riferiamo ad essa quando si giudica un comportamento non sulla base delle conseguenze che esso può avere per un individuo o la collettività, ma in riferimento a principi che riguardano l’uomo, i diritti, la libertà. Si differenzia da una semplice <<norma>> in quanto quest’ultima pur fondandosi su principi di giustizia e democrazia, prevede una sanzione se infranta. In ogni società ed in ogni cultura ci sono leggi, norme di comportamento e sanzioni

che a volte entrano in conflitto con il concetto di moralità che viene condiviso da gruppi di persone più o meno numerosi. In questo conflitto ogni società esercita il proprio potere per confrontarsi con l'autorità morale di alcuni dei suoi membri e quindi non sempre potere ed autorità morale si associano. Proviamo ora a distinguere **l'autorità morale**, il **potere paternalistico** e **l'autoritarismo**. Il potere esercitato dall'autorità morale mira ad aumentare il benessere e l'autonomia degli altri, permettendo loro di avere accesso alle risorse da cui sono esclusi; il potere paternalistico è quello di chi agisce non per il bene degli altri ma per ottenere un proprio scopo senza esplicitarlo direttamente (chi lo utilizza cerca di forzare gli altri a seguirlo e può cercare di farsi riconoscere come autorità morale in due modi: la coercizione e l'accondiscendenza); l'autoritarismo rappresenta la forma più esplicita di potere, chi se ne avvale non gode di nessuna autorità morale e non è interessato né agli altri, né alla crescita dell'autonomia e del benessere.

Possiamo concludere che l'educazione morale è in larga misura mediata dalle interazioni sociali e nei bambini si produce con la conversazione sia tra pari e sia con gli adulti, con rapporti di amicizia, con in rispetto reciproco, con l'aiutarsi a vicenda. Anche Vygotskij considerava il linguaggio come strumento di primaria importanza per l'acquisizione di comportamenti adeguati nelle diverse situazioni ed i bambini, attraverso esso ricevono dagli adulti una serie di informazioni che riguardano regole e norme che riflettono la cultura in cui si vive.

3. Le scuole come comunità morali

La scuola può essere intesa come comunità morale in quanto in essa si fondono principi di condivisione delle norme di gruppo e comprensione delle stesse, favorendo l'acquisizione del senso di comunità. Secondo alcuni studiosi, sarebbe possibile ottenere una "comunità giusta" (caratterizzata da una serie di fattori tra i quali il clima di classe e il senso di appartenenza ad una certa scuola), intervenendo su più livelli, e lavori condotti in alcune scuole secondarie lo hanno confermato. I livelli di intervento hanno riguardato:

- la formazione di gruppi formati da studenti ed insegnanti che si riunivano periodicamente per definire e discutere le regole della scuola e delle classi, stimolando un rapporto paritetico che riducesse le differenze di status e facendo assumere a tutti un senso di responsabilità;
- fu istituito un comitato di valutazione in cui gli stessi studenti avevano la possibilità di esprimere giudizi sul comportamento dei compagni, lo scopo era quello di stimolare il rispetto delle regole;
- in ogni singola classe furono affrontati temi riguardanti dilemmi morali.

Dopo la realizzazione del progetto educativo, in una scuola secondaria del Bronx, vennero riscontrati significativi cambiamenti positivi riguardo il comportamento degli alunni ed un rispetto più ossequioso delle norme decise dalla comunità. Questo lavoro conferma inoltre che per intervenire nelle scuole non è sufficiente possedere teorie e strumenti riferibili al singolo studente, ma è necessario coinvolgere l'intera comunità scolastica, soprattutto sensibilizzare gli insegnanti ad accettare suggerimenti e cambiamenti laddove sia necessario.

Gli insegnanti hanno un ruolo fondamentale e secondo **Tomlinson**, essi devono:

1. trasmettere conoscenze da una generazione all'altra
2. aiutare ogni alunno a sviluppare capacità cognitive ed abilità pratiche, consapevoli che ogni ragazzo è diverso dall'altro
3. aiutarli alla comprensione delle caratteristiche della società in cui vivono e di cui la scuola fa parte.

