

Elisa Zobbi

L'educazione etico-sociale in contesto

Uno studio
sull'atmosfera morale scolastica

il **m** *estiere*
della **p** *edagogia*

FrancoAngeli 



Il mestiere della pedagogia Collana diretta da Massimo Baldacci

La collana "Il mestiere della pedagogia" si rivolge agli insegnanti e a quanti operano nei settori dell'educazione e della formazione e cercano lumi e ipotesi di lavoro per la propria pratica professionale.

Il presupposto della collana è il seguente: il mestiere della pedagogia consiste nel mettere a punto idee e modelli metodologici per affrontare i problemi delle pratiche educative, a partire da quelli della scuola e dell'insegnamento.

Per fare il proprio mestiere la pedagogia non si deve confinare in uno spazio teorico puramente astratto, né in una pratica meramente empirica. Deve invece assumere come proprio dominio i problemi educativi nella loro concretezza storico-sociale, e vedere la teoria come uno strumento per la loro comprensione e la loro soluzione. La pedagogia, cioè, assolve il proprio compito se diventa il "lume" in grado di rischiarare i cammini della prassi educativa.

La collana presenta perciò volumi tematizzati sui problemi dell'educazione, ed è articolata in due versanti.

Il primo versante è dedicato alle ricerche educative, e accoglie volumi nei quali è prevalente l'aspetto dell'analisi interpretativa di una data problematica formativa, ma il cui apporto è comunque gravido di implicazioni per la pratica.

Il secondo versante è dedicato ai paradigmi educativi, e presenta volumi che privilegiano un taglio teorico e metodologico, volto al tempo stesso ad interpretare criticamente le questioni e a definire modelli d'intervento e ipotesi operative (non ricette) da sperimentare nella pratica.

Nella collana, sono particolarmente prese in esame le problematiche inerenti alla formazione scolastica: la conoscenza e la relazione, l'apprendimento e i vissuti emozionali, il curriculum e l'organizzazione scolastica, i saperi e le strategie didattiche ecc. Ma anche le questioni formative extrascolastiche concernenti l'educazione permanente, il sistema formativo, le agenzie formative del territorio ecc.



Il mestiere della pedagogia Collana

diretta

da Massimo Baldacci

René Barioni, Haute École Pédagogique, Losanna

Luciana Bellatalla, Università di Ferrara

Fabio Bocci, Università Roma Tre

Franco Cambi, Università di Firenze

Enzo Catarsi †, Università di Firenze

Giorgio Chiosso, Università di Torino

Enza Colicchi †, Università di Messina

Michele Corsi, Università di Macerata

Mercedes Cuevaz López, Universidad de Granada

Francisco Diaz Rosas, Universidad de Granada

Liliana Dozza, Università di Bolzano

Maurizio Fabbri, Università di Bologna

Silvia Fioretti, Università di Urbino

Massimiliano Fiorucci, Università Roma Tre

Franco Frabboni, Università di Bologna

Eliana Fraeunfelder †, Università di Napoli

Patrizia Gaspari, Università di Urbino

Giovanni Genovesi, Università di Ferrara

Cosimo Laneve, Università di Bari

Isabella Loiodice, Università di Foggia

Umberto Margiotta †, Università di Venezia

Berta Martini, Università di Urbino

Maria Chiara Michelini, Università di Urbino

Riccardo Pagano, Università di Bari

Teodora Pezzano, Università della Calabria

Franca Pinto Minerva, Università di Foggia

Maria Grazia Riva, Università di Milano-Bicocca

Mario Rizzardi, Università di Urbino

Pier Giuseppe Rossi, Università di Macerata

Roberto Sani, Università di Macerata

Vincenzo Sarracino, Seconda Università di Napoli

Giuseppe Spadafora, Università della Calabria

Francesco Susi, Università Roma Tre

Giuseppe Trebisacce, Università della Calabria

Simonetta Ulivieri, Università di Firenze

Angela Maria Volpicella, Università di Bari

Miguel Zabalza, Universidad de Santiago de Compostela

Ogni volume è sottoposto a referaggio a “doppio cieco”.

Il Comitato scientifico svolge anche le funzioni di Comitato dei referee.

Elisa Zoppi

L'educazione etico-sociale in contesto

Uno studio
sull'atmosfera morale scolastica

Presentazione di *Damiano Felini*

il **m** *estiere*
della **p** *edagogia*

FrancoAngeli 

L'Opera è pubblicata in Open Access con il contributo dei fondi di ricerca MIUR-PRIN 2017, *Curricolo per l'educazione morale*, assegnati all'Unità di Ricerca dell'Università di Parma, Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali.

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

*A Tiziana e Mauro,
a Livia,
al professor Damiano Felini,
per aver reso visibile
l'invisibile*

Indice

Presentazione , di <i>Damiano Felini</i>	pag.	9
Introduzione	»	13
Parte I – L’educazione morale: dall’individuo al contesto		
1.Lo sviluppo del senso morale: dall’infanzia all’adulità	»	21
1. Introduzione	»	21
2. L’approccio cognitivo-evolutivo: il contributo di Jean Piaget	»	23
3. L’approccio cognitivo-evolutivo: il contributo di Lawrence Kohlberg	»	33
4. Il pensiero morale. La Teoria degli ambiti dello sviluppo sociale	»	45
Conclusioni	»	59
2.L’educazione morale: dal quadro storico-normativo al contesto scolastico. Approcci e curricoli	»	63
1. Introduzione	»	63
2. L’educazione morale. Riferimenti dal quadro storico-normativo italiano	»	63
3. L’educazione morale. Riferimenti dall’ambito pedagogico nazionale e internazionale	»	73
3.1. Gli approcci all’educazione morale	»	75
3.2. I curricoli di educazione morale	»	88
Conclusioni	»	98

3. Il ruolo del contesto: l'atmosfera morale scolastica	pag.	101
1. Introduzione	»	101
2. Il clima scolastico e l'AMS: un quadro d'insieme	»	102
3. Metodologia	»	105
4. Concepire l'AMS: norme, relazioni e sviluppo di sé	»	107
4.1. L'AMS come complesso di norme e sistema di significati	»	108
4.2. L'AMS come spazio di relazioni	»	112
4.3. L'AMS come luogo di sviluppo di sé	»	117
5. Intervenire sull'AMS: i percorsi formativo-organizzativi	»	121
Conclusioni	»	124

Parte II – La ricerca empirica

4. La voce degli insegnanti: la percezione dell'atmosfera morale scolastica	»	131
1. Introduzione	»	131
2. Metodologia	»	132
2.1. I partecipanti	»	132
2.2. Strumenti e procedure	»	135
2.3. La raccolta dei dati, la strategia di analisi e la categorizzazione a posteriori	»	138
3. La percezione dell'AMS da parte degli insegnanti	»	142
3.1. Le metafore di scuola	»	142
3.2. Le relazioni sociali	»	145
3.3. L'insegnante: ruoli, competenze, formazione professionale e burocrazia	»	167
3.4. La società attuale: tra sfide e trasformazioni	»	172
3.5. Il quadro etico-normativo-valoriale	»	175
3.6. La cultura organizzativa scolastica	»	181
3.7. Il fare rete	»	188
Conclusioni	»	189
Conclusioni	»	195
Riferimenti bibliografici	»	201

Presentazione

di *Damiano Felini**

L'educazione morale è un oggetto concettualmente complesso che deve trovare però, come spesso capita in pedagogia, una sua semplificazione, utile (necessaria?) alla sua applicazione nei contesti concreti del fare educazione. Per sondare tale complessità, prendiamo a mo' di esempio idealtipico due casi di educazione morale propri all'ambito britannico: Alexander Neill, da un lato, e il movimento della character education, dall'altro.

Nel primo caso, abbiamo la realizzazione di una scuola, Summerhill, basata su di una morale libertaria, dove ciò che conta in primo luogo è la libertà dell'individuo e, anzi, l'educazione alla libertà di tale individuo. Secondo questa prospettiva, educare il soggetto morale, non è sottoporlo all'apprendimento di regole ma lasciarlo libero di fare ciò che vuole: con due importanti precisazioni. La prima è che la libertà ha un limite intrinseco, cioè lo scontrarsi con la libertà altrui. Da questo punto di vista, il soggetto morale deve imparare che il suo "voler fare quello che vuole" si imbatte inevitabilmente con l'altro che pure vorrebbe fare quello che vuole. Di conseguenza, a meno di una perenne guerra di tutti contro tutti, il vivere comune richiede il rispetto di qualche limite. La seconda precisazione viene di conseguenza, ed è l'amore come principio educativo fondamentale; per Neill, non solo perché esso diventa la marca primigenia su cui si basano i rapporti umani (auspicabilmente fatti di benevolenza, premura, cordialità, sollecitudine), ma anche perché l'amore è principio dell'educazione, alla base di ogni autentica relazione educativa che non voglia essere punitiva o castrante. Restano aperti, però, degli innegabili dubbi: dove porre il limite all'onnipotenza del soggetto che desidera fare ciò che vuole? Porre un limite – l'esistenza dell'altro – non è una contraddizione al principio? E sostenere che l'amore è un principio pedagogico non significa stabilire una tavola valoriale di una qualche coerenza, che va cioè a confliggere col principio del fare ciò che si vuole?

**Damiano Felini* è professore associato di Pedagogia generale e sociale all'Università degli Studi di Parma.

Lasciamo aperte queste domande e proviamo a vedere che succede nel campo del secondo dei due idealtipi che vogliamo prendere in considerazione. Anche il concetto di character education si presenta con alcuni margini di contraddizione. Intanto, è bene precisare che l'espressione character education (Felini, 2021) rimanda a un movimento angloamericano, i cui maggiori esponenti contemporanei sono T. Lickona, A.L. Lockwood, C.B. Miller e altri. Secondo questi autori, l'educazione morale equivale alla formazione del "carattere morale", cioè alla trasmissione di precise virtù, che sostanzialmente equivalgono alle virtù della tradizione classico-cristiana: prudenza, giustizia, forza e temperanza, aggiornate alla vita quotidiana d'oggi e semplificate a orecchio di bambino. Questa corrente si caratterizza per una grande varietà di approcci e materiali didattici, così da risultare assai accattivante per l'insegnante (specie del grado primario o secondario inferiore) che intenda trattare temi etici nella propria classe. Tuttavia, è chiaramente evidente il limite che questo approccio neoconservatore ha: non sul piano didattico ma su quello filosofico e pedagogico, stante la difficile fondazione di quei valori nell'attuale temperie "debolista".

Pur ammantati, oltremarica e oltreoceano, di una patina dorata che li rende allettanti, entrambi questi approcci – Neill e la character education, volutamente scelti in antitesi l'un contro l'altro – non ci lasciano soddisfatti: da un lato, una libertà quasi senza limiti; dall'altro, l'indottrinamento pur mascherato con i colori dei cartoni animati o dei personaggi fantasy.

Posiamo sciogliere, allora, qualche nodo?

Ci può venire incontro un ulteriore spunto, sempre proveniente dal Nordamerica: si trova in una pagina di John Dewey e il richiamarla ci sembra particolarmente adeguato all'inizio di questo volume. Nel Mio credo pedagogico (1897), l'Autore scrive:

«Io credo che [...] l'educazione morale s'incentra in questa concezione della scuola come un modo di vita sociale, che l'addestramento morale migliore e più profondo è precisamente quello che uno ottiene dovendo entrare in giusti rapporti cogli altri in un'unità di lavoro e di pensiero (Dewey, 1963, p. 12)».

Secondo questa visione, moralità e socialità vengono a coincidere, poiché non v'è moralità se il soggetto non entra in rapporto con gli altri, ed è questa stessa esperienza di vita sociale che fa evolvere il bambino in senso morale. Così inserito nel gruppo sociale, il soggetto forma la propria personalità e, impiegando il pensiero e la propria volontà, ottiene anche un incremento della vita altrui. Pertanto, la visione pedagogica di Dewey sull'educazione morale ha i tratti di una forma educativa non curricularizzata ma spontanea, laica e non catechistica, sociale e non individualista.

Questa idea di collocare l'educazione morale dentro una robusta vita sociale è anche alla base del libro di Elisa Zobbi. In esso, infatti, si mette al centro l'idea dell'atmosfera morale scolastica, quasi a sostenere che l'educazione morale non avvenga solamente per diretto intervento dell'educatore, ma attraverso gli infiniti influssi dati dalle relazioni sociali e dal clima che si respira nell'aula. Non certo, dunque, un qualcosa che non tocchi l'insegnante: il suo contributo rimane sostanziale, ma si esplica nella regolazione di un qualcosa di vagamente impalpabile (anche se Zobbi ce ne mostra la tangibilità euristica), quale può essere l'atmosfera in un gruppo di soggetti.

Introduzione

«I nostri studenti che “vanno male” (studenti ritenuti senza avvenire) non vengono mai soli a scuola. In classe entra una cipolla: svariati strati di magone, paura, preoccupazione, rancore, rabbia, desideri insoddisfatti, rinunce furibonde accumulati su un substrato di passato disonorevole, di presente minaccioso, di futuro precluso. Guardateli, ecco che arrivano, il corpo in divenire e la famiglia nello zaino. La lezione può cominciare solo dopo che hanno posato il fardello e pelato la cipolla. Difficile spiegarlo, ma spesso basta solo uno sguardo, una frase benevola, la parola di un adulto, fiduciosa, chiara ed equilibrata per dissolvere quei magoni, alleviare quegli animi, collocarli in un presente rigorosamente indicativo.

Naturalmente il beneficio sarà provvisorio, la cipolla si ricomporrà all'uscita e forse domani bisognerà ricominciare daccapo. Ma insegnare è proprio questo: ricominciare fino a scomparire come professori. Se non riusciamo a collocare i nostri studenti nell'indicativo presente della nostra lezione, se il nostro sapere e il piacere di servirsene non attecchiscono su quei ragazzini e quelle ragazzine, nel senso botanico del termine, la loro esistenza vacillerà sopra vuoti infiniti. Certo, non saremo gli unici a scavare quei cunicoli o a non riuscire a colmarli, ma quelle donne e quegli uomini avranno comunque passato uno o più anni della loro giovinezza seduti di fronte a noi. E non è poco un anno di scuola andato in malora: è l'eternità in un barattolo».

Daniel Pennac, *Diario di scuola*, 2008

Nel 2019 l'Unità Educazione dell'Università di Parma risulta vincitrice del bando PRIN 2017, con un progetto di ricerca sul tema dell'educazione morale (*Curriculum of Moral Education, CEM. La sfida della formazione morale del preadolescente oggi*). Il Progetto coinvolge non solo l'Università di Parma, ma anche quelle di Urbino, capofila del programma di ricerca, Bologna e Messina. In un sistema sinergico di collaborazione tra i quattro Enti, l'obiettivo è quello di elaborare un curriculum di educazione morale, rivolto agli insegnanti e agli studenti della scuola secondaria di I grado.

All'Università di Messina spetta il compito di sviluppare una ricerca ricognitiva e critica, attraverso un'analisi metaetica, filosofica, sociologica, antropologica e psicologica per individuare i problemi e i bisogni relativi alla moralità degli individui nella società attuale.

L'Università di Bologna ha il mandato di sviluppare una ricognizione e un'analisi critica e comparativa sulle pratiche di educazione morale maggiormente diffuse in ambito nazionale e internazionale.

All'Università di Urbino spetta l'incarico di elaborare e implementare un curriculum di formazione morale per gli studenti della scuola secondaria di I grado. Alla progettazione e alla realizzazione segue la valutazione della praticabilità delle ipotesi curriculari formulate.

Infine, all'Università di Parma spetta il mandato di progettare e implementare gli interventi pilota destinati agli insegnanti. Nello specifico, l'Unità Educazione si prefigge l'obiettivo di raccogliere dati in merito alle attività educative praticate nelle scuole di I grado in riferimento all'educazione morale, comparare i dati rilevati con le esigenze di formazione morale degli insegnanti e intervenire attraverso dei programmi di ricerca-azione al fine di formare gli insegnanti stessi.

Entro l'ambito del Progetto PRIN2017-CEM si colloca il lavoro di ricerca qui presentato.

L'educazione morale è un campo di ricerca ampio, che trova le sue radici a partire dagli studi che si sono occupati di indagare lo sviluppo morale del soggetto. Gli approcci sono tanti e differenti. Dario Bacchini (2011) ne offre una panoramica interessante. Tra questi, l'autore rileva quelli di carattere cognitivo-evolutivo che, attraverso il contributo di Piaget, Kohlberg e dei Neokohlberghiani, hanno indagato e teorizzato le fasi di crescita e maturazione dei processi di pensiero che l'individuo attraversa durante il suo sviluppo morale. Accanto ad essi si colloca la Teoria degli ambiti che, a partire dall'esperienza sociale che vive l'individuo, ravvisa alcuni ambiti, appunto, di moralità, come quello morale, convenzionale e personale. Adiacente ad essi, è possibile reperire quel complesso di teorie e studi che si sono occupati di osservare l'empatia e la prosocialità in relazione allo sviluppo morale dell'individuo; Bacchini fa riferimento al modello teorico di Hoffman e all'orientamento morale prosociale di Eisenberg. Gli approcci non si esauriscono, perché accanto a quelli appena citati, si rintracciano quelli di carattere biologico-evoluzionistico, che si fondano sulle prospettive di Cosmides, Tooby e sul contributo di Hauser. Rispetto a questo filone di studi, sono state considerate le influenze genetiche, il ruolo del temperamento, il ruolo del sistema nervoso autonomo, i correlati neuroanatomici e i neuroni specchio. Infine, si profilano gli ulteriori contributi apportati dalla Neuroetica e dall'universalismo e relativismo morale.

Tuttavia, visti i riferimenti che guidano la progettualità PRIN e il primato conferito alla scuola, in quanto contesto che, per un verso, accoglie il soggetto impegnato in variegati processi di sviluppo e, per l'altro, contribuisce sostanzialmente al suo cambiamento, limitarsi a circoscrivere l'indagine all'individuo, per esempio considerando solo le teorie elaborate nell'ambito dello sviluppo morale, e tralasciare il piano dell'ambiente nel quale il soggetto è inserito, appariva limitante. In questa cornice, infatti, la scuola viene interpretata come quello spazio che influisce significativamente sull'apprendimento del soggetto, sulla sua capacità di costruire relazioni, sulla sua abilità di interfacciarsi con il quadro organizzativo, istituzionale, normativo e valoriale che regola i luoghi dove si incontra l'altro, sul comportamento e sull'atteggiamento che assume quando è chiamato a inserirsi in un gruppo sociale.

Pertanto, si è deciso di partire da tre tra le principali teorie concettualizzate in merito allo sviluppo morale dell'individuo (Capitolo 1) e, da lì, orientarsi verso il campo di ricerca che si è occupato di indagare la formazione morale del soggetto in relazione al contesto (Capitolo 2). Abbiamo, quindi, proceduto individuando quel campo di ricerca che ha come centro di attenzione la relazione esistente tra l'individuo, il suo sviluppo morale e l'ambiente nel quale è inserito. In tal senso, si è individuata una ricca tradizione nazionale e internazionale, di stampo psicopedagogico, che si è occupata di studiare il soggetto morale in relazione a specifici contesti, come quello sportivo, carcerario, clinico; tuttavia, come facilmente si può supporre, ciò che interessava a noi era la scuola, in particolare quella secondaria, e il ruolo da lei giocato nel concorrere allo sviluppo morale del ragazzo e della ragazza (Capitolo 3). È in questa vastità di filoni di ricerca, che si è individuato l'ambito specifico dell'atmosfera morale scolastica (da qui in poi AMS), intesa come il complesso di norme, valori e sistemi di significato che regola le relazioni sociali, formali e informali, che all'interno della scuola si sviluppano, insieme al grado con cui i soggetti coinvolti in tale contesto condividono quel nucleo normativo-valoriale-culturale-organizzativo (Power et al., 1989). Qui ci siamo fermati e da qui siamo ripartiti, identificando proprio nel costruito di AMS il centro del nostro interesse.

Il primo capitolo è stato, dunque, elaborato con l'obiettivo di fornire una mappatura di tre fra le principali teorie evolutive elaborate nel Novecento sullo sviluppo morale del soggetto. Considereremo, infatti, la teoria concettualizzata da Jean Piaget che, in una delle sue più famose opere, *Il giudizio morale del bambino* (1932), compie una riflessione rigorosa sullo sviluppo morale attraverso una prospettiva specifica, ovvero quella che predilige lo sviluppo della moralità come un processo complesso a più fasi che, nel più ampio processo di strutturazione cognitiva, si manifesta in un rapporto sincronico e progressivo con i processi di sviluppo cognitivo dell'individuo.

Rivolgeremo, poi, la nostra attenzione a quella che si configura come l'espansione della teoria di Piaget ed esito di più di trent'anni di ricerca: la teoria evolutiva a sei stadi di sviluppo morale di Lawrence Kohlberg, il quale, a partire da due questioni fondanti come "che cos'è la virtù?" e "che cos'è la giustizia?" ha definito un articolato impianto finalizzato a collocare il pensiero del soggetto in un particolare stadio di sviluppo morale.

Infine, dedicheremo parte della nostra riflessione alle ricerche condotte, tra la fine degli anni Ottanta e i recenti anni Duemila, da un gruppo di ricercatori, tra cui Larry Nucci, Judith Smetana ed Eliot Turiel, che hanno concepito la *Teoria degli ambiti di sviluppo sociale*, che si è concretizzata in una prospettiva differente ma, per certi versi, complementare a quelle fin qui considerate. Secondo questa concettualizzazione, infatti, gli elementi determinanti alla formazione morale dell'individuo afferiscono a cinque principali domini: oltre a quello morale, si reperiscono gli ambiti personale, culturale, emotivo e caratteriale.

A fronte delle riflessioni e delle domande di ricerca emerse nel considerare le teorie di sviluppo morale concepite nel corso del Novecento, il secondo capitolo è stato elaborato con l'intento di riflettere sulla connessione tra lo sviluppo morale e l'educazione. Per farlo, abbiamo ripercorso la storia dell'educazione morale – o civica, o alla cittadinanza, a seconda della denominazione che ha assunto nel corso del tempo – al fine di individuare come essa sia stata oggetto di legiferazione nel quadro normativo-giuridico italiano. Inoltre, a causa della sua natura ambigua, testimoniata da una storia normativa discontinua e dalla tendenza a rifuggire in discipline altre, abbiamo ritenuto opportuno considerare le applicazioni realizzate sotto forma di approcci e curricoli di educazione morale. Nello specifico, presenteremo tre approcci all'educazione morale – il *Just Community Approach*, l'approccio della *Character education* e l'approccio proposto dal *Grupo de Investigación en Educación Moral* – e due curricoli di educazione morale, provenienti dai contesti di ricerca statunitense e italiano.

Il terzo capitolo è stato costruito al fine di focalizzarsi sul ruolo del contesto e, dunque, restituire gli esiti delle indagini svolte dal campo di ricerche psicopedagogiche dedicate all'AMS e al clima scolastico. In primo luogo, abbiamo inteso ricostruirne le correnti teoriche e verificare se i due costrutti sono accomunati da significati coerenti. In secondo luogo, si è offerta una chiave di lettura specifica sul tema di ricerca, con l'obiettivo di dimostrare l'ipotesi secondo la quale le dimensioni che caratterizzano il costrutto, ossia quelle normativa, relazionale e di sviluppo individuale, sono un elemento centrale nelle concezioni e negli interventi formativo-organizzativi documentati dalla letteratura. La ricognizione dello stato dell'arte ha mostrato come il campo di ricerca abbia privilegiato l'indagine dedicata allo studente

e alla sua percezione di AMS, a discapito dell'insegnante, interrogato significativamente in minor misura.

Pertanto, in questa variegata cornice di riferimento, il quarto capitolo presenta i risultati ottenuti da uno studio empirico, di natura qualitativa, volto a raccogliere la voce degli insegnanti rispetto alla loro percezione di AMS. In particolare, l'indagine si prefiggeva l'obiettivo di individuare a quali elementi fanno riferimento gli insegnanti aspiranti e in servizio se chiamati a riflettere sull'atmosfera che percepiscono a scuola. A tal proposito, abbiamo realizzato otto focus-group che hanno coinvolto 41 partecipanti provenienti dalle province di Messina, Parma, Reggio Emilia e Sassari. I dati raccolti sono stati sottoposti ad un'analisi indipendente a posteriori attraverso la metodologia della *Grounded Theory*, condotta da due soggetti. In questo quarto capitolo, daremo conto dei risultati emersi dal processo di triangolazione dei dati.

Ci dedicheremo, infine, ad alcune note conclusive generali che muovono dalla volontà di comprovare il legame esistente e, auspicabilmente, dimostrato, tra il contesto, il ruolo giocato dall'insegnante e lo sviluppo morale del bambino e della bambina, del ragazzo e della ragazza.

Prima di entrare nel vivo di questo lavoro, un ringraziamento sentito va al mio maestro, il professor Damiano Felini, al quale dedico questo volume e a cui devo la mia attività di ricerca. Ricordo ancora quel giorno in cui, davanti a un caffè, ci domandavamo se il Dottorato di Ricerca potesse essere una prospettiva contemplabile. Grazie per il tempo, gli incoraggiamenti, i consigli, i progetti realizzati e quelli ancora da realizzare: conservo con cura i momenti nei quali ci dedichiamo a pensare all'Educazione. È un onore poter crescere al suo fianco.

Un ringraziamento sentito va anche al terzo piano di Borgo Carissimi: l'Unità di Educazione dell'Università di Parma e, in particolare, a Paolo Calidoni, Luana Salvarani, Andrea Pintus, Elena Luciano, Laura Madella, Andrea Giacomantonio e Daniela Robasto, coi quali ho condiviso questo percorso di ricerca. Un grazie sincero per il tempo speso, la fiducia, le proposte vivaci, l'accoglienza. Quando, in questo volume, si parlerà di collegialità, prendo atto del privilegio che ho di poter condividere pensieri e pratiche con voi. È un orgoglio essere parte del vostro gruppo.

Un ultimo grazie – ma non per importanza – va a Livia Fugalli, amica carissima, anche lei membro del gruppo PRIN e collega in Unipr, per le infinite ore passate a parlare dell'Educazione. Vero che ci piace anche chiacchierare di altro, ma certamente possiamo riconoscere di dedicare molto del nostro tempo più squisito in questo. Un ringraziamento di cuore per il tuo costante esserci.

Parte I
L'educazione morale:
dall'individuo al contesto

1. Lo sviluppo del senso morale: dall'infanzia all'adulità

1. Introduzione

«Un bambino piccolo, che si chiamava Giovanni, era nella sua camera. È stato chiamato per il pranzo. Egli è entrato nella stanza da pranzo. Ma dietro la porta vi era una sedia. Sulla sedia vi era un vassoio e su questo vassoio vi erano quindici tazze. Giovanni non poteva sapere che vi era tutto questo dietro alla porta. È entrato: la porta ha urtato il vassoio, e, patatrà, le quindici tazze si sono rotte».

«C'era una volta un bambino che si chiamava Enrico. Un giorno che la mamma non c'era, egli ha voluto prendere della marmellata nella credenza. È salito su una sedia e ha steso il braccio, ma la marmellata era troppo in alto, e non ha potuto prenderla per mangiarla. Tentando di prenderla, ha però urtato una tazza. La tazza è caduta e si è rotta».

Jean Piaget, *Lo sviluppo morale del bambino*, 1932.

«In Europa, una donna era prossima alla morte a causa di una particolare forma di cancro. C'era solo una medicina che secondo i medici avrebbe potuto salvarla. Era un composto a base di radio che un farmacista della stessa città aveva recentemente scoperto. La medicina aveva alti costi di fabbricazione, ma il farmacista la faceva pagare dieci volte tanto quello che gli era venuta a costare. Pagava 400 dollari per il radio e faceva pagare 4000 dollari per una piccola dose della medicina. Il marito della donna malata, Heinz, andò da tutti quelli che conosceva per farsi prestare il denaro e tentò tutti i mezzi legali, ma riuscì a mettere insieme solo 2000 dollari, cioè metà del prezzo. Disse al farmacista che sua moglie stava morendo e gli chiese di vendergli il farmaco a un costo minore o di accettare che lo pagasse in seguito. Ma il farmacista rispose: *No, io ho scoperto il farmaco e ho intenzione di guadagnarci molti soldi*. Così, avendo tentato tutti i mezzi, Heinz viene preso dalla disperazione e pensa alla possibilità di entrare furtivamente nel negozio per rubare il farmaco per la moglie. Dovrebbe Heinz rubare il farmaco? Perché sì o perché no?»

Lawrence Kohlberg, *Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization*, 1969.

«Un uomo sta aspettando il treno alla stazione. Alla sua destra, a una decina di metri di distanza, c'è una donna che legge una rivista. L'uomo dà un'occhiata alla sua sinistra per vedere se stia arrivando il treno e vede con orrore che altro uomo, a una decina di metri da lui, punta inequivocabilmente una pistola in direzione della donna. L'uomo è troppo lontano sia per spingere la donna che per fermare quello con la pistola. Allora grida: *Attenta!* e si mette tra l'uomo con la pistola e la donna proprio mentre il colpo parte. Succede così che il proiettile che avrebbe dovuto colpire la donna gli si conficca nel braccio e l'uomo ha salvato così la vita della donna».

«Al binario della stazione ci sono le stesse persone nelle stesse posizioni descritte nella prima versione della storia. In questo caso, tuttavia, l'uomo che sta in mezzo non si accorge della presenza di quello con la pistola. Mentre aspetta il treno, nota che ha una scarpa slacciata. È proprio nel momento in cui il nostro "eroe" si piega per allacciarsi la scarpa che l'uomo armato spara alla donna. Il proiettile lo colpisce al braccio e la vita della donna è salva».

Larry Nucci, *Educare il pensiero morale. La costruzione del Sé e i concetti di giustizia, diritti, uguaglianza e benessere*, 2001.

La ricerca nell'ambito dello sviluppo morale dell'individuo è stata spesso realizzata a partire da storie ipotetiche come queste, al fine di indagare le giustificazioni che sottendono alle scelte degli individui, le fasi di sviluppo che caratterizzano la costruzione del pensiero morale e le implicazioni che a tale sviluppo si connettono, come la concezione di giustizia, del rapporto con le regole, delle concezioni o delle emozioni.

Che cosa è giusto fare in situazioni analoghe? Quale comportamento è maggiormente deplorabile? Quali criteri è opportuno adottare per valutare il comportamento in termini di moralità? E, soprattutto, perché?

Questo primo capitolo prende le mosse da interrogativi come questi, al fine di illustrare le teorie che, grosso modo nel corso del Novecento, sono state concepite da tre fra i principali teorici nell'ambito della ricerca sullo sviluppo morale. Per farlo, saranno oggetto di trattazione la *teoria dello sviluppo morale* di Jean Piaget, la *teoria a sei stadi di ragionamento morale* di Lawrence Kohlberg e la *teoria degli ambiti di sviluppo sociale*, di cui, tra gli esponenti principali, Larry Nucci, Judith Smetana ed Elliot Turiel.

Qual è il nostro obiettivo? In primo luogo, si tenta di offrire una panoramica sulle concezioni che, in ambito psicologico, sono state teorizzate e impiegate per indagare lo sviluppo morale dell'individuo. In secondo luogo, questa panoramica vuole essere utile al lettore per individuare quegli elementi che ricorrono nella ricerca sulla formazione morale dell'individuo, o,

in altre parole, quei fattori che sono stati riconosciuti come determinanti nel concorrere allo sviluppo morale del soggetto.

Compiere queste due tipologie di azioni ci consente, implicitamente, di preparare il terreno per individuare a quali elementi è bene prestare attenzione, in una prospettiva finalizzata sia a comprendere le applicazioni in termini educativi che sono state elaborate a partire dalle teorie, sia a riconoscere quei fattori sui quali è bene investire per promuovere lo sviluppo morale.

Rimanderemo tali operazioni al prossimo capitolo; per ora, con lo sguardo rivolto all'individuo, tentiamo di comprendere che cosa accade al soggetto quando, partecipe del mondo, è chiamato a sviluppare la sua dimensione morale.

2. L'approccio cognitivo-evolutivo: il contributo di Jean Piaget

Come si sviluppa il senso morale? A quale evoluzione si assiste tra la fanciullezza e l'adolescenza? Qual è il rapporto tra il bambino e la regola? Come avviene la formazione del pensiero morale? E quale concezione di giustizia si elabora?

È a partire da quesiti come questi che Jean Piaget portò il suo fondamentale contributo alla ricerca in merito allo sviluppo morale del bambino, iscrivendo la sua teoria nel più ampio quadro dell'approccio cognitivo-evolutivo. Tale metodo postula che, in uno sviluppo a più fasi, propedeutiche le une alle altre, la struttura cognitiva opera affinché l'individuo elabori gli stimoli provenienti dall'ambiente esterno e li organizzi entro categorie ben definite e gerarchiche. Ed è in una delle sue opere più significative, *Il giudizio morale del bambino* (1932), che Piaget compie una riflessione rigorosa sullo sviluppo morale attraverso una prospettiva specifica, ossia quella che distingue lo sviluppo della moralità come un processo complesso a più fasi che, nel più ampio processo di strutturazione cognitiva, si manifesta in un rapporto sincronico e progressivo con i processi di sviluppo cognitivo dell'individuo.

Nello specifico, egli esamina tre ambiti relativi alla moralità che, di seguito, prenderemo in considerazione: (1) il *rapporto* che intercorre tra il *bambino* e le *norme*, (2) il *pensiero morale* che si sviluppa dall'infanzia all'adolescenza e (3) la relativa *nozione di giustizia*, che orienta la valutazione dell'azione e l'agire stesso. Partendo proprio dalla riflessione sul rapporto che lega il bambino alle regole, lo psicologo svizzero si interroga, per un verso, sulle modalità adottate dal soggetto nell'applicazione delle norme, ossia sul come esse sono messe in atto, e, per l'altro, sulle concezioni che l'individuo elabora delle regole stesse, vale a dire le rappresentazioni che ne costruisce.

La teoria dello sviluppo morale. Attraverso l'osservazione del comportamento dei bambini impegnati nel gioco delle biglie e con specifica attenzione al ragionamento morale, più che alla dimensione dell'agire, Piaget (1932) individua quattro stadi di sviluppo, compresi tra la prima infanzia e la tarda adolescenza (cfr. Tabella 1).

1. Durante il primo stadio (0-4 anni), si forma nel bambino una prima coscienza della regola: attraverso una prospettiva prettamente egocentrica, il bambino impara progressivamente a riconoscere le regolarità insite nel mondo e contrae delle abitudini. Infatti, “immerso in un’atmosfera di regole” (p. 46), fatta dal susseguirsi di routine proposte e imposte dall’adulto (sonno, veglia, pasti, cura personale), il bambino inconsciamente inizia ad organizzare il mondo circostante e lo rende oggetto di conoscenza e di prevedibilità. La “regola motoria”, esito dei processi di assimilazione e accomodamento, si configura come una specie di sentimento di ripetizione che si acquisisce mediante la ritualizzazione degli schemi di adattamento motorio acquisiti durante l’interazione con il mondo.
2. Durante il secondo stadio (5-7 anni), in un contesto sociale abitato anche da pari, il bambino opera per imitazione dei più grandi, conservando, tuttavia, una logica di egocentrismo: gioca da sé; non è vigilato dall’altro; a sua volta non controlla. Le regole assumono i caratteri di sacralità e eternità: in quanto provenienti dall’autorità dell’adulto, esse rappresentano la garanzia del funzionamento del mondo e, dunque, non possono essere modificate.
Seppur dimostri un’iniziale volontà di giocare secondo le regole che conosce, il bambino agisce ancora ad un livello presociale. Infatti, nonostante il secondo stadio sancisca un iniziale sentimento di obbligatorietà in termini di rispetto sia verso le norme, sia verso coloro che le emanano, le regole continuano a permanere come elementi esteriori alla coscienza del bambino e non modificano concretamente il suo comportamento. Piaget parla, infatti, di regole *coercitive*: per il loro carattere prescrittivo, sono considerate sacre ed inviolabili; tuttavia, continuano ad essere percepite come disposizioni esterne e il bambino persiste nel giocare per sé e nel trarre piacere dai propri movimenti motori, più che dall’applicazione delle norme stesse.
3. Il terzo stadio (8-12 anni) vede il bambino e il ragazzo operare secondo il principio di reciprocità e cooperazione, in quanto il gioco assume la caratteristica principale della pro-socialità. In particolare dai 10 anni in poi, la regola non è più esteriore alla coscienza individuale, sacra ed eterna a prescindere da situazioni e intenzioni, ma diviene l’esito della libera decisione degli individui; è degna di rispetto quanto più è condivisa e

reciprocamente accettata dal gruppo che la osserva e smette di essere coercitiva. A seconda delle esigenze espresse degli individui, è oggetto di discussione e di possibile modifica e rappresenta l'esito di una progressiva costruzione collegiale e della cooperazione tra gli individui. Di fatto, la norma diventa *regola relazionale*: in questa fase, il ragazzo discute da eguale, ha occasione di contrapporre liberamente il proprio punto di vista a quello altrui, smette progressivamente di essere influenzato dalla coercizione dei compagni più grandi e degli adulti (pp. 92-93) e genera nuovi sistemi normativi, in quanto "la verità della regola non risiede nella tradizione ma nell'accordo reciproco" (p. 92) e nel mutuo consenso. Il ragazzo sperimenta progressivamente le regole costituenti, ossia quei principi che consentono la cooperazione tra individui, le regole costituite o costumi, ossia l'esito del mutuo consenso (p. 95).

"A partire dal momento in cui la regola di cooperazione succede alla regola di costrizione, essa diventa una legge morale a tutti gli effetti" (p. 66), comportando un'osservanza spontanea. Tuttavia, proprio a causa del riconoscimento della qualità arbitraria della norma, essa può perdere di credibilità ed essere percepita come inattendibile e temporanea. Diversa dalla legge eterna garantita dall'autorità adulta, "nel momento in cui il ragazzo decide che si possono cambiare le regole, cessa anche di credere che esse abbiano sempre avuto gli stessi caratteri, e che siano state create dagli adulti" (p. 70).

4. Infine, il quarto ed ultimo stadio vede il ragazzo interessato alla regola in se stessa: non più oggetto di imposizione da parte dei compagni più grandi, la norma diviene oggetto di inferenza da parte del ragazzo, impegnato in un processo di ragionamento al fine di soddisfare un puro desiderio di speculazione.

L'individuo e le regole. Le fasi individuate da Piaget e le specifiche declinazioni che ciascuna di esse assume, registrano come, durante la prima infanzia, il bambino consideri le regole per i loro caratteri di obbligatorietà e intangibilità, in conseguenza alla costrizione che subisce da parte dei compagni più grandi e dagli adulti. Tale propensione viene definita dallo psicologo svizzero come *realismo morale*, ossia una tendenza che spinge il soggetto a considerare le norme e i valori come sussistenti in sé, al di là delle circostanze che si generano, e obbligatori, ossia esistenti oltre la coscienza morale dell'individuo. In questa logica, il realismo morale si caratterizza per essere *eteronomo*, ossia sacro, indiscutibile ed eterno, garantito dall'autorità dell'adulto ed esterno alla coscienza del soggetto.

È considerato buono il comportamento di chi osserva la norma e la rispetta, mentre è considerata cattiva la condotta di colui che agisce non conformemente alla regola. Di conseguenza, ciò che si genera è una valutazione obiettiva della responsabilità individuale: se ciò che è bene corrisponde all'obbedienza e ciò che è male coincide con l'insubordinazione, il bambino facilmente formulerà giudizi esclusivamente in funzione alla conformità con le norme, e non considererà le azioni in termini di intenzioni. Infatti, gli studi compiuti da Piaget attraverso l'impiego di storie, che alternavano atti di sbandaggine inconsapevole ad azioni deliberatamente ingannevoli, riportano evidenza di come i bambini valutino maggiormente colpevoli i comportamenti dei primi rispetto ai secondi, seppur malintenzionati, a causa dei danni materiali più ingenti che venivano prodotti (per un approfondimento, Piaget, 1932, pp. 118-132).

Tali studi segnalano come il realismo morale sia il risultato della costrizione esercitata dall'adulto sul minore, soprattutto nei termini di quell'insieme di regole implicite ed esplicite trasmesse nel corso della prima infanzia. I risultati ottenuti, inoltre, consentono di ipotizzare che la costrizione esercitata dagli adulti, combinata all'egocentrismo tipico della prima infanzia, generi nel bambino non solo una nozione del tutto esteriore delle regole, ma anche un'applicazione inadeguata delle stesse¹.

Tuttavia, l'influenza esercitata dall'autorità diminuisce con l'aumentare dell'età e il relativo sviluppo cognitivo dell'individuo. Se, infatti, durante la prima infanzia, le menzogne vengono valutate non in funzione delle intenzioni del soggetto, ma a seconda della verosimiglianza delle affermazioni o dei danni provocati, dalla media infanzia in poi, con il passaggio dal pensiero concreto al pensiero astratto, l'intenzionalità assume un ruolo centrale nella valutazione della condotta morale e la bugia è valutata maggiormente grave quanto è meno evidente l'inganno. In particolare, sono la cooperazione e la reciprocità, tipiche delle fasi di sviluppo dell'adolescenza, a bilanciare o quasi annullare le condotte egocentriche e costrittive caratteristiche della prima infanzia, e a condurre all'elaborazione di una nozione della norma interiorizzata o *autonoma*. Le abitudini di cooperazione e reciprocità, infatti,

¹ Emblematici sono i risultati riportati da Piaget a seguito di uno studio condotto con bambini dai 6 ai 10 anni di età, ai quali lo psicologo chiedeva di valutare la condotta morale dei protagonisti di alcune coppie di storie. Tra queste, la prima narra la vicenda di una bambina che, incontrando un cane di grossa taglia, racconta di aver visto "un cane grosso come una mucca"; la seconda riporta di un bambino che, rincasato da scuola, mente alla madre, dicendole di aver ricevuto un voto positivo e quest'ultima lo ricompensa. Il campione di 6-9 anni dimostra di non considerare l'intenzionalità dell'individuo nella valutazione della condotta morale: infatti, ritiene che la bugia del cane grosso come una mucca sia particolarmente grave in quanto inverosimile: «Non si sono mai visti cani grossi come una mucca» (pp. 151-152) e, al contrario, ritiene la menzogna relativa al voto meno grave, poiché possibilmente veritiera.

consentono di sviluppare una concezione della norma permeata di significato che conduce alla comprensione effettiva e progressiva delle regole e all'elaborazione di una morale dell'intenzione, ossia un complesso di giudizi di *responsabilità soggettiva* che si formulano a partire proprio dalla considerazione di volontà e circostanze. “[...] Il bambino, per via del suo egocentrismo inconscio, è portato spontaneamente a trasformare la verità in funzione dei suoi desideri e ad ignorare il valore della veridicità. La regola di non mentire, imposta dalla costrizione degli adulti, gli sembrerà allora tanto sacra ed esigerà, ai suoi occhi, un'interpretazione tanto più “oggettiva” in quanto di fatto non corrisponde a un bisogno reale ed interiore del suo spirito. [...] [Tuttavia, nel momento in cui e] nella misura in cui le abitudini di cooperazione avranno convinto il bambino della necessità di non mentire, la regola gli diventerà comprensibile, si interiorizzerà e darà origine [...] solo a giudizi di responsabilità soggettiva” (pp. 164-165). “[...] Ad un certo livello, la regola diventa obbligatoria indipendentemente dalle sanzioni, ossia dal controllo che l'ha emanata, [...] perché l'ingannare un altro sopprime la reciproca fiducia” (p. 171). In altre parole, i processi che portano a concepire la menzogna e a comprendere il significato delle regole sono progressivi e in accordo con lo sviluppo cognitivo dell'individuo: inizialmente, la bugia è valutata in funzione della punizione che ne consegue – il che implica che in assenza di punizione, nemmeno la menzogna si configura come tale – successivamente, gli inganni sono valutati negativamente, non perché comportano una punizione, ma perché compromettono i rapporti di fiducia e di mutuo rispetto. Sono la cooperazione e la reciprocità i fattori che, secondo Piaget, controvertono la valutazione delle azioni.

Il pensiero morale. L'analisi del rapporto che lega l'individuo alle norme ha portato l'autore a compiere un ulteriore approfondimento rispetto alla costruzione del pensiero morale e a individuarne due specifiche categorie: il *pensiero morale effettivo* e il *pensiero morale teorico o verbale*. Mentre il pensiero morale effettivo si sviluppa gradualmente attraverso l'esperienza che il soggetto vive e le azioni che compie, ma consente di formulare solo giudizi morali contestuali, che orientano l'individuo innanzi a casi specifici, il pensiero morale teorico o verbale si forma dall'azione ma si colloca ad un grado di astrazione maggiore. Utile alla formulazione di giudizi morali universali, il pensiero morale teorico o verbale consente al soggetto di elaborare principi generali che gli permettono di valutare la condotta morale propria e altrui. In altre parole, corrisponde a una presa di coscienza a seguito della progressiva attività morale e consiste in una ricostruzione e rielaborazione originale delle situazioni che nel corso della vita si generano. Necessariamente in ritardo rispetto all'azione stessa, il pensiero morale teorico o

verbale si configura come una concezione generale dei principi morali che, per un verso, influenza progressivamente le rappresentazioni che il soggetto elabora innanzi e in conseguenza alle circostanze che vive e, per l'altro, condiziona la sua percezione, ossia il suo rapporto con la realtà circostante.

La nozione di giustizia. Le ricerche condotte da Piaget, volte ad indagare il rapporto tra il soggetto e le regole e la formazione del pensiero morale, gli hanno consentito di individuare un ultimo elemento che caratterizza lo sviluppo morale dell'individuo: la *nozione di giustizia*. Articolata nella *giustizia retributiva* e nella *giustizia distributiva*, si configura come una condizione di equilibrio nei rapporti sociali, libera dalle influenze dell'adulto e dipendente dalla solidarietà tra gli individui.

Più primitiva rispetto alla seconda forma di giustizia e con maggior probabilità di essere abbandonata durante lo sviluppo dell'individuo, la giustizia retributiva altro non è che il risultato della correlazione tra atto compiuto e la sua retribuzione. Connessa alla costrizione imposta dagli adulti, alle regole fondate sull'autorità, alla morale eteronoma e più frequente tra i bambini piccoli, la giustizia retributiva implica una corrispondente forma di *sanzione*, quella *espiatoria*. Il solo modo per ricondurre il soggetto all'obbedienza è imporre una coercizione rigida e un castigo doloroso, secondo il principio per cui una sanzione "è tanto più giusta, quanto è più severa" (p. 204). Questo implica che questo tipo di sanzione sia, per struttura, arbitrario e privo di un legame specifico tra il suo contenuto e la natura dell'atto sanzionato: "poco importa che per punire una bugia, si infligga al colpevole un castigo corporale [...]" (p. 209). Anzi, l'arbitrarietà e la severità della sanzione appaiono legittime al bambino che, colpevole di essere venuto meno al rapporto di obbedienza, vede nel castigo proporzionato alla gravità della colpa la sola modalità di espiazione. Nulla di differente da ciò che viene rappresentato nella pellicola *If* (1968), film simbolo della contestazione scolastica del Sessantotto, in cui un gruppo di ragazzi viene ritenuto colpevole di atteggiamenti insubordinati e, a suon di vergate, viene sottoposto a una punizione fisica davanti agli studenti più piccoli.

Seppur Piaget riscontri tale tipo di sanzione principalmente tra i bambini piccoli, che propongono di adottare punizioni severe al fine di espiare le proprie colpe, rileva anche che l'impiego di tali misure può essere adottato anche dal mondo adulto, soprattutto a seguito di relazioni familiari o sociali disfunzionali, sperimentate precocemente: pensiamo, appunto, all'esempio riportato, o a tutti quegli episodi in cui l'autorità impone sanzioni finalizzate a riportare l'ordine e a evitare potenziali recidive, attraverso atti di costrizione o di violenza, sia fisica che psicologica.

In contrapposizione alla concezione di giustizia retributiva, Piaget identifica la *giustizia distributiva*. Più frequente nella tarda infanzia e nell'adolescenza, e connessa alla morale autonoma, questa tipologia di giustizia è finalizzata a stabilire e *ri*-stabilire la reciprocità, mediante la riflessione sulle conseguenze causate dal comportamento negativo: il dialogo si configura come strumento più vantaggioso, mentre la punizione in quanto tale è ritenuta inefficace. All'applicazione di sanzioni espiatorie, si sostituiscono *sanzioni per reciprocità*, ossia forme di ammenda che si fondano su principi di eguaglianza e si realizzano in simultanea ai processi di cooperazione. Infatti, durante questa fase di sviluppo cognitivo e morale, il soggetto apprende che la regola è ciò che lo lega ai suoi simili. Di conseguenza, se è oggetto di violazione non è necessaria una punizione severa imposta dall'esterno, poiché il bambino sperimenterà da solo sia la momentanea rottura della relazione di solidarietà che lo lega all'altro, sia il desiderio di ristabilire il legame sociale. Il biasimo, che nasce spontaneamente da tali situazioni, si costituisce come condizione che non necessita di una sanzione espiatoria ulteriore, poiché i provvedimenti che ne conseguono si ispirano ai principi di reciprocità. Caratterizzandosi per essere "motivata" (p. 210) e finalizzata alla comprensione della colpa da parte del colpevole – anche in considerazione del quadro normativo-valoriale condiviso da uno specifico gruppo sociale – la sanzione non è più pura vendetta, ma diventa una conseguenza agli atti accaduti, in una logica che tende alla morale del perdono e alla comprensione.

Coerentemente con l'impianto fin qui presentato, anche la nozione di giustizia evolve in relazione allo sviluppo del soggetto. Piaget, infatti, identifica tre tappe corrispondenti alle concezioni di giustizia retributiva e distributiva. Anche in questo caso, non si assiste a veri e propri livelli generali, ma semplicemente a fasi nella quali può predominare un'idea di giustizia maggiormente legata a processi di coercizione o, viceversa, di cooperazione. Durante la prima fase, caratteristica dei bambini fino ai 5-6 anni di età, la nozione di giustizia è conforme alle disposizioni impartite dall'autorità: tutto ciò che l'adulto promana è considerato giusto. Di conseguenza, l'idea di giustizia è prevalentemente retributiva: di fatto, ogni sentenza, se emanata dall'autorità, è legittima, tanto da divenire costitutiva della stessa moralità e naturalmente insita negli oggetti. "Ciò che è giusto si confonde con ciò che viene imposto dalla legge, e la legge è del tutto eteronoma e imposta dall'adulto" (p. 327). Solo verso i 7-8 anni di età, durante il terzo stadio, si assiste ad uno sviluppo progressivo dell'autonomia e al passaggio del predominio all'eguaglianza, a discapito dell'autorità. La concezione di giustizia elaborata diviene distributiva: "le sole sanzioni considerate veramente legittime sono quelle che derivano dalla reciprocità" (*Ibidem*), si agisce moralmente indipendentemente dalla ammenda e la sanzione espiatoria, caratteristica dello stadio precedente,

non viene più accettata con completa accondiscendenza. Il bambino inizia a porre in dubbio l'indiscutibilità dell'adulto e l'eguaglianza diviene principio regolatore. Intorno agli 11-12 anni di età, infine, il ragazzo acquisisce un nuovo atteggiamento: la sanzione non viene applicata indistintamente a ciascun caso, ma si declina in conseguenza alle circostanze che si sono generate e in considerazione di possibili attenuanti. Al principio di eguaglianza si sostituisce quello di equità, comportando l'abbandono di una legge identica per tutti e la relativa adozione di misure di supporto a seconda degli specifici casi.

Alla luce della teoria sullo sviluppo morale elaborata da Jean Piaget, quali riflessioni è possibile formulare?

In primo luogo, ed è lo stesso autore a riconoscerlo, non è corretto parlare di livelli generali se si considera globalmente lo sviluppo morale dell'individuo: se l'eteronomia e l'autonomia si configurano come condizioni che caratterizzano specifiche fasi, contestualmente si contraddistinguono per essere anche tendenze che prevalgono nel soggetto al di là dei singoli stadi di sviluppo. In altre parole, se la morale eteronoma caratterizza principalmente la prima infanzia – con conseguente applicazione del realismo morale, formazione del pensiero morale effettivo e impiego della giustizia retributiva – essa può caratterizzare l'agire anche di individui più grandi; viceversa, la morale autonoma – e i conseguenti responsabilità soggettiva, pensiero morale teorico o verbale e giustizia distributiva – tipicamente presenti dalla media infanzia in poi, può comparire anche precedentemente o, al contrario, non manifestarsi mai. La Tabella 1 ci può aiutare sia a costruire una panoramica delle dimensioni che sono state oggetto di studio da parte di Piaget, sia a visualizzare la probabilità con cui esse compaiono nelle singole fasi di sviluppo dell'individuo. Tuttavia, è necessario tenere a mente che ciascuna condizione rilevata dalla teoria di Piaget non è strettamente vincolata alle singole fasi di sviluppo esperite dall'individuo.

Tabella 1. Fasi e dimensioni di sviluppo considerate nella teoria dello sviluppo morale di Jean Piaget

La teoria dello sviluppo morale di Jean Piaget			
	Rapporto tra il soggetto e le regole	Pensiero morale	Nozione di giustizia
Fasi di sviluppo morale	Come il bambino applica la regola? (<i>Pratica della regola</i>)	Come il bambino elabora il pensiero morale?	Come il bambino formula la nozione di giustizia?
Fase I (0 – 4/5 anni)	Il bambino individua regolarità in prospettiva egocentrica, al fine di soddisfare i propri bisogni.	-	-
Fase II (5/6 anni – 7/8 anni)	Il bambino opera per imitazione dei compagni più grandi/adulti e acquisisce le regole. Mantiene un atteggiamento egocentrico, non applica le regole apprese e il gioco continua ad essere pre-sociale.	-	<i>Giustizia retributiva</i> : fondata su <i>principi di coercizione</i> imposti dall'autorità, essa implica l'applicazione della <i>sanzione espiatoria</i> .
Fase III (7/8 anni – 12/13 anni)	Il bambino opera guidato dal principio di reciprocità e cooperazione; il gioco diviene	<i>Pensiero morale effettivo</i> : si sviluppa gradualmente attraverso l'esperienza del	<i>Giustizia distributiva</i> : finalizzata a instaurare un rapporto fondato sulla

<p>prosociale.</p>	<p>Le regole sono definite <i>relazionali</i> e danno luogo a <i>regole costituenti</i> e <i>regole costituite</i>. La valutazione del comportamento avviene attraverso la <i>responsabilità soggettiva</i>.</p>	<p>soggetto e gli consente di formulare giudizi morali contestuali.</p>	<p>reciprocità e a ristabilire il legame relazionale. Essa implica l'applicazione delle <i>sanzioni per reciprocità</i> e si fonda sui <i>principi di eguaglianza</i>.</p> <p><i>Giustizia distributiva contestuale</i> (si veda sotto)</p>
<p>Fase IV (12/13 anni – 16/17 anni)</p>	<p>Il ragazzo non sente più la pressione esercitata dai compagni più grandi; è puramente interessato alla formulazione delle norme.</p>	<p><i>Pensiero morale teorico o verbale</i>: si colloca ad un grado di astrazione maggiore ed è necessario alla formulazione di giudizi morali universali.</p>	<p><i>Giustizia distributiva contestuale</i>: la <i>sanzione per reciprocità</i> non viene più applicata indistintamente a ciascun caso, ma è <i>declinata</i> a seconda delle circostanze; si applicano i <i>principi di equità</i>.</p>

In secondo luogo, ciò che emerge implicitamente nella teoria piagetiana è la posizione accessoria rappresentata dalle relazioni sociali. Se è vero che lo psicologo svizzero considera l'alterità nella formazione morale dell'individuo, in quanto dimensione che concorre al passaggio dall'eteronomia all'autonomia, essa è considerata costantemente in funzione dello sviluppo morale del singolo e non occupa mai una posizione centrale, in particolare, se pensiamo ai possibili risvolti sul piano educativo, in termini di interventi che tengano conto del contesto e della dimensione sociale, e alle relative applicazioni che potrebbero essere sviluppate. Eppure, rimane lecito domandarsi quale ruolo giochi il rapporto con l'altro nello sviluppo morale del soggetto e, in particolare, quando l'alterità diviene condizione fondamentale alla definizione delle norme, dei valori e dei sistemi di significato che regolamentano la dimensione sociale. Tenteremo di rispondere a tali questioni considerando un altro tra gli studiosi di maggior spicco che, adottando l'approccio cognitivo-evolutivo, si è contraddistinto per contribuire significativamente alla teoria dello sviluppo morale: Lawrence Kohlberg.

3. L'approccio cognitivo-evolutivo: il contributo di Lawrence Kohlberg

Estensione della teoria sullo sviluppo morale di Piaget ed esito di più di una trentina d'anni di studi, la teoria evolutiva a sei stadi del ragionamento morale di Lawrence Kohlberg si fonda sulla considerazione dei processi di sviluppo cognitivo dell'individuo e sulla centralità del pensiero del soggetto.

Concretizzatasi nell'articolazione puntuale di una serie di stadi che illustra lo sviluppo dell'individuo dalla prima infanzia all'età adulta, la teoria evolutiva di Kohlberg risponde a due questioni riconosciute come fondanti l'indagine sulla moralità dell'individuo – “che cos'è la virtù?” e “che cos'è la giustizia?” – mediante la definizione di un complesso di criteri che colloca il pensiero del soggetto ad un particolare livello di sviluppo morale (Viganò, 1991; Kuhmerker, 1995).

Infatti, a partire dai riferimenti dell'approccio evolutivo-cognitivo e dall'interesse nutrito verso le virtù e i principi di giustizia, Kohlberg pone al centro della sua dottrina la “costruzione del significato morale” (Kuhmerker, 1995, p. 47), al fine di identificare l'intreccio che lega assunti metaetici a valutazioni sistemico-evolutive rispetto agli stadi di ragionamento morale che l'individuo raggiunge (Kuhmerker, 1995; Varin, 1993, pp. 389-390). L'approfondimento meticoloso di tale legame ha consentito a Kohlberg, in primo luogo, di ipotizzare che il conseguimento di un particolare stadio di sviluppo morale implica un corrispondente livello di sviluppo cognitivo e, in

secondo luogo, di constatare come coloro che hanno sviluppato esclusivamente il pensiero concreto, non sono, di conseguenza, in grado di giungere oltre i primi stadi di sviluppo del giudizio morale. Viceversa, l'abile deduttore, capace di compiere inferenze e di comprendere concetti astratti, ha anche raggiunto, contestualmente, un corrispondente livello di sviluppo morale.

Tuttavia, per considerare adeguatamente la teoria morale-evolutiva formulata da Kohlberg è necessario fare un passo indietro e prendere in esame i tre tipi di categorie che lo psicologo statunitense pone alla base della filosofia morale della persona, ossia le *norme*, gli *elementi modali* e gli *elementi di valore*.

Con norme morali, Kohlberg fa riferimento a quei sistemi di valori o oggetti di interesse che l'individuo ritiene importanti. Esse si configurano come strumenti necessari a giustificare le decisioni etiche, poiché regolano le richieste e i conflitti umani, definiscono i diritti basilari dell'individuo, sono culturalmente universali e riconosciute, sono oggetto di sanzione e sono definite dallo stesso autore "irriducibili" (Colby, Kohlberg, 1987, p. 49).

Gli elementi modali corrispondono, invece, a quegli aspetti che caratterizzano l'"inclinazione morale" dell'individuo (Kuhmerker, 1995, p. 35) e si esplicitano attraverso quelle azioni che fanno riferimento all'obbedienza, al biasimo, alla punizione, all'esercizio dei diritti e dei doveri. In quanto determinanti per la disposizione morale del soggetto, gli elementi modali si costituiscono attraverso la definizione di un ordine normativo, entro il quale l'individuo orienta il proprio agire.

Infine, con elementi di valore si fa riferimento al complesso di giustificazioni e valori finali che esistono al di là delle norme e degli elementi modali. Elaborati in sistemi di riferimento che includono le motivazioni, gli atteggiamenti e le ragioni che guidano l'individuo innanzi alle decisioni morali, gli elementi di valore tengono conto delle conseguenze egoistiche, utilitaristiche, ideali e di giustizia (Kuhmerker, 1995, p. 35-36).

Norme, elementi modali ed elementi di valore sono collocabili nei contesti reali di convivenza degli individui e si configurano come un insieme di fattori che influenza l'agire dei soggetti. Tuttavia, pur costituendosi come elementi esterni, perché provenienti dall'ambiente, e condizionanti l'individuo, in quanto influenzano il suo agire, essi si caratterizzano anche per un certo grado di permeabilità: il soggetto, infatti, attraverso le proprie abilità cognitive, interviene attivamente nello strutturare sia l'ambiente, ovvero l'insieme di norme, elementi modali ed elementi di valore, sia il proprio orientamento etico (Viganò, 1991). In altre parole, la realtà sociale diviene l'esito dell'interazione tra individuo e ambiente e, dunque, oggetto di continue trasformazioni operate per mano di un soggetto attivo. Quest'ultimo, partecipa

della realtà che lo circonda, sviluppa il ragionamento morale come personale esito di un costante processo di interazione sociale, che, dunque, diverge dalla mera applicazione dell'intelligenza a situazioni e problemi etici. Ad avviso di Kohlberg, infatti, colui che possiede scarse occasioni di confronto morale, di partecipazione sociale o di assunzione di ruolo, non potrà raggiungere alti livelli di riflessione etica (Viganò, 1991).

In tal senso, il contributo di Kohlberg si discosta dalla passività tipica dell'approccio comportamentista – dominante la ricerca statunitense degli anni Cinquanta, che negava uno sviluppo a stadi della moralità dell'individuo in favore di processi di apprendimento mediante l'applicazione di premi e punizioni a fronte di azioni accettabili o indesiderabili – per riconoscere il primato all'approccio cognitivo-evolutivo, che attribuisce sia un ruolo attivo alla persona nei confronti della realtà sociale di cui è parte, sia un carattere evolutivo alla crescita morale dell'individuo, in conseguenza agli specifici compiti di sviluppo (Kohlberg, 1968; Kohlberg, 1984; Viganò, 1991). Di fatto, lo psicologo americano fonda la propria teoria sullo sviluppo morale a partire dai principi dell'approccio cognitivo-evolutivo che si contraddistinguono per un denominatore comune: la reciprocità tra un individuo attivo nel suo processo di sviluppo morale e l'ambiente. In particolare, egli considera: (a) lo sviluppo individuale in termini di trasformazioni della struttura cognitiva del soggetto a fronte dell'organizzazione di sistemi di relazioni interne; (b) lo sviluppo cognitivo, come esito di un processo di interazione tra la struttura logica dell'individuo e quella dell'ambiente circostante; (c) le strutture cognitive, in termini di schemi necessari a organizzare i corsi di azione in relazione agli oggetti; (d) e lo sviluppo intellettuale, come meccanismo finalizzato ad equilibrare l'interazione tra l'azione che compie l'individuo sull'oggetto e l'influsso che l'ambiente esterno ha sull'organismo (Viganò, 1991).

La teoria a sei stadi di ragionamento morale. I principi fondanti la teoria cognitivo-evolutiva e il complesso di norme, elementi modali ed elementi di valore, in quanto fattori che condizionano e, contestualmente, sono influenzati dal soggetto, pongono le basi per approfondire la teoria a sei stadi di ragionamento morale elaborata da Kohlberg. Suddivisa in tre livelli, ciascuno dei quali prevede un'ulteriore ripartizione in due stadi, la teoria sullo sviluppo del ragionamento morale si articola in una serie di momenti evolutivi, consecutivi tra loro, che dà risposta a tre principali questioni: (1) ciò che è bene fare, (2) le giustificazioni che sottendono all'identificazione del bene e (3) le prospettive sociomorali contenute nel ragionamento morale (Kuhmerker, 1995). In altre parole, lo psicologo statunitense ritiene che per rilevare lo stadio di sviluppo morale dell'individuo sia necessario

comprendere ciò che l'individuo considera come “giusto”, le ragioni che egli presenta per giustificare le proprie azioni e la prospettiva socio-morale che egli assume quando è chiamato ad agire (Kohlberg, 1984; Viganò, 1991). Perciò, tali questioni ci condurranno nell'analisi dei tre livelli di sviluppo morale e ricorreranno nella presentazione che faremo della teoria di Kohlberg.

Il livello preconvenzionale. Il primo, detto *livello preconvenzionale*, vede il bambino dai 4 ai 10 anni di età vivere le norme sociali e morali come esterne al sé: egli non è cosciente del significato interiore che possiedono e agisce al fine di massimizzare i propri interessi, soddisfare i propri bisogni individuali ed evitare i guai (Bacchini, 2011).

Identificabile come un livello orientato dalla logica “*premio-punizione*” (ivi, p. 32), tendenzialmente analogo al realismo morale di Piaget, il primo stadio del livello preconvenzionale prevede che l'individuo eviti di danneggiare l'altro, affinché l'altro non leda lui: l'evitamento della punizione e la devozione all'autorità sono comportamenti positivi in sé, al di là delle circostanze che li hanno generati (Viganò, 1991).

