Il professionista riflessivo. Tre proposte di formazione per gli insegnanti

di *Elena Nardiello, Elisa Zobbi, Mariangela Scarpini, Andrea Pintus* e *Maja Antonietti*[*]

Riassunto

La formazione professionale degli insegnanti rispetto alla competenza riflessiva e alle posture adottate nell'azione didattico-educativa, pare essere un invito oramai improcrastinabile soprattutto alla luce degli impliciti di cui le professioni educative sono portatrici. In particolare, si è inteso prestare attenzione alla postura riflessiva dell'insegnante in relazione al contesto, in termini di atmosfera morale scolastica. Per farlo, sono state impiegate tre metodologie didattiche differenti. In questa sede si intende presentare i dispositivi formativi impiegati e il resoconto di un'indagine esplorativa volta a indagare il grado di motivazione e di coinvolgimento espresso da tre gruppi di insegnanti in formazione coinvolti in esperienze laboratoriali orientate da approcci didattici distinti: la *discussione tra pari* (Power, et al. 1989), l'*apprendimento esperienziale* (Kolb, 1984; Beard, 2022) e la Philosophy For Community (Lipman, 2015).
Parole chiave: atmosfera morale scolastica, philosophy for community, apprendimento esperienziale, implicito didattico, riflessività.

The Reflective Practitioner. Three Educational Training Proposals for Teachers

Abstract

The professional development of teachers in relation to reflective competence in teaching and educational practices appears to be an increasingly pressing concern, particularly when considering the implicit

[*] Gli autori hanno pensato e progettato congiuntamente il testo di questo contributo. Tuttavia, la stesura si deve a Elena Nardiello per i parr. 1.2, 2.2, a Elisa Zobbi per i parr. 1.1, 2.1, a Mariangela Scarpini per il par. 2.3, ad Andrea Pintus per il par. 4 e a Maja Antonietti per il par. 3. Le conclusioni sono l'esito di un lavoro congiunto degli autori.

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2025
Doi: 10.3280/erpoa2-2025oa20536

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

aspects inherent in educational professions. Specifically, focus has been directed towards the teacher's reflective competence in relation to educational context, particularly in terms of the school moral atmosphere. To achieve this, three distinct teaching methodologies were implemented. These paper aims to present the training tools utilized and the findings of an exploratory investigation designed to assess the level of motivation and engagement expressed by three groups of teachers in training. These groups participated in laboratory experiences guided by different pedagogical approaches: *peer discussion* (Power et al., 1989), *experiential learning* (Kolb, 1984; Beard, 2022), and *Philosophy for Community* (Lipman, 2015).
Key-word: school moral atmosphere, philosophy for Community, experiential learning, didactic implicit, reflective practitioner.

First submission: 07/03/2025 accepted:10/06/2025

Introduzione

Il professionista riflessivo

Ad oggi, le indagini condotte sul nostro sistema scolastico, che monitorano gli indici di dispersione e disagio di derivazione socioculturale restituiscono uno scenario di profonda fragilità relativamente ad ampie fasce della popolazione studentesca: i dati OECD-PISA 2022 (2023) confermano una seria debolezza, ulteriormente aggravata negli ultimi anni a seguito della pandemia da Covid-19, nelle competenze fondamentali all'esercizio della cittadinanza ed evidenziano una stretta correlazione "con l'origine familiare e territoriale" e con le condizioni di "esclusione sociale e culturale" nelle quali bambini e ragazzi vivono e crescono[1] (Margiotta, 2010; MIUR, 2018, pp. 8-12). Se le sfide attuali di educazione e formazione delle giovani generazioni appaiono sempre più notevoli, la postura etico-sociale dell'insegnante sembra formarsi principalmente sul campo, per un verso, influenzata dalle tradizioni culturali, religiose, locali e regionali (Luciano, Salvarani, 2022) e, per l'altro, dalle personali rappresentazioni di scuola, di insegnante e di studente (Damiano, 2007; Baldacci, 2020a; 2020b). Sebbene, la forma-

[1] L'utilizzo del maschile generico, in particolare al plurale, in sostituzione del maschile e femminile analitico congiunto (bambino/i e bambina/e, ragazzo/i e ragazza/e ecc.) è da ritenersi una scelta meramente stilistica volta ad ovviare le altrimenti facili ridondanze della differenziazione grammaticale di genere in lingua italiana.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

zione professionale degli insegnanti rispetto a competenza riflessiva e consapevolezza circa le proprie posture e le scelte praticate quotidianamente nell'azione didattico-educativa, pare essere un invito oramai improcrastinabile, ad oggi sembra ancora avvenire "attraverso l'esposizione sistematica a certi modelli di condotta" (Calidoni, 2021, p. 34). È, pertanto, quanto mai urgente favorire processi di riflessività "proprio in merito a ciò che rimane tacitamente esistente nella prassi quotidiana (*ibidem*). In questa logica, esplicitare le dimensioni soggiacenti alla pratica e agli schemi di azione adottati (Argyris, Schön, 1998, p. 27), significa consentire la riscoperta dei curricoli impliciti, delle distorsioni epistemologiche e delle comunità di pratiche realizzate (Fabbri, 2017; Mortari, 2019). Tra coloro che hanno riflettuto in merito alle dimensioni latenti nella didattica, Perla (2011) classifica le fonti implicite del sapere del pratico nei *tòpoi organizzatori* e nei *tòpoi interni*: i primi corrispondono alla cultura organizzativa, come le memorie non-scritte dell'istituzione e le abitudini informali del lavoro d'aula; i secondi, invece, coincidono con le epistemologie ingenue dell'insegnamento, ovvero le parole non-dette, le memorie biografiche, il posto del corpo nella classe.