L'autore però dichiara che, dal suo punto di vista gli insegnanti provano un certo tipo di disaffezione verso il proprio lavoro che viene manifestato con un disinteresse verso gli obiettivi raggiunti dagli studenti, scarsa attenzione verso le differenze etniche o sociali, sfiducia verso la possibilità di raggiungere obiettivi educativi, tutto questo perché vi è una profonda modificazione dei tre fattori fondamentali del curriculum: conoscenza, soggetto che apprende, contesto. Sempre secondo Tomlinson, gli insegnanti hanno un dovere morale da osservare, oltre che sociale, in quanto aiutano gli studenti ad apprezzare ciò che apprendono ed a condividerlo sia con l'insegnante stesso, sia con i propri compagni di classe.

Critiche mosse a Tomlinson riguardano sia la difficoltà di scelta su quali siano le conoscenze imprescindibili per tutti, sia sulla difficoltà di spiegare come affrontare le differenze tra gli alunni ed infine la difficoltà a promuovere valori di un certo tipo considerando che nelle società multiculturali esistono diverse tradizioni e non è possibile privilegiarne una ed ignorare le altre.

Per capire meglio come avvengono i fenomeni di socializzazione e condivisione della conoscenza nelle scuole anglosassoni, **Woods**, attraverso l'**approccio etnografico**, ha evidenziato fattori e dinamiche che influiscono negativamente sull'insegnamento, in primo luogo nelle classi non vi è mai un gruppo compatto di alunni poiché vi sono delle aggregazioni temporanee che dipendono dal momento della giornata, dalla materia insegnata, dal professore presente in quel momento; in secondo luogo è raro che esista un insieme di valori condiviso da tutto il corpo docente, con l'inevitabile percezione di incoerenza che gli studenti hanno tra valori ufficiali della scuola e quelli individuali; in ultima istanza, gli studenti cercano di non essere etichettati dai propri compagni né come "zucconi", né come "cocchi degli insegnanti", per cui a volte attuano un <<apprendimento strategico>> se si vedono declassati in gruppo di livello più basso al fine di ritornare in quello intermedio e ristabilire la propria reputazione. Secondo **Emler e Reicher**, la **reputazione** non è la causa delle azioni, ma la conseguenza di esse, quindi è necessario costruirla e mantenerla. Essa si forma con l'interazione con gli altri ed attraverso i discorsi quotidiani che riguardano giudizi propri, su forza e debolezze manifestate. Nel tempo ai soggetti resta il compito di gestirla, cambiandola o mantenendola tale.

4. Caratteristiche della vita morale delle classi

Nella scuola primaria statunitense le trasgressioni più consuete sono violazioni delle regole generali comuni in tutte le scuole (ad es. arrivare in ritardo, rispondere in modo maleducato all'insegnante...). Il controllo delle trasgressioni quotidiane diventa più arduo se gli insegnanti vengono invitati a non fornire valutazioni o valori personali, così come ha cominciato ad accadere dalla fine degli anni '60 negli USA. La stigmatizzazione del **chiarimento dei valori** ha creato in realtà molta confusione negli alunni e la legittimazione implicita di molte violazioni morali; persa la fiducia nel senso di giustizia dell'insegnante, gli alunni rischiano di perseguire la riuscita scolastica tramite scorciatoie deresponsabilizzanti.

Inoltre, anche in classe è frequente imbattersi nel **relativismo morale**, la tendenza a giustificare una trasgressione sulla base dei singoli protagonisti, prescindendo dai valori universali. L'insegnante, che ha il compito di **educare**, cioè di guidare l'alunno verso il complessivo sviluppo delle sue potenzialità, non solo accademiche ma anche umane, non può prescindere dall'operare precise valutazioni morali.

Routine e vita quotidiana: La routine educativa tra gli studenti, svolge un duplice ruolo: da una parte porta in breve tempo al raggiungimento di obiettivi specifici legati ai contenuti delle materie, dall'altra conduce in tempi più lunghi al raggiungimento di obiettivi più generali che si riferiscono più che altro al comportamento adeguato da tenere in classe nei vari momenti della giornata. Uno studio condotto da **Corsaro** nelle scuole materne, mostra come attività quotidiane di routine favoriscano i processi di socializzazione e l'acquisizione di regole che consentono ai piccoli di capire ed interpretare la cultura degli adulti, inoltre con la conversazione e l'interazione tra insegnanti ed alunni, si chiariscono quali siano i rispettivi ruoli sociali e quali siano le aspettative reciproche. Esempi di routine educative sono le **routine organizzative**, le quali sono strutturate con caratteristiche ben definite (incontri a scadenza fissa, modalità di comunicazione scritta, pause giornaliere) ed aiutano i partecipanti a trarre informazioni riguardanti sia il funzionamento generale dell'organizzazione, sia delle aspettative, ed infine a tenere un determinato comportamento in una data situazione. Nel contesto scolastico lo scopo principale della routine organizzativa è quello richiamare norme generali che riguardano il comportamento degli alunni, prendendo spunto dal comportamento di un singolo alunno per ribadire una norma che tutti devono rispettare, formando così un <<effetto d'onda >>.