Le norme, ritenute inviolabili e indiscutibili, sono prive di significato e applicate letteralmente e acriticamente, a tal punto che il soggetto confonde la propria prospettiva con quella dell'autorità. La conseguenza è che, anche nella prospettiva socio-morale, lo stadio I si caratterizza per una predominante tendenza all'egocentrismo, che impedisce al bambino di percepire i punti di vista differenti dal proprio e di elaborare una teoria morale personale. L'ignorare le aspettative altrui, unita alla mutevolezza delle circostanze, lo induce ad affidarsi acriticamente ai sistemi normativo-valoriali forniti dall'adulto e a percepire le aspettative sociali come fattori estranei alla propria coscienza, anche se perentori (Kohlberg, 1984; Viganò, 1991; Kuhmerker, 1995; Bacchini, 2011): ciò che è giusto – appunto – equivale alla norma e quest'ultima assume il carattere di immutabilità e sacralità.

Il secondo stadio del livello preconvenzionale, orientato da una logica *individualistica e strumentale* (Bacchini, 2011), vede il bambino avvicinarsi alla concezione che i diritti e i bisogni dell'altro possano essere differenti dai propri e, dunque, necessitino di essere rispettati. Tuttavia, egli opera ancora attraverso una prospettiva tendenzialmente egocentrica e funzionalista: la morale è ancora intesa come scambio funzionale a un fine e non esiste ancora una concezione generale di giustizia. Pertanto, il soggetto tende a soddisfare primariamente le proprie necessità e a ridurre al minimo le conseguenze negative; ammette che anche l'altro faccia lo stesso e, dunque, tenta di coordinare le proprie azioni, in una prospettiva di beneficio reciproco (Kohlberg, 1984; Viganò, 1991). Infatti, anche dal punto di vista socio-morale, le norme sono percepite come prescrizioni atte a mantenere l'equilibrio tra soggetti

impegnati nel raggiungimento dei personali interessi e limitatamente coinvolti in rapporti puramente contrattuali: poiché l'unico principio che guida l'agire del soggetto è lo scambio concreto, il bambino non dispone di vere e proprie categorie morali che lo sostengano nell'identificare ciò che è giusto. Perciò, se, da una parte, l'individuo comprende che esistono bisogni e opinioni differenti dai propri, d'altra parte, considera come unico principio regolatore legittimo la persecuzione dei propri interessi, sia per se stesso, sia per l'altro. Ciò che è ritenuto giusto corrisponde alla massimizzazione dei personali vantaggi e alla minimizzazione degli svantaggi e gli accordi morali sono funzionali a soluzioni pratiche, più a che al rispetto di valori morali condivisi (Kohlberg, 1984; Viganò, 1991; Kuhmerker, 1995; Bacchini, 2011).

Il livello convenzionale. Il secondo livello, definito *convenzionale* e caratteristico dell'età sia adolescenziale che adulta, vede l'individuo porre al centro le aspettative, gli obblighi, le regole e le convenzioni che contraddistinguono una società. Il soggetto inizia un processo di identificazione con la comunità di cui si sente parte e il sistema normativo-valoriale di quest'ultima diviene un elemento centrale nell'orientamento all'azione morale. Egli inizia a sperimentare un sentimento di riconoscimento verso il sistema di obblighi e aspettative della più ampia società, ne legittima l'importanza in riferimento alle istituzioni di cui essa si compone e, in senso più stretto, attribuisce valore a quel complesso di aspettative e convenzioni che caratterizzano la famiglia, il gruppo di amici, la comunità religiosa o la sua sub-cultura. Innanzi al sistema normativo-valoriale, l'individuo agisce subordinandosi volontariamente ad esso attraverso atteggiamenti di lealtà, sostegno attivo nei confronti dell'altro e ferma convinzione verso l'ordine costituito: "rispondere alle attese dei genitori o dei coetanei, [infatti], costituisce un valore in sé" (Viganò, 1991, p. 208), che il soggetto tende costantemente a rispettare.

Anche per il secondo livello, Kohlberg individua due stadi differenti. Il terzo stadio, denominato *orientamento del bravo ragazzo* o *del conformismo*, si caratterizza per una riorganizzazione del sistema di riferimento dell'individuo: le aspettative, i sentimenti, gli accordi condivisi, le convenzioni assumono un ruolo centrale e divengono elementi preminenti rispetto ai personali interessi. Coincidente con l'ingresso nell'adolescenza, il terzo stadio vede il ragazzo realizzare forme di rispetto per le norme al fine di rispondere alle aspettative sia delle persone affettivamente e socialmente vicine a lui, sia della comunità a cui si sente di appartenere; di riflesso, egli risponde anche al personale bisogno di essere considerato un amico fidato, un compagno leale, un buon figlio.

L'individuo, spinto ad osservare le regole non tanto per il riconoscimento del loro carattere universale, ma in funzione del desiderio e della necessità

di conservare la rete di mutua solidarietà, considera la lealtà, la fiducia e il rispetto reciproco come valori di riferimento, espressione di moralità, da riservare alla propria comunità di appartenenza. Le regole sono funzionali alla tutela delle relazioni di lealtà, di mutuo sostegno e di fiducia nei confronti del proprio gruppo sociale e “il soggetto indica buono e giusto il comportamento retto da tali sentimenti” (Viganò, 1991).

Pertanto, anche nella prospettiva socio-morale, il soggetto si sente parte di un sistema di relazioni significative e sviluppa una progressiva capacità di immedesimarsi nei panni dell’altro, poiché il gruppo prevale per importanza sul singolo: la salvaguardia delle relazioni interpersonali diviene elemento motivazionale per agire moralmente. Tuttavia, poiché tale disposizione è limitatamente direzionata verso coloro che appartengono al proprio gruppo sociale – famiglia, pari, comunità religiosa o sub-culturale – essa si fonda su principi contestualizzati e non universali (Kuhmerker, 1995; Bacchini, 2011).

Infatti, è solo durante il quarto stadio del livello convenzionale, definito del *sistema sociale e di coscienza*, che il soggetto sposta la propria prospettiva dal sistema contestualizzato a quello universale: la sua attenzione si amplia all’intera società e l’osservanza delle regole avviene attraverso l’identificazione con sistemi di significato societari. Egli, di fatto, abbandona il punto di vista particolare per riconoscersi in un punto di vista ideologico più ampio, in quanto percepisce se stesso come membro della società generale. Facendo riferimento all’intero sistema sociale, l’individuo interpreta i codici che lo regolamentano come disposizioni atte a tutelare, senza distinzioni, tutti gli individui e anche il perseguimento dei propri interessi deve necessariamente essere subordinato alla salvaguardia delle convenzioni socio-morali costituite (Viganò, 1991). Pertanto, l’individuo tende a rapportarsi alle leggi considerandole come principi regolatori utili a distinguere ciò che è giusto da ciò che è ingiusto, le valuta affinché non entrino in conflitto con i doveri sociali stabili, partecipa attivamente e criticamente alla loro definizione e si impegna nel garantirne il funzionamento (Kuhmerker, 1995; Bacchini, 2011). In altre parole, “la coscienza dell’individuo definisce e risponde agli obblighi e ai diritti che sono incorporati nelle istituzioni sociali, legali, morali e religiose della società” (Kuhmerker, 1995, p. 40) e tutela il bene comune innanzi a un complesso di norme sociali e morali finalizzate sia a promuovere il senso civico, sia a evitare il disaccordo e il disordine.

Il livello postconvenzionale. Infine, il terzo livello, definito *postconvenzionale*, si caratterizza per un soggetto capace di riconoscere e identificarsi in un sistema valoriale ispirato a principi di libertà, equità e solidarietà. Contraddistinto da una tensione a valori e principi morali universali (Viganò, 1991), lo stadio postconvenzionale si spinge oltre l’identificazione con

aspettative, convenzioni, leggi e istituzioni tipiche di una società e porta l'individuo a raggiungere uno stato di autonomia morale in termini di ideali etici e di giustizia universale. Infatti, il sé si percepisce come subordinato a un sistema ampio e generale e tende a fondare i propri giudizi morali su un complesso di diritti, doveri e principi astratti, collocati a un grado superiore rispetto alle singole leggi morali. Raggiunto soltanto da una ristretta parte degli individui della società, il terzo livello di sviluppo morale si caratterizza per un sentimento di "cogenza a vivere in modo conforme a principi liberamente scelti" (Bacchini, 2011, p.38) e universali, e non ha nulla a che fare con il carattere coercitivo tipico dei primi stadi di sviluppo morale.

Nello specifico, è il quinto stadio, definito del *contratto sociale e dei diritti individuali*, a reggersi sul principio regolatore del patto sociale, appunto, ossia sul presupposto che prescrive il maggior benessere possibile per il maggior numero di persone: i valori universali di difesa della vita e della libertà devono essere garantiti a prescindere da qualsiasi circostanza, anche al di là di ciò che richiede l'organizzazione sociale, e in particolare per coloro che non sono tutelati a sufficienza dalla prospettiva sociale del quarto stadio, come le minoranze (Viganò, 1991). Tali principi regolatori sono ispirati alla fiducia reciproca, alla libertà individuale, al trattamento da eguali, alla comunanza, alla benevolenza, alla dignità dell'individuo e hanno lo scopo di proteggere i membri della società e di favorirne il benessere.

Pertanto, in tutte quelle circostanze in cui sussiste un conflitto tra la moralità e le leggi, l'individuo è chiamato ad operare una sintesi tra le due prospettive, al fine di codificare un sistema di norme che si costituisca a partire dai valori universali e dai principi regolatori e che garantisca i diritti di tutti gli individui. Di conseguenza, il processo descritto vede, per un verso, la scomparsa dei principi realistici e contestuali tipici del secondo livello e, per l'altro, la formazione di un individuo razionale che, legato ad un contratto sociale immaginario per il mantenimento dell'ordine, opera affinché quest'ultimo sia garantito nella sua realizzazione (Kohlberg, 1984; Viganò, 1991; Kuhmerker, 1995).

Il *sesto* e ultimo *stadio*, identificato come quello dei *principi etici universali*, rappresenta, secondo Kohlberg, il livello più elevato nella scala evolutiva: l'individuo orienta le proprie scelte morali guidato da principi universali di giustizia, uguaglianza e rispetto, e innanzi al conflitto moralità-legislatura, non ha dubbi sulla preservazione dei principi morali a discapito della legge. Quest'ultima, infatti, ha senso solo se in accordo con la visione etica e i principi universali (Bacchini, 2011), e si esprime nelle forme di rispetto intrinseco per la dignità umana, nella preoccupazione universale per gli altri e nella massima libertà compatibile con le pari libertà altrui (Kuhmerker, 1995). "Dinanzi a un dilemma etico, il soggetto al sesto stadio valuta il modo di

vedere di tutte le persone implicate e cerca un equilibrio ideale, fondato sul rispetto per la dignità, l'uguaglianza e il valore intrinseco di ogni essere umano. Principi etici universali [...] ispirano le decisioni morali dell'individuo e prescrivono la giustizia, il rispetto per la persona e per la dignità umana, la benevolenza, ossia l'attenzione al benessere di tutti gli individui, e l'attitudine a un'empatia umana universale" (Viganò, 1991, p. 211).

Seppur l'ultimo stadio rappresenti la forma più pura e auspicabile dello sviluppo morale dell'individuo e risulti essere chiaramente definito dal punto di vista teoretico, la ricerca longitudinale realizzata da Kohlberg non ne trova traccia dal punto di vista empirico: il sesto stadio evolutivo, infatti, pare non essere mai stato raggiunto da alcun soggetto partecipante alla ricerca e, di fatto, il ragionamento morale ha trovato evidenza soltanto nei gradi dal primo al quinto.

Prima di dedicarci ad alcune riflessioni conclusive, ci serviamo dei contributi di Renata Viganò (1991), Lisa Kuhmerker (1997), Dario Bacchini (2011), nonché dello stesso Lawrence Kohlberg (1984), per ricomporre un quadro sintetico (Tabella 2) della teoria a sei stadi di ragionamento morale.

Tabella 2. Fasi e stadi della teoria di sviluppo morale di Lawrence Kohlberg

La teoria a sei stadi di ragionamento morale di Lawrence Kohlberg		Perché è bene farlo?	Quali implicazioni sociomorali sono contenute nel ragionamento dell'individuo?
Livello preconvenzionale Bambini (4-10 anni)	Stadio I Orientamento premio-punizione	Il bambino rispetta le regole per evitare (1) le punizioni e (2) il danneggiamento di oggetti propri e altrui.	La prospettiva è prettamente egocentrica comporta (1) l'impossibilità di comprendere punti di vista differenti, (2) la tendenza a considerare solo i propri bisogni personali e (3) la confusione tra la propria prospettiva e quella dell'autorità
	Stadio II Orientamento individualistico-strutturale	Il bambino (1) agisce in funzione dei propri interessi e bisogni, (2) segue le regole se rispondono al personale interesse e (3) ammette che gli altri facciano lo stesso, in particolare se ciò avviene entro i rapporti di scambio equo, di patto e di accordo.	La prospettiva è ancora marcatamente egocentrica; tuttavia, si riconosce anche all'altro i medesimi diritti che si esigono per se stessi, dunque ciò che è giusto è considerato consapevolmente relativo.

<p>Livello convenzionale Adolescenti e adulti (13->18 anni)</p>	<p>Stadio III Orientamento del bravo ragazzo</p>	<p>Il ragazzo agisce rispondendo alle attese di chi è vicino a lui (la famiglia, il gruppo di pari, la comunità, ecc.).</p> <p>Le giustificazioni che sottendono all'identificazione del bene sono rappresentate dalla necessità di (1) apparire ed essere una <i>brava</i> persona, (2) conservare la rete di mutua solidarietà e (3) comportarsi coerentemente con i principi contestualizzati che riconosce come importanti.</p>	<p>La prospettiva è sistemico-contestualizzata: il ragazzo (1) è consapevole di essere parte di un sistema di relazioni per lui importanti e (2) opera immedesimandosi nei panni dell'altro.</p>
<p>Livello postconvenzionale Solo pochi adulti (>18 anni)</p>	<p>Stadio IV Sistema sociale e coscienza</p>	<p>Il ragazzo agisce in funzione dei doveri comunitariamente convenuti e contribuisce alla società, al gruppo o all'istituzione. Le leggi sono rispettate perché se ne riconosce l'intrinseca valenza.</p> <p>Le giustificazioni che sottendono all'identificazione del bene sono rappresentate da (1) una fiducia critica nelle istituzioni e (2) la necessità di (2) mantenerle e preservarne l'esistenza.</p>	<p>La prospettiva è sistemico-universale: il ragazzo si avvale del concetto di sistema, al fine di (1) valutare che le norme non entrino in conflitto con i doveri sociali stabili, (2) contribuire alla loro definizione e (3) garantirne il funzionamento.</p>
<p>Livello postconvenzionale Solo pochi adulti (>18 anni)</p>	<p>Stadio V Contratto sociale e diritti individuali</p>	<p>Il soggetto è consapevole che ogni individuo possiede un sistema valoriale-normativo in riferimento al proprio gruppo di appartenenza. Tuttavia, riconosce che alcuni diritti (alla vita, alla libertà, ecc.) sono universali e necessitano di essere preservati al di là dell'opinione della maggioranza.</p> <p>Le giustificazioni che sottendono all'identificazione del bene sono rappresentate da un senso di obbligazione verso la legge, al fine di garantire la massimizzazione del bene.</p>	<p>La prospettiva è prioritaria rispetto ai diritti/valori morali: il soggetto (1) è consapevole della rilevanza di valori e diritti rispetto ai contratti e ai legami sociali, (2) distingue valori morali e legali e, (3) in caso di conflitto, riconosce la preminenza dei primi sui secondi.</p>

	<p>Stadio VI Contratto sociale e diritti individuali</p>	<p>Il soggetto segue principi etici autonomamente scelti, fondati su criteri universali di giustizia, uguaglianza, rispetto per la dignità umana.</p>	<p>Le giustificazioni che sottendono all'identificazione del bene sono rappresentate da (1) la fiducia riposta nei principi morali universali e da (2) un senso di impegno personale verso di essi.</p>	<p>La prospettiva è prioritaria rispetto principi morali: il soggetto ritiene che i principi morali universali regolino e debbano regolare gli accordi sociali.</p>
--	--	---	---	---

La dedizione dimostrata da Kohlberg verso lo studio della moralità dell'individuo, che gli ha consentito di mettere a punto un'elaborata teoria dello sviluppo morale, ha permesso al campo di ricerca di compiere tutta una serie di riflessioni in merito ad alcuni temi, come le disposizioni eteronome e autonome dell'individuo, già considerate con Piaget, l'attivismo attribuito all'educando e il ruolo giocato dall'educazione nel processo di sviluppo morale.

Nel quadro della filosofia morale delineata dallo psicologo statunitense, il soggetto moralmente autonomo, immerso nel processo di decisione morale, si appella al dominio morale e agli ideali di libertà per assumere una posizione autonoma o "auto-legislativa": egli, dunque, fa riferimento in maniera libera alle considerazioni morali universalizzabili e le applica a tutti gli attori in gioco, al fine di preservarne la tutela dei diritti personali. Di contro, colui che si trova ancora ad uno stadio di morale eteronoma confida nell'autorità, nella legge o nei libri sacri e si appella a giudizi morali che mostrano un rispetto unilaterale per il sistema valoriale-normativo proprio della tradizione. Tale dicotomia implica che i giudizi morali eteronomi facciano riferimento a considerazioni pragmatico-strumentali e, dunque, non morali, mentre i giudizi autonomi rappresentino l'esito graduale di una elaborazione personale che tende sempre più all'ideale universale (Kuhmerker, 1995).

Il progressivo passaggio dallo stato di eteronimia a quello di autonomia e l'attenzione posta sul concetto di sviluppo implicano, secondo la prospettiva di Kohlberg, un ruolo attivo da parte del soggetto. Secondo lo psicologo americano, infatti, la formazione del carattere morale non consiste nell'assimilazione passiva delle norme convenzionali e delle tradizioni culturali, o nell'indottrinamento rispetto ai comportamenti ritenuti legittimi, ma corrisponde ad una "libera adesione a principii etici razionali" (Viganò, 1991, p. 77). Discostandosi, dunque, dall'"addestramento intellettuale" (*ibidem*) che prevedeva l'enfasi sulla virtù, sulle regole e sulle opinioni convenzionali, emanate e trasmesse dall'autorità, Kohlberg predilige un'educazione morale democratica che, fondandosi sul contributo di Jhon Dewey, sulla psicologia evolutiva e sulla filosofia morale, integra gli aspetti soggettivi e oggettivi di ogni esperienza dell'individuo, in riferimento alla sua autonomia e al suo sviluppo personale. Il soggetto, coinvolto in un processo di scambi con l'ambiente e impegnato in una serie di tentativi finalizzati a strutturare le proprie esperienze sociali, sviluppa con gradualità idee e concetti morali. Questi ultimi rappresentano "modelli organizzati di pensiero" (Viganò, 1991, p. 78), che si caratterizzano per essere sempre più adeguati rispetto al procedere delle tappe di sviluppo, dall'infanzia fino al raggiungimento della maturità (Kohlberg, 1971), e vengono impiegati dall'individuo nel corso della sua azione quotidiana.

Il contributo di Kohlberg, pur costituendosi come estensione teorica che approfondisce ulteriormente quanto raggiunto dal campo di ricerca fino a quel momento, non si limita a identificare ciò che accade all'individuo dal punto di vista della sua evoluzione cognitivo-morale, ma tenta di concretizzare il proprio fondamento filosofico in una dimensione di apertura all'alterità – ogni stadio è analizzato attraverso una prospettiva socio-morale – e in una serie di applicazioni all'ambito educativo. Se, infatti, alla fine del paragrafo precedente ci domandavamo quale ruolo giocasse l'educazione nello sviluppo morale del soggetto, in termini sia di rapporto con l'altro, sia di influenza per opera del contesto, Kohlberg tenta di trovare risposta organizzando e sistematizzando la sua azione attraverso una riflessione sull'educazione morale e, di fatto, mediante l'impiego di interventi e strumenti ben precisi, da lui stesso ideati o applicati in modo innovativo nell'ambito dei contesti educativi. A suo avviso, infatti, l'educazione non consiste nella trasmissione di nozioni, ma nel fornire le condizioni per lo sviluppo cognitivo e morale dell'individuo, affinché si formi un soggetto libero e attivo, in grado di discernerne e scegliere il personale quadro etico-valoriale di riferimento e agire coerentemente con esso. In particolare, egli utilizzò i dilemmi morali per promuovere discussioni di gruppo nelle classi, formulò strategie di insegnamento applicate ai contenuti curricolari dei corsi tradizionali e fondò le *Just Community School*, ossia sperimentazioni educative finalizzate a trasformare la struttura di funzionamento della scuola.

Dedicheremo ampio spazio a tali interventi e ad altri nel Capitolo 2, nel quale saranno oggetto di trattazione gli approcci e i curricoli progettati e/o impiegati nell'ambito dell'educazione morale. Per ora, nel paragrafo successivo, ci concentreremo nell'analizzare un ultimo contributo della ricerca sulla moralità, ossia la Teoria degli ambiti che, insieme agli autori appena considerati, rappresenta un ulteriore punto di riferimento nel panorama degli studi che si sono occupati di teorizzare ed indagare lo sviluppo morale dell'individuo.

4. Il pensiero morale: la teoria degli ambiti dello sviluppo sociale

La moralità si fonda su principi universali e storici oppure i concetti morali cambiano nel corso della storia e delle evoluzioni sociali? Si configura come dipendente da una cultura specifica o si fonda su aspetti transculturali? Implica la scelta di specifiche modalità di azione o è prettamente determinata da emozioni? Essa si forma a partire dal carattere dell'individuo o è trascendente e decontestualizzata rispetto alle personali propensioni? È sintetizzabile in un insieme di norme assolute o è multiforme e relativa?

È a partire da quesiti come questi che, tra gli anni Ottanta del secolo scorso e i recenti anni Duemila, un gruppo di ricercatori statunitensi, tra cui Larry Nucci, Judith Smetana ed Elliot Turiel, ha concepito la *teoria degli ambiti dello sviluppo sociale* che, a partire dallo studio dello sviluppo morale dell'individuo, si è concretizzata in una prospettiva differente e, in un certo senso, integrativa di quelle fin qui considerate. Secondo tale concettualizzazione, infatti, gli elementi determinanti nella formazione della moralità non si esauriscono negli aspetti evolutivi, ossia quelli considerati da Piaget e Kohlberg, ma concorrono allo sviluppo morale del soggetto anche domini altri, come quelli personali, culturali, emotivi e caratteriali.

Tuttavia, l'interrogarsi su questioni morali ha richiesto una riflessione sulla stessa concezione di moralità e sulle questioni maggiormente connesse alle convenzioni sociali, ovvero su quelle due forme di regolamentazione sociale che disciplinano l'ordine costituito. Vagare senza abiti per la città in pieno giorno è di dominio morale quanto picchiare un compagno di classe? Fare confusione durante la lezione di letteratura fa riferimento alle questioni convenzionali al pari di rubare un oggetto che non ci appartiene? Dominio morale e dominio convenzionale si equivalgono?

Questioni come queste, oggetto di ampia riflessione nella teoria degli ambiti, hanno trovato risposta, innanzitutto, nella demarcazione netta di moralità e convenzioni sociali. In quali termini?

Dipendente dalle caratteristiche intrinseche di ciascun evento, la moralità, ossia ciò che è giusto o ingiusto, non si configura come diretta conseguenza del consenso generale, di uno standard pattuito socialmente o di ciò che è stabilito dall'autorità, ma dipende dagli effetti intrinseci dell'azione stessa: le regole si originano dalla riflessione sulle conseguenze di uno specifico atto e non da ciò che socialmente è stato ritenuto come valido (Turiel, 1983; Nucci, 2001). Di conseguenza, la valutazione dell'azione, che ne riconosce la legittimità o meno, si caratterizza per la sua universalità e contiene in sé una forza prescrittiva di natura oggettiva, indipendente dalle opinioni dell'individuo e dalle circostanze specifiche di ciascuna situazione. Poiché gli effetti di un'azione si manifestano oggettivamente e sono trasversalmente riconosciuti al di là di specifiche condizioni, gli standard morali che ne conseguono si caratterizzano per essere prescrittivi, universali e applicabili in maniera generalizzata: rubare è sbagliato; picchiare è immorale. Proprio per la loro natura, le implicazioni con questioni di benessere, giustizia e diritti degli uomini sono ovvie e rilevanti.

Diversamente, le questioni di convenzione sociale si configurano come standard concordati da uno specifico gruppo sociale – più o meno ampio – relativamente al comportamento che ciascun membro è chiamato ad assumere per essere parte di quello stesso sistema. Infatti, a differenza delle

prescrizioni morali, le convenzioni sociali non si caratterizzano per effetti intrinseci alle azioni, ma si configurano come prescrizioni arbitrarie, contestualizzate, legate alle circostanze e riconducibili ad uno specifico gruppo: “l’azione viene considerata sulla base della presenza o assenza di una norma che la regoli” (Nucci, 2001, p. 30). Tuttavia, è insindacabile il fatto che la loro esistenza sia una condizione necessaria e imprescindibile alla regolamentazione delle relazioni sociali e – in generale – al mantenimento sia di uno specifico sistema, sia del più ampio ordine costituito. Scegliere un certo abbigliamento in funzione al contesto che si sta frequentando, per esempio, o rispondere coerentemente alle aspettative tipiche del proprio gruppo di riferimento o, ancora, adottare atteggiamenti conformi alle differenti situazioni in cui l’individuo è coinvolto, rappresentano questioni che – anche se non morali – hanno implicazioni forti sulla regolamentazione delle relazioni sociali e sul mantenimento dell’esistenza stessa del gruppo.

Tale distinzione trova, poi, ulteriore significatività nel momento in cui essa non è generalmente operata nell’educazione ai valori (Nucci, 2011) ed è considerata come uno stadio che si raggiunge solo in fasi avanzate di sviluppo morale. Gli studi realizzati nella prospettiva della teoria degli ambiti, infatti, pongono in luce come l’educazione in termini morali sia stata praticata a partire dalla considerazione che tutti i valori, compresa la moralità, fossero questioni convenzionali, ossia questioni da trattare come costumi da trasmettere agli educandi, e analogamente anche in termini di sviluppo, sia Piaget che Kohlberg ritenevano che le questioni morali fossero riconoscibili dagli individui solo in seguito al passaggio da stadi di eteronomia a stadi di autonomia morale e, dunque, in seguito al raggiungimento di livelli avanzati di sviluppo.

Eppure, gli studi contemporanei alla teoria degli ambiti e le stesse ricerche realizzate in tale campo mostrano come le questioni morali e convenzionali siano riconoscibili già in fasi precoci di sviluppo dell’individuo. I risultati, ottenuti da studi volti a rilevare le valutazioni date a situazioni alle quali i partecipanti avevano assistito e le giustificazioni che davano rispetto ai giudizi formulati, dimostrano come sia i bambini che gli adulti distinguono tra moralità e convenzioni, in ragione di una serie di criteri riconosciuti come validi. In particolare, nella valutazione delle situazioni proposte e nella formulazione di giudizi, emerge come sia irrilevante la presenza di norme sociali per la valutazione delle questioni morali, nonché la relatività delle prescrizioni convenzionali in relazione al contesto che le legittima come tali. In un colloquio tenuto con una bambina di quattro anni, nel quale si rifletteva su azioni come colpire un amico tanto da fargli male e fare baccano a scuola, emerge come il picchiare sia riconosciuto come atto immorale, al di là della presenza o meno di una norma sociale: “E se non ci fosse alcuna regola sul

fatto di colpire forte? Andrebbe bene allora colpire forte?” – “No [...], perché il bambino potrebbe farsi male e mettersi a piangere”. Viceversa, il far confusione durante una mattinata a scuola è riconosciuto come un comportamento ingiusto, che non andrebbe assunto, poiché esiste una regola che lo sancisce come tale. Tuttavia, sottesa è l’idea – anche esplicitamente espressa – che in mancanza della norma sociale, non si assisterebbe ad alcuna violazione: “C’è una regola su questa cosa?” – “Sì, dobbiamo stare buoni.” – “E se non ci fosse alcuna regola? Andrebbe bene allora fare chiasso?” – “Sì [...], perché non c’è la regola” (Nucci, 2001, p. 24). Alle questioni morali, dunque, viene riconosciuto il carattere di universalità a seguito dell’ingiustizia che le azioni immorali provocano, mentre nelle questioni convenzionali si ravvisa la natura contestuale in termini di norme e aspettative circoscritte a quello specifico contesto, pur ampio che sia, o in riferimento all’autorità che le ha emanate (Nucci, Turiel, 1978; Turiel, 1983; 1998).

Paradossalmente, la distinzione tra questioni morali e convenzionali risulta essere maggiormente netta durante l’infanzia: attraverso lo studio delle reazioni dei bambini di fronte ad eventi relativi ai domini morale e convenzionale, emergono tentativi di riparare ai danni relazionali provocati dalle trasgressioni per i primi, mentre si assiste ad atteggiamenti di adeguamento alla norma, ridicolizzazione, difesa del proprio comportamento o messa in discussione della regola e dell’autorità, per le questioni convenzionali (Nucci, Nucci, 1982a). Al contrario, nel caso degli adulti, le ricerche mostrano, in primo luogo, come questi ultimi reagiscano più frequentemente a violazioni convenzionali che a trasgressioni morali e, in secondo luogo, come il loro intervento diminuisca con l’aumentare dell’età dei bambini. Infatti, gli studi condotti tra la fine degli anni Ottanta e gli anni Novanta portano evidenza di come i conflitti tra i pari, registrati in particolare nei contesti di gioco libero, siano maggiormente causati dal riconoscimento di questioni morali, come violazioni di diritti e di possesso, prevaricazioni e aggressività, mentre i contrasti rilevati con i genitori appaiono più frequentemente generati da violazioni convenzionali, come la mancanza di buone maniere o di cortesia (Smetana, 1989; Nucci, Weber, 1995). Analogamente, anche nei contesti scolastici si registra come gli insegnanti insorgano con più frequenza innanzi a violazioni dell’ordine e delle convenzioni scolastiche rispetto agli studenti, che invece si dimostrano maggiormente attenti di fronte a violazioni morali da parte dei propri pari (Nucci, Turiel, 1978; Nucci, Nucci, 1982b). Infine, tali ricerche riportano evidenza di come, durante l’età prescolare, le reazioni degli adulti siano presenti e costanti se si tratta di questioni morali, mentre diminuiscono progressivamente durante la scuola primaria, fino a

scompare nella scuola secondaria¹: i bambini, dal canto loro, mostrano di rivolgersi e di chiedere aiuto sempre meno agli adulti e tendono a risolvere le questioni di ordine morale lontano dagli occhi di genitori e insegnanti (Nucci, Nucci, 1982a; 1982b).

La teoria degli ambiti di sviluppo sociale.

L'aver definito le questioni morali e questioni convenzionali ci consente, ora, di scendere in profondità nella teoria degli ambiti di sviluppo sociale.

A differenza di quanto fatto precedentemente, serviamoci, fin dall'inizio di questo terzo paragrafo, di una schematizzazione che ci guiderà all'interno di tale teoria (Figura 1); il fine è quello di presentare progressivamente gli ambiti che tale concettualizzazione individua come determinanti nello sviluppo morale dell'individuo, a partire dal presupposto che si caratterizzano per essere strettamente connessi gli uni agli altri e influenzarsi reciprocamente per tutto l'arco della vita.

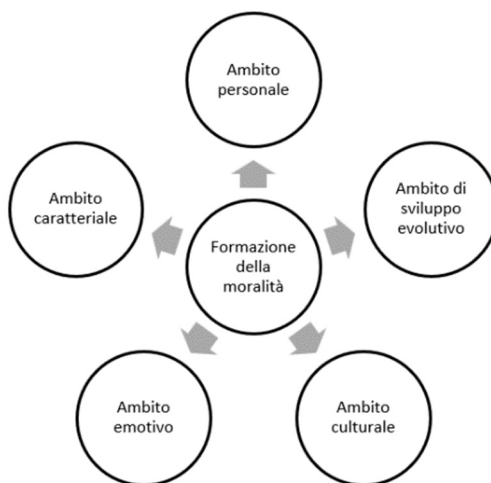


Figura 1. I domini della Teoria degli ambiti di sviluppo sociale

La moralità e l'ambito personale. La moralità e l'ambito personale, in termini di privacy e libertà dell'individuo, fanno riferimento a domini che tradizionalmente, nel campo della filosofia e delle scienze sociali, sono sempre stati interpretati come opposti: la moralità, da sempre rappresentata come il superamento delle passioni e degli impulsi di un soggetto egoista; la libertà, corrispondente al soddisfacimento dei desideri individualistici del sé.

La teoria degli ambiti oltrepassa la dicotomia tra libertà personale e moralità, per fondarsi su una visione che considera tali poli come aspetti interconnessi e coesistenti nella vita sociale dell'individuo e determinanti nell'influenzarne lo sviluppo morale.

Nello specifico, con ambito personale si fa riferimento a “quell’insieme

¹ I dati raccolti erano talmente esigui che non hanno consentito ai ricercatori di svolgere alcuna analisi statistica.

di azioni che la persona considera di sua stretta pertinenza e dunque esterne al raggio di regolamentazione sociale giustificabile” (Nucci, 2011, p. 73; Nucci, 1996). Esso si configura come tale poiché non riguarda ciò che è giusto e ciò che è sbagliato, ossia questioni morali oggettivamente universali, ma è relativo a dimensioni di preferenza e di scelta personale e, quindi, circoscritto nei confini di ciò che risulta di pertinenza dell’ autorità individuale. L’ ambito personale, dunque, consente, per un verso, di stabilire all’ individuo il confine presente tra sé, l’ altro e, in generale, il gruppo sociale di cui è parte, e, per l’ altro, di elaborare un personale senso di sé e di paternità rispetto alle azioni che compie, in quanto “essere sociale unico” (*ibidem*).

Lo sviluppo dell’ ambito personale avviene, già a partire dall’ infanzia, attraverso processi finalizzati a stabilire le aree di scelta e di azione nelle quali il soggetto può e percepisce di agire come individuo. Tuttavia, il raggiungimento di questa condizione avviene attraverso un lungo processo di negoziazione dell’ autorità tra minore e adulto, in un contesto relazionale asimmetrico che vede, da una parte, il bambino chiedere e rivendicare costantemente la possibilità di esercitare le proprie facoltà di scelta e di autonomia e, dall’ altro, l’ adulto difendere il proprio mandato di cura e protezione e, dunque, anche di presa decisionale. Dagli studi, condotti attraverso l’ osservazione delle interazioni tra madri e bambini di 3 e 4 anni, emerge come le madri si dimostrino maggiormente flessibili nelle questioni di ambito personale come la scelta degli abiti o delle pettinature, dei compagni di gioco o della quantità/ tipologia di cibo, ritenute gestibili dal bambino in termini di autonomia, utili allo sviluppo dell’ autoregolazione e adatte al suo livello di controllo e di facoltà decisionale, mentre appaiono maggiormente direttive rispetto a questioni morali, convenzionali o prudenziali, in quanto ritenute ambiti nei quali è richiesto al bambino di uniformarsi agli standard sociali (Nucci, Weber, 1995).

Le rivendicazioni di autonomia, di controllo personale, di indipendenza dai genitori e, dunque, di ri-definizione dei confini della propria area di azione, aumentano con il progredire dell’ età, fino a intensificarsi particolarmente durante l’ adolescenza. Se, per un verso, gli adolescenti riconoscono che le questioni morali rimangono ambiti di pertinenza degli adulti, i quali hanno l’ autorità di regolamentare e indirizzare il loro comportamento rispetto a ciò che è giusto e sbagliato, per l’ altro, le questioni convenzionali e prudenziali mostrano di divenire, progressivamente, oggetto di sempre minore obbedienza e terreno di scontri. In particolare, dagli studi emerge che è ciò che riguarda le regole familiari-sociali, la salute e la sicurezza che, progressivamente, viene interpretato attraverso prospettive opposte: infatti, se nell’ ottica dell’ adulto, certe convenzioni, come quelle relative al denaro, alle attività nel tempo libero, agli orari e ai luoghi da frequentare, rimangono

questioni convenzionali di loro pertinenza, in quanto relative all'organizzazione della vita in famiglia e dell'ambiente domestico e alla protezione e cura del minore, agli occhi degli adolescenti appaiono invece come questioni riguardanti la propria sfera di responsabilità personale e di scelta, e come tali viene rivendicato non solo il proprio diritto ad agire, ma sono percepite anche come ambiti nei quali spesso e indebitamente gli adulti si intromettono (Nucci, 2001).

E allora che ruolo gioca l'ambito personale nello sviluppo morale dell'individuo? L'autonomia personale, la definizione dei limiti che circoscrivono il proprio spazio di azione, la paternità dei comportamenti e l'assunzione di responsabilità si configurano come compiti evolutivi di significativa rilevanza nello sviluppo e nel funzionamento morale del bambino e dell'adolescente. Se, infatti, la moralità si qualifica per essere "altruistica" (Nucci, 2011, p. 92), in quanto implica una proiezione verso l'alterità in termini di preoccupazione per il benessere altrui, contestualmente è anche individuale, poiché comporta una formulazione di giudizi e valutazioni morali che provengono dall'individuo e dalla sua singolare prospettiva.

Allora, formare moralmente il soggetto, considerando anche il dominio personale, significa procedere in due direzioni e tenere insieme due prospettive di senso necessariamente interdipendenti – e non dicotomiche: da una parte, la concezione che "l'interpersonale richiede il personale" (*ibidem*) e, dunque, azioni che favoriscano l'iniziativa individuale ad agire secondo reciprocità e cooperazione; dall'altra, riconoscere l'unicità dell'individuo nell'elaborare un personale quadro etico-valoriale di riferimento e, perciò, dotare la persona di una base esperienziale sulla quale fondare e sperimentare la propria concezione di moralità, in termini di diritti umani, di libertà e di giustizia.

La moralità e l'ambito evolutivo. Moralità, ambiti convenzionali e domini personali si contraddistinguono per essere questioni ben distinte, ognuna delle quali possiede una singolare natura. Sebbene molte delle situazioni reali possano essere riconosciute per la loro attinenza ad un ambito, piuttosto che un altro, altre invece si caratterizzano per una commistione di domini, la cui lettura è dipendente da persona a persona, dall'interpretazione che se ne attribuisce o dalla rilevanza che quest'ultima assegna ai singoli ambiti.

In generale, la teoria degli ambiti individua nel livello evolutivo dell'individuo e, in particolare, nella capacità di riconoscere gli ambiti di pertinenza di ciascuna circostanza reale, un altro tra i fattori che concorrono alla formazione e al funzionamento morale. In quali termini? Senza entrare nel merito degli stadi di sviluppo che la teoria degli ambiti identifica a partire dalle

ricerche di Kohlberg², ci limitiamo a servirci della sperimentazione realizzata da Nucci e Weber agli inizi degli anni Novanta, per individuare le implicazioni che la riflessione su ambiti differenti comporta nello sviluppo evolutivo-morale dell'individuo.

In un intervento educativo, realizzato in una classe terza di una scuola secondaria di primo grado americana, i due ricercatori (1991) divisero gli studenti in due gruppi, a ciascuno dei quali proposero una serie di attività incentrate prettamente o su questioni morali, o su questioni convenzionali e, a distanza di quattro settimane, ne valutarono il livello di ragionamento. I risultati mostrano come il gruppo che aveva affrontato discussioni relative esclusivamente a questioni morali aveva raggiunto un livello di ragionamento morale più avanzato rispetto al gruppo che si era occupato prettamente di questioni convenzionali; e, viceversa, coloro che avevano incentrato le proprie riflessioni principalmente sulle convenzioni, dimostravano una competenza maggiore in tale ambito. Aspetti innovativi rispetto a quanto sostenuto fin qui? Non particolarmente, tuttavia, evidenze simili testimoniano come esperienze sociali differenti determinino ritmi di sviluppo differenti, confermando ulteriormente non solo l'ipotesi secondo la quale moralità e convenzionalità appartengano a domini e sistemi concettuali diversi (Nucci, 2001), ma anche quella che – ad avviso della teoria degli ambiti – respinge il procedere per step universali nello sviluppo morale dell'individuo. Il fatto che possa verificarsi uno sviluppo asincronico dei domini morale e convenzionale comporta la formulazione di giudizi morali contestualizzati molto differenti: infatti, dagli studi condotti in merito a situazioni che implicavano ambiti diversi, emerge come le modalità di ragionamento, il senso di equità o di obbligo morale variano profondamente tra individui che hanno raggiunto livelli disomogenei di sviluppo rispetto a questioni morali e questioni convenzionali.

La moralità e l'ambito culturale. Un ulteriore fattore che concorrere significativamente nella lettura che gli individui fanno delle situazioni sociali è rappresentato dall'ambito culturale. Shweder e collaboratori (1987), in uno studio condotto in una comunità indù in India, chiesero ai partecipanti di valutare, in termini di gravità, 39 comportamenti diversi che, nella loro cultura, implicavano delle violazioni. I risultati mostrarono come “tagliarsi i capelli e mangiare pollo” da parte del figlio il giorno dopo la morte del padre fosse molte più grave – in realtà, l'azione più grave in assoluto – di picchiare a sangue la propria moglie. Incomprensibile se collocato entro il contesto culturale occidentale, tale giudizio morale è il risultato di una cultura che lega eventi reali a elementi soprannaturali e, dunque, alle conseguenze che

² Per un approfondimento, Davidson, Turiel, Black, 1983; Nucci, 1996; 2001.

l'azione compiuta dal figlio avrebbe innescato sulla salvezza o meno dell'anima del padre. Così lontano se traslato nella nostra tradizione? Non sappiamo, tuttavia, questo esempio – o pretesto – ci è utile, in generale, per riflettere sulle implicazioni dell'ambito culturale, in particolare rispetto a quegli elementi che l'individuo considera quando è chiamato a compiere delle scelte: la *tradizione* e la *stratificazione sociale*.

Prendiamoli in considerazione.

Con tradizione si intende quel complesso di convenzioni, comportamenti, norme, valori e usanze tipiche di un contesto, che viene trasmesso alle generazioni successive al fine di rispondere al bisogno di ciascun gruppo sociale di dare continuità a se stesso. Se ciò non avvenisse, sarebbe inverosimile immaginare l'esistenza di qualsiasi società. Tuttavia, l'attribuzione di importanza alla tradizione varia da gruppo a gruppo: è, infatti, consolidato che le società moderne si caratterizzino per tendenze maggiori al cambiamento e alla modificazione delle proprie usanze, a differenza delle società più tradizionaliste, che tendono a “moralizzare” (Nucci, 2001, p. 114) le proprie convenzioni e a radicarle nella propria identità individuale e di gruppo al fine di auto-conservarsi, proprio a partire da quelle consuetudini e da quelle regole vissute per lo più come imm modificabili (Nucci et al., 1996).

Il risvolto è che anche il comportamento degli individui varia significativamente a seconda del legame, più o meno forte, che unisce un gruppo sociale alle proprie tradizioni. Dagli studi condotti tra gli anni Sessanta e Novanta del secondo scorso, emergono differenze significative tra i membri appartenenti a gruppi più o meno tradizionalisti: infatti, se i componenti di società maggiormente volte al cambiamento appaiono più portati a mettere in discussione le proprie tradizioni, poiché si confrontano frequentemente con esperienze sociali che creano squilibrio, i soggetti appartenenti a gruppi più conservatori tendono a radicare la propria identità nelle tradizioni e, dunque, a far riferimento a questioni convenzionali e di organizzazione sociale quando si confrontano con situazioni complesse. Innanzi ad esse, infatti, tendono a preservare l'uniformità sociale e a ricorrere alla tradizione quando devono formulare giudizi morali, antepoendo le questioni convenzionali alle considerazioni morali di giustizia e di benessere.

I risultati ottenuti da Milgram nel 1963 in uno studio sull'obbedienza ne sono una testimonianza rappresentativa. I ricercatori coinvolsero un gruppo di partecipanti americani in uno studio finalizzato a rilevare gli effetti della punizione sull'apprendimento, chiedendo loro di infliggere delle scariche elettriche di progressiva intensità agli studenti che commettevano errori durante i processi formativi nei quali erano coinvolti. Fortunatamente, gli studenti erano attori e le scariche elettriche altro non erano che una finzione. Tuttavia, nella totale inconsapevolezza dei partecipanti, ciò che emerse dalla

ricerca mostrava come coloro che risultavano avere, secondo il modello di Kohlberg, il più alto livello di ragionamento morale, erano i medesimi che obbedivano maggiormente ai comandi elargiti dall'autorità scientifica e perseveravano nell'infliggere scariche elettriche sempre più pericolose. Lo studio aveva creato le condizioni per un vero e proprio "conflitto tra due sistemi di valori antagonisti" (Nucci, 2001, p. 116): da una parte, il non infliggere dolore a un altro uomo – dominio morale – e, dall'altro, contribuire al progresso scientifico – dominio convenzionale. Tuttavia, il grado di considerazione – sconfinante nella devozione – verso l'autorità scientifica era talmente radicato in loro, che la rilevanza delle questioni convenzionali aveva il sopravvento sulle questioni morali, tanto da portarli a rispondere coerentemente, al di là dell'immoralità delle loro azioni, alle aspettative che i ricercatori nutrivano nei loro confronti: di fatto, "diedero priorità all'obbedienza alle convenzioni e all'autorità rispetto alla loro preoccupazione morale di non fare del male" (*ibidem*).

Il secondo fattore che concorre ad influenzare la percezione che gli individui hanno su moralità e convenzioni è dato dalla stratificazione sociale, in termini sia di posizionamento ricoperto da una persona a livello di autorità all'interno di un gruppo sociale, sia di posizionamento di uno specifico gruppo sociale nella più ampia società.

Rispetto alla prima accezione, il riconoscimento di legittimità di un individuo in conseguenza al ruolo sociale ricoperto, anche se apparentemente incongruente con la concezione di moralità, rappresenta un meccanismo che consente alle organizzazioni sociali di funzionare e mantenersi. I ruoli ricoperti dagli individui nei più svariati contesti di vita, infatti, si caratterizzano per maggior o minor rilevanza sociale e conseguente riconoscimento: per esempio, nei contesti di lavoro, l'ammonizione o il suggerimento proveniente dal proprio dirigente o da un proprio collega, certamente, saranno oggetto di gradi di considerazione differente. Tuttavia, in questi meccanismi, si configura sempre uno spazio di autonomia, che consente all'individuo di scegliere liberamente il grado di legittimazione da attribuire alle diversificate autorità con le quali costantemente si confronta.

È difficile individuare il medesimo principio regolatore per quelle stratificazioni sociali che, più radicate, hanno a che fare con i gruppi specifici. Infatti, la gerarchizzazione sociale risulta essere un fattore determinante nei "modi di vivere e di concepire la moralità nella vita di ogni giorno" (Nucci, 2001, pp. 119-120). Diversi studi condotti contemporaneamente alla formulazione della teoria degli ambiti (Abu-Lughod, 1993; Wainryb, Turiel, 1994; Okin, 1996) pongono in luce come la percezione, il relativo riconoscimento e la conseguente legittimazione, per esempio, degli uomini e delle donne all'interno delle società dipenda da come il rapporto tra i generi è concepito

e tradizionalmente tramandato e dai ruoli che, altrettanto convenzionalmente, la tradizione richiede loro di ricoprire. I risultati, infatti, riportano evidenze di come i rapporti gerarchici tra uomini e donne siano talmente radicati da essere percepiti come “conformi all’ordine morale” (Nucci, 2001, p. 119); tale prospettiva è sostenuta, in particolare, dai maschi, sia adulti che adolescenti, i quali sostengono che in ambito familiare le decisioni relativamente alla propria vita e a quella delle donne del loro nucleo sono oggetto di loro competenza, in quanto questioni che rientrano nel loro ambito personale. D’altro canto, le donne, sebbene rilevino l’iniquità delle interferenze maschili nelle loro questioni personali, si percepiscono vincolate alla gerarchia sociale e, dunque, tenute a conformarvisi, anche in considerazione della possibilità, non così remota, di essere rifiutate, abbandonate o vittime di violenza.

Gli studi e le teorizzazioni presentate in questa specifica sezione testimoniano come la sovrapposizione tra moralità e convenzioni, che frequentemente contraddistingue gli eventi reali, influenzi significativamente il comportamento dell’individuo, in particolare rispetto alle concezioni di giustizia e di cura dell’altro che egli elabora. Infatti, anche se le norme morali non possono essere collocate sul medesimo piano delle norme convenzionali, queste ultime acquisiscono un ruolo rilevante nei quadri etico-valoriali di riferimento degli individui, tanto da essere osservate almeno con il medesimo ossequio riservato alla moralità. Senonché, più frequentemente di quanto si crede, le convenzioni risultano essere talmente radicate nella cultura di uno specifico gruppo che impediscono di rilevare l’immoralità che caratterizza lo status quo di determinati sistemi sociali: se riconsideriamo il rapporto gerarchico tra uomini e donne, vediamo come i privilegi riservati ai maschi non vengano percepiti come immorali da questi ultimi e, di riflesso, seppur appaiano ingiusti e illegittimi agli occhi delle femmine, essi sono contestualmente percepiti come incontrovertibili a causa degli effetti che produrrebbero.

La moralità e l’ambito emotivo. Un quarto fattore, che la teoria degli ambiti individua come rilevante nell’influenzare, in termini di moralità, le azioni degli individui, è rappresentato dall’affettività e dalle emozioni e, in particolare, dal rapporto che li lega alla cognizione.

In generale, gli schemi di azione che consentono agli individui di rapportarsi con la realtà non sono composti esclusivamente da procedure computazionali, ma si integrano delle emozioni. Le emozioni, nello specifico, servono a due particolari scopi, interconnessi tra loro: il primo è rappresentato dalla motivazione che spinge l’individuo ad agire secondo determinate modalità; il secondo corrisponde al sistema di valori che, elaborato dal soggetto, lo guida nell’optare per una modalità di azione piuttosto che un’altra. Che

cosa significa? Quando l'individuo si trova a confrontarsi con situazioni complesse, che si caratterizzano per prevedere soluzioni plurivoche, egli è mosso da un certo interesse verso di esse ed è spinto a adottare, più o meno consapevolmente, un sistema di "valori affettivi integrati" (Nucci, 2001, 129), che gli consente non solo costruire schemi e procedure cognitive di riferimento, ma anche di orientare il personale agire. In altre parole, le emozioni concorrono nella scelta delle soluzioni che il soggetto individua per risolvere i problemi che incontra e nell'orientare il suo comportamento, non perché sostituiscano le strutture cognitive, ma perché sono parte integrante dell'intelligenza adattiva. Ciò che ha interessato la teoria degli ambiti è stato rilevare come avviene lo sviluppo emozionale in riferimento alla moralità e, nello specifico, se esistono emozioni particolari che si connettono all'ambito morale e se tali emozioni concorrono nel motivare e guidare il comportamento morale, anche in relazione agli aspetti culturali.

Relativamente al primo interrogativo, gli studi condotti da Arsenio, tra 1988 e il 1995, registrano come i bambini rilevino un forte contenuto emozionale, fatto di emozioni positive (gioia, soddisfazione, empatia) e di emozioni negative (rabbia, tristezza, senso di vergogna, disgusto, sdegno, paura), in tutte quelle circostanze relative a questioni morali, più che convenzionali o personali. Il riconoscimento delle emozioni e di come esse si manifestino in presenza o meno di circostanze identificate come morali, consente ai bambini non solo la conoscenza delle emozioni stesse, ma anche la formazione della coscienza morale. In altre parole, l'individuo identifica quei principi che compongono il personale quadro etico-valoriale e, progressivamente, si lascia guidare da essi, al fine di optare per la cosa giusta da fare anche quando va contro i personali interessi, ad agire moralmente anche nei confronti dello sconosciuto, a realizzare la reciprocità morale.

Tuttavia, e qui giungiamo alla seconda questione, la teoria degli ambiti si è interrogata anche sulle differenze culturali in relazione all'esperienza emozionale e a come tale rapporto influenzi il comportamento dell'individuo. Gli studi considerati (Levy, 1984; Solomon, 1984; Gillian, Wiggins, 1987; Nussbaum, 2000) pongono in luce come le interpretazioni culturali concorrano nella definizione dei nostri schemi morali e ci sostengano nella lettura di "quelle emozioni [che] nel contesto degli eventi sociali culturalmente definiti" (Nucci, 2001): proviamo, per fare solo alcuni esempi, l'esteriorizzazione della rabbia e dall'aggressività – e non della tristezza mediante il pianto – in corrispondenza di offese subite rispetto alla propria mascolinità è, in alcune culture, accettato e, talvolta, implicitamente o esplicitamente richiesto; diversamente, in altre culture, la manifestazione della rabbia è ritenuta pericolosa e raramente sarà esplicitamente mostrata (Solomon, 1984; Sarbin, 1995); analogamente, anche il senso di colpa o la vergogna sono espressioni

emotive che ci si attende dall'individuo quando compie trasgressione morali.

La moralità e l'ambito caratteriale. Quinto ed ultimo elemento, non per importanza, che la teoria degli ambiti identifica come fattore determinante nell'influenzare lo sviluppo dell'individuo in termini di moralità è l'ambito caratteriale. In questa prospettiva, infatti, non è sufficiente possedere un'idea chiara relativamente a cosa è bene o male fare, ma è necessario che tale conoscenza si traduca in un senso di responsabilità personale (Nucci, 2001): "character", dunque, sta ad indicare "l'insieme dei tratti della personalità legati al pensiero, alle decisioni e al comportamento morale" (Felini, 2021, p. 8), che si esprime attraverso azioni conformi a ciò che è morale nella maggior parte delle situazioni e si ispira alle virtù, ossia a quelle qualità socialmente desiderabili. Secondo questa prospettiva, il *character*³ consiste in una disposizione interiore che si caratterizza per essere affidabile, in quanto consente di rispondere alle circostanze in modo moralmente *buono* (Lickona, 1991), globale e stabile, poiché contraddistingue il soggetto nella sua personalità.

Tuttavia, gli studi che vennero condotti tra gli anni Venti e Trenta del Novecento, come quello di Hartshorne e May (1930), volti a rilevare la presenza di soggetti con virtù morali, mostrarono i limiti principali della concezione di *character*: infatti, gli studenti che vennero coinvolti nella ricerca, 8.000 per la precisione, non si divisero in coloro che possedevano virtù morali e coloro che non le possedevano – al contrario di come i ricercatori si attendevano – ma mostrarono che il loro comportamento cambiava a fronte delle circostanze che vivevano. Infatti, in situazioni differenti, i medesimi studenti dimostravano di indossare i panni della virtuosità che, più o meno frequentemente, abbondavano per vestire quelli viziosi; coloro che dimostravano una raggiunta moralità in alcune condizioni, in altre si dimostravano corrotti e ingannatori. La virtù, in altre parole, sembrava concretizzarsi in "abitudini specifiche, apprese in rapporto a situazioni specifiche, che [attivavano e] fa[cevano] prevalere l'una o l'altra risposta" (Power, Higgins, Kohlberg, 1989, p. 127), più che in tratti permanenti dell'individuo. Quel carattere – appunto – che si riteneva globale e costante, al di là delle circostanze vissute, e quindi trasmissibile come un patrimonio, anche in termini educativi, appariva maggiormente inconsistente e variabile.

La tendenza ad ignorare le circostanze concrete del contesto sociale e a leggere l'individuo come un insieme di comportamenti prevedibili, stabili e qualitativamente classificabili, una sorta di un'etichettatura e di cristallizzazione del soggetto – da una parte – e la tendenza a inculcare valori, nel tentativo di sviluppare specifiche abitudini, *educare il character* e generare le

³ Per l'impiego del termine anglosassone, che anche in questo volume utilizzeremo, si veda la trattazione che ne fa Damiano Felini, 2021.

virtù – dall’altro – (Nucci, 2001) rappresentano con probabilità i due limiti più evidenti che hanno spinto i pensatori della teoria degli ambiti a porre in discussione la *character education* – così identificata⁴ – e a orientarsi verso altri teorici dell’educazione morale, operativi tra gli anni Ottanta e Duemila. Infatti, sono stati numerosi gli studi volti ad indagare come i concetti morali di riferimento della persona si connettano all’individuo come agente morale e alla sua identità.

I risultati più significativi appartengono a Blasi (1983; 1984; 1993), il quale individua nella responsabilità morale l’esito dell’interazione tra moralità e identità dell’individuo, e a Power (1998), che identifica nelle motivazioni ad agire moralmente non solo il conseguimento concreto del bene, ma anche la volontà dell’individuo di comportarsi coerentemente con il “tipo di persona” (Power, Khmelkov, 1998) che desidera essere, vale a dire il suo “sé ideale” (*ibidem*). E, in particolare, rispetto alla costruzione del sé morale, Blasi (1993) sostiene che l’individuo, tra l’adolescenza e l’età adulta, formi i propri caratteri morali, modelli la propria personalità in favore di ciò che ritiene meritevole di impegno e sostenga la propria responsabilità e conoscenza morale, mediante la scelta di un complesso di valori che considera come importanti in termini di orientamento al proprio agire.

Le ricerche considerate come riferimento dalla teoria degli ambiti rilevano che, se durante la prima infanzia, il bambino comprende che fare male all’altro sia sbagliato, egli non ha ancora sviluppato le competenze necessarie a formulare processi di autocritica che gli consentirebbero, invece, di connettere il proprio comportamento alla personale identità: in altre parole, è consapevole del danno oggettivo che l’azione immorale provoca, ma non è altrettanto cosciente delle implicazioni che ne dovrebbero derivare rispetto alla concezione che elabora di se stesso. È soltanto dalla media infanzia che i bambini manifestano la volontà di perseguire obiettivi finalizzati ad eliminare i comportamenti ritenuti immorali e a esplicitare le prime manifestazioni di autovalutazione critica. Con l’adolescenza, poi, il soggetto è impegnato in un processo di definizione della propria identità, manifestato anche dall’impiego di termini morali che applica alla descrizione di se stesso. Infine, il processo arriva a piena realizzazione in prossimità dell’età adulta, quando l’individuo si identifica in un sistema integrato, ove identità personale e carattere morale si configurano come elementi inscindibili (Blasi, 1993; Power, Khmelkov, 1998).

⁴ Vedremo nel prossimo capitolo, grazie agli studi svolti recentemente da Damiano Felini, ciò che, invece, si può ricavare dalle prospettive e dalle applicazioni realizzate nell’ambito della *character education* rispetto alle pratiche educative e d’insegnamento, per la formazione morale odierna.

Gli studi condotti registrano come “la media infanzia e la prima adolescenza sembrano essere periodi cruciali per l’integrazione della moralità nel sistema del sé. È a questa età che i bambini iniziano a collegare le loro idee riguardo al tipo di persona che vorrebbero diventare (Sé ideale) e al tipo di persona che spererebbero di non diventare mai (Sé temuto) con le valutazioni del tipo di persona che realmente sono (Sé reale)” (Nucci, 2001, p. 156). Durante questa fase, i processi di autodefinizione del sé conducono alla costruzione di una competenza autocritica, orientata da una crescente tensione di auto-progettazione e dall’impulso a “vivere all’altezza delle [proprie] aspettative” (*Ibidem*), sostenuta da un contesto relazionale prevedibile e da stili di attaccamento sicuri e precoci. Il carattere dell’individuo si configura, dunque, come sintesi di una progressiva integrazione tra identità personale e carattere morale, dipendente dalla variabilità delle situazioni contestuali, dalle relazioni che il soggetto sperimenta e soggetta all’evoluzione del tempo.

Conclusioni

A cosa ci è servita questa panoramica, rispetto agli scopi che questo volume si prefigge? A patto che, rispetto alle concezioni considerate, assumiamo una prospettiva panoramica, nel tentativo di leggere alcuni dei tratti trasversali che caratterizzano le teorie considerate e proiettarli in una dimensione relativa all’educazione, potremmo avanzare tre ordini di riflessioni.

In primo luogo, analizzare gli studi che nel corso del Novecento hanno considerato lo sviluppo morale dell’individuo, ci permette di riflettere sulle metodologie di cui la ricerca si è servita.

In secondo luogo, considerare tre fra le principali teorie elaborate sullo sviluppo morale, ci consente di riflettere su come l’indagine relativa alla moralità sia progressivamente passata da un focus specifico sull’individuo ad una più aperta prospettiva socio-morale.

In terzo luogo, il considerare queste importanti concettualizzazioni, che rappresentano punti di riferimento imprescindibili per chi desidera avvicinarsi all’ambito dello sviluppo morale, ci ha consentito di preparare il terreno per la riflessione che avvieremo nel secondo capitolo, ossia quella che connette lo sviluppo morale del soggetto all’educazione.

La *teoria dello sviluppo morale* di Jean Piaget, la *teoria di sviluppo a sei stadi di ragionamento morale* di Lawrence Kohlberg e la *teoria degli ambiti dello sviluppo sociale* si caratterizzano per adottare approcci osservativi e per impiegare gli strumenti dell’intervista, supportati anche da storie ipotetiche. L’introduzione a questo capitolo muoveva, appunto, da tre principali

storie-dilemma che raccontano, metaforicamente, di come gli individui si trovino frequentemente inghiottiti in situazioni complesse, che presentano un alto grado di ambiguità. Le teorie considerate in questo capitolo tentano di comprendere non tanto come si comporterebbe il soggetto posto in certe condizioni, ma le ragioni che muovono tali scelte, al fine di rilevarne i tratti tipici e organizzarli in processi evolutivi e/o in sistemi.

Piaget si serve in particolare dell'osservazione durante i momenti di gioco tra pari e di interviste che lui definisce cliniche (Bacchini, 2011), attraverso l'impiego di storie-dilemma per individuare il pensiero morale che sottende alle giustificazioni espresse dai partecipanti ai suoi studi, al fine di compierne una generalizzazione. Il metodo adottato non si configura in un vero e proprio strumento; tuttavia, ha permesso allo psicologo svizzero di cogliere la complessità che sta alla base del pensiero infantile in termini di moralità e, seppur dato il limite importante rappresentato dallo scarso rigore metodologico, le indagini svolte hanno consentito di rintracciare quell'evoluzione che avviene, dal punto di vista cognitivo, nello sviluppo del pensiero morale. Più rigoroso, invece, è il metodo adottato da Kohlberg, il quale ritiene che il colloquio sia lo strumento più adatto per cogliere le tipicità proprie del ragionamento morale. Elabora la *Moral Judgment Interview* (Kohlberg, 1984), uno strumento semiaperto, composta da una serie di dilemmi che raccolgono conflitti tra questioni di natura morale (Bacchini, 2011). La metodologia messa a punto e impiegata dallo psicologo americano gli consente di approfondire e perfezionare la teoria dello sviluppo morale che, articolata in tre livelli evolutivi e sei specifici stadi e iscrivendosi a ragione nei processi di sviluppo cognitivo dell'individuo, consente di predire il comportamento di quest'ultimo e di individuare gli elementi salienti per progettare e valutare interventi educativi finalizzati allo sviluppo della moralità. Lasciamo in sospenso quest'ultima nota, che tenteremo di affrontare nel prossimo capitolo, e consideriamo la teoria degli ambiti dello sviluppo sociale che si caratterizza per aver organizzato una concezione sistemica per spiegare lo sviluppo morale dell'individuo, servendosi dei contributi provenienti da discipline come l'antropologia e la psicologia, ma senza elaborare strumenti specifici di riferimento. Tuttavia, elemento che ricorre negli studi che si annoverano in tale concezione è l'impiego di "storie ipotetiche, in cui dei personaggi immaginari mettono in atto dei comportamenti [...] che si collocano in ambiti differenti" (Bacchini, 2011, p. 231). Analogamente agli altri teorici dello sviluppo morale, anche nella teoria degli ambiti l'utilizzo del colloquio consente di rilevare, in riferimento alle specifiche fasce di età, sia la salienza che ciascun ambito ha per l'individuo, sia le ragioni che sottendono a tale attribuzione.

E veniamo alla seconda riflessione, ossia quella che rileva una progressiva apertura alla dimensione socio-morale da parte della ricerca che si è

occupata dello studio della moralità dell'individuo. Perché, infatti, se Piaget considera sì l'alterità, ma strettamente in funzione all'identificazione delle tipicità proprie dell'individuo, già Kohlberg si sofferma sulla dimensione della socialità ogniquale raccoglie gli elementi comuni che caratterizzano le fasi di sviluppo morale dell'individuo. La teoria degli ambiti di sviluppo sociale, poi, tiene in sé, già nella stessa denominazione, l'alterità come condizione essenziale per lo sviluppo morale del soggetto.

Questa apertura, che si registra nelle indagini sullo sviluppo morale, ci consente di riflettere su come l'altro, rappresentato dal compagno, dal ristretto nucleo familiare, dalla comunità di appartenenza, dal più allargato gruppo sociale e, via a via, verso contesti più ampi come la società o la cultura, sia un elemento che – a nostro avviso – è fondamentale considerare per comprendere come si caratterizza lo sviluppo morale dell'individuo. Gli studi, di fatto, riportano evidenza di come la dimensione dell'alterità sia una componente che condiziona significativamente la formazione morale dell'individuo, in quanto rappresenta il contesto che, già prima della nostra venuta al mondo, consente all'individuo di costruire un personale e, al tempo stesso, collettivo quadro etico-valoriale di riferimento.