È alla luce di queste consapevolezze che si è inteso prestare attenzione alla postura riflessiva dell'insegnante in relazione al contesto e facilitare l'emersione della dimensione sottesa all'atmosfera scolastica (Fabbri, 2017; Margiotta, 2017; Zobbi, 2023), nella convinzione che considerare il contesto come uno tra gli attori principali dell'azione educativa sia quanto mai necessario nell'ambito della formazione di insegnanti e educatori.

Per perseguire questo obiettivo, abbiamo considerato quella tradizione di ricerca che, a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso e grazie all'opera di Lawrence Kohlberg (1981), si è interrogata sul contesto e su come la percezione di questo influenzi l'individuo e il suo processo evolutivo da un punto di vista etico-sociale. In particolare, abbiamo fatto riferimento al costrutto di *atmosfera morale scolastica* (da qui in poi AMS), inteso come il complesso di norme, valori e sistemi di significato che regola le relazioni sociali, formali e informali, all'interno della scuola, insieme al grado con cui tale complesso è condiviso da coloro che popolano il contesto stesso (Power et al., 1989). In quanto elemento che influenza il comportamento degli individui, l'AMS è un mediatore tra la competenza individuale di ragionamento morale e l'azione morale stessa, e si configura come un fattore predittivo di atteggiamenti e condotte (Høst et al., 1998; Brugman et al., 2003).

Le ricerche di settore ci spingono a ritenere che considerare l'AMS nei processi di formazione degli insegnanti possa essere una scelta congruente con lo sviluppo di quelle competenze che, su più fronti, si individuano come necessarie all'esercizio delle professioni educative. In altre parole, sostenere

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

la formazione di una postura riflessiva circa il contesto e la dimensione latente che attraversa la pratica educativo-didattica, in termini di *cura dell'atmosfera morale scolastica*, ci è parsa una scelta coerente con lo sviluppo della professionalità docente (D.M. 30.09.2011; Damiano, 2007; Baldacci, 2016; 2020a). Per farlo, abbiamo scelto un contesto di formazione rivolto agli insegnanti come quello dei *Corsi di specializzazione per l'attività di sostegno didattico agli alunni con* disabilità (Ciclo VIII – A.A. 2023/2024), presso l'Università di Parma e, nello specifico, il laboratorio di *Didattica delle educazioni e dell'area antropologica*, nella logica che – in generale – i laboratori si costituiscano come uno spazio finalizzato a integrare conoscenze dichiarative e procedurali, e non meramente operative, a privilegiare modalità di apprendimento cooperativo, collaborativo e metacognitivo, per trasformarle in *competenze intelligenti* e in una disposizione alla riflessività (D.M. 30.09.2011; Baldacci, 2020a; Margiotta, 2017).

Il contesto laboratoriale

La progettazione dei momenti laboratoriali si è basata sulla vasta letteratura di riferimento relativa a come l'adulto apprende, che ha prodotto alcuni punti fermi in grado di guidare e facilitare la progettazione di proposte formative rivolte a questa specifica tipologia di destinatari. Infatti, gli adulti sono disposti ad apprendere con maggior successo ciò che percepiscono come spendibile nella vita reale (Knowles et al., 1973). In altre parole, quando si tratta di formazione rivolta agli adulti, dovremmo considerare che i destinatari sono portatori di un *background* e che le risorse per l'apprendimento risiedono proprio in loro; porre l'accento su tecniche esperienziali, che attingano al repertorio professionale dei discenti (*ibidem*), può risultare una scelta efficacie.

Alla luce di queste premesse, in questa sede intendiamo presentare il resoconto di un'indagine esplorativa (Lumbelli, 1998), volta a indagare il grado di motivazione e di coinvolgimento espresso da tre gruppi di insegnanti in formazione coinvolti in esperienze formativo-laboratoriali orientate da approcci didattici distinti[2]. Il primo gruppo è stato coinvolto in un'attività di discussione tra pari a partire dalla visione di alcuni spezzoni filmici (par. 2.1); al secondo gruppo è stata rivolta una proposta formativa che seguisse le quattro fasi dell'apprendimento esperienziale teorizzate da Kolb (par. 2.2);

[2] Il laboratorio si articola in 20 ore formative, suddivise in quattro pomeriggi. Le esperienze formativo-laboratoriali orientate da approcci didattici distinti sono state realizzate durante il primo incontro (5 ore).

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

il terzo gruppo ha partecipato a una discussione condotta attraverso la pratica della *Philosophy for Community* (par. 2.3).

Il professionista riflessivo: tre proposte formative

Discussione tra pari

Dagli anni Settanta ad oggi, la letteratura documenta quattro interventi formativo-organizzativi volti al miglioramento dell'AMS. In particolare, emergono il *Just Community Approach*, realizzato da Kohlberg e un gruppo di collaboratori intorno agli anni Settanta del secolo scorso (Power et al., 1989); l'intervento progettato e realizzato da Fisher e Fraser (1991), negli anni Ottanta; lo *Youth Charter Approach*, del 1997, realizzato da Damon e Gregory (1997); e il programma di intervento sviluppato da Brugman e i suoi collaboratori nel 2003 (Brugman et al., 2003). Tutti e quattro gli interventi formativi si caratterizzano per il susseguirsi di una serie di fasi che dall'osservazione della situazione esistente, giungono alla strutturazione di un insieme di azioni volte al miglioramento dell'AMS. Strumento trasversale a tutti e quattro gli interventi è la *discussione tra pari*.