Esempi classici di routine sono:

- ❑ Routine del contributo ignorato (gli insegnanti ignorano gli interventi di alcuni alunni, lasciando intendere alla classe che non è il momento di intervenire o che la cosa detta non è adeguata al contesto);
- ❑ Routine dell'assegnazione del turno (ha lo scopo di richiamare l'attenzione su un compagno e di far rispettare il turno di interventi);
- ❑ Routine della partecipazione (mira a promuovere la partecipazione di tutti gli alunni).

Le routine organizzative sopra citate si possono riscontrare in tutte le classi, ma ve ne sono altre più specifiche che possono essere presenti in altre classi e sono dovute alla specificità delle norme del contratto didattico vigente in un determinato istituto. Il rispetto delle regole, la coerenza e la richiesta di impegno, nonché la partecipazione attiva di tutti gli alunni, accanto alla conoscenza di costrutti teorici, sono elementi basilari che permettono al "bravo alunno" di diventare in futuro un "buon cittadino". Così facendo, la scuola attraverso l'insegnamento delle buone maniere, il rispetto reciproco e lo spirito di cooperazione cerca di stimolare e favorire un senso di morale negli studenti. Alcuni studiosi (**Jackson, Boostrom e Hansen**) hanno effettuato delle ricerche in scuole statunitensi, sia pubbliche che private, osservando che nei discorsi fra insegnanti ed alunni si manifestano 5 categorie di interventi riferiti esclusivamente alle condotte morali:

- 1) Il tema della morale viene trattato nel corso di alcune discipline come l'educazione morale, civica e religione;
- 2) viene sottolineato l'altruismo ed il proprio sacrificio per gli altri durante la discussione su personaggi o eventi storici,
- 3) negli incontri istituzionali quali cerimonie, consegna di premi o conferenze, vengono fatti dei riferimenti ai diritti civili ed al pacifismo;
- 4) vi è l'abitudine di affiggere sui muri delle scuole i regolamenti, gli inviti al rispetto delle minoranze, dei poveri, della natura;
- 5) in questa categoria rientrano i commenti espliciti da parte degli insegnanti che riguardano il comportamento degli alunni.

Oltre a queste categorie, gli autori ne identificano altre 3 che NON sono esplicite indicazioni di tipo morale come le precedenti, ma sono più generali: la prima riguarda le regole in uso nella classe ed il modo di ribadirle da parte degli insegnanti; la seconda riguarda i rapporti di onestà tra alunni ed insegnante; la terza comprende tutte quelle espressioni non verbali (sguardo, postura, tono vocale) che usa l'insegnante per esprimere accordo o disappunto su un determinato comportamento riscontrato. Se queste conoscenze di base sono condivise e rispettate dalla classe, si ottiene una collaborazione più efficace tra insegnanti ed alunni.

5. Scelte e responsabilità come pratiche quotidiane

I cambiamenti che hanno interessato il sistema scolastico negli ultimi anni, hanno sollevato una questione morale che riguarda la responsabilità individuale e quella collettiva. Ogni scuola dovrebbe essere una comunità morale e deve educare i giovani al senso di responsabilità verso se stessi e verso gli altri. Il bambino acquisisce un senso di responsabilità attraverso regole a lui imposte e regole che costruisce insieme alla collettività (attraverso il gioco accetta quindi il valore della regola imposta ed insieme al gruppo la condivide), acquisisce inoltre il senso di autorità e di giustizia. Accanto a questo, il bambino inizia a prendersi cura degli altri (empatia o comportamento prosociale), sia dei compagni, sia dei genitori.. Questo viene manifestato attraverso comportamenti che denotano da parte sua una