Infine, considerare la dimensione socio-morale ci offre l'*assist* per orientarci a quello che sarà il nostro centro di attenzione nel secondo capitolo, ossia la connessione tra lo sviluppo morale e l'educazione. In particolare, si compirà una riflessione sia su come l'educazione morale – o civica, o alla cittadinanza – sia stata oggetto di legiferazione nel quadro normativo-giuridico italiano, sia sugli approcci e i curricula che in merito all'educazione morale sono stati progettati, realizzati e documentati nell'ambito della ricerca pedagogica nazionale e internazionale, concepiti a partire dalle teorie elaborate nel corso del Novecento e fin qui presentate.

2. L'educazione morale: dal quadro storico-normativo al contesto scolastico.

Approcci e curricoli

1. Introduzione

Al termine del capitolo precedente, si rifletteva sulla rilevanza che la dimensione dell'alterità ha nello sviluppo morale del soggetto. Il compagno, la comunità di appartenenza, la società sono "l'altro" che concorre allo sviluppo della moralità nel bambino e nella bambina, nella ragazza e nel ragazzo. Tuttavia, non solo, perché anche l'educazione gioca un ruolo parimenti fondamentale nella formazione morale del soggetto, in particolare entro il contesto della scuola, luogo per eccellenza di crescita intellettuale, sociale e – auspicabilmente – anche morale.

Allora, che legame c'è tra educazione e formazione morale dell'individuo? In che modo, l'alterità si innesta nei contesti quotidiani di educazione? Tenteremo di rispondere a questi quesiti percorrendo due vie, a nostro avviso, complementari.

Una prima, relativa al quadro storico-normativo dell'educazione morale – più frequentemente denominata educazione civica o alla cittadinanza – al fine di individuare il percorso legislativo che in Italia ha determinato la storia di questa "disciplina". Una seconda via tenterà, invece, di individuare gli approcci e i curricoli che nell'ambito della letteratura pedagogica nazionale e internazionale sono stati concepiti, realizzati e documentati, a partire dalle teorie formulate nel corso del Novecento sullo sviluppo morale del soggetto.

2. L'educazione morale e l'educazione civica. Riferimenti dal quadro storico-normativo italiano

In un processo progressivo volto a formare la coscienza civica dell'educando mediante l'azione della scuola pubblica, la storia dell'educazione civica e morale trova le sue radici già a partire dalla metà dell'Ottocento. In

questo primo paragrafo, passeremo in rassegna le normative che, a partire dalla Legge Casati del 1859 fino al 2019, hanno riflettuto e deliberato in materia di educazione civica, morale o alla cittadinanza – a seconda delle differenti denominazioni che nel corso del tempo sono state impiegate per identificare tale disciplina.

Dal 1859 all'avvento del Fascismo. Finalizzati alla formazione di un cittadino “retto, solido e onesto” per opera della scuola, organo principale adibito a favorire la coesione nazionale, le Leggi Casati del 1859 e Coppino del 1877 e il Regio Decreto del 1888, si costituiscono come i primi documenti nei quali si delinea la volontà di formare l’individuo per mezzo della scuola, mediante l’educazione delle sue abitudini. Non solo attraverso azioni di natura istruttiva, dunque, ma in riferimento all’“esercizio delle volontà e [...] dei doveri”, che le Istruzioni e i Programmi pongono al centro del loro interesse l’idea che “il civismo richied[a] una forza che può e deve essere data dall’educazione e dalla disciplina scolastica” (L. 13 novembre 1859, n. 3752; L. 15 luglio 1877, n. 3961; R.D. 25 settembre 1888, n. 5724; Santerini, 2001, pp. 19-20). La convivenza scolastica, di fatto, appare nei documenti come il simulacro di quella civile e come luogo di coltivazione di positive relazioni sociali, con i compagni, con la famiglia e con l’insegnante. Il maestro, in particolare, è colui che infonde negli alunni il “benessere civile e [l’]amore dell’ordine”, per esempio attraverso l’impiego di “racconti morali”, al fine di sostenere lo sviluppo di “sentimenti che vuole ispirare”, come lealtà e sincerità, e altrettanti da respingere, come ipocrisia e menzogna, e contestualmente funge da esempio di condotta morale (R.D. 25 settembre 1888, n. 5724).

I successivi Programmi dell’allora ministro Bacelli, del 1894, ribadiscono il ruolo centrale della scuola nell’istruzione al vivere civile: la conoscenza dello Statuto costituzionale e la trasmissione di esempi per opera dell’insegnante rimangono i principali strumenti per la formazione del civismo dell’alunno. Sebbene l’educazione morale venga tralasciata formalmente, la scuola ha il mandato di promuovere l’unità nazionale, mentre i Programmi introducono la riflessione sui diritti e i doveri del cittadino: il voto, interpretato come oggetto di diritto, si costituisce anche come obbligo morale (D.R. 29 novembre 1894, n. 525; Bellagamba, 1969).

Il Novecento si apre con alcune riforme in merito alla scuola: il Regio Decreto del 1905 e i relativi Programmi riportano l’attenzione all’educazione morale e all’istruzione civile, espresse sia in disposizioni finalizzate a formare la dimensione dell’alterità dell’alunno, sia dall’importanza conferita al dialogo e alla vita della classe e della scuola (Santerini, 2001; 2010). Sebbene si distingua dalle normative precedenti, in quanto prevede un’educazione in ottemperanza ai compiti evolutivi e alle fasi di sviluppo di bambine e bambini, il D.R. 45/1905 appare maggiormente focalizzato sui doveri e gli

imperativi morali, più che sui diritti del cittadino, e sembra manifestare un carattere prettamente nozionistico, tanto da rendere l'educazione morale e l'istruzione civile più intellettualistiche che in passato (R.D. 29 gennaio 1905, n. 45; Zambaldi, 1975).

I Programmi del 1905 rimangono in vigore una ventina d'anni, fino alla venuta del ministero di Gentile, che nel 1923 emana il Regio Decreto n. 2185. I Programmi di Lombardo Radice, ad esso relativi, vanno a costruire un'idea di educazione nazionale volta a formare il bambino del gioco e della nazione: un futuro cittadino libero che, ispirato alla matrice mazziniana, si proietta all'autoeducazione. Tuttavia, le spinte degli iniziali anni Venti, che portano all'affermazione del fascismo, snaturano profondamente i Programmi di Lombardo Radice e si concretizzano nell'instaurazione di uno Stato-Educatore (Santerini, 2001). L'educazione del Ventennio, organizzata in un impianto che si estende dall'ambito scolastico – per esempio attraverso l'impiego della storia come disciplina per narrare le origini e l'evoluzione dell'impresa fascista o l'adozione del testo unico – a quello extra-scolastico, con l'Opera Nazionale Balilla, assume le sembianze di un pervasivo indottrinamento, che porta alla soppressione di una qualsiasi forma di espressione e all'inacidimento del pensiero critico (R.D. 11 novembre 1923, n. 2185).

Dal 1945 agli anni Novanta. Il conflitto e gli avvenimenti che ne seguirono, anche in conseguenza alla nascita della Resistenza, influenzano la formazione delle nuove generazioni che, reduci dall'istruzione fascista, sono ora chiamate a riappropriarsi degli “strumenti di partecipazione alla democrazia nascente” (Santerini, 2001, p. 23). Il Decreto Legislativo del 1945 apre i suoi scritti esprimendo “la necessità di mettere la scuola elementare italiana nelle condizioni più favorevoli perché possa contribuire alla rinascita della vita nazionale, assumendo la sua parte di responsabilità nell'educazione della fanciullezza” (D.Lgt. 24 maggio 1945, n. 459). I Programmi che ne derivano, ad opera di Washburne, sull'*Educazione morale, civica e fisica* affermano la necessità di alfabetizzare una popolazione nata e cresciuta sotto un regime totalitario, verso la quale si percepisce l'impellente imperativo di formare cittadini responsabili socialmente, criticamente pensanti, autonomi in termini di giudizio e attivamente partecipi alla vita della democrazia. Prende forma, dunque, una “pedagogia dell'impegno” (Santerini, 2001, p. 24), di matrice deweyana, che già a partire “dalla vita della classe” (D.Lgt. 24 maggio 1945, n. 459), trova nella Costituzione l'istituzione di riferimento: ostile a ogni forma precettistica, tale modello pedagogico promuove la formazione del carattere, l'esercizio della libertà e la pratica dell'autogoverno. L'educatore, “nella scuola e fuori”, diventa “maestro di vita”, “esempio vivente”, interpreta l'insegnamento come “una missione di civiltà” e applica costantemente l'esercizio dell'azione, respingendo ogni forma di astrazione (*ibidem*).

Sebbene la Carta costituyente, documento principe dell'azione sostanziale che l'Italia implementa in quel periodo, si configuri come il modello ispiratore dell'educazione da realizzare a scuola e sia accompagnata da Programmi chiari e operativamente orientati, l'educazione morale e civica non trovano una concreta espressione nei curricoli scolastici del dopoguerra e, di fatto, confluiscono in un complesso di valori da trasmettere e in un sistema di norme da conoscere (Scoppola, 1998; Santerini, 2010).

I successivi Programmi del 1955 non ritagliano uno spazio dedicato all'educazione civica. Nonostante emerga la prospettiva che vede nell'istruzione pubblica il solo strumento capace di rivolgersi ad una popolazione sempre più ampia, al fine di promuovere la responsabilità sociale, la costruzione della cittadinanza, l'uguaglianza delle opportunità e la formazione del carattere, "l'ideale civile e democratico [...] sembra stemperarsi in una formazione individuale e domestica" (Santerini, 2001, p. 25), che si allontana progressivamente dai contesti della scuola. I Programmi individuano nell'educazione "religiosa, morale, civile e fisica", "nell'educazione del sentimento, degli affetti e della volontà" e nell'esercizio "delle fondamentali abitudini in rapporto alla vita morale [...] anche a mezzo di incarichi di fiducia" i sentieri tracciati per lo sviluppo dell'integralità dell'individuo; tuttavia, il senso della responsabilità personale [e] della solidarietà umana", ovvero gli esiti educativi auspicati, sono perseguiti in primo luogo nel contesto della famiglia e, solo in seconda battuta, a scuola e in pubblico (D.P.R. 14 giugno 1955, n. 503).

Il seguente D.P.R. 585/1958, ad opera di Aldo Moro, sancisce l'ingresso dell'*educazione civica* nella scuola secondaria di secondo grado. L'educazione civica e la scuola secondaria concepita da Moro, la prima affidata all'insegnante di storia per due ore mensili, e la seconda, in netta contrapposizione alla tendenza di una formazione "particolaristica e strumentale", si configurano come elementi atti a porsi come "coscienza di valori spirituali [...], tra i quali acquistano rilievo quelli sociali" e a "soddisfare l'esigenza che tra Scuola e Vita si creino rapporti di mutua collaborazione". Ribadendo lo stretto legame tra educazione civica e educazione morale, in particolare nella promozione della capacità critico-riflessiva degli alunni, il D.P.R. 585/1958 individua possibili metodologie per la realizzazione dell'insegnamento, per esempio attraverso l'impiego di strumenti di co-working o la sperimentazione della vita scolastica come vita di comunità (D.P.R. 13 giugno 1958, n. 585).

L'istituzione della scuola media unica nel 1962 e i Programmi del 1963 stabiliscono che l'*educazione civica*, "muovendo dallo studio della storia", sia volta alla formazione della personalità del futuro cittadino affinché sia capace di riconoscere nei diritti garantiti dalla Costituzione "le forme della sua autonomia e responsabilità". Tuttavia, sebbene la scuola sia concepita come luogo ove coltivare "l'abitudine a vivere insieme" per mezzo di

un'educazione che sembra costituirsi come strumento di avviamento alla concreta convivenza, ancora una volta ricorre il carattere nozionistico della disciplina, espresso dal costante richiamo allo studio organico di nozioni costituzionali e di istituzioni civili (L. 31 gennaio 1962, n. 1859; D.M. 24 aprile 1963). Le successive contestazioni del Sessantotto, la critica rivolta all'istituzione scolastica a favore dell'autoeducazione e della libertà di apprendimento, e le rivendicazioni dello spazio di partecipazione attiva da parte di studentesse e studenti trovano risposta nella Circolare del 23 novembre 1970, n. 375, che sancisce l'istituzione dei consigli dei genitori e dei consigli degli studenti, ma non comportano particolari stravolgimenti in merito all'educazione civica.

Circa una quindicina di anni più tardi, vengono approvati i Programmi d'insegnamento della scuola media unica (D.P.R. 6 febbraio 1979, n. 50; D.M. 9 febbraio 1979). I documenti individuano nell'educazione civica il mezzo per sviluppare il senso etico dell'individuo, al fine di generare consapevolezza rispetto al "compito storico [...] di promuovere una concreta e chiara [coscienza] dei problemi della convivenza" e di orientare e sostenere l'alunna e l'alunno nell'esercizio della responsabilità. I documenti manifestano due principali linee di indirizzo relative all'educazione civica (Santerini, 2001). Una prima, volta a rafforzarne l'interdisciplinarietà, interpreta l'insegnamento come una disciplina che "esige il responsabile impegno di tutti i docenti e la convergenza educativa di tutte le discipline": in quanto "grande campo di raccordo culturale", l'educazione civica è, dunque, chiamata a orientare il contatto con il mondo civile, a sostenere la partecipazione alla vita della classe e a promuovere lo sviluppo del pensiero critico. La seconda linea di indirizzo, contestualmente, è finalizzata a individuare nell'educazione civica "una specifica materia di insegnamento, esplicitamente prevista nel piano di studi, [che] ha come oggetto di apprendimento le regole fondamentali della convivenza civile". Affidata al docente di lettere, "per la riconosciuta opportunità di sviluppare la trattazione dei suoi contenuti specifici in costante correlazione con l'insegnamento della storia" e maggiormente formale durante la terza classe, l'educazione civica diviene a tutti gli effetti la disciplina focalizzata sullo studio e la comprensione della Costituzione e programmata a partire da quest'ultima, in quanto "indice ragionato" di riferimento (D.M. 9 febbraio 1979). Sebbene le linee di indirizzo potessero coesistere e risultare complementari, "un'indagine sui libri di testo di educazione civica, [compiuta da Elio Damiano e collaboratori negli anni Novanta], mostrerà un curriculum reale a netta dominanza cognitiva, con maggior presenza di informazioni che di modifica di comportamenti, nel quadro complessivo di un'educazione civica astratta e formale" (Santerini, 2001, p. 33).

I successivi Programmi del 1985, articolati nella Premessa e nella sezione relativa all'*educazione alla convivenza democratica* entro l'ambito di storia-

geografia-studi sociali, raccolgono una serie di indicazioni per la realizzazione dell'educazione civica in termini di promozione dell'autonomia di giudizio, inserimento attivo nel campo delle relazioni interpersonali, rimozione degli ostacoli per l'esercizio dei diritti e dei doveri, assunzione di responsabilità, acquisizione di consapevolezza e partecipazione al benessere e alla vita della comunità, in accordo con "criteri di condotta chiari e coerenti che attuino valori riconosciuti" (D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104). Seppur si riscontrino una tendenza per la formazione del soggetto all'alterità e alla cura della dimensione sociale, espressa nuovamente dall'alfabetizzazione civica, si esplicitano le già riscontrate criticità nel tradurre le prospettive del documento in effettivi orientamenti educativo-didattici: continuano, infatti, ad essere privilegiati gli indirizzi giuridico-economici invece che quelli sociopolitici (Danuvola, 1991).

I flussi migratori caratterizzanti gli anni Ottanta costringono la legislazione italiana ad interrogarsi sull'internazionalità della cittadinanza e a promuovere un'educazione civica aperta agli "alunni venuti da lontano" (Santeneri, 2001, p. 36); inoltre, i crimini di mafia degli anni Novanta portano a elaborare una nuova accezione di educazione civica, orientata alla promozione della legalità. Tali avvenimenti, mentre trovano un debole riscontro operativo in termini pedagogici, reperiscono, al contrario, piena espressione nell'adozione di un orientamento giuridico-economico che, di ormai consolidata tradizione, porta all'introduzione formale del Diritto ed Economia nel biennio superiore con i Programmi del 1992. Il corso di Diritto e di Economia incorpora, come quarta tra le sue finalità, l'*educazione civile, civica e sociopolitica*, realizzata "attraverso l'esperienza, fatta anche nella scuola, di vivere in relazione con gli altri in una prospettiva di rispetto, di tolleranza, di responsabilità e di solidarietà" (D.M. 24 aprile 1992), ma per mezzo di una riflessione, appunto, che si muove dall'ambito giuridico-economico e non da quello pedagogico, come ci si attenderebbe.

La successiva Direttiva Ministeriale n. 58 dell'8 febbraio 1996 in merito ai Programmi di insegnamento di *educazione civica* tenta di recuperare il terreno perso, sollecitando la "riflessione sul ruolo dell'educazione e della scuola nella società odierna, in connessione con gli obiettivi didattici contenuti nelle premesse generali dei programmi scolastici di ogni ordine e grado" (D.M. 8 febbraio 1996, n. 58). L'esplicita attribuzione di rilievo a una disciplina come l'educazione civica, da sempre sofferente "di un'incerta collocazione culturale e istituzionale, viene ora ridefinita sia come dimensione comune all'intera vita scolastica, sia come autonomo insegnamento" (D.M. 8 febbraio 1996, n. 58). Seppur la proposta non trovi concreta realizzazione, essa orienta gli svolgimenti a venire, in particolare rispetto all'elaborazione dello *Statuto delle studentesse e degli studenti* che delinea la scuola come

“una comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni, [...] opera[ndo] per garantire la formazione della cittadinanza, [...] e il recupero di situazioni di svantaggio” (D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249; Corradini, Refrigeri, 1999). La scuola come comunità, ovvero “come punto di riferimento per l’ambiente circostante”, si manifesta anche nel D.P.R. 9 aprile 1999, n. 156, che istituisce le *scuole aperte*, nella prospettiva di “offrire opportunità educative e di tempo libero dentro il circuito [protetto e fertile] della scuola (Santerini, 2001, p. 93).

Dagli anni duemila ad oggi. La successiva Legge 28 marzo 2003, n. 53 e il Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 (rispettivamente Art. 2 e Art. 5) identificano la *convivenza civile*, nuovamente orfana di un tempo dedicato e di un docente di riferimento, in un insieme di forme specifiche di educazione – alla cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, alimentare e dell’affettività – ciascuna delle quali persegue specifici obiettivi in riferimento ai suoi principi fondamentali. I successivi atti normativi (D.L. 1 settembre 2008, n. 137; L. 30 ottobre 2008, n. 169) decretano azioni di sensibilizzazione e di formazione, nell’ambito degli studi storico-geografici e storico-sociali, finalizzate all’acquisizione delle conoscenze e delle competenze relative a *Cittadinanza e Costituzione*. Con la pubblicazione del Documento di Indirizzo, del 4 marzo 2009, sono poi oggetto di precisazione le azioni di orientamento per la sperimentazione di tale insegnamento: nello specifico, “gli studenti [di ogni ordine e grado] avranno l’opportunità di approfondire il testo della nostra Carta Costituzionale, sperimentare forme di partecipazione attiva alla vita democratica, affrontare temi dell’educazione ambientale, stradale e del volontariato” (MIUR, Comunicato stampa, 4 marzo 2009). In particolare, nella scuola dell’infanzia, sono oggetto di trasmissione le conoscenze in merito ai concetti di famiglia, di scuola e di gruppo e i comportamenti corretti da adottare con compagni, amici, genitori e insegnanti; nella scuola primaria sono affrontate le prime nozioni relative alla Carta Costituzionale, in riferimento alla convivenza, ai diritti dell’uomo, alla salvaguardia dell’ambiente, all’educazione stradale; infine, nella scuola secondaria sono oggetto di attenzione la Costituzione, in termini di diritti e doveri del cittadino e di diritto internazionale per il primo grado, mentre per il secondo, essa è considerata in relazione all’analisi dell’attualità, alla personale azione nell’ambito del volontariato, all’educazione stradale, al *fair play* e alla tutela dell’ambiente, della legalità e dei valori positivi. Parallelamente, e per la prima volta, sono previsti percorsi di formazione destinati agli insegnanti, anche attraverso la proposta di materiali didattico-educativi utili all’insegnamento della materia. Le indicazioni fornite dal Documento si fondano sul presupposto che “la scuola italiana può e deve essere una prima palestra di

democrazia”, dove realizzare “vere comunità di vita” nelle quali includere studentesse e studenti con storie, tradizioni e culture differenti, per poter attribuire “significati nuovi alla convivenza” (*ibidem*). “Al fine di creare opportunità per gli studenti di incontrare persone che abbiano un ruolo attivo e quotidiano nella difesa dei valori costituzionali” (*ibidem*), il Documento suggerisce l’impiego di metodologie partecipative che, servendosi del contributo di rappresentanti delle forze dell’ordine, della magistratura, dell’ambito sportivo e delle associazioni del terzo settore, promuovano una riflessione profonda sui modi possibili di esercitare la cittadinanza. Tuttavia, la valutazione del comportamento di studentesse e studenti, disposizione inclusa nella riforma Gelmini, che forza gli insegnanti “all’assurdo compito di giudicare i ragazzi non solo come studenti, ma anche come cittadini” (Banchini, Morandini, 2017), stride fortemente con il significato sostanziale della normativa, racchiuso – a nostro avviso – soprattutto nell’intenzionalità educativa di costruire autentiche comunità di vita e di dialogo.

Sebbene la successiva Riforma, nota come *Buona Scuola*, emanata dal governo Renzi nel 2015 (L. 13 luglio 2015, n. 107), porti significative modifiche in ambito scolastico rispetto alle normative precedenti, l’insegnamento di *cittadinanza e Costituzione* non è oggetto di cambiamento. Sono, però, materia di approvazione, tra il 2009 e il 2019, le *Linee di indirizzo* (2010) per le scuole secondarie di secondo grado e le *Indicazioni Nazionali per il Curricolo* (2012) relative alla scuola dell’infanzia e alla scuola primaria (D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, 88 e 89; D.M. 16 novembre 2012, n. 254). Nelle *Linee di indirizzo* per le scuole secondarie di secondo grado, le indicazioni rispetto alla disciplina di *cittadinanza e Costituzione* continuano a fare riferimento alle Leggi del 1 settembre 2008, n. 137 e del 30 ottobre 2008, n. 169: di fatto, l’insegnamento rimane inserito negli ambiti disciplinari di interesse storico-sociale e giuridico-economico, con l’intento di promuovere un sistema valoriale coerente con i principi della Costituzione, affinché lo studente sia competente nel “valutare i fatti e orientare i propri comportamenti personali, sociali e professionali” (D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, 88 e 89). Nelle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo* relative alla scuola dell’infanzia e alla scuola primaria, e in particolare nella sezione relativa a *cittadinanza e Costituzione*, si richiama la necessità di favorire la conoscenza della Carta costituzionale, sia in termini di conoscenza degli articoli, delle forme di organizzazione politica e amministrativa e dei diritti e doveri dei cittadini, sia in termini di promozione dei comportamenti quotidiani che le persone sono chiamate ad assumere in ogni ambito della vita, dalle relazioni con l’altro a quelle con l’ambiente. Proprio per esplicitare tale attenzione, nel documento viene richiamato il carattere trasversale dell’insegnamento, come disciplina di competenza di tutti i docenti che concorrono alla formazione e all’istruzione di

bambine e bambini: “è compito peculiare di questo ciclo scolastico porre le basi per l’esercizio della cittadinanza attiva [...], [che] viene promossa attraverso esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell’ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà. Questa fase del processo formativo è il terreno favorevole per lo sviluppo di un’adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile”. In accordo con l’Agenda 2030, si costituiscono come obiettivi trasversali all’insegnamento – solo per citarne alcuni – la costruzione di un senso di legalità, di significati condivisi e di “una storia plurale” e comune, attraverso l’esercizio della parola e del dialogo fondato sull’ascolto; lo sviluppo dell’etica della responsabilità; la partecipazione alle decisioni comuni, attraverso gli strumenti della negoziazione e dell’attribuzione di un senso positivo alle differenze; l’apprendimento, l’elaborazione e l’applicazione delle prime regole trasparenti che orientano il vivere sociale. La scuola, dunque, va costituendosi come prima palestra di democrazia ove fondare “il vivere comune, nel delicato equilibrio tra grammatiche comuni da condividere e diversità da riconoscere e rispettare”. Essa si configura come il luogo di incontro e di “reciproca formazione tra genitori e insegnanti per affrontare insieme [quei] temi [salienti per lo sviluppo del cittadino] e proporre a [bambine e] bambini un modello di ascolto e di rispetto, che li aiuti a trovare risposte alle loro domande di senso, in coerenza con le scelte della propria famiglia, nel comune intento di rafforzare i presupposti della convivenza democratica” (D.M. 16 novembre 2012, n. 254).

L’ultima e vigente normativa, la Legge 20 agosto 2019, n. 92, in linea con quanto legiferato in passato e recante la reintroduzione dell’*educazione civica*, pone a fondamento dell’insegnamento la conoscenza della Carta costituzionale, in quanto “codice chiaro e organico di valenza culturale e pedagogica”. La norma, rappresentata anche nel documento delle *Linee guida*, richiama il principio della trasversalità dell’insegnamento, non solo in riferimento al contesto scolastico, ma anche in collaborazione con le famiglie nella costruzione di un patto di corresponsabilità sociale. Il fine è quello di rispondere alle attuali sfide educative, sviluppare “la capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente e consapevolmente alla vita civica, culturale e sociale della comunità”. Articolata in tre principali macroaree – Costituzione, Sviluppo sostenibile e Cittadinanza digitale – e oggetto di valutazione, l’educazione civica si concretizza in un monte ore annuale non inferiore a 33 ore, per ciascun anno di corso, dove “ogni disciplina è [...] parte integrante della formazione civica e sociale di ciascun alunno”. Nello specifico, mentre le prime due sezioni rendono oggetto di attenzione temi che, già precedentemente, erano stati legiferati, l’area dedicata alla

Cittadinanza digitale (Art. 5) si costituisce come componente innovativa, che individua come necessaria l'acquisizione di quelle competenze che consentono all'individuo "di avvalersi [...] responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuali". Infatti, al fine di rispondere alla necessità di favorire "l'acquisizione di informazioni e competenze utili a migliorare questo nuovo e così radicato modo di stare nel mondo", nonché coltivare e sostenere la consapevolezza dei possibili rischi che l'ambiente digitale comporta, la norma individua il profilo delle competenze in uscita che il soggetto sviluppa – o dovrebbe sviluppare – al termine del primo e del secondo ciclo di istruzione. Rispettivamente, l'alunno della scuola dell'infanzia e della scuola primaria conosce, comprende, implementa e promuove principi di rispetto verso gli altri, l'ambiente, anche digitale, e la natura; inoltre, sviluppa la competenza comunicativa, argomentativa, di riflessione critica, anche attraverso numerosi sistemi di comunicazione. Lo studente del secondo ciclo di istruzione, invece, in accordo con i compiti evolutivi tipici, matura – solo per citarne alcune – competenze di conoscenza e comprensione rispetto ai principi che regolamentano il vivere sociale, prende coscienza dell'esistenza di situazioni complesse e di disagio giovanile/adulto, promuove il benessere fisico, psicologico, sociale e morale, adotta comportamenti improntati alla tutela di se stesso e dell'altro, agisce in contrasto alla criminalità ed esercita i principi della cittadinanza digitale (L. 20 agosto 2019, n. 92).

Ripercorrere la storia dell'educazione morale, civica o alla cittadinanza, dalla metà dell'Ottocento ai nostri giorni, ci consente di rilevare come essa sia da sempre stata oggetto di definizione e ridefinizione. Investita di una natura ambigua, che alterna dimensioni tendenzialmente cognitive ad altre di carattere più esperienziale, l'educazione civica – per impiegare la denominazione corrente – rimane disciplina che ha a che fare, soprattutto, "con il piano dell'essere, dell'esperienza e dell'agire" (Santerini, 2010, p. 48), ma che continua a riscontrare criticità nell'esprimere concretamente questa sua natura. La continuità e la discontinuità che caratterizzano la sua storia portano alla luce antichi dilemmi, come quelli relativi all'educare e all'istruire, o alla necessità di reperire una sintesi coerente tra gli obiettivi del curriculum formale e di quello informale. La trascuratezza di quest'ultimo si è spesso manifestata nei messaggi contraddittori tra quanto dichiarato e quanto, di fatto, agito nelle relazioni tra insegnanti e studenti e nel clima della classe, più volte percepiti come antidemocratici (Santerini, 2010).

Ma se allora l'educazione morale – o civica, come dir si voglia – stenta a reperire il proprio orientamento concreto, non è forse il caso di riflettere sull'idea di uomo, di cittadino, di società e, dunque, di cittadinanza alla quale si tenta di dare forma? Se le perplessità in merito alla sua natura trasversale si manifestano nella tendenza a rifuggire in discipline altre, non è forse il caso di

riflettere sulla sua identità? E se per farlo sembrano mancare le coordinate, non potrebbe esserci utile confrontarci con le esperienze nazionali e internazionali che, nel corso del Novecento e nell'ambito scolastico ed extra-scolastico, si sono occupate di educare moralmente bambine e bambini, ragazze e ragazzi?

3. L'educazione morale. Riferimenti dall'ambito pedagogico nazionale e internazionale

Al termine del primo capitolo, ci interrogavamo sulle connessioni tra sviluppo morale e educazione, in termini di applicazioni realizzate e interventi educativi documentati che, a partire dalle teorie elaborate nel corso del Novecento, si sono fatte strada nei contesti scolastici ed extrascolastici. Inoltre, anche le considerazioni emerse dalla storia giuridica dell'educazione morale, denominata educazione civica o alla cittadinanza, ci hanno portato ad interrogarci sull'identità di tale disciplina e sulla stessa concezione di cittadinanza che negli ultimi centocinquanta anni è apparsa spesso sfumata.

Perché, dunque, non elaborare una mappatura che consideri le esperienze progettate, documentate e/o realizzate nel campo dell'educazione morale per orientare la nostra azione educativa?

Volto a raccogliere la varietà di forme che l'educazione morale ha assunto nel corso del Novecento, questo paragrafo tenta di considerare sia le esperienze che in ambito scolastico ed extrascolastico sono state sviluppate sull'educazione morale, sia le programmazioni che, principalmente connesse all'ambito scolastico, sono state progettate e talvolta realizzate, al fine di individuare alcune coordinate di senso.

Di seguito, saranno dunque presentati gli approcci all'educazione morale – nello specifico, il *Just Community Approach*, l'approccio della *Character education* e l'approccio proposto dal *Grupo de Investigación en Educación Moral* – e due curricula di educazione morale, provenienti dal contesto statunitense e italiano.

3.1. Gli approcci all'educazione morale

3.1.1. La scuola come comunità di giustizia: il *Just Community Approach*

Il primo approccio che si vuole considerare proviene dalla riflessione che Lawrence Kohlberg ha sviluppato in merito all'educazione nei lunghi anni di ricerca dedicati allo studio dello sviluppo morale. Realizzato in un

progressivo processo di socializzazione, il progetto educativo di Kohlberg prende avvio dai reali contesti di vita dell'individuo e si sviluppa entro i confini di un quadro assiologico di riferimento. Tale processo si manifesta nell'assunzione di una serie di comportamenti specifici che, in accordo con i progressivi compiti evolutivi, portano il soggetto al raggiungimento di nuovi stadi di giudizio morale e di una complessiva maturità personale. Quest'ultima rappresenta il risultato di un lungo processo evolutivo che si caratterizza per essere strettamente connesso a fattori come l'età, le capacità cognitive del soggetto e la sua competenza sociale.

Nella prospettiva che la formazione sia finalizzata all'acquisizione di un atteggiamento interiore volto alla ricerca, alla scoperta, alla riflessione critica, in una tensione costante verso l'assunzione e la costruzione di un quadro valoriale di riferimento, il fattore morale si costituisce come parte integrante ed elemento intrinseco dell'educazione.

Tuttavia, proprio perché "l'attività formativa ha un'essenziale connotazione etica e sociale" (Viganò, 1991, p. 330), è necessario che gli interventi si realizzino in stretta relazione con le premesse e i contesti nei quali essi si generano: per Kohlberg, la via costellata di azioni che avanzano per formule predeterminate non è percorribile. La ricerca teorica, infatti, non è chiamata a formulare "principi e precetti" da applicare alla pratica educativa, bensì a integrare costantemente le indicazioni che emergono dallo studio teorico con ciò che avviene nei contesti reali dell'attività formativa (Kohlberg, 1981). Ostile, dunque, a ricette preconfezionate e a forme qualsiasi di indottrinamento, Kohlberg svolge la propria ricerca stringendo costanti relazioni con insegnanti e educatori, nella volontà di non perdere e, contestualmente, generare quelle occasioni nelle quali sarebbe stato possibile co-costruire significati. Le collaborazioni, infatti, sono volte a individuare ed elaborare collegialmente gli strumenti utili all'individuo per leggere le complessità della realtà, comprenderle e favorire un adattamento critico da parte del soggetto; il contesto reale è stimolo per una costante sollecitazione al decision-making e al problem-solving; i dilemmi della quotidianità sono il terreno per sviluppare e interiorizzare modalità concettuali trasversali, necessarie a valutare le situazioni critiche; il quadro etico-valoriale diventa motivo di costante riflessione, al fine di promuovere quegli atteggiamenti che collettivamente sono ritenuti più adeguati di altri.

Sono gli ambienti scolastici e sociali che Kohlberg individua come due tra i principali contesti che influenzano lo sviluppo morale del soggetto e, in particolare, è il gruppo dei pari che, a suo avviso, concorre nel modificare i processi di interazione e adattamento. In altre parole, l'educazione che avviene nel contesto delle relazioni orizzontali, in termini di "partecipazione a una società complessa e differenziata", offre alla bambina e al bambino la

possibilità di orientarsi nella molteplicità assiologica del quotidiano e di ricercare il personale complesso di criteri etico-sociali (Viganò, 1991, p. 349).

In particolare, è la scuola la sola organizzazione capace di concretizzare un progetto realistico di educazione morale: costituendosi come l'unico contesto che raggiunge la maggioranza dei minori presenti in una società e che può intervenire fattivamente, sistematicamente e in maniera capillarizzata alla formazione morale dell'individuo, la scuola – secondo Kohlberg – è il luogo nel quale sperimentare la responsabilità sociale e la partecipazione attiva ad una comunità. Tuttavia, perché questo avvenga, è necessaria una specifica organizzazione – o *ri-organizzazione* – dell'impianto teoretico scolastico: esso deve fondarsi sui principi della democrazia partecipativa, sollecitare costantemente la riflessione collegiale, offrire occasioni di discussione critica circa le regole e la convivenza sociale, sostenere il sentimento di responsabilità e consolidare la consapevolezza dell'individuo rispetto all'importanza del proprio impegno nella società (Kohlberg, 1980). Secondo Kohlberg, la scuola è chiamata ad essere il luogo nel quale l'educando può confrontarsi con i conflitti morali, imparare a valutarne la natura, riconoscere le incongruenze che caratterizzano il quotidiano e, a partire da quelle, rielaborare soluzioni rinnovate; in altre parole, è qui che all'educando è consentito di raggiungere gradi viepiù elevati di consapevolezza rispetto al ragionamento che impiega nel rispondere ai dilemmi morali della quotidianità, operando in un costante riferimento con i principi universali di giustizia. Implicita – e non del tutto – è la prospettiva che la scuola debba abbandonare le logiche moralizzanti, i metodi d'insegnamento impositivi, il giudizio, la pura trasmissione di valori, l'indottrinamento, nonché i criteri di obbedienza-punizione della cultura scolastica tradizionalista che, operando su piani eteronomi di moralità, entra in conflitto con gli stadi evolutivi che caratterizzano l'individuo già a partire dalla media infanzia. È l'elaborazione, personale e al tempo stesso collettiva, di strutture etico-cognitive sempre più differenziate e complesse, attraverso l'impiego della discussione in classe, la finalità educativa principale della scuola di Lawrence Kohlberg.

Che fare, dunque? Poiché Kohlberg riconosce nella scuola una tra le più importanti agenzie educative, la sola che può consentire a tutti i minori di entrare in un gruppo sociale allargato e di sperimentarne le regole, acquisirne le convenzioni e comprenderne le aspettative, i suoi programmi si caratterizzano per essere un ampliamento, un'evoluzione – e non un'alternativa – di quella che è la scuola a lui contemporanea.

È a partire dall'individuazione di nuovi criteri metodologici e dalla *ri-significazione* delle finalità educative in capo alla scuola, che Kohlberg formula il *Just Community Approach* e identifica nella scuola una *comunità di giustizia*, volta a (1) educare moralmente attraverso l'impiego di un

ragionamento indirizzato a principi etici universali, (2) realizzare un metodo educativo fondato sulla discussione collettiva circa situazioni dilemmatiche e (3) suscitare nello studente una riflessione costante sui conflitti etico-cognitivi.

L'organizzazione quotidiana delle attività in chiave democratica, affinché gli studenti possano concretamente sperimentare la collegialità, la responsabilità sociale, l'impegno in favore della comunità, rappresenta un elemento fondante le comunità di giustizia di Kohlberg. I risultati, raccolti nei più di vent'anni di ricerca, mostrano come la percezione degli studenti di partecipare attivamente al proprio gruppo scolastico, di sentirsi come parte fondamentale di esso, generi in loro senso di appartenenza, atteggiamenti di apertura e di comprensione dell'altro, un progressivo aumento della responsabilità e dell'impegno socio-morale e sostiene il perseguimento del bene e della giustizia. La pedagogia dell'impegno e la pedagogia della quotidianità meglio riassumono l'idea di educazione e le declinazioni pratiche che derivano dall'opera di Kohlberg.

L'avvio sperimentale del *Just Community Approach* avviene intorno agli anni Settanta del Novecento, in due principali contesti: le carceri e gli istituti di correzione. Le prime sperimentazioni, condotte da Kohlberg e il suo gruppo di Harvard, realizzate nel 1970, nel *Cheshire Reformatory for Men* (CT), e nel 1971, nel *Connecticut Women's Correctional Center in Niantic* (CT), muovono dall'ipotesi che la rieducazione di detenute e detenuti, strettamente legata alla dimensione etica delle loro personalità, possa avvenire mediante l'impiego della discussione morale collettiva, la trasformazione del tradizionale setting detenuto-personale sorvegliante e l'introduzione di un clima maggiormente comunitario, volto all'autogoverno e all'assunzione democratica delle decisioni (Kohlberg, et al., 1975).

I risultati raccolti e le riflessioni compiute attraverso lo studio dei kibbutz israeliani conducono Kohlberg ad ampliare il proprio progetto attraverso il coinvolgimento dei contesti scolastici. La prima sperimentazione in tal senso avviene presso la *Cambridge Cluster School*, a Boston (MA), intorno al 1974. Dopo un periodo di formazione tenuta dallo stesso Kohlberg a un gruppo di insegnanti, nel settembre del medesimo anno viene realizzato un *cluster* di corsi di letteratura e studi sociali, nel quale si promuove una riorganizzazione del setting scolastico. Il piano di intervento prevede che i tradizionali curricula di insegnamento siano integrati con i metodi del *Just Community Approach*: uso flessibile del tempo, impiego delle discussioni morali a partire da dilemmi e/o da situazioni relative al contesto scolastico, partecipazione attiva e assunzione democratica delle decisioni. Nello specifico, i criteri impiegati prevedono che la scuola funzioni attraverso un reale sistema democratico: le istanze stabilite dal preside devono essere oggetto di

discussione da parte di tutta la comunità e gli studenti e i docenti, coinvolti nello svolgimento di compiti fissi, sono chiamati a stipulare un patto sociale, nel quale sono sanciti i diritti e i doveri fondamentali di ciascun membro (Kuhmerker, 1995). In altre parole, i programmi si focalizzano sull'impiego quotidiano e sistematico della partecipazione attiva, delle discussioni morali e della distribuzione di responsabilità, al fine di sostenere la creazione di un clima di relazioni autentiche che, assiologicamente orientato, è funzionale allo sviluppo sia del giudizio morale degli individui coinvolti, sia del senso d'impegno socio-morale in favore della comunità.

Tale approccio risulta particolarmente fruttuoso quando, entro i contesti coinvolti, i problemi comportamentali, l'uso di droghe e l'abuso di alcool, rischiano di compromettere le attività curricolari (Kohlberg, et al., 1975). In particolare, è la questione delle dipendenze a mettere a dura prova il sistema delle *comunità di giustizia* alla *Cluster School*: se, infatti, la disincentivazione dell'uso delle droghe era una questione riconosciuta dai più, l'azione coerente a tale principio non era del tutto scontata e il non "fare la spia" appariva come l'opzione più praticabile dal gruppo sociale. "Si poteva arrivare ad annullare questa percezione solo se la maggioranza degli studenti avesse reinterpretato l'applicazione delle norme all'interno del gruppo di persone che protegg[evano] la comunità" – scrive Kohlberg – non solo rispettando gli accordi che collettivamente erano stati stabiliti, "ma anche aiutando coloro che violavano le regole a diventare membri migliori per la comunità stessa. La partecipazione agli incontri comunitari assumeva [così] un valore educativo: si trattava di reinterpretare e inquadrare i problemi di condotta nella prospettiva del loro effetto sulla collettività, e non semplicemente come azioni di un singolo individuo" (Power, et al., 1989, p. 72). Il "potere della comunità" (Kohlberg, 1980) avvia gli studenti alla costruzione di "un sistema morale fatto di convenzioni in cui potevano credere", e che, in quanto collegialmente pattuito, offre loro un impianto di supporto alla propria azione, influenzando significativamente la loro crescita morale. Gli incontri si caratterizzano per ritagliare uno spazio pensato di dialogo tra insegnanti e studenti: di fatto, era il luogo dove riflettere collegialmente sugli episodi avvenuti, individuare interventi a favore della giustizia distributiva e costruire un sistema normativo-valoriale-di significato condiviso da quel gruppo sociale. Pertanto, a fronte di violazioni delle norme, l'obiettivo principale diventa la tutela, sia del legame affettivo verso l'individuo trasgressore, poiché membro di quella comunità, sia dei principii regolatori, in quanto sistema etico-sociale di riferimento per quel determinato gruppo. Gli incontri rappresentavano occasioni nelle quali un gruppo di compagni di scuola poteva discutere di giustizia e dei problemi che quotidianamente viveva, attraverso la considerazione dei conflitti morali che le situazioni generavano, l'impiego

del *role-taking* e la partecipazione attiva al processo decisionale (Power, et al., 1989; Kuhmerker, 1995).

Le sperimentazioni di Kohlberg relative alle *comunità di giustizia* si estendono anche alla *Scarsdale Alternative School* (NY), nell'omonima città, frequentata principalmente da studenti bianchi, di ceto medio-alto, con elevati standard educativi (Kuhmerker, 1995). Nata nel clima rivoluzionario degli anni Sessanta, la *Scarsdale Alternative School* si caratterizzava per un programma che promuove l'autonomia individuale: agli studenti si chiedeva di scegliere i propri programmi di studio e prendere decisioni collettive per il bene della comunità. Tuttavia, questa ambiguità, che richiedeva di operare contestualmente per logiche individualistiche e collettivistiche, genera disorientamento negli studenti e una progressiva riduzione della frequenza scolastica. L'istituzione di piccoli gruppi di studenti che, a frequenza regolare, si incontrano per discutere delle problematiche interne alla scuola, rappresenta il principale intervento attuato da Kohlberg: non così banale, poiché in ogni gruppo, "ciascun studente aveva voce e potere". Questo tipo di organizzazione porta, progressivamente, alla creazione di un senso di comunità tra studenti e insegnanti, i quali iniziano a percepirsi come parte fondante di un sistema che, seppur in ascolto dei bisogni dei singoli, è realmente fondato su una democrazia sostenibile, fatta di cooperazione, partecipazione attiva e scelte comunitarie (Kuhmerker, 1995, pp. 133-135).

A partire dal 1985 e fino alla sua morte, Kohlberg si impegna a New York nella realizzazione di due ultimi programmi ispirati all'approccio delle *comunità giuste*: il primo realizzato con un gruppo di studenti della *Roosevelt High School* e un secondo, con un gruppo della *Bronx High School of Science*. In entrambi i progetti, e a differenza di quanto fatto precedentemente, i gruppi di studenti coinvolti sono affiancati da gruppi di controllo, analoghi per composizione e numero: l'intento è di raccogliere elementi per implementare ulteriormente la teoria di sviluppo morale dell'individuo. Gli studenti, infatti, vengono valutati in base allo stadio di giudizio morale raggiunto, alla percezione che hanno dell'atmosfera morale scolastica e al loro tasso di frequenza; anche l'utilizzo delle droghe, il rendimento scolastico, il numero degli arresti, le manifestazioni di violenza sono indicatori utili per misurare il grado di adattamento di ragazze e ragazzi. Le discussioni, previste come parte integrante delle routine realizzate nelle *just community*, sono sistematicamente registrate, trascritte e rese materiale di ricerca.

Infine, anche alla *Brookline High School* (MA), nei medesimi anni, viene realizzato un programma di intervento su ispirazione del *Just Community Approach*. Seppur non inquadrabile nelle *comunità di giustizia* di Kohlberg, in quanto quest'ultimo contribuisce solo in parte al progetto con funzioni consultive ed esso risulta principalmente nelle mani di Ralph Mosher, il

programma porta ulteriore evidenza di come frequenti manifestazioni di tepismo, violenza e intolleranza possano essere affrontate attraverso la realizzazione di un sistema democratico che, servendosi delle discussioni morali, offre l'opportunità agli studenti di contribuire fattivamente alla propria comunità scolastica, generando in loro senso di appartenenza, incremento dell'autostima ed esercizio della solidarietà.

Gli interventi formativo-organizzativi realizzati da Kohlberg e ispirati all'approccio delle *Just Community* promuovono lo sviluppo della sensibilità morale attraverso riflessioni e discussioni condivise su questioni di interesse comune a insegnanti e studenti, al fine di creare un sistema morale convenzionale, nel quale riconoscersi e credere. Fondato su valori di equità e uguaglianza, il *Just Community Approach* si concretizza in un sistema decisionale democratico, connotato da pratiche di giustizia riparativa, al fine di istituire una forma di autogoverno, che consenta a ciascun membro di svilupparsi dal punto di vista morale. Il processo di intervento prevede la realizzazione di pratiche di riflessione e discussione collettiva su temi di carattere morale e mira alla costituzione di una democrazia deliberativa.

I risultati raccolti attraverso l'ampia ricerca condotta da Kohlberg mostrano come l'approccio si dimostri particolarmente efficace: se durante il primo anno di realizzazione, gli studenti esprimono giudizi morali di carattere coercitivo, prevedendo atti punitivi per disincentivare i comportamenti che ritengono contro-normativi, già a partire dal secondo anno, gli stessi studenti esprimono opinioni maggiormente calibrate sulla dimensione collettiva: il sistema "noi" – giudici – e "loro" – giudicati – viene a cadere, per lasciare posto alla coscienza collettiva, esito di una negoziazione che ha coinvolto l'intero gruppo rispetto a ciò che ritiene giusto o sbagliato (Power, 1988; Power, et al. 1989; Kuhmerker, 1995; Power, Higgins, 2008; Foà et al., 2012).

3.1.2. Lo sviluppo mediante le virtù: l'approccio della Character education

Il secondo approccio all'educazione morale che qui si vuole considerare è quello proveniente dalla *Character education*. Come già argomentato in precedenza, quando parliamo di *character* facciamo riferimento all'"insieme dei tratti della personalità legati al pensiero, alle decisioni e al comportamento morale" (Felini, 2021, p. 8), che si esprime attraverso azioni conformi a ciò che è ritenuto morale nella maggior parte delle situazioni e che si forma mediante le virtù, ossia quelle qualità socialmente desiderabili. Coincidente con una disposizione affidabile e interiore, il *character* è sinonimo di "coscienza morale" e di "ragion pratica" (*ibidem*) e consente all'individuo di

rispondere alle circostanze in modo moralmente *buono* (Lickona, 1991). Ma se tale disposizione si caratterizza per essere globale e stabile, come promuoverne la formazione?

La *Character education*, sorta principalmente nei contesti angloamericani, rimasta in auge fino al dopoguerra e poi tornata all'attenzione del panorama pedagogico intorno agli anni Novanta (Dobson, Dobson, 2021), tenta di rispondere a tale quesito organizzando un impianto articolato e ben strutturato di formazione morale attraverso l'impiego delle *virtù*. Tale concezione, infatti, muove dal presupposto che "l'assunzione di abiti buoni" può avvenire soltanto attraverso la promozione e l'acquisizione di virtù che, a differenza del relativismo che, per natura, caratterizza i valori, si contraddistinguono per essere universali ed eterne – o, ancora meglio – facilmente adattabili al contesto nel quale si incentivano. Le virtù cardinali greco-cristiane di prudenza, giustizia, forza e temperanza (Pike et al., 2015), per esempio, possono essere tradotte utilmente nelle contemporanee qualità morali di discernimento, integrità, resilienza ed equilibrio, o quelle teologiche di carità, fede e speranza, possono tramutarsi nelle contemporanee virtù di solidarietà, fiducia, ottimismo e perseveranza.

Certamente, ciò che è emerso tra le righe è che la scelta delle virtù da trasmettere è strettamente connessa alle scelte assiologiche e teleologiche adottate dalle specifiche concezioni di educazione e che, in merito a questa specifica dimensione, la *Character education* mostra di avere idee sufficientemente chiare: gli interventi educativi, infatti, che si identificano entro questa cornice di riferimento, individuano specifiche finalità – e Lickona ne offre un elenco ben preciso – miranti a contrastare la violenza, il vandalismo, il rifiuto dell'autorità, l'intolleranza, il declino dei valori civili, l'uso di sostanze stupefacenti, la volgarità, le gravidanze e la sessualità precoci, le malattie sessualmente trasmissibili, e così a venire (Felini, 2021). "Come spesso accade in educazione o nella teoria pedagogica, [...] le ragioni per cui si postula la necessità o l'opportunità di un intervento diventano poi i suoi scopi, di modo che, motivata dal decadimento della moralità giovanile [...], la *Character education* assume il ruolo dell'ancora di salvataggio per una società che si sente alla deriva e che chiede di tornare a un passato luminoso o, semplicemente, rassicurante" (ivi, p. 10). Configurandosi, dunque, come approccio volto allo sviluppo morale dell'individuo mediante l'impiego delle virtù, l'educazione al *character* vede nei suoi scopi la promozione di atteggiamenti, abilità e comportamenti ritenuti giusti e necessari non al successo scolastico di bambine e bambini, ragazze e ragazzi ma, più ampiamente funzionali al loro benessere lungo tutto l'arco della vita (NFER, 2017).

Ma se le virtù sono elementi così centrali nella concezione elaborata dall'educazione al carattere, sorge lecito domandarsi quali virtù sia

opportuno incentivare. In merito a tale scelta, Thomas Lickona (1991), per esempio, individua nel *rispetto* e nella *responsabilità*, le due virtù da coltivare per la formazione morale dell'individuo: affiancate alle tre canoniche *R* della scolarità anglosassone – *reading*, *writing* e *'rithmetics* – con rispetto, Lickona fa riferimento alla “considerazione di se stessi, di altre persone, di ogni forma di vita e dell'ambiente”, mentre con responsabilità, definisce “il farsi carico dei nostri doveri al massimo delle nostre possibilità, affinché nessuno subisca danni dalle nostre azioni od omissioni” (*ibidem*).

Un ulteriore contributo, che possiamo considerare, rispetto alle virtù da promuovere per la formazione morale dell'individuo, lo si ritrova con il *Jubilee Centre for Character and Virtues*, dell'Università di Birmingham, il quale indica tra le qualità morali da incentivare le virtù *intellettuali*, *morali*, *civiche* e *prestazionali*. Le virtù intellettuali possono essere riassunte nell'autonomia di giudizio, nel pensiero critico e nella curiosità, e si riferiscono ai tratti del carattere necessari per ricercare e discernere il bene e agire rettamente; le virtù morali, rappresentate dalla compassione, il coraggio e la gratitudine, raccolgono quei tratti del carattere che rendono l'individuo capace di dirigere la propria azione in nome di risposte etiche; le virtù civiche, riassumibili nel senso civico, nel volontariato e nella gentilezza, sono necessarie per l'esercizio di una cittadinanza attiva, finalizzata alla cura del bene comune; e, infine, le virtù prestazionali, come la determinazione, la perseveranza, la resilienza, fanno riferimento a quei tratti del carattere che consentono all'individuo di agire e sostenere le virtù intellettive, morali e civiche. Trasversale ad esse, secondo il *Jubilee Centre for Character and Virtues*, è la saggezza pratica che, come virtù integrativa, consente all'individuo di guidare le proprie azioni e orientare le proprie scelte, per la realizzazione del bene comune.

Ciò che è particolarmente interessante di questo movimento è rappresentato dal fatto che la *Character education* è stata in grado di tradurre operativamente, con una estrema varietà di proposte formative, un'educazione morale sia formale che informale (Felini, 2021). Le sperimentazioni realizzate mostrano, infatti, come sul piano delle pratiche educative la *Character education* si sia dimostrata parecchio all'avanguardia, avanzando una serie di proposte formative che si ampliano a tutti i momenti della vita scolastica, dalla mensa al cortile, alla sala insegnanti, che si traducono nella cura delle relazioni e dell'atmosfera scolastica, nella promozione della partecipazione democratica, nella regolamentazione della competizione e nella promozione del volontariato.

Dal punto di vista operativo, la *Character education* prevede l'organizzazione di momenti specifici, sia quotidiani, che plurisettimanali, nei quali programmare una serie di attività finalizzata alla promozione della virtù prescelta. Gli interventi si collocano entro il contesto della lezione curricolare,

come nelle assemblee; sono oggetto di attenzione nel giornale scolastico, come durante la mensa. Se consultiamo uno dei siti web che Felini (2021) suggerisce nella sua disanima sul tema, vediamo come, per esempio, la *Core Virtues Foundation* proponga la cura e la coscienziosità, il self-control e la tolleranza, la perseveranza e la tenacia, come virtù del mese e proponga tutta una serie di attività finalizzate allo sviluppo delle qualità morali. Per esempio, attraverso l'individuazione di un eroe fantastico del mese, che personifica una virtù, la scelta di un personaggio realmente esistito o la routine del *gathering morning*, una sorta di rituale mattutino che prevede l'incontro in cerchio dei membri del gruppo, le virtù del mese vengono raccontate e rese oggetto di riflessione condivisa. In particolare, secondo la *Core Virtues Foundation*, l'impiego delle storie (Leming, 2000) concorre particolarmente alla formazione morale di bambine e bambini, ragazzi e ragazze: "le narrazioni possono essere motivo di ispirazione per discussioni, condivisione di esperienze e riflessione congiunta", sollevando gli insegnanti dall'arduo – ma, forse, anche sterile? – incarico di tramandare precetti moralistici, in quanto "per un bambino, nulla di più rovina una *buona storia* quanto un adulto che si sente in dovere di spiegarne *la morale*" (www.corevirtues.net). Le proposte della *Core Virtues Foundation* sono ampissime e sorprendentemente organizzate, attraverso una selezione più che variegata di storie in riferimento ad età e virtù.

L'aver considerato il significativo impianto, in termini di proposte e selezione di materiali didattici, che caratterizza fondazioni come queste – e se consultiamo altri siti web possiamo constatare come la tendenza sia la medesima – ci permette di riflettere su come la *Character education* sia entrata a far parte, a tutti gli effetti, non solo di quelle organizzazioni che concretizzano il proprio mandato educativo in scuole private, ma anche nei Curricula Standard della maggior parte degli stati federali americani e delle quattro nazioni del Regno Unito. A differenza di quanto accaduto per l'educazione civica in Italia, che con fatica si è ritagliata un ruolo marginale all'interno della scuola, sempre in una posizione di dipendenza da discipline altre, l'educazione del *character* vede il suo ingresso nel sistema scolastico secondo modalità che ne prevedono l'integrazione sia entro il curricolo trasversale, attraverso l'impiego di *lesson plan*, sia nelle attività di progetto, ossia attraverso la proposta di veri e propri curricula formativi, sottolineando la sua centralità di elemento alle volte obbligatorio, alle volte raccomandato (Dobson, Dobson, 2021; Felini, 2021). Non è la *Character education* appendice delle principali discipline di insegnamento – quelle che davvero contano – ma è l'educazione morale, in termini di educazione al carattere, il perno attorno al quale ruota l'educazione scolastica, realizzata in modo globale e su differenti piani. Non a caso, l'inserimento della *Character education*

all'interno della didattica ha portato ad un proliferare di guide destinate agli insegnanti, ricche di attività da poter considerare nelle lezioni, e di programmazioni verticali puntuali, finalizzate a promuovere negli studenti l'acquisizione di virtù in stretta connessione alle discipline scolastiche. Se le critiche mosse alla *Character education* si fondano principalmente sulla dimensione di indottrinamento che caratterizza tale approccio – le virtù appaiono spesso predeterminate, senza esplicitare mai se, in tale scelta, sia previsto il coinvolgimento o meno degli studenti (DeVitis, Yu, 2011) – ricerche attuali portano evidenza di come l'impiego di interventi educativi orientati in tal senso, aumentino la partecipazione attiva degli studenti, i quali dimostrano sia di percepirsi come parte agente della propria comunità, sia di adoperarsi coerentemente con il complesso di virtù che a scuola vengono diffuse o, in altre parole, di saper efficacemente applicare la ragion pratica (Dobson, Dobson, 2021).

3.1.3. La personalità morale e la scuola di democrazia. L'approccio del Grupo de Investigación en Educación Moral

Infine, terzo approccio all'educazione morale oggetto della nostra attenzione è quello sorto in Spagna, intorno alla fine degli anni Ottanta, per opera del suo fondatore Josep Maria Puig. Afferente all'Università di Barcellona, il *Grupo de Investigación en Educación Moral* (da qui in poi GREM) si costituisce come gruppo di ricerca pedagogica impegnato nell'educazione morale e ai valori di giovani e adulti, sia nei contesti scolastici, di ogni ordine e grado, sia in quelli extrascolastici.

Allo scopo di rispondere alla complessità odierna e alle sfide educative contemporanee, su un piano sia teorico che pratico, il GREM individua nella costruzione della personalità morale e nella promozione di una scuola democratica, le finalità principali del proprio lavoro. Infatti, a partire dai valori e da come essi concorrano allo sviluppo morale del soggetto, il gruppo si occupa principalmente di realizzare progetti di ricerca e formazione continua su quattro principali temi: (1) la costruzione della personalità morale e lo sviluppo di pratiche educative e culturali ad essa finalizzate; (2) l'apprendimento in servizio, in particolare rivolto ai docenti, e l'integrazione sociale; (3) l'educazione alla cittadinanza e l'apprendimento etico, al fine di promuovere la realizzazione di una scuola democratica; e, infine, (4) il ruolo della donna e l'inclusione sociale (Benelli, 2021).

Ciò che caratterizza la ricerca portata avanti dal GREM è la stretta connessione con gli operatori sul campo: insegnanti ed educatori, infatti, rappresentano i testimoni privilegiati dal gruppo di ricerca, il quale mostra di

progettare e realizzare interventi educativo-formativi a partire delle reali necessità dei contesti: non a caso, esso è impegnato non solo nell'indagine volta a rilevare i processi educativi realizzati in accordo alle fasi di sviluppo dell'individuo, e, nello specifico, dalla prima infanzia alla tarda adolescenza, ma presta attenzione anche a quegli adulti che, in condizioni di fragilità, necessitano di interventi educativi atti a sostenere il loro sviluppo personale e a ripristinare condizioni di benessere (Puig, 1996). In particolare, è attraverso l'impiego di strumenti come il dialogo, l'introspezione e gli interventi comunitari, che secondo questa prospettiva, avviene lo sviluppo della dimensione di cittadinanza del soggetto.

Nella cornice teorica che caratterizza questo lavoro, ci focalizzeremo sulle questioni relative alla costruzione delle personalità morale, anche in riferimento alle pratiche educative e culturali adottate, e all'educazione alla cittadinanza, finalizzata a sostenere la realizzazione di una scuola democratica.

Il GREM, infatti, nel corso degli anni di ricerca, ha messo a punto un articolato *modello di costruzione della personalità morale* che, attingendo a differenti ambiti di ricerca, fa riferimento all'approccio cognitivo-evolutivo dello sviluppo morale, alla *Character education* e all'educazione ai valori.

La formazione dell'individuo, considerato come un soggetto composto da una pluralità di dimensioni interconnesse tra loro che agiscono congiuntamente nei processi di sviluppo, è finalizzata alla gestione di questa stessa molteplicità. Tuttavia, poiché lo sviluppo non può avvenire in una dimensione di solitudine, certamente inverosimile, la formazione morale può compiersi pienamente soltanto nel dialogo e nell'incontro con l'altro: è qui che il soggetto sviluppa pienamente il proprio pensiero critico e creativo, impegnato in un processo di adattamento verso l'ambiente e di confronto costante con la comunità di cui è parte. È a partire da tali premesse che il modello di costruzione della personalità morale si integra, e viceversa è integrato, dalla realizzazione della scuola democratica concepita da Puig. Prendiamo in considerazione entrambi questi aspetti.

Relativamente alla personalità morale, Benelli (2021) individua tre grandi assi per descrivere il modello elaborato da Puig: un primo asse, relativo alle domande vitali, corrisponde alle modalità che il soggetto adotta per rispondere ai dilemmi morali e alle questioni controverse; un secondo, riguardante lo sviluppo delle disposizioni e delle procedure relative alla moralità, consiste nelle capacità di autoregolazione e di giudizio morale; e un terzo è relativo all'individuazione degli aspetti di valore che concorrono allo sviluppo più ampio della società. L'individuo, concepito come essere poliedrico, si compone di una pluralità di dimensioni che, secondo il GREM, necessita dell'intervento educativo-formativo ed è meritevole dell'attenzione

pedagogica: il *giudizio morale*, l'*empatia* e la *conoscenza dell'altro*, l'*autostima*, l'*autoregolazione*, i *sentimenti* e le *emozioni morali*, la *comprensione critica*, l'*abilità nel dialogo* e la *presa di coscienza* (Puig, 1996; 2004).

Passiamole in rassegna, non limitandoci a darne una definizione, ma individuando anche le tecniche educativo-didattiche che, secondo il gruppo di ricerca, è necessario adottare per favorire il loro sviluppo. Per farlo, partiamo dalla schematizzazione offerta da Benelli (2021, pp. 98-99), e ne ripropiniamo una rielaborazione (Fig. 2), al fine di raffigurare la connessione tra le dimensioni che contraddistinguono la poliedricità morale dell'individuo. A nostro avviso, infatti, le componenti che descrivono moralmente il soggetto si trovano in uno stretto legame e lo sviluppo dell'una genera un cambiamento anche nelle altre.

Con *giudizio morale* si fa riferimento alla capacità del soggetto di distinguere ciò che è giusto da ciò che è sbagliato. Poiché si applica a situazioni che si caratterizzano per essere moralmente conflittuali, la capacità di giudizio implica che l'individuo sia capace di fornire argomentazioni rispetto alle proprie scelte, riconoscerne le conseguenze e individuare possibili alternative, per elaborare un sistema di criteri di riferimento. La tecnica educativo-didattica che, secondo il GREM, contribuisce allo sviluppo del giudizio morale è la discussione mediante l'impiego dei dilemmi morali.

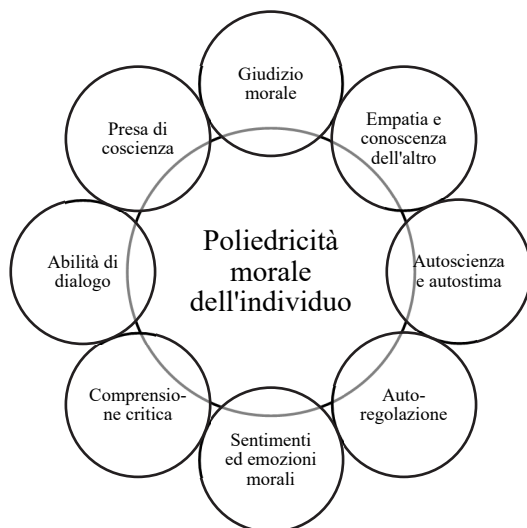


Fig. 2. Modello di costruzione della personalità morale secondo il Grupo de Investigación en Educación Moral

L'*empatia* e la *conoscenza dell'altro* corrispondono alla capacità di mettersi nei panni dell'altro, accogliere e condividerne le emozioni,

comprenderne i sentimenti, le ragioni e le motivazioni e relativizzare la propria prospettiva. Il *role-playing* e i giochi di simulazione sono le tecniche che il GREM individua per favorire lo sviluppo di tali competenze.