Allo scopo di sostenere le capacità riflessiva e critico-dialogante e riconoscere nella discussione uno strumento di valore necessario all'agire scolastico (Baldacci, 2020a), abbiamo proposto ai 33 corsisti di dividersi in gruppi, per un massimo di sei partecipanti, e discutere su alcuni temi di riflessione, a partire da un repertorio di clip filmiche (Felini et al., 2022). Non ci soffermiamo sulla tradizione che ha visto l'uso del cinema come strumento accattivante nei contesti di formazione (Rivoltella, 1998; Felini, Fugalli, 2019), né sulle ragioni che hanno condotto alla costruzione di un repertorio di materiali didattici impiegabili nell'ambito dell'educazione morale (Felini, et al., 2022, pp. 51-54), ma ci limitiamo a mettere in luce l'uso specifico che del materiale filmico è stato fatto in questo contesto formativo. Sono stati proposti cinque spezzoni filmici e, per ciascuna clip, si è proceduto adottando la relativa scheda, applicando adattamenti, ove ritenuto opportuno. Di seguito, (Tab. 1)[3] si riportano i titoli dei film selezionati, le tematiche oggetto di riflessione e gli stimoli proposti per avviare la discussione tra pari. A ciascun gruppo abbiamo chiesto di visionare la clip e avviare il confronto a partire dalle suggestioni riportate nella scheda filmica, per un'ora di tempo. Le

[3] Per questioni di spazio, in Tabella 1 si riporta soltanto un esempio di sollecitazione per favorire la discussione tra pari. Per un approfondimento https://www.educazionemorale.unipr.it.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

riflessioni emerse sono state raccolte in un documento, che è servito da traccia per riportare in plenaria gli esiti della discussione; a turno, mentre ogni gruppo riportava quanto emerso rispetto alle rappresentazioni di insegnante di sostegno, di scuola, di studente e di famiglia, ai restanti partecipanti è stato domandato di vestire i panni di *discussant*, intervenendo con ulteriori riflessioni e sollevando questioni altre rispetto ai temi affrontati da ciascun gruppo. I conduttori si sono occupati di orientare la discussione: la scelta di aver richiesto ai partecipanti di confrontarsi in piccolo gruppo, in modo autonomo, ha permesso di superare la fase di rigidità iniziale; contestualmente, il dar conto in plenaria del lavoro svolto anche ai restanti colleghi, ha consentito ai conduttori di raccogliere le prospettive emerse e di sintetizzarle, al fine di elaborare un quadro complessivo rispetto al sapere dei *practitioners* emerso con la discussione (Felini, Fugalli, 2019). Al termine dell'incontro, è stato somministrato il questionario *The Experiencing Scale*, elaborato da Stock e Kolb (2021), di cui si dà conto nel Par. 3.2.

Tabella 1 - Film, temi di riflessione e stimoli per avviare la discussione tra pari, proposti per ciascun gruppo partecipante all'attività

	Film	***Tematica di riflessione***	***Stimoli per avviare la discussione tra pari***
Gruppo 1	*Wonder* (2017)	Valorizzazione e riconoscimento della disabilità nel contesto scolastico	Per esempio: • Nella scuola, la disabilità viene intesa maggiormente come elemento di differenziazione in termini positivi o negativi? Siete a conoscenza di progetti di valorizzazione della disabilità realizzati nella vostra scuola?
Gruppo 2	*Stelle sulla terra* (2007)	Rapporto scuola-famiglia, attraverso la prospettiva genitoriale	Per esempio, immaginando di assumere i panni dei *genitori*: • Quale sono, secondo voi, le difficoltà che potreste incontrare rispetto alla gestione di un figlio con disabilità nel suo rapporto con insegnanti e compagni di classe? Di fronte a tali difficoltà, quali strategie adottereste?
Gruppo 3	*Stelle sulla terra* (2007)	La percezione dell'insegnante di sostegno e degli insegnanti curricolari rispetto alla disabilità	Per esempio, immaginando di assumere i panni dell'*insegnante di sostegno*: • Quali sono, secondo voi, le difficoltà che potreste incontrare (o avete incontrato) rispetto alla gestione di un alunno con disabilità all'interno di una classe? Di fronte a queste difficoltà, quali strategie adottereste (o avete adottato)?

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

Gruppo 4	*Stelle sulla terra* (2007) *La classe degli asini* (2016)	Le sfide che l'insegnante di sostegno è chiamato ad affrontare durante la quotidianità educativa. In particolare, (1) la trasmissione informale di valori (2) l'utilizzo delle discipline per promuovere l'inclusione degli alunni con disabilità (3) gli interrogativi degli studenti	Per esempio: • In che modo le discipline previste nel curriculo scolastico possono essere impiegate per promuovere l'inclusione e per valorizzare le differenze? • In che modo i comportamenti assunti dall'insegnante possono influire sul benessere della classe in termini inclusivi, spostando l'azione dal singolo al gruppo?
Gruppo 5	*La classe degli asini* (2016)	Rapporto tra insegnante di sostegno e colleghi, dirigente scolastico e alunni; gestione dei conflitti; rapporto tra studente con disabilità e compagni di classe	Anche a fronte di diagnosi, non sempre l'insegnante di sostegno riesce ad ottenere la collaborazione da parte dei propri colleghi [...]. Alla luce di simili scenari: • qual è il ruolo dell'insegnante di sostegno?