certa propensione ad assumersi la responsabilità di rispondere ai bisogni degli altri, per esempio divide la propria merenda con un compagno o orienta la luce della lampadina verso il libro che sta leggendo la mamma. La famiglia in primo luogo e la scuola poi, hanno un'importanza fondamentale riguardo l'educazione alla responsabilità. Infatti **Damon** asserisce che la moralità dei ragazzi è molto più simile a quella dei genitori di quanto non possa apparire, essi considerano gli adulti (genitori compresi) come individui responsabili, cercando di emularli. Un insegnamento efficace è caratterizzato dalla responsabilità dell'insegnante che può essere definito come **responsabilità di tipo normativo** (responsabilità come controllo del lavoro eseguito) o come **sensibilità di natura etica** (educazione morale stimolata con ragionamenti). Rimanendo in ambito scolastico, anche l'impegno individuale è un indice del comportamento morale, tanto che la sua mancanza viene sottolineata ed a volte punita: un alunno che non si impegna viene avvisato pubblicamente, così facendo si verifica un <<affetto d'onda>> che investe anche gli altri alunni, informandoli che se non manifestassero impegno, anche il loro comportamento risulterà inadeguato e punito.

6. Rompere il contratto didattico: offese, aggressioni, violenze

Nelle scuole, le trasgressioni rappresentano una manifesta inosservanza delle norme del contratto didattico. **Charlot** afferma che la violenza nelle scuole si osserva soprattutto nelle situazioni in cui c'è poca uniformità nel modo di operare degli insegnanti, dove inoltre le pratiche educative sono poco omogenee e creano difficoltà a creare un buon rapporto tra gli insegnanti e gli alunni. Sempre l'autore asserisce che la violenza genera sofferenza, negli insegnanti poiché non riescono a fare il loro lavoro come vorrebbero; negli alunni in quanto vivono quotidianamente in un ambiente non gradevole e sereno ed infine nei genitori perché sono preoccupati per il futuro dei loro figli. Secondo Charcot vi sono degli indicatori di rischio che la scuola non deve trascurare al fine di attuare un'azione preventiva mirata a ridurre gli atteggiamenti di trasgressione: in primo luogo occorre osservare il comportamento del singolo ed evitare che le piccole inosservanze di norme possano diventare sempre più importanti (a volte con la complicità involontaria della famiglia che gli permette assenze strategiche in giorni di compito in classe), in seconda istanza, sarebbe il caso che in ogni scuola venisse fatto un confronto, anno per anno, delle trasgressioni quotidiane al regolamento d'istituto al fine di contenere e risolvere il problema prima che sfugga di mano. Infine, Charcot afferma che vi è una relazione stretta tra la violenza a scuola e un determinato contesto politico, poiché in un lavoro effettuato su scuole secondarie francesi si è riscontrata una perdita di motivazione allo studio con conseguente abbandono scolastico ed aumento della violenza negli studenti che hanno una rappresentazione del proprio futuro senza possibilità di lavoro. Secondo **Debarbieux**, la violenza a scuola può essere controllata attraverso un modello organizzativo adeguato: scuole con medesime caratteristiche sociali e di popolazione possono diversificarsi tra loro nel grado di coesione interna tra gli insegnanti e gli alunni, partendo dal lavoro svolto dal capo d'istituto e da come egli prende le decisioni e risolve i conflitti.

Alcune tra le strategie di intervento adottate in talune scuole riguardano la diversificazione dell'orario di entrata e di uscita delle classi in modo da evitare concentrazioni di alunni e quindi momenti di confusione, inoltre la presenza di insegnanti in punti nevralgici dell'istituto svolge un'azione deterrente al manifestarsi comportamenti inadeguati.

Ballion, rispetto al problema delle trasgressioni e delle violenze scolastiche, ha condotto un lavoro nelle scuole superiori francesi dal quale è emerso che si possono individuare almeno 3 categorie di scuole:

1. scuole ad alto successo scolastico: gli alunni conoscono e rispettano le regole, hanno un forte senso di appartenenza, mostrano un elevato impegno personale;
2. scuole a medio successo scolastico: sono percepite dalle famiglie come organizzazioni che erogano servizi piuttosto che come istituzioni educative, ne deriva assenteismo degli studenti, impegno saltuario nei compiti e scarso rispetto delle regole;
3. scuole a scarso successo scolastico: gli alunni non rispettano le regole della scuola anzi ne trasferiscono al suo interno quelle extrascolastiche (la legge del più forte). Proprio in queste ultime, neanche a dirlo, si riscontrano più frequentemente episodi di violenza ed antisemitismo.