L'*autocoscienza* consiste nella capacità di riconoscere i personali valori di riferimento, in una condizione di coerenza tra il sé reale e il sé desiderato. Il grado di accettazione che l'individuo nutre verso se stesso favorisce lo sviluppo dell'*autostima*, intesa come la misura in cui le qualità e le caratteristiche che il soggetto attribuisce a se stesso sono percepite come positive. Le tecniche educativo-didattiche che sostengono lo sviluppo dell'autocoscienza e dell'autostima sono individuate negli esercizi di riconoscimento dei valori di riferimento e nella scrittura autobiografica.

L'*autoregolazione*, o *controllo di se stessi*, corrisponde alla capacità sia di auto-condurre il proprio comportamento in coerenza con il proprio giudizio morale, sia di acquisire le abitudini morali che si ritengono desiderabili; in altre parole, l'autoregolazione corrisponde alla capacità di costruire il proprio modo di essere. La tecnica che favorisce i processi di controllo di sé è rappresentata dagli esercizi di valorizzazione: l'individuo, chiamato a riflettere sul proprio comportamento date determinate circostanze, è posto nelle condizioni di rilevare quelli che sono gli strumenti di auto ed eteroregolamentazione che impiega per gestire specifiche situazioni.

I *sentimenti* e le *emozioni morali* consentono all'individuo di entrare in contatto con stati emotivi di indignazione, empatia, senso di colpa, vergogna e generano moti di responsabilità e impegno sociale. Poiché i sentimenti e le emozioni morali, così come inquadrati del GREM, richiamano fortemente una dimensione di alterità, le tecniche più utili sono gli esercizi socioaffettivi, come il *circle-time*, il *role-playing* e i giochi di simulazione.

La *comprensione critica* corrisponde alla capacità dell'individuo di acquisire informazioni, comprenderle, catalogarle e compararle criticamente. Tale abilità consente al soggetto di trattare i problemi complessi per apportare miglioramenti. L'analisi, l'elaborazione e la comparazione concettuale sono esercizi che sostengono lo sviluppo della comprensione critica.

L'*abilità nel dialogo* consiste nell'abilità di scambiare, riflettere e confrontare opinioni, in una dimensione di ascolto, interesse e accettazione dell'altro, al fine di comprenderne il pensiero. L'abilità nel dialogo consente al soggetto, inoltre, di affinare la propria competenza argomentativa. Tecniche che favoriscono la competenza dialogica sono rappresentate dagli esercizi di risoluzione dei conflitti e dai programmi di mediazione.

Ultimo, ma non per importanza, è la *presa di coscienza*, intesa come quell'abilità metacognitiva necessaria a concettualizzare e regolare i personali processi cognitivi, comportamentali ed emotivi. La presa di coscienza, infatti, consente al soggetto di raggiungere uno stadio di autentica autonomia

morale, corrispondente a quella condizione di equilibrio tra tutte le dimensioni precedentemente considerate. Non a caso, il GREM suggerisce di adottare le tecniche già illustrate per raggiungere tale stato.

Sebbene il GREM abbia compiuto uno sforzo considerevole nell'identificare quelle che sono le dimensioni meritevoli di attenzione educativa per la formazione morale dell'individuo, proponendone sia una definizione, sia metodologie di sviluppo, il suo lavoro di ricerca non si è limitato al soggetto nella sua singolarità. Infatti, perché avvenga la formazione morale, il gruppo di ricerca ritiene che debba essere coltivata anche la prospettiva che privilegia l'individuo come essere sociale, mediante un'educazione alla cittadinanza democratica. Secondo il GREM, infatti, l'educazione morale si realizza pienamente in quel processo volto a costruire collegialmente un sistema complesso di intelligenza morale che, patrimonio della società, porta all'elaborazione di una cultura utile ad affrontare le questioni complesse. Gli educandi, coinvolti in prima persona in questo processo di costruzione di significati, acquisiscono quelle competenze che consentono loro di orientarsi – autonomamente e dialogicamente – tra le sfide morali che la quotidianità presenta (Puig, 1996; 2000). Secondo Puig, “per imparare a vivere insieme è necessario partecipare all'elaborazione dei saperi e delle norme che regolano la vita in comune” (Puig, 1995; Benelli, p. 99) e, per farlo, è utile che tali condizioni si sperimentino già a partire dal contesto educativo e nella scuola democratica, appunto. In particolare, è l'impiego di pratiche di partecipazione attiva che consente agli educandi di incrementare il proprio senso di appartenenza, di percepirsi come indispensabili e responsabili del funzionamento del contesto scolastico e di contribuire in prima persona alla propria educazione. Anche le routine di riflessione sulle norme e sui sistemi di significato condivisi a scuola, la realizzazione di progettualità di stampo collaborativo, ossia atte a coinvolgere l'intera comunità o, ancora, la partecipazione attiva alla più ampia società, per esempio attraverso il volontariato o forme di coinvolgimento nel territorio, sono pratiche che contribuiscono alla formazione della cultura morale della comunità e che sostengono lo sviluppo e il mantenimento di una scuola democratica (Puig, 2004; 2012). Nelle tecniche, poi, del cooperative-learning, del peer-tutoring, della progettazione in piccolo gruppo, del mutuo sostegno, si reperiscono i metodi che più favoriscono la dimensione democratica della scuola.

Così come descritto, l'impianto elaborato dal GREM, di fatto, chiede al soggetto di rimanere ancorato ad una dimensione di ascolto e di cura sia dell'altro, che personale, mediante la coltivazione costante di quella competenza morale che, a partire dalla poliedricità del soggetto, porta l'individuo a imparare a “riflettere, parlare e agire” (Arantes, et al., 2019) moralmente.

3.2. I curricoli di educazione morale

3.2.1. I curricoli di educazione morale: indicazioni teoretiche ed operative da un modello statunitense

Il primo curricolo di educazione morale che si vuole considerare proviene dalla *Teoria degli ambiti di sviluppo sociale*, la quale ha elaborato un impianto didattico-educativo finalizzato a incorporare, con una specifica metodologia, le questioni morali, convenzionali e personali entro il curricolo scolastico tradizionale. L'intento, infatti, è quello di proporre alcune indicazioni utili agli insegnanti per integrare gli ambiti morali, convenzionali e personali con gli obiettivi scolastici più generali.

Astenendosi, dunque, dall'essere un programma precostituito, il modello educativo dei teorici degli ambiti si caratterizza per essere adattabile ai contesti didattici, poiché si prefigge obiettivi di carattere trasversale, come (1) promuovere negli educandi lo sviluppo dei concetti morali di giustizia, benessere e diritti umani, (2) sviluppare i concetti di convenzione e organizzazione sociale, (3) favorire le condizioni perché studentesse e studenti possano partecipare attivamente e costruttivamente come soggetti morali alla vita sociale di comunità e (4) sostenere il pensiero critico-riflessivo in merito al personale comportamento e alle regole condivise.

La finalità educativa generale, infatti, è quella di sviluppare in studentesse e studenti la capacità di analizzare criticamente la realtà a loro circostante, in termini di regole e atteggiamenti espliciti e impliciti, ed allontanarsi dal rischio di riproporre quei modelli immorali, spesso intrinseci alle società odierne. Detto diversamente, il curricolo proposto dalla Teoria degli ambiti tende ad abbandonare quelle logiche finalizzate all'esclusivo inserimento dell'individuo nella società, affinché egli acquisisca l'ordine esistente e si limiti a mantenerlo. Al contrario, l'intenzionalità del curricolo è quella di formare un soggetto che sappia leggere criticamente la realtà attraverso uno sguardo vigile e che, dunque, sia capace di individuare nelle norme, nelle convenzioni e nelle gerarchie sociali quelle storture amorali che sono frequentemente oggetto di perpetrazione (Nucci, 2001).

Ma di fatto, come farlo? Tentiamo di rispondere a questa domanda, ripercorrendo uno tra gli esempi riportati dalla Teoria stessa. In uno degli studi condotti da Nucci e alcuni dei suoi collaboratori (Nucci, Weber, 1991; cfr. Capitolo 1), venne proposto un programma scolastico di formazione, della durata di un paio di mesi, nel quale a gruppi di studentesse e studenti, analoghi per età e composizione, fu proposto di intraprendere un percorso educativo-formativo di riflessione critica su questioni morali, convenzionali e miste. I materiali di riflessione impiegati raccoglievano episodi di carattere

morale della storia americana, questioni convenzionali, come quelle relative all'abbigliamento, ed eventi che contenevano le dimensioni morale e convenzionale insieme, come l'introduzione del diritto di voto per la donna.

Studenti e studentesse furono, in primo luogo, invitati a partecipare a discussioni in piccolo gruppo, durante le quali fu chiesto loro di analizzare criticamente i temi proposti; successivamente, furono sollecitati a elaborare una composizione nella quale si richiedeva di argomentare la propria prospettiva, tenendo conto anche del dibattito avvenuto; e, contestualmente, furono coinvolti in un percorso formativo, condotto dagli insegnanti, finalizzato a sviluppare la loro competenza critico-riflessiva su questioni convenzionali, morali e miste. Nello specifico, a coloro che si confrontavano con questioni convenzionali, si chiedeva di prestare maggior attenzione alle norme e alla loro funzione rispetto alla strutturazione della società; coloro che si confrontavano, invece, con questioni morali, si richiedeva di focalizzarsi sul benessere e la giustizia; al terzo gruppo, ossia coloro che erano chiamati a riflettere su questioni miste, fu richiesto di soffermarsi sulle implicazioni che le questioni morali avevano su quelle convenzionali.

I risultati pongono in evidenza come i gruppi applichino tipologie di ragionamento differente a seconda del percorso formativo in cui sono stati coinvolti, mostrando come la loro capacità di analisi critica fosse avanzata esclusivamente rispetto all'ambito in cui erano stati invitati a riflettere.

Infatti, soltanto coloro che erano stati chiamati a confrontarsi con questioni miste, avevano dimostrato di saper rilevare le implicazioni che le questioni morali avevano nei confronti delle questioni convenzionali e viceversa. Per esempio, invitati a confrontarsi sulla questione del diritto di istruzione concesso alle donne delle comunità zingare, il primo e il secondo gruppo mostrarono di prestare attenzione soltanto o alle questioni convenzionali, o alle questioni morali, mentre coloro che appartenevano al terzo gruppo dimostrarono di riconoscere questioni di ordine morale nell'evento considerato – le donne hanno il diritto di essere istruite al pari degli uomini – ma rilevavano anche le implicazioni che un simile traguardo nell'ambito dei diritti civili avrebbe comportato nella strutturazione sociale: e ora, chi si sarebbe occupato della crescita dei figli? (Harrington, 1999). Inoltre, il terzo gruppo dimostrò non solo di saper rilevare la molteplicità degli ambiti che caratterizzano gli eventi reali, ma, a differenza degli altri, dava testimonianza di aver sviluppato anche una disposizione critico-riflessiva tale per cui era competente nell'individuare possibili soluzioni che, nel caso specifico, avrebbero consentito di garantire l'esistenza dei diritti civili per tutte e tutti e, contestualmente, suggerimenti costruttivi per apportare cambiamenti anche in termini di organizzazione convenzionale della società zingara.

La discussione, impiegata come strumento di attività curricolare, è il metodo che la Teoria degli ambiti individua come più funzionale a favorire l'analisi critica e collegiale degli eventi, in quanto consente al soggetto di mettere in contatto le proprie idee con quelle dell'altro. In particolare, il fattore che rende efficace la discussione è la *trattativa*, ossia quella tecnica che, impiegata dagli studenti, prevede di trasformare attivamente le esposizioni utilizzate dall'altro: durante la discussione, innanzi a un'opinione espressa, l'interlocutore sviluppa l'argomentazione con altre argomentazioni, per esempio, mettendola in connessione con altre idee emerse, confutandola, generando altri punti di vista. In quanto strumento curricolare e parte integrante della prassi didattica, la discussione non esaurisce la sua funzione nella routine scolastica, ma apre le porte ad altri esercizi di analisi critico-riflessiva: per esempio, dalle opinioni emerse durante un dibattito, si invita studentesse e studenti a formulare degli elaborati che sintetizzino lo scambio di idee avvenuto su una certa questione (Nucci, 2001).

Uno degli aspetti più sfidanti, che l'impiego di tali curricoli ha rivelato, è l'individuazione dei temi e l'elaborazione dei materiali che promuovano l'analisi critico-riflessiva: infatti, se alcune discipline si prestano meglio all'individuazione di temi controversi – la letteratura, la filosofia o la storia – altre, come la matematica, la fisica o l'astronomia, generano maggiori criticità; le scienze, come per esempio la biologia, la chimica o l'anatomia, si trovano in una posizione intermedia. Tuttavia, nonostante il dispendio che certamente tale operazione implica, all'insegnante è richiesto di individuare le questioni convenzionali, morali e personali rispetto ai temi proposti e, a partire da queste, formulare alcune situazioni ipotetiche che consentano lo scambio di opinioni. Le domande avanzate dall'insegnante per sollecitare la discussione devono essere formulate affinché lo studente possa trovarvi risposta mettendo in dialogo le conoscenze costruite ed elaborate durante il corso con quelle possedute dai propri compagni, in una logica secondo la quale il sapere trasmesso diviene qualcosa di acquisito che genera opinioni, nuovo sapere e, dunque, nuove sintesi. L'obiettivo primario, infatti, non si esaurisce nel reperire la giusta risposta ai dilemmi che le questioni convenzionali, morali o miste pongono, ma anzitutto è l'acquisizione di un abito dialogico che, nonostante la complessità, conservi una disposizione di apertura all'opinione dell'altro.

3.2.2. I curricoli di educazione morale: indicazioni teoretiche ed operative da un modello italiano

Nell'ambito della ricerca italiana sull'educazione morale, un contributo interessante, che riteniamo opportuno considerare arrivati a questo punto,

proviene dalle riflessioni elaborate da Massimo Baldacci (2012; 2016; 2020; 2021a; 2021b), il quale formula un curriculum di educazione morale, o etico-sociale – servendoci della denominazione da lui utilizzata – finalizzato alla formazione di abiti mentali e caratteriali.

Poiché con abiti mentali e caratteriali facciamo riferimento a una disposizione comportamentale acquisita e durevole, che caratterizza il modo di sentire, vedere, pensare e agire dell'individuo (Tajafel, Fraser, 1979; Trentin, 1991), la sua strutturazione necessita sia di un tempo-medio lungo, sia di azioni trasversalmente condotte – e intenzionalmente guidate dall'insegnante – rispetto al più ampio curriculum scolastico. Collocato, dunque, in una dimensione trasversale e concepito come l'esito di un'azione esplicita e intenzionale, il curriculum di educazione etico-sociale si articola in tre principali linee di intervento: gli *orientamenti curriculari per la formazione degli abiti democratici*, gli *orientamenti curriculari per l'educazione al ragionamento morale* e gli *orientamenti curriculari per l'educazione all'etica della discussione* (Baldacci, 2020). Passiamoli in rassegna.

Gli orientamenti curriculari per la formazione degli abiti democratici. Gli abiti morali consistono in una disposizione che permette al soggetto di cogliere gli elementi di ordine morale che contraddistinguono le situazioni in cui è coinvolto e di agire coerentemente con i contesti di esperienza di cui è parte. Essi prendono forma a partire da ciò che una specifica comunità ritiene moralmente virtuoso: la formazione degli abiti morali, infatti, avviene a partire dalle norme, dai costumi e dai sistemi di significato che entro un contesto vengono trasmessi e condivisi – ossia a partire dalla sua *eticità* – e si realizza nella manifestazione di comportamenti che, ritenuti collettivamente adeguati, si esprimono date determinate circostanze. In altre parole, è la vita della comunità che tende a formare gli abiti dell'individuo, in conseguenza all'*ethos* concreto che la caratterizza.

Al fine di formare abiti democratici mediante l'azione di una tra le principali istituzioni che concorre all'educazione morale dell'individuo – la scuola – occorre predisporre un contesto che si fondi su un complesso di criteri democratici di organizzazione materiale e di strutturazione simbolica della vita scolastica. In altre parole, è necessario costruire un ambiente che, attento all'atmosfera che in esso si realizza, si articoli a partire da sette principi contestuali. Li passiamo in rassegna consultando la Tabella 3 (Baldacci, 2020, pp. 79-90).

Tab. 3. I principi contestuali finalizzati alla formazione degli abiti democratici nel curriculum di educazione etico-sociale

<i>I principi contestuali per la formazione degli abiti democratici</i>	
Principio dello sviluppo personale	Un contesto democratico garantisce un pieno sviluppo a tutti i membri della comunità, al di là di ogni circostanza e in tutela di ogni singolo individuo.
Principio dell'uguaglianza	Un contesto democratico garantisce a tutti i membri della comunità scolastica il medesimo rispetto, in quanto titolari di pari dignità e di uguaglianza nei diritti e nei doveri. Le disparità – veicolate in nome del “merito” – e le disuguaglianze non sono accettate entro la comunità democratica.
Principio della solidarietà	Un contesto democratico garantisce un trattamento differenziato a vantaggio dei soggetti più sfavoriti. Respingendo le logiche che propongono parti uguali tra diseguali, le azioni educative sono volte a <u>prestare maggior sostegno proporzionalmente ai bisogni di ciascuno.</u>
Principio di inclusione	Un contesto democratico garantisce riconoscimento, accettazione incondizionata e inclusione verso tutte le identità. Pertanto, nessuna differenza può implicare una disuguaglianza di partecipazione alla vita della scuola.
Principio del dialogo	Un contesto democratico garantisce e favorisce lo scambio libero, argomentato e rispettoso delle opinioni.
Principio sperimentale	Un contesto democratico garantisce la partecipazione attiva e la presa decisionale collettiva, in una dimensione di costante sperimentazione, rispetto alla vita della scuola.
Principio dell'autonomia e della responsabilità	Un contesto democratico garantisce l'esercizio dell'autonomia, della libertà e della responsabilità, in rispetto e in nome delle norme e dei sistemi di significato che entro la scuola vengono condivisi.

Gli orientamenti curricolari per l'educazione al ragionamento morale. La formazione degli abiti morali è una condizione necessaria, ma non sufficiente perché l'individuo agisca moralmente all'interno della comunità di cui è parte. Infatti, è necessario che il soggetto sviluppi anche la capacità di ragionamento morale, intesa come quell'abilità che gli consente di leggere i problemi morali che investono la vita sociale e impiegare, rispetto ad essi, una connessione tra razionalità e sentimento. In particolare, il ragionamento morale si esercita nei contesti di partecipazione con l'altro, ogni qual volta l'individuo ritiene, per mezzo del dialogo, di dar conto delle proprie opinioni, dei propri giudizi morali o delle azioni come compie.

Pertanto, è la competenza comunicativa che gli orientamenti curricolari per l'educazione al ragionamento morale individuano come finalità principale dell'azione educativa. Nello specifico, le pratiche di comunicazione assumono la forma della *riflessione personale*, una sorta di dialogo con se stessi, del *dialogo interpersonale*, che avviene entro la relazione tra educando ed educatore, e della *discussione di gruppo*, ossia quella realizzata tra i pari. Occorre che riflessione personale, dialogo

interpersonale e discussione di gruppo siano intesi come mezzi formativi interconnessi, organizzati in un processo di costante implementazione: il dialogo con se stessi, infatti, consente di sviluppare quelle capacità necessarie al dialogo con il singolo e con la collettività; al fianco, la comunicazione con l'altro e la discussione di gruppo consentono di sviluppare ulteriormente la capacità critico-riflessiva che l'individuo adotta per ragionare sugli eventi. Dunque, risulta importante che l'attività educativa alterni spazi di dialogo con sé, con l'altro e in gruppo in modo complementare.

Come? La *riflessione personale*, o dialogo con se stessi, è un'attività che trova i propri fondamenti nell'opera pedagogica di Jhon Dewey (1986), il quale individua nel pensiero riflessivo un processo che avviene attraverso l'articolazione di cinque fasi. Una prima, che egli definisce "suggestione", fa riferimento a quelle situazioni nelle quali l'individuo percepisce confusione e, in procinto di agire per impulso, riflette su ciò che sta accadendo al fine di fare chiarezza. Le riflessioni, spesso contrastanti, che nascono nella fase di suggestione sono oggetto di ponderazione durante la seconda fase, quella che Dewey chiama "intellettualizzazione", durante la quale l'individuo è portato a esaminare più attentamente le circostanze e le condizioni degli eventi. La riflessione vera e propria, caratteristica della seconda fase, spinge l'individuo a formulare idee ed elaborare ipotesi – terza fase – al fine di trovare una risposta alle domande sorte precedentemente. Per lo più, le opinioni che ne conseguono sono formulate sotto forma di giudizi morali: "se le cose stanno così, è perché...". La quarta fase consiste nella realizzazione di un "ragionamento in senso stretto": a partire dalle formulazioni elaborate durante la terza fase, il soggetto è portato ad ampliare ulteriormente la propria ipotesi e individuare possibili implicazioni e conseguenze. Per quanto il ragionamento avvenga in una dimensione di individualità, esso deve comunque essere coerente e plausibile. La quinta ed ultima fase prevede la "verifica dell'ipotesi". A fronte delle implicazioni sottese e delle conseguenze previste, l'individuo verifica la veridicità del ragionamento elaborato mediante la propria esperienza, sia attraverso eventi concreti, sia attraverso l'immaginazione. In particolare, è il controllo dei giudizi morali che avviene per mezzo di questa seconda modalità: la verifica di ipotesi morali, infatti, ha luogo attraverso esperimenti mentali, che implicano il vaglio delle critiche, della veridicità dei giudizi formulati, delle conseguenze e delle implicazioni che si è ritenuto opportuno considerare, e così via. Per tali ragioni Dewey definisce questo processo un *dialogo interiore*, durante il quale l'individuo è realmente portato a confrontarsi con se stesso.

Promuovere spazi di riflessione personale all'interno di contesti protetti, ossia lontano dai contesti dell'estemporaneità, può risultare utile – e forse necessario? – quando i destinatari delle nostre azioni educative sono

preadolescenti e adolescenti. Infatti, allenare la competenza riflessiva e promuovere un dialogo interiore, a partire da fatti realmente accaduti o da materiali narrativi, può rappresentare una strategia efficace per innescare un meccanismo, o un formare un *abito*, da mettere in campo in situazioni complesse, contraddittorie e disorientanti, innanzi alle quali si tenderebbe ad agire, prima di pensare.

Seconda pratica, identificata da Baldacci come utile all'educazione del ragionamento morale, è rappresentata dal *dialogo asimmetrico* tra educatore e educando. Volto all'ascolto e alla comprensione della posizione altrui, il dialogo asimmetrico avviene entro un contesto che consente all'individuo di scambiare e integrare le proprie opinioni con quelle avanzate dall'altro, attraverso una prospettiva che vede nel disaccordo e nella polemica aspetti che attribuiscono un ulteriore valore alla discussione. Il dialogo asimmetrico, concettualizzato da Baldacci, tiene in sé l'approccio della relazione terapeutica centrata sul cliente di Carl Rogers (2019), nella quale l'educatore è chiamato a mantenere un atteggiamento di autenticità, accettazione incondizionata e comprensione empatica nei confronti del proprio educando, l'arte maieutica di Socrate, che consiste in uno scambio di domande e risposte durante il quale l'insegnante, partendo dalle conoscenze dell'allievo, adatta il livello della conversazione a quello del suo interlocutore perché quest'ultimo comprenda i processi logici sottesi, e la pratica dello *scaffolding*, secondo la quale l'insegnante stimola e sostiene l'alunno alternando domande a suggerimenti.

Infine, terza e ultima pratica finalizzata alla formazione del ragionamento morale è rappresentata dalla *discussione tra pari*. Volta alla ricerca collettiva di un significato condiviso, la discussione è pratica essenziale alla vita di comunità, in quanto consente di raggiungere decisioni comuni frutto del confronto civile e dell'analisi congiunta delle soluzioni possibili ai problemi sociali. Opportunamente adattata al contesto scolastico, la discussione tra pari è finalizzata a sviluppare quelle capacità critico-riflessive necessarie per sostenere un'argomentazione pubblicamente e dare conto delle proprie scelte ad altri (De Bartolomeis, 1981; Rey, 2003).

Mentre il dialogo asimmetrico richiedeva – principalmente – un'assunzione di responsabilità da parte dell'educatore nei confronti dell'educando, in quanto spettava a lui il compito di modulare il dialogo affinché rappresentasse un'effettiva occasione di crescita, la discussione tra pari tiene in sé una possibile, e talvolta impattante, dimensione di conflittualità. Sebbene il decentramento cognitivo, ossia quello stato che consente all'individuo di analizzare le questioni attraverso una prospettiva impersonale e comprendere che l'altro può avere opinioni differenti dalle proprie venga raggiunto intorno alla media infanzia, tale capacità non è così scontata e rimane l'esito di un lungo processo di formazione. Pertanto, costruire contesti che sappiano

accogliere il conflitto socio-cognitivo (Pontecorvo, Pontecorvo, 1985) attivato dalla discussione, mediante processi di carattere costruttivo che mettano in dialogo prospettive differenti, rappresenta un'efficace occasione per sviluppare la capacità critico-argomentativa e di negoziazione dell'individuo. E perché la discussione tra pari sia effettivamente positiva, è necessario che l'argomentazione si realizzi a partire da alcuni criteri di esecuzione. In primo luogo, Baldacci individua nelle argomentazioni *ad rem* e non *ad personam* una buona norma per condurre una discussione eticamente orientata: le critiche, infatti, devono attenersi al piano delle cose, ossia delle opinioni espresse dall'altro, e non delle persone. In secondo luogo, anche la verifica della veridicità dell'ipotesi rappresenta un terreno di discussione anche nell'ambito collegiale. Essa, come già sostenuto, può avvenire per prove fattuali o per eventi immaginari, tuttavia, l'accettazione dell'ipotesi altrui e il mutuo riconoscimento da parte del gruppo, unitamente alla possibilità che vengano mosse critiche, rappresenta una pratica efficace al fine di reperire nuovi significati e sfuggire alla manipolazione. Infine, anche il *principio di cooperazione* e il *principio di carità* sono condizioni necessarie alla discussione tra pari. Rispettivamente, nel principio di cooperazione, Baldacci individua una disposizione che richiede all'interlocutore di essere onesto, pertinente rispetto ai temi affrontati, né prolisso, né reticente, e chiaro, ossia ordinato nell'esposizione delle proprie argomentazioni; il principio di carità, invece, prevede che il destinatario della conversazione assuma un atteggiamento cooperativo alla discussione, ossia tenti al massimo grado di comprendere l'opinione altrui, rifuggendo da precomprensioni o pregiudizi. Anche in questo caso, eventi tratti dalla vita della classe o l'impiego di materiali-stimolo (testi narrativi, filmici, ma anche videoludici) possono rappresentare elementi dai quali partire per sviluppare le discussioni tra i pari. Tuttavia, elemento trasversale alla pratica dialogica orizzontale è rappresentato dall'insegnante, il quale ricopre il fondamentale ruolo di moderatore: regola i turni di parola, stimola gli studenti a chiarire le personali opinioni e mantiene la discussione entro i limiti dell'accettabilità (Pontecorvo, Pontecorvo, 1985; Baldacci, 2020, pp. 90-107).

Gli orientamenti curricolari per l'educazione all'etica della discussione. La comunicazione che si realizza in una comunità è elemento essenziale alla sua esistenza: consente, non solo, l'incontro tra individui, ma permette di condividere un complesso di opinioni, significati, convenzioni, valori. Esito, dunque, di una costante pratica di incontro, tale patrimonio rappresenta il bene collettivo di una società. Tuttavia, la disposizione dialogica dell'individuo è questione che necessita di formazione, in quanto i rischi di degenerazioni appaiono non così remoti. Pertanto, affinché la discussione possa essere educativa, la sola educazione che avviene *attraverso* la discussione non è

sufficiente: occorre, infatti, promuovere l'educazione *alla* discussione o, in altre parole, un'educazione *all'etica della discussione*.

In quali termini? Considerando i già menzionati principi di cooperazione e carità, l'argomentazione condotta *ad rem* e *non ad personam* e la verifica collettiva dell'attendibilità delle ipotesi, Baldacci individua un ultimo principio, che definisce processuale, necessario alla realizzazione di una discussione eticamente orientata, ovvero il *principio pedagogico (P)*: "la discussione deve sempre svolgersi secondo modalità tali da garantire la promozione della crescita intellettuale e morale dei suoi partecipanti" (p. 110).

Come farlo? In primo luogo, garantendo il *diritto di partecipazione alla discussione*: tutti i membri della comunità scolastica hanno pari diritti di prendere parte alla discussione, senza che vi sia alcun impedimento (Habermas, 2009). In secondo luogo, assicurando il *diritto di libertà di opinione*, secondo il quale ogni membro può esprimere la propria opinione, a patto che la argomenti e risponda alle possibili critiche.

Perché il principio pedagogico (*P*) regoli la discussione etica e, dunque, siano assicurati i diritti di partecipazione e di libera espressione, occorre guardarsi da alcuni possibili ostacoli. Baldacci ne individua in particolare tre: la *prevaricazione verbale*, il *conformismo* e la *timidezza* o *manca di fiducia*.

Con prevaricazione verbale si fa riferimento a tutti quegli episodi, velati o espliciti, nei quali si tende a ostacolare l'intervento dell'altro, compromettendone la crescita personale. Se reiterati nel tempo e diretti alla medesima persona, questi episodi assumono la forma del bullismo verbale: studi recenti hanno comprovato come, seppur non contraddistinti da una violenza fisica, fenomeni simili generino nella vittima una compromissione dello sviluppo socioaffettivo e della crescita, con il rischio di seri condizionamenti. Inoltre, e al di là di questo, discussioni nelle quali viene tollerata la prevaricazione verbale rappresentano un'esperienza diseducativa per il minore, in quanto si manifesta una dimensione amorale, che lede i diritti democratici e la libertà di opinione. Pertanto, garantire un clima sereno e sicuro, nel quale sono assicurati partecipazione e libertà di opinione, e nel quale si persegua la crescita intellettuale e morale di tutte e tutti, rappresenta una condizione alla quale non è possibile rinunciare.

Un secondo ostacolo alla crescita intellettuale e morale è espresso dalla tendenza al *conformismo*, ossia quella disposizione che spinge l'individuo a limitarsi nell'esprimere la propria opinione, al fine di allinearsi a quella dominante all'interno del gruppo sociale. Tale tendenza è generalmente indotta dal timore di non essere accettati dopo aver espresso la propria opinione o dal desiderio di compiacere un compagno popolare. Il conformismo si costituisce come atteggiamento ostacolante insidioso, in quanto, a differenza della

prevaricazione verbale che è apertamente rilevabile, esso si manifesta in maniera latente e, spesso, soltanto il diretto interessato ne è realmente al corrente. Tuttavia, seppur limitatamente percepito dall'individuo, la tendenza al conformismo lede sia l'autonomia di pensiero critico-riflessivo della persona e, dunque, la sua crescita intellettuale e morale, sia l'autonomia di pensiero dell'intero gruppo: “questa volta, in gioco, non è soltanto la tutela del diritto di opinione, ma [anche] la capacità e il coraggio di avvalersene” (Baldacci, 2020, p. 114). Pertanto, incoraggiare studentesse e studenti ad esprimere la propria opinione, ad “avere il coraggio delle proprie idee” (*ibidem*), assume la forma di un imperativo morale. Concretamente, è possibile evitare l'assunzione dell'*abito di conformismo* intellettuale e morale garantendo un clima di classe accogliente, sollecitando l'intervento di tutti – anche di coloro che si dimostrano più reticenti o acriticamente assertivi – ed evitando che la discussione converga e si esaurisca velocemente nell'opinione del leader.

Anche la *timidezza* o la *mancaza di fiducia* nelle proprie possibilità possono rappresentare un ostacolo all'espressione delle proprie idee, insidioso almeno quanto il precedente. Tuttavia, una sollecitazione a partecipare alla discussione diretta al soggetto potrebbe risultare controproducente e, al contempo, ignorare lo studente comporterebbe un abbandonarlo in tale condizione. Pertanto, la sollecitazione indiretta può configurarsi come lo strumento opportuno per svincolare lo studente da timidezza e sfiducia, per esempio, impiegando l'incoraggiamento indiretto, “mi è sembrato che volessi aggiungere qualcosa...”, e la facilitazione, “se non ho capito male, volevi dire che...”: in questo modo, l'interlocutore avverte che c'è spazio anche per lui dentro la discussione, si sente rassicurato e costruisce progressivamente una percezione positiva rispetto alla propria capacità di partecipare in modo pertinente al dibattito.

La costruzione di un contesto che garantisce l'esercizio dei diritti e la tutela dagli ostacoli, per un verso, e la promozione della competenza di discussione etica, lo sviluppo e la crescita intellettuale e morale del soggetto, per l'altro, creano, di fatto, le condizioni perché si realizzi la *capacitazione* (Nusbaum, 2012), ossia l'incontro tra un'opportunità esterna e la capacità dell'individuo. In altre parole, intervenire educativamente, e sul contesto, e sullo sviluppo delle capacità del soggetto, genera una condizione favorevole per la formazione intellettuale e morale dell'individuo, in termini di “autonomia mentale”, “coraggio delle proprie idee”, “decisione e determinazione”, “consapevolezza dei propri diritti e doveri”, ovvero un “insieme di abiti” che richiede un'educazione “tenace ed estesa nel tempo”.

“Detto diversamente, il docente deve assicurare sia il diritto di partecipazione e di opinione” attraverso la cura educativa del contesto e la costruzione di una “comunità *discutente*”, “sia le capacità necessarie per avvalersene. Un

compito difficile ma cruciale per lo sviluppo etico-sociale in senso democratico delle giovani generazioni, per il loro accesso a una cittadinanza attiva e critica” (Baldacci, 2020, pp. 115-118).

Conclusioni

Entro il contesto normativo italiano, l’educazione morale – nella forma di educazione alla cittadinanza o educazione civica – ha mostrato di reperire con difficoltà un proprio orientamento, in termini sia teoretici, sia operativi.

Ci siamo domandati se la causa potesse risiedere a monte, ovvero rispetto all’idea di uomo, di cittadino, di società e, dunque, di cittadinanza che l’educazione tenta di realizzare.

Per fare luce nel disorientamento espresso dalla storia italiana dell’educazione civica e alla cittadinanza, ci siamo proposti di considerare alcuni approcci e alcuni curricula scolastici, nazionali e internazionali, che nel corso del Novecento sono stati elaborati e talvolta realizzati.

Quali considerazioni possiamo ora formulare? Ordiniamole in tre principali questioni relative all’identità dell’educazione morale, all’idea di uomo al quale essa mira e al contesto nella quale essa si realizza.

In primo luogo, possiamo constatare che l’educazione morale non si esaurisce nella trasmissione di nozioni, di comportamenti, di virtù e di valori – abbiamo visto il fallimento reiterato dell’educazione civica intellettualistica – bensì si configura in un insieme di azioni che trova la propria piena realizzazione nella creazione di quelle condizioni favorevoli allo sviluppo della moralità dell’individuo, ossia alla realizzazione di quel processo *continuo, esteso nel tempo e trasversale* che porta alla formazione di un complesso di abiti etici e democratici, necessari ad agire moralmente. Consideriamo, infatti, gli approcci che nei diversi ambiti internazionali sono stati realizzati al fine di educare moralmente, nei quali il comune denominatore è rappresentato dalla partecipazione attiva degli individui al contesto di cui sono parte: “ciascun studente aveva voce e potere”, scriveva Kohlberg (Kuhmerker, 1995).

Il cittadino, al quale l’educazione morale tende – e veniamo alla seconda questione – è colui che, inserendosi in un gruppo sociale, ne apprende i costumi e le convenzioni, è competente nel dialogare eticamente con l’altro, garantisce in prima persona i principii di libertà di espressione e di attiva partecipazione, agisce moralmente in nome di quelle virtù socialmente desiderabili, pensa criticamente, sa leggere e riflettere sulle dimensioni morali e convenzionali che caratterizzano le situazioni complesse, argomenta il proprio pensiero ed è competente nel proporre soluzioni laddove ravvede circo-

stante amorali. È coraggioso, è aperto, è accogliente, è responsabile delle proprie scelte.

Ciò che emerge nei modelli di educazione morale considerati – sia relativamente agli approcci e ai curricoli proposti in ambito internazionale, sia nei curricoli scolastici di ambito nazionale – talvolta più esplicitamente, talaltra più sommessamente, è il ruolo del contesto. Se, lo studente, impegnato nel fare esperienza entro i contesti – e consideriamo quelli educativi e scolastici, innanzitutto – avverte che i codici di comportamento sono incongruenti rispetto ai principi diffusi, che l’agito è in contrapposizione con il dichiarato, che gli orientamenti assiologici sono incoerenti rispetto ai risvolti pratici, in lui si genera un cortocircuito. I messaggi comunicati dal curricolo latente sono, infatti, potenti e incisivi, a maggior ragione se frequenti; se ignorati e non resi oggetto di attenzione pedagogica e intenzionalità educativa, rimangono inconsapevoli ma percepibili e tendono a generare non solo discrasia nella percezione dell’educando, ma rischiano di vanificare gli obiettivi formativi più ampiamente perseguiti.

Che fare, allora? Investire sulla cura del contesto e, in particolare, sull’atmosfera che si percepisce a scuola rientra – a pieno titolo – tra i compiti educativi che l’educazione morale ravvisa tra i propri mandati. Che cos’è l’atmosfera morale dei contesti educativi, com’è è stata concepita nell’ambito della ricerca scientifica nazionale e internazionale, quali interventi educativi sono stati messi a punto per svilupparla e in che termini è stata indagata sono questioni che affronteremo nel prossimo capitolo, mediante la presentazione della rassegna che abbiamo sviluppato su questo tema.

3. Il ruolo del contesto: l'atmosfera morale scolastica

1. Introduzione

«Caitlin e Lauren sono due ragazze che abitano nello stesso quartiere ma che frequentano scuole diverse. Nella scuola di Caitlin, tutti gli studenti indossano una divisa. Al mattino si mettono in fila, insieme ai compagni, e vengono condotti in classe dall'insegnante. Mentre entrano nella scuola, in fila per uno, e prendono posto ai loro banchi, non è permesso loro parlare. Durante le lezioni, gli studenti devono alzare la mano per intervenire, per buttare una carta nel cestino o per andare in bagno. In classe è vietato masticare chewing gum o mangiare. Ci sono regole chiare che vietano l'uso di parolacce e di picchiarsi in cortile.

Lauren, diversamente, può andare a scuola con i jeans o i pantaloncini, purché non metta minigonne troppo corte. Quando suona la campanella, lei e i suoi compagni entrano a scuola insieme, chiacchierando e ridendo. Arrivati in classe, si siedono dove vogliono. Se hanno qualcosa di interessante da dire durante la lezione, possono intervenire senza alzare la mano, purché così facendo non interrompano qualcun altro che in quel momento sta parlando. Se devono buttare via una carta, possono farlo senza chiedere il permesso, facendo soltanto attenzione a non disturbare la lezione. Ogni aula ha un bagno, per cui gli studenti possono andarci liberamente ogni volta che ne hanno bisogno. Come nella scuola di Caitlin, non è permesso masticare chewing gum o mangiare durante le lezioni. E, come nella scuola di Caitlin, ci sono regole chiare che vietano le risse e teoricamente, di usare parolacce, anche se qualche regola non viene severamente applicata».

L. Nucci, *Educare il pensiero morale. La costruzione del Sé e i concetti di giustizia, diritti, uguaglianza e benessere*, 2001, p. 163.

La scuola, nell'odierna società occidentale, si identifica come un luogo privilegiato di apprendimenti, nel quale studenti e insegnanti alimentano e rafforzano conoscenze e competenze in vista di una realizzazione personale e professionale futura. Qui, si gettano le basi per la costruzione di un progetto di vita che spinge gli individui verso un potenziale successo o fallimento.

Ma la scuola è soltanto questa? O è anche un luogo di moralità? È un luogo fatto di relazioni e regole? Uno spazio di incontro e di dialogo, nel quale si costruisce un senso di collettività e appartenenza? Che cos'è quella

dimensione invisibile, che si percepisce entrando nelle scuole di Lauren e Caitlin? (Colicchi, 2004; Damiano, 2007; Baldacci, 2012; 2016; 2020).

Come abbiamo anticipato, che cos'è l'atmosfera morale scolastica (da qui in poi AMS), come è stata teorizzata nell'ambito della letteratura nazionale e internazionale e quali interventi educativi sono stati progettati e realizzati per svilupparla sono questioni che affronteremo in questo terzo capitolo.

Nello specifico, ci muoveremo su due differenti piani¹.

Un primo piano relativo a:

1. i modi in cui l'AMS e il clima scolastico sono stati concepiti;
2. gli interventi formativi e organizzativi che sono stati messi in atto.

Sia per quanto riguarda le concezioni di AMS, sia per quanto riguarda gli interventi educativi, ci siamo accorti che in letteratura i ricercatori hanno privilegiato tre particolari dimensioni, che ricorrono negli studi e nelle rassegne prodotte sul tema. Questo rappresenta il secondo piano su cui ci muoveremo, ovvero quello che interpreta l'AMS:

- a. come complesso di norme e sistema di significati,
- b. come spazio di relazioni e
- c. come luogo di sviluppo di sé.

Qual è lo scopo? Questo terzo capitolo si prefigge di indagare il campo delle ricerche psicopedagogiche dedicate all'AMS e al *clima scolastico*, al fine di ricostruirne le correnti teoretiche e verificare se i due costrutti sono accomunati da coerenti significati. In secondo luogo, si tenterà di dimostrare l'ipotesi secondo la quale le tre dimensioni che caratterizzano l'AMS – normativa, relazionale e di sviluppo individuale – si trovano in un rapporto di stretta circolarità, per la quale allo svilupparsi di una, risultano influenzate anche le altre.

2. Il clima scolastico e l'AMS: un quadro d'insieme

Per cominciare, si crede utile esporre un quadro complessivo in merito alla definizione di AMS e di clima scolastico, con l'obiettivo di ricostruire le correnti teoretiche che, nel corso del Novecento, si sono occupate di definire gli oggetti di studio. Si farà riferimento ai costrutti di clima scolastico e di AMS, denominazioni utilizzate dalla ricerca teorica ed empirica nazionale e internazionale di natura psico-pedagogica.

¹ Per una schematizzazione, si rimanda a pag. 104, Tab. 4.

Il contesto scolastico, inteso come clima o atmosfera, è stato oggetto di numerosi studi già a partire dagli inizi del Novecento. In particolare, fu Kurt Lewin, nel 1936, a fornire il contributo più significativo a tale oggetto di studio, sostenendo che l'ambiente e le sue caratteristiche, poste in relazione all'individuo, sono responsabili del suo comportamento. Da allora, fino ad oggi, numerosi studi, anche di matrice socioculturale, hanno dimostrato come gli individui non possano essere considerati isolati dall'ambiente in cui vivono, che esso sia di natura sociale, familiare, scolastica (Power et al., 1989; Høst et al., 1998; Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013; Wang, Degol, 2016). La scuola, in particolare, contesto di crescita e formazione, e la percezione che di essa si possiede, risultano essere elementi di essenziale importanza per lo sviluppo dell'individuo (Aldridge et al., 2016).

Nell'aprile del 2007, il comitato del *National School Climate Center* – NSCC (<https://www.schoolclimate.org/>) di New York, definisce con clima scolastico una disposizione positiva e duratura, che raccoglie un insieme di modelli esperienziali di vita scolastica, esperiti dalle persone che in quell'ambiente vivono. Esso riflette un insieme multiforme di norme, obiettivi, valori, relazioni interpersonali, aspettative, pratiche di insegnamento, apprendimento e strutture organizzative che, nel loro complesso, attribuiscono all'ambiente una determinata connotazione. Nonostante il Comitato newyorkese riconosca che non vi sia un'unica e universale definizione di clima scolastico, professionisti e ricercatori concordano nel ritenere che con esso si intenda quell'atmosfera, quel setting, quell'ambiente, quel contesto, che si dimostra essere di cruciale importanza nel migliorare la qualità della scuola e della vita delle persone che la frequentano (Hoy, 1990; Kuperminc et al., 1997; Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013).

Circa una decina di anni più tardi, Wang e Degol (2016), in un importante lavoro di rassegna, propongono una classificazione più attenta della struttura del clima scolastico, sostenendo che essa si componga di quattro sfere o ambiti. Nello specifico, i quattro macro settori rimandano a (1) i processi di apprendimento e insegnamento implementati in ambito scolastico; (2) la dimensione comunitaria, specificamente connessa alla qualità delle relazioni che entro il contesto scolastico si sviluppano tra studenti, insegnanti e membri del personale; (3) la dimensione delle sicurezze, intesa sia come sicurezza fisica e socio-emotiva, sia come qualità dell'ordinamento che regola il contesto; e (4) l'ambiente istituzionale, prettamente connesso agli aspetti più concreti legati al contesto scolastico, come le risorse educative disponibili o l'edificio stesso (Wang, Degol, 2016; Grazia, Molinari, 2020).

Per la sua natura omnicomprensiva e multidimensionale (Bacchini et al., 2008; Grazia, Molinari, 2020), il clima scolastico rappresenta, dunque, un costruito ampio, al cui interno è possibile riscontrare una dimensione

maggiormente attinente alla moralità, identificabile con l'AMS (Brugman, 2020).

Sul finire degli anni Ottanta del secolo scorso, infatti, Kohlberg e alcuni suoi collaboratori, hanno esplicitato la natura morale del costrutto, definendo l'AMS come il complesso di norme, valori e sistemi di significato che regolano le relazioni sociali, formali e informali, all'interno della scuola, congiuntamente al grado con cui i partecipanti condividono tale complesso di norme e valori (Power et al., 1989; Bacchini et al., 2008; Bacchini, 2011).

In quanto elemento che influenza il comportamento degli individui, l'AMS rappresenta una sorta di mediatore tra la competenza individuale di ragionamento morale e l'azione morale stessa, e si distingue per essere un fattore predittivo nel determinare e anticipare gli atteggiamenti e le condotte di coloro che, a quel tessuto sociale, partecipano (Høst et al., 1998; Brugman et al., 2003). Come il clima scolastico, anche l'atmosfera morale viene indagata per mezzo di strumenti quantitativi che rilevano la relazione esistente tra il soggetto e il contesto. In particolare, essi esplorano la misura in cui l'AMS influenza il giudizio e il comportamento morale degli individui, date determinate circostanze (Beem et al., 2004), per mezzo della percezione del singolo e del gruppo.

L'aggettivo morale evidenzia una specificità trasversale al clima scolastico: norme, obiettivi, valori comuni, relazioni interpersonali, aspettative, pratiche di insegnamento e apprendimento, ovvero quelle dimensioni che caratterizzano il clima scolastico, si contraddistinguono per una accezione morale che Kohlberg rese esplicita. Anche Shweder (1996), concordò nel sottolineare che i membri di una comunità, che elaborano la propria cultura attraverso prassi quotidiane, condividano non solo sistemi comunicativi e comportamentali, ma anche pratiche valutative fondate su principi che si manifestano in disposizioni e comportamenti: per i caratteri che assumono, i sistemi di significato, che si costruiscono in un gruppo sociale, danno vita a una comunità morale. In questa prospettiva, le scuole sono comunità moralmente contraddistinte, in quanto si costituiscono come spazi di condivisione di finalità educative che promuovono coerenza attraverso le prassi quotidiane (Shweder, 1996; Carugati, Selleri, 2005; Damiano, 2007; Baldacci, 2012; 2016; 2020).

L'ampia letteratura, in particolare nel campo che indaga il clima scolastico, sta ad indicare un profondo interesse da parte delle comunità scientifica (Grazia, Molinari, 2020); tuttavia, clima scolastico e AMS si costituiscono come questioni sottovalutate nella formazione dei docenti e fattori sottostimati nello spiegare e motivare la realizzazione e il benessere degli studenti (Cohen et al., 2009; Carugati, Selleri, 2005; Bacchini, 2011; Baldacci, 2020); più frequentemente, i due costrutti sono stati intesi come fattori protettivi

verso condotte devianti, come il bullismo, l'aggressività, la violenza, l'abuso di sostanze, l'assenteismo, l'abbandono e l'insuccesso scolastico (Grazia, Molinari, 2020), ponendo, invece, in secondo piano le potenzialità che i costrutti possono rappresentare rispetto alla sistematizzazione delle pratiche educativo-didattiche.

Consapevoli della rilevanza scientifica dell'oggetto di studio e in coerenza con quanto fin qui sostenuto, questo capitolo si dedicherà al costrutto di AMS, attingendo, però, sia alla letteratura che si riconosce in questa espressione e ne fa esplicito impiego, sia a quella che si è dedicata al costrutto più ampio di clima scolastico, ma lo ha studiato nei suoi aspetti morali. Per tale ragione, anche la formula clima scolastico ricorrerà nel procedere del testo.

3. Metodologia

Prima di entrare nel vivo delle ricerche scientifiche che si sono occupate di studiare il costrutto di AMS, dedichiamo alcune battute iniziali alla metodologia che è stata impiegata per individuare gli studi e le rassegne che hanno indagato tale tema.

Questo capitolo, infatti, intende offrire una panoramica esplorativa della ricerca psicologica e pedagogica, nazionale e internazionale, che si è sviluppata attorno al concetto di AMS e degli aspetti morali del clima scolastico.

Per farlo, è stata avviata un'indagine a partire da alcune parole chiave, come *school moral atmosphere* e *student/teacher moral atmosphere*; *school moral climate* e *student/teacher moral climate*; *students' moral behaviour* e *teachers' moral behaviour*, che sono state inserite su alcune banche dati di ricerca psicologica e pedagogica². Alla ricerca sono state applicate alcune limitazioni temporali³ e linguistiche⁴ e da essa sono stati esclusi i contributi che comparivano più di una volta. Inoltre, non sono state stabilite limitazioni geografiche, pertanto abbiamo incluso qualsiasi contributo nazionale e internazionale.

La ricerca ha portato a reperire un totale di 164 contributi; al fine di individuare i più pertinenti rispetto ai nostri interessi, si è ulteriormente stabilito che (1) tra i contributi che indagano lo sviluppo morale, si prediligessero

² Le banche dati consultate sono state EBSCO Education Research Complete, Scopus, Web of Science, nonché Google Scholar.

³ Sono stati considerati esclusivamente i contributi dal 1980, decade in cui il costrutto di AMS è comparso nell'ambito della letteratura psico-pedagogica.

⁴ Sono stati considerati esclusivamente i contributi scritti in lingua italiana e inglese.

quelli che trattano il tema in connessione all'AMS e al clima scolastico⁵, e che (2) i contributi in riferimento ai costrutti considerati si limitassero al contesto scolastico⁶. In definitiva, dei 164 articoli individuati, quelli analizzati in questo capitolo sono risultati essere 34⁷.

Gli articoli e le rassegne oggetto di interesse sono stati analizzati mediante specifiche lenti: per le ricerche empiriche, si è prestato attenzione, agli obiettivi, alle domande e alle ipotesi di ricerca; al campione coinvolto e al contesto geografico di realizzazione dello studio; agli strumenti di misurazione impiegati e alle eventuali applicazioni che, sotto forma di interventi, sono state sviluppate nei servizi scolastici. Per le rassegne della letteratura, invece, ci si siamo focalizzati sulle concezioni che sono state elaborate di AMS e clima scolastico.

Abbiamo, dunque, costruito una griglia di analisi, nella quale abbiamo disposto cronologicamente gli articoli considerati, al fine di ripercorrere l'evoluzione temporale che il costrutto ha subito nel corso del tempo; inaspettatamente, essa ci ha anche consentito di rilevare le dimensioni che ricorrono nell'AMS e nel clima scolastico che, dunque, sono diventate oggetto della nostra attenzione.

Per queste ragioni, la ricerca si è articolata – come abbiamo anticipato – su due differenti piani, che sono risultati essere i fili rossi del nostro studio sull'AMS (Tab. 4).

Tab. 4. Schematizzazione dei piani in cui si è articolata la ricerca e le linee di azione (in rosso) attraverso le quali essa è stata condotta

AMS	Concezioni	Metodi	Interventi
Complesso di norme e sistema di significato			
Spazio di relazioni			
Luogo di sviluppo di sé			

⁵ I contributi che affrontano il tema dello sviluppo morale disancorato dal contesto scolastico sono stati esclusi.

⁶ Le ricerche che si sono occupate di indagare AMS e clima scolastico nei contesti extrascolastici, come quelli sportivo, clinico, carcerario, sono stati esclusi. Inoltre, tra quelli legati alla scuola, sono stati selezionati esclusivamente quelli svolti nella scuola secondaria di primo e secondo grado, mentre sono stati esclusi quelli condotti alla scuola dell'infanzia, alla scuola primaria e nel contesto accademico. Abbiamo, dunque, considerato come target di riferimento la preadolescenza e l'adolescenza, gli insegnanti (beginner, senior, in formazione) e i dirigenti scolastici.

⁷ Per un approfondimento, cfr. Zobbi E., 2021a.

Il primo livello si è concentrato su:

1. le *concezioni* di AMS e di clima scolastico, ovvero i modi o le visioni che, fino ad oggi, sono stati elaborati e che delineano i contorni e identificano le caratteristiche del nostro oggetto di studio;
2. i *metodi d'indagine*, ovvero gli strumenti che il campo di ricerca ha validato e impiegato per studiare l'AMS e il clima scolastico;
3. gli *interventi formativo-organizzativi*, ovvero le applicazioni che, nei contesti scolastici, sono state fatte di alcuni studi in termini educativi, al fine di migliorare l'atmosfera o il clima percepiti.

Il secondo livello ha considerato le *concezioni*, i *metodi* e gli *interventi* attraverso una triplice chiave di lettura, elaborata durante la costruzione di questo lavoro, che privilegia l'AMS e il clima scolastico come:

- a. complesso di norme e sistema di significati;
- b. spazio di relazioni;
- c. luogo di sviluppo di sé.

Nei paragrafi a venire, dunque, saranno presentati le concezioni (Par. 4), i metodi di indagine (Par. 5) e gli interventi formativi ed organizzati (Par. 6).

L'ipotesi sottostante è che l'AMS sia più appropriatamente rappresentabile in termini circolari, in quanto le dimensioni normativa, relazionale e di sviluppo individuale sono correlate in un rapporto di ciclicità, secondo il quale all'implementarsi dell'una, si sviluppano e si realizzano anche le altre.

4. Concepire l'AMS: norme, relazioni e sviluppo di sé.

L'analisi degli studi empirici e delle rassegne ha permesso di rilevare tra specifiche centrature che caratterizzano il costruito di AMS e di clima scolastico. Pertanto, si parlerà di AMS come *complesso di norme e sistema di significati*, di AMS come *spazio di relazioni* e di AMS come *luogo di sviluppo di sé*, al fine di esplicitare le concezioni che sono elaborate nell'ambito della letteratura psico-pedagogica sul tema⁸.

⁸ Parte di quanto segue è stato oggetto di pubblicazione in due differenti riviste scientifiche di Fascia A. In questi contributi, l'autrice si è maggiormente focalizzata sulle concezioni e gli interventi formativi e organizzativi sviluppati nei contesti scolastici: cfr. Zobbi E., 2021a; 2021b.

4.1. L'AMS come complesso di norme e sistema di significati

Secondo l'approccio contestualista e costruttivista, la scuola si contraddistingue per essere uno dei luoghi nel quale il bambino e l'adolescente sviluppano un adattamento di natura sociale e comportamentale. Qui, i processi di adattamento e i comportamenti sono reciprocamente influenzati dall'ambiente fisico-sociale e dall'acquisizione delle conoscenze e delle competenze necessarie per assumere un ruolo attivo (Corsano, 2007; Gini, 2012). Luogo di sperimentazione e banco di prova per il soggetto in crescita, la scuola esercita un ruolo fondamentale sia rispetto agli orientamenti che gli individui elaborano verso le istituzioni (Foà et al., 2012), sia nei confronti dei valori, delle aspettative e delle credenze che entro la società vengono diffusi (Hoy, 1990). Valori e credenze, in particolare, generano unità tra i membri di un contesto, poiché la cultura che ne scaturisce rappresenta, di fatto, l'insieme delle assunzioni ideali condivise. È in queste circostanze che si generano le norme, intese come quelle disposizioni finalizzate a orientare il comportamento degli individui. Se, dunque, la cultura rappresenta il sistema di disposizioni ideali che caratterizza un determinato gruppo sociale o un contesto, l'atmosfera corrisponde alla percezione che l'individuo ha di quella determinata cultura o, in altre parole, ciò che egli avverte quando si confronta con le regole, i valori e i contesti di una determinata società (Hoy, 1990; Houtte, 2004; Høst et al., 1998).

Ma come avviene la costruzione condivisa della norma?

Kohlberg si è a lungo interrogato sulla questione e, intrecciando l'approccio contestualista a quello costruttivista, tenta di trovarvi risposta nel *Just Community Approach* (Kohlberg, Higgins, 1998). Ispirato al modello del kibbutz israeliano, l'approccio delle "comunità giuste" di Kohlberg prevede incontri regolari di natura democratica, condotti dal *madrich*, leader della comunità adulta, finalizzati alla costruzione delle regole. Il *madrich*, nel suo ruolo di *primus inter pares*, non è il solo ad avere il compito di mantenere il rispetto delle regole, ma tale mandato spetta a tutti coloro che compongono una democrazia (Power, Higgins-D'Alessandro, 2008). Convinto, infatti, che le regole non possano essere calate dall'alto, Kohlberg ritiene che i sistemi di significato nascano attraverso le relazioni intessute dal gruppo che tenta di strutturarsi mediante la condivisione di indicazioni collegialmente riconosciute (Ryan, Deci, 2000). A partire dalle relazioni, infatti, intese non solo come forma di cura amorevole, ma come opportunità di riflessione, collaborazione e presa decisionale, Kohlberg edifica la sua "piccola repubblica" (Power, Higgins-D'Alessandro, 2008, p.14), fondata su procedure e modelli organizzativi che favoriscono sia la partecipazione attiva degli individui, sia la loro assunzione di responsabilità.

Pertanto, dar forma ad una comunità democratica significa consegnare agli individui un tempo, lento, per la conoscenza gli uni degli altri, per il lavoro di gruppo, per la collaborazione, entro una scuola che, intesa come comunità culturale democratica, è luogo nel quale si acquisisce la cultura esistente ma si partecipa, contestualmente, alla trasformazione della stessa. Secondo il *Just Community Approach* (Power, Higgins-D'Alessandro, 2008), infatti, la comunità si rivela autenticamente nello sviluppo delle proprie norme collettive: se dapprima le regole riflettono la coscienza dei singoli, intesa come forma di autoregolazione calibrata, però, sulle personali percezioni, la costruzione delle norme prevede che ciascuno sia intenzionalmente disposto ad assecondare le aspettative che la collettività costruisce collegialmente. Per esempio, in una delle scuole dei programmi kohlberghiani, studenti e studentesse si impegnano nel frequentare regolarmente le lezioni; questa decisione assume un significato non grazie alla legge statale, che già prescriveva la regolare frequenza scolastica, ma perché è esito di un patto condiviso, che aveva portato a interpretare l'assenteismo come una violazione relazionale, piuttosto che normativa (Carugati, Selleri, 2005; Gini, 2012). La comunità, come luogo di collaborazione, condivisione delle norme, spazio di autonomia e di partecipazione, definisce un sistema di significato e rafforza la motivazione. In quali termini? I significati, infatti, intesi come l'esito di "un fare in un contesto storico e sociale che dà struttura alla nostra attività" (Bay et al., 2010, pp. 41-42), portano alla definizione di sistemi di azioni e di pratiche. Questi ultimi, espressione di una riflessione su azioni narrate ed esplicitate, sono l'esito di un agire compartecipato, che sostiene la "motivazione morale interiore" (Mancini et al., 2006, p. 211): in altre parole, l'individuo, consapevole di ciò che sta accadendo, è motivato ad osservare le regole e ad agire coerentemente con il nucleo normativo-valoriale che caratterizza il contesto di cui si sente parte. Inoltre, anche il senso di responsabilità, l'attitudine all'impegno sociale e il senso di efficacia risultano influenzati dalle discussioni che, sulle norme, avvengono nei contesti scolastici (Power, Higgins-D'Alessandro, 2008; Hoy, 1990; Mancini et al., 2006). Per esempio, nelle scuole secondarie del Bronx, considerate poco sopra, le discussioni democratiche permettevano agli studenti di comprendere ciò che accadeva nella propria scuola – i miei compagni spesso sono assenti – li rendeva consapevoli delle questioni morali sulle quali si trovavano a riflettere – continuando così, rischiano di abbandonare la scuola – e li spingeva a sviluppare una disposizione, interna e collettiva, propensa a riflettere sui sistemi normativo-valoriali da condividere (Power, Higgins-D'Alessandro, 2008).

Allora, stabilire collettivamente le norme significa attribuire un'identità distintiva alla scuola, che va caratterizzandosi per quei fattori che le conferiscono "personalità, spirito e cultura" (Fisher, Fraser, 1991) e che risultano

determinanti nell'influencare il comportamento degli individui (Hoy, 1990): in altre parole, più una regola è chiara – sebbene esito intermedio di un processo di continua negoziazione – più è riconosciuta e incisiva. Infatti, la costruzione delle norme, che avviene attraverso il “modello partecipativo” (Meristo, Eisenschmidt, 2014, pp. 8-9, trad. mia), non si esaurisce nello sviluppo di una competenza morale individuale, ma si manifesta in una comunità morale di individui, che nutrono un senso di “obbligazione verso standard condivisi dal gruppo sociale” (Mortari, Mazzoni, 2014, pp. 23-26). Espressione del giudizio morale collettivo e contestuale (Boom, Brugman, 2005), il ragionamento comunitario sulle regole genera comportamenti simili tra gli individui, a tal punto che quanto più il quadro di consenso sociale è elevato, tanto più la necessità di ricorrere al giudizio morale individuale è inferiore. I risultati degli studi, infatti, dimostrano che il riconoscimento collettivo e la chiarezza delle norme influenzano positivamente l'identità morale degli studenti, i quali mostrano di affidarsi maggiormente a ciò che la comunità ha riconosciuto come giusto e di ricorrere in minor misura al personale giudizio morale (Aldridge et al., 2016a). Per esempio, in uno studio attuato nei contesti in si sperimentava l'approccio *Youth Charters* (Damon, Gregory, 1997), attraverso discussioni condotte tra studenti e insegnanti, emerge che i problemi relativi a quella scuola erano connessi alla violazione dell'*onestà*. Di fatto, i trasgressori spesso ottenevano vantaggi immeritati e incoraggiavano, viziosamente, comportamenti disonesti, che non solo minavano l'integrità scolastica, ma minacciavano anche fiducia tra studenti e insegnanti. Le discussioni, primo passo fondamentale al cambiamento, esplicitarono l'opinione ambivalente che vi era dell'*onestà*, espressa non soltanto da parte degli studenti, alcuni dei quali ricoprivano effettivamente le vesti di trasgressori, ma anche da parte degli insegnanti, che si dichiaravano in difficoltà a perseguire e disincentivare la disonestà, quando, all'ordine del giorno, la nostra società si qualificava per essere corrotta (Damon, Gregory, 1997). Il processo di riflessione e discussione sulla regola, tuttavia, risultò fondamentale non solo per gli studenti che, coinvolti in processi decisionali, svilupparono abilità sociali, responsabilità e parteciparono al cambiamento del clima scolastico, ma fu rilevante anche legittimare il ruolo degli insegnanti, corresponsabili dell'osservanza delle regole, nonché promotori di comunità, ovvero di quel ragionamento collettivo che è l'esito di un modello di insegnamento partecipativo (Meristo, Eisenschmidt, 2014).