Apprendimento esperienziale

Definire l'apprendimento esperienziale è un'impresa ardua se tentiamo di dar voce alle numerosissime definizioni che sul tema sono state proposte fino ad oggi. Possiamo, tuttavia, affermare che i processi di apprendimento esperienziale siano centrati sull'esperienza del discente e che sia "un tipo di apprendimento in cui l'"esperienza" ha un alto significato progettuale" (Bear, 2022, p.15, trad. mia). Piergiorgio Reggio (2013), contestualmente, solleva anche la necessità di tornare a dare valore ad un accesso "intuitivo" tornando a dare valore e dignità a sensazioni e intuizioni che suscitano apprendimento.

L'apprendimento esperienziale, in questo specifico caso, è stato un mezzo che ha permesso all'esperienza del singolo di essere decostruita percorrendo le famose quattro fasi del ciclo teorizzato da David A. Kolb (1984).

La memoria autobiografica diventa, in questo contesto, uno strumento fondamentale per la decostruzione, prima, e il ripensamento, poi, del proprio agire quotidiano. Per esempio, attraverso la rivisitazione delle proprie esperienze dietro i banchi di scuola, gli insegnanti possono provare a riconoscere ed esplicitare i fattori che hanno influenzato le loro scelte pedagogiche e, di conseguenza, il loro modo di interagire oggi con gli studenti.

Grazie a questa dinamica, che inizia con l'accesso alla memoria, si sviluppa attraverso l'osservazione riflessiva e culmina in nuove pratiche educative, gli insegnanti sono accompagnati in un processo di ristrutturazione del loro agire quotidiano.

La proposta laboratoriale, che ha visto coinvolti 35 corsisti, è stata progettata secondo le quattro fasi del ciclo di Kolb (1984): *Esperienza concreta*

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

(EC), *Osservazione riflessiva* (OR), *Concettualizzazione astratta* (CA) e *Sperimentazione attiva* (SA). Abbiamo optato per la prenotazione di un'aula priva di banchi fissi, affinché i corsisti potessero sedersi a terra e usufruire liberamente dello spazio a disposizione; a tal proposito, prima dell'incontro, è stato chiesto loro di vestirsi con indumenti comodi e di procurarsi un materassino o dei cuscini.

In Tabella 2 si riporta, passaggio per passaggio, la progettazione dell'incontro.

Tabella 2 - Descrizione sintetica della progettazione dell'intervento formativo secondo il Ciclo di Kolb (1984)

Scansione temporale	***Tematiche e proposte laboratoriali***
14.30-15.45	Accoglienza e introduzione sul tema dell'AMS
15.45-16.00	Cosa si intende per *implicito* in didattica?
16.00-17.00	I corsisti vengono invitati a sedersi in cerchio nella stanza. L'attività proposta ha l'intenzione di lavorare sull'esplicitazione di alcuni impliciti che viviamo quotidianamente nel contesto scolastico e che hanno a che fare con le convenzioni, le norme, lo stile comunicativo. Si propone l'impiego di un cartellone, nel quale è rappresentata la sagoma di un corpo (adulto/a e/o bambino/a) di genere maschile e/o femminile. Il cartellone è posizionato a terra, al centro del cerchio di partecipanti. *Viene chiesto di pensare in autonomia e nel silenzio a un'esperienza vissuta (sia da discenti, che da insegnanti) che abbia a che fare con dinamiche implicite che si ha la percezione interferiscano e/o influenzino il clima della classe (EC); ad ogni partecipante vengono forniti dei cartoncini, sui quali riportare le parole/frasi emerse per poi attaccarli nella parte della sagoma/corpo che, a loro avviso, sentono più sollecitata da quel messaggio (OR). Viene poi letto tutto ad alta voce.*
17.00-18.00	*Sono invitati a concettualizzare le dinamiche vissute al fine di dare un senso all'esperienza (CA), mediante un interrogativo guida: "Riflettendo sull'intenzionalità dei tuoi impliciti e argomentando le tue scelte, prova a pensare a dei collegamenti con la teoria e/o a sviluppare pensieri che diano un senso all'esperienza".* *In ultimo, sono invitati a continuare a riflettere su prospettive future (SA), a partire dal seguente interrogativo guida: "Se pensi alla tua presenza in classe, domani, come espliciteresti certi impliciti? Come li modificheresti se – alla luce di quanto è emerso oggi – non sono per te più adeguati?"*
18.00-18.45	Condivisione finale. *In cerchio, per un minuto a testa, i corsisti sono invitati a raccontare come hanno vissuto il processo di esplicitazione e riflessione. Nel gruppo si parla di se stessi, e anche qualora siano state percepite rigidità rispetto ai compagni, è richiesto di esplicitarle in prima persona*

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

	(per es. "Io ho sentito che..."). Tutti i partecipanti sono invitati ad accedere alla parola; se non si hanno riflessioni da condividere, anche un cenno è sufficiente poiché il gruppo si nutre della presenza di tutti e, di conseguenza, la restituzione finale è opportuno che preveda la partecipazione dei presenti.
18.45-19.00	Compilazione questionario *The experiencing Scale* (Stock & Kolb, 2021).