Dalla ricerca emerge che il tipo di scuola è definito dai risultati ottenuti dagli alunni all'esame finale e che vi è una forte relazione tra questi ultimi e la nazionalità degli alunni, la loro estrazione sociale ed il quartiere in cui è situata la scuola. Inoltre si è visto che nei momenti di cambiamento politico e istituzionale, nelle scuole considerate "difficili" c'è stato un peggioramento dei risultati degli alunni, nelle trasgressioni alle regole, negli episodi di violenza.

Perché si esercita violenza a scuola? Per capire il fenomeno, **Bègue** propone una prospettiva che unisce approcci diversi quali: **la Teoria del controllo sociale** secondo cui il rispetto delle regole sarebbe un modo per dimostrare l'appartenenza ad una data società, coloro che non si sentono parte integrante di essa si sentono più inclini alla trasgressione; secondo la **Teoria dell'apprendimento sociale** la violenza è data dall'imitazione di modelli di comportamenti negativi (famiglia, tv, gruppo dei pari); mentre nell' **approccio cognitivo** al fenomeno si asserisce che quando un individuo si trova in uno stato di insoddisfazione egli tende a svaloriare gli obiettivi posti, dicendosi che non sono così importanti, ma nei soggetti scarsamente scolarizzati e non abituati alla riflessione, è facile che la tensione che deriva da uno stato di insoddisfazione, possa sfociare in atti di violenza. Riemerge in questo modo la relazione tra scolarizzazione e violenza e si riafferma l'importanza di studiare le caratteristiche delle scuole e delle classi in cui si verificano episodi di intolleranza e di aggressioni.

7. Dal mercato della violenza agli alunni violenti

Negli Stati Uniti, nel periodo 1983-1993, si è riscontrato un aumento di arresti di soggetti giovani per omicidi ed altri gravi crimini, e secondo **Devine** ciò è dovuto non all'aumento della violenza tout-court, ma bensì alla maggiore

disponibilità di armi da fuoco che permettono di esprimere la violenza con conseguenze ben più gravi. Sempre nello studio, sono stati riscontrati un elenco di cause e di fattori di rischio che sono riconducibili a tratti specifici individuali o ad una sommatoria di essi. Tra i fattori più frequenti vi sono: esposizione precoce a violenze in famiglia, separazioni o divorzi, legami sociali deboli, disadattamento alle istituzioni scolastiche, basso QI, abuso di stupefacenti tra i genitori. Ritenere l'individuo la causa primaria della violenza, giustifica quelle procedure di intervento (Devine le definisce **buone pratiche della prevenzione**) messe in atto al fine di ridurre al minimo gli episodi di violenza nelle scuole, anche se non sempre con risultati soddisfacenti. Questi interventi riguardano sia l'utilizzo di strumenti tecnologici (metal detector, video-controllo ecc) sia l'obbligo da parte degli studenti di utilizzare zaini di plastica trasparenti. Si è giunti persino a produrre un software in grado (almeno nelle intenzioni dei progettisti) di produrre un profilo comportamentale e di personalità dell'alunno violento, allo scopo di identificare gli studenti più propensi a commettere azioni violente. E' opinione di Devine che queste strategie sono palliative se non venisse analizzato il problema da una prospettiva più complessa che riguarda sia il singolo soggetto, che l'ambiente sociale in cui vive. Secondo **Smith**, i comportamenti aggressivi sono presenti in tutti i gruppi umani, compresi i gruppi dei pari nelle scuole, chiamando il fenomeno **bullismo**. Sempre l'autore sostiene che *alcuni alunni sono più predisposti ad essere vittime, altri provano soddisfazione ad essere bulli*. Tra i fattori di rischio ad essere vittime ricordiamo: il contesto familiare (superprotettive nei confronti dei figli); avere pochi amici e con uno status basso; essere diversamente abili o necessitare di un'educazione speciale. Vi sono al contempo dei fattori di rischio che favoriscono l'essere aggressore: alcuni tratti caratteriali (collera); caratteristiche familiari (genitori poco affettuosi o violenti); inoltre sembra che i bulli abbiano un padre che a sua volta è stato un bullo. Al fine di indagare meglio la correlazione ipotizzata tra ambiente sociale ed atti di violenza nelle scuole, alcuni studiosi francesi hanno mostrato che, pur riscontrando un aumento della violenza nelle scuole situate in quartieri socialmente "difficili", vi è un <<effetto scuola>>: a parità di condizioni difficili, certe scuole presentano tassi di violenza inferiori ad altre, pur geograficamente vicine. Secondo **Rutter e colleghi**, un clima scolastico migliore produce una differenza significativa tra le scuole, facendo raggiungere agli studenti risultati positivi. A tal proposito, **Blaya** ha condotto una ricerca comparativa in Gran Bretagna e Francia con lo scopo di indagare la relazione tra caratteristiche dell'ambiente socio-culturale e delle scuole; climi scolastici e rapporto alunno-insegnante. Dopo aver definito i requisiti comuni, ed una terminologia comune, sono stati somministrati dei questionari, fatte delle interviste a gruppi di alunni ed effettuate delle osservazioni dirette nei locali scolastici. Dai risultati emerge che un aumento della violenza contro la scuola è dovuta sia allo stato dei locali, alla qualità delle relazioni sociali (insegnante-alunno), alla percezione di una mancata disponibilità verso gli alunni da parte degli insegnanti, ma soprattutto alla gestione della disciplina nella scuola: più della metà degli alunni intervistati dichiara che le sanzioni comminate dagli insegnanti sono ingiuste. La mancanza di **rispetto** verso questi ultimi nasce dall'incoerenza fra la gestione della disciplina ed il sentimento di ingiustizia percepito.