Promuovere regole chiare significa anche garantire sicurezza, intesa sia come sicurezza fisica, sia come sicurezza socio-emotiva. Con la prima, ci riferiamo alla gestione della violenza che avviene attraverso la comunicazione di regole chiare, le quali permettono il riconoscimento di atteggiamenti aggressivi e trasgressivi; con sicurezza sociale ed emotiva intendiamo,

invece, la manifestazione di tutte quelle disposizioni interiori e collettive messe in campo nei confronti delle differenze individuali, attraverso comportamenti di cura, tolleranza e inclusione (Cohen et al., 2009; Wang, Degol, 2016; Grazia, Molinari, 2020). Promuovere la sicurezza scolastica, attraverso la precisazione di ciò che a scuola è accettato o rifiutato, legittimo o illegittimo, significa offrire l'opportunità di riconoscersi responsabili e di potersi sentire sicuri nel denunciare atteggiamenti e comportamenti contro-normativi. La sicurezza comporta lo sviluppo dell'identità morale, in termini sia di capacità nel prendere decisioni in situazioni di profondo conflitto morale, sia di competenza nel rispondere adeguatamente a un complesso di aspettative e convenzioni condivise, finalizzate al benessere altrui (Damon, Gregory, 1997; Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013; Aldridge et al., 2016a; Riekie et al., 2017). Chiarire ciò che è giusto e ciò che è sbagliato influenza, infatti, l'orientamento personale verso le regole e consolida le relazioni positive e prosociali (Foà et al., 2012): nella ricerca si registra, infatti, che alti livelli di accettazione delle regole comportano la manifestazione del rispetto per compagni e insegnanti (Gini, 2008; Hallinan et al., 2008), la disincentivazione del disimpegno morale (Aldridge et al., 2016b) e la promozione dell'apprendimento, del benessere e dello sviluppo sano dell'individuo (Thapa et al., 2013). La dimensione della sicurezza è stata spesso indagata in letteratura attraverso la prospettiva di studenti e di insegnanti, per esempio, mediante la percezione che si ha della coerenza delle norme o la richiesta di aiuto da parte degli studenti (Aldridge et al., 2016a). In particolare, da quest'ultimo studio, condotto in Australia, che ha coinvolto 2202 studenti di sei scuole superiori, emerge come la chiarezza delle regole, il consenso sociale rispetto a queste ultime e la ricerca di aiuto influenzino positivamente l'identità morale degli studenti. I risultati, infatti, suggeriscono che le scuole ove è dichiarato ciò che è giusto e sbagliato in termini di comportamento e vi è un elevato consenso sociale influenzano positivamente il senso di responsabilità di studentesse e studenti e la loro capacità di prendere decisioni in situazioni di conflitto morale. Di contro, altri studi confermano l'ipotesi secondo la quale un clima scolastico percepito negativamente in termini di ambiguità delle regole genera disorientamento, comportamenti aggressivi, trasgressioni, bullismo, assenteismo e incremento delle azioni disciplinari messe in atto dall'organizzazione nei confronti dei "colpevoli" (Thapa et al., 2013; Aldridge et al., 2016a; Meulen et al., 2019; Yang et al., 2020).

4.2. L'AMS come spazio di relazioni

In letteratura, l'AMS e il clima scolastico sono entrambi stati interpretati come costrutti che vedono nella pluralità di relazioni una delle dimensioni più caratteristiche. Pensiamo, per esempio, a quella delicata fase che è l'adolescenza e a come il contesto scolastico, in termini di relazioni, possa risultare incisivo sullo sviluppo dello studente, coinvolto nello sperimentare se stesso in relazione con l'altro e con il gruppo di pari; ma non solo: pensiamo, anche, ai docenti e ai dirigenti scolastici, per i quali la scuola rappresenta il luogo nel quale si sviluppa la propria professionalità, anche mediante le relazioni (Damon, Gregory, 1997; Høst, Higgins-D'Alessandro, 1998; Boom et al., 2003; Beem et al., 2004; Wang, Degol, 2016). Quando parliamo di relazioni, infatti, facciamo riferimento a quella serie di pattern regolamentati da norme, ispirati da obiettivi condivisi e moderati da aspettative collettive e convenzioni che, espressione di valori e credenze, influenzano lo sviluppo dell'individuo (Thapa et al., 2013). Già Tagiuri, nel 1968, definì il contesto come l'insieme di elementi che regolamentano le relazioni tra individui e gruppi.

Sebbene non vi sia un pieno accordo su quali siano i fattori che incidono sull'AMS e il clima scolastico, vi è ampio riconoscimento sul fatto che le relazioni sociali rientrano, a pieno titolo, tra quelle dimensioni che ne influenzano la qualità (Cohen et al., 2009; Wang, Degol, 2016; Grazia, Molinari, 2020).

In particolare, le interazioni sociali nascono da un processo bidimensionale, che si sviluppa nell'ordine spaziale e temporale, e che si contraddistingue per essere dinamico. Power e collaboratori (1989), in riferimento all'AMS, individuano un processo evolutivo nel quale si sviluppa lo stadio di comunità. Se, infatti, in una fase iniziale le relazioni sono connotate dall'uso e dall'abuso del potere (Boom, Brugman, 2005), esse si trasformano attraverso la percezione della comunità come luogo nel quale i bisogni di autodeterminazione dell'individuo vengono soddisfatti. Da qui, l'evolversi delle relazioni porta il soggetto a percepire la comunità come uno spazio che racchiude relazioni significative, come i rapporti di amicizia, fino a giungere a piena realizzazione quando gli individui riconoscono se stessi nella comunità, attraverso processi di identificazione. In questo stadio finale, essere membri della comunità significa aderire ad un patto sociale, nel quale il complesso di norme e ideali viene riconosciuto e condiviso (Boom, Brugman, 2005). La scuola rappresenta lo spazio nel quale si sperimenta la coesione scolastica, esito del senso di comunità, dell'identificazione entusiastica e dell'insieme di relazioni positive che assumono significatività; viceversa, la contrapposizione verso la comunità, espressa dalla mancata

immedesimazione, si manifesta nelle tendenze all'isolamento (Hallinan et al., 2008; Wang, Degol, 2016).

Poiché dalle ricerche emerge chiaramente quanto la dimensione relazionale e la sua qualità rappresentino due tra i più incisivi fattori che influenzano l'AMS e il clima scolastico, occorre compiere un approfondimento. Nel contesto scolastico, le relazioni di maggior significatività rilevate dalla letteratura sono quelle che legano insegnanti, insegnanti e dirigente scolastico, insegnanti e studenti, e studenti tra loro. Poiché la condivisione di prospettive in merito a una comune atmosfera scolastica non è questione così scontata, risulta interessante esplorare le differenze di sguardo che caratterizzano i gruppi scolastici, affinché tali dissonanze rappresentino un trampolino di lancio per costruire una comunità negoziata di visioni e di pratiche, fondata appunto sulle relazioni (Cohen et al., 2009; Foà et al., 2012; Thornberg et al., 2016).

Relativamente alle figure professionali, alcuni studi hanno esplorato l'oggetto di indagine attraverso le credenze e le esperienze vissute da dirigenti scolastici e insegnanti. I risultati mostrano come la percezione positiva dell'AMS favorisca senso di appartenenza, coesione, relazioni di fiducia, rispetto e attenzione tra i membri che costituiscono l'équipe, poiché, attraverso la condivisione di credenze, responsabilità e valori, si incrementa la cooperazione, la creazione di una comunità di apprendimento professionale e la dedizione degli insegnanti al mandato scolastico. Le ricerche, inoltre, dimostrano come un ruolo di rilevanza sia ricoperto dal dirigente scolastico, il quale influenza gli apprendimenti del corpo docente e degli studenti. Infatti, esempio di coerenza rispetto ai valori che promuove, il dirigente scolastico organizza il setting affinché il complesso di norme implicite ed esplicite influenzi il comportamento e promuova l'adozione di pratiche negoziate e condivise da parte dei membri dell'équipe (Sergiovanni, 200; Sergiovanni, 2002; Bufalino, 2020). L'approccio adottato condiziona non solo il benessere e la resilienza dei docenti (Hoy, 1990; Fisher, Fraser, 1991), ma anche la loro percezione di sentirsi determinanti nell'influenzare ciò che accade a scuola. A sua volta, questa disposizione è supportata da due ulteriori fattori: le relazioni instaurate nel contesto scolastico, fonte di piani di azione condivisi, e il senso di comunità, ossia la percezione di sentirsi parte agente degli schemi di relazione implementati, che incrementano il senso di appartenenza e la qualità delle relazioni che coinvolgono anche gli studenti (McMillan, Chavis, 1986; Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013). Nello specifico, rispetto alle buone relazioni costruite tra colleghi, una parte significativa della ricerca sulle figure professionali a scuola è stata dedicata allo studio della collegialità. Per esempio, in uno studio condotto in Indonesia (Damanik, Aldridge,

2017) su un campione di 618 insegnanti⁹, emerge come con relazioni positive si faccia riferimento al grado di condivisione di pratiche, alla disponibilità al supporto dimostrata e ricevuta e al consenso in merito a obiettivi comuni e *mission* scolastica. La collegialità, fattore che contribuisce al miglioramento dell'AMS, rintraccia nella leadership dirigenziale un ruolo determinante nell'influenzare dinamiche di benessere collettivo. La collegialità, che avviene mediante l'incoraggiamento della collaborazione, la distribuzione di ruoli e responsabilità, favorisce le relazioni di fiducia e il coinvolgimento attivo dell'équipe. Essa promuove non solo una maggior motivazione, ma anche la percezione di essere in grado di affrontare situazioni sfidanti e di essere abili nel fornire e ottenere supporto (Hoy, 1990; Fischer, Fraser, 1991; Damanik, Aldridge, 2017). Anche i *beginner teacher* sono influenzati favorevolmente da climi scolastici positivi: in uno studio condotto in Estonia su un campione di 112 insegnanti principianti¹⁰, emerge come il contesto scolastico caratterizzato da coesione e senso di appartenenza, incoraggi l'esteriorizzazione delle proprie idee e la condivisione di preoccupazioni anche da parte di coloro che sono all'inizio del percorso professionale. Un contesto così predisposto risulta, di fatto, fondamentale per gli insegnanti neoassunti che, coinvolti in un processo di ricalibratura tra aspettative e realtà, hanno la possibilità di confrontarsi con insegnanti senior, che fungono da modelli per esplicitare i vissuti professionali e rielaborarli (Meristo, Eisenschmidt, 2014).

Analogamente, sono stati condotti numerosi studi anche rispetto al ruolo che dirigenti scolastici e insegnanti ricoprono nell'influenzare la percezione degli studenti dell'AMS, in particolare rispetto alla percezione di cura e di interesse verso il loro benessere (Høst et al., 1998). Più precisamente, le ricerche mostrano come il percepirsi degli insegnanti di essere parte di una comunità collaborativa, nella quale si pratica il rispetto delle diversità e si agisce in prevenzione della violenza, sviluppi la coesione morale, ossia i rapporti significativi tra studenti e insegnanti, e favorisca l'apprendimento cooperativo, ovvero quelle prassi che prevedono il coinvolgimento attivo degli studenti e delle loro famiglie. Atti di cura e di partecipazione attiva sono riconosciuti come fattori che incoraggiano negli studenti un attaccamento profondo verso la scuola e sostengono l'apprendimento sociale, emotivo ed esperienziale. La connessione scolastica, intesa come la misura in cui lo studente si sente legato ad almeno un adulto responsabile e premuroso,

⁹ Il campione si compone di insegnanti che operano all'interno della stessa scuola da almeno 12 mesi. Le 27 scuole coinvolte sono gestite da almeno due anni dal medesimo dirigente scolastico.

¹⁰ Il campione selezionato è per il 93% di genere femminile e ha un'età media di 27 anni. I partecipanti operano in scuole secondarie di secondo grado; queste ultime sono state selezionate a rappresentanza di tutte le tipologie di indirizzo presenti nel paese.

favorisce la coesione nel gruppo dei pari, incentiva sentimenti di rispetto e mutua fiducia, promuove il benessere individuale e il successo scolastico e previene i comportamenti a rischio (Cohen et al., 2009).

Infine, spostando l'attenzione sulle relazioni tra studenti, numerose ricerche hanno indagato sia il grado di coesione tra pari, sia il grado di conflitto, anche in termini di competizione. Per esempio, da uno studio empirico condotto in Texas, che ha coinvolto 868 studenti della *middle school*¹¹, emerge come la percezione di un clima scolastico negativo, tradotta in bassi livelli di coesione e alti livelli di competizione e conflitto, generi negli studenti sentimenti di frustrazione, aggressività e manifestazione di rifiuto, sia perpetrato che subito. Al contrario, un clima scolastico percepito positivamente, in termini di coesione, favorisce senso di appartenenza e autocontrollo, anche in coloro che presentano difficoltà di autoregolazione: le relazioni costruttive e non escludenti, infatti, promuovono l'auto ed etero-regolamentazione delle risposte emotive, prevengono sintomi depressivi tipici dell'età adolescenziale e generano un decremento delle manifestazioni di rifiuto tra i pari (Loukas, Robinson, 2004). Infatti, la coesione e il senso di appartenenza diminuiscono le discriminazioni di genere e sostengono la tolleranza e l'inclusione verso le minoranze etniche (Gini, 2008; Aldridge et al., 2016a): nelle scuole nelle quali si percepisce un'atmosfera positiva e sicura, gli studenti sono spinti a evitare comportamenti violenti e aggressivi (Thapa et al., 2013).

È rispetto all'aggressività e alla violenza, nelle forme del bullismo e del cyberbullismo, che troviamo la maggior parte degli studi connessi al tema dell'AMS. Per esempio, i risultati ottenuti da uno studio italiano, condotto su 406 studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado¹² (Bacchini et., al 2008), mostrano come il modello offerto dai pari sia un fattore che incide fortemente nell'influenzare il comportamento altrui, sia in senso positivo che negativo. Il grado di moralità percepito nell'atmosfera scolastica, infatti, influisce sulla manifestazione o meno di comportamenti aggressivi: più le classi mostrano livelli di indice morale carenti, più aumentano comportamenti aggressivi e diminuiscono quelli prosociali e, viceversa, più gli indici morali si dimostrano alti, più incrementano i comportamenti solidali tra compagni.

Rispetto al fenomeno del bullismo, da intendersi come relazione triadica tra vittima-bullo-contesto, ove rilevanza significativa è rappresentata dal tessuto sociale nel quale il fenomeno si genera, la letteratura mostra come la percezione dell'AMS incida fortemente sulla percezione che si elabora della

¹¹ Il campione è per il 52% di genere femminile, con un'età compresa tra gli 11 e i 14 anni.

¹² Il campione si compone di 266 studenti della scuola secondaria di I grado (129 M) e 140 della scuola secondaria di II grado (51 M) della città di Caserta.

vittima e sulla probabilità di attivarsi in azioni di denuncia e di difesa in suo favore. Infatti, se è vero che la fraternizzazione con la vittima diminuisce con l'incrementare di età e gravità del crimine commesso, e varia a seconda del genere – i maschi tendono a colpevolizzare maggiormente la vittima delle femmine – e del tipo di bullismo perpetrato – la vittima è considerata maggiormente responsabile se la forma di bullismo è diretta, ossia in presenza di una palese aggressione fisica, con conseguenze visibili e immediate – è altrettanto vero che l'AMS è un fattore che modifica la percezione che si ha della vittima. In uno studio empirico condotto su un campione di 246 studenti italiani, tra i 9 e i 12 anni di età¹³ (Gini, 2008), si evidenzia come se la percezione dell'AMS è positiva, in termini di senso di appartenenza, aumenti anche il grado di solidarietà al di là di variabili come l'età, il genere e il tipo di bullismo; al contrario, una percezione negativa è predittiva della colpevolizzazione della vittima, alla quale viene attribuita la responsabilità delle azioni di bullismo subite. Congruentemente, anche un altro studio empirico, condotto su un campione di 2326 studenti italiani¹⁴ (Brighi et al., 2012), mostra come il rischio di essere vittima di bullismo diretto aumenti per coloro che percepiscono negativamente il clima scolastico, in termini di solitudine e scarso livello di coesione sociale, in quanto le vittime risultano maggiormente esposte a crescenti esperienze di esclusione sociale. Infine, da uno studio empirico che ha coinvolto 989 studenti spagnoli e olandesi, di età compresa tra i 12 e i 18 anni, e che ha indagato l'AMS in correlazione ai fenomeni di cyberbullismo, emerge come in contesti scolastici percepiti negativamente, il fenomeno sia oggetto di erronea interpretazione da parte degli studenti non direttamente coinvolti che, passando dal ruolo di spettatori a quello di attori, visualizzano e diffondono i contenuti mediali (Meulen et al., 2019).

Possiamo, pertanto, sintetizzare che la percezione positiva dell'AMS comporti un aumento del senso di appartenenza, del riconoscimento delle regole, del rispetto verso compagni e insegnanti, della propensione verso l'altro, nonché dell'accettazione, della cooperazione, dell'aiuto, anche in favore della vittima, dei comportamenti prosociali (Gini, 2008; Meulen et al., 2019), dell'assunzione di responsabilità (Thapa et al., 2013; Aldridge et al., 2016b; Riekie et al., 2017). Per di più, le pratiche finalizzate al miglioramento dell'atmosfera scolastica rendono reversibili situazioni regolate da violenza e devianza (Høst et al., 1998). Viceversa, la percezione negativa dell'AMS genera relazioni individualistiche, competizione, esclusione

¹³ Il campione selezionato si compone di studenti caucasici (96%), asiatici (2%) e nordafricani (2%).

¹⁴ Il campione si compone di studenti italiani provenienti da 39 scuole secondarie di I e II grado del centro Italia, con un'età media di 13,9 anni e per il 53% di genere maschile.

sociale, colpevolizzazione della vittima, responsabilizzata delle violenze subite (Gini, 2008), aggressività, depressione adolescenziale, assenteismo e abbandono scolastico. Se compiamo un bilancio conclusivo, dirigenti, insegnanti e studenti, che lavorano per sviluppare e sostenere una visione condivisa di scuola, generano le premesse perché si realizzi un'esperienza collettiva positiva, animata dall'assunzione di responsabilità e dalla partecipazione attiva, nella quale, in nome di una moralità della cura, vengono preservate le relazioni umane (Mancini et al., 2006; Gini, 2008; Hallinan et al., 2008; Cohen et al., 2009; Mortari, Mazzoni, 2014, pp. 28-29).

4.3. L'AMS come luogo di sviluppo di sé

La letteratura ha mostrato le profonde connessioni che si realizzano tra una determinata percezione dell'AMS e le disposizioni personali che studenti e insegnanti sviluppano; in tal senso, è possibile interpretare il costrutto come una sorta di volano per lo sviluppo di sé, sia in positivo che in negativo. In particolare, la ricerca ha dimostrato l'influenza dell'oggetto di studio su una serie di costrutti come la *competenza morale*, la *competenza sociale*, la *responsabilità*, l'*autoregolazione morale*, l'*autoefficacia*, la *resilienza*, l'*identità morale*, l'*identità etnica* e l'*apprendimento*. Li passiamo in rassegna uno per uno.

La scuola e la sua percezione risultano essere componenti incisive sul giudizio e sul comportamento morale del singolo (Beem et al., 2004), e giocano un ruolo determinante nell'orientamento positivo del soggetto verso le organizzazioni istituzionali (Foà et al., 2012). In quanto luogo di condivisione di valori e visioni, che raccoglie dimensioni normative, interpersonali e formative, essa rappresenta l'ambito adatto nel quale co-costruire comprensioni, atteggiamenti e pratiche educative (Loukas, Robinson, 2004; Hallinan, Kubitschek, 2008). In questa logica, Kohlberg ritiene che l'AMS influenzi la *competenza morale* (Boom, Brugman, 2005): dalle ricerche, infatti, emerge che implementare la qualità e la percezione dell'AMS rappresenti una buona pratica per sviluppare le proprietà della competenza morale. Non solo gli studenti sembrano maggiormente influenzati nelle scelte comportamentali dalle scelte altrui, ossia da ciò che compirebbe il gruppo in quella determinata circostanza, ma la percezione dell'AMS genera una profezia di automantenimento: gli studenti che attribuiscono a se stessi determinate qualità, si sentono, con più probabilità, legittimati a pensarsi in quelle vesti e ad assumere comportamenti coerenti; coloro che penseranno di essere pigri, sentiranno di possedere anche una buona ragione per esserlo, e viceversa. L'effetto Pigmalione che si registra ha spinto i ricercatori a esaminare, dunque,

non solo la competenza morale individuale, ossia la capacità dell'individuo di confrontarsi con tutti quei dilemmi morali che costellano la vita, ma a considerare anche la *competenza sociale*: essa, collocandosi a un grado differente, fa riferimento alla capacità del soggetto di comprendere e appropriarsi di quel complesso di norme e valori che contraddistinguono un preciso tessuto sociale. Nello specifico, le evidenze scientifiche riportano come il promuovere una riflessione su ciò che si percepisce in un contesto rappresenti una buona pratica per sviluppare sia la competenza morale, sia quella sociale. Per esempio, in uno studio empirico condotto da Brugman e un gruppo di collaboratori (2003) in Russia, su un campione di 752 studenti, coinvolti in un *intervention programme* della durata di due settimane¹⁵, emerge come dotare gli studenti di un orientamento di base, che consenta loro di comprendere l'atmosfera morale che si percepisce a scuola, favorisca lo sviluppo di una percezione condivisa, che in quanto tale si costituisce come spazio democratico nel quale riflettere, discutere e identificarsi. Sulla falsa riga, la proposta dello *School Climate Resource Center* (NSCC, <http://schoolclimate.org>)¹⁶ individua una serie di competenze e disposizioni utili alla partecipazione alla vita democratica scolastica e non – pensiamo a ciò che occorre per prendere parte alla vita comunitaria scolastica ma, ugualmente, a quella sociale in veste di cittadini – e definisce un insieme di competenze socio-emotive ed etiche, finalizzate a promuovere comportamenti che disincentivano la violenza e l'aggressività (Cohen et al., 2009). Nello specifico, relativamente alle competenze socio-emotive, il gruppo di ricerca fa riferimento alle abilità di: ascoltare se stessi e l'altro; essere critici e riflessivi; essere flessibili, in termini di *problem solving* e *decision making*; comunicare efficacemente, attraverso l'instaurazione di discussioni costruttive, in termini di collaborazione e definizione di obiettivi comuni. Con disposizioni etiche, invece, si fa riferimento a quel complesso di atteggiamenti che prevedono: l'essere inclini e responsabili nell'elaborare risposte adeguate; il saper apprezzare l'esistenza, in quanto insieme di creature sociali; l'essere responsabili e inclini alla giustizia sociale; l'adoperarsi per gli altri in atti di buona volontà (Cohen et al., 2009). A partire dalla stessa competenza sociale, tradotta nella capacità di saper comprendere ciò che accade entro la propria scuola assumendo il punto di vista dell'altro (Beem et al., 2004), si promuove la riflessività, come

¹⁵ Gli studenti sono stati sottoposti a pre-post test, prima e successivamente alla partecipazione all'intervento educativo sull'AMS. Per un approfondimento, si rimanda al Paragrafo 5 di questo capitolo.

¹⁶ Il National School Climate Center è un centro nazionale che, sorto per opera della Columbia University nel 1996, collabora con il State Departments of Education, numerose Università e centri di studi internazionali. Attualmente, si occupa di rilevazione e consulenza per il miglioramento del clima scolastico e formazione degli insegnanti.

capacità critica di soffermarsi sulle questioni per esplorarle; la stessa disposizione alla norma, intesa come inclinazione alla costruzione e condivisione di essa, può essere intesa come una propensione etica, essenziale alla vita democratica scolastica (Foà et al., 2012).

In questo quadro, la *responsabilità* diviene elemento centrale nella relazione che l'individuo stabilisce con l'altro, poiché rappresenta il perno che regola i comportamenti. Manifestazione di "atti di cura" e "dedizione all'onestà" (Mortari, Mazzoni, 2014, p. 25), la responsabilità delinea la natura del processo educativo che, in quanto prassi eticamente contraddistinta, richiede il suo coinvolgimento continuo nel compimento di scelte (Mancini et al., 2006). Infatti, occorre promuovere pratiche che consentano alla bambina e al bambino, alla ragazza e al ragazzo di riflettere sulle conseguenze delle proprie azioni e di prendere coscienza della propria soggettività rispetto alle scelte compiute, al fine di evitare decisioni inconsapevoli o puramente conformiste. Mediante la presentazione di situazioni concrete e affettivamente connotate – l'impiego di dilemmi morali o di eventi della vita della scuola, per esempio, può risultare efficace – è necessario sviluppare la riflessività, ossia la sola condizione che consente di applicare scelte responsabili (Santerini, 2011).

Il percepirsi responsabili della vita scolastica comporta il coinvolgimento di un ulteriore costrutto, l'*autoregolazione morale*, che spinge gli individui a regolare i propri comportamenti, in riferimento a norme e valori condivisi, e a sviluppare atteggiamenti che siano coerenti con le premesse concordate entro il contesto. Infatti, essere consapevoli della propria capacità di autocontrollo consente all'individuo di sviluppare quella componente multidimensionale del temperamento che riflette la capacità di saper gestire attivamente le proprie risposte emotive (Loukas, Robinson, 2004): in diversi studi è stato riscontrato che climi scolastici contraddistinti da negatività abbassano il livello di autoregolazione morale e innalzano la possibilità che insorgano sentimenti di frustrazione e atteggiamenti aggressivi e violenti; anche la focalizzazione su obiettivi comuni di benessere ne risente, compromettendo il successo scolastico e professionale. Al contrario, la percezione di un clima scolastico positivo, contraddistinto da senso di appartenenza e alti livelli di soddisfazione, motiva i membri ad incrementare l'autoregolazione, in quanto si agisce in nome della coesione scolastica percepita e si previene l'insorgere di comportamenti devianti (Loukas, Robinson, 2004; Gini, 2008).

Gli studi in merito al clima scolastico prestano attenzione, inoltre, all'*autoefficacia*, intesa come la valutazione che l'individuo compie rispetto alla propria abilità di collaborare e di essere incisivo nel processo decisionale. Un clima scolastico positivo, in termini di senso di appartenenza, coesione scolastica e rapporti di fiducia tra i membri, promuove un più alto grado di

soddisfazione lavorativa, una più efficace gestione della classe, un maggior engagement, una miglior cooperazione professionale e la realizzazione di un modello di insegnamento che, partendo dalle necessità altrui, modella interventi educativi su misura. In modo speculare, gli studenti ne beneficiano in termini di sviluppo di abilità sociali, assunzione di responsabilità, autostima e definizione di sé, in quanto protagonisti attivi del contesto scolastico. La realizzazione di un'AMS positiva incentiva, dunque, nell'individuo la percezione di sentirsi in grado di padroneggiare situazioni sfidanti ed essere abile nel gestire i problemi – spesso di carattere morale – che caratterizzano la quotidianità scolastica, portandolo a comprendere quanto il proprio ruolo di attore e fautore del clima percepito sia rilevante (Kuperminc et al., 1997; Cohen et al., 2009; Meristo, Eisenschmidt, 2014, Damanik, Aldridge, 2017).

Inoltre, le evidenze raccolte testimoniano come climi scolastici percepiti positivamente, in termini di connessione sociale e senso di appartenenza, favoriscono lo sviluppo della *resilienza*, intesa come la mobilitazione delle risorse utili allo sviluppo di quelle abilità necessarie a adattarsi e agire in condizioni avverse (Cohen et al., 2009; Aldridge et al., 2016b; Wang, Degol, 2016; Damanik, Aldridge, 2017). Per esempio, in uno studio empirico condotto in Australia su un campione di 2202 studenti di età compresa tra i 12 e i 17 anni (Aldridge et al., 2016a), si rileva come atmosfere scolastiche positive, in termini di supporto tra insegnanti e studenti e di forte senso di appartenenza, influenzino lo sviluppo della resilienza.

Anche l'*identità morale* e l'*identità etnica* ricevono favorevole influenza da un'AMS positiva: nel medesimo studio (Aldridge et al., 2016a), sono state raccolte evidenze relativamente a come un sotto-campione, contraddistinto da un background socioculturale differente rispetto alla maggioranza dei partecipanti alla ricerca, rinfranchi la propria identità etnica se posto nelle condizioni di sperimentare contesti che promuovono la valorizzazione delle differenze e la sicurezza. Infatti, la percezione di essere accettati e inclusi è influenzata dalla chiarezza delle regole che, a sua volta, genera coesione tra pari e un incremento di segnalazioni e richieste di aiuto innanzi a comportamenti contro-normativi. Ne consegue che anche i fenomeni di aggressività, violenza e bullismo appaiono diminuire. Relativamente all'*identità morale*, da uno studio condotto su un campione di 618 studenti nell'Australia del sud, di età compresa tra i 16 e i 17 anni¹⁷ (Riekie et al., 2017), è stato dimostrato come atmosfere scolastiche autenticanti, in termini di valorizzazione delle differenze individuali e sociali e di promozione della coesione scolastica, supportino gli individui nell'essere motivati ad agire moralmente. Nuovamente, anche la percezione degli studenti in termini di chiarezza delle regole

¹⁷ Il campione si compone di studenti provenienti da 15 scuole secondarie cattoliche.

e di sicurezza nel richiedere aiuto sono fattori che predicono la costruzione dell'identità morale. Ciò implica che in tessuti scolastici nei quali vi è un elevato consenso sociale in merito al contrasto della violenza, l'identità morale ne venga influenzata: il senso di responsabilità e la capacità di prendere decisioni in circostanze complesse, quali, per esempio, la ricerca di aiuto a favore della vittima, non sono i medesimi se, nella stessa circostanza, il consenso sociale è inferiore o, addirittura, tacitamente a favore di atti di aggressività e bullismo (Aldridge et al., 2018; Van Der Meulen et al., 2019; Yang et al., 2020). Connessione sociale e chiarezza della norma si muovono verso l'elaborazione di un contesto sociale che mira al benessere dei propri membri e alla loro realizzazione (Aldridge et al., 2016a).

Infine, da numerosi studi emerge come l'AMS favorisca lo sviluppo dell'*apprendimento*, sia per lo studente, sia per il docente. Un'atmosfera scolastica nella quale avviene sovente stimolazione intellettuale, condivisione di obiettivi e riflessione collegiale, concretizza una serie di azioni che favoriscono la motivazione dell'insegnante e promuovono un circolo virtuoso (Damanik, Aldridge, 2017). La considerazione dell'AMS nella formazione degli insegnanti, infatti, è una questione tutt'altro che da sottostimare, poiché rappresenta un nodo nevralgico per lo sviluppo professionale (Cohen et al., 2009). Inoltre, rispetto allo studente, positive AMS concorrono al suo sviluppo etico e civico, al successo scolastico e alla futura realizzazione accademica, allo sviluppo dell'autonomia e dell'autostima, alla sua salute psicologica, sociale ed emotiva. Infine, poiché coesione, sicurezza e benessere generano soddisfazione e fortificano il sé, anche il rischio di pervenire a e perpetrare atti di aggressività e bullismo, o manifestazioni di malessere, per esempio attraverso prorogate assenze o provvedimenti scolastici, si riduce significativamente. Un'AMS positiva, infatti, è un fattore che mitiga l'impatto negativo causato dal contesto sociale di provenienza e comporta un miglioramento dell'intera società (Bacchini et al., 2008; Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013; Aldridge et al., 2016b; Wang, Degol, 2016).

5. Intervenire sull'AMS: i percorsi formativo-organizzativi

Se fino ad ora ci siamo soffermati a riflettere sulle implicazioni che l'AMS e il clima generano rispetto a regole, relazioni e individuo, in questo paragrafo riteniamo opportuno dedicarci agli interventi formativo-organizzativi che sono stati realizzati nei contesti scolastici. Quando parliamo di interventi, ci riferiamo a quei percorsi educativi che, standardizzati e non, sono finalizzati al cambiamento in positivo di tutte quelle condizioni che consentono sia all'individuo di sviluppare le proprie competenze di "buon

cittadino” (Carugati, Selleri, 2005, pp. 212-214), sia al gruppo di diventare “comunità”. Documentati dalla letteratura, al fine di registrare i cambiamenti che producono sull’atmosfera percepita a scuola ed essere riproposti in contesti differenti, gli interventi formativo-organizzativi che riteniamo di considerare sono tre: un programma di intervento proposto da Fisher e Fraser nel 1988, un secondo programma progettato da Brugman e collaboratori nel 2003 e lo *Youth Charter Approach*¹⁸.

Come migliorare il clima scolastico? Una proposta di intervento attraverso un dispositivo di valutazione. Il primo intervento educativo che vogliamo considerare è quello elaborato da Fisher e Fraser (1991) nel 1988. Al fine di migliorare il clima scolastico, il programma si serve di un questionario di misurazione, lo *School-Level Environment Questionnaire* (SLEQ), atto a sostenere la riflessività dell’individuo, a promuovere la discussione e a rilevare il gap esistente tra il contesto scolastico auspicato e quello reale. Articolato in una serie di fasi, il programma prevede: (1) la valutazione dello stato effettivo e dello stato auspicabile dell’atmosfera scolastica attraverso la prospettiva degli insegnanti, (2) una disamina dei *feedback* ottenuti, allo scopo di profilare le caratteristiche desiderate per la propria scuola, (3) la riflessione e la discussione condivisa tra insegnanti e ricercatori al fine di individuare gli ambiti nei quali occorre intervenire, (4) la realizzazione dell’intervento che, seppur mediato dal dialogo con i ricercatori, è a tutti gli effetti esito della loro progettazione e, dunque, articolato in una serie strategie e azioni, calibrate sul contesto. Infine, (5) l’ultima fase prevede una valutazione ex-post, realizzata a seguito della dell’intervento formativo-organizzativo.

Come migliorare il clima scolastico? Lo Youth Charter Approach. Il secondo programma di intervento che qui consideriamo è lo *Youth Charter Approach*, elaborato da Damon e Gregory, nel 1997. L’approccio si propone di fornire un complesso definito di regole e valori, al fine di declinare le aspettative, le convenzioni e i comportamenti sociali. Mediante processi di carattere collegiale, la comunità si impegna nell’elaborazione di una Carta costituzionale – la *Youth Charter*, appunto – che definisce i diritti e i doveri dei cittadini della comunità scolastica: la finalità consiste nella creazione di un consenso comune rispetto a norme, convenzioni e comportamenti. La scrittura del documento coinvolge insegnanti e studenti in un processo critico-

¹⁸ Sugeriamo di considerare tra i programmi di intervento per il miglioramento dell’AMS anche il già citato *Just Community Approach*, formulato e realizzato da Lawrence Kohlberg a partire dagli anni Settanta, che non consideriamo ora per l’evidente spazio già dedicato, ma a cui rimandiamo (Cap. 2).

dialogico articolato in due specifici momenti: un primo, di carattere riflessivo, durante il quale si discute su questioni di moralità e di pratiche necessarie alla costruzione di un saldo senso civico; un secondo, di carattere più operativo, in cui si sostengono gli studenti nell'acquisizione di quelle virtù ritenute necessarie al loro sviluppo morale. L'onestà, la responsabilità, il senso civico, il benessere collettivo, così come altre, sono individuate mediante una riflessione condivisa.

Come migliorare l'AMS? Il programma di Brugman. L'ultimo intervento formativo che consideriamo è quello realizzato da Brugman e il suo gruppo di collaboratori, in Russia, agli inizi degli anni Duemila (2003). Il programma si prefigge di vagliare due ipotesi: una prima, che individua nella consapevolezza sull'AMS la condizione che riduce i comportamenti contro-normativi negli studenti, e una seconda atta a verificare se e in che modo l'intervento educativo sia efficace in termini di cambiamento.

L'intervento formativo, che ha coinvolto 752 studenti russi¹⁹ per una durata di otto ore suddivise in due settimane, era finalizzato a (1) costruire, (2) interiorizzare e (3) generalizzare – anche al di fuori dei contesti scolastici – un orientamento di base volto all'analisi dell'AMS. Prima, a seguito e a distanza di tre mesi è stato somministrato un test al fine di rilevare gli esiti del programma. Durante la prima sessione, è stata proposta la lettura di una storia dilemma per esplorare le opinioni e gli atteggiamenti diffusi tra i partecipanti, a cui ha fatto seguito l'elaborazione di un incidente critico che attinse alla vita della classe. L'analisi congiunta di una situazione potenzialmente familiare, attraverso la mediazione dei ricercatori, ha consentito agli studenti di acquisire un primo orientamento all'indagine dei contesti. A seguito delle storie-dilemma, la seconda fase ha visto la definizione di una serie di norme mediante la partecipazione di tutte e tutti: suddivisi in piccoli gruppi, gli studenti sono, poi, stati invitati a scegliere la regola per loro più importante, argomentarne le ragioni e individuarne i tratti coerenti con il più ampio quadro normativo-valoriale. Contestualmente, il ricercatore aveva il compito di elaborare uno strumento di analisi per individuare i fattori salienti nei dilemmi morali elaborati dai partecipanti. L'obiettivo era quello di dimostrare al gruppo come un modello di analisi possa consentire sia di raccogliere quelle situazioni conflittuali con le quali gli studenti dichiarano di essersi confrontati, sia di riflettere sui comportamenti da mettere in campo in vista di episodi futuri. La quarta fase ha visto l'applicazione del dispositivo di analisi prodotto dal ricercatore e adattato per opera degli studenti: questi ultimi, coinvolti in riflessioni e discussioni in piccolo gruppo, hanno

¹⁹ Gli studenti appartengono a 40 classi di nove differenti scuole secondarie di II grado.

sperimentato lo schema di analisi critica al fine di appropriarsene. L'ultima fase ha previsto l'applicazione del modello di orientamento ad altri compiti.

I risultati raccolti mostrano, come il programma abbia favorito lo sviluppo delle competenze critico-riflessiva, di analisi e comparazione, argomentativa e creativa degli studenti che, coinvolti in riflessioni e discussioni, hanno individuato situazioni critiche e questioni morali ed elaborato uno schema di orientamento per risolverle. In secondo luogo, l'analisi delle situazioni complesse ha favorito una percezione unanime dell'AMS, in termini di consapevolezza, e ha portato a riflettere sui comportamenti ritenuti adatti; i dati confermano che all'aumentare della percezione comunitaria a fronte di situazioni complesse, si incrementano i comportamenti pro-sociali; viceversa, i comportamenti contro-normativi sono correlati a disaccordi profondi.

Conclusioni

Che cos'è dunque l'atmosfera morale scolastica? Raffigurata in un'architettura ciclica, secondo la quale all'implementarsi di una dimensione, si sviluppano anche le altre, l'AMS si configura come un costrutto che, mediante processi collegiali di negoziazione dei quadri etico-valoriale-normativi, influenza le relazioni, lo sviluppo del soggetto e il suo comportamento.

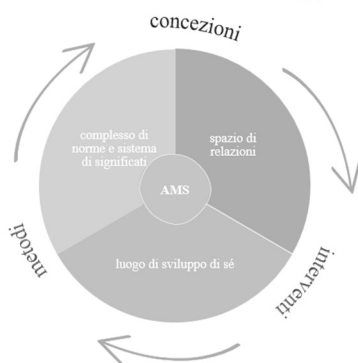


Fig. 3. L'architettura dell'AMS

Prendiamole in considerazione.

Si prenda in considerazione la prima, ossia quella che si focalizza sull'evoluzione che caratterizza il campo di ricerca. L'analisi della letteratura evidenzia come le prime ricerche che si sono occupate di indagare lo sviluppo morale dell'individuo guardavano alle sue competenze morali, per esempio quella di ragionamento, come ad abilità sì, contestualizzate, ma

acquisite dal soggetto in conseguenza al suo naturale sviluppo. Gli studi sull'AMS offrono una prospettiva integrata, in quanto studiano l'evoluzione del soggetto in relazione all'ambiente nel quale è inserito, come quello scolastico, e dimostrano quanto quest'ultimo sia determinante nell'influenzare disposizioni e comportamenti. A conferma, si possono considerare gli interventi formativo-organizzativi che la letteratura documenta: si pensi ai risultati raccolti da Brugman (Brugman et al., 2003) a seguito del programma finalizzato all'acquisizione di un orientamento di base verso l'AMS, o ai cambiamenti rilevati a seguito all'applicazione del *Youth Charter Approach* (Damon, Gregory, 1997). In tal senso, le ricerche hanno permesso di constatare come l'AMS non rappresenti esclusivamente un *fattore protettivo* da comportamenti devianti, ma sia anche *fattore predittivo* di realizzazione scolastica, benessere e sviluppo sano del soggetto, e *fattore riabilitavo-rieducante*, perché capace di contro-invertire logiche devianti.

L'attenzione della ricerca al contesto e della relazione con l'individuo, ci conduce alla seconda questione, ossia quella che individua la centralità delle regole, delle relazioni e dello sviluppo dell'individuo per realizzare approcci dialogici e costruire contesti democratici. La ricerca scientifica sull'AMS, infatti, concorda nel riconoscere la centralità di alcuni fattori, come i processi di elaborazione condivisa delle regole, che implicano il riconoscimento di significati ritenuti collegialmente validi, le relazioni sociali, in particolare i rapporti tra studenti, insegnanti e dirigenti scolastici, e lo sviluppo del soggetto, attore privilegiato di questa continua trasformazione.

Entrando nello specifico di questi tre ambiti, dall'analisi dello stato dell'arte, infatti, è stato possibile rilevare come la dimensione normativa sia un elemento centrale, sia delle teorie, sia degli interventi implementati e documentati in letteratura: i membri che partecipano al medesimo tessuto sociale danno vita a una cultura che si esprime per mezzo di prassi quotidiane, le quali riflettono e si fondano su visioni e pratiche comuni, frutto di condivisione. L'approccio dialogico messo in luce negli studi esaminati e concepito come uno scambio continuo – finalizzato alla creazione di conoscenze, alla costruzione di un pensiero critico, alla definizione di un nucleo normativo-valoriale, all'apprendimento e alla valorizzazione delle differenze – si fonda sul tentativo di scardinare la gerarchia canonicamente esistente negli istituti scolastici, per favorire un dialogo sinergico di sguardi, che impegna studenti e insegnanti in pratiche di incontro. Costruire collegialmente norme, che rispondono alle richieste del gruppo, comporta l'operare attraverso compiti autentici. La prassi di costruzione condivisa delle regole, come le discussioni assiologiche, coinvolgono la collettività: esse consentono di sviluppare sguardi prospettici ed elaborare modelli che tentano di leggere la complessità dell'odierno. In quanto significativa per i membri, la costruzione condivisa

della norma diviene pratica trasferibile, sia nelle relazioni che coinvolgono insegnanti e studenti, sia in quelle che coinvolgono i pari.

Di conseguenza, è possibile affermare che anche le dimensioni relazionale e di sviluppo individuale risultano come elementi centrali nella definizione dell'AMS. Infatti, relativamente alle relazioni, la condivisione di valori e pratiche educative implica lo sviluppo di un sistema di significati, dove studenti, insegnanti e dirigenti scolastici sono parimenti fondamentali. Le relazioni, che ne derivano, non sono soltanto il mezzo attraverso il quale avviene la negoziazione di valori e obiettivi, ma rappresentano anche l'esito del confronto e dell'incontro di differenti visioni e pratiche.

L'individuo, protagonista di questo processo, è oggetto di costante trasformazione: è, di fatto, ideatore, costruttore, mediatore e spettatore. Infatti, gli studi in merito all'AMS mostrano come una percezione positiva dell'oggetto di indagine, correlata ai costrutti di autoefficacia, autoregolazione morale, competenza morale individuale e sociale, identità morale ed etnica, responsabilità, resilienza e apprendimento, generino soddisfazione, maggior impegno motivazionale, successo scolastico, cooperazione e la realizzazione di un modello educativo che prevede l'ascolto dell'altro. Allo stesso modo, la letteratura testimonia come atmosfere percepite negativamente siano indice di una circolarità viziosa che, per le medesime ragioni, genera violenza, aggressività, bullismo, insuccesso, assenteismo e abbandono scolastico.

Infine, gli stessi studi mostrano come l'AMS concorra allo sviluppo non solo dello studente – certamente indagato in maggior misura – ma anche dell'insegnante e del dirigente scolastico che, seppur osservati in minor misura, sono da considerarsi come significativa popolazione di riferimento. Questi ultimi, infatti, appaiono trascurati dalla ricerca sull'AMS, in particolare da quella relativa alla formazione professionale. L'analisi della letteratura ha permesso di constatare – e giungiamo alla terza questione – che studente e dirigente scolastico sono i soggetti privilegiati, per i quali si definiscono più puntualmente caratteristiche e ruoli. Al contrario, l'imprecisa specificazione delle funzioni o delle caratteristiche dell'insegnante fa supporre che non occorra una maggior riflessione in tal senso o che si dia per scontato che il docente, per natura, sia motivato ad agire moralmente. Eppure, se si riflette sul suo ruolo, non è forse vero che il docente è chiamato a gestire la quotidianità scolastica e a progettare interventi educativi anche mediante la negoziazione delle regole? Non è vero, forse, che è chiamato a sostenere le relazioni tra pari? O, in generale, a contribuire a una positiva atmosfera scolastica? Se questi possono annoverarsi tra i mandati in capo all'insegnante, perché allora non renderli oggetto di ricerca empirica o di progettazione formativa?

Gli studi presi in esame in questo capitolo riportano come l'AMS sia stata studiata in relazione all'insegnante solo in termini di autoefficacia, collegialità, pressione lavorativa e sicurezza percepita; inoltre, un solo studio si è occupato di indagare la percezione del docente rispetto al suo coinvolgimento nel processo decisionale o nella condivisione di obiettivi comuni (Fisher, Fraser, 1991)²⁰. Altri costrutti, come il senso di appartenenza, l'identificazione con il proprio contesto professionale, il senso di responsabilità o il rapporto con le norme sono, invece, ambiti che sono stati indagati esclusivamente attraverso la prospettiva degli studenti. Anche gli interventi formativi appaiono calibrati solo sullo studente, seppur nella definizione dei sistemi di significato siano ugualmente fondamentali insegnanti e studenti – si pensi all'approccio *Youth Charter* o al ruolo del *madrach* nel *Just Community Approach*. Se infatti, da una parte, si concordi nel riconoscere l'importanza della collegialità per lo sviluppo dello studente e per la definizione dei quadri etico-morali, dall'altra, assistiamo all'assenza di un focus privilegiato sull'insegnante, sebbene il suo mandato sia considerato fondamentale sia sul piano teorico che su quello più pragmatico. Tale tendenza fa ipotizzare che la dedizione dell'insegnante, la sua caratura morale e la sua professionalità siano questioni che non necessariamente esigono approfondimenti sul piano euristico né percorsi di professionalizzazione sul piano formativo.

Eppure, da uno studio recente, finalizzato a comprendere i vissuti e le esperienze dei docenti in merito all'educazione morale, si evidenzia come questi ultimi si sentano spesso disorientati, percepiscano disomogeneità nel corpo docente e improvvisino innanzi alle questioni "moralì". In tal senso, il bisogno esplicito di individuare una codificazione, di trovare uno spazio di riflessione congiunta e di dialogo per far fronte alla questione morale non trova ancora risposte sufficienti (Robasto, Zobbi, 2020). Con alcuna pretesa di esaustività, proviamo nel capitolo successivo a raccogliere la voce degli insegnanti sul tema dell'AMS.

²⁰ Un'esplorazione focalizzata sulla figura dell'insegnante pone in luce come quest'ultimo sia oggetto di analisi di soli quattro studi dei 34 presi in considerazione nella rassegna della letteratura: per un approfondimento ulteriore, cfr. Zobbi E., 2021a; 2021b.

Parte II
La ricerca empirica

4. La voce degli insegnanti.

La percezione dell'atmosfera morale scolastica

1. Introduzione

Nel capitolo precedente, è stato ampiamente discusso entro quali riferimenti teorici ed empirici si articola il costrutto di AMS. A partire dalle teorie e dalle rassegne prodotte, è stato definito l'oggetto di studio e sono state considerate le relative applicazioni empiriche, in termini di interventi educativo-formativi realizzati nel contesto scolastico.

L'analisi della letteratura ha messo in luce come, in generale, l'atmosfera che si percepisce a scuola sia determinata da tre principali dimensioni: le relazioni sociali che, nella realtà scolastica, vengono instaurate, il quadro etico-normativo che a scuola è negoziato e trasmesso, e lo sviluppo dell'individualità, nei termini degli innumerevoli costrutti che sono stati indagati in relazione all'oggetto di studio. Inoltre, l'analisi compiuta ha permesso di rilevare una lacuna nel campo di ricerca, riscontrabile nella scarsità di studi che, a partire dalla figura professionale dell'insegnante, ne indagano la percezione e propongano interventi formativi finalizzati a promuovere una riflessione sull'AMS (Zobbi, 2021a; 2021b; 2022a; Zobbi, Pintus, 2022, Pintus et al., 2022; Calidoni, 2022).

A fronte di quanto messo in luce, quest'ultimo capitolo nasce dalla volontà di raccogliere la voce degli insegnanti rispetto alla percezione che hanno dell'AMS. Nello specifico, il capitolo raccoglie i risultati di uno studio qualitativo volto ad indagare la percezione che gli aspiranti insegnanti e gli insegnanti in servizio nella scuola secondaria di I grado esprimono quando li si invita a riflettere sul costrutto, al fine di individuare quei fattori che i docenti riconoscono come decisivi nell'influenzare l'AMS.¹ Per farlo, abbiamo

¹ Le ragioni che hanno portato a selezionare un campione di aspiranti insegnanti, ossia a coloro che sono iscritti ai percorsi Pre-F.I.T. per la scuola secondaria presso le Università di Parma e Sassari, e gli insegnanti in servizio nella scuola secondaria di I grado, sono principalmente di due ordini e consequenziali tra loro: (1) le criticità riscontrate nel reperimento di

realizzato otto focus-group che hanno coinvolto 41 partecipanti.

Nei paragrafi che seguono, presentiamo la metodologia adottata (Par. 2), i risultati emersi (Par. 3) e alcune riflessioni conclusive (Par. 4).

2. Metodologia

2.1. Partecipanti

Sono stati coinvolti complessivamente 41 soggetti, di cui 33 insegnanti in servizio nella scuola secondaria di I grado nelle province di Messina, Parma e Reggio Emilia e otto aspiranti insegnanti, iscritti ai percorsi formativi Pre-F.I.T. nelle Università di Parma e di Sassari. Le scuole coinvolte hanno caratteristiche differenti: a Parma sono situati l'I.C. Toscanini e l'I.C. Mario Lodi, scuola paritaria; a circa una trentina di chilometri dalla città è, invece, situato l'I.C. Traversetolo, nell'omonimo comune. L'I.C. Villa Minozzo è situato in un piccolo comune di montagna in provincia di Reggio Emilia, mentre l'I.C. Salvo D'Acquisto e l'I.C. Enzo Drago sono entrambi collocati nella città di Messina. Il campione di scuole coinvolte non ha, certamente, la pretesa di essere rappresentativo; tuttavia, esplicitarne le caratteristiche ha il fine di evidenziare la varietà e la tipologia degli istituti partecipanti alla ricerca.

A ciascun insegnante in servizio è stato richiesto di presentarsi, specificando la propria disciplina di insegnamento e gli anni di servizio; a ciascun aspirante insegnante, invece, è stato chiesto di precisare il corso di laurea al quale sono iscritti e la motivazione che li ha spinti a conseguire i 24 crediti formativi universitari per l'attività di insegnamento. In Tabella 5 sono riportati i dati appena menzionati.

soggetti disposti a partecipare in presenza a ricerche qualitative nel periodo emergenziale da Covid-19; (2) la volontà di indagare specificatamente i bisogni formativi e la percezione dell'AMS degli insegnanti in formazione coinvolti in un percorso formativo svolto successivamente presso l'Università di Parma. Seppur in questo volume non si riporteranno gli esiti del percorso formativo realizzato, riteniamo opportuno dar conto delle nostre scelte. A fronte dell'emergenza pandemica e della natura di questo studio empirico, si è deciso di privilegiare due testimoni che ci consentissero, per un verso, di rilevare cosa accade a scuola in relazione all'AMS – ossia la percezione che se ne ha – e per l'altro, quali bisogni formativi si rilevano connessi al tema. Abbiamo, dunque, selezionato un campione ristretto di profili professionali operativi e non, che fosse disponibile a partecipare principalmente in presenza alla ricerca durante il periodo emergenziale ma che, contestualmente, ci consentisse di raggiungere gli obiettivi che ci eravamo prefissati.

Tab. 5. Informazioni sui partecipanti ai focus group

Soggetto	Posizione professionale/ formativa ricoperta	Disciplina di insegna- mento	Istituto comprensivo	C.d.L.	Anni di servizio	Motivazione
<i>Partecipante 1</i>	Insegnante in servizio	Matematica e scienze	I.C. Toscanini, PR	-	21	-
<i>Partecipante 2</i>	Insegnante in servizio	Lettere	I.C. Toscanini, PR	-	20	-
<i>Partecipante 3</i>	Insegnante in servizio	Inglese	I.C. Toscanini, PR	-	14	-
<i>Partecipante 4</i>	Insegnante in servizio	Religione	I.C. Toscanini, PR	-	12	-
<i>Partecipante 5</i>	Insegnante in servizio	Matematica e scienze	I.C. Toscanini, PR	-	20	-
<i>Partecipante 6</i>	Insegnante in servizio	Matematica e scienze	I.C. Toscanini, PR	-	6	-
<i>Partecipante 7</i>	Insegnante in servizio	Lettere	I.C. Toscanini, PR	-	5	-
<i>Partecipante 8</i>	Insegnante in servizio	Scienze umane	I.C. Mario Lodi, PR	-	2	-
<i>Partecipante 9</i>	Insegnante in servizio	Lettere	I.C. Mario Lodi, PR	-	6	-
<i>Partecipante 10</i>	Insegnante in servizio	Matematica e scienze	I.C. Mario Lodi, PR	-	3	-
<i>Partecipante 11</i>	Insegnante in servizio	Religione	I.C. Mario Lodi, PR	-	3	-
<i>Partecipante 12</i>	Insegnante in servizio	Attività di sostegno	I.C. Villa Minozzo, RE	-	16	-
<i>Partecipante 13</i>	Insegnante in servizio	Religione	I.C. Villa Minozzo, RE	-	7	-
<i>Partecipante 14</i>	Insegnante in servizio	Lettere	I.C. Villa Minozzo, RE	-	8	-
<i>Partecipante 15</i>	Insegnante in servizio	Matematica e scienze	I.C. Villa Minozzo, RE	-	1	-
<i>Partecipante 16</i>	Insegnante in servizio	Lettere	I.C. Villa Minozzo, RE	-	20	-
<i>Partecipante 17</i>	Insegnante in servizio	Lettere	I.C. Traversetolo, PR	-	6	-
<i>Partecipante 18</i>	Insegnante in servizio	Francese	I.C. Traversetolo, PR	-	15	-
<i>Partecipante 19</i>	Insegnante in servizio	Attività di sostegno	I.C. Traversetolo, PR	-	2	-
<i>Partecipante 20</i>	Insegnante in servizio	Musica; Attività di soste- gno	I.C. Traversetolo, PR	-	8	-
<i>Partecipante 21</i>	Insegnante in servizio	Religione	I.C. Traversetolo, PR	-	15	-
<i>Partecipante 22</i>	Insegnante in servizio	Lettere; Attività di soste- gno	I.C. D'Acquisto, ME	-	34	-
<i>Partecipante 23</i>	Insegnante in servizio	Lingue straniere; Attività di sostegno	I.C. D'Acquisto, ME	-	21	-
<i>Partecipante 24</i>	Insegnante in servizio	Attività di sostegno	I.C. D'Acquisto, ME	-	10	-

<i>Partecipante 25</i>	Insegnante in servizio	Arte e immagine	I.C. D'Acquisto, ME	-	-	18	-
<i>Partecipante 26</i>	Insegnante in servizio	Attività di sostegno	I.C. D'Acquisto, ME	-	-	24	-
<i>Partecipante 27</i>	Insegnante in servizio	Lettere	I.C. D'Acquisto, ME	-	-	5	-
<i>Partecipante 28</i>	Insegnante in servizio	Arte e immagine	I.C. D'Acquisto, ME	-	-	15	-
<i>Partecipante 29</i>	Insegnante in servizio	Musica	I.C. D'Acquisto, ME	-	-	28	-
<i>Partecipante 30</i>	Insegnante in servizio	Matematica e scienze	I.C. E. Drago, ME	-	-	6	-
<i>Partecipante 31</i>	Insegnante in servizio	Tecnologia	I.C. E. Drago, ME	-	-	2	-
<i>Partecipante 32</i>	Insegnante in servizio	Attività di sostegno	I.C. E. Drago, ME	-	-	18	-
<i>Partecipante 33</i>	Insegnante in servizio	Lettere	I.C. E. Drago, ME	-	-	23	-
<i>Partecipante 34</i>	Aspirante insegnante		ISEF	-	-	-	Insegnare alla scuola primaria
<i>Partecipante 35</i>	Aspirante insegnante		Lettere moderne (Unipr)	-	-	-	Insegnare alla scuola secondaria di I e II grado
<i>Partecipante 36</i>	Aspirante insegnante		Lingue straniere (Unipr)	-	-	-	Insegnare
<i>Partecipante 37</i>	Aspirante insegnante		Lingue straniere (Uniss)	-	-	-	Ottenere una possibilità lavorativa in più
<i>Partecipante 38</i>	Aspirante insegnante		Lettere classiche (Unipr)	-	-	-	Insegnare alla scuola secondaria di II grado
<i>Partecipante 39</i>	Aspirante insegnante		Lettere moderne (Unipr)	-	-	-	Insegnare alla scuola secondaria di I e II grado
<i>Partecipante 40</i>	Aspirante insegnante		Lingue straniere (Unipr)	-	-	-	Insegnare
<i>Partecipante 41</i>	Aspirante insegnante		Lettere classiche (Unipr)	-	-	-	Insegnare alla scuola secondaria di II grado

2.2. Strumenti e procedura

Per lo studio presentato in questo quarto capitolo, si è privilegiato un approccio qualitativo, al fine di indagare in profondità la percezione e i bisogni formativi degli insegnanti rispetto all'AMS. A tal proposito, come tecnica di rilevazione si è scelto di utilizzare il *focus group*, a parziale grado di strutturazione, che permette di coinvolgere un piccolo gruppo di soggetti (da un minimo di 6 ad un massimo di 10-12), invitandoli a riflettere congiuntamente su uno specifico tema, grazie al supporto e alla conduzione di un moderatore.

Nata in ambito universitario negli anni Quaranta, la tecnica del *focus group* si è progressivamente rafforzata dal punto di vista metodologico fino a divenire uno degli strumenti più impiegati, anche in ambito pedagogico, per rilevare informazioni su uno specifico tema a partire dal coinvolgimento di un gruppo di soggetti (Cecconi, 2012). Infatti, il *focus group* è una tecnica di indagine che prevede il coinvolgimento di un insieme di individui che hanno esperienze pregresse comuni, ai quali viene proposta una serie di domande, stabilita precedentemente dal ricercatore; quest'ultimo, consapevole degli elementi che caratterizzano il fenomeno studiato, metterà al vaglio una serie di ipotesi, lasciando, tuttavia, ampia libertà di discussione ai soggetti coinvolti (Merton, 1987). L'intervista di gruppo, consolidata tecnica per indagare in profondità opinioni, atteggiamenti e comportamenti di una certa collettività (Robasto, Zobbi, 2020), è stata ampiamente impiegata nell'ambito della ricerca pedagogica rivolta agli insegnanti, in quanto permette sia di esplicitare i vissuti, le aspettative, le dimensioni sottese ai comportamenti e le dinamiche relazionali che contraddistinguono il contesto scolastico, sia di acquisire informazioni rispetto al clima e alla cultura organizzativa scolastica (Corrao, 2010), ottenendo, dunque, la possibilità di spostare l'unità di analisi dall'individuo al gruppo. In questo studio empirico, infatti, si prevede che i partecipanti, in quanto soggetti portatori di sapere e attori di pratiche trasformative e metacognitive, confrontino opinioni, considerino posizioni fino ad allora ignorate, comprendano e negozino il significato di riferimenti simbolici comuni (Cavazza, 2005, pp. 81-89), allo scopo di generare uno spazio per la riflessione, la discussione e la produzione di conoscenza (Odone, Maragliano, 2016).

È necessario compiere, tuttavia, una riflessione in merito alle accortezze per l'uso della tecnica del *focus group* e, in particolare, rispetto alla generalizzazione dei dati. L'evoluzione di una discussione in un gruppo di persone, seppur a parziale grado di strutturazione, diminuisce il rigore logico, il che implica delle ricadute sul piano della ricostruzione, dell'organizzazione e della sintesi delle opinioni emerse (Cecconi, 2012, p. 46). D'altra parte, la scelta di questa tecnica è conseguente all'obiettivo di comprendere in

profondità il punto di vista di un soggetto privilegiato e, dunque, individuare “il perché e il come” un certo fenomeno assume determinate caratteristiche, in termini di “contenuti, motivazioni e modalità” (*ibidem*). In tal senso, privo della volontà di generalizzazione dei dati, lo studio è stato condotto coinvolgendo un gruppo di insegnanti che, in quanto tali, possiedono una prospettiva privilegiata sul tema dell’AMS; è stato, quindi, stilato un protocollo di intervista e, a fronte dei dati ottenuti, è stata avviata un’analisi a posteriori che ha visto il coinvolgimento di due soggetti, i quali hanno precedentemente elaborato una griglia di analisi del contenuto e, a seguito dell’analisi indipendente e di un successivo confronto intersoggettivo, hanno redatto un testo finale che riporta i risultati emersi.

Prendiamo, quindi, in esame i passaggi specifici che sono stati realizzati per questo studio.

Al fine di indagare, in profondità, la percezione e i bisogni formativi che insegnanti aspiranti e in servizio rilevano connessi al tema, è stato sviluppato un protocollo che ripercorre le quattro frasi che il *focus group*, generalmente, prevede (Morgan, 1993):

1. *Riscaldamento*. Fase più delicata dell’intervista di gruppo, nel corso della quale è necessario gettare le basi per instaurare un rapporto di reciproca fiducia e garantire l’assenza di giudizio, durante il riscaldamento è stato adottato uno stile amichevole. Dopo un iniziale momento di ringraziamento, conduttore, osservatore e partecipanti si sono presentati attraverso un giro di tavolo. Si è proceduto, poi, illustrando il Progetto PRIN2017-CEM entro il quale si colloca l’intervista di gruppo e lo strumento.
2. *Background*. Durante questa seconda fase, nella quale è possibile sondare le individualità che compongono il gruppo, è stato illustrato l’oggetto di ricerca ed è stata proposta la visione di uno stimolo filmico, tratto dal film *Detachment* (Kaye, 2011) per favorire libere associazioni e rendere più stimolante il momento iniziale di apertura. Infatti, l’introduzione dell’oggetto di studio attraverso il supporto di una clip cinematografica permette al soggetto di avvicinarsi al tema di riflessione attraverso un processo di immedesimazione (Rivoltella, 1998), che permette di partecipare alla storia dell’altro – rimanendovene distanziato – ma anche alla propria, e di evocare il personale vissuto, rendendolo oggetto stesso di osservazione (Felini, Fugalli, 2019; Felini et al., 2022).
3. *Consolidamento*. A partire dai temi emersi durante il primo scambio di battute e dagli elementi che caratterizzano il fenomeno che si sta indagando, è stata formulata una serie di domande, al fine di condurre la discussione e rendere il *focus group* uno spazio generativo, in modo da evitare che si configuri come contesto di “sfogo” di problemi personali (Robasto, Zobbi, 2020).

4. *Distacco*. È il momento conclusivo del *focus group*, durante il quale si riprendono i temi emersi e si sottolinea la significatività data dalla partecipazione di tutti i soggetti alla ricerca.
5. Alle quattro fasi individuate da Morgan (1993), ne è stata aggiunta una quinta di *debriefing* (Frisina, 2010), durante la quale sono stati raccolti, attraverso una modalità più informale, i feedback dei partecipanti. Questa fase conclusiva ha visto anche uno scambio di informazioni tra conduttore e osservatore non partecipante, al fine di confrontare la coerenza dei dati raccolti.

Nel protocollo elaborato si è previsto di inserire interrogativi e spunti riflessivi specifici a seconda del gruppo di partecipanti coinvolto nel *focus group*. Infatti, agli insegnanti in servizio sono state rivolte domande maggiormente attinenti alla propria esperienza pregressa, relative a temi come le relazioni tra colleghi e tra insegnanti e studenti, al senso di appartenenza, alla condivisione delle regole e alle prassi di progettazione educativo-didattica; agli aspiranti insegnanti, invece, sono state rivolte sollecitazioni strettamente connesse alla dimensione rappresentativa della professione di insegnante e alle loro aspettative sul proprio futuro professionale. Nello specifico, a questo campione, è stata sottoposta la visione di una seconda clip, tratta dal film *Freedom writers* (2011), che evoca il tema della gestione della classe, delle relazioni tra e con gli studenti e dell'esperienze degli insegnanti *junior*.

Relativamente alla procedura adottata, il campionamento è avvenuto attraverso l'invio, tramite posta elettronica istituzionale, di un invito a partecipare alla ricerca. La convocazione è stata inoltrata sia ai dirigenti scolastici degli istituti comprensivi di Parma e provincia, sia ai corsisti iscritti ai percorsi formativi Pre-F.I.T. nel corso degli anni accademici 2020/2021 e 2021/2022.

Circa i dirigenti scolastici contattati, all'invito non ha fatto seguito alcuna risposta; l'astensione raccolta, ci ha spinto a rivolgerci "ad personam" ad alcuni insegnanti che avevano già collaborato con le Università di Parma e Messina per progetti di ricerca precedentemente realizzati. Attraverso questa seconda modalità, che ha visto, quindi, il coinvolgimento diretto di alcuni docenti che si sono resi disponibili a promuovere la ricerca e a coinvolgere un piccolo gruppo di colleghi, è stato possibile organizzare sei focus group con 33 insegnanti in servizio nella scuola secondaria di I grado, nelle province di Messina, Parma e Reggio Emilia.

Per quanto riguarda i corsisti iscritti al percorso formativo Pre-F.I.T., invece, a seguito di un invito a partecipare alla ricerca diffuso attraverso la

piattaforma Elly¹, è stata raccolta l'adesione di otto aspiranti insegnanti che ha permesso l'organizzazione di due *focus group*.

