

## DARE VALORE

### INTERVISTA A GIANCARLO GOLA

SCUOLA UNIVERSITARIA PROFESSIONALE DELLA SVIZZERA ITALIANA



**Citation:** *Dare valore. Intervista a Giancarlo Gola* in “Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative” 6(1): 83-86, DOI: 10.53163/dyn.v6i6.246

**Copyright:** © 2024 G. Gola. This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini ([www.centrostudcampostrini.it](http://www.centrostudcampostrini.it)) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The authors have declared that no competing interests exist.

*1) Dewey sottolinea come il tema del valore sia strettamente connesso a quello del “fine”. Se non si ha in mente quale è il fine – dell’educazione, nel nostro caso – non ha senso parlare di valori pedagogici né di valutazioni didattiche. Cosa ne pensa? In particolare, quale dovrebbe essere secondo lei il fine rispetto a cui valutare una studentessa o uno studente?*

Il tema dei valori in ambito educativo è parte della cultura pedagogica europea del XIX e XX secolo (e non solo), evidenziando valori in parte più oggettivi (fuori dal sé) e valori appartenenti all’interiorità, alla soggettività.

«Valore è ciò cui l’uomo (l’essere umano) è disposto a conferire, un’importanza tanto grande da costituire una forza ordinativa del suo comportamento. I valori trascendono situazioni particolari...» (Chiosso, 2018).

Nonostante l’apparente o presente evidenza di una educazione ai valori, sia in ambito sociale che educativo e scolastico, i valori si prestano a varie interpretazioni che dividono o uniscono, anche nel mondo della scuola. Una denuncia dell’insufficienza dei valori quale fondamento dell’agire morale e, dunque, anche dell’educazione morale, viene da quanti reputano che prima dei valori si debba riconoscere il valore della persona quale esperienza ove – in ragione di fondamentali comportamenti etici come la responsabilità, la disponibilità, la fedeltà, l’apertura all’altro – la persona stessa si può manifestare, come un tassello costruttivo per una vita degna di essere vissuta (Chiosso, 2018, 189).

Alle pedagogie dei valori va riconosciuto il merito di contenere derive decostruttive e individualistiche del nostro tempo, nonché di contrastare in particolare nella scuola l’idea di un riduzionismo pedagogico a pratiche metodologiche, richiamando l’attenzione al fatto che

proprio la scuola tenga conto dello sviluppo cognitivo, ma anche della coscienza morale (Id), l'unitarietà della persona-allievo.

Scrive Chiosso (2018) rifacendosi a Lévinas e Ricoeur: non c'è valore o tavola dei valori che possa competere con la forza etica che sprigiona dal rapporto con l'altro. Lévinas riconosce all'esperienza della prossimità, della relazione con l'altro, la centralità strategica nella comprensione dell'umano, riconoscendo all'altro lo stesso valore dell'io. Secondo il filosofo ciascuno di noi è responsabile di altri senza aspettare il contrario. Nel vedere l'altro mi faccio carico del suo destino in un modo incondizionato. Io sono l'io che è responsabile, egli è l'egli cui io assegno il diritto di rendermi responsabile (Id, 190).

Ricoeur propone di ancorare la morale a un tratto originario dell'essere umano, la sua disposizione al bene ed in particolare, il suo modo di essere naturalmente a disposizione dell'altro. Il Sé come un altro prospetta l'idea che la persona è chiamata a realizzarsi come un sé, in una dimensione di permanenza nel tempo e di personalità che si mantiene fedele alla promessa. Diventare persona da un "io individuale" significa concepire la propria identità come "sé" una trasformazione:

Da una egoità immediata, presuntuosamente autosufficiente, autocentrata, ci è chiesto di convertirci in un'identità personale, di conquistare forgiati dall'esperienza, ognuno un proprio profilo, un proprio stile di vita, una propria fisionomia; i segni del vissuto che restano impressi nella nostra carne e nella nostra anima a ricordarci che siamo, quali sono le nostre possibilità, le nostre aspirazioni profonde.

Identità e alterità costituiscono le parole soglia e i termini chiave della relazione educativa (Schiedi, 2020). Secondo Bellingreri l'io si realizza pienamente attraverso un atto di responsabilità che subordina la sua esistenza alla voce della coscienza. La ricerca dell'altro, nella prospettiva di una pedagogia etica e sociale (della consegna secondo Bellingreri), apre al superamento dell'egocentrismo. Il fine ultimo della formazione risiede in un orizzonte etico sociale, la responsabilità del proprio agire e del proprio divenire e l'apertura verso l'interno e verso l'esterno contraddistinguono la vita personale.