CAPITOLO 7 : LA VALUTAZIONE

1. I precursori della valutazione a scuola

In Italia ed in molti altri paesi, vi è una quota elevata di alunni che concludono il ciclo scolastico obbligatorio, riportando risultati modesti. All'inizio del secolo scorso, si è sostenuto che gli individui si differenziano per una particolare attitudine chiamata **intelligenza** e che questa caratteristica possa spiegare le differenze nei risultati scolastici. I primi test di intelligenza furono messi a punto in Francia da Binet e Simon su indicazione dell'allora ministro dell'Educazione, preoccupato dal fenomeno di molti alunni che imparavano più lentamente di altri. Lo scopo era quello individuare gli alunni che presentavano delle difficoltà scolastiche e formare un percorso alternativo a coloro che necessitavano di un insegnamento "speciale". Attraverso la presentazione a bambini di età compresa fra 3 e 12 anni di una serie di problemi, essi stabilirono quali dovevano essere le abilità <<normali>> di un bambino in una data età. Costruirono quindi uno strumento che distingueva un'età mentale da quella cronologica: un bambino di 7 anni che otteneva il punteggio medio dei bambini di 6 o 5 anni, veniva ritenuto *ritardato*.

Anche se soddisfatti dello strumento messo a punto, gli studiosi asserirono che l'insuccesso scolastico poteva essere dovuto o alla carenza di un'intelligenza "naturale" o ad un deficitario patrimonio culturale che invece veniva richiesto dalla scuola, anche se non fornirono mai una definizione che distinguesse le due cose. Successivi sviluppi di questo strumento, portarono uno psicologo tedesco, **Stern**, a definire il **QI**, ottenuto dal rapporto tra età mentale e quella cronologica di un soggetto (moltiplicato per 100) ed in tempi recenti il metodo di calcolo del QI è stato modificato in quanto tiene conto che lo sviluppo mentale è più rapido nei primi anni di vita rispetto alle età successive. Molti studiosi hanno cercato nel corso degli anni di dare una definizione di intelligenza, si è parlato di **intelligenza scolastica e della vita quotidiana** (Neisser); di **intelligenza accademica, pratica** ed una terza forma chiamata **saggezza** (Sternberg); **Gardner** individua persino 7 forme diverse di intelligenza, ciascuna delle quali si manifesta in età distinte, ma nessun autore è riuscito a dare una spiegazione circa le origini di queste capacità.

2. Le pratiche quotidiane di valutazione

Lavori condotti nei sistemi scolastici statunitensi e giapponesi, mostrano che non viene attribuita la stessa importanza sia ai risultati ottenuti dagli studenti, sia all'impegno da loro investito. Per esempio, le scuole americane premiano le capacità, quelle giapponesi utilizzano come criterio privilegiato per valutare le differenze individuali, l'impegno e lo sforzo degli alunni. Inoltre **Stevenson** ha documentato che: le scuole nipponiche incoraggiano alti livelli di risultati in matematica; gli insegnanti affermano che l'elemento essenziale per un buon insegnamento sia la chiarezza di esposizione delle lezioni ed inoltre essi sono convinti che siano pochi gli alunni non in grado di imparare i programmi di matematica. I colleghi americani affermano che l'essenza di un buon insegnamento è quella di riconoscere al più