I *focus group* si sono svolti sia in presenza, sia a distanza, nell'arco temporale compreso tra maggio e novembre 2021. Nello specifico, cinque, tra le otto interviste di gruppo, sono state realizzate presso le sedi delle scuole e delle università coinvolte: tre nella città di Parma, uno nel comune di Traversetolo (PR), uno nel comune di Villa Minozzo (RE). I tre restanti *focus group* sono stati svolti in modalità a distanza, attraverso la piattaforma Microsoft Teams: a questi ultimi, hanno partecipato gli insegnanti in servizio della provincia di Messina e un gruppo di corsisti iscritti al percorso formativo Pre-F.I.T.

Ciascun *focus group* ha previsto una durata da un minimo di un'ora e trenta minuti ad un massimo di due ore.

2.3. La raccolta dei dati, la strategia di analisi e la categorizzazione a posteriori

I *focus group* sono stati audio-registrati; i dati raccolti sono stati trascritti fedelmente e sottoposti ad un'analisi a posteriori, attraverso la metodologia della Grounded Theory (Glaser, Strauss, 2009). Al fine di sviluppare un'analisi che si mantenesse aderente alle fonti e che, partendo dal basso, permettesse la scoperta di nuove categorie di contenuto (Alivernini et al., 2008), si è scelto di adottare un approccio che sintetizzasse un'esplorazione spoglia di preconcetti, affinché protagonista fosse e rimanesse la voce degli insegnanti, testimoni privilegiati della quotidianità scolastica.

La metodologia della Grounded Theory, come la letteratura specifica, permette di partire da una domanda di ricerca che si configura per essere generativa e per dare avvio ad un processo dinamico. A partire dalla formulazione proposta da Glaser, «*What's going on here...*» (Tarozzi, 2008, pp.44-45), è stata specificata la tipologia di partecipanti, il processo e il contesto di ricerca. L'intento era quello di costruire un interrogativo non eccessivamente focalizzato, né vincolante dal punto di vista concettuale, che raccogliesse il punto di vista dei soggetti coinvolti, rimanendo fedele alle loro parole:

Cosa accade quando gli insegnanti aspiranti e in servizio nella scuola secondaria di I grado, sono chiamati a riflettere sull'atmosfera morale che percepiscono a scuola?

¹ Elly è un adattamento della piattaforma Moodle, utilizzato dall'Università di Parma. La piattaforma permette di condividere con le studentesse e gli studenti i materiali del corso e diffondere comunicazioni.

L'obiettivo di rimanere fedeli alle fonti è stato perseguito anche mediante il coinvolgimento di un osservatore non partecipante, che aveva il compito di raccogliere annotazioni al fine di fare memoria per la ricerca, e di due soggetti indipendenti, che si sono occupati dei processi di analisi dei dati. Questi ultimi, seguendo un approccio intersoggettivo, hanno proceduto con la lettura e l'analisi individuale delle fonti e, in un secondo momento, hanno avviato un confronto in merito ai risultati rilevati.

Pertanto, l'analisi è stata condotta seguendo una serie di passaggi:

1. nella fase iniziale, il processo di codificazione si è realizzato leggendo ripetutamente le trascrizioni e scomponendo il testo gradualmente, al fine di selezionare gli estratti ritenuti significativi. È stata, dunque, elaborata una griglia di analisi comune e gli estratti sono stati immessi distintamente in essa, lasciando separate le rilevazioni effettuate dal Soggetto 1 e dal Soggetto 2. Quindi, ciascun soggetto ha individuato le *unità naturali di significato* o *excerpts*, che sono andate a comporre la prima colonna della griglia di analisi (Trincherò, Robasto, 2019).
2. Ad ogni singolo excerpt è stata attribuita un'*etichetta* descrittiva, che ha permesso l'identificazione di una serie di *tematiche ricorrenti* che gli insegnanti hanno espresso in relazione all'AMS. L'*etichetta* è stata formulata prendendo spunto dalle parole dei partecipanti, al fine di esplicitare il significato che ciascun partecipante attribuisce all'oggetto di indagine. A partire dalla domanda «*Di che cosa sta parlando il partecipante?*» (Mortari, Ghirotto, 2019, p. 87), i soggetti coinvolti nell'analisi hanno mantenuto un atteggiamento di massima fedeltà alla fonte raccolta, allo scopo di formulare categorie concettualmente dense e aderenti alla peculiarità del dato.
3. Al fine di rendere ripercorribile l'analisi svolta, si è ritenuto necessario sistematizzare alcune *regole di codifica* che, sempre a partire dai dati raccolti, dichiarano quali criteri sono stati impiegati per selezionare e suddividere le unità naturali di significato ritenute salienti. Inoltre, per precisare ulteriormente ciò che emerge dalla percezione degli insegnanti quando sono chiamati a riflettere sull'AMS, le regole di codifica sono state integrate da una *definizione* sintetica.
4. Infine, è stata formulata una *core category*, allo scopo di connettere le unità naturali di significato individuate. In alcuni casi, nelle categorie sono state individuate delle *sottocategorie* che, entro il più ampio contesto delle *core category*, precisavano alcune peculiarità del più comprensivo nucleo concettuale; per esempio, rispetto alla *core category* "Relazioni", sono state individuate alcune sottocategorie come "Relazioni tra studenti", "Relazioni tra studenti, insegnanti e dirigente scolastico", "Relazioni scuola-famiglia", ecc.

Il *codebook*, che l'analisi ha prodotto, si caratterizza per un principio di doppia direzionalità di lettura (Robasto, Zobbi, 2020): esso può essere fruito non solo dalla categoria all'asserto, come tradizionalmente avviene in letteratura, ma anche in senso opposto, ossia procedendo dall'originalità della parola raccolta, fino alla macrocategoria entro la quale la voce dei partecipanti si colloca. Per chiarezza, in Tabella 6, se ne riporta un estratto.

Sulla base delle analisi svolte dal Soggetto 1 e dal Soggetto 2, è stato redatto un testo finale nel quale si raccolgono i risultati emersi a seguito dello scambio intersoggettivo avvenuto allo scopo di contenere il più possibile la parzialità dei singoli punti di vista (Cecconi, 2012). Nel paragrafo 3, se ne darà conto, presentando i risultati raccolti.

Tab. 6. Estratto della griglia di analisi prodotta per l'analisi del contenuto

Excerpt	Etichette (tematiche ricor- renti)	Regole di codifica	Definizione	Sottocategoria	Core ca- tegoria
<p>«[...] possiamo passare il messaggio che es- sendo un unico corpo docente, essendo un gruppo unico, [...] la mancanza di rispetto nei confronti di un docente è una mancanza di ri- spetto anche nei confronti dell'insieme, del si- stema, del gruppo, anche nei miei, nei tuoi, in quelli di tutti. Questo è un messaggio che va passato anche agli studenti».</p> <p><i>P14, insegnante di lettere, 8 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • le relazioni tra collegio docenti e studenti e la loro gestione • gli elementi che caratterizzano la relazione educa- tiva (come com- prensione empa- tica, accettazione incondizionata, autenticità, coe- renza, distanza educativa, inco- asimmetria, inco- raggiamento, in- tenzionalità edu- cativa) • ... 	<p>Nelle parole degli in- segnanti si fa riferi- mento a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la gestione delle re- lazioni con gli stu- denti e del clima di classe da parte dell'insegnante • gli elementi che ca- ratterizzano la rela- zione educativa • il ruolo del docente nella relazione con lo studente • ... 	<p>Ciò che l'insegnante identifica come rela- zioni tra il corpo do- cente, il dirigente scolastico e gli stu- denti: caratteristiche, declinazioni e conse- guenze della gestione della triade relazio- nale</p>	<p><i>Le relazioni tra studenti, inse- gnanti e diri- gente scola- stico</i></p>	<p><i>Relazioni</i></p>
<p>«Tu nel lavoro metti la tua personalità, è diffi- cile dire qual è il metodo giusto. Quello che dicevo all'inizio: "Tu sei un esempio, tu sei un maestro di vita in quegli anni", perché ti ve- dono non solo quando fai lezione o quando correggi i compiti, ma ti vedono anche nel rap- porto con loro».</p> <p><i>P1, insegnante di matematica e scienze, 21 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • ... 				

3. La percezione dell'AMS da parte degli insegnanti

Di seguito presentiamo i nuclei concettuali principali che sono emersi durante l'analisi dei dati. L'analisi delle trascrizioni ha portato all'individuazione di sette *core category finali*, esito dallo scambio intersoggettivo effettuato dai due soggetti coinvolti nelle analisi (Tab. 7). Passeremo in rassegna ciascuna *core category*, riportando le tematiche emerse e la voce dei partecipanti.

Tab. 7. *Le categorie emerse dall'analisi del contenuto*

<i>Core category</i>
3.1. Le metafore di scuola
3.2. Le relazioni sociali
3.3. L'insegnante: ruoli, competenze, formazione professionale e burocrazia
3.4. La società attuale: tra sfide e trasformazioni
3.5. Il quadro etico-normativo-valoriale
3.6. La cultura organizzativa scolastica
3.7. Il fare-rete

3.1. *Le metafore di scuola*

Come già anticipato, il *focus group* ha preso avvio proponendo la visione di una clip filmica introduttiva che esplicitasse il carattere trasversale e tacito dell'AMS. I partecipanti hanno impiegato alcune metafore per riflettere sull'AMS e sulla scuola. In particolare, le tematiche che ricorrono fanno riferimento a: le rappresentazioni estemporanee di AMS, intese come le prime parole citate dagli insegnanti in relazione all'oggetto di indagine, le caratteristiche dell'AMS e la dimensione fisica/strutturale della scuola, in quanto elemento che influenza l'atmosfera che vi si percepisce.

Tra gli aspetti individuati, emerge che gli insegnanti fanno riferimento alla scuola come luogo caratterizzato da uno specifico carattere, da un'anima, da un vissuto, in quanto contesto che accoglie e favorisce lo svilupparsi di relazioni sociali e senso di appartenenza. Esso viene rappresentato come una casa, come una famiglia, come un nido, come una rete ecologica di connessioni:

«[...] queste mura hanno un'anima [...], perché noi ci siamo accorti che senza il contesto-scuola era molto più difficile tenere questo tipo di rapporto. [...] Il contesto-

scuola, cioè [sono] queste banalissime mura, [...] a far diventare quel gruppo, un gruppo di studenti. [...] Questa specie di nido, aperto, per loro simboleggia, [...] un rimando, anche visivo, al gruppo». (P7, *insegnante di lettere, 5 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma*);

«Io penso che la scuola sia nelle relazioni, che si costruisca attraverso le relazioni, e [...] che sia proprio questo: l'insieme [di] persone adulte con persone che stanno crescendo, [a] costruire una poetica di relazione». (P16, *insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*);

«Qua, rispetto alle altre scuole, oltre a trovarmi bene, mi sento – la parola giusta è – a casa! [...] La percepisco tutti i giorni nella quotidianità con i nostri ragazzi e con i miei colleghi, i colleghi di una vita». (P12, *insegnante di sostegno, 16 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*);

«[Vorrei partire] dallo stimolo che ci hai fatto vedere, dicendo che per me la scuola sono le persone. [...] È sempre stato così, [...] anche adesso trasuda vedendo proprio le cose che hanno fatto i ragazzi, le cose che abbiamo fatto insieme. [...] Abbiamo parlato di casa, io parlo di famiglia. [La scuola] è la famiglia di persone. [...] C'è un'accoglienza, davvero, incredibile [...]». (P13, *insegnante di religione, 7 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*);

«[...] Sono arrivata e ho guardato questo essere da fuori, questo essere vivente, [...] e quello che sono riuscita a osservare è che è come una rete, nel senso, è data dai rapporti. [...] È viva, è come una rete ecologica, nel senso [che] si muove in base alle relazioni e ai rapporti che si formano all'interno». (P19, *insegnante di sostegno, 2 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma*);

«[...] Scuola [sono] le relazioni, [...] quelle buone, quelle più difficili, quelle conflittuali, quelle [di] amicizia [...]. Nessun tipo di sapere trasmesso o di insegnamento se non ci fossero queste relazioni. [...] Quest'anima deve parlare, deve comunicare, deve scontrarsi, deve litigare, deve darsi spintoni, deve fare tutto quello che è necessario fare a quell'età». (P25, *insegnante di arte e immagine, 18 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*);

«[...] La nostra è una scuola in cui respiriamo un clima di famiglia. Sentiamo di far parte di una famiglia in cui, a partire dalla dirigente, ma anche con i colleghi, con il personale ATA, il personale amministrativo, [...]: c'è l'attenzione, c'è il rispetto, c'è il salutarsi, quotidianamente». (P31, *insegnante di tecnologia, 2 anni di servizio, I.C. Enzo Drago, Messina*).

La cultura organizzativa, che nella scuola viene trasmessa, ritrova consonanza con la struttura fisica del contesto e porta gli insegnanti a riconoscere come il complesso di regole formali, informali e di significati influenzi le aspettative, l'atteggiamento, il comportamento e lo stesso ambiente dei

soggetti che lo abitano. Dalle parole dei partecipanti emerge come il fine educativo sia quello di elaborare una dialettica dello scambio, che promuova la costruzione di quelle competenze necessarie allo studente per approcciarsi alla vita, in termini di cura dell'altro, della comunità, del contesto in cui si vive:

«Questa scuola credo che abbia la stessa vibrazione tra l'edificio e quello che ci si fa dentro. [...] Io vedo che il nostro essere scuola, essere colleghi, essere professori, riflette in qualche modo, l'ambiente, quindi un ambiente molto solare, con finestre enormi. [...] Credo che ogni ambiente assorba l'energia delle persone che ci vivono: se le persone vivono bene, l'ambiente restituisce questo tipo di energia». (P7, insegnante di matematica, 3 anni di servizio, I.C. Mario Lodi, Parma);

«[...] Mi sta a cuore anche lo spazio della scuola: ci siamo messi quest'anno anche a sistemare, ad arredare un po' meglio la scuola con i lavori dei ragazzi, quindi dare visibilità al loro lavoro, ai lavori che hanno fatto». (P31, insegnante di tecnologia, 2 anni di servizio, I.C. Enzo Drago, Messina);

«A proposito [della dimensione fisica/strutturale], [...] il primo giorno di scuola, sono entrata in una scuola di Parma e mi sembrava alquanto squallida a prima vista: i soffitti bassi, aule piccole, senza cartelloni [...] Questo ha influito notevolmente sul mio stato d'animo: [...] ho avvertito questo disagio». (P34, aspirante insegnante, laurea in Scienze motorie, 20 anni di esperienze pregresse);

«Io credo che l'anima la facciano le persone che sono nella scuola. Di per sé, la scuola sarebbe un *non* luogo, forse, perché tutte le classi si assomigliano tra di loro, tutte i corridoi si assomigliano tra di loro. [...] Potrebbe essere benissimo una caserma, per com'è configurata [...], se non ci fossero le persone che la animano [...]. Credo che, forse, sia [questa] la grande sfida di ogni [scuola], anche di ogni insegnante, [ossia] di trasformare un ambiente insignificante di per sé, in una calda comunità». (P41, aspirante insegnante, laurea in Lettere classiche, esperienza pregressa in Tirocini curricolari).

Infine, dalle parole degli insegnanti, emerge che, nell'influenzare l'AMS, un ruolo di rilevanza è ricoperto dagli adulti educanti: il dirigente scolastico e gli insegnanti sono individuati come attori principali nel declinare il clima che si respira a scuola. Infatti, le linee educativo-didattiche promosse, la collegialità, le prassi di partecipazione e condivisione, il supporto, sono elementi percepiti dagli studenti, che determinano, in modo significativo, il vivere scolastico:

«Io sento che qui [...] i muri sono vivi [...]; questa percezione, che è molto legata alla figura del dirigente, [...] che [sta] dando un'impronta abbastanza significativa a

questa scuola: [...] mette sempre davanti il bambino, il rispetto, la giustizia, e sempre gli ultimi, il diritto dei più deboli». (P17, insegnante di lettere, 6 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«Io, per la mia esperienza, devo dire che l'anima della scuola [...] la facciano gli insegnanti, nel senso che se volessimo pensare a una vita di trincea, [...] chi [...] è quello che [c'è] tutti i giorni, no? [...] Gli insegnanti [...] hanno un potere enorme, che è quello di condizionare l'anima della scuola». (P21, insegnante di religione, 15 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] Noi facciamo gruppo, ci aiutiamo a vicenda e sono d'accordo [...] che i ragazzi avvertono questo clima sereno, positivo e quindi hanno più fiducia, si affidano più tranquillamente a noi e si lasciano guidare anche nell'educazione, nella scelta delle regole [...]». (P32, insegnante di sostegno, 18 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina).

3.2. Le relazioni sociali

Se interrogati a riflettere sull'AMS, gli insegnanti fanno frequente riferimento alle *Relazioni sociali*, core category più densamente ricca di riferimenti tra quelle rilevate. A tal proposito, proprio per la sua corposità, abbiamo ritenuto opportuno individuare cinque sottocategorie, al fine di rappresentare con maggior precisione la complessità della dimensione relazionale che caratterizza la scuola. È necessario precisare, tuttavia, che tali sottocategorie si trovano in un rapporto di profonda interdipendenza, come, d'altronde, le componenti che in generale caratterizzano il costruito, e che, dunque, in ciascuna di esse potrebbero essere presenti delle sovrapposizioni.

Nello specifico, le sottocategorie emerse sono: a) *Le relazioni tra studenti*, b) *Le relazioni tra studenti, insegnante e dirigente scolastico*, c) *Le relazioni tra insegnanti*, d) *Le relazioni tra insegnanti e dirigente scolastico* ed e) *Le relazioni tra scuola e famiglia*.

In generale, quando gli insegnanti fanno riferimento alle relazioni sociali, citano le prassi di collaborazione e negoziazione che si realizzano nell'agire educativo-didattico, le tensioni e le fratture che si possono riscontrare all'interno del corpo docente.

Le relazioni tra studenti. Nelle parole degli insegnanti, le relazioni tra studenti si configurano come quelle relazioni tra pari che declinano, positivamente o negativamente, l'AMS. Tra le tematiche che ricorrono, emergono: la comunicazione tra pari, gli strumenti di comunicazione utilizzati dai preadolescenti, la gestione delle relazioni tra pari e il quadro valoriale.

Entro il contesto scolastico, gli studenti instaurano le prime relazioni sociali, in termini sia di relazioni con l'altro, sia di relazioni con la comunità allargata. I partecipanti riconoscono la scuola secondaria di I grado come una tra le prime agenzie educative che permette la sperimentazione di rapporti sociali autonomi, talvolta privi della mediazione dell'adulto, che, tuttavia, necessitano di un incoraggiamento. Nelle relazioni tra studenti, gli insegnanti ravvisano ruoli di leadership, stili di comunicazione, condivisione di specifici quadri valoriali, conflittualità e l'instaurarsi di rapporti amicali:

«Io invece pensavo questo: la vita scolastica per loro è la maggior parte del loro tempo. [...] [Spesso ripeto loro] “Ragazzi, dovete cercare di stabilire delle relazioni perché [la scuola] è un posto che vivete per tantissimo tempo”. È il primo posto dove dovete cercare di essere diplomatici». (*P6, insegnante di matematica e scienze, 6 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma*);

«Tra [gli studenti] si instaurano [...] delle relazioni in cui si riconoscono tutti gli stereotipi che compongono la società: c'è il leader positivo, c'è il leader negativo, ci sono i gregari, [...] quelli che fanno per imitazione, sia nelle cose positive che in quelle negative. [...] Riuscire a indirizzarli verso altri ruoli non è facilissimo». (*P1, insegnante di matematica e scienze, 21 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma*);

«[...] I tempi sono cambiati, [ma] i valori, secondo me, sono rimasti immutati [...]; cambia la modalità con cui loro li esprimono, cioè il senso dell'amicizia, secondo me, loro ce l'hanno, il senso del dialogo... lo fanno in un altro modo. Cioè dialogano ma col telefono, però in realtà poi desiderano incontrarsi, si trovano, [...] le loro cose le fanno». (*P1, insegnante di matematica e scienze, 21 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma*).

Le relazioni tra studenti, insegnante e dirigente scolastico. Considerata distintamente, in quanto comprensiva di una serie di sfaccettature specifiche e interdipendenti, la sottocategoria rappresentata dalle relazioni studenti-insegnanti-dirigente scolastico fa riferimento alle caratteristiche e alla gestione della triade relazionale. In questa sottocategoria si è voluto porre l'accento, dunque, sulle dinamiche che avvengono fra tre dei principali attori del contesto scolastico. I temi che ricorrono sono: le relazioni tra insegnante e studente e la loro gestione, le relazioni tra collegio docenti e studenti e la loro gestione (unità di intenti, linee di intervento unitarie, obiettivi comuni, *mission*, ecc.), gli elementi che caratterizzano la relazione educativa (comprensione empatica, accettazione incondizionata, autenticità, coerenza, distanza educativa, asimmetria, incoraggiamento, ottimismo pedagogico, intenzionalità educativa), il ruolo del docente nella relazione educativa (punto di riferimento, modello comportamentale, promotore dello sviluppo dello studente), le relazioni tra dirigente scolastico e studenti, la progettualità e le pratiche educativo-didattiche per l'incoraggiamento delle relazioni sociali, la

rappresentazione dello studente nelle parole degli insegnanti, che influenza le relazioni sociali, le attuali forme di Pedagogia nera (i maltrattamenti verticali a scuola) e la percezione degli studenti rispetto alle relazioni tra gli adulti e come questa influenza le relazioni tra pari.

Le relazioni che avvengono tra dirigente scolastico, insegnanti e studenti risultano essere uno dei centri di attenzione dei partecipanti allo studio, i quali esprimono quanto esse siano fondamentali nella formazione del pre-adolescente. Infatti, attraverso l'offerta di un modello comportamentale, oggetto di continua riflessione, l'insegnante guida, formalmente e informalmente, la crescita dello studente, in un processo di sviluppo che va oltre la sua formazione intellettuale. I docenti coinvolti si paragonano ad "un maestro di vita", ad "un esempio", ad "un punto di riferimento", piuttosto che ad un dispensatore di conoscenze, mostrando come il ruolo, che insegnante e dirigente scolastico sono chiamati a ricoprire, rappresenti un interrogativo al quale si tenta costantemente di trovare risposta:

«[Le relazioni con gli studenti] credo che sia[no] il fulcro della scuola, più di tutti i programmi». (P9, insegnante di lettere, 6 anni di servizio, I.C. Mario Lodi, Parma);

«Tu sei un esempio, tu sei un maestro di vita in quegli anni, perché ti vedono non solo quando fai lezione o quando correggi i compiti, ma ti vedono anche nel rapporto con loro». (P1, insegnante di matematica e scienze, 21 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«Dov'è che [sai] di poter far la differenza? È coi ragazzi, in aula. Cioè, secondo me, anche se tutto il resto va a rotoli, quello che bisogna salvare, assolutamente, è la relazione con la tua classe, cioè con quel gruppo di ragazzi. [...] Giocarsi quella relazione al 100%, che sia vera, che sia un momento di contatto, anche umano, perché i ragazzi è quello di cui hanno bisogno... gli insegnanti sono, bene o male, un punto di riferimento che deve restare un punto di riferimento». (P10, insegnante di matematica e scienze, 3 anni di servizio, I.C. Mario Lodi, Parma);

«[Il dirigente scolastico è] empatico, ma anche molto autorevole [...]. Poi è ironico, e questo è fondamentale! Cioè, in generale, anche tra noi si ride, i ragazzi lo vedono... vedono che sono in una scuola dove il corpo docenti non è stanco, arrabbiato». (P8, insegnante di scienze umane, 2 anni di insegnamento, I.C. Mario Lodi, Parma);

«Sì, i ragazzi sanno dare un peso alle cose, perché vedono tutte le facce della convivenza, non solo una, e quindi restano anche spiazzati: voglio dire, sentire il preside sgridare uno, che vada in una classe a riprenderli, perché magari durante la ricreazione hanno rotto il quadro [...] ha fatto scalpore, non è stata una roba che è passata inosservata... ha avuto un impatto un po' su tutti [...]». (P10, insegnante di matematica e scienze, 3 anni di insegnamento, I.C. Mario Lodi, Parma);

«[Il rapporto che il dirigente ha creato con questi ragazzi, li ha portati a riconoscere] in lui una figura che li stimava, capaci di fare, nonostante le difficoltà estreme, nonostante la fatica. [...] Sanno da chi andare [per] non [essere] giudicati, stigmatizzati. In questi momenti, loro possono essere loro [stessi], con le loro difficoltà: [...] li siamo tutti uguali, persino il preside è uguale». (P20, insegnante di musica e sostegno, 8 anni di insegnamento, I.C. Traversetolo, Parma).

Secondo la prospettiva raccolta, dunque, la relazione educativa, che il docente instaura a scuola, deve caratterizzarsi per uno stile democratico e per quegli elementi che Rogers (2019) ha individuato nel campo terapeutico, applicato al contesto scolastico, definendo un approccio educativo “centrato sullo studente” (Felini, 2020, p. 253). Per i partecipanti, la relazione educativa si contraddistingue per la comprensione empatica, l'accettazione incondizionata, la considerazione positiva dello studente, l'autenticità, la distanza educativa e l'incoraggiamento.

«[...] È fondamentale entrare in sintonia coi ragazzi, capire le loro difficoltà, fargli un po' da coach anche, cioè dirgli: “Ce la puoi fare!” [...]. I bambini [...], soprattutto nella fase delle medie, che è il momento in cui si formano, [in cui decidono] che cosa sono, cosa gli piace, cosa non gli piace, hanno tanto bisogno di sentirci dire: “Dai, ce la puoi fare! Dai, forza, ti accompagno, lo facciamo insieme». (P10, insegnante di matematica e scienze, 3 anni di servizio, I.C. Mario Lodi, Parma);

«[...] Se tu instauri un rapporto di dialogo con loro [...]: “Qual è il problema?”, loro sanno che con alcuni insegnanti possono aprirsi, possono parlare [...]. Quando tu li fai parlare e [...] li metti un po' a nudo, loro riescono a dirti qual è il problema e in quel modo, nello stesso tempo, loro ti rispettano come insegnante e come figura istituzionale». (P3, insegnante di inglese, 14 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«La definizione dei ruoli è fondamentale con i ragazzi e con le famiglie. [...] Ho avuto sempre degli ottimi rapporti coi ragazzi, perché una volta che si sono stabiliti, hanno capito quali sono i ruoli, loro si sentono anche, anche liberi di confidarsi...». (P1, insegnante di matematica e scienze, 21 anni di servizi, I.C. Toscanini, Parma);

«[...] Mi sono ripromessa di valorizzar[li] un po' di più, [di] spendere i primi minuti di lezione ad accogliere la classe, cioè chiedere [come stanno], cosa hanno fatto, come stanno oggi, com'è andata [...]. [Questo permette di] creare una relazione, fa sentire i ragazzi importanti. Fa capire che siamo interessati a loro come persone e non solo come persone che devono apprendere. [...] L'accoglienza, la condivisione [di] proposte, difficoltà, risorse [...]. L'altra cosa è la disponibilità e [...] l'unione di intenti [tra colleghi], [...] perché se si hanno obiettivi diversi, il bambino si confonderà e non avrà chiaro qual è il suo obiettivo». (P31, insegnante di tecnologia, 2 anni di servizio, I.C. Enzo Drago, Messina);

«La distanza [...] tra studente e insegnante [deve esserci], lo studente deve avvertire che sono due piani [asimmetrici], due ruoli diversi, però l'insegnante dovrebbe forse scendere un po' di più dal ruolo "io sono qua perché devo insegnare qualcosa e tu hai qualcosa da apprendere da me", e calarsi un po' di più verso l'ascolto del bisogno dei ragazzi che ha in classe. [...] Mi rendo conto che oggi sia molto difficile, perché i bisogni dei ragazzi sono tanti e sono diversi [...]». (P34, aspirante insegnante, laurea in Scienze motorie, 20 anni di esperienze pregresse);

«Io credo che per affrontare certe situazioni complicate [...] sia importante essere molto empatici: quello che lo studente deve capire è che l'insegnante non è contro di lui, ma è con lui, in qualsiasi situazione [...]». (P39, aspirante insegnante, laurea in Lettere moderne, nessuna esperienza pregressa).

Tuttavia, alla luce degli elementi che caratterizzano la relazione educativa, emerge un disorientamento da parte degli insegnanti nella gestione dei rapporti sociali. Essi riconoscono il peso della propria personalità e l'importanza di essere autentici nella costruzione della relazione educativa, ma, contestualmente, si mostrano incerti, sia rispetto allo stile educativo da adottare, sia alle pratiche educativo-didattiche da implementare. Si rilevano la carenza di percorsi formativi che promuovano una riflessione in merito alla gestione della classe e dei rapporti che in essa si sviluppano, per cui:

«[...] Nessuno ti preparerà mai a quando ti chiudi la porta dell'aula dietro. [...] [Ti ritrovi], nel migliore dei casi, con un numero ristretto, nel non migliore dei casi con 25 singole identità, che hanno già una relazione tra di loro, che hanno una loro storia alle spalle, che hanno delle famiglie». (P8, insegnante di scienze umane, 2 anni di servizio, I.C. Mario Lodi, Parma);

«[...] Però nessuno ti diceva come stare in classe! Fondamentalmente, nessuno che ti diceva a che cosa saresti andato incontro, forse anche perché prima le classi erano un po' diverse, [...] e la complessità delle scuole e delle aule adesso è molto diversa da quella di 15 anni fa». (P10, insegnante di matematica e scienze, 3 anni di servizio, I.C. Mario Lodi, Parma);

«[...] Io so tante cose [dal punto di vista disciplinare], ma io la so gestire una classe? Secondo me, questa è una cosa che dobbiamo capire, interrogarci e capire tra di noi, insieme. Poi, chiaramente ognuno ha il suo carattere, il suo modo, però, secondo me, è fondamentale come noi ci poniamo con i ragazzi. Se ti poni in un certo modo, se instauri una relazione, uno sguardo efficace, stai bene tutto l'anno [...]». (P12, insegnante di sostegno, 16 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«I ragazzi lo percepiscono, sono in grado, hanno le antenne, per cogliere non tanto quello che sai, di cui non gliene frega quasi nulla, ma quello che sei. E se c'è una corrispondenza forte tra ciò che sai e ciò che sei, secondo me è difficile che non li

sai prendere». (P16, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia).

L'interrogarsi sulla gestione delle relazioni sociali con gli studenti conduce ad una riflessione circa la rilevanza del sostegno e della collaborazione tra colleghi. Il confronto sulle complessità che caratterizzano la quotidianità scolastica, sulla definizione di linee educativo-didattiche unitarie e sull'adozione di progettualità e di pratiche che favoriscono un clima comunitario, viene individuato come una possibile risposta innanzi al disorientamento dei docenti. Le parole degli insegnanti, infatti, testimoniano come le *buone* relazioni tra colleghi, in termini di collegialità, collaborazione, negoziazione e condivisione educativa, influenzino significativamente l'atmosfera scolastica, siano una dimensione tacita percepita dagli studenti e conducano alla sperimentazione e all'affinamento delle progettualità e delle pratiche educativo-didattiche.

«[...] Possiamo passare il messaggio che, comunque, essendo un unico corpo docente, essendo un gruppo unico, [...] la mancanza di rispetto nei confronti di un docente è una mancanza di rispetto anche nei confronti dell'insieme, del sistema, del gruppo, anche nei miei, nei tuoi, in quelli di tutti». (P14, insegnante di lettere, 8 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«[...] Sono d'accordo, da subito ho incontrato questo tipo di collaborazione e condivisione coi colleghi. Quindi noi facciamo gruppo, ci aiutiamo a vicenda e sono d'accordo [...] che i ragazzi avvertono questo clima sereno, positivo e quindi hanno più fiducia, si affidano più tranquillamente a noi e si lasciano guidare anche nell'educazione, nella scelta delle regole, e vi assicuro, la mia esperienza variegata, mi aiuta [e] mi fa vedere che non è sempre così, che non c'è sempre questo spirito di collaborazione. In alcune scuole, invece, ho ritrovato quella voglia di primeggiare da parte dei colleghi che [...] non ti danno una mano per fare meglio, non ti guidavano: soprattutto un insegnante alle prime armi ha bisogno di questa guida, di un tutor. Qui mi trovo molto bene perché credo che questo spirito di collaborazione sia fondamentale per influenzare positivamente l'atmosfera scolastica». (P32, insegnante di sostegno, 18 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«È importante il team, il consiglio di classe, come interagiscono i docenti, perché questo è fondamentale negli alunni, perché gli alunni avvertono se i docenti sono tutti d'accordo o meno d'accordo, se c'è un buon gruppo di lavoro». (P30, insegnante di matematica e scienze, 6 anni di servizio, I.C. Enzo Drago, Messina);

«Anche noi abbiamo delle situazioni molto particolari, e appunto lavorare in team, lavorare in gruppo è una risorsa per la nostra scuola, [...] e quindi diventa importante far capire ai ragazzi questa forma, e cioè nel senso di collaborazione, di unione». (P30, insegnante di matematica e scienze, 6 anni di servizio, I.C. Enzo Drago, Messina);

«Abbiamo fatto, per un po', la *scuola di comunità*: praticamente i nostri ragazzi hanno mangiato, dormito, vissuto con noi h 24 nei locali della scuola: [...] al mattino facevamo scuola tradizionale, poi al pomeriggio si facevano varie attività, soprattutto laboratoriali, ore di studio e [...] alla sera, con i genitori, si condivideva la cena e poi si dormiva coi ragazzi. Dormire coi ragazzi è un'esperienza forte». (P12, insegnante di sostegno, 16 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«[...] in questa scuola, abbiamo fatto esperienze anche un po' da folli. [...] Quando ti porti dietro dei ragazzini di 13-14 anni, devi anche proprio [dare] loro fiducia, perché è proprio in quei momenti che loro ti dimostrano quello che sono, e quello che tu gli hai dato per arrivare lì, per fare quel tipo di esperienze». (P12, insegnante di sostegno, 16 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia).

Tuttavia, la relazione tra insegnanti e studenti porta alla luce l'esistenza anche di un disaccordo rispetto al ruolo che è chiamato a ricoprire l'insegnante e al modello educativo trasmesso, sia attraverso il proprio comportamento, sia attraverso lo stile educativo adottato. Questo squilibrio di prospettive, che si verifica a causa di tendenze, bisogni e aspettative differenti, sia sul mandato educativo-didattico del docente, sia sulla rappresentazione che egli ha di *buon* studente, comporta delle conseguenze. I partecipanti testimoniano di essere coinvolti in tensioni o veri e propri conflitti, di percepire una carente condivisione sia di progettualità, sia di interventi educativo-didattici, e di avere assistito ad alcune espressioni di maltrattamenti verticali (Mariani, 1993; 2017), inquadrabili come nuove forme di Pedagogia nera (Rutschky, 2015). Gli insegnanti coinvolti si sono interrogati se tali risvolti comportino delle conseguenze negli studenti, in termini di elaborazione dell'immagine di sé, di percezione delle proprie capacità di affrontare i compiti della vita, di sapersi adattare all'ambiente circostante e di saper rispondere adeguatamente alle proprie e altrui emozioni.

In particolare, rispetto alle aspettative differenti circa il ruolo e la rappresentazione di studente e ad alcune espressioni di maltrattamenti verticali, emerge che:

«[Per coloro che investono maggiormente sulla didattica] il fine è un altro [...]: il mio compito è quello di portare a compimento un programma ministeriale. [...] Ho sentito frasi, quest'anno, [come] “Bisogna che si faccia le ossa adesso, perché altrimenti poi escono da qua, e qualcun altro spezzerà loro le gambe, e quindi...”, fortificarli, prepararli per quello che verrà fuori. [...] Io non colgo sempre il negativo di questi atteggiamenti [le partecipanti concordano]; non vuol dire che sono persone insensibili; è che hanno una concezione diversa del loro ruolo, come se la scuola fosse [...] l'esercito: ti formo, così sei pronto per quello che arriverà dopo. Quello che, secondo me, sta cambiando è che questi ragazzi [...] sono troppo fragili adesso». (P18, insegnante di inglese, 15 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] Il fatto di avere questa impostazione “Ti voglio far imparare adesso cos’è la vita, perché dopo...”, dipende da dove vieni. Se vieni da un [contesto assente e] tutti i giorni ti prendi delle mazzate a casa, arrivi a scuola e ti mazzo anche io, perché devi imparare, allora questa forbice si allarga. [Qualcuno dirà che] “Non si può salvare tutti!”, però adattare le nostre modalità a quello che arriva, secondo me, è il nostro dovere, al di là dei limiti che ognuno ha [...]. È che tutto si riversa sui bambini, le nostre, le difficoltà delle famiglie, le difficoltà che portano i bambini [stessi]. Alla fine, noi dovremmo essere gli adulti [...] che danno loro dei mezzi per riuscire a vivere fuori di qua». (P20, insegnante di musica e sostegno, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] Tutte le volte che ho sentito riprendere i ragazzi, soprattutto i ragazzi in difficoltà, sempre con questo senso di inadeguatezza, di inferiorità: “Ma tu non sei capace, ma tu non studi abbastanza, ma tu non ti impegni mai”, [...] “Questi libri li do solo ai più bravi!”, cioè, sono tutte modalità che io [...] percepisco in modo spiacevole! [...] Non so se i ragazzi possono avere la stessa [percezione]». (P20, insegnante di musica e sostegno, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] L’educazione è quello che gli si fa respirare in classe. Se, da una parte, facciamo un percorso sul cercare di andare a eliminare le discriminazioni, di includere, [e] dall’altra parte, [durante un’attività scolastica], tu mi dici: “Facciamo due gruppi. Voi iniziate...”, [e interPELLI] i più bravi della classe [dicendo loro]: “Scegliete i gruppi, scegliete i compagni ma fate delle scelte intelligenti...”, [e] chi rimangono fuori? Gli ultimi due? Gli handicappati». (P19, insegnante di sostegno, 2 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«Invece passa ancora questo concetto, questo senso di inadeguatezza: bravo se studio, cattivo se non studio. Se non studio perché non sono capace, perché non ho i mezzi, non ho la possibilità di avere aiuto, sono cattivo. [...] Per x motivi sono questo e sono uno scarto. Difficilmente si recupera, eh». (P20, insegnante di musica e sostegno, 8 anni di servizi, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] Credo [...] manchi l’accettazione, l’accoglienza. L’accoglienza di prendere quello che ogni ragazzo ha, all’età in cui è, [e che] può dare. [...] Non c’è nemmeno il tempo per conoscersi, cioè non si dà spazio a questo “creiamo un legame che ci dia fiducia reciproca”. [...] Spesso c’è questa visione dall’alto [che porta a giudicare] senza conoscere, partendo da una concezione di giudizio molto particolare: cioè, sai fare questo [o] non lo sai fare, da qui ti casello per il resto dei [giorni]». (P19, insegnante di sostegno, 2 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

mentre, sulla scarsa condivisione di progettualità e linee di intervento, gli insegnanti riportano che:

«[La percezione su questi progetti] è una cosa che hanno trasmesso alcuni docenti, [perché l'abbiano] percepito gli studenti, [...] perché le fragilità di alcuni sono proprio palesi. [...] Il preside ha sempre spronato a far partecipare tutta la classe: sono, poi, gli stessi docenti, che prendono il fatto che non tutta la classe partecipi come aspetto negativo del progetto. [Tuttavia, coloro che criticano il progetto sono i medesimi che vietano alla classe di partecipare, o] “al massimo uno”, [in nome della] didattica. E sicuramente farebbe benissimo a tutti i ragazzi, di tutte le classi, fare le attività insieme ai compagni, per l'inclusione». (P19, insegnante di sostegno, 2 anni di insegnamento, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] Su questo tipo di progettualità ci stiamo interrogando anche noi, sulle criticità [che abbiamo riscontrato] perché è stato visto in un certo modo dai docenti, ma [anche] gli stessi compagni di classe dicevano: “Ma io sto qua, dalle otto alle due, a sorbirmi le tue lezioni cattedratiche; lui esce dalla classe...”. Anche qua, è un altro aspetto, anche quella è una cosa che va studiata diversamente, perché tornando al clima della scuola, poi in classe anche per gli stessi compagni di classe: “Cos'hai tu, in più di me, che ti permette di stare una mattinata fuori ad arrampicarti o fare il progetto, e io invece sto qua a sorbirmi sei ore noiosissime di italiano?»). Volevo mostrare che non è stato visto [bene] solo da alcuni docenti, ma anche dagli stessi compagni di classe». (P18, insegnante di inglese, 15 anni di insegnamento, I.C. Traversetolo, Parma);

«Stamattina [alcune colleghe] recriminavano il fatto che [il dirigente scolastico] si sia andato a mischiare con un gruppo di ragazzi di una classe, perché lui ha una figura che deve essere il dirigente: ha fatto un'uscita di una notte in tenda, e l'hanno visto coi piedi scalzi, i piedi sporchi e lo hanno visto con i pantaloni corti, e ha fatto dei gavettoni. La collega diceva “Ma vi rendete conto? Questi ragazzi credono che il preside sia un loro amico! Fino all'una hanno cantato!”». (P20, insegnante di musica e sostegno, 8 anni di insegnamento, I.C. Traversetolo, Parma).

Le relazioni tra gli insegnanti. La riflessione in merito alla triade relazionale che caratterizza il contesto scolastico, ha condotto ad un approfondimento sulle relazioni esistenti tra gli insegnanti e, dunque, alle caratteristiche e alle declinazioni che assumono e alle conseguenze che comportano sull'AMS. Questa terza sottocategoria ha messo in luce le seguenti tematiche: la percezione di solitudine e frammentarietà vissuta dagli insegnanti, la collaborazione tra docenti (in termini di condivisione di progettualità educativo-didattica, cultura organizzativa scolastica, quadro etico-valoriale-normativo, compresenza didattica), il supporto mostrato e ricevuto tra insegnanti, la ricerca e l'individuazione di spazi e tempi dedicati alla collaborazione, la gestione delle conflittualità (anche in termini di intervento da parte

del dirigente scolastico) e la percezione che gli studenti hanno delle relazioni tra insegnanti.

Dalle parole degli insegnanti si evince come la collaborazione sia una questione tutt'altro che scontata nella quotidianità scolastica; essi riportano una ricorrente percezione di frammentarietà, che li conduce a sentirsi soli e inadeguati nella gestione delle situazioni complesse, e conflittualità, causate da prospettive educative dissimili e, talvolta, inconciliabili.

Rispetto alla percezione di frammentarietà e di solitudine, emerge come gli insegnanti si sentano abbandonati nel gestire le complessità quotidiane, a causa di una disposizione all'individualismo caratteristica della scuola secondaria di I grado.

«[...] Molte volte veniamo lasciati da soli in queste situazioni dove tu devi gestire [la classe], ma c'è proprio questo senso di solitudine. Perché poi se chiami il collega anche lui ha la sua classe, quindi è molto difficile... quindi questo senso di solitudine io lo avvertivo tutto e proprio la mia inadeguatezza in quel contesto, un contesto sicuramente difficile, ma comunque con una responsabilità giuridica, penale, morale molto forte». (P7, insegnante di lettere, 5 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«Io vedo due o tre criticità: [...] il primo problema [è] questo senso di solitudine. Io e i ragazzi. Cioè, è vero che è "io e loro", però dovrebbe essere "noi e loro" e quella è una criticità enorme». (P4, insegnante di religione, 12 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«Secondo me c'è anche molta frammentarietà. Cioè, se tu trovi la collega con cui parli, con cui fai dei progetti, allora, come consiglio di classe riesci con qualcuno a fare. Invece, a livello totale, è molto difficile perché c'è molta frammentarietà tra le discipline, cosa che invece nella scuola primaria non c'è, perché sono molto, molto più legati secondo me». (P6, insegnante di matematica e scienze, 6 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«Allora, io nel mio consiglio di classe mi sono sentita sola tutto l'anno, mi sono sentita l'unica che si occupava di certe persone. [Mi sono sentita] impotente, incapace, perché, poi, quando sei da solo, con una situazione difficile non ce la fai». (P19, insegnante di sostegno, 2 anni di insegnamento, I.C. Traversetolo, Parma).

Invece, rispetto alla carente condivisione di prospettive educativo-didattiche, emerge come tale condizione abbia provocato il verificarsi di profondi conflitti tra colleghi e di un clima di malessere vissuto dagli insegnanti e percepito anche dagli studenti:

«Ho vissuto molto male il fatto che questa idea di scuola, [...] non è condivisa da tutti. [...] Le modalità, i rapporti, [...] le persone, a volte, mettono in atto e [sfogano] questo non-accordo di pensiero [...] sui ragazzi. [...] Si è creata una certa tensione tra di noi, incomprensione, non ci si parla... e non è un buon modo, anche perché i ragazzi questo lo respirano, hanno queste antenne, ti leggono in faccia, ecco, basta uno sguardo. Io, anche lavorando sul sostegno, spesso, il ragazzo con cui stavo io, mi diceva: “Ma sei arrabbiata oggi?” (P20, insegnante di sostegno e musica, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«È che non sempre siamo una rete. [...] Il malessere di cui dicevo prima [è dovuto a] questa mancanza di calarsi un po' nei panni dell'altro, [...] cercare questa relazione insieme, per provare a portare qualcosa di diverso, tra quello che penso io e quello che pensi tu. [...] Sembra invece [che] venga inteso [...] come un gioco di potere” (P20, insegnante di musica e sostegno, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] Ho sempre [pensato che] i tuoi colleghi sono il tuo braccio destro, quindi li devi supportare sempre, anche se commettono un errore... cioè, qualsiasi decisione loro prendano, la prendono per un motivo. Per la prima volta nella mia vita, mi sono detta: «No, non posso sostenere il mio collega. Non lo posso fare». (P19, insegnante di sostegno, 2 anni di insegnamento, I.C. Traversetolo, Parma).

Il confronto con tali criticità spinge gli insegnanti a sottolineare il valore della collaborazione: essa risulta importante non solo perché permette agli stessi docenti di vivere più serenamente la propria professione e di sviluppare maggiormente le competenze di professionisti dell'educazione, ma anche perché la qualità del rapporto tra gli insegnanti ricade sugli studenti.

Dall'analisi dei dati, emerge che la collaborazione si manifesta attraverso la disponibilità al supporto, la condivisione di programmazioni e progettazioni educativo-didattiche, la ricerca del confronto nonostante il conflitto e la condivisione sia delle criticità che si riscontrano nelle attività quotidiane, sia di una visione di scuola che viene elaborata collegialmente.

«[Il confronto], però, non è la consuetudine. Credo che siano tutti consapevoli del fatto che siamo fortunati, ma [che non è] una roba banale: cioè noi, tra di noi, ci scambiamo le programmazioni». (P10, insegnante di matematica e scienze, 3 anni di insegnamento, I.C. Mario Lodi, Parma);

«[...] Ho sempre notato, e questa è una cosa che mi fa dire tutti gli anni: “Il mio posto è questo”, che questa è una scuola in cui non c'è una grande turnazione docenti [...]. Tutti [...] gli anni, [...] nel giro di poco tempo, si crea un clima di fiducia, di aiuto reciproco, di sostegno vero, non solo in quanto colleghi, ma anche in quanto persone, perché poi noi amiamo molto raccontarci, in mezzo ai corridoi, nell'aula insegnanti, coi ragazzi... i problemi [...] diventano un'occasione per crescere». (P16, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«[...] Almeno per me, è sempre stato molto importante condividere anche le esperienze che faccio in classe, quello che succede con gli altri docenti. E poi i ragazzi lo sentono che c'è questa condivisione». (P6, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«Noi creiamo molto gruppo, ci sosteniamo a vicenda, e anche i ragazzi credo che percepiscano questo nostro modo di relazionarsi». (P5, insegnante di matematica e scienze, 3 anni di servizio, I.C. Mario Lodi, Parma);

«[...] Ho sentito l'anima della scuola perché non ho avuto difficoltà, [...] si stava bene, si creava gruppo, e il fatto che ci fosse un gruppo, un corpo docenti, che non significa assolutamente che siamo uguali, che abbiamo le stesse idee, [...] ma che puoi contare su un tuo collega, che la classe porta avanti la stessa linea che stai portando avanti tu». (P8, insegnante di scienze umane, 2 anni di insegnamento, I.C. Mario Lodi, Parma);

«[Il confronto con i colleghi, di fronte ad eventi critici è] la prima cosa che farei istintivamente [e] credo che possa essere pianificato [...]. Cioè, dovremmo avere un atteggiamento sinergico. Non possiamo, davanti a un problema, io entrare con un atteggiamento, il collega di matematica con un altro, [...] perché altrimenti non riusciamo neanche a coordinarci per aiutare lo studente... [...]. Io credo che davanti a una situazione di disagio, più o meno marcato, prima di tutto debba esserci un atteggiamento comune e condiviso del team docente». (P41, aspirante insegnante, laurea in Lettere classiche, esperienza pregressa in Tirocini curricolari);

«Anche in classe, proprio da studente, noi vedevamo le faide tra i vari docenti, [...] le coglievamo... sapevamo chi era amico di chi, e chi era contro chi. Questo non deve passare agli studenti. Questo è un errore del singolo docente. [...] La prima soluzione sta nel consiglio di classe, i docenti devono essere, non dico affiatati, ma almeno collaborare [...]». (P38, aspirante insegnante, laurea in Lettere classiche, esperienza pregressa in Didattica museale).

La riflessione sulla collaborazione ha condotto gli insegnanti a ragionare sui tempi e i luoghi della collegialità: dalle parole dei partecipanti emerge la mancanza di uno spazio/tempo pensato per lo scambio. La necessità di individuare dei luoghi di confronto conduce gli insegnanti a riconoscere i limiti per i quali si contraddistinguono i consigli di classe, in particolare rispetto alle finalità con cui essi nascono, e a ricercare luoghi informali per dialogare:

«[...] Perché noi dobbiamo rincorrerci per poterci dire le cose, quindi, cambio dell'ora, il nostro lavoro è molto in solitudine nonostante dovrebbe essere invece molto più dialogato, e quindi anche questi momenti di riflessione, poi sono momenti burocratici che è quello che porta a questo impoverimento». (P7, insegnante di lettere, 5 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«[...] In mezzo a tutte queste riunioni che noi facciamo, di burocrazia compresa, mi è capitato forse due volte di parlare di valori e regole nei contenuti e, invece, sarebbe una cosa sicuramente da mettere al centro [...]». (P4, insegnante di religione, 12 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«[...] Il fatto che [...] i consigli di classe si convochino due volte all'anno è un problema, perché si convocano dietro la necessità di pianificare i programmi, gli orari, le gite, ma non si convocano [al fine di] affrontare [una] situazione di disagio, e [anche] quando si convoca, dura mezz'ora, un'ora: cioè, come posso io confrontarmi con il collega dell'altra materia o per coordinarci su come approcciarci alla classe, se ci vediamo poco, parliamo poco, e quelle due volte all'anno che ci vediamo, parliamo di cose organizzative?». (P41, aspirante insegnante, laurea in Lettere classiche, esperienza pregressa in Tirocini curricolari);

«[...] Noi, tra di noi, ce li inventiamo i momenti di scambio, un po' perché siamo in pochi su varie classi, un po' [perché] cerchiamo in tutte le ore di metterci lì, la chiacchiera... cerchiamo di sfruttare tutti i momenti possibili, però di per sé è una lotta controcorrente, perché il sistema scolastico non è costruito per [il confronto]. [...] Nonostante il collegio docenti, che però è così oberato di cose da fare, di cose da decidere, che in realtà c'è poco spazio per un confronto vero sulle cose concrete, sul come facciamo, come aiutiamo questa persona a raggiungere». (P5, insegnante di matematica e scienze, 20 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma).

Le relazioni tra insegnanti e dirigente scolastico. La riflessione rispetto alla qualità delle relazioni esistenti tra insegnanti ha spinto i partecipanti a riflettere anche sulle relazioni che questi ultimi instaurano con il dirigente scolastico; in tal senso, è stata individuata una sottocategoria autonoma che fa riferimento a ciò che i docenti intendono con relazioni tra insegnanti e dirigente scolastico, in termini di caratteristiche, declinazioni e conseguenze sull'AMS. I temi che ricorrono sono: il ruolo giocato dal dirigente scolastico (organizzazione del setting, definizione di progettualità, mission, finalità e obiettivi educativo-didattici, distribuzione di responsabilità e coordinamento), il dirigente scolastico come punto di riferimento, modello comportamentale per il corpo docente e promotore della cultura organizzativa scolastica, le caratteristiche che, auspicabilmente, il dirigente scolastico dovrebbe possedere o ha, e le conflittualità che talvolta contraddistinguono la relazione tra lui e gli insegnanti.

In particolare, dalle parole degli insegnanti emergono le caratteristiche che si ravvisano nel dirigente scolastico o che egli dovrebbe possedere, in termini di direzione, coordinamento e valorizzazione. Tali qualità influenzano in modo significativo la cultura organizzativa scolastica, lo sviluppo professionale degli insegnanti e i tratti distintivi di ciascuna specifica scuola. Il dirigente scolastico assume, dunque, i caratteri di guida, di modello

comportamentale, di maestro e di esempio di coerenza rispetto ai valori che promuove, sostenendo la riflessione e la messa in discussione delle pratiche educativo-didattiche che gli insegnanti attuano.

Rispetto alle caratteristiche riconosciute dagli insegnanti al dirigente scolastico e individuate come incisive per influenzare l'atmosfera scolastica, emergono la disposizione empatica e la leadership autorevole, in quanto chiamata a promuovere il dialogo entro il team docente e a coordinare il lavoro di gruppo.

«[...] La nostra è una scuola che si può definire giusta, equa, che nelle paritarie, ma anche in altre scuole non trovi quasi più... questa equità, questa caratteristica del giusto, [per cui] tutte le persone sono trattate allo stesso modo, che siano alunni, che siano docenti, che sia il preside... [il preside] è il primo il preside a darci l'esempio». (P9, insegnante di lettere, 6 anni di insegnamento, I.C. Mario Lodi, Parma);

«[Il dirigente scolastico] è una persona empatica. [...] È stato un maestro per me. Quando sono arrivata, avevo due anni di insegnamento, e lui è stato un maestro [...], mi ha inserito a scuola qui, e [...] non mi sono mai sentita fuori posto. È sempre stato una guida, [...] se non avessi avuto lui, probabilmente, non lo sarei diventata l'insegnante che sono [...]; è come se lui mi avesse insegnato ad essere un'insegnante migliore!». (P9, insegnante di lettere, 6 anni di insegnamento, I.C. Mario Lodi, Parma).

In quanto guida ed esempio di coerenza rispetto ai valori che promuove, gli insegnanti riconoscono come il dirigente scolastico abbia il compito di sostenere la riflessione rispetto alle linee operative adottate nel contesto scolastico:

«Una cosa che ci dice sempre, quando durante i consigli di classe ci lamentiamo perché [gli studenti] non studiano, è: “Ti sei chiesto perché fa così?”. Ci spinge sempre a metterci dalla parte dei ragazzi, lui è dalla parte dei ragazzi... perché l'adulto, secondo lui, ormai dovrebbe avere le sue armi per andare avanti, i ragazzi ancora no». (P18, insegnante di inglese, 15 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«Io mi ricollego [alla questione] che ci reputa adulti... non tutti! Io in primis, da lui, non sono stata reputata adulta, giustamente, nel senso che queste “botte”, che ogni tanto ci dà, lo fa per noi e per i ragazzi, nel senso siamo molto fragili, delle volte ci sentiamo impreparati, inadeguati. Lui è sicuro e conosce più cose di noi, e ogni tanto ci dà degli scrolloni e, secondo me, il metodo “prepotente” che usa con noi, che siamo adulti, serve, perché se [fosse] delicato, [verrebbe ignorato]. [Dice spesso] cose che ti toccano [...]. Lui ti scarta tutto e ti mette su un piatto d'argento le difficoltà, le tue, quelle degli studenti, di tutti quanti, e ti dice: “Adesso risolvi tu, adulto, risolvi tu il problema! Io te lo faccio vedere». (P19, insegnante di sostegno, 2 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«Sì, non è facile, perché ti mette proprio davanti alla tua inadeguatezza. Io gliel'ho detto tante volte: "Se ogni volta che devo venire qua, devo sentirmi così [...]!"». Non è mica facile rapportarsi con uno che sembra sempre... però, in effetti, c'è e, secondo me, è molto una guida». (*P17, insegnante di lettere, 6 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma*).

Attraverso la sua azione di leadership, il dirigente scolastico organizza il setting e incoraggia l'adozione di pratiche negoziate e partecipate, distribuendo ruoli e compiti educativi all'interno del corpo docente. Questo stile di coordinamento influenza in modo significativo lo sviluppo della professionalità degli insegnanti coi quali egli collabora, genera una percezione di fiducia tra i membri del collegio docenti, incrementa la collaborazione, influenza la qualità delle relazioni che nel contesto scolastico si realizzano e determina senso di appartenenza, coesione scolastica e valorizzazione della professionalità docente. Viceversa, le resistenze del dirigente scolastico nella distribuzione dei ruoli, nella delega dei compiti educativi o nella promozione di una leadership partecipativa comportano una percezione di sfiducia e di mancata cooperazione; contestualmente, anche la fallita condivisione del mandato scolastico, in termini di finalità e progettualità educative, genera profonde conflittualità. I partecipanti manifestano, infatti, le difficoltà conseguenti ai conflitti tra corpo docenti e dirigente scolastico, esplicitando l'esistenza di un clima teso, di complessa gestione, che genera malessere.

«[...] In questo momento, [...] abbiamo la fortuna di avere un dirigente che favorisce la condivisione tra colleghi, ci ha abituato a condividere, cosa che prima non c'era [...]; da noi i dirigenti venivano, stavano un anno, due anni, e se ne andavano e noi dovevamo sempre ricominciare da capo. Per cui, questo senso di precarietà ci ha aiutato a unirvi di più tra colleghi, perché sapevamo che se non eravamo noi a fare la scuola, eravamo in alto mare [...]: il problema mio era il problema di tutti, riuscivamo a gestire delle situazioni anche difficili insieme. Poi è arrivato un dirigente che ha aperto alla condivisione, tanto è vero che lui è il fautore della leadership condivisa, ha creato gruppi referenziali, [...] ha distribuito le responsabilità e ha distribuito il fare scuola. E questa architettura ha favorito la creazione di questo clima familiare. [...] Ora vedo una scuola unita, che fa fronte insieme alle esigenze dei ragazzi, spesso importanti, [con] problemi veramente seri alle spalle; riusciamo a creare entusiasmo nei ragazzi, proprio perché i ragazzi vedono che siamo un corpo unito. [...] Ognuno [di noi] ha un compito, che non è solo quello di chiudere la porta dell'aula e fare lezione: ognuno ha un compito che poi deve ricadere sui colleghi che gli stanno accanto [...]». (*P33, insegnante di lettere, 23 anni di insegnamento, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*);

«[La dirigente] a volte ci mette in situazioni non facili da gestire [...] e non riesce, forse, a demandare ad altri, in maniera precisa. Cioè, lei magari ti dà un compito,

però, poi deve controllare, e dire la sua, su tutto quello che fai». (P14, insegnante di lettere, 8 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«Secondo me [la dirigente scolastica] dovrebbe fidarsi di più delle persone che collaborano con lei». (P12, insegnante di sostegno, 16 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«[...] Poi, secondo me, una buona dose di conflitto è bene che ci debba essere fra docenti e dirigenti, soprattutto quando il dirigente [...] e il corpo degli insegnanti [hanno] una [propria] personalità». (P16, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia).

Dalle testimonianze che riportano un clima teso e conflittuale tra insegnanti e dirigente scolastico emerge come condizioni simili abbiano ripercussioni significative su tutto il sistema scolastico e, in particolare, sulla collaborazione tra docenti.

«[Si riferisce al dirigente scolastico]. Ci sono delle fratture molto forti all'interno della scuola, quindi chi la pensa come lui, è con lui ed è contro di me. Si sta creando questo bipolarismo: se la pensi come lui, sei contro di me. [Qualcuno ha scelto di andarsene, qualcuno ha fatto richiesta per un'ispezione, che è in atto]». (P18, insegnante di inglese, 15 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[Per esempio, durante un anno scolastico] eravamo divisi in fazioni, perché c'erano alcune che volevano emergere a tutti i costi, oscurando, in maniera, a volte anche poco corretta, gli altri... Una vicepreside amica di questa nuova dirigente, che non ha fatto altro che alimentare questi problemi. Quindi, alla fine dell'anno, ci siamo trovati con una scuola, non dico distrutta, ma veramente divisa: è stata un'esperienza veramente devastante. [...] Quando uno non va a lavorare in un ambiente sereno, lavora male, [...] e poi la ricaduta è sui ragazzi: se i ragazzi vanno in una classe dove ci sono delle tensioni tra gli stessi docenti [...], loro lo percepiscono. [...] Abbiamo fatto fatica a rimettere i cocci, perché si erano create tante di quelle fratture». (P33, insegnante di lettere, 23 anni di insegnamento, I.C. Enzo Drago, Messina);

«[...] Stamattina, parlando con una collega, mi ha detto: "Io, però, non posso accettare che qualcuno mi faccia questa osservazione [si riferisce al dirigente scolastico]: "[...] Nella tua materia [...], su 25, ci sono 10 insufficienze; ti sei chiesta perché? Ti sei chiesto perché hai tante insufficienze?". "Eh, perché non studiano...", "Ma tu sei sicuro di aver fatto il possibile per?", e la risposta è stata: "Certo, io so come si fa, e la mia materia si fa così e così. Punto. Se ci sono dieci 5, è perché questi non sono all'altezza...". [...] Sono proprio visioni completamente diverse. [...] Se questa persona ha preso 5 in questa verifica, vuol dire che per questa persona devi adattare un percorso diverso. Devi partire da quello che ti può dare questa persona, non da quello che non ti può dare. Una volta che tu hai verificato che il livello non è sufficiente, devi metterla in grado, per quello che ti può dare, di arrivare a una sufficienza [...] Ma, per molti non è così: cioè, il mio standard è quello e io non voglio più stare in

una scuola dove mi si dice che do troppe insufficienze». (P20, insegnante di musica e sostegno, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma).

Inoltre, il coordinamento attuato dal dirigente scolastico viene individuato come un elemento chiave anche da coloro che si identificano come aspiranti insegnanti; da parte loro, viene esplicitata la necessità di avere linee guida rispetto all'agire educativo-didattico. Tuttavia, questa categoria riporta anche una rappresentazione di dirigente scolastico connessa al ricordo che ne hanno da studenti: viene, infatti, paragonato alla figura alla quale ci si rivolge in situazioni di estrema gravità o viene descritto come “un'aurea che si aggira per la scuola”, fino a identificarla come un membro esterno al contesto scolastico, che può svalutare l'autorevolezza dell'insegnante:

«[...] [Rispetto alla figura del dirigente scolastico, sarebbe utile] per avere qualche linea guida di comportamento, [un] coordinamento: avere linee guida per capire come affrontare, come reagire a certe situazioni. Anche perché è un problema che riguarda anche altri docenti... [quindi riguarda anche il] dirigente scolastico. Qualche linea dall'alto, secondo me, ci vuole». (P36, aspirante insegnante, laurea in Lingue straniere, 1 anno di esperienze pregresse);

«[...] Non lo so, dipende che figura è il dirigente scolastico, nel senso che diverse insegnanti che ruotano su una classe hanno più consapevolezza di quello che sono gli studenti della classe, delle dinamiche, delle problematiche di ciascuno e, quindi, forse, un dirigente scolastico è più un'autorità esterna che interviene in determinati momenti di estrema gravità o per prendere dei provvedimenti perché le azioni sono indiscutibilmente [necessarie]. [...] Per noi, il dirigente scolastico, sia quando facevo l'insegnante, che quando andavo al liceo, era sempre un “ti mando dalla preside” generico... Quindi, anche qui, l'inserimento di figure esterne, alle volte, fa perdere un po' di autorevolezza all'insegnante, nel senso che un insegnante che è in grado di gestire il proprio gruppo classe, con il coordinamento degli altri insegnanti, [non ricorre alla figura del dirigente scolastico]; forse, se i ragazzi vedono che sistematicamente [si] ha bisogno di un intervento esterno, sentono che quando c'è [questo] insegnante hanno più potere... per la mia esperienza, il dirigente scolastico è sempre stata una persona abbastanza astratta». (P35, aspirante insegnante, laurea in Lettere moderne, 2 anni di esperienze pregresse);

Infine, emergono alcune criticità ravvisabili nelle politiche attuali, che prevedono da parte del dirigente scolastico il coordinamento contestuale di più istituti comprensivi; gli insegnanti esplicitano la necessità della presenza del dirigente nelle scuole e ne testimoniano la mancanza quando questo non avviene. Si è riflettuto, dunque, sulle differenze esistenti, anche da un punto di vista semantico, tra l'attuale figura di “dirigente scolastico” e quella di “preside”, e dei relativi ruoli ricoperti.