In "Esperienza ed educazione" Dewey (1938) espone quello che sarà uno dei suoi principali credo pedagogici, l'educazione è radicata nella possibilità di vivere le esperienze. Non significa già che ogni esperienza sia al contempo educativa, ma l'energia che suscita il vivere le stesse, può essere viva, interessante. È compito dell'educatore/insegnante disporre le cose in modo che le esperienze non si limitino ad essere immediatamente

gradevoli, ma promuovano nel futuro esperienze che si desiderano (Id, trad.it. 2014, 14). La concezione filosofica dello studioso americano e la sua impronta pedagogica risentono degli influssi del romanticismo ottocentesco, delle filosofie personalistiche, del pragmatismo americano di inizio '900, e così via. L'uomo, l'essere umano, apprende nel confronto con le esperienze, essere influiranno in termini fecondi per le successive (Gola, 2022, 36-37).

*2) Una pedagogia dei valori potrebbe sembrare in contrasto con una pedagogia per "modelli esemplari". Lovat e Ruggiero, nei loro articoli per questo numero di Dynamis, discutono a questo proposito la visione dell'insegnante come figura "esemplare", "portatore di valori". Quale ritiene sia il ruolo degli insegnanti nella scuola di oggi, e la loro responsabilità in quanto modelli, consciamente o inconsciamente imitati dalle studentesse e dagli studenti?*

L'esempio ha una lunga tradizione nella pratica di insegnamento (Ferrara 2008), da un lato come modello esemplare, archetipo da imitare, dall'altro come implicito messaggio che l'educando percepisce dal suo maestro e che influenza il suo percorso e pensiero, ma anche le gestualità e i codici linguistici. L'esemplificazione ha anche il volto del chiarimento, della giustificazione e in tale accezione assume la sua forza graduale di accompagnamento, dell'insegnante che si piega verso gli alunni. Ascrivere l'esempio come categoria di una didattica della lentezza (riprendiamo le parole di Perla), rende attenti gli insegnanti a non cadere nella proposizione di modelli idealistici, esemplari, ma nel saper mostrare agli allievi un modello fragile e ricco, ovvero raggiungibile (Perla, 2011, 28). Frequentemente accade nella prassi quotidiana assumere specifici modelli didattici, anche provocati da quelle proposte innovative considerate efficaci di cui la scienza ci sta fornendo numerose evidenze, alcune interessanti e di valore, altre che necessitano ancora di ricerche robuste (Gola, 2022, 45-46).

Nel ragionare di magistralità del docente, Perla (2011) riflette sul potere dell'esempio (paradeigma), sulla natura latente dell'esempio che appartiene ad una didattica dell'implicito (Id. 2010), una didattica nascosta (Gola 2010). Agli insegnanti è chiesta una nuova responsabilità e consapevolezza, di essere portatori esemplari di valori e virtù.

3) *Un altro tema che emerge dagli articoli di questo numero, ad esempio da quello di Francesco Ghia su Weber, è quello del rapporto tra i valori del contesto familiare e sociale in cui una persona nasce e quelli appresi e consciamente scelti nella propria vita. Soprattutto nel nostro contesto sociale sempre più multietnico, come crede vadano affrontate le possibili “dissonanze” tra i valori familiari di una studentessa o studente e quelli veicolati dalla scuola? E, d'altra parte, come e quanto i valori che ogni insegnante porta con sé possono influenzare (negativamente o positivamente) la valutazione delle studentesse e degli studenti?*

Gli scopi morali, i valori personali e professionali sono una parte essenziale dell'identità dell'insegnante, sono ciò che contribuiscono alla capacità di recupero e resistenza. I valori (compresa la responsabilità professionale) sono molto di più che il soddisfacimento di regole esterne, oneri burocratici o obiettivi annualmente concordati all'interno di programmi curriculari, di istituzioni scolastiche, o in relazione a comunità e dirigenti scolastici: «la natura dell'insegnamento, le circostanze professionali, obbligano gli insegnanti a porre prima di tutto “il bene intellettuale e morale” degli studenti attraverso le loro azioni e le interazioni» (Hansén, 1998, p. 651). L'insegnamento (e tutte le tecniche didattiche correlate) è asservito a un fine e, di conseguenza, l'indole morale, etica, deontologica dell'insegnante è di primaria importanza. Sockett (1993) identifica cinque virtù principali che costituirebbero l'essere dell'insegnante, prima ancora del fare l'insegnante: onestà, coraggio, cura, lealtà, saggezza pratica (accanto ad innumerevoli atti virtuosi che qualificano l'azione di insegnamento (Gola, 2012, 41-42).

4) *Paola Premoli de Marchi introduce un altro elemento nella dinamica della valutazione. Ogni attribuzione di valore da parte di una persona verso un'altra, infatti, ha un'intrinseca dimensione affettiva: valutare positivamente qualcuno, ad esempio, presuppone una stima, un apprezzamento verso quella persona. Crede che nella scuola si debba cercare quanto più possibile di limitare l'influenza questi elementi affettivi, in quanto compromettenti rispetto a un'"autentica" valutazione, oppure al contrario che essi siano essenziali per non spersonalizzare completamente la valutazione, che nasce dalla relazione docenti-studenti?*

La valutazione come atto in sé contiene il soggettivo e, per quanto procedurale, definita e protocollata, contiene elementi impliciti che l'insegnante, nel suo procedere comportamentale e nel suo essere persona, difficilmente riesce a distinguere, già è molto se riesce a consapevolizzare.

Andrebbe favorita un'onestà incoraggiante anche nell'atto valutativo, immaginando nuove strategie. L'onestà è una virtù intellettuale e un atteggiamento personale del docente che favorisce un buon insegnamento e l'affermazione della verità in ogni circostanza (Gola, 2012).

La valutazione formativa e sommativa serve sul piano didattico, di cui è parte integrante, all'insegnante, sul piano del processo conoscitivo e cognitivo all'allievo che apprende. La valutazione intesa come “accertamento di uno standard” è e dovrebbe essere solo una fase, a volte per orientare, a volte per certificare. Ritorna la necessità di una valutazione di matrice una matrice matematica, una attività originale e creatrice del e per il soggetto che apprende e un dispiegarsi nelle esperienze, la scienza dell'insegnamento e dell'apprendimento da tempo invitano a considerare.

5) *In generale, quale crede sia la “strada maestra” per far sì che la valutazione, nella scuola, possa valorizzare la singola persona che apprende, aiutandola a capire come potersi migliorare e orientare nella vita, piuttosto che il singolo risultato conseguito?*

Era il 1929 quando Henri Louis Charles Pieron, psicologo francese, professore al Collège de France e direttore dell'Istituto di psicologia dell'Università di Parigi, introdusse il termine docimologia (dal greco “studio dell'esaminazione”), lo studio scientifico della valutazione scolastica. Dall'epoca ad oggi, i processi e i pensieri attorno al tema si sono susseguiti incessantemente, con alterne fortune, spesso in aderenza a correnti culturali del momento. Le ricerche nazionali ed internazionali, comparative e sperimentali, segnano come i processi valutativi siano ascrivibili ad azioni di accertamento, ma anche di promozione, di continuità educativa e formativa. Anche la scuola ha i propri linguaggi, lo sanno bene gli insegnanti, i ricercatori; frequenti si ricavano termini comprensibili solo agli addetti ai lavori, oppure divenuti talmente correnti da essere già validati. La prassi valutativa e la comunicazione attorno ad essa sono investite da un lessico, che permea per osmosi.

Per restituire credibilità anche ai momenti della valutazione è auspicato aggiungere rigore concettuale e indi-

cazioni metodologiche avanzate. La ricerca scientifica, dedicata alla valutazione scolastica, ci invita a scomporre e ricomporre i costrutti, partendo da oggetti concreti, ritrovando locuzioni più ampie e accordi di fondo sulle finalità, con l'intento di fornire una retroazione sui progressi, regolare e adeguare la didattica, valorizzare le competenze dei singoli (Gola, 2023).

### Riferimenti principali

- Bruzzone D. (2012). *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*, F. Angeli.
- Chiosso G. (2018). *L'educazione della persona*, in Id. *Studiare pedagogia*, Mondadori Univ. 222-279.
- Dewey J. (1902), *The Child and the Curriculum*, University of Chicago Press, Chicago.
- Dewey J. (1964), *John Dewey on Education* (R. Archambault, eds.), University of Chicago Press, Chicago. (ed. or. published 1904).
- Dewey J. (1929), *The Sources of a Science of Education*, Livering, New York (trad. it. 1967, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia).
- Dewey J., (1933), *How We Think*, Heat, Boston (trad. it., 1961, *Come pensiamo*, La Nuova Italia).
- Dewey J. (1939), *Theory of Valuation*, in J. A. Boydston (eds.), (1981), *The Later Works, 1925–1953*, Southern Illinois University Press, Carbondale, vol. 13.
- Gola G. (2010). *La didattica nascosta*, Cleup.
- Gola G. (2012). *Con lo sguardo di chi insegna. La visione dell'insegnante sulle pratiche didattiche*, F. Angeli.
- Gola G. (2022). *Insegnare adagio, Un contributo alla didattica*, Mimesis.
- Gola G. (2023). *Prefazione*, in Piricò, M.L., Salvisberg M., Giovannini, V. (eds.) *La valutazione per competenze. Dalla teoria alla prassi*. Repubblica e Cantone Ticino Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, p. 5.
- Nosari S. (2019). *Fare educazione. Strutture, azioni, significati*. Mondadori Univ.
- Perla L. (2010), *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola,
- Perla L. (2011), *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*, F. Angeli.
- Ricoeur P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Seuil (trad. it. *Sé come l'altro*, 1993).
- Schiedi (2020). *Io-Altro. Oltre il conflitto per una pedagogia della differenza*, in Magni et al., *Pedagogia generale*, Studium.
- Stein E. (2017). (trad. it. *Formazione e sviluppo dell'individualità*, Città Nuova).