presto le differenze interindividuali degli alunni e si aspettano molta variabilità nei risultati degli alunni. Ne consegue che gli studenti americani sono molto più frequentemente valutati, controllati o assegnati a classi di livello rispetto a quanto avviene in Giappone. Anche nella nostra realtà scolastica si osservano delle pratiche quotidiane di valutazione che riguardano compiti in classe, interrogazioni, esami vari con una notevole frequenza. Viene distinta una **valutazione sommativa** da una **valutazione formativa**, la prima si propone di fornire indicazioni riguardo le conoscenze acquisite dall'alunno al fine di promuoverlo o bocciarlo, la seconda ha lo scopo di aiutare lo studente a raggiungere gli obiettivi formativi prefissati. E' stato dimostrato che il feed-back (**Fayol**) ha un'importanza primaria durante il processo di apprendimento, in quanto permette agli alunni di ricevere da un esperto, giudizi riguardo all'efficacia o meno del metodo di studio da loro adottato. Vi sono però delle considerazioni da fare. Studi condotti in Francia verso gli anni '60, hanno evidenziato delle differenze riguardo al modo di valutare degli insegnanti, alcuni (più indulgenti) assegnavano mediamente voti più alti dei loro colleghi (più severi), in altri casi lo stesso compito veniva valutato in tempi diversi ma sempre dallo stesso docente, producendo giudizi diversi. E' stato documentato che un compito giudicato difficile da giudici indipendenti, può essere valutato diversamente da insegnanti ai quali si dice che il compito è stato eseguito da un alunno che ha ottenuto in precedenza voti alti oppure bassi. Presentare le informazioni in alcune condizioni, produce una sottostima o una sovrastima del giudizio.

Gilly ipotizza che gli insegnanti producano giudizi riguardo alla *valutazione scolastica* degli alunni facendo riferimento a 3 diversi livelli di informazione:

1. Influenze sociali normative (comprendono valori morali della società);
2. Atteggiamenti verso la scuola (comportamenti tipici ed attese di ruolo);
3. Esperienze quotidiane (livello su cui si ancora la valutazione vera e propria, poiché in questo livello rientrano le situazioni didattiche ed il comportamento degli alunni).

Per valutare un *comportamento* invece, si basano su due fattori: il primo è costituito dall'**impressione generale** (perseveranza, metodo di studio, simpatia, ordine), l'altro riguarda la **gestione della classe** (aspetti sociali del comportamento degli alunni). **Carugati e Mugny** hanno condotto uno studio sulle scuole elementari, dal quale è emerso che gli insegnanti condividono dei **modelli di alunno** che si distinguono in base al successo o all'insuccesso nelle diverse materie scolastiche. Esiste così l'alunno *brillante in matematica* (doti di sintesi ed abilità cognitive ma poco socievole), *in lingua* (capacità logiche ed espressive, doti di socialità, vero alunno modello), mentre l'alunno *brillante in disegno* viene descritto come indisciplinato e con risultati scolastici modesti. Nello stesso studio sono stati evidenziati tre elementi su cui si basano i giudizi: **materie forti** (matematica, lettura, espressione orale e scritta), **formazione** (educazione morale, civile ed educazione fisica), **metodo** (partecipazione alla vita della classe e sul metodo di lavoro). Questi fattori costituiscono un primo livello di organizzazione dei giudizi, un secondo livello è caratterizzato da una "perdita di oggettività della valutazione" o come definito dagli autori una sorta di **teoria giustificatrice della valutazione** che consiste in un giudizio iniziale (si forma in prima elementare) mantenuto nel tempo (è stabile negli anni successivi).

Durante il percorso scolastico, i progressi vengono valutati in base al miglioramento del punteggio ottenuto in ogni prova successiva, ma la valutazione sarebbe esatta se i compiti risultassero equivalenti (non succede quasi mai). Quindi spesso succede che se i voti di due prove sono bassi, si afferma che non vi è stato nessun progresso e la causa viene attribuita allo scarso impegno mostrato dall'alunno allo studio. Si passa così ad attribuire l'insuccesso a cause comportamentali o caratteristiche di personalità: alunno timido, aggressivo ecc.