Philosophy for Community

La *Philosophy for Community* nasce dalla metodologia ideata e realizzata negli anni Settanta da Matthew Lipman rivolta all'infanzia e definita *Philosophy for Children* (P4C) ipotizzandone la realizzazione a diverse fasce d'età, frequentemente diffusa nella formazione aziendale o extra-scolastica. Al centro della proposta, oltre allo strumento del fare filosofia (Philosophy), troviamo l'espressione "Community", poiché la formazione e l'apprendimento non sono solo pratiche individuali ma, anche sociali (Fabbri, 2007; Lave, Wenger, 2006). La P4C è stata proposta anche in ambiti diversi dalla scuola e con molteplici fasce d'età attivando progetti destinati ad operatori sociali, università della terza età, gruppi informali di cittadini, organizzazioni lavorative, in contesti aziendali ecc. (Cosentino, 2005). La P4C propone la costruzione di un setting partecipativo in cui i processi di apprendimento, di soft and thinking skills e di co-costruzione di conoscenza, vengono agevolati dalla discussione in gruppo. La proposta della Comunità di Ricerca (Pierce, 2003) scelta da Lipman e collaboratori, pone al centro della propria intenzionalità educativa lo sviluppo del pensiero complesso-riflessivo nelle sue componenti critica, creativa, etica, affettivo-valoriale, permettendo "il riconoscimento della reciprocità nelle relazioni intersoggettive (e l'intensità dei vissuti affettivi ed emozionali implicati in queste relazioni), l'attenzione allo scambio comunicativo, la valorizzazione della personalità individuale, la condivisione di codici, obiettivi, responsabilità comuni, l'accesso al significato e l'incontro ermeneutico con l'altro e con il suo pensare, operare, essere nel mondo" (Striano, 1999, p. 62). Si pone l'accento, quindi, non solo e non più su un insieme di individui che operano individualmente, bensì su un gruppo che co-costruisce il proprio orizzonte condiviso di senso e di saperi a partire dal confronto con punti di vista diversi (Scarpini, 2023).

La sessione proposta di P4C è stata progettata secondo la struttura della Philosophy for Children, utilizzando pretesto e format del dispositivo, come strumento per la formazione del corpo docenti (Santi, 2005; Striano, 2015; Mariani, 2017), e ha visto il coinvolgimento di 35 corsisti. La sessione si è aperta con un'attività introduttiva di *warm-up* (un gioco cooperativo di riscaldamento) con l'obiettivo di creare un clima non giudicante. È stato chiesto

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

ai partecipanti di disporsi in gruppi da due o tre e di assegnare un nome al proprio gruppo. A partire dall'espressione "atmosfera morale scolastica" è stato chiesto di produrre un elaborato utilizzando un linguaggio a scelta (un video, una canzone, un breve testo, una poesia ecc.). Dopo un'iniziale condivisione dei lavori, si è passati alla lettura del testo "L'arrivo del signor Pennico" (Lipman, 2015, pp. 20-22) in modalità condivisa (nello specifico, è stato chiesto di leggere una parte senza andare in ordine e senza rispettare il cambio voce al punto), con la funzione di pre-testo, ossia un'esperienza preparatoria e generativa al pensare condiviso. La lettura ha suscitato l'emersione di numerose domande raccolte dalla facilitatrice in un foglio ben visibile all'intero gruppo (questa fase è chiamata "creazione dell'agenda"). A partire dalla lettura dell'agenda, il lavoro è proseguito facendo delle riflessioni sulle domande stesse. Tra le domande se ne è scelta una da cui ha preso avvio il piano di discussione. La discussione ha avuto una durata di 40 minuti.

Attraverso il dialogo e il confronto di diversi punti di vista abbiamo osservato il procedere del pensiero di gruppo e individuale. Il gruppo ha scelto la domanda: "quando un insegnante può essere definito insegnante efficace?". La facilitatrice ha accompagnato la discussione provando a entrare nella conversazione con un numero minimo di interventi, agevolando la circolarità delle idee e favorendo l'esplicitazione dei concetti (Santi, 1993).

Metodologia

La domanda di ricerca

Pur condividendo una comune tensione attiva ed il focus sul far emergere la dimensione dell'implicito nell'esperienza dei partecipanti, le tre differenti proposte formative attuate esprimono, evidentemente, differenze dal punto di vista metodologico-didattico.

In questo senso, il presente studio muove dalla domanda di ricerca, in primis, se le diverse proposte attuate abbiano sortito eventuali differenze nella risposta dei corsisti, nei termini di quanto questi si siano sentiti coinvolti e motivati; secondariamente, se tali variabili sono in relazione tra loro, ai fini di un loro utilizzo come indicatori di impatto della formazione erogata.

Il campione

Nella formazione sono stati coinvolti complessivamente 104 corsisti suddivisi in tre gruppi laboratoriali (X – *P4C*, Y – *Apprendimento esperienziale*,

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

Z – *Discussione tra pari*), rispettivamente di 36, 35 e 33 componenti. In generale il campione è per il 67,3% di genere femminile, il 29,8% di genere maschile, mentre il 2,9% preferisce non rispondere; l'età media è di 37,1 anni (*DS* = 8,03). Tra i partecipanti, l'86,5% dichiara di avere esperienze pregresse di insegnamento, anche se non continuative tra loro, con una media totale di 5,15 anni di servizio (*DS* = 3,36), di cui il 56,7% nella scuola secondaria di I grado, pertanto in coerenza con il percorso formativo.

Lo strumento

Come strumento di rilevazione è stato utilizzato un questionario autosomministrato in parte costruito *ad hoc*, in parte derivato da strumenti presenti in letteratura, in cui, oltre a raccogliere alcune variabili di sfondo canoniche, successivamente descritte, veniva indagato il coinvolgimento e la motivazione dei partecipanti rispetto alla formazione proposta.