«[...] Credo che il dirigente dà un'impronta alla scuola, [ma] il problema rimane [...]: devi essere sempre lì. Se devi dare un'impronta, ci devi essere! E io, in certe scuole, gli alunni non hanno conosciuto il preside o la preside, e credo che sia inconcepibile: mai vista, mai conosciuta, mai vista! E quindi, diventa difficile questo ruolo». (P12, insegnante di religione, 7 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«Io penso che – non è che voglio farne una questione di “come si chiamano le cose” – dare il nome alle cose e ai ruoli fa la differenza. Noi, adesso, ci muoviamo un po' chiamando la dirigente “dirigente” e alle volte ci scappa ancora la parola “preside”. Ecco, io ho passato questo valico: sono stato per tanti anni in questa scuola dove c'era il preside; poi, hanno deciso che quella lì non era la parola giusta, e li hanno trasformati in dirigenti scolastici. Credo che questo sia il vero tema: il preside, come lo dice la parola, è uno che presidia un luogo, [...] lo vive, lo conosce, lo costruisce, insieme alle persone che sono lì, con lui, ai professionisti dell'educazione. Un dirigente scolastico non si capisce ancora bene [quale ruolo abbia]. Intanto, non è collegato a un luogo specifico; è spesso una persona che guida una specie di grande transatlantico, con le persone dietro e deve vedere dove deve andare, non deve guardare le persone; poi, è anche vero che il direttore d'orchestra – usando un'altra metafora – volta le spalle al pubblico e guarda i musicisti che suonano. Bisognerebbe, secondo me, trovare un equilibrio tra queste [due] cose: cioè, recuperare l'idea che un dirigente è anche un preside e che è come un direttore di orchestra. Io sento il bisogno di farmi dirigere [...]». (P16, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia).

Le relazioni tra scuola e famiglia. Quinta ed ultima sottocategoria, che si rileva quando gli insegnanti riflettono sul tema dei rapporti sociali scolastici, è quella relativa alla relazione tra scuola e famiglia, in termini di caratteristiche, declinazioni e conseguenze sull'AMS. I temi che ricorrono sono: il ruolo ricoperto dalla famiglia nell'influenzare la rappresentazione degli studenti, le relazioni tra dirigente scolastico, insegnanti e famiglia e la loro gestione, le competenze genitoriali nella prospettiva degli insegnanti, la rappresentazione di famiglia nelle parole dei docenti, i ruoli educativi di scuola e famiglia (valori promossi e regole trasmesse), la rappresentazione di scuola nella prospettiva della famiglia, attraverso le parole degli insegnanti e le azioni finalizzate a promuovere l'alleanza scuola-famiglia.

I partecipanti hanno messo in luce alcuni aspetti relativi alle relazioni scuola-famiglia, come la centralità che esse ricoprono nell'influenzare l'esperienza scolastica del minore, le criticità riscontrate nella loro gestione e i ruoli che, rispettivamente, scuola e famiglia ricoprono nell'educazione dell'adolescente.

Rispetto al ruolo giocato dalla famiglia nell'influenzare la rappresentazione degli studenti di scuola e di insegnante emerge come l'esperienza

scolastica vissuta in prima persona dai genitori o la rappresentazione che essi hanno elaborato di scuola e di insegnante, influenzi profondamente l'atteggiamento che lo studente adotta nei confronti di questa istituzione.

«Noi stiamo dimenticando una parte molto consistente della scuola, che sono le famiglie [le partecipanti annuiscono], perché [...] quello che pensano le famiglie della scuola è fondamentale». (P6, insegnante di matematica e scienze, 6 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«Perché in tutte queste relazioni, che [gli studenti e gli insegnanti] instaurano tra loro, è fondamentale quello che viene riferito dai genitori, perché se loro partono [dicendo]: “Tanto quell’insegnante lì, lascia perdere...”, allora si instaurano già dei rapporti [...], che ti possono rendere la vita molto facile». (P5, insegnante di matematica e scienze, 21 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«[...] Io penso che ci sia il bisogno di far conoscere esattamente alla famiglia che cos'è la scuola, perché si è perso questo ruolo della scuola fondamentale [...]. Noi a scuola ci stiamo bene, ci viviamo, però ci soffriamo quando i genitori urlano [perché] hai rimproverato il figlio, ci soffriamo quando i genitori li devi [in]seguire per far mandare il figlio a scuola. [...] Quindi, secondo me, bisognerebbe formare proprio questi nuovi genitori, queste generazioni alla scuola. I genitori [...] riversano sui figli, molto spesso, le loro esperienze da studenti. Il genitore che è stato uno studente scontento, frustrato, non compreso già abitua il figlio a difendersi [...]; quindi, sono ragazzini che non si lasceranno mai guidare, sono sempre sul chi va là. [...] Oppure ci sono quelli che hanno avuto successo nello studio, che [hanno] un atteggiamento eccessivo, [finalizzato a] creare nei loro figli una vita di successo». (P22, insegnante di lettere, 34 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina).

In secondo luogo, gli insegnanti mostrano come la relazione tra insegnanti e famiglia si sia modificata nel tempo, in quanto risulta essere sempre più di difficile gestione, seppur dichiarino che la ricerca costante del confronto e la costruzione dell'alleanza educativa scuola-famiglia rappresentino priorità nell'agire educativo:

«[...] Ci accorgiamo che [...] dalla prima alla terza, il rapporto [diventa sempre] più difficile: [...] mentre per i genitori della classe prima, [ci sono] continuamente colloqui, comunicazioni, a mano a mano [questo rapporto] va a scemare. Quindi, vorrei anche capire [...] se loro pensano di dare loro maggior indipendenza [e] responsabilità, non parlando con il docente, oppure [se] è una cosa scontata, a mano a mano che vai avanti. Dal mio punto di vista, c'è proprio questo scollamento che si avverte intorno alla seconda media tra i genitori, che lasciano un po' più liberi [i propri figli], [quando, in realtà,] è il momento in cui molti di loro avrebbero [...] più bisogno di questa impalcatura, che [ci] sia per loro un accompagnamento. Se [...] io non [riesco a comunicare] con la famiglia, nonostante i tanti mezzi di comunicazione – e-mail,

servizio elettronico, sms [...] – quanto devo volere io la comunicazione? Ma per chi? Cioè, dall'altra parte, proprio per questa reciprocità, chi c'è? Cioè, se non interessa alla famiglia, io dove posso arrivare? [Cos']è [di] mia competenza? Questo è un problema di relazione, di comunicazione importante, perché appunto ai ragazzi, poi, mancano dei tasselli, non remiamo nella stessa direzione e questo diventa poi un problema». (P7, *insegnante di lettere, 5 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma*);

«Sì, molte volte i genitori intervengono forse in cose che non gli competono e anche lì, forse, c'è da stabilire bene le mansioni di ognuno: non mi puoi venire a criticare per un voto. [...] La definizione dei ruoli è fondamentale con i ragazzi e con le famiglie, perché io mi sono trovata a dare dei voti al di sotto del quattro, e non li ho certo ritirati perché mi hanno detto: "Non si possono dare!". Questo è quello che sa, poi se non glielo posso dare è un altro discorso, però questo è quello che sa. Poi, [...] la storia è finita lì: non voglio che intervengano nel mio lavoro di docente». (P1, *insegnante di matematica e scienze, 21 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma*);

«[...] Spesso e volentieri abbiamo queste famiglie che irrompono in maniera violenta e non-violenta fisicamente, proprio nel voler avere conto e ragione quotidianamente». (P22, *insegnante di lettere, 34 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*);

«Se è una cosa molto grave, chiamiamo i genitori, parliamo con i genitori, e cerchiamo di capire che cosa è successo e cosa ha determinato un certo comportamento, cercando sempre di capire cosa c'è sotto, qual è il disagio che ha determinato un certo comportamento». (P13, *insegnante di lettere, 8 anni di insegnamento, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*).

La rappresentazione delle famiglie nelle parole degli insegnanti, in termini anche di competenze genitoriali, mette in evidenza un quadro complesso, che rileva la distanza e, a tratti, la contrapposizione esistente tra le due principali agenzie di educazione del giovane. Gli insegnanti testimoniano come il sistema di valori proposto, i pregiudizi costruiti nei confronti della famiglia, la valutazione che si compie delle competenze genitoriali generino crescenti fratture che determinano un'alleanza educativa sempre più fragile. Tale condizione può generare nello studente un conflitto di lealtà:

«Il voto però nella società, nella famiglia, è ostentazione di quanto vale la famiglia: [...] vedi mamme litigare per il 10 o il 10 e lode all'esame di terza media che, insomma, ha dell'assurdo. E questa cosa ci mette in grande difficoltà [...]». (P25, *insegnante di arte e immagine, 18 anni di insegnamento, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*);

«[...] Adesso, noi ci confrontiamo con mamme più giovani, quindi molto più allenate rispetto a noi rispetto all'apparire social, [...] followers, Instagram. Loro fanno scuola

e dopo scuola di questo. [...] Ostentazione, mantenersi, potersi mettere la minigonna a 40 anni e magari avere il figlio col dieci... cioè, la stessa scala di valori. [...] La sostanza sta perdendo sempre più valore a fronte di una apparenza [...]». (P25, *insegnante di arte e immagine, 18 anni di insegnamento, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*);

«[...] Facciamo l'educazione morale tra le nuove famiglie? [...] Io penso che ci sia un disorientamento a livello, proprio, di valori fondanti di molte nuove famiglie, che probabilmente non sarà nemmeno colpa loro, sarà colpa anche un po' di questo precariato che spinge fino all'età matura, e quindi questi genitori che non diventano mai maturi, perché sono precari, disoccupati, giovani sempre, giovani dentro, giovani fuori». (P25, *insegnante di arte e immagine, 18 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*);

«[...] Penso che molti genitori, non dico tutti, deleghino la scuola e l'insegnante all'educazione dei loro figli, perché loro sono troppo impegnati a comprare tutto ciò che vogliono: dal telefonino alla moda, pensano di poter dire tutto quello che vogliono, non avendo rispetto per gli altri. [...] Poi vedi i capannelli davanti alla scuola fuori [che] chiacchierano: "Ma non avete niente da fare?". Guardano se l'insegnante arriva con 30 secondi di ritardo». (P22, *insegnante di lettere, 34 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*);

«Quello che constatiamo, a proposito di sistema di valori, [è che] c'è sempre una famiglia che è più carente e più problematica del ragazzo stesso. E, a volte, è il ragazzo che risulta la parte sana... l'espressione forse è un po' brutale, però è il ragazzo che presenta gli elementi del recupero. La famiglia, molto spesso, no. Quindi, delle situazioni un po' al limite ne sono successe». (P27, *insegnante di lettere, 5 anni di insegnamento, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*);

«Ma lo avete notato anche voi che, sempre più spesso, [l'atteggiamento dei genitori] va di pari passo con l'atteggiamento dei ragazzi? [...] A me veniva spontaneo, in presenza di alcuni comportamenti, chiedere: "Sei figlio unico?", [perché] associavo certi atteggiamenti di protagonismo [...] con il fatto di essere figlio unico. Tutto ruota intorno al piccolo principe casalingo. [...] Si arriva a chiedere cose assurde, [...] [come] cambiare un'organizzazione scolastica perché viene scomoda a mio figlio». (P25, *insegnante di arte e immagine, 18 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*);

«[Rispetto alla relazione tra scuola e famiglia] è più complesso, nel senso che se i docenti fanno lo stesso lavoro e dovrebbero raggiungere lo stesso obiettivo, cioè cercare di aiutare lo studente nella sua crescita personale, con le famiglie è ancora più complesso che tra colleghi, perché tu puoi cercare il dialogo con la famiglia, ma a volte o non c'è, o diventa un ostacolo. [...] A volte, la famiglia è come se ti dicesse "Ah beh, siete voi la scuola, ci pensate voi"». (P38, *aspirante insegnante, laurea in Lettere classiche, esperienza pregressa in Didattica museale*);

«[...] Bisogna stare attenti a non entrare e diventare il nemico della famiglia, perché può succedere che, dicendo al ragazzo come ci si deve comportare, cosa si dovrebbe fare, il ragazzo vada a casa e veda che [i propri genitori] si comportano diversamente e quindi [...] non sa più bene chi prendere di riferimento, [rischiando di far diventare l'insegnante stesso] il nemico della famiglia». (P40, aspirante insegnante, laurea in *Lingue straniere, nessuna esperienza pregressa*).

Alla luce delle criticità a cui gli insegnanti devono far fronte, in termini di difficoltà nell'instaurare una comunicazione solida con la famiglia e nella condivisione di prospettive educative, i partecipanti individuano alcune pratiche utili a sostenere l'alleanza educativa scuola-famiglia, al fine di favorire la crescita e il benessere del giovane. Esse si concretizzano nella ricerca costante del dialogo, per trovare risposte congiunte innanzi alle criticità degli studenti, e nella proposta di incontri aperti alla cittadinanza per promuovere una riflessione in merito a specifici temi, come i disturbi dell'apprendimento o il disagio giovanile.

«[...] Abbiamo dei consigli di classe stabiliti, e in molte occasioni abbiamo deciso di convocare i genitori di questi ragazzi che dimostravano un impegno quasi nullo. E, in due casi ci siamo riusciti: li abbiamo riportati a scuola, li abbiamo proprio recuperati. [...] Quindi cercando sempre la comunicazione e la collaborazione della famiglia. Quello è stato il nostro faro guida. [...]». (P27, insegnante di lettere, 5 anni di insegnamento, *I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*);

«[...] Credo [...] la relazione con le famiglie [siano importanti/necessarie]. Credo che se c'è un problema, molte volte, anche davanti a dei fallimenti, perché [...] vedo che non c'è il dialogo tra la famiglia e gli insegnanti. Se c'è un problema per lo studente, [...] non c'è il dialogo tra gli insegnanti e la famiglia, quando, invece, sarebbe [...] qualcosa di necessario per creare delle condizioni di contesto per lo studente perlomeno univoche e di dominio condiviso. Cioè, non posso [come] docente, avere un atteggiamento completamente diverso da quello che ha il genitore dell'alunno. Credo che ci siano tanti soggetti nella scuola e che siano chiamati, per quanto abbiano esigenze diverse e metodi diversi, per lo meno davanti ai problemi, [...] ad avere degli atteggiamenti comuni, perché davanti a una situazione difficile, se ogni soggetto agisce diversamente, ogni insegnante agisce diversamente dall'altro, come aiutiamo lo studente ad affrontare questa cosa qua? È una domanda che mi faccio. Credo che ci sia poco dialogo tra genitore e docenti». (P41, aspirante insegnante, laurea in *Lettere classiche, esperienza pregressa in Tirocini curricolari*);

«Per esempio, per dialogare di più con le famiglie, qualche volta nel corso degli anni, ho visto iniziative pubbliche aperte alle famiglie, per parlare di DSA, per parlare di BES, per parlare di bisogni dello studente, con psicologi, con esperti. In genere, le famiglie hanno dei pregiudizi verso tutto questo. [...] Le famiglie vanno sensibilizzate sul fatto che se noi, come insegnanti, proponiamo che il figlio venga seguito da

un insegnante di sostegno o che abbia un DSA riconosciuto, questo non sia un handicap che mette una croce negativa sul figlio, ma anzi un'agevolazione, perché il figlio abbia degli ausili in più per avere un successo scolastico e non vivere con frustrazione la vita scolastica. Dunque, un po' le famiglie sono chiuse, però, perché? Forse perché questi dibattiti rimangono solo chiusi dentro la scuola e si proiettano poco nel rapporto con la famiglia. Se la scuola si aprisse di più a fare iniziative con esperti, attraverso le quali si sensibilizza la famiglia sui bisogni dello studente e vai a [...] tentare di colmare quel gap che c'è tra quanto sa fare l'insegnante e quanto sa e può fare la famiglia, secondo me, la cosa l'affronti. Che il soggetto famiglia non rimanga relegato al soggetto antagonista del corpo docenti, ma diventi [alleato] e ci sia un po' più di dialogo, ecco». (P41, aspirante insegnante, laurea in Lettere classiche, esperienza pregressa in Tirocini curricolari).

3.3. L'insegnante: ruoli, competenze, formazione professionale e burocrazia

Il confronto sull'AMS ha portato i partecipanti a riflettere sulla figura dell'insegnante, in termini di ruoli, competenze e formazione professionale. In particolare, i temi che emergono sono: il precariato (impatto e conseguenze che ha sul contesto scolastico), la rappresentazione dell'insegnante elaborata nella società, la percezione degli insegnanti rispetto al ruolo, proprio e altrui, entro il contesto scolastico (insegnante curricolare, insegnante di sostegno, coordinatore, supplente, ecc.), la vocazione professionale, le competenze professionali dell'insegnante, la formazione professionale, la gestione della burocrazia e l'insegnante *senior* come *tutor* nella formazione in servizio degli insegnanti neoassunti.

Se chiamati a riflettere sull'AMS e sui fattori che caratterizzano la condizione dei docenti oggi, i partecipanti citano maggiormente il tema del precariato. Nello specifico, mentre alcuni riportano la difficoltà di adattarsi frequentemente ad ambienti differenti, altri manifestano le positività date da un costante ricambio professionale. Tuttavia, la maggioranza riconosce l'impossibilità di instaurare relazioni profonde sia con colleghi, sia con studenti, in un tempo limitato. Rispetto all'apprendimento e allo sviluppo del gruppo classe, si evidenzia un incremento in relazione alla continuità:

«[...] 21 anni di insegnamento, ho avuto continuità solo per due anni in una scuola. Poi 18 anni al sud e due anni qui a Parma. [...] Credetemi, non è facile ogni anno adattarsi a tutti gli ambienti». (P5, insegnante di matematica e scienze, 21 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«[...] Quando sono arrivata in questa scuola come insegnante di ruolo, avevo alle spalle un bagaglio di precariato che mi aveva visto nella stessa scuola solo per due anni». (P33, *insegnante di lettere, 23 anni di insegnamento, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*);

«[...] Perché ottengo dei risultati positivi quando io li prendo dalla prima alla terza, e non ottengo gli stessi risultati quando li prendo in terza? Perché comunque, a prescindere dal discorso materia, il rapporto, l'empatia con quella classe, con quel ragazzo, non possono essere gli stessi rispetto a chi se li è visti crescere. [...] Io soffro molto perché non riesco in un anno soltanto a dare il meglio di me. Questo il precariato lo porta». (P3, *insegnante di inglese, 14 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma*);

«I ragazzi non fanno in tempo a capire come mettersi in relazione con una persona che gliela portano via». (P10, *insegnante di matematica e scienze, 3 anni di servizio, I.C. Mario Lodi, Parma*).

Rispetto al ruolo, proprio e altrui, ricoperto entro il contesto scolastico, con riferimento alla posizione di coordinatore, insegnante curricolare e insegnante di sostegno, i partecipanti testimoniano rappresentazioni differenti. Il coordinatore, infatti, viene descritto come una figura di riferimento per il gruppo docenti che, tuttavia, è spesso chiamato ad affrontare le complessità della quotidianità scolastica autonomamente:

«Poi arriviamo a questa figura mitologica del coordinatore... quando parlo della figura mitologica è [perché] alle volte [è]: “Sei tu il coordinatore, il problema è tuo”, ma non dovrebbe essere così». (P3, *insegnante di inglese, 14 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma*).

Rispetto all'insegnante di sostegno, invece, si evidenziano concezioni contrastanti circa il suo ruolo all'interno della classe, in relazione sia agli studenti, sia ai propri colleghi. Alcuni docenti, infatti, testimoniano la significativa valenza che l'insegnante di sostegno ha nelle dinamiche di classe, in quanto è percepito come una figura di supporto, fondamentale nella realizzazione di un clima inclusivo e capace di offrire una prospettiva panoramica sullo sviluppo di *tutti* gli studenti. Tuttavia, dalle testimonianze dirette degli insegnanti di sostegno partecipanti ai focus group emerge come più volte abbiano vissuto un disconoscimento di valore rispetto al proprio ruolo professionale e atteggiamenti discriminatori nei propri confronti.

Se, dunque, per un verso, l'insegnante di sostegno è un costruttore di ponti, che ha il mandato di collaborare con tutti i docenti e opera educativamente sull'intera classe:

«Io in questa scuola mi limito forse più ad ascoltare, che a parlare, che un limite, per me, non è! Sono una docente di sostegno, per scelta [...]. Ho la fortuna [di vedere] delle prospettive diverse rispetto ai miei colleghi, perché ho la fortuna di stare [...] nella classe [...] in tutte le lezioni [...]. Vedo davvero i ragazzi [...] a 360 gradi, in diverse situazioni, nelle diverse discipline, quindi nelle loro debolezze e anche nei loro punti di forza. Questo penso che sia una grossa opportunità che ho, e credo, nel mio piccolo, di poter dare un grosso contributo anche in sede di consiglio di classe». (P12, insegnante di sostegno, 16 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«Ho la fortuna di lavorare con lei praticamente tutti gli anni [fa riferimento a P12] [...]. Io ho cominciato come insegnante di sostegno, poi sono diventato insegnante di materia, e penso che sia fondamentale che nel percorso di ogni docente, prima di insegnare, si faccia il sostegno o che possano esserci dei momenti in cui docente di materia fa l'insegnante di sostegno, perché, il docente di materia, volente o nolente, sta sempre di fronte ai suoi studenti, e [...] dimentica che la cosa fondamentale non è stare di fronte, ma stare di fianco. Lei [si riferisce a P12] sta di fianco agli studenti, lei vede quello che vedono gli studenti, no? E ha questa capacità di insegnare, senza dover fare grandi discorsi, [ma] semplicemente stando ad ascoltare loro e dicendogli quelle due o tre cose che, tutte le volte, li riorienta. Allora, quando tu hai la possibilità di collaborare con un insegnante di sostegno – il mio unico anno da insegnante di sostegno, l'ho passato, per il 90%, nella stanzetta, con la ragazzina autistica, che è stata la mia vera insegnante, perché i professori non gradivano averla in classe, detto proprio palesemente eh – se uno ben interpreta il ruolo dell'insegnante di sostegno, è proprio un costruttore di ponti, no? [...]». (P16, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«Per fortuna noi qui siamo riconosciuti come degli insegnanti specializzati, all'interno del consiglio di classe siamo tenuti in considerazione, siamo insegnanti della classe, facciamo la differenza. Non abbiamo soltanto quell'alunno, quell'alunna». (P32, insegnante di sostegno, 15 anni di insegnamento, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

per l'altro, emerge ancora una percezione svalorizzante, che porta a delegittimare il suo ruolo educativo:

«Noi, come docenti, come persone adulte, non siamo ancora in grado, di educare alla differenza. Questa è una cosa terribile: l'insegnante di sostegno [come me], che entrando in classe, più volte, si è sentita dire: "Non c'è il tuo ragazzo, puoi andare...". Di fronte alla diversità, l'insegnante di sostegno, che non è una materia, non è praticamente nulla: "L'insegnante di sostegno non sa quello che so io, perché io sono l'insegnante di storia, italiano e grammatica; lei è una tuttologa-nientologa"». (P20, insegnante di sostegno e musica, 8 anni di insegnamento, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] [Dipende] da come viene visto [l'insegnante di sostegno] all'interno della scuola e soprattutto all'interno della classe. In passato, in altre scuole, mi è capitato di essere invitata a uscire dall'aula con la mia alunna perché davamo fastidio, perché gli altri dovevano finire i compiti in classe, cioè veramente cose assurde. [...] Nemmeno i ragazzi ti tengono in considerazione se capiscono che i colleghi non hanno nessuna stima e fiducia in te». (P32, insegnante di sostegno, 15 anni di insegnamento, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«L'insegnante di sostegno, non insegnando una materia come italiano, matematica o storia, [sembra che] abbia meno importanza; come se la sua presenza in classe contasse meno di quella del collega curricolare». (P20, insegnante di sostegno e musica, 8 anni di insegnamento, I.C. Traversetolo, Parma).

Anche la rappresentazione di scuola e di insegnante, elaborata dalla società odierna, risulta essere un tema saliente per la percezione del proprio ruolo e del proprio mandato educativo, che declina il grado di investimento rispetto alla propria professionalità e induce a sentimenti di frustrazione, sfiducia, demotivazione e malessere.

«[...] Non parliamo della società, che sui docenti sta sversando di tutto e di più, e quindi i ragazzi sentono tutto quello che la società sversa sulla scuola». (P6, insegnante di matematica e scienze, 6 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«Credo che oggi ci sia [...] un cambiamento notevole della percezione [...] della figura dell'insegnante: fino a trent'anni fa l'insegnante era il parere indiscutibile. Mi ricordo i miei nonni parlare dell'insegnante: era la figura quasi come il parroco, come il sindaco. L'insegnante può picchiare mio figlio e non può essere messo in discussione. La generazione dei nostri genitori, o nostra, è quella che [sostiene che] l'insegnante ha sempre torto, che abbia perso di autorevolezza come figura». (P41, aspirante insegnante, Laurea in Lettere classiche, esperienza progressa in Tirocini curricolari).

Inoltre, anche il tema della gestione burocratica in capo all'insegnante, in termini di stress percepito, risulta essere un aspetto ricorrente nei fattori che descrivono la condizione vissuta dai docenti. Con burocrazia si fa riferimento alla gestione di tutte quelle funzioni di stampo amministrativo-organizzativo attualmente in capo al docente, che spinge questi ultimi a definirsi più burocrati che insegnanti. Secondo la prospettiva dei partecipanti alla ricerca, il tempo dedicato alla "burocrazia", indifferenziata nei consigli di classe, nel collegio docenti, nelle pratiche di compilazione del registro elettronico e di svariate documentazioni, nei corsi di formazione e nelle programmazioni, sottrae tempo all'autentico "fare scuola", inteso, per esempio, nell'instaurazione di relazioni significative con studenti e colleghi o nella trasmissione di un quadro etico-valoriale di riferimento:

«[...] Pensate ai tempi burocratici che abbiamo rispetto al tempo per l'insegnamento, cioè lo stare in relazione, sembra quasi che il rapporto si sia ribaltato. Io passo pochissime ore, sempre meno a scuola con gli studenti; la maggior parte delle ore è un lavoro burocratico, osservativo, di conto, no? Mettere insieme delle quantità, e secondo me questa è [...] una situazione che non dipende da noi, perché è un orientamento nazionale [...], basta pensare alle prove INVALSI [...]: stanno diventando il termine per valutare il servizio scolastico». (P16, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«Mi sento rapita da tutta la burocrazia: griglie, verbali, riunioni, in cui non si parla quasi mai degli studenti, o di come migliorare di come, di come curare, di come prendersi cura di loro e di noi stessi, ma si parla solo di date, scadenze e fogli da riempire, come se la scuola fosse diventata un'azienda, ok? Dove si calcola... e questa situazione mi crea disagio [...]». (P14, insegnante di lettere, 8 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia).

Infine, dalle parole dei partecipanti, emergono riflessioni sull'insegnante *senior* come *tutor* nella formazione in servizio degli insegnanti neoassunti e, in generale, sul valore della formazione professionale.

In particolare, gli insegnanti esplicitano come l'esperienza maturata dagli insegnanti *senior* possa essere spesa per la formazione in campo dei docenti *junior*, mediante un percorso regolarizzato di inserimento lavorativo. Questo meccanismo consentirebbe, inoltre, allo stesso docente *senior* di investire fattivamente sulla formazione propria e altrui, in quanto impegnato in attività di ricerca e di aggiornamento sugli aspetti della didattica e dell'insegnamento. La formazione *in-servizio-sul-campo* consentirebbe, infine, di diffondere competenze e "buone pratiche" in un moto reciproco: per esempio, nelle testimonianze dei partecipanti ricorre frequentemente quanto i neoassunti siano stati determinanti nella gestione della didattica a distanza durante il periodo emergenziale da Covid-19.

«Io credo anche che bisognerebbe cominciare a investire su delle figure di docenti che hanno molta esperienza e che possono essere messi al servizio dei colleghi nuovi per far un percorso di formazione sul campo. Cioè, io penso che ogni scuola [abbia] un paio di docenti che sono esperti dell'arte dell'insegnare, no? Magari, sono più bravi lì che non a insegnare la materia. [...] Ho cominciato a insegnare in un momento in cui avevo poco più che vent'anni, e c'era 10-12 anni fra me e i miei studenti; adesso, arriveranno i figli dei miei studenti, no? Quindi, più questo divario aumenta, e può solo aumentare, più non è detto che io sia in grado di avere carisma sufficiente, o le competenze sufficienti per costruire bene con loro una relazione; magari sono più bravo a costruirla con [un insegnante neoassunto], [...] che potrei formare. [...] I docenti universitari hanno gli anni sabbatici, no? [...] Io penso che anche gli altri insegnanti, di tutti gli altri ordini di scuola, abbiano diritto a un anno sabbatico [...], perché questa è una cosa che a noi manca, il dedicare il tempo ad

alcuni aspetti dell'insegnamento che sono fondamentali [per] aggiornarsi [...]». (P16, *insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*);

«Una soluzione potrebbe essere, [...] quando un insegnante ha raggiunto la sua maturità formativa, [...] avere un altro ruolo nella scuola. La scuola non ha pensato di differenziare i ruoli: entriamo docenti e moriamo docenti. Se, dopo 30 anni [di servizio], [si] decidesse di mettere a frutto la [propria] esperienza a servizio dei colleghi, [l'insegnante] potrebbe anche avere un orario ridotto di servizio, facendo spazio ai giovani ai neoassunti [...], e il restante monte ore, metterlo a disposizione della scuola per fare formazione, per fare tutoraggio ai nuovi insegnanti». (P25, *insegnante di arte e immagine, 18 anni di insegnamento, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*);

«E qui torno alla formazione degli insegnanti, perché l'aggiornamento è fondamentale. [...] Forse manca poi il curare la formazione dei docenti. Una volta che vengono reclutati, [...] li si abbandona. [...] La formazione dovrebbe essere puntuale, regolarizzata e tutti i docenti devono essere, in qualche modo, setacciati». (P27, *insegnante di lettere, 5 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*).

3.4. La società attuale: tra sfide e trasformazioni

La riflessione sull'atmosfera morale che si percepisce a scuola ha condotto i partecipanti a ragionare sui cambiamenti che caratterizzano la società attuale. I temi che ricorrono sono: le condizioni che vivono e caratterizzano i preadolescenti e gli adolescenti di oggi (bisogni educativi, povertà educativa, fragilità, disillusione, drop-out, valori, relazioni sociali), i cambiamenti richiesti agli insegnanti e alla scuola a fronte delle sfide odierne (competenze professionali necessarie, formazione professionale, rinnovamento delle prassi educative, cultura organizzativa scolastica, innovazione metodologica), i cambiamenti della famiglia, le conseguenze date dalla crisi pandemica da Covid-19 e le condizioni che caratterizzano alcune realtà locali italiane.

I mutamenti vissuti dai preadolescenti, dagli adolescenti e dalle famiglie oggi e i relativi adeguamenti richiesti alla scuola e all'insegnante sono i temi che ricorrono maggiormente nelle parole dei partecipanti coinvolti. In particolare, gli insegnanti rilevano che i giovani si mostrano oggi maggiormente fragili e soli, vivono in una evidente condizione di povertà educativa e hanno difficoltà profonde nella comunicazione e nella gestione delle emozioni, degli stati di ansia, delle frustrazioni. Il marcato disagio che manifestano si declina in sempre più frequenti fenomeni di assenteismo e abbandono scolastico. Si testimonia, inoltre, come gli squilibri socioculturali siano accentuati maggiormente in alcune realtà territoriali italiane.

«Sono proprio cambiati i tempi, cambiati i ragazzi, le situazioni, i genitori... è cambiato tutto, è cambiato il mondo! [...] Però davvero loro non ti seguono più di 5 minuti perché si annoiano, cambiano stato ogni secondo sul cellulare... non riescono a stare fermi. Per quello dico che per forza dobbiamo un po' adattarci a loro, noi... forse, dobbiamo adeguare il tutto, il nostro modo di tornare ad insegnare qualsiasi cosa, anche l'educazione morale». (P17, insegnante di lettere, 6 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] Abbiamo riscontrato quanto questi ragazzi, di anno in anno, siano sempre più [...] fragili, ma tanto quelli che vengono presentati all'esame con dei bellissimi voti, quanto quelli con voti modesti. I ragazzi sono fragili, nel senso che si presentano all'esame con un'agitazione, con un livello di ansia, che non è gestito e che non è gestibile. Bisogna cambiare, sagomandoci ai ragazzi [...]. Ogni anno, nella formazione delle classi prime, ci sono sempre più disagio, sempre più fatiche». (P21, insegnante di religione, 15 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] Mi sono resa conto che a questi ragazzi manca il vocabolario; cioè, quando si parla di emozioni o di situazioni, non hanno il vocabolario, perché, probabilmente, nel loro percorso di vita, hanno capito quello che è bello, quello che è brutto, ma non hanno sfumature. [...] Quando li si spronava a riflettere su una situazione, non [...] avevano aggettivi per descrivere». (P21, insegnante di religione, 15 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«Purché sia un luogo nel quale non si debba studiare, loro vengono volentieri, anche perché sono molto soli. [...] Alcuni ti dicono: "Io posso stare anche fino alle 7:00, tanto a casa non ho nessuno". Quello è drammatico, perché le famiglie lavorano. Non è che siano abbandonati, [però] avrebbero davvero bisogno di vivere più esperienze qui, in un luogo che è protetto». (P17, insegnante di lettere, 6 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] [Stiamo registrando] degli alti tassi di abbandono scolastico negli ultimi anni e stiamo cercando di mettere in campo delle azioni per recuperare, però, se vai a scavare, chi abbandona è chi ha fragilità familiari alle spalle, ed è un percorso che non inizia qua, alle medie». (P20, insegnante di inglese, 15 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] Le stesse famiglie sono fragili, non riescono a mandarli a scuola, [e] poi, loro si portano a scuola anche le fragilità familiari. [...] Il ruolo della famiglia è cambiato, ci sono famiglie iperprotettive, che li giustificano su tutto, che [...] li assecondano, perché magari sono genitori che lavorano tantissimo». (P18, insegnante di inglese, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«Le differenze geografiche... ma voi lo sapete che [da] noi, al sud, ci sono scuole che la LIM non la vedono [...]. Ci sono regioni povere! Luoghi poverissimi, le scuole sono ovunque. Io, per mia esperienza personale, vi porterei a vedere le scuole a

Filicudi, ad Alicudi, ma stiamo scherzando?». (P33, insegnante di lettere, 23 anni di insegnamento, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina).

Gli insegnanti, dunque, si sono interrogati sul ruolo che ricoprono nella formazione degli adolescenti, evidenziando come la scuola, tutt'ora, investa maggiormente sulla formazione intellettuale e ponga in secondo piano la formazione globale della persona:

«Noi li prepariamo culturalmente, gli diamo tutte le informazioni e le nozioni [...]. Però l'aspetto più umano dell'affrontare la prova, [che] fa sì che un ragazzo che è stato presentato con nove, prenda, poi, un sette all'orale, perché all'orale era troppo emotivo... se riusciamo a percepire questa fragilità, non riesco a capire perché, durante il percorso, non si possa [...] impiegare tempo per curare questo lato e questo aspetto. Perché non è che possiamo slegarli dal fatto di avere una parte emotiva [...]». (P20, insegnante di musica e sostegno, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] Bisogna mettersi in gioco in un modo diverso... io penso a un insegnante che magari ha insegnato 20/30 anni così e, più o meno, ha sempre funzionato: "ma perché devo cambiare radicalmente, quando [...] ce la faccio?" Poi è normale tre o quattro perderli, non possiamo mica salvarli tutti... Il problema è che adesso sta aumentando [il numero di quelli che si perdono], e quindi è molto difficile». (P17, insegnante di lettere, 6 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] I ragazzini non sono più gli stessi di 20 anni fa, di 15 anni fa. [...]I docenti si devono rendere flessibili da questo punto di vista, e io, nel mio piccolo, sinceramente questa flessibilità, lo dico con una certa amarezza e preoccupazione, non la vedo; vedo, invece, dei docenti arroccati nelle loro posizioni, [restii ad] adeguarsi, [...] non soltanto perché non hanno gli strumenti per approcciarsi a metodologie più dinamiche, ma proprio perché c'è l'idea [del] "tanto, tra poco tempo andrò in pensione, e quindi, tutto sommato, chi me lo fa fare di sobbarcarmi di tutto questo nuovo lavoro?", quindi c'è un po' un giocare al ribasso». (P27, insegnante di lettere, 5 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina).

La condizione di profondo disagio vissuta dagli adolescenti oggi è stata maggiormente accentuata dalle conseguenze seguite alla crisi pandemica da Covid-19. Gli insegnanti, infatti, pur riconoscendo il ruolo della scuola nel sopperire alla povertà educativa che alcuni giovani oggi vivono, sostengono non solo l'importanza di attivarsi in azioni che sopperiscano allo squilibrio sociale, ma anche la necessità di implementare un supporto che provenga dalla struttura sociale più allargata. Tuttavia, essi riconoscono anche i miglioramenti in conseguenza alla crisi pandemica, in termini di proliferazione del *fare-rete* tra insegnanti entro i corsi di formazione circa le metodologie didattiche legate, per esempio, all'innovazione digitale.

«Questo periodo ha tragicamente messo in evidenza quello che noi sapevamo: [...] per quei ragazzi [la crisi pandemica ha] accentuato al massimo le loro difficoltà». (P25, insegnante di arte e immagine, 18 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«[...] La fisionomia della classe è importantissima: [...] la nostra scuola si è impegnata tantissimo per [evitare] un discorso di squilibrio sociale e quindi, si è impegnata tantissimo a fornire i device ai figli di famiglie meno abbienti, per cercare di colmare questo gap, questo buco determinato dalla pandemia. [...] Ci siamo impegnati perché tutti avessero nei periodi di lockdown un dispositivo per seguire le lezioni. [...] Quest'anno [...] c'è stato un impegno sistematico per essere credibili anche nei confronti degli altri studenti». (P27, insegnante di lettere, 5 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«[...] il web ha collegato i docenti. Questa cosa che quando si è in difficoltà ci si unisce, si fa la rete e si affronta il problema, perché si sa benissimo che insieme le difficoltà si possono superare. Io penso che questa situazione della pandemia ci abbia lanciato questa sfida, ci ha costretto in qualche modo a chiedere aiuto, ci ha costretti a trovare le soluzioni condivise da tutti». (P31, insegnante di tecnologia, 2 anni di insegnamento, I.C. Enzo Drago, Messina).

3.5. Il quadro etico-normativo-valoriale

La proposta di riflettere sull'AMS ha condotto i partecipanti a considerare il quadro etico-normativo-valoriale che caratterizza il contesto scolastico e, cioè, le regole, i valori e i sistemi di significato condivisi e trasmessi a scuola.

Nelle parole degli insegnanti, i temi che ricorrono sono quelli delle regole formali e informali trasmesse a scuola (regolamento d'istituto e processi di definizione delle norme), dei valori, dei sistemi di significato, dei modelli comportamentali proposti dagli adulti educanti, degli strumenti a disposizione dell'insegnante per garantire l'osservanza delle regole, della sicurezza fisica e socio-emotiva e della denuncia dei comportamenti riconosciuti come contro-normativi, e delle regole e dei valori proposti dalle due tra le principali agenzie educative per lo sviluppo del preadolescente: la famiglia e la scuola.

Gli insegnanti individuano la scuola come una delle prime agenzie educative che consente al preadolescente di confrontarsi con la realtà sociale fuori dal contesto familiare. Nella cornice della quotidianità educativa, l'organizzazione scolastica si occupa, dunque, di trasmettere e condividere una serie di regole comportamentali e di modelli educativi che ha il fine di orientare il comportamento del giovane. Rispetto a questo tema, emergono orientamenti differenti e, a tratti, contrastanti: se, infatti, alcuni docenti adottano

uno stile democratico, che predilige la condivisione delle regole con gli studenti attraverso processi di negoziazione e di significazione partecipata, altri ricorrono ad uno stile maggiormente autoritario, che prevede la trasmissione delle regole come elementi immutabili, innanzi ai quali è necessario un adattamento.

Il dibattito sulla questione normativa e, dunque, sull'adozione di uno stile democratico o autoritario, ha condotto i partecipanti a riflettere sugli strumenti di cui l'insegnante dispone per ottenere l'osservanza delle norme (nota disciplinare, voto, interrogazione, sospensione), sulla loro frequenza di utilizzo e sul loro valore educativo e formativo. Inoltre, la riflessione ha condotto anche all'analisi del complesso di norme *non scritte*, che entro il sistema scolastico vengono tramandate informalmente.

Rispetto all'adozione di uno stile democratico, dalle parole degli insegnanti si possono individuare le concezioni elaborate per la definizione e la negoziazione delle norme e le pratiche attuate a tal scopo. Le regole instaurate e promosse fanno spesso riferimento ad un complesso valoriale che entro il contesto scolastico viene trasmesso:

«Noi siamo portate ad avere un comportamento corretto, morale, che esprima questi valori e che dia fiducia anche a loro nel seguirli. Per esempio, a me ha colpito molto il passaggio di un nostro alunno. [Avevo chiesto loro di descrivere] cosa pensassero di noi, [e lui ha scritto]: “In prima, ho pensato che fosse una vecchia scorbutica. Nel tempo, si è dimostrata abbastanza gentile e abbastanza giusta”. [Gli studenti] hanno questo senso di giustizia che si sta formando adesso e, appunto, penso che la giustizia non [si stia sviluppando] solo perché ho letto dei brani della costituzione [o] ho letto dei brani in storia, che ne so... [ma grazie a] quello che dimostri tu quotidianamente, quando dai una valutazione, quando li riprendi per qualcosa che hanno fatto... entri nelle loro dispute. È proprio un comportamento quotidiano, siamo docenti tutti i giorni con il nostro comportamento». (*P2, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma*);

«[...] Quando io li conosco in prima, [...] mi viene sempre da dirgli questa cosa, che loro scelgono in quel momento che persona vogliono essere, quindi seguire una regola piuttosto che un'altra, seguire un insegnamento piuttosto che un altro, seguire l'insegnamento o scegliere di non seguirlo. Anche da lì, [si] determinerà poi quello che sarà il cammino dei due anni successivi. Quindi sì, questo senso di giustizia, ma anche di correttezza: per me questa è la morale». (*P6, insegnante di matematica e scienze, 6 anni di servizi, I.C. Toscanini, Parma*);

«Da noi il cellulare è vietato. E allora i ragazzi riportano che [è l'unica scuola in cui non si possono usare]. [...] Ne abbiamo parlato tra di noi [e] a partire da questo, con l'enorme salto di iper-tecnologizzazione della scuola – il computer, il cellulare sono diventati indispensabili – si è messo in discussione la possibilità o meno di averli

durante le ore in presenza [...]. Il fatto è che si è partiti da un'osservazione, si è rimesso in discussione, si è ripensato, si è visto, se ne è discusso coi ragazzi e le ragazze [...], mentre, [...] quando andavo io a scuola non si negoziavano certe regole. Per lo meno, certe regole erano dell'istituto... certe regole scolastiche non erano negoziate, le norme informali invece è chiaro che avevano una tradizione all'interno della scuola, però venivano rinegoziate con le nuove generazioni». (P8, insegnante di scienze umane, 2 anni di insegnamento, I.C. Mario Lodi, Parma);

«[...] Ho percepito tutta una serie di regole non scritte molto molto ferree, che tutti assumevano perché le conoscevano, perché la scuola era così. Quindi, non si va in bagno nella seconda ora, [...] non ci si mette la maglietta, la canotta. [...] Poi, col passare del tempo, ci siamo un po' ammorbiditi su certe cose che erano abbastanza rigide, legate alla gestione [precedente]. Per esempio, nell'ultimo consiglio di classe è uscita la necessità di ridiscutere sull'abbigliamento [...]: è giunto il momento di ridiscutere del perché alcune cose si fanno in un modo, piuttosto che nell'altro. [Discuterne anche coi ragazzi] è una buona cosa, perché si sentono più partecipi, e anche noi, come insegnanti, ce le sentiamo un po' più nostre e diamo priorità a certe cose piuttosto che ad altre». (P10, insegnante di matematica e scienze, 3 anni di insegnamento, I.C. Mario Lodi, Parma);

«[La discussione delle regole] parte da un'esigenza loro e poi noi, secondo me, ne discutiamo, prima con loro, poi tra di noi e con il preside. [...] Io credo anche che i ragazzi abbiano bisogno di regole [e] che se noi cediamo su determinate cose, che loro stessi sanno che non possono fare, ma che chiedono comunque, perché hanno 16-17 anni, non siamo più l'autorità. Autorità in senso buono: [...] noi siamo l'adulto e loro sono il ragazzo di 17 anni, loro richiedono a noi le regole, e se noi non gliel diamo, loro rimangono quasi stupiti in senso negativo, e non ti prendono più tanto sul serio». (P9, insegnante di lettere, 3 anni di insegnamento, I.C. Mario Lodi, Parma);

«Dà sicurezza, ai ragazzi, avere il campo marcato e sapere a che gioco si sta giocando, altrimenti si sentono spiazzati e poi tendono a estremizzare i loro comportamenti per cercare di capire qual è il limite. [...] Se una cosa non è chiara, loro ci provano a spostarti in là, più in là». (P10, insegnante di matematica e scienze, 3 anni di insegnamento, I.C. Mario Lodi, Parma);

«[Anche sulla questione delle regole] c'è un accompagnamento anche in questo caso. Il senso è di dare, con poche regole, ma determinanti, il senso delle regole e quando, appunto, non vengano eseguite, c'è un accompagnamento con la famiglia, insieme». (P13, insegnante di religione, 7 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«Io coi ragazzi dico sempre che ti accorgi che stai seguendo una regola quando la trasgredisci [...]. E quindi è difficile comunicare il senso delle regole in modo normativo, bisogna impararle [attraverso] il vissuto [...]. È sempre un dialogo che si

costruisce con i ragazzi. La scelta che abbiamo fatto, negli ultimi anni, [è di] avere un quadro essenziale di modi di comportamento e di relazione che ci aiutasse a dire: “Bene, queste sono le regole irrinunciabili” [...]. Anche quando arriviamo a somministrare [...] una punizione, una sanzione disciplinare, [...] che è l’estrema ratio, cerchiamo di capire se ha un significato formativo, se sta dentro al contesto di vita di questo ragazzo, [come] viene percepita [...]. Da un certo punto di vista la scuola [...] non può passare sotto silenzio un certo tipo di comportamento... Questo è un tema sul quale abbiamo bisogno di fare dei passi e dei percorsi lunghissimi con le famiglie, perché sono i primi a dire: “Eh, mio figlio non sa stare alle regole” [...]. Anche l’introduzione dell’educazione civica, che non è semplicemente le regole, ma [il] passare un abito, un’abitudine. [...] Allora è meglio fare una riflessione, no? A me piace discutere coi ragazzi. [...] Poi, le cose che accadono, ci danno la possibilità, se le utilizziamo nel modo giusto, [...] di definire tutte le volte il senso delle regole». (P16, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«Forse, è per quello che ho usato la parola condivisione, forse dovremmo trovare il modo di, non dico di costruire un regolamento insieme, ma trovare il modo per non fargli vivere queste regole come un’imposizione, ma come qualcosa che, in qualche modo, viene da loro. Il problema qual è? Che non possono, ovviamente, andare contro a quelle che sono le regole dell’istituto». (P31, insegnante di tecnologia, 2 anni di servizio, I.C. Enzo Drago, Messina).

Al contrario, coloro che adottano uno stile autoritario, esplicitano un ricorso impositivo alle regole, mostrando uno spontaneo richiamo agli strumenti di cui l’insegnante dispone, utili all’osservanza delle norme:

«Allora io, per tornare al nostro discorso di [...] come si impongono le regole: io impongo le regole, non mi interessa se a loro non piacciono, non cerco amicizia nei ragazzi: questa è la regola, punto. Diciamo che, come docente, ho degli strumenti, [...], che sì, gli farà un po’ paura, [...] il voto, l’interrogazione, la nota... tutta una serie di cose che, però, nella scuola [fanno] capire che certe regole vanno rispettate, [...] perché se ti prendono sottogamba, se pensano che possano instaurare un rapporto di amicizia è finita. Cioè, io sono il docente, io ho un ruolo, tu ne hai un altro! Io sono un po’ rigida». (P2, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«Io faccio il docente e punto. [...] Tante volte basta anche la minaccia, perché io di note quest’anno non ne ho data neanche una, no? Però sanno che ho il potere di farlo. La definizione dei ruoli è fondamentale con i ragazzi e con le famiglie. [...] Ho avuto sempre degli ottimi rapporti coi ragazzi, perché una volta che si sono stabiliti e hanno capito quali sono i ruoli, loro si sentono anche, anche liberi di confidarsi...». (P1, insegnante di matematica e scienze, 21 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«Per esempio, io quest’anno, ho trovato veramente assurda la sospensione di un ragazzo, per tre giorni, perché tu hai concesso a questo ragazzino, che ne ha combinate

di tutti i colori, [di essere] libero di circolare, magari a combinare dei guai. [...] Io non credo nel valore educativo di una sospensione, lo allontani per tre giorni dalla scuola, che cosa risolvì? [...] Quando tu chiedi ai colleghi “Ma perché hai votato per una sospensione?”, [...] la risposta è: “Perché ne punisci uno per educarne 25. Deve essere un esempio: ti punisco, perché così gli altri intanto capiscono che se si comportano come lui corrono il rischio di ricevere la stessa punizione”. Io non la condivido, perché quella è una fragilità che devi tutelare in altri modi, non allontanandolo dalla scuola!». (P18, insegnante di inglese, 15 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma).

Riflettere sulle regole e sui sistemi di significato che entro il contesto scolastico vengono acquisiti, ha condotto gli insegnanti ad interrogarsi sui valori trasmessi e condivisi a scuola, rilevando una certa difficoltà nell’individuare sia i contenuti del quadro valoriale-normativo, sia gli spazi e i tempi per definirlo. Tuttavia, emerge anche che, una volta definito quest’ultimo, esso attribuisce all’organizzazione scolastica un carattere distintivo che fa, dello spazio educativo, un luogo di sicurezza fisica e socio-emotiva, di trasmissione formale e informale di virtù e modelli comportamentali, di spazio nel quale chiedere aiuto, se necessario. Tale complesso può essere trasmesso anche attraverso progettualità didattico-educative. Gli insegnanti, infatti, testimoniano l’utilizzo di unità didattiche che narrano le biografie di figure legate al territorio nazionale o locale, o il coinvolgimento in progetti di media education attraverso percorsi di riflessione sulla legalità digitale:

«“Trasmettiamo i valori”, [ma] a me la domanda che veniva è: e quali? Qual è la fonte di questi valori? Sono valori condivisi? Tutti? In mezzo a tutte queste riunioni che noi facciamo, di burocrazia compresa, mi è capitato forse due volte di parlare di valori e regole nei contenuti, e invece sarebbe una cosa sicuramente da mettere al centro. [...] I valori che tu vuoi passare, non so, giustizia, correttezza, dialogo, sono condivisi, tra noi docenti? La scuola li propone in nome di che cosa?». (P4, insegnante di religione, 12 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«[Anche io mi pongo queste domande], perché [...] affrontando storia, certi valori, anche di razzismo, di diversità tra una religione e un’altra, che comunque hanno un percorso storico e delle quali io devo parlare anche se non faccio religione... però, indubbiamente, come dire, essere molto oggettivi, per non offendere nessuno [...] e non fare trapelare quello che penso io, è molto difficile». (P2, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«A me piace discutere coi ragazzi [e] definire tutte le volte il senso delle regole [...]. Si portano anche degli esempi: qui raccontiamo la vita di Don Pasquino Borghi [...], lui era un presbitero, sapeva già benissimo che cosa era giusto o sbagliato, ma ha deciso, a un certo punto, che certe regole dovevano essere trasgredite, perché certi

valori non potevano più avere casa... o Enrico Zambonini¹. Anche queste figure, che in questa scuola sono molto radicate, perché noi dedichiamo delle unità didattiche alle biografie di queste persone, ci aiutano a fare capire [...] quello che io posso percepire quando esco di casa». (P16, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«Adesso stiamo partecipando a un progetto [dal titolo] E-Policy, di *Generazioni Connesse*, insieme al MIUR. [...] Il percorso di formazione [prevedere la scrittura di] un documento di educazione al web per i ragazzi, di cui, poi, sarà dotata la scuola. Cioè, tu come docente costruisci questo documento di regole, per la tua scuola. Stiamo parlando di cyberbullismo, ma stiamo anche parlando di utilizzo del web, di utilizzo dei social, eccetera». (P33, insegnante di lettere, 23 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«Faccio un esempio: l'altra volta, da me, usavano il bluetooth per prendere in giro un ragazzo. [...] Questa cosa l'ho risolta e sono stato contento perché mi hanno detto, in modo privato, chi era stato il ragazzo ad [avere questo comportamento]. Dopo discussioni, spiegando [che] se si fa un'azione, si deve confessare, li ho portati al punto di [denunciare ciò che era accaduto]. [...] Lì inizia la discussione [...]. Molte volte l'insegnante di italiano è di supporto, [grazie] alla lettura di alcuni brani e così via [...]». (P30, insegnante di matematica e scienze, 6 anni di servizio, I.C. Enzo Drago, Messina).

La promozione di determinate regole interroga gli insegnanti anche sul modello comportamentale da loro stessi offerto, spingendoli a rintracciare la necessità di rivedere alcune norme che regolano la quotidianità scolastica, come, per esempio, l'utilizzo dello smartphone. Anche rispetto a tale tema emergono condotte differenti, a tratti in contrapposizione:

«[...] In generale ho grosse difficoltà a dire di no [...]. Mi accorgo che questa cosa del telefonino la vivo male, soprattutto quando è una regola che chiediamo a loro e io, per prima, per esempio non rispetto». (P31, insegnante di tecnologia, 2 anni di servizio, I.C. Enzo Drago, Messina)

«[...] Il problema è che, se una regola si deve seguire, si deve dare per tutti perché, se anche si fa un'eccezione, i ragazzini sono impietosi in questo. [...] Il più delle volte, sei obbligato a tenere una condotta e mantenerla: [...] è faticoso risultare credibili. A me succede questo, perché io insegno arte e tante volte i ragazzi hanno bisogno di vedere delle immagini, e mi dicono: "Posso prendere il telefonino?" e io sono costretta a dire [di] no, però, utilizziamo la LIM insieme, ci colleghiamo

¹ Nati entrambi nella provincia di Reggio Emilia tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, Don Pasquino Borghi ed Enrico Zambonini, entrambi partigiani, furono condannati alla fucilazione, per mano dei fascisti, e morirono nel poligono di tiro di Reggio Emilia nel 1944.

insieme e cerchiamo [...] di condividere tutti gli stessi documenti. Questo [per evitare] di trasgredire ad una regola che è condivisa. E quindi a quel punto devi dire no per tutti». (P28, insegnante di arte e immagine, 15 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina).

Infine, gli insegnanti si sono interrogati sulla trasmissione del quadro normativo-valoriale da parte di scuola e famiglia. Dalle parole degli insegnanti emerge come essi si siano trovati, talvolta, ad offrire un complesso di regole e virtù differente, a tratti in contrapposizione, con quello promosso dalla famiglia:

«Io vedevo che tante volte questi ragazzi ricevono messaggi [da noi] che sono in conflitto con quello che gli arriva dalle loro famiglie: [...] io vedo che c'è un conflitto tra quello che diciamo noi e quello che dicono i genitori. Ecco, per cui non può nascere quella condivisione, che [invece] nasce [e] che è frutto del buon senso, perché loro sono ragazzini, e a loro fa comodo seguire quella regola più tollerante, quella regola che gli consente di muoversi meglio. Se me lo ha detto la mamma, [...] vale di più, giustamente, di quello che dice l'insegnante». (P28, insegnante di arte e immagine, 15 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina).

3.6. La cultura organizzativa scolastica

Il dibattito sul tema dell'AMS ha portato i partecipanti a riflettere ampiamente sulla cultura organizzativa che viene promossa entro il contesto-scuola e a individuare i fattori che ne descrivono e ne declinano la qualità. I temi che ricorrono sono: la condivisione educativa (progettualità, *mission*, finalità, obiettivi, quadri normativi-valoriali, linee operative, stili educativi), gli spazi e i tempi destinati alla condivisione, le modalità con cui le figure educative e gli studenti declinano la cultura organizzativa scolastica, il ruolo dell'insegnante (trasmissione di conoscenze o formazione olistica dello studente), il senso di appartenenza e la coesione scolastica, la rappresentazione di studente nelle parole degli insegnanti e l'influenza che ha sulla cultura organizzativa scolastica, l'educazione alle differenze, le indicazioni del MIUR rispetto alla cultura organizzativa da promuovere nelle scuole, la cultura organizzativa che influenza/mantiene/rinnova le progettualità e le pratiche educativo-didattiche, la valutazione e la cultura organizzativa che influenza il benessere degli studenti.

Nella categoria relativa alla cultura organizzativa si raccolgono i valori, i modelli comportamentali, gli approcci, le aspettative e le abitudini che caratterizzano un determinato gruppo sociale e che, in questo caso, si sviluppano entro l'ambiente scolastico. Tale complesso influenza le pratiche educative-

didattiche, le concezioni di insegnante e di scuola, il senso di appartenenza, il grado di coesione scolastica e la rappresentazione che si elabora di studente.

Emerge, innanzitutto, come la cultura organizzativa promossa nel contesto scolastico dipenda fortemente dalla tipologia di scuola che si sta intervistando: le differenze sono riconducibili alla natura degli istituti – paritari, pubblici e collocati in città o pubblici e periferici – al numero di studenti iscritti o alla loro provenienza socioculturale. La voce degli insegnanti riporta che:

«[...] Secondo me, noi possiamo permetterci di essere in questo modo perché abbiamo numeri ridotti e un bacino di ragazze e ragazzi molto particolare. Cioè, se si va in una scuola dove le famiglie o le provenienze sono diverse, è molto più difficile la quotidianità. Non si tratta più di negoziare una regola, una norma, ma si tratta di entrare anche in conflitto [...] con i singoli o con le famiglie che hanno una visione diametralmente opposta a quella degli insegnanti». (P8, insegnante di scienze umane, 2 anni di servizio, I.C. Mario Lodi, Parma);

«È una situazione unica. Ci possono essere [aspetti] universali, però [esistono anche] delle grosse differenze da scuola a scuola, da tipologia sociale a tipologia sociale. Dire a uno dell'IPSIA di ragionare come noi... L'IPSIA è un laboratorio multiculturale, noi non siamo così». (P11, insegnante di religione, 2 anni di servizio, I.C. Mario Lodi, Parma);

«Poi è chiaro che se dovessi dire la mia, dico che questa scuola ha una sua impronta [...]: qui, anche proprio per i numeri, per la tipologia dei ragazzi, il fatto che abbiano solo nella scuola la possibilità di vivere la socialità, no? Quindi, qui, i ragazzi vengono per socializzare, per stare con gli altri. [...] Allora c'è sempre stato questo approccio molto alla Don Milani, nel costruire insieme ai ragazzi la conoscenza, non semplicemente trasmettergliela». (P16, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia).

Ciò che si evince dalle parole dei partecipanti coinvolti è che la cultura organizzativa è fortemente determinata dallo stile educativo, dalla rappresentazione di scuola e di insegnante, dalla rappresentazione di studente e dagli approcci che dirigente scolastico e corpo docenti condividono e implementano: sono loro a determinare *l'anima della scuola*.

«Io sento che qui [...] i muri sono vivi; ho questa percezione, che è molto legata alla figura del dirigente che c'è adesso, e credo che stia dando un'impronta abbastanza significativa a questa scuola [...]: si va in una certa direzione grazie a lui, [che] mette sempre davanti il bambino, il rispetto, la giustizia, e sempre gli ultimi, il diritto dei più deboli, e fa davvero di tutto per dare molto valore al bambino, al ragazzo,

soprattutto a quelli che sono più marginalizzati». (P17, insegnante di lettere, 6 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«Io, per la mia esperienza, devo dire che l'anima della scuola, [...] la facciamo gli insegnanti [...] hanno un potere enorme». (P21, insegnante di religione, 15 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«L'impronta diversa che vuole dare questo dirigente è proprio quella: una scuola che non si fermi quando finiscono le lezioni, ma che continui e vada oltre. [...] La *mission* del dirigente è proprio quella di avvicinare a sé quelle fasce più deboli, che magari hanno famiglie disfunzionali alle spalle». (P18, insegnante di inglese, 15 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma).

Conseguentemente, anche il ruolo che è chiamato a ricoprire l'insegnante, risulta fortemente influenzato dalla cultura organizzativa che entro il contesto scolastico viene favorita. Gli insegnanti si sono ampiamente interrogati sulla loro professione e su quale sia il loro mandato: essi sono chiamati solo a trasmettere conoscenze, o la loro responsabilità educativa li spinge oltre? Concezioni differenti sul ruolo della professione docente generano rappresentazioni dissimili di insegnanti e di studente che, a tratti, entrano in contrapposizione; dalle testimonianze emerge come tali concezioni influenzino sia il benessere complessivo percepito nel contesto scolastico, sia il grado di *engagement* del docente in termini di responsabilità educativa.

Rispetto alla concezione di scuola e di insegnante e al mandato educativo di entrambi, emerge che:

«[...] Alla fine, mi sono resa conto che nei corsi di formazione che ho frequentato, [durante i] momenti conclusivi di confronto [...] [che] era proprio su questa problematica [che si ragionava]: che ruolo ha l'insegnante oggi? Che ruolo ha la scuola oggi?». (P23, insegnante di lingue straniere, 21 anni di insegnamento, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«È vero [che] l'anima della scuola sono gli insegnanti, però non tutti percepiscono la scuola [nello stesso modo]: cioè c'è chi ha ancora un'idea molto tradizionale del fare lezione, "Faccio la mia lezione, poi basta, vado a casa. [...] c'è chi pensa, [invece] che l'insegnamento sia una missione [...]. Non sto dando giudizi di valore, [e] questo non significa che chi fa la lezione cattedratica non tenga ai suoi alunni, assolutamente, [è] proprio un modo diverso di vivere la scuola [...] il fine è un altro e [...] hanno una concezione diversa del loro ruolo». (P18, insegnante di inglese, 15 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«Il ruolo dell'insegnante [...] credo sia proprio quello: [non di] infarcirli di nozioni perché il programma ministeriale te lo impone, li disgusta e li allontana da scuola e li vedi entrare al mattino a capo chino, con zaini pesantissimi, e proprio non inculchi

così l'amore per lo studio, per il sapere. [...] Invece, se loro sentissero la scuola come un posto in cui stanno bene, in cui devono stare bene in queste quattro mura...». (P18, insegnante di inglese, 15 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] È notevole l'esigenza a formare gli insegnanti verso [una] didattica in forma più dinamica, laboratoriale, collaborativa [...]. Sono tanti ancora gli insegnanti tradizionalisti, che, sicuramente, influenzano con il loro agire anche i nuovi insegnanti [...]; da insegnanti molto rigidi e concentrati sull'apprendimento, ad altri più interessati a far star bene l'alunno, a insegnare non solo la disciplina scolastica, ma insegnargli le regole, insegnargli come stare con gli altri». (P34, aspirante insegnante, laurea in Scienze motorie, 20 anni di esperienze pregresse).

mentre rispetto alla rappresentazione di studente e alle conseguenti aspettative, esplicite e implicite, avanzate dal docente, emerge che:

«Se noi facciamo sentire questi ragazzi efficaci, che sono in grado di fare le cose, che riescono a riconoscere le loro emozioni, se riescono a sentire che possono fare bene, a stare qua dentro bene, da lì si può lavorare sulla parte morale e dopo, a mio parere, aver lavorato sulla parte emotiva, sulla parte di morale, si può iniziare a lavorare sulle nozioni e sulle conoscenze [...]. Stiamo lanciando fuori alcune persone che hanno un background familiare robusto e che [...] hanno ottimi risultati e che, normalmente, li avrebbero anche senza l'insegnante. [Credo sia] giusto concentrarsi anche un po' più su quella parte più fragile, [...] partendo sul singolo e sul suo senso di autostima, efficacia... [...] penso che sotto questo aspetto siamo ancora molto fragili». (P19, insegnante di sostegno, 2 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] Quello che riesce a fare, è quello che la sua vita, in questo momento, gli ha permesso di fare, che sia per questioni culturali, la vita a casa, quello che prova lui emotivamente: dove arriva è dove poteva arrivare! È l'ambiente che gli ha permesso di fare questo, perché non è nient'altro. [...] Noi possiamo lavorare sull'ambiente, per cercare di spostare il suo livello, al meglio possibile, capendo qual è il meglio per lui». (P19, insegnante di sostegno, 2 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«Invece passa ancora questo concetto, questo senso di inadeguatezza. [...] Bravo se studio, cattivo se non studio. Se non studio perché non sono capace, perché non ho i mezzi, non ho la possibilità di avere aiuto, sono cattivo. [...] Per x motivi sono questo e sono uno scarto. Difficilmente si recupera, eh». (P20, insegnante di musica e sostegno, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma).