3. Dalla spiegazione alla valutazione dei comportamenti

Da molti decenni si è cercato di dare una spiegazione ai comportamenti umani, cercando di attribuirli al caso, a tratti della personalità, a situazioni legate all'ambiente. Si è passati dalla concezione dell'individuo inteso come una <<macchina che risponde a stimoli>> (comportamentismo) a quella dell'individuo come <<macchina che, attraverso il ragionamento, produce inferenze>> (cognitivismo). L'uomo quindi, elabora ed analizza l'ambiente che lo circonda allo scopo di elaborare delle risposte. E' sua prerogativa inoltre, mantenere stabile e prevedibile l'ambiente stesso ed è per questo che l'uomo cerca di costruirsi una rappresentazione della condotta dell'altro. Quando si osserva un'azione prodotta da una persona di cui ci siamo formati una rappresentazione, ci si chiede se essa è determinata dalle caratteristiche individuali, dall'ambiente o da entrambe. In ambito scolastico, si ripropone lo stesso dubbio nel caso un alunno svolgesse un buon compito: è il risultato di abilità personali (fattori interni), casualità o il compito è facile (fattori esterni)? Gli insegnanti sono tendenzialmente propensi a considerare che certi comportamenti, in quanto socialmente desiderabili, sono più probabili di altri, inoltre ci si aspetta che i propri alunni siano propensi ad imparare. Questo evidenzia la produzione di inferenze. Vari studi hanno dimostrato che attribuire a caratteristiche disposizionali (interne) o esterne (fortuna) determinati comportamenti, è frequente nel caso si tratti di prestazioni tipicamente maschili o femminili. La sovrastima dell'origine interna dei comportamenti umani è stata definita con il termine di **errore fondamentale**. Fa parte della cultura occidentale essere portati a pensare che la causa di ogni comportamento risieda nella persona, ed alcuni autori l'hanno definita **dottrina dell'individualismo**, basti pensare al sistema giudiziario italiano in cui le persone vengono definite "in grado di intendere e di volere", quindi responsabili delle proprie azioni. L'idea di una causa impersonale e di assenza di responsabilità umana, risulta essere inaccettabile per la cultura in cui viviamo.

4. **Attribuzione delle cause, norma di internalità e successo scolastico**

La **norma di internalità** viene definita come socialmente appresa e tesa a valorizzare il ruolo dell'attore come fattore causale (**Beauvois**). L'ipotesi è che nel corso della socializzazione, prima in famiglia poi a scuola, i ragazzi tendono gradualmente ad attribuire a loro stessi le cause di un comportamento e sembra che la scuola svolga una specifica influenza sull'acquisizione di tale norma. Studi francesi hanno evidenziato un aumento della norma di internalità con il crescere dell'età, raggiungendo un picco verso gli 11/12 anni e mantenendosi stabile fino ai 16 anni. Studi condotti in scuole italiane ad opera di **Carugati e Matteucci** hanno riscontrato risultati differenti dai colleghi francesi, ed in particolare è stato documentato che all'interno della stessa scuola, due classi dello stesso anno presentavano livelli di internalità molto diversi tra loro. Sembra confermata l'ipotesi che vede il clima e la cultura delle classi fattori importanti per l'acquisizione di un comportamento scolastico. Una delle caratteristiche della norma di internalità, è quella di svolgere una funzione importante nelle relazioni tra status sociali asimmetrici (per esempio tra alunno ed insegnante o tra genitori e figli), stimolando dei giudizi sociali più favorevoli, questo è dimostrato da numerosi autori (**Bressoux e Pansu; Dubois**). Studiando la relazione tra il livello scolastico e l'acquisizione della norma, si è visto che gli alunni bravi attribuiscono una maggiore internalità ai membri della propria categoria (bravi) rispetto a quanto non facciano gli alunni "mediocri". Ulteriori ricerche in questo campo mostrano che gli alunni con risultati migliori considerano il proprio successo frutto delle proprie azioni, mentre questa attribuzione è meno evidente negli alunni con minor successo scolastico, parallelamente, gli alunni con più alti punteggi di internalità sono anche quelli che riescono meglio negli studi. Tuttavia, gli studi non hanno evidenziato alcuna correlazione significativa tra norma di internalità e QI.

Con la norma di internalità, si associa il concetto di **consapevolezza normativa**, ovvero essere consapevoli dell'esistenza di una norma e non applicandola è come la si infrangesse. Tale consapevolezza prevede:

1. la conoscenza del carattere normativo o contronormativo di comportamenti sociali;
2. la conoscenza della conformità o inconformità dei medesimi comportamenti attesi in un individuo con un certo status sociale.