Per rilevare il grado di coinvolgimento è stata utilizzata una versione tradotta e adattata per il contesto italiano dell'*Experiencing Scale* di Stock e Kolb (2021), *che* si costituisce come strumento "pre-work to set experiencing goals for a learning experience" (Stock & Kolb, 2021, p. 14)[4]. Nel nostro caso, è stato utilizzato per rilevare il livello di coinvolgimento dei partecipanti immediatamente dopo l'attività proposta – come una sorta di rapido "temperature check" (*ibidem*) – ovvero il grado in cui questi si sono percepiti coinvolti nell'esperienza formativa a cui hanno partecipato. Lo strumento si compone di 18 item su scale grafiche a 7 punti con le sole descrizioni dei poli estremi, riconducibili a tre dimensioni che gli autori hanno identificato come *Presence* (12 item), cioè il livello di attenzione e consapevolezza durante l'esperienza, *Embodiment* (3 item), cioè il coinvolgimento fisico e sensoriale nell'esperienza e *Novelty* (3 item), cioè il grado di novità e originalità dell'esperienza vissuta.

La motivazione, intesa come percezione di significatività della formazione ricevuta, ovvero della sua spendibilità nella propria vita professionale, è stata indagata chiedendo ai partecipanti di esprimere il loro grado di accordo su scale numeriche auto-ancoranti a 10 punti (1 = per niente d'accordo; 10 = completamente in accordo) relativamente a quanto si sentivano: 1) motivati a trasferire le abilità apprese nella propria professione (1item); 2) interessati ai temi proposti (2 item); 3) di poter nel padroneggiare le abilità apprese nel laboratorio (1 item); efficaci nel laboratorio (1 item).

[4] Gli autori si stanno occupando del processo di adattamento e validazione dello strumento *The Experiencing Scale* in contesto italiano, di cui se ne darà conto in altra sede.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

Rispetto alle variabili di sfondo, in particolare, sono stati raccolte informazioni relativamente a:

- appartenenza ai gruppi X – *P4C*, Y – *Apprendimento esperienziale*, Z – *Discussione tra pari*;
- Genere (F; M; Preferisco non rispondere; Altro);
- Età;
- Esperienze pregresse di insegnamento anche non continuative tra loro;
- Anni di insegnamento dal primo incarico[5];
- Coerenza con il percorso formativo nel quale i partecipanti sono inseriti[6].

Analisi dei dati

Le analisi statistiche sono state effettuate utilizzando SPSS, versione 27.0.

Al fine di verificare la validità di costrutto dello strumento, è stata condotta un'analisi fattoriale confermativa sulle risposte date agli item della *Experiencing Scale.* L'analisi, condotta con rotazione Promax sull'intero campione, ha identificato tre fattori che spiegano il 71% della varianza totale. La distribuzione degli item è coerente con quella riportata dagli autori della scala originale (Stock & Kolb, 2021). La misurazione del coefficiente di Kaiser-Meyer-Olkin (0.909) ed il test di sfericità di Bartlett [$\chi^2(153) = 1439.805$, $p < .001$] hanno confermato l'adeguatezza dei dati ai fini di tale analisi.

L'analisi della coerenza interna dello strumento conferma la sua affidabilità: *presence* ($\alpha = .939$), *embodiment* ($\alpha = .882$) e *novelty* ($\alpha = .766$).

Per ciascuno dei tre fattori della *Experiencing Scale* (*presence*, *embodiment* e *novelty*) è stato calcolato un indice sintetico attraverso la media dei relativi item.

In modo analogo è stato calcolato un indice sintetico della motivazione.

Ciascun indice sintetico è stato, quindi, sottoposto ad una serie di analisi della varianza (ANOVA) avendo come fattori: la partecipazione ai diversi gruppi di formazione (A – *P4C*, B – *Apprendimento esperienziale*, C – *Discussione tra pari*) e le variabili di sfondo raccolte.

[5] In base agli anni di insegnamento dichiarati dai partecipanti, sono stati identificati tre gruppi – in funzione dei percentili – rispettivamente formati da coloro che dichiarano di avere un'esperienza pregressa da 0 a 3 anni compresi, tra i 4 e i 7 anni compresi e oltre 8 anni.

[6] L'informazione è stata ottenuta chiedendo ai partecipanti di esplicitare il grado scolastico nel quale si è svolta prevalentemente la professione di docente.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

Tabella 3 - Studio correlazionale tra Motivazione e Coinvolgimento, relativamente a Presence, Embodiment, Novelty

		Motivazione	***Presence***	***Embodiment***	***Novelty***
Motivazione	Correlazione di Pearson	1	-.412**	-.301**	-.337**
	Sign.		<.001	.002	<.001
	N	104	104	104	104
Presence	Correlazione di Pearson	-.412**	1	.403**	.531**
	Sign.	<.001		<.001	<.001
	N	104	104	104	104
Embodiment	Correlazione di Pearson	-.301**	.403**	1	.491**
	Sign.	.002	<.001		<.001
	N	104	104	104	104
Novelty	Correlazione di Pearson	-.337**	.531**	.491**	1
	Sign.	<.001	<.001	<.001	1
	N	104	104	104	104

Le analisi relative alla *Experiencing Scale* evidenziano differenze statisticamente significative rispetto alla partecipazione alle tre proposte formative su tutte e tre le dimensioni estratte: *presence* ($F(2, 103) = 7{,}37$, $p = .005$), *embodiment* ($F(2, 103) = 8{,}21$, $p = .014$) e *novelty* ($F(2, 103) = 8{,}09$, $p = .005$). Il test di Bonferroni evidenzia in modo particolare come, rispetto a tutte e tre le dimensioni sia sempre il Gruppo A – P4C quello più coinvolto, in modo particolare rispetto al gruppo B – *Apprendimento esperienziale*.

Anche per quanto riguarda il grado di motivazione ($F(2, 103) = 8{,}99$, $p = .001$) che i gruppi hanno espresso rispetto alla proposta laboratoriale ricevuta, le analisi restituiscono delle differenze statisticamente significative; nello specifico il Gruppo X – *P4C*, si è dimostrato significativamente meno motivato rispetto ai Gruppi Z – *Discussione tra pari* e Y – *Apprendimento esperienziale*, con un valore medio di 7,5 ($DS = 1{,}11$) rispetto a 8,2 ($DS = 0.84$) e 8,4 ($DS = 0.89$).

Per quanto riguarda le variabili di sfondo, non sono emerse differenze statisticamente significative e di interesse.

Infine, è stata svolta un'analisi correlazionale tra i livelli di motivazione e di coinvolgimento, espressi mediante le tre dimensioni individuate. I dati restituiscono come all'aumentare del livello di motivazione, diminuisca il grado di coinvolgimento in tutte e tre le dimensioni, le quali, tra loro, risultano correlate positivamente (Tab. 3).

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

Conclusioni

L'idea che gli impliciti, intesi come la sapienza tacita dell'insegnante, possano agire e modulare l'azione educativa, è stata affrontata nel campo della pedagogia di sovente in modo teorico (Lam, 2000; Merleau-Ponty, 2014).

Muovendo da questo filone di studi e di interesse, si è inteso mettere a confronto alcune esperienze didattiche attraverso cui fare emergere tale dimensione implicita in un contesto particolare, come quello dello sviluppo professionale di adulti che operano nel campo dell'istruzione.

Da una recente revisione della letteratura (Landi et al., 2025) è emerso che spesso interventi formativi di sviluppo professionale rivolti a insegnanti in servizio o, come in questa sede, iscritti ad un corso di specializzazione, non sempre vengono documentati con la dovuta attenzione, ovvero descritti puntualmente rispetto alle scelte di metodo adottate per raggiungere gli obiettivi formativi, e tantomeno interrogati rispetto alle loro conseguenze, cioè a come vengono vissuti dai soggetti in formazione. Si evince, infatti, che il contesto formativo e la progettazione della formazione assumono un valore secondario e, pertanto, spesso li si trova scarsamente descritti.

Nel nostro caso, a partire dalle specificità adottate, e assumendo un disegno di ricerca di tipo esplorativo, ci si è interrogati su come leggere l'impatto di soluzioni, che possono essere definite – pur nelle reciproche differenze – non tradizionali, attive e sollecitanti. Per farlo, anziché rilevare il gradimento delle attività proposte, abbiamo optato per indagare il coinvolgimento – attraverso uno strumento già esistente in letteratura – integrato da alcuni item finalizzati a rilevare quanto per i corsisti l'esperienza sia stata motivante.

Le variabili attenzionate allo scopo – coinvolgimento e motivazione – hanno consentito di indicare alcune potenziali traiettorie interpretative su come le diverse proposte impattano sul processo formativo delle persone coinvolte. In tal senso, è la proposta della *P4C* quella che risulta essere stata la più coinvolgente, ma, allo stesso tempo la meno motivante. Coinvolgimento e motivazione, così come sono state intese attraverso gli strumenti utilizzati, nel complesso risultano essere, contro-intuitivamente, correlate in modo negativo tra loro. Se questo dato a primo acchito può apparire contraddittorio, ad una lettura più attenta ci suggerisce, forse, di interrogarci su come valutare l'esito delle proposte formative in termini di impatto in modo meno lineare e più articolato di quanto si è soliti fare attraverso la rilevazione del mero gradimento o della mera soddisfazione del formando. Riferendoci al nostro studio, non è detto, ad esempio, che una proposta coinvolgente sia altrettanto esperita come spendibile, e viceversa. Per esempio, il dispositivo formativo impiegato nell'ambito della P4C potrebbe risultare agli occhi di

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

un docente, che presta attenzione non solo al contenuto ma anche alla metodologia di erogazione del contenuto stesso, necessitante di una maggior preparazione per essere applicato nei contesti di formazione, a differenza di quelli impiegati con i gruppi Y e Z, rispettivamente di *apprendimento esperienziale* e di *discussione tra pari*, che possono apparentemente sembrare di più facile replicabilità. In entrambi i casi, tuttavia, la raccolta delle risposte a tali proposte può fornire utili indicazioni su come orientare la riprogettazione delle proposte stesse, così come impostare un piano di ricerca empirica, anche su proposte formative meno tradizionali, sicuramente praticate, ma poco attenzionate dal punto di vista valutativo.

Riferimenti bibliografici

Argyris C. & Schön D.A. (1998). *Apprendimento organizzato. Teoria, metodo e pratiche*. Guerini: Milano.

Baldacci M. (2016). La 'buona' formazione dei docenti. *Nuova Secondaria*, 7, pp. 19-21.

Baldacci M. (2020a). *Un curricolo di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Carocci: Roma.

Baldacci M. (2020b). Quale modello di formazione docente. Ricercatore e intellettuale. In: M. Baldacci, E. Nigris & M.G. Riva (a cura di). *Idee per la formazione insegnanti*, pp. 30-38. FrancoAngeli: Milano.

Beard C. (2022). *Experiential learning design: Theoretical foundations and effective principles*. Routledge: London.

Brugman D., Podolskij A., Heymans P. G., Boom J., Karabanova O. & Idobeava O. (2003). Perception of moral atmosphere in school and norm transgressive behaviour in adolescents: an intervention study. *International Journal of Behavioural Development*, 4, pp. 289-300.

Calidoni P. (2021). Praticare e coltivare la phronesis. Spunti per la formazione degli insegnanti. In: A.M. Passaseo (a cura di). *Educazione e teoria pedagogica: problemi e direzioni di ricerca*. Armando: Roma.