Anche la responsabilità educativa, che definisce il perimetro dell'agire educativo, rappresenta uno dei temi su cui i partecipanti hanno riflettuto. Essi ritengono che il docente sia chiamato ad assumere il ruolo di educatore e assumersi la responsabilità di riconoscere ed intervenire innanzi al disagio giovanile:

«Quando eravamo in quarta superiore, ci hanno fatto fare un progetto con due psicologhe perché ci sono state delle situazioni di spaccio e droga e, quindi, i nostri professori volevano capire se tutti noi in classe facessimo uso di stupefacenti oppure se fossero casi isolati. [...] L'ho trovato poco produttivo, perché due persone esterne che vengono [a] capire perché uno si fumasse una canna... avrei preferito che [fossero] i professori [a cercare di capire], analizzare con le varie esigenze di ognuno di noi del perché magari quel ragazzo o quella ragazza si ritrovasse a dover spacciare oppure facesse uso di marijuana, invece che lavarsene le mani [...]. Inoltre, era stato arrestato un mio compagno di classe [e] la scuola si era presa il merito perché [...] aveva contribuito a questo arresto. Era [stato] un po' strano [...]. I professori dovrebbero essere più responsabili nell'ambito classe, invece che lavarsene le mani. [...] La scuola è un ambiente che è quasi al pari di una famiglia: noi passiamo tantissimo tempo a scuola, ci passiamo 13 anni della nostra vita, cinque ore, se non anche di più; magari torniamo a casa e non li vediamo neanche i nostri [genitori] [...]. I professori e la classe diventano come una seconda famiglia». (P37, aspirante insegnante, laurea in Lingue e letterature straniere, nessuna esperienza pregressa);

«[...] Penso [che] la responsabilità educativa della scuola è questa [...]: l'insegnante deve sentire che ha questo ruolo di educatore, e non solo di trasmissione di conoscenze, quindi là, dove si avverte un disagio in classe, l'insegnante è quello più vicino per poter intervenire, poi non è detto che ci riesca, però ci deve almeno provare [...] [affinché] il ragazzo senta che il docente è dalla sua parte». (P34, aspirante insegnante, laurea in Scienze motorie, 20 anni di esperienze pregresse).

La cultura organizzativa promossa entro il contesto scolastico favorisce lo sviluppo e l'istaurazione di specifiche prassi educativo-didattiche e metodologie valutative: esse possono subire processi di innovazione o mantenersi immutate, possono essere oggetto di condivisione tra docenti o meno, a seconda del complesso valoriale, degli approcci, dei modelli comportamentali e delle concezioni di scuola, di insegnante e di studente che in quel contesto vengono promossi. Ne risultano influenzati, sia favorevolmente che negativamente, anche il senso di appartenenza, la coesione scolastica, la collegialità, il grado d'inclusione e la realizzazione di un'educazione alle differenze.

La condivisione delle progettualità educativo-didattiche, o in altre parole la collegialità, anche rispetto ai processi di inclusione, concorre non solo alla buona riuscita del progetto stesso, ma anche all'incremento della motivazione, del senso di appartenenza e della coesione scolastica:

«Quando sono arrivato in questa scuola [...] ho percepito subito di essere accolto da un gruppo di persone, prima ancora che insegnanti, che avevano una grande curiosità nello scoprire delle cose lavorando con i ragazzi. [...] L'idea [era] che posso insegnare solo se imparo qualcosa. Imparo qualcosa dai colleghi [e] con i colleghi; imparo con gli studenti [e] dagli studenti. [...] Ho deciso di fare un'esperienza: [con] i ragazzi, nelle mie ore, smontavamo la classe [e] tiravamo via tutto: la cattedra, le sedie, i banchi;

perché la cattedra, come il banco è un oggetto dietro il quale io mi nascondo, [...] così come le discipline: uno pensa che [...] la finalità della scuola sia l'apprendimento delle discipline, [ma] le discipline sono uno strumento [...] per far sì che tu cresca». (P16, *insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*);

«Abbiamo fatto delle esperienze anche molto formative, pensare che questa scuola, piccola com'è, abbia per quasi 15 anni, trattenuto un rapporto di gemellaggio con una scuola a Berlino, dove tutti ci chiedevano: “Ma come fate a pensare di portare i ragazzi una settimana, a 14 anni, a Berlino, addirittura coi genitori?”, lo si fa perché c'è una vera atmosfera autentica di relazioni in cui ci [si] riconosce, anche se ci sono dei problemi, perché [...] questi problemi diventano un'occasione per crescere». (P16, *insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*);

«[Di esempi] belli potrei farne una sfilza! Tutte le organizzazioni di quando facevamo scuola di comunità: praticamente i nostri ragazzi hanno mangiato, dormito, vissuto con noi h 24 nei locali della scuola, dove noi al mattino facevamo scuola tradizionale, poi al pomeriggio si facevano varie attività, soprattutto laboratoriali, ore di studio e poi alla sera con i genitori si condivideva la cena, dove i genitori ci aiutavano nell'organizzazione, e poi si dormiva coi ragazzi. Dormire coi ragazzi è un'esperienza forte». (P12, *insegnante di sostegno, 16 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*);

«Queste mura stanno iniziando a prendere vita, [...] perché se voi veniste al mattino, anche adesso che le lezioni sono concluse, vedreste che la scuola aperta, è ancora strapiena di ragazzi. Adesso si sta cercando di [tenere la scuola aperta] 24 ore su 24, non una scuola che, al suono della campanella, chiude i battenti, [...] ma una scuola che sia vissuta, che viva dalle otto del mattino, fino alle otto di sera. [...] Laddove la famiglia manca [...] [la scuola] è l'altra istituzione forte che può aiutare i ragazzi nella crescita, a formarsi, non solo dal punto di vista didattico, ma proprio moralmente». (P18, *insegnante di inglese, 15 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma*);

«A meno che non si prenda l'occasione di [...] creare una scuola diversa. [...] Se noi seguissimo una linea comune, [...] [a partire dal presupposto che] tutte le esperienze qualcosa di positivo lo lasciano [...]. Una volta feci un lavoro su come uno strumento digitale poteva essere uno strumento per [contrastare] il dropout; devo dire che ho avuto dei riscontri positivistissimi: [...] i ragazzi non avendo l'obbligo di venire a scuola, seguivano comunque, contestualmente, le attività scolastiche in zona protetta, in confort zone; perché noi sappiamo che, per certi ragazzi, la scuola è veramente un grosso limite [...]. È questa la strada per crescere, sennò si torna di nuovo al metodo tradizionale, e aumenta lo scollamento». (P33, *insegnante di lettere, 23 anni di insegnamento, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*).

Tuttavia, se le progettualità e linee di intervento implementate non sono oggetto di compartecipazione, gli insegnanti testimoniano il generarsi di profonde conflittualità tra i docenti, che si ripercuotono, in generale,

sull'atmosfera percepita e, in casi specifici riportati qui di seguito, sull'inclusione scolastica:

«Sono stati fatti dei progetti particolari per alcuni ragazzi, che hanno avuto l'esito sperato, perché di fronte a un abbandono scolastico, alcuni sono tornati [...]. Qualcuno, addirittura, è tornato in classe, con una frequenza non assidua, però, insomma, l'obiettivo era quello ed è stato centrato, con tutte le difficoltà. [...] Però, davanti a questa cosa, qualcuno [tra i colleghi] ha criticato la modalità. Questi progetti sono proprio stati fatti per recuperare la consapevolezza di questi ragazzi di esistere, di esserci, di valere qualcosa per qualcuno». (P20, insegnante di musica e sostegno, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[Alcuni] non hanno visto la valenza didattica nel progetto, ma hanno visto solo che sono andati fuori a divertirsi, perché qualcuno andava a cavallo, qualcuno andava ad arrampicarsi, no? E invece tutto il lavoro che c'è stato dietro, non è stato valorizzato: "Quella non è scuola! [...] Quello è vado a divertirmi sul cavallo"». (P17, insegnante di lettere, 6 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«Noi, come docenti, come persone adulte, non siamo ancora in grado, di educare alla differenza. [...] Facciamo 87.000 progetti sulla diversità, sul web, e quando si tratta di viverla non si sa spiegare né dire ai ragazzi perché c'è un ragazzo o due che partecipano a un progetto particolare, a loro dedicato, perché, gli facciamo vivere la differenza: "tu non ci puoi andare e lui invece sì". Anzi, addirittura, gli diciamo, perché l'ho sentito con le mie orecchie: "Pensa, pensa che bel progetto: questo che non viene a scuola, non fa niente, non studia e si è meritato di andare al ranch!"». (P20, insegnante di musica e religione, 8 anni di insegnamento, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] Io parlo del sostegno: [...] secondo me, questa inclusività non ha ancora raggiunto il livello massimo. Bisogna ancora fare dei piccoli passi avanti, soprattutto da parte dei docenti curricolari, che tante volte, un po' si fossilizzano sulla loro disciplina [e sul] fare lezione, senza tener conto che, in quel momento, in classe, ci sono diverse tipologie di alunni [...]. Molte volte si delega all'insegnante di sostegno: "Tanto c'è l'insegnante di sostegno, se la vede lui, lei". L'alunno speciale è l'alunno di tutti gli insegnanti». (P23, insegnante di lingue straniere, 21 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina).

Rispetto agli spazi e ai tempi dedicati alla condivisione, gli insegnanti si interrogano sulla necessità di reperire un luogo di confronto, sulla sua utilità e sul ruolo che ha e che dovrebbe ricoprire il consiglio di classe:

«[...] Questi momenti di riflessione, io mi chiedo, quanto effettivamente sarebbero efficaci? Perché [...] noi possiamo aggiungere una riunione ma non arrivare allo scopo [...]. Allora, mi chiedo: se la riflessione deve essere valoriale, condivisa, oltre che didattica, poi anche educativa, in quell'ora in più, arriveremmo poi all'obiettivo? [...] Perché anche i consigli di classe dovrebbero nascere per quello, però, poi, tra le

altre cose ci si perde». (P7, insegnante di lettere, 5 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«[...] Forse non sembra dall'esterno, per chi non vive la scuola, ma noi abbiamo dei tempi serratissimi, tra riunioni calendarizzate, tra riunioni istituzionali [...]. Un momento di confronto come questo ce lo sogniamo». (P23, insegnante di lingue straniere, 21 anni di insegnamento, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina).

Infine, rispetto alla cultura organizzativa che le scuole sono chiamate a promuovere, gli insegnanti fanno riferimento anche alle indicazioni fornite dal MIUR:

«[...] Le cose si muoveranno, perché anche dal ministero arrivano tante sollecitazioni. La scuola aperta anche d'estate. Quando è dall'alto, quando è il tuo datore di lavoro, il ministero dell'istruzione, e non è il dirigente, che ti dice: "Tu, insegnante, devi fare così» [...] allora, pian pianino, secondo me, qualcosina si muoverà». (P17, insegnante di lettere, 6 anni di insegnamento, I.C. Traversetolo, Parma).

3.7. Il fare-rete

Ultima *core category* emersa dalla riflessione sull'AMS fa riferimento alle prassi di rete che avvengono entro il contesto scolastico, ovvero le collaborazioni instaurate con figure professionali o enti esterni.

In particolare, gli insegnanti fanno riferimento al supporto offerto dalla figura dello psicologo scolastico o alla collaborazione che avviene con altre scuole. Su questo tema, i partecipanti testimoniano le potenzialità di disporre di un servizio di sportello psicologico, sia rispetto al sostegno fornito agli studenti, che a quello offerto agli insegnanti, sia rispetto alla realizzazione di progetti educativi. Inoltre, il fare-rete permette ai docenti un continuo confronto con realtà scolastiche esterne alla propria, consentendo l'innovazione e la diffusione delle pratiche:

«[...] Sono state aumentate le ore a disposizione della scuola [per lo] sportello di ascolto; [...] con l'ampiamiento di questi contratti, abbiamo potuto contrattualizzare la nostra psicologa in maniera più ampia e lei ha fatto proprio dei giri nelle classi: in tutte le classi terze ha fatto degli incontri all'affettività; [...] nelle classi più problematiche [ha fatto] delle osservazioni, sia nella primaria che nella secondaria, che abbiamo trovato utilissime. E non solo riguardo ai ragazzi, a volte anche riguardo agli insegnanti, attraverso un [...] supporto». (P24, insegnante di sostegno, 10 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«Potrebbe essere utile anche la presenza di uno psicologo, non tanto come la figura [per] un intervento estemporaneo, ma [...] come ruolo fisso della scuola, [...] come una figura dell'organico scolastico, magari con degli interventi, anche durante le

lezioni, [affinché] conosca i ragazzi, [li possa] eventualmente supportare [...]. E potrebbe anche essere d'aiuto agli insegnanti nel gestire queste situazioni di assoluta difficoltà». (P36, aspirante insegnante, laurea in Lingue straniere, 1 anno di esperienze pregresse);

«[...] La figura dello psicologo [...] dovrebbe essere una presenza costante all'interno della scuola, che apra dei ponti per gli studenti, perché l'adolescenza è un periodo molto complicato e, magari, ci si vergogna [di rivolgersi alla] figura dello psicologo, che viene [spesso] stigmatizzata, se si va dallo psicologo si è pazzi! [...] Come lo è l'insegnante di sostegno che, più volte viene svalutato [come] ruolo o rilegato ad un unico soggetto che ha la necessità del sostegno, potrebbe essere un sostegno globale all'intera classe. Mi ricordo, alle superiori avevamo una ragazza disabile, che aveva l'insegnante di sostegno, e questa figura era molto vicina anche a noi, se si fosse avuto necessità di parlarle, di un consiglio, sarebbe stata molto utile come figura all'interno della classe, al di fuori del suo ruolo di insegnante di sostegno per quella persona». (P37, aspirante insegnante, laurea in Lingue e letterature straniere, nessuna esperienza pregressa);

«[...] Io credo nella collaborazione, non solo a livello scolastico [...], ma credo molto nelle reti, sono una che ha sempre fatto rete, con scuole anche di altre regioni di Italia. Io ho bisogno del confronto, perché il confronto fa crescere, io dal confronto imparo sempre qualcosa. [...] [Durante questa pandemia così] irruenta, io sono convinta [che il web] [...] sia stato veramente un canale, un ponte che ha collegato i docenti e li ha aiutati a uscire dal proprio isolamento, [...] a trovare soluzioni». (P33, insegnante di lettere, 23 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina).

Conclusioni

La letteratura che si è occupata di indagare il costrutto di AMS ha posto in luce come i soggetti che abitano un ambiente costruiscano una cultura condivisa che, a partire dalle relazioni sociali e dal quadro normativo-valoriale, si esprime attraverso un complesso di aspettative, convenzioni, sistemi di significato e prassi quotidiane. Tale cultura trova realizzazione attraverso quei processi partecipativi, che vedono nella riflessione, discussione e negoziazione, gli strumenti per generare senso di appartenenza, partecipazione attiva e coesione.

Lo studio empirico che abbiamo presentato, finalizzato a indagare quali fattori gli insegnanti menzionano se invitati a riflettere sull'AMS, mette in evidenza una serie di temi connessi all'oggetto di studio. Che cosa è emerso?

La voce dei partecipanti riporta un'immagine di scuola che si accosta a quella di famiglia, di casa, di nido, di rete ecologica di connessioni, determinata dalle relazioni sociali.

A conferma di quanto rilevato dalle ricerche di settore, infatti, le relazioni sociali, in termini di collaborazione, negoziazione, cooperazione e conflitti, rientrano tra i temi che ricorrono maggiormente nelle parole degli insegnanti. In particolare, la qualità delle relazioni sociali, in termini di rapporti tra dirigente scolastico e corpo docente, tra colleghi, tra insegnanti e studenti e tra pari, ricopre un posto rilevante nell'influenzare l'atmosfera che si respira a scuola. I rapporti sociali, infatti, declinano il benessere percepito, la realizzazione di sé, le pratiche educativo-didattiche che entro il contesto vengono realizzate e la cultura organizzativa scolastica che viene promossa.

Inoltre, nella relazione che lega gli adulti educanti ai minori, gli insegnanti paragonano se stessi e il dirigente scolastico a una guida e riconoscono il ruolo che entrambi giocano, in termini di modello comportamentale necessario alla crescita dei giovani di oggi. Perché concorrano allo sviluppo positivo dell'individuo, le relazioni sociali si devono contraddistinguere per una serie di qualità: comprensione empatica, accettazione incondizionata e considerazione positiva, sia verso gli studenti, che entro il contesto scolastico costruiscono la propria immagine di sé, sia verso gli altri docenti, al fine di costruire collegialmente ambienti favorevoli di apprendimento.

Tuttavia, la collegialità tra colleghi e tra dirigente scolastico e insegnanti, in termini di buone relazioni, cooperazione e condivisione di mandati e prospettive educativo-didattiche, appare come un fattore incerto nella quotidianità scolastica: nei vissuti dei partecipanti ritornano rapporti tesi e frammentari, che conducono alla percezione di malessere, senso di solitudine e mancata condivisione di prospettive e linee di intervento. Proprio a causa di questo stato di isolamento, gli insegnanti dichiarano di sentirsi spesso disorientati, incapaci, soli e impreparati nel gestire la complessità della quotidianità scolastica. Se questa condizione, da una parte, è generata dalle caratteristiche che contraddistinguono la scuola secondaria di I grado, descritta come contesto che tende, per natura, alla disgregazione e all'autonomia di azione, dall'altra, è maggiormente causata dalla ritrosia ad assumere i panni dell'altro – che esso sia un collega, il dirigente scolastico o lo studente – dalla rappresentazione che si elabora del ruolo del docente e dalla carenza, in termini formativi, di una riflessione in tal senso. Infatti, nonostante si riconoscano le relazioni sociali come possibile strumento per rispondere alla condizione di solitudine che gli insegnanti percepiscono, le testimonianze raccolte restituiscono un quadro connotato da resistenze all'attuazione di pratiche di collaborazione. Se, per un verso, si ammette che la discussione permetta di reperire e di costruire collegialmente soluzioni utili alla gestione della complessità educativa, di fatto dai dati emerge che l'adozione di pratiche partecipate dipenda più dalla predisposizione del singolo ad aprirsi al confronto,

che da una prassi regolarizzata nella cultura scolastica, confermata anche dalla concreta mancanza di spazi e tempi dedicati al dialogo sostanziale.

Inoltre, la costruzione di queste alleanze educative si delinea ancora più complessa se l'altro è rappresentato dalla famiglia. A differenza di quanto rilevato fino ad oggi dalla letteratura, che tralasciava completamente uno dei principali attori che influiscono sulla crescita del minore, dai dati rilevati emerge che il nucleo genitoriale gioca un ruolo di particolare rilievo nel condizionare l'atmosfera che si percepisce a scuola. Se, da una parte, si rileva la costante ricerca, da parte degli insegnanti, di un confronto e della costruzione dell'alleanza educativa con la famiglia, in quanto priorità dell'agire educativo, dall'altra si manifestano le criticità date dalla gestione concreta di questa relazione. La rappresentazione sociale elaborata dagli insegnanti, alla luce dei giudizi espressi sulle competenze genitoriali, mette in evidenza un quadro complesso, che manifesta la distanza e, a tratti, la contrapposizione che caratterizza la relazione scuola-famiglia. Nonostante gli insegnanti si mostrino consapevoli della necessità di ricostruire tale frattura, che a tratti assume le sembianze dell'antagonismo, i giudizi e la rappresentazione che la scuola ha di famiglia restituisce una realtà fatta di prospettive educative differenti, di quadri valoriali contrastanti e di messaggi educativi dissimili che generano distanze apparentemente inconciliabili e conflitti di lealtà vissuti dal minore. Ad appesantire il quadro, si somma anche la rappresentazione sociale di scuola e di insegnante elaborata dalla famiglia in conseguenza alla propria esperienza scolastica, che influenza profondamente la rappresentazione dello studente: se, infatti, il pregresso dei genitori ha visto una condizione di disagio scolastico, gli insegnanti testimoniano come anche i figli assumano un atteggiamento difensivo e di sfiducia.

Non è un caso, dunque, che i vissuti riportati dagli insegnanti mostrino come le rappresentazioni sociali che i differenti soggetti elaborano di scuola, di insegnante, di studente e di famiglia, in termini di ruoli e responsabilità, ricoprano una posizione centrale nell'influenzare l'AMS. In particolare, dai dati rilevati si evidenzia come esse abbiano particolare influenza sulle concezioni e sulle aspettative che gli attori del contesto elaborano rispetto ai ruoli che ciascuno è chiamato a ricoprire.

Passando in rassegna le individualità che agiscono a scuola, gli insegnanti mostrano di alternare rappresentazioni differenti di studente: all'immagine di *buono* studente, inteso come colui che presenta un buon livello di apprendimento, è abile nel gestire le proprie emozioni e competente nell'affrontare i compiti verso la vita, la realtà restituisce un ragazzo fragile, che manifesta il proprio disagio, sia attraverso una scarsa gestione dell'emotività e degli stati di ansia, sia attraverso un'incompetenza nell'affrontare la realtà. Tuttavia, gli insegnanti rilevano come perseveri la tendenza a respingere la

condizione che caratterizza i giovani di oggi, espressa da una rappresentazione sociale imm modificata di studente, che genera aspettative deluse e conseguenti processi di esclusione e disconoscimento.

Di riflesso, anche le concezioni rispetto al ruolo che l'insegnante è chiamato a ricoprire risultano ambigue: i docenti, infatti, testimoniano una tendenza duplice circa gli stili educativi adottati, che, a tratti, appaiono in evidente contrasto. Da una parte, infatti, si profilano coloro che privilegiano uno stile autoritario, che non ricerca il dialogo, se non quando strettamente necessario, e che prevede l'imposizione di specifiche condizioni alle quali adeguarsi; la didattica è principalmente trasmissiva e la responsabilità educativa in capo al docente è strettamente connessa alla formazione intellettuale dello studente. Anche le aspettative risultano coerenti con il suo stile educativo e la sua rappresentazione sociale: di fatto, si evidenzia come gli studenti che non rispondono alle richieste implicite ed esplicite degli insegnanti, tendano ad essere rifiutati e isolati, a subire alcune forme di maltrattamento verticale o a ricevere atti punitivi, in termini di sanzioni disciplinari. Sono ricorrenti le forme di disconoscimento e isolamento, in termini di esclusione dalla propria attenzione professionale, di sfiducia educativa, di una continua enfasi degli insuccessi o minimizzazione dei successi, anche attraverso il sarcasmo, e di incentivazione di sentimenti negativi da parte di altri docenti o dei compagni. Dall'altra parte, invece, si riconoscono coloro che adottano uno stile educativo democratico, che prevede la ricerca del confronto e della partecipazione nell'azione educativa; questo tipo di insegnante si dimostra trasparente, argomenta le proprie scelte educative, accoglie lo studente per la condizione che lo caratterizza e assume una disposizione ottimista e priva di giudizio.

Questo stile democratico consente l'insaturazione di un'atmosfera inclusiva, non solo nei confronti dell'alunno, che si sente parte di un contesto in grado di accettarlo, ma anche nei confronti dei colleghi. Dai vissuti riportati dai partecipanti, in particolare mediante la voce degli insegnanti di sostegno, emerge una frequente svalutazione del ruolo da loro ricoperto. Tra questi, alcuni testimoniano di essere stati invitati ad allontanarsi dall'aula sia in assenza dell'alunno di cui si prendono cura, sia in presenza dello stesso perché ritenuto disturbante, dimostrando come l'educazione alle differenze e le pratiche di inclusione siano questioni tutt'altro che scontate nella quotidianità scolastica.

La rappresentazione di studente e di insegnante e lo stile educativo adottato dimostrano di influenzare le pratiche educativo-didattiche e, in generale, la cultura organizzativa che nel contesto scolastico viene promossa. Le voci degli insegnanti riportano di progettualità non sempre oggetto di condivisione, che comportano conseguenze non di poco conto sul piano delle

pratiche educative: talvolta, le prassi si configurano come attente all'inclusione e alla valorizzazione, non solo in termini di scelta dei temi da approfondire (bullismo, competenza digitale, ecc.), ma anche dei modelli comportamentali offerti; talaltra, attraverso forme più sommesse, tendono all'esclusione e alla svalutazione dell'altro, interpretando la complessità come un elemento da annullare piuttosto che una condizione dalla quale partire o da valorizzare.

L'indagine compiuta sull'AMS attraverso la prospettiva dei docenti aspiranti e in servizio ha portato a galla una serie di questioni sulle quali occorre ancora riflettere, come le rappresentazioni di scuola, di insegnante e di studente che, a tratti inconsapevoli, necessitano di essere esplicitate, la sistematizzazione delle culture, degli stili e delle prassi educativo-didattiche che, aperte all'altro, occorre diventino patrimonio della professionalità docente, o ancora l'individuazione di metodi per l'agire educativo che sostengano l'educazione alle differenze e sopperiscano alla solitudine percepita dagli insegnanti.

Conclusioni

Questo volume è stato elaborato al fine di formulare una panoramica su alcune delle teorie di sviluppo morale che sono state concettualizzate nel corso del Novecento e considerare la storia dell'educazione morale in riferimento sia al quadro giuridico-normativo italiano, sia alle applicazioni che di tale "disciplina" sono state realizzate. Inoltre, a fronte di queste riflessioni, si è inteso privilegiare quel campo di ricerca che ha indagato il ruolo del contesto in relazione alla formazione morale dell'individuo. Abbiamo, dunque, rivolto la nostra attenzione ai costrutti di clima scolastico, rispetto a quegli studi che si sono occupati di indagarlo nei suoi aspetti più morali, e di AMS, inteso come il complesso di norme, valori e sistemi di significato che regola le relazioni sociali, formali e informali, che nella scuola si sviluppano, insieme al grado con cui regole e valori vengono condivisi da coloro che sono parte di quel contesto (Power et al., 1989). L'analisi della ricerca ha portato alla luce due questioni principali, ovvero l'esistenza di tre dimensioni strettamente connesse, quelle normativa, relazionale e di sviluppo individuale, e l'assenza degli insegnanti tra i destinatari principali della ricerca, la quale si è focalizzata in particolare sulla relazione esistente tra l'AMS e lo studente, rispetto sia allo studio della sua percezione, sia agli interventi educativo-formativi a lui rivolti.

Eppure, se pensiamo all'insegnante come "agente morale", tra le competenze che Elio Damiano (2007, pp, 306-307) individua, vi è anche la "capacità di creare in classe e negli altri ambienti scolastici un clima ricettivo e sensibile ai bisogni di sviluppo dei soggetti", la "capacità di collaborare alla pari con i colleghi corresponsabili per discipline diverse degli stessi gruppi di alunni e con colleghi delle stesse discipline per realizzare la continuità di curricoli verticali", la "capacità di elaborare, realizzare e valutare il progetto educativo scolastico in coordinamento con gli attori dell'istituto" e, non per ultima, la "capacità di collaborare con i colleghi [...] per contribuire allo sviluppo professionale degli insegnanti". Pertanto, abbiamo ritenuto interessante raccogliere la voce dei docenti – aspiranti e in servizio nella scuola secondaria di I grado – interrogandoli su quella che è la loro percezione di AMS, al fine di individuare quegli elementi che, nella loro prospettiva, si connettono al costrutto.

A nostro avviso, i temi affrontati in questo volume hanno consentito di mettere a fuoco alcune questioni che, ad oggi, non hanno ancora trovato risposte esaurienti e sulle quali occorre compiere un'ulteriore riflessione: di fatto, a fronte della complessità odierna e del mandato in capo all'educazione morale – etico-sociale, civica o alla cittadinanza, come dir si voglia – come predisporre e quale ruolo gioca il contesto nella formazione morale dell'individuo? Quale ruolo gioca l'insegnante? Come far fronte al disorientamento espresso, implicitamente ed esplicitamente, da quest'ultimo?

Le riflessioni compiute considerando la storia dell'educazione civica o alla cittadinanza e le applicazioni di educazione morale, ossia gli approcci e i curricoli che sono stati formulati, ci consentono di individuare come, in primo luogo, il contesto rappresenti un elemento sul quale occorre investire. Trasversalmente, infatti, emerge come quest'ultimo rappresenti uno spazio che, se opportunamente progettato, consente di promuovere nello studente la formazione di abiti eticamente orientati.

Ma in quali termini? La predisposizione di interventi che aprano alla discussione si configura come fattore al quale l'educazione può ricorrere per sostenere lo sviluppo morale efficacemente. Infatti, comune agli approcci e ai curricoli vi è la scelta di impiegare l'uso sistematico, in classi o in gruppi di pari, di specifici strumenti per la formazione morale dell'individuo. Tra questi, troviamo i *dilemmi morali*, ossia problemi ipotetici, ma anche reali, finalizzati a instaurare dialoghi tra i pari per ampliare la conoscenza del bene, suscitare contrasti di opinione tra gli alunni e conflitti etico-cognitivi nel soggetto, sostenere il confronto aperto tra studenti con stadi differenti di ragionamento morale, sollecitare modalità riflessive sempre più complesse e tenere desta la tensione evolutiva dell'individuo (Viganò, 1991). Ma anche la *narrazione* (Tappan, Brown, 1989; Gendron, 2003) è uno strumento che si può annoverare tra quelli impiegati dalla formazione morale. Volto a creare sollecitudine, l'uso educativo delle storie contribuisce a rendere il soggetto autore della propria vita: lo *storytelling*, infatti, consente di narrare esperienze morali reali entro un contesto storico e sociale che assume uno specifico significato. In altre parole, le storie rappresentano per l'individuo una "*finestra* attraverso cui vedere le interrelazioni tra il sapere, il sentire e il volere, nell'esperienza morale" (Santerini, 2011, pp. 89), dando voce anche alle dimensioni affettiva e sociale. La narrazione favorisce lo sviluppo della *moral authority*, ovvero quella capacità che consente all'individuo di rivendicare e consapevolizzare la paternità delle scelte compiute o, detto diversamente, la responsabilità morale di una valutazione, di una decisione o di un'azione.

Nelle declinazioni proposte da Massimo Baldacci, dalla Teoria degli ambiti di sviluppo sociale o da Lawrence Kohlberg, impianti educativi come questi

consentono all'individuo di sperimentare la dimensione dialogica dello sviluppo morale, che sposta la propria attenzione "dall'insegnare ciò che è giusto o sbagliato, alla necessità che l'ambiente educativo comunichi significati morali che permettano alla persona di mediare con la realtà, spesso conflittuale". Infatti, l'impiego di strumenti come questi consente a studentesse e studenti di prendere atto della complessità in gioco, analizzare attori-comportamenti-contesti, prendere decisioni e formulare giudizi; ma, ancora, chiarire i valori sottesi, far uso del ragionamento, sostenere la capacità di fare ipotesi e prevedere le conseguenze delle azioni, nonché argomentare i propri punti di vista; inoltre, anche l'apertura all'altro, l'avanzare la personale prospettiva nel contesto della discussione, il favorire l'impegno etico-sociale, l'assumere la responsabilità delle scelte morali e il diventare autori consapevoli della propria storia, sono azioni promosse da approcci come questi (Santerini, 2011, pp. 88-94).

Pertanto, la predisposizione di un contesto che consenta il ricorso costante e ritualizzato alla discussione rappresenta un secondo fattore comune agli approcci e ai curricoli di educazione morale. Infatti, sotto la forma di una conversazione con se stessi, con l'insegnante o con i pari, "le *filosofie del dialogo* sottolineano il valore etico e culturale di questa pratica, ponendo la relazione dell'io con l'altro come costitutiva della stessa umanità dell'uomo" (Baldacci, pp. 90-107). Nella dimensione dialogica, infatti, l'individuo sviluppa le capacità di entrare in ascolto dell'altro, relativizzare il proprio punto di vista, comparare prospettive differenti, affrontare i conflitti, nonché ricercare nuove sintesi e costruire significati congiunti. Di fatto, in questa dimensione, il soggetto esercita il proprio diritto di partecipazione e di opinione e sostiene la propria capacità di avvalersene, in termini di autonomia mentale, coraggio delle proprie idee, consapevolezza dei propri diritti-doveri, decisione e determinazione, mentre impara a tutelare i diritti altrui.

Elemento di cui è necessario tener conto nella realizzazione di impianti come questi è il fattore *tempo*: gli studi che hanno indagato i risultati prodotti dagli approcci e dai curricoli di educazione morale, rilevano come lo sviluppo e la formazione degli abiti morali avvenga in un arco temporale prolungato che si compone di pratiche sistematiche e routinarie.

Se, dunque, il contesto per favorire la formazione morale dell'individuo è così caratterizzato, quale ruolo spetta all'insegnante?

I dati che abbiamo raccolto interrogando i docenti esplicitano la predominanza di una dimensione individuale nell'agire educativo-scolastico che, seppur fisiologicamente normale, manifesta, da una parte, quanto la postura assunta dall'insegnante sia determinante per la qualità dell'AMS e per educare moralmente, in particolare quando si è chiamati a confrontarsi con eventi critici e, dall'altra, testimonia la mancanza di una codificazione comunitaria di fronte alle questioni complesse. La percezione che l'insegnante

esprime dell'AMS ha riportato evidenze di come le rappresentazioni sociali che l'insegnante elabora di studente, di scuola e di docente stesso, siano un fattore sul quale occorre riflettere. Queste, infatti, condizionano, non sempre consapevolmente, le concezioni e le aspettative che gli attori del contesto costruiscono rispetto ai ruoli che tutti sono chiamati a ricoprire. Se, da una parte, infatti, si ravvisano rappresentazioni idealizzate di "buon" studente, ossia colui che presenta un buon livello di apprendimento, è abile nel gestire le proprie emozioni e competente nell'affrontare i compiti verso la vita, alla quale, di riflesso, si associa l'immagine di un insegnante che, per lo più impegnato nella formazione intellettuale, alimenta specifiche aspettative in termini di raggiungimento di apprendimenti, circoscrive la propria responsabilità educativa all'ambito della formazione disciplinare e costruisce una certa concezione di scuola, atta perlopiù allo sviluppo dell'eccellenza, la ricerca svolta descrive una realtà differente. I dati rilevati, infatti, restituiscono che innanzi alla condizione vissuta attualmente dallo studente, che lo ritrae sempre più fragile e incapace di gestire la propria emotività, gli stati di ansia e il disagio che prova, l'insegnante si dimostra restio ad elaborare una nuova immagine di educando e, di conseguenza, del proprio ruolo di docente.

Viene da sé che anche le modalità educative adottate risultano influenzate dalle rappresentazioni sociali che si formulano rispetto agli attori che agiscono a scuola e che, di fatto, si concretizzano in due antinomiche tendenze di stili educativi adottati: da una parte, troviamo coloro che tendono a custodire una rappresentazione immobile di studente, di insegnante e di scuola, che genera aspettative deluse, conseguenti processi di esclusione e disconoscimento e una leadership autoritaria e punitiva; dall'altra, si individuano coloro che, invece, tentano di accogliere lo studente così com'è e, servendosi di una leadership democratica, operano intenzionalmente per ricercare la compartecipazione nell'azione educativa, al fine di fornire al ragazzo e alla ragazza gli strumenti necessari per leggere la complessità odierna.

Tuttavia, ciò che ci preme sottolineare è rappresentato dal fatto che le rappresentazioni sociali esplicitate si configurano come esito di una postura personale, ossia per lo più conseguente all'individuale predisposizione, invece che a una collettiva e regolarizzata inclinazione professionale. In altre parole, l'insegnante che adotta uno stile educativo autoritario o democratico o che concepisce la scuola in funzione di un determinato mandato – intellettuale *versus* educativo – giustifica la propria scelta con la personale "disposizione a". Analogamente, anche in corrispondenza delle relazioni sociali tra colleghi si registra la medesima tendenza. Nelle parole dei docenti ritornano, frequentemente, i racconti di rapporti tesi e conflittuali, percezione di malessere, senso di solitudine e mancata condivisione di prospettive e linee di intervento. Gli insegnanti si percepiscono abbandonati, incapaci e

impreparati rispetto alla gestione della complessità scolastica. Se tale condizione è, a loro avviso, generata dalla stessa configurazione della scuola secondaria che, per com'è organizzata, tende all'autonomia di azione, dall'altra parte ritengono che la causa principale sia da ravvisare nella difficoltà o nella ritrosaggine degli insegnanti ad assumere i panni dell'altro.

Infatti, seppur si riconosca nelle relazioni tra colleghi un possibile strumento capace di riconvertire le logiche di isolamento, proprio perché la collaborazione permetterebbe l'individuazione collegiale di soluzioni ai dilemmi coi quali ci si confronta, i dati evidenziano che l'adozione di pratiche compartecipate dipende, di nuovo, dalla predisposizione del singolo, più che da una prassi regolarizzata nei contesti scolastici e nella professionalità del docente. A conferma di questo, dai dati emerge che seppur l'insegnante appaia disorientato innanzi alle questioni morali, egli tenda comunque, per un verso, ad affidarsi alla propria sensibilità – come i docenti spesso la chiamano – e, per l'altro, a non individuare nella collegialità uno strumento utile a consapevolizzare le concezioni che soggiacciono alla scuola – di insegnante e di studente, per capirci – ed efficace per sistematizzare le prassi educative. L'incapacità di comprendere fino in fondo e trovare un raccordo su quale sia il ruolo dell'insegnante e fin dove si tracci il confine della sua responsabilità educativa comporta delle conseguenze anche sull'educazione morale delle giovani generazioni, in particolare in tutte quelle circostanze in cui l'educazione si trasmette informalmente piuttosto che formalmente.

I dati raccolti riportano, non così infrequentemente, di numerose progettualità realizzate nel contesto scolastico – per esempio al fine di promuovere una riflessione sui temi del bullismo, della discriminazione di genere, dell'inclusione o per rispondere ai fenomeni di isolamento sociale, assenteismo scolastico e drop-out – che non trovano consonanza con i comportamenti assunti dagli insegnanti: questi ultimi vengono descritti o come disorientati e incapaci di giustificare le proprie scelte educative o come arroccati sulle proprie posizioni e restii ad adottare una prospettiva differente dalla propria. «Facciamo 87.000 progetti sulla diversità [...] e quando si tratta di viverla non si sa spiegare né dire ai ragazzi perché c'è un ragazzo o due che partecipano a un progetto particolare, a loro dedicato. [...] Addirittura, gli diciamo [...]: “Pensa, pensa che bel progetto: questo che non viene a scuola, non fa niente, non studia e si è meritato di andare al ranch!”» (P20, I.C. Traversetolo, Parma), riporta un insegnante, tra quelli partecipanti alla ricerca. L'educazione che passa per l'informalità è capace di comunicare messaggi potenti, talvolta più incisivi di quelli trasmessi formalmente durante la pratica educativa, che di fatto hanno ripercussioni significative sia sull'immagine che lo studente costruisce di sé, sia sulla cultura organizzativa che a scuola viene trasmessa. Se l'educazione deve condurre alla formazione di un *habitus*, prima di tutto democratico e

accogliente nei confronti dell'altro, la scuola certamente deve restare uno dei luoghi principali di cura, "l'architrave della democrazia" (Ariemma, 2016, p. 70), un suo caposaldo, e l'insegnante ne deve essere il difensore e l'artefice.

Pertanto, promuovere una riflessione sulle rappresentazioni sociali diffuse di studente, insegnante e scuola, sulle relazioni tra colleghi, sullo strumento rappresentato dalla collegialità e sul disorientamento che frequentemente si rintraccia e sottende alla pratica educativa, può essere un primo passo per costruire le coordinate utili a muoversi nella complessità odierna.

Come e dove è possibile promuovere una riflessione sul ruolo giocato dal contesto e dall'insegnante rispetto all'AMS e più ampiamente all'educazione morale?

Tematizzare questi aspetti può essere utile per portare a galla quelle componenti implicite che influenzano l'agire quotidiano; in tale senso, i contesti della formazione possono rappresentare un luogo privilegiato per farlo.

Infatti, se tentiamo di codificare il profilo professionale di docente, che entro questa cornice viene a delinearsi, ritroviamo un insegnante che è chiamato a sostenere le disposizioni dialogiche e democratiche del soggetto e del gruppo, al fine di alimentare una discussione corretta e stimolante (Viganò, 1991). L'educatore è colui che adotta un atteggiamento orientato a sollecitare la partecipazione attiva di tutti e che costruisce un clima di accettazione incondizionata, affinché il soggetto in crescita si senta libero di esprimersi e di sbagliare. L'insegnante diviene colui che "stabilisce un contesto sociale nel quale le differenze tra le persone, in termini di capacità e interessi, non sono utilizzate come criteri per includere o escludere", bensì come elementi dai quali partire per realizzare un ambiente caratterizzato da un profondo senso di comunità, ove studentesse e studenti, con capacità e orientamenti differenti, interagiscono e si integrano (Nucci, 2001, pp. 171-173). Inoltre, innanzi all'isolamento e al disorientamento, più volte espressi dagli insegnanti, la collegialità, in termini di condivisione di mission scolastica, stili educativi, progettualità, pratiche educativo-didattiche e del quadro culturale-normativo-valoriale scolastico, rappresenta una condizione che occorre tutelare per favorire l'educazione morale e la realizzazione di AMS di qualità. Essa, infatti, si configura come strumento dell'insegnante che gli consente di partecipare attivamente alla comunità di cui è parte, scegliere congiuntamente quali linee adottare, riflettere costantemente sulle azioni adottate, al fine di codificarle e affinarle, in un processo di costante negoziazione e *ri-significazione* delle concezioni e delle pratiche di cui è autore e attore. In questo senso, promuovere una riflessione – anche entro i contesti di formazione professionale – su quelle abilità necessarie al *saper curare e costruire ambienti democratici* – ovvero incondizionatamente inclusivi, dialogici, eticamente orientati – può rappresentare un primo sforzo perché la scuola sia, di fatto, una "palestra di democrazia" (Dewey, 1954; 1961; 2008).

Riferimenti bibliografici

- Aldridge J.M., Ala'i K.G. and Fraser B.J. (2016a), "Relationships between school climate and adolescent students' selfreports of ethnic and moral identity", *Learning Environments Research*, 19: 1-15.
- Aldridge J.M., Fraser B.J., Fozdar F., Ala'i K.G., Earnest J. and Afari E. (2016b), "Students' perceptions of school as determinants of wellbeing, resilience and identity", *Improving Schools*, 19: 5-26.
- Aldridge J.M., McChesney K. and Afari E. (2018), "Relationships between school climate, bullying and delinquent behaviours", *Learning Environments Research*, 21: 153-172.
- Ariemma L. (2016), *Il lavoro educativo nei contesti formali, informali e diffusi, non formali*. in L. Perla e M.G. Riva, a cura di, *L'agire educativo*, La Scuola, Brescia, 65-78.
- Arantes V., Araújo U.F. and Morgado da Silva M.A. (2019), "Josep Maroa Puig: una vida dedicada a la Educación em Valores", *Educ. Pesqui Sao Paulo*, 45: 1-24.
- Arsenio W. and Lover A. (1995), *Children's conceptions of socio-moral affect: Happy victimization, mixed emotions, and other expectancies*, in M. Killen and D. Hart, ed., *Morality in everyday life*, Cambridge University Press, Cambridge (MA), 87-130.
- Bacchini D. (2011), *Lo sviluppo morale*, Carocci, Roma.
- Bacchini D., Di Lucca M.A., Miranda M.C., Riello M. e Affuso G. (2008), "La relazione dell'atmosfera morale scolastica con i comportamenti aggressivi, prosociali e i risultati scolastici", *Psicologia dell'educazione*, 2: 199-219.
- Baldacci M. (2012), "Un curricolo di educazione morale?", *Pedagogia Più Didattica*, 2: 33-39.
- Baldacci M. (2016), "La 'buona' formazione dei docenti", *Nuova Secondaria*, 7: 19-21.
- Baldacci M. (2020), *Un curriolo di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*, Carocci, Roma.
- Baldacci M. (2021a), "La necessità di un curricolo di educazione etico-sociale", *Pedagogia più Didattica*, 7: 1, 1-3.
- Baldacci M. (2021b), "L'impianto di un curricolo di educazione etico-sociale", *Pedagogia più Didattica*, 7, 1: 4-16.

- Bay M., Grzadziel D. e Pellerey M. (2010), *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*, Cnos-FAP, Roma.
- Beem A. L., Brugman D., Høst K. and Tavecchio L. W. C. (2004), “Students’ perception of school moral atmosphere: from moral culture to social competence. A generalizability study”, *European Journal of Developmental Psychology*, 1: 171-192.
- Bellagamba G. (1969), *L’educazione civica nei programmi per la scuola primaria*, in M. Mencarelli, G. Bellagamba, P. Pasotti, e G. Petracchi, a cura di, *L’educazione civica nella scuola italiana: storia, problemi e metodi*, Edizioni AIMC, Roma, 11-68.
- Benelli C. (2022), *Per una scuola democratica. Il contributo del Grupo de Investigación en Educación Moral (Grem)*, in A.M. Passaseo, a cura di, *Educazione e teoria pedagogica. Problemi e direzioni di ricerca. Studi in onore di Enza Colicchi*, Roma, Armando, 92-105.
- Bianchini P. and Morandini M.C. (2017), “A Useless Subject? Teaching Civic Education in Italy from the School Programs of 1958 to the Present Day”, *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 9(1): 54-70.
- Blasi C. (1983), “Moral cognition and moral action: a theoretical perspective”, *Developmental Review*, 3: 178-210.
- Blasi C. (1984), *Moral identity: its role in moral functioning*, in J. Gewirtz and W. Kurtines, a cura di, *Morality, moral behaviour, and moral development*, Wiley, New York, 128-139.
- Blasi C. (1993), *the development of identity: some implications for moral functioning*, in G. Noam and T. Wren, a cura di, *The moral self*, MIT Press, Cambridge (MA), 99-122.
- Boom J. and Brugman D. (2005), *Measuring moral development in adolescents*, in A.W. Van Haaften, T.E. Wren and A.E.J.M. Tellings, ed., *Moral sensibilities and education. Vol.3: The adolescent*, Bemmeler, Concorde, 87-112.
- Brighi A., Guarini A., Melotti G., Galli S. e Genta M.L. (2012), “Predictors of victimisation across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying”, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17: 375-388.
- Brugman D., Podolskij A., Heymans P. G., Boom J., Karabanova O. and Idobeava O. (2003), “Perception of moral atmosphere in school and norm transgressive behaviour in adolescents: an intervention study”, *International Journal of Behavioural Development*, 4: 289-300.
- Calidoni P., a cura di, (2022), *Phronèsis. Coltivare la competenza etica. Spunti da una ricerca sul campo*, FrancoAngeli, Milano.
- Carugati F. e Selleri P. (2005), *Psicologia dell’educazione*, Il Mulino, Bologna.
- Cavazza N. (2005), *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*, Bologna, Il Mulino.
- Cecconi L., a cura di, (2012), *Le rappresentazioni degli insegnanti. Un’indagine sulla continuità nelle scuole di Reggio Emilia*, FrancoAngeli, Milano.
- Cohen J., McCabe E.M., Michelli N.M. and Pickeral T. (2009), “School climate: research, policy, practice and teacher education”, *Teachers College Record*, 111: 180-213.

- Colby A. and Kohlberg L. (1987), *The measurement of moral judgement. Vol 1: Theoretical foundations and research validation*, Cambridge University Press, New York.
- Colicchi E. (2004), “Formazione etica: problemi e prospettive”, *Studi sulla Formazione*, 7: 33-45.
- Corda Costa M., (1997), a cura di, *Formare il cittadino. Laboratorio di educazione civica per la scuola secondaria*, La Nuova Italia, Firenze.
- Corradini L. e Refrigeri G. (1999), *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*, Il Mulino, Milano.
- Corrao S. (2010). *Il Focus Group*, Franco Angeli, Milano.
- Corsano P. (2007), *Socializzazioni. La costruzione delle competenze relazionali dall'infanzia alla preadolescenza*, Carocci, Roma.
- Damanik E. and Aldridge J.M. (2017), “Trasformational Leadership and its Impact on School Climate and Teachers’ Self-Efficacy in Indonesian High Schools”, *Journal of School Leadership*, 27: 269-296.
- Damiano E., Maffezzoni F., Mattei M., e Ruggeri D. (1990), *Dal dire al fare: i libri di testo della scuola dell'obbligo*, in AA.VV., *L'educazione del cittadino. Ricerche sulla formazione socio-civico-politica*, La Scuola, Brescia, 107-182.
- Damiano E. (2007), *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Cittadella, Assisi.
- Damon W. and Gregory A. (1997), “The Youth Charter: towards the formation of adolescents moral identity”, *Journal of Moral Education*, 26, 2: 117-130.
- Danuvola P. (1991), *Proposte per un rinnovamento dell'educazione civico-politica nella scuola*, in L. Corradini, P. Danuvola, e P. Scoppola, a cura di, *Educazione civica nella scuola*, Morcelliana, Brescia.
- De Bartolomeis (1981), *Il lavoro di gruppo*, Loescher, Torino.
- DeVitis J. L., and Yu T., ed., (2011), *Character and Moral Education: A Reader*, Peter Lang Publishing, New York.
- DeVries R. and Zan B.S. (2012), *Moral Classrooms, Moral Children. Creating a Constructivist Atmosphere in early Education*, Teachers College Press, New York.
- Dewey J. (1954), *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (1961), *L'educazione di oggi*, La nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (1986), *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (2008), *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano.
- Dobson J. and Dobson T. (2021), “Empowering student voice in a secondary school: Character Education through project-based learning with students as teachers”, *Theacher Development*, 25(2), 103-119.
- Felini D. e 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*, Junior, Parma, 73-92.
- Felini D. (2020), *Teoria dell'educazione. Un'introduzione*, Carocci, Roma.
- Felini D. (2021), “Educazione morale scolastica: l'approccio della *Character education*”, *Studium Educationis*, XXII(1): 6-16.

- Felini D., Fugalli L., Madella, L. e Zobbi, E. (2022), *Un repertorio di materiali didattici per la formazione di insegnanti e preadolescenti*, in P. Calidoni, a cura di, *Phronêsis. Coltivare la competenza etica. Spunti da una ricerca sul campo*, FrancoAngeli, Milano, 53-68.
- Fisher D.L. and Fraser B.J. (1991), "School climate and teacher professional development", *South Pacific Journal of Teacher Education*, 19, 1: 17-32.
- Foà C., Brugman D. and Mancini T. (2012), "School moral atmosphere and normative orientation to explain aggressive and transgressive behaviours at secondary school", *Journal of Moral Education*, 41: 1-22.
- Frisina A. (2010), *Focus group. Una guida pratica*, Il Mulino, Bologna.
- Gendron C. (2003), *Eduquer au dialogue. L'approche de l'éthique à la sollicitude*, L'Harmattan, Paris.
- Gillian C. and Wiggins G. (1987), *The origins of morality in early childhood relationship*, in J. Kagan and S. Lamb, ed., *The emergence of morality in young children*, University of Chicago Press, Chicago, 277-305.
- Gini G. (2008), "Italian elementary and middle school students' blaming the victim of bullying and perception of school moral atmosphere", *The Elementary School Journal*, 108: 335-354.
- Gini G. (2012), *Psicologia dello sviluppo sociale*, Laterza, Bari-Roma.
- Glaser B.G. e Strauss A.L. (2009), *La scoperta della "Grounded Theory". Strategie per la ricerca qualitativa*, Armando, Roma.
- Grazia V. and Molinari L. (2020), "School climate multidimensionality and measurement: a systematic literature review", *Research Papers in Education*: 1-27.
- Habermas J. (2009), *Etica del discorso*, Laterza, Roma-Bari.
- Hallinan M., Kubitschek W.N. and Liu G. (2009), "Student interracial interactions and perceptions of school as a community", *Social Psychology of Education*, 12, 1: 5-19.
- Harrington M. (1999), *Care and equality: inventing a new family politics*, Knopf, New York.
- Hartshorne H. and May M.A. (1930), *Studies in the nature of character. Vol. 3: Studies in organization of character*, Macmillan, New York.
- Høst K., Brugman D., Tavecchio L. and 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: 47-70.
- Houtte M.V. (2005). "Climate or culture? A Plea for conceptual clarity in school effectiveness research", *School Effectiveness and School Improvement*, 16: 71-89.
- Hoy W.K. (1990), "Organizational climate and culture: a conceptual analysis of the school workplace", *Journal of Educational and Psychological Consultatio*, 1: 149-168.
- Kohlberg L. (1968), "The Child as a Moral Philosopher", *Psychology Today*, 7: 25-30.
- Kohlberg L., Hickey K., Kauffman P. and Scharf P. (1975), "The Just Community Approach to Corrections: A Theory", *Journal of Moral Education*, 4: 243-260.

- Kohlberg L. (1971), *Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education*, in C. Beck, D. Crittenden and E. Sullivan, ed., *Moral Education: Interdisciplinary Approaches*, University of Toronto Press, Toronto, 23-92.
- Kohlberg L. (1980), *High School Democracy and Educating for Just Society*, in R. Mosher, ed., *Moral Education: A First Generation of Research*, Praeger Press, New York, 20-56.
- Kohlberg L. (1981), *Essay on Moral Development. Vol I: Philosophy of Moral Development*, Harper & Row, San Francisco.
- Kohlberg L. (1984), *Essay on Moral Development. Vol II: The Psychology of Moral Development*, Harper & Row, San Francisco.
- Kuhmerker, L. (1995), *L'eredità di Kohlberg. Intervento educativo e clinico*, Giunti, Firenze.
- Kuperminc G.P., Leadbeater B.J., Emmons C. and Blatt S.J. (1997), "Perceived School Climate and Difficulties in the Social Adjustment of Middle School Students", *Applied Developmental Science, 1*: 76-88.
- Levy R.I. (1984), *Emotion, knowing, and culture*, in R. Shweder e R.A. Levine, ed., *Culture theory: Essays on mind, self and emotion*, Cambridge University Press, Cambridge (MA), 214-237.
- Leming J.S. (2000), "Tell Me a Story: an evaluation of a literature-based character education programme", *Journal of Moral Education, 29*(4): 413-427.
- Lewin K., Lippitt R. and White R.K. (1939), "Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates", *Journal of Social Psychology, 10*: 271-299.
- Lickona T. (1991), *Educating for Character. How our schools can teach respect and responsibility*, Batman Book, New York.
- Loukas A. and Robinson S. (2004), "Examining the moderating role of perceived school climate in early adolescent adjustment", *Journal of Research on Adolescence, 14, 2*: 209-233.
- Mancini T., Fruggeri L. and Panari C. (2006), "An extension of the school moral atmosphere construct, and its association with aggressive behaviours in secondary school", *European Journal of Psychology of Education, 21*: 209-228.
- Mariani A.M. (1993), *L'alunno vulnerabile*, Unicopli, Milano.
- Mariani A.M. (2017), *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti*, La Scuola, Brescia.
- McMillan D.W. and Chavis D.M (1986), "Sense of community: a definition and theory", *Journal of Community Psychology, 14, 1*: 6-23.
- Meristo M. and Eisenschmidt E. (2014), "Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy", *International Journal of Educational Research, 67*: 1-10.
- Merton R. K. (1987), "The focused interview and focus groups", *Public Opinion Quarterly, 51*(4): 550-566.
- Morgan D. L. (1993), *Successful focus groups*, Sage Publications, London.
- Mortari L. e Mazzoni, V. (2014), *Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica*, Edizioni Universitarie Cortina, Verona.

- Mortari L., e Ghiretto, L. (2019), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma.
- NFER (National Foundation for Educational Research), (2017), “Leading Character Education in Schools: Case Study Report” (Consultato il 7 agosto 2023).
- Nucci L. (1996), *Morality and personal sphere of action*, in E. Reed, E. Turiel and T. Brown, ed., *Values and knowledge*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale (NJ), 41-60.
- Nucci L. (2001), *Educare il pensiero morale. La costruzione del Sé e i concetti di giustizia, diritti, uguaglianza e benessere*, Erickson, Trento.
- Nucci L. and Nucci M.S. (1982), “Children’s social interactions in the context of moral and conventional transgressions”, *Child Development*, 53: 403-412.
- Nucci L. and Turiel E. (1978), “Social interactions and the development of social concepts in pre-school children”, *Child Development*, 49: 400-407.
- Nucci L. and Weber E. (1991), *Research on classroom application of the domain approach to values education*, in W. Kurtines and J. Gewirtz, ed., *Handbook of moral behaviour and development, Vol. 3: Applications*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale (NJ), 251-266.
- Nucci L. and Weber E. (1995), “Social interactions in the home and the development of young children’s conceptions within the personal domain”, *Child Development*, 66: 1489-1452.
- Nucci L., Camino C. and Sapiro C. (1996), “Social class effects on northeastern Brazilian children’s conceptions of areas of personal choice and social regulation”, *Child Development*, 67: 1223-1242.
- Nussbaum M. (2000), *Emotions and social norms*, in L. Nucci, G. Saxe and E. Turiel, ed., *Culture, thought and development*, Erlbaum, Mahwah (NJ), 41-63.
- Nussbaum M. (2012), *Creare capacità*, Il Mulino, Bologna.
- Oddone F., e Maragliano, A. (2016), “Il focus group: un duplice strumento per la ricerca educativa e la formazione docenti”, *TD Tecnologie Didattiche*, 24, 3: 156-164.
- Pennac D. (2008), *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano.
- Piaget J. (1932). *Le jugement moral chez l’enfant*, PUF, Paris, (trad. it. *Il giudizio morale del bambino*, Giunti, Firenze, 1972).
- Pintus A., Zobbi E. e Robasto D. (2022), *Che cosa è bene, che cosa è male? L’atmosfera morale scolastica, le modalità di pensiero e i valori di riferimento dell’insegnante*, In P. Calidoni, a cura di, *Phronèsis. Coltivare la competenza etica. Spunti da una ricerca sul campo*, FrancoAngeli, Milano, 33-52.
- Pike M., Lickona T. and Nesfield V. (2015), “Narnian Virtues. C.S. Lewis ad Character Education”, *Journal of Character Education*, 2: 71-86.
- Pontecorvo C. e Pontecorvo M. (1985), *Psicologia dell’educazione. Conoscere a scuola*, Il Mulino, Bologna.
- Power C. (1988), “The Just Community Approach to Moral Education”, *Journal of Moral Education*, 17, 3: 195-208.
- Power C. and Khmelkov V.T. (1998), *Character development and self-esteem: Psychological foundations and educational implications*, Liberal Studies, University of Notre Dame, Notre Dame (IN).
- Power C., Higgins A. and Kohlberg L. (1989a), *Lawrence Kohlberg’s approach to moral education*, Columbia University Press, New York.

- Power C., Higgins A. and Kohlberg L. (1989b), *The habit of the common life: building character through democratic community schools*, in L. Nucci, ed., *Moral development and character education: a dialogue*, McCutchan, Berkeley (CA), 125-144.
- Power C. (1988), "The Just Community Approach to Moral Education", *Journal of Moral Education*, 17: 195-208.
- Power C., Higgins A. and Kohlberg L. (1989), *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*, Columbia University Press, New York.
- Power F.C. and Higgins-D'Alessandro A. (2008), *The just community approach to moral education and the moral atmosphere of the school*, In L.P. Nucci and D. Narvaez, a cura di, *Handbook of Moral and Character Education*, Routledge, New York, 230-247.
- Puig J.M. (1995), *Educación moral a educación secundaria*, ICE-Hirsori, Barcelona.
- Puig J.M. (1996), *La construcción de la personalidad moral*, Paidós, Barcelona.
- Puig J.M., Garcia X.M., Tejeira S.E and Càmara A.M.N. (2000), *Como fomentar la participación a l'escola: propuestas de actividades*, Graó, Barcelona.
- Puig J.M. (2004), *Prácticas morales: un enfoque de la educación moral*. Paidós, Barcelona.
- Puig J.M. (2012), *Cultura y educación moral*, Graó, Barcelona.
- Riekie H., Aldridge J.M. and Alari E. (2017), "The role of the school climate in high school students' mental health and identity formation: A South Australian study", *British Educational Research Journal*, 43: 95-123.
- Rivoltella P.C. (1998), *L'analisi dei testi audiovisivi in situazione formativa*, in Id., a cura di, *L'audiovisivo e la formazione*, Cedam, Padova, 3-38.
- Robasto, D. e Zobbi, E. (2020), "L'educazione morale a scuola: tra progettualità e soggettività del corpo docente. Un'esplorazione con gli insegnanti in servizio", *Ricercazione*, 12: 129-147.
- Rogers C.R. (2019), *La terapia centrata-sul-cliente*, Giunti, Firenze.
- Ryan R.M. and Deci E.L. (2000), "Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being", *American Psychologist Association*, 55: 68-78.
- Rutschky K. (2015), *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, ed. italiana a cura di, P. Perticari, Mimesis, Milano-Udine (ed. or. 1977).
- Sarbin T. (1995), "Emotional life, rhetoric, and roles", *Journal of Narrative and Personal History*, 5: 213-220.
- Santerini M. (2001), *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma.
- Santerini M. (2010), *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Bari.
- Santerini M. (2011), *Educazione morale e neuroscienze. La coscienza dell'empatia*, La Scuola, Brescia.
- Scoppola P. (1998), *La Costituzione contesa*, Einaudi, Torino.
- Shweder R. (1996), *True ethnography: The lore, the law, and the lure*, in R.J.A. Colby and R. Shweder, ed., *Ethnography and human development*, University of Chicago Press, Chicago, 15-52.

- Smetana J. (1989), "Toddler's social interactions in the context of moral and conventional transgressions in the home, *Developmental Psychology*, 25: 499-508.
- Solomon R.C. (1984), *Getting angry: the Jamesian theory of emotion in anthropology*, in R. Shweder and R.A. Levine, ed., *Culture theory: Essays on mind, self, and emotion*, Cambridge University Press, Cambridge (MA), 238-256.
- Tagiuri R. (1968), *The concept of organizational climate*, in Tagiuri, R., Litwin, G.W., ed., *Organizational climate: Explorations of a concept*, Division of Research. Graduate School of Business Administration, Harvard University, Boston, 1-32.
- Tajafel H. e Fraser C. (1979), *Introduzione alla psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Tappan M.B. and Brown L.M. (1989), "Stories told and lessons learned: toward a narrative approach to moral development and moral education", *Harvard Educational Review*, 2: 182-205.
- Tarozzi M. (2008), *Che cos'è la Grounded Theory*, Carocci, Roma.
- Thapa A., Cohen J., Guffey A. and Higgins-D'Alessandro A. (2013), "A review of school climate research", *Review of Educational Research*, 83: 357-385.
- Thornberg R., Wänström L. and Pozzoli T. (2016), "Peer victimisation and its relation to class relational climate and class moral disengagement among school children", *Educational Psychology*, 37, 5: 524-536.
- Trentin R., a cura di, (1991), *Gli atteggiamenti sociali*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Trincherò R. (2019), *Mixed Methods*, in L. Mortari and L. Ghirotto, a cura di, *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma, 245-286.
- Turiel E. (1983), *The development of social knowledge: Morality and convention*, Cambridge University Press, Cambridge (MA).
- Turiel E. (1998), *The development of morality*, in W. Damon, ed., *Handbook of child psychology*, Vol. 3, in N. Eisenberg, ed., *Social, emotional, and personal development*, Academic Press, New York, 863-932.
- Van Der Meulen K., Brugman D., Hoyos O. and Del Barrio, C. (2019), "Peer bullying, self-serving cognitive distortions and school moral climate perception in Spanish and Dutch secondary school students. *Infancia y Aprendizaje*, 42: 337-373.
- Varin D. (1993). *Lo sviluppo morale*, in L. Camaioni, a cura di, *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna, 379-420.
- Viganò R. (1991), *Psicologia ed educazione in Lawrence Kohlberg. Un'etica per la società complessa*, Vita & Pensiero, Milano.
- Wang M.T. and Degol J.L. (2016), "School climate: a review of the construct, measurement, and impact on student outcomes", *Educational Psychology Review*, 28, 2: 315-352.
- Yang, J., Wang, X. and Lei, L. (2020), "Perceived school climate and adolescents' bullying perpetration: a moderated mediation model of moral disengagement and peers' defending", *Children and Youth Services Review*, 109: 1-8.
- Zambaldi I. (1975), *Storia della scuola elementare in Italia*, LAS, Roma.
- Zobbi E. (2021a), "L'atmosfera morale scolastica come complesso di norme e sistemi di significato. Una ricerca esplorativa su concezioni e interventi", *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 16, 1: 123-135.

- Zobbi E. (2021b), “Io e l’altro: l’atmosfera morale scolastica come luogo di relazioni e sviluppo di sé. Una ricerca esplorativa su concezioni e interventi”, *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13, 21: 249-262.
- Zobbi E. (2022), “Le disposizioni degli insegnanti rispetto all’atmosfera morale scolastica. Uno studio empirico”, *Formazione & Insegnamento*, 20, 1: 806-816.
- Zobbi E. e Pintus, A. (2022), *Quanto mi sento in grado di? La percezione di autoefficacia degli insegnanti in formazione in relazione all’atmosfera morale scolastica*, in P. Calidoni, a cura di, *Phronèsis. Coltivare la competenza etica