

Etica & Educazione

Felicity Haynes
(University Western of Australia)

Anche se Platone e Aristotele (attraverso Kant) sono tra i filosofi che hanno avuto maggiore influenza sulle teorie etiche, si riscontrano dei problemi nei fondamenti dell'etica, sia nei principi essenzialisti kantiani sia nel realismo aristotelico. L'etica, dopo tutto, riguarda le scelte che si effettuano nelle relazioni umane (Barrow 1982) e noi, ora, ci troviamo in una cultura e multiculturalmente e globale, almeno dal punto di vista dei media, in cui non possiamo evitare il confronto con valori diversi da quelli occidentali dominanti, borghesi e patriarcali, che abbiamo appreso come verità incontrovertibili della logica o della realtà dei fatti.

Gli educatori, in particolare, vengono viepiù incoraggiati a dare spazio a voci che prima venivano lasciate ai margini, a riconoscere valori diversi dai propri. Ma fino a che punto possono mettere in discussione la validità dei loro valori? L'incapacità di uscire dalla propria pratica contingente e dai propri presupposti può impedire agli insegnanti di riconoscere delle pratiche oppressive, specialmente se si tratta di pratiche proprie. Viceversa, il riconoscere il relativismo può indurre al terrore di esercitare un giudizio indipendente, spingendo la persona a rifugiarsi nelle regole di altri, le convenzioni locali dominanti.

Questa implementazione professionale delle regole convenzionali e delle sanzioni del sistema può, per colmo dell'ironia, rivelarsi affatto etica, e condurre a imposizioni di potere inaccettabili se applicate con continuità. Il controllo autoritario si pone in diretta contrapposizione con la visione dell'etica come condivisione del potere (*powersharing*), anche se è compatibile, e spesso si concilia, con una griglia economica razionalista di aumento e controllo dell'efficienza. Qualunque teorica etica sistematica corre il rischio di essere considerata modernista, dogmatica o insensibile nei confronti di altre culture. La propensione agli idealistici imperativi categorici kantiani, o l'appello all'aristotelico fine che giustifica i mezzi, sembrano militare contro il semplice appello alla logica o alla realtà. L'etica professionale richiede giudizi che evolvono, interpretazioni di codici di

condotta.

Dove troverà l'educatore i codici etici o le regole-guida di condotta? In Etica si costruisce una struttura razionale composta di concetti come bene, onestà, giustizia, riprovazione, etc., che ci aiutano a vedere le connessioni tra certi tipi di azione e certe pratiche e da cui, spesso tacitamente, attraverso il consenso sociale si traggono le regole generali che definiscono il buono o cattivo comportamento.

Questi concetti possono essere benissimo necessari in modo trascendente prima di possedere una qualunque nozione di essere sociale. Come notava Rawls (1989), anche se si può trovare un accordo sui concetti, le concezioni che li uniscono alle nostre azioni quotidiane sono molto più culturalmente contingenti. Ciò che fa dell'etica qualcosa di più che una faccenda di pura "intuizione" o di scelta casuale è il fatto di essere connessa a questi concetti comuni, il che significa che si è in grado di parlare di diverse concezioni utilizzando un vocabolario di concetti condivisi, mostrando con esempi cosa intendiamo con le nostre idee.

Spiegazioni etiche e teoria sono polarizzate per tradizione: gli aristotelici contro i platonici, gli utilitaristi contro i kantiani, o i consequenzialisti contro i deontologi (Stout 1988; Strike et al 1988; Frankena 1963). In un'epoca postmoderna, piuttosto che trattarle come teorie opposte è più utile considerarle come strutture che identificano semplicemente differenti aspetti della morale. Wren (1933:81) identifica due principali forme di morale: la deontica e l'etica. Le caratteristiche salienti del gruppo delle morali deontiche, sostiene, gravitano intorno alla nozione di azione giusta (caratteristiche relativamente impersonali come giustizia, criteri di correttezza, doveri, diritti, rivendicazioni, e così via), perciò il gruppo comprende le concezioni giuridiche, intuizioniste e proceduraliste. L'educatore che si identifica con questo gruppo probabilmente pone maggiore enfasi sulla crescita degli studenti come buoni cittadini con un buon senso civico del dovere. Il gruppo etico (teleologico, romantico e dedicato alla realizzazione del sé) è così chiamato perché le sue caratteristiche centrali hanno a che fare con diverse personali nozioni di bene (come felicità, realizzazione, riuscita personale, autenticità, autonomia e altre forme di realizzazione) e sarà il gruppo prediletto dagli insegnanti che ricercano la personale felicità dello studente.

Separare l'etico dal deontico, il privato dal pubblico, l'intra-morale dall'extra-morale, anche se solo temporaneamente può distrarci dal vedere la loro interdipendenza. Una persona autonoma o realizzata deve avere una personale motivazione verso il dovere pubblico perché questo abbia

significato per lui.

Molti filosofi stanno presentando delle filosofie tripartite che li portano a discutere più di differenze tra le teorie piuttosto che di conflitti. Beck (1994), indica l'aver cura (*caring*) come il punto centrale dell'etica, ma sostiene che ciò si giustifica sia con argomenti deontologici sia consequenzialisti. Strike e Ternasky (1993: 13-66) distinguono una prospettiva aristotelica, una tradizione democratica e una prospettiva femminista. Nozick (1989: 151-6) identifica tre posizioni base per valutare i problemi - la posizione egoistica, quella assoluta, e quella relazionale che connette le prime due posizioni.



Si propone una tassonomia triadica nella forma di una spirale di giudizio in evoluzione in cui non esiste un valore più importante o un punto finale.

Coerenza (*consistency*): un aspetto "soggettivo" in cui si interiorizza la pratica per modellare azioni intenzionali. Qui gli atti etici sono deliberati, scelti, modellati e resi giustificabili dalla coerenza di regole e concetti interiorizzati, significati e valori.

Conseguenze (*consequences*): l'aspetto "oggettivo" dell'etica che vede la pratica come comportamento individuale o sociale esteriorizzato, nei termini delle sue cause conosciute e precedenti e delle sue conseguenze, sia immediate sia a lungo termine e

L'aver cura (*caring*): in cui chi si preoccupa, presta attenzione o ha cura (*carer*) attende all'oggetto delle sue cure (*the cared-for*) in un modo particolare di attenzione non selettiva (*attention*) o engrossment che si proietta verso l'esterno attraverso un'ampia rete di relazioni. Si tratta di costruire in modo olistico e reattivo (*responsive*) delle connessioni reciproche che hanno lo scopo di aiutare gli altri in un particolare atto di ricettività.

Kohlberg ha evidenziato una gerarchia neo-kantiana, basata sulla nozione di Piaget di pensiero come azione interiorizzata, che porta da operazioni concrete a operazioni formali, dall'egocentrismo all'autonomia razionale. Egli pensava che il giudizio morale e il comportamento morale fossero concettualmente casualmente reciproci, due momenti di una singola unità

personale, e credeva che quell'unità morale rappresentasse il percorso cognitivo di un soggetto individuale. Ciascun individuo si muove attraverso la riflessione sui disturbi di equilibrio da un livello egocentrico e concreto fino a un livello universale e astratto di ragione, attraverso i tre distinti livelli di sviluppo morale (pre-convenzionale, convenzionale e post-convenzionale). Ciò è coerente con una epistemologia costruttivista, in cui un individuo costruisce i propri sistemi di linguaggio a partire dall'interazione con la realtà, ignorando la politica e le influenze sociali.

Un simile modello razionale di sviluppo sta alla base della maggior parte dei curricula nazionali e richiede agli studenti di identificare per astrazione dalla particolarità delle circostanze i principi universali che apparentemente soggiacciono all'area di ciascun soggetto. Il principio del rispetto per le persone definisce la sfera morale. Più sono coerenti le azioni di un individuo con i principi che si è costruito, più ci troviamo di fronte a un individuo morale. Il principio del rispetto delle persone richiede al soggetto di considerare tutte le persone come moralmente uguali, il che ha ancora a che fare con la coerenza. Ciò significa che ci si dovrebbe comportare con gli altri come si vorrebbe che gli altri si comportassero con noi, una nozione a cui Hare si riferisce come universalizzabilità (*universalizability*).

Questo concetto implica che ogni qual volta si usa il termine "dovere", si deve essere pronti ad applicarlo a tutte le persone in tutte le situazioni simili. Dal punto di vista della coerenza razionale, mentire è sempre sbagliato, in qualunque circostanza. Qualunque cosa una persona sia obbligata moralmente a fare in una particolare situazione, lo saranno anche tutti gli altri in situazioni analoghe. Generalizzare da un'esperienza all'altra è il nostro modo consueto di produrre significato e noi, nelle scuole, incoraggiamo gli studenti a seguire questo metodo. Corriamo però dei rischi quando le generalizzazioni e i concetti che si sono così formati sulla base delle passate esperienze diventano rigidi e chiusi, come avviene per esempio negli stereotipi razziali. La forza del modello della coerenza razionale è al contempo la sua debolezza poiché le categorie dei concetti etici sono astratte e perciò distanti dalla complessità delle situazioni reali di cui si fa esperienza.

Qualunque sistema coerente logicamente e privo di contraddizioni presenta dei problemi di efficacia, poiché, come già ha indicato Gödel nel suo attacco ai sistemi di logica formale, tali sistemi diventano auto-justificanti e circolari. Se l'etica fosse solo un insieme di concetti o principi, non sapremmo cosa fare nelle situazioni in cui questi principi vengono in conflitto. I neo-kantiani (come O'Neill, 1996) non possono evitare questo problema costruendo semplicemente un sistema più complicato di qualificatori interni al sistema o

strutturando le regole secondo una gerarchia astratta per risolverne i conflitti, perché in questo modo si rimanda la soluzione a un insieme di ideali ancora più astratto.

L'approccio delle "conseguenze" pone perciò l'accento su ciò che può essere osservato e su cui si può concordare intersoggettivamente, e come l'utilitarismo, si focalizza sugli aspetti misurabili della morale. E' anche un punto di vista teleologico, cioè si concentra sugli obiettivi piuttosto che su regole interiorizzate. Le azioni vengono valutate nella misura in cui raggiungono tali obiettivi. Si guarda più alle cause e agli effetti, piuttosto che ai principi, ai risultati piuttosto che alle intenzioni.

Molti educatori adottano una posizione consequenzialista per la maggior parte delle loro decisioni. Cercano di pesare "l'effetto felicità" per ciascuna azione, cioè cercano di prevedere tutte le possibili conseguenze benefiche, le valutano in contrapposizione ai possibili danni e decidono per l'azione che promuove la maggior felicità o il maggior benessere per il maggior numero di persone. Questa posizione viene detta "oggettiva" perché cerca di far passare il concetto che si possa trovare un accordo su questo tipo di calcoli, e che persone diverse siano in grado di valutare le conseguenze di un'azione come se fosse reale, e che le unità possano essere misurate effettivamente.

Una teoria etica consequenzialista nel suo tentativo di stabilire una gerarchia, non è incoerente con l'etica di Kohlberg poiché, da un punto di vista soggettivo, un bambino vive in modo immediato, egocentrico e concreto il piacere e il dolore come beneficio e costo, e si crea da questo calcolo una più ampia consapevolezza delle conseguenze a breve e lungo termine fino ad arrivare all'interesse per le conseguenze astratte. Dato che una persona interiorizza le regole che si costruisce sia attraverso operazioni concrete sia tramite l'acquisizione di pratiche sociali attraverso il linguaggio, diventa sempre meno facile distinguere le conseguenze fisiche delle proprie azioni dalle strutture linguistiche e logiche della conoscenza e della credenza. Ciò che conta come conseguenza diventa sempre più astratto e copre un sempre più ampio e complesso insieme di circostanze reali e possibili.

Il punto di vista consequenzialista non è per se stesso adeguato a fondare un comportamento morale, se presuppone che si possa sapere qual è il bene più grande per il maggior numero di persone indipendentemente da qualunque struttura concettuale o idealistica. Tale struttura è invero necessaria per fornire i criteri di ciò che si intende per buona o cattiva conseguenza. Come disse Kant, i percetti senza concetti sono vuoti, i concetti senza percetti sono ciechi. Simili a Giano, non si escludono reciprocamente, ma sono differenti aspetti delle stesse azioni.

Un modello gerarchico dualistico che si muove nella direzione della coerenza logica non è adeguato perché alla base presuppone ancora un modello modernista del soggetto morale. Si può arrivare solo alla "verità" dei benefici massimi o dell'universalizzabilità all'interno di una griglia di argomenti trascendenti che presuppone degli imperativi categorici, leggi morali che non possono essere disobbedite o fatti che esistono all'esterno di una rete di credenze. Ci stiamo confrontando con il paradosso dell'universalismo poliglotta, trattato coerentemente da O'Neill (1996) o in modo consequenziale da Nussbaum (1997).

Anche se i principi di universalizzabilità trascendono i valori culturali, non siamo in grado di dedurre concetti le cui pratiche o concezioni si possano valutare come estremamente utili. Il semplice pensare all'interno di un sistema coerente di idee non ci aiuterà a risolvere le dispute interculturali. I due grandi comprensivi sistemi etici, l'etica del dovere kantiana e l'utilitarismo, pongono in modo esasperato l'accento sulla razionalità umana. In un mondo complesso, sistemi coerenti in competizione tra loro richiedono una negoziazione continua per i meriti in competizione di differenti concezioni etiche, che possono a loro volta essere coerenti con i propri concetti astratti, ma sono incompatibili tra loro (Lyotard, 1988). La sola ragione non consente alla mosca di uscire dalla bottiglia che la rinchiede.

Heidegger (1927) sosteneva che *Sorge* o *Care* (cura) come attributo ontologico sia un prerequisito della ragionevolezza "...La sensibilità etica sembra essere strettamente collegata alla cura (care)..." La cura (care), sosteneva Gilligan (1982), non è questione di logica o giustizia, ma piuttosto di preoccuparsi (*caring*) all'interno di un cerchio o di una rete di responsabilità. L'accento sulla contestualità e sul racconto sposta la cornice della cura al di là di ciò che è oggettivamente misurato o costruito logicamente la centra sulla reazione (*response*) personale. Prendersi cura è abitare un mondo-vita habermasiano dove si è consapevoli piuttosto che riflessivi (Habermas, 1990:207).

La concezione morale di Gilligan nella misura in cui si occupa dell'attività della cura, centra lo sviluppo morale attorno alla comprensione della responsabilità e delle relazioni, così come la concezione della moralità in quanto correttezza lega lo sviluppo morale alla comprensione dei diritti e delle regole (Hekman 1995).

Dato che l'etica della cura si focalizza sulla risposta alla situazione è più vincolata alle percezioni di situazioni piuttosto che alla riflessione astratta su di esse e alla loro misura, operazioni richieste sia dal modello orientato alla

coerenza sia da quello orientato alle conseguenze. I punti di forza di questo tipo di approcci, e cioè il fatto che essi rivendichino delle importanti forme di giustificazione cognitiva, sono allo stesso tempo i loro punti di debolezza dato che danno troppa enfasi alla razionalità e troppo poca alla risposta immediata, cioè a un modo di vedere personale.

Anche se il prendersi cura si serve della distinzione come strumento, il proprio significato non dipende dalla distinzione stessa.

Che cosa intendiamo quando chiediamo a qualcuno di fare attenzione (*to take care*)? In che modo è collegata alla nozione più sentimentale di prendersi cura (*caring*) di qualcosa o qualcuno? Il dizionario indica che il concetto di *care* è collegato all'ansia, alla responsabilità, all'essere in ansia, protettivo, prudente, etc. Questo è un tratto comune di chi scrive che una comunità etica deve essere necessariamente una comunità che si prende cura. (Noddings, 1984; Nussbaum, 1996).

Per la pratica etica è necessario che l'etica della responsabilità abbia un significato dato che è una risposta olistica piuttosto che di una risposta da un punto di vista distaccato o analitico. Questa etica della responsabilità o *care* raccoglie l'etimologia di responsabilità come risposta (Buber 1961), vale a dire che è un'etica in cui si risponde a ciò che riguarda gli altri, non per senso del dovere ma per un sentimento di reciproca comprensione e disponibilità (Benhabib, 1992).

Le apparenti differenze di genere sono più illusorie che utili e l'etica della cura o della risposta (*responding*) al mondo, situazione per situazione e in modo olistico, è tanto un agente di sviluppo concettuale quanto un diverso modo di sviluppare concetti in modo morale.

L'etica della cura non abbandona gli aspetti collegati alla coerenza o alle conseguenze, sono tutti componenti necessari di un processo di crescita morale dialogico e relazionale. Cura e coerenza sono segno di integrità personale e motivazione, e in questo senso si contrappongono alle conseguenze che si concentrano su ciò che accade senza tenere conto del modo in cui gli individui lo percepiscono. Ma quando ci si preoccupa o ci si prende cura di qualcuno, si deve prestare attenzione all'Altro mentre la coerenza è questione di schemi logici e concettuali interiorizzati di una persona. Da un'altra prospettiva, il pensare alle conseguenze e la coerenza interna sono entrambi cerebrali ed analitici, e la conoscenza di causa ed effetto che ci permette di valutare le conseguenze è spesso proto-teoretica. In questo senso la cura, olistica e fondata sui sensi piuttosto che intellettuale, si contrappone sia alla coerenza che alle conseguenze.

Per illustrare la loro interdipendenza, mi servo di una metafora di Lacan (1975:112), quella dei nodi borromei formati da anelli intersecanti; quando si taglia uno degli anelli l'intero sistema di intersezione cade. Ciò che il nodo sottolinea è che nessuno degli anelli ha una posizione privilegiata rispetto all'intera struttura. Allo stesso modo né la coerenza né la valutazione delle conseguenze sono fondamenta adeguate per le decisioni etiche, insieme tuttavia costituiscono la base del processo di decisione.

Togliere l'etica dalla sua fondazione logica o fattuale non significa precipitarla nel caos o nell'anarchia (Squires, 1993). L'etica si fonda sulla ragionevolezza e un educatore terrà un comportamento etico nella misura in cui prenderà in seria considerazione questi tre aspetti in qualunque situazione:

- Quali sono le conseguenze, sia a breve sia a lungo termine per me e gli altri, e i benefici di qualunque possibile azione saranno maggiori dei danni?
- Tutti coloro che agiscono in questa situazione sono coerenti con le proprie credenze ed azioni passate? Vale a dire, stanno agendo in accordo a uno o più principi etici che applicherebbero in altre situazioni simili? Si comportano con gli altri nel modo in cui vorrebbero che gli altri si comportassero con loro?
- Si muovono in risposta ai bisogni di altri esseri umani? Si prendono cura degli altri in questa particolare situazione come persone che hanno gli stessi loro sentimenti? Sono attenti agli altri?

Bibliografia

Barrow, Robin (1982) *Injustice, inequality, and ethics : a philosophical introduction to moral problems* , Brighton, Sussex : Wheatsheaf Books ; Totowa, N.J : Barnes & Noble.

Beck, , L.G. (1994) *Reclaiming Educational Administration as a Caring Profession* New York: Teachers College Press.

Benhabib, S. (1992) *Situating the self: gender, community and postmodernism in contemporary ethics*. London:Routledge

Buber, M. (1961) *Between Man and Man* trans R. Gregor Smith London: Collins

- Frankena, W.K. (1963) *Ethics* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Gilligan, C (1982) *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's development*, Cambridge Mass: Harvard University Press
- Habermas, J. (1990) *Moral Consciousness and Communicative Action*, Cambridge, Mass.; MIT Press.
- Haynes, F. (1998) *The Ethical School* London and New York: Routledge.
- Heidegger M. (1927) *Being and Time* trans J. MacQuarrie and E. Robinson (1962) New York: Harper and Row.
- Hekman, S. (1995) *Moral Voices, Moral Selves: Carol Gilligan and Feminist Moral Theory* Oxford: Polity Press.
- Lacan, J. (1975) *Encore*, Pais: Editions de Seuil
- Liotard J.F. (1988) *The differend*_Trans G. van den Abbeele Minneapolis: University of Minnesota Press
- Noddings, N. (1984) *Caring: A feminine approach to ethics and moral education* Berkeley, CA: University of California Press
- Nozick, Robert (1990) *The Examined Life* New York: Touchstone Books
- Nussbaum, Martha (1996) " Compassion: The Basic Social Emotion." *Social Philosophy & Policy* , 13(1):27T
- Nussbaum, Martha (1997) *Poetic Justice : The Literary Imagination and Public Life*, Beacon Press
- O'Neill, Onora (1996) *Towards Justice and Virtue: A Constructive Account of Practical Reasoning* New York: Cambridge University Press
- Rawls, John (1989) *A Theory of Justice: A Defense of Pluralism and Equity* New York: Basic Books.
- Stout, J. (1988) *Ethics after Babel: the languages of morals and their discontents*. Boston: Beacon.
- Strike, K.A. and Ternasky P.L. (Eds) (1993) *Ethics for professionals in education: perspectives for preparation and practice* New York: Teachers College Press.

Squires, Judith (ed) (1993) *Principled Positions: Postmodernism and the rediscovery of value*, London: Lawrence and Wishart

Wren, T.E (1993) 'Open-Textured Concepts of Morality and the self', in Noam, T. E. and Wren, G. G. (eds) (1993) *The moral self*, Mass, Cambridge: The MIT Press, 78-95.

Bibliografia da: *The Encyclopaedia of Philosophy of Education* consultabile in Rete.

Traduzione italiana a cura di Guido Boriani.