Cosentino A. (2005). *Pratica filosofica e professionalità riflessiva. Un'esperienza di formazione con operatori psico-socio-sanitari*. Liguori: Napoli.

Damiano E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Cittadella: Assisi.

Damon W. & Gregory A. (1997). The Youth Charter: towards the formation of adolescents moral identity. *Journal of Moral Education*, 26(2), pp. 117-130.

Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Carocci: Roma.

Fabbri L. (2017). L'insegnante post-riflessivo. L'inquiry come strumento di innovazione professionale. In: A. M. Mariani, (a cura di). *L'agire scolastico*, 307-329. La Scuola: Brescia.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

Felini D. & Fugalli L. (2019). Educare alle differenze etico-culturali attraverso il cinema. In: Felini D., Di Bari C. (a cura di). *Il valore delle differenze. Tra teorie e pratiche educative*, pp. 73-92. Junior: Parma.
Felini D., Fugalli L., Madella L. & Zobbi E. (2022). Un repertorio di materiali didattici per la formazione di insegnanti e preadolescenti. In: P. Calidoni (a cura di). *Phronèsis. Coltivare la competenza etica. Spunti da una ricerca sul campo,* pp. 53-68. FrancoAngeli: Milano.
Fisher D.L. & Fraser B.J. (1991). School climate and teacher professional development. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 19(1), pp. 17-32.
Høst K., Brugman D., Tavecchio L. & Beem L.A. (1998). Students' perception of the moral atmosphere in secondary school and the relationship between moral competence and moral atmosphere. *Journal of Moral Education*, 27, pp. 47-70.
Knowles M, Holton E. F. III, Swanson R. A. (1973/2019). *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*. FrancoAngeli: Milano.
Kohlberg L. (1981). *Essay on Moral Development. Vol I: Philosophy of Moral Development*. Harper & Row: San Francisco.
Kolb D. A. (1984/2015). *Experiential learning. Experience as the Source of Learning and Development*, Second Edition. Pearson Education, Inc.: United States of America.
Lam A. (2000). Tacit knowledge, organizational learning and societal institutions: An integrated framework. *Organization studies*, *21*(3), pp. 487-513.
Landi L., Capelli L., Nardiello E. Bosatelli S. & Boscolo A. (2025). Formazione in servizio, modelli di valutazione d'impatto e Ricerca-Formazione: riflessioni a partire da una scoping review. In: M. Dodman, R. Cardarello, V. Damiani, A. Ciani (a cura di). *La Ricerca-Formazione. Impatti, strumenti, fattori*, pp. 51-115. FrancoAngeli: Milano.
Lave J., Wenger E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
Lipman M. (2015). *Lisa*, Napoli: Liguori.
Luciano E. & Salvarani L. (2022). Riconoscere gli abiti morali: per una formazione di educatori e insegnanti al ragionamento etico. In: P. Calidoni (a cura di). *Phronesis. Coltivare la competenza etica. Spunti da una ricerca sul campo,* pp. 69-78. FrancoAngeli: Milano.
Lumbelli L. (1998). *Fenomenologia dello scrivere chiaro*. Editori Riuniti: Roma.
Margiotta U. (2010). La scuola ha un solo problema: i ragazzi che perde. In: C. Scaglioso (a cura di). *Don Milani. La povertà dei poveri*, pp. 69-93. Armando: Roma.
Margiotta U. (2017). Editoriale. La formazione iniziale degli insegnanti secondari. Per un curricolo integrato a struttura di laboratori. *Formazione & Insegnamento*, 15(3), pp. 9-14.
Mariani A. (2017). Philosophy for Children e formazione degli insegnanti: direzioni di creatività riflessiva. *Infanzia*, *1*, pp. 12-14.
Merleau-Ponty M. (2014). *Il visibile e l'invisibile*. Giunti: Milano.
Mortari L. (2019). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione* (pp. 1-152). Carocci Editore: Roma.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

MIUR (2018). *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*.
OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. PISA, OECD Publishing: Paris.
Perla L. (2011). *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. La Scuola: Brescia.
Peirce C. S. (2003). *Le leggi dell'ipotesi*. Bompiani: Milano.
Power C., Higgins A. & Kohlberg L. (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. Columbia University Press: New York.
Reggio P. (2013). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Carocci Editore: Roma.
Rivoltella P.C. (1998). L'analisi dei testi audiovisivi in situazione formativa. In: Id. (a cura di). *L'audiovisivo e la formazione,* pp. 3-38. Cedam: Padova.
Santi M. (1993). Filosofare, argomentare ed apprendere a pensare. *Scuola e città*, 7.
Santi M. (2005). *Philosophy for Children: un curricolo per imparare a pensare*. Liguori: Napoli.
Scarpini M. (2023). *Per un'infanzia che fa filosofia. In dialogo con Maria Montessori e Matthew Lipman*. Edizioni Junior: Parma.
Stock K. L., & Kolb D. (2021). The experiencing scale: An experiential learning gauge of engagement in learning. *Experiential Learning & Teaching in Higher Education*, 4(1), pp. 3-21.
Striano M. (1999). *Quando il pensiero si racconta*. Meltemi: Milano.
Striano M. (2015). Insegnanti consapevoli e riflessivi per una nuova idea di fare scuola. *Pedagogia oggi*, (2), pp. 65-76.
Zobbi E. (2023). *L'educazione etico-sociale in contesto. Uno studio sull'atmosfera morale scolastica*. FrancoAngeli: Milano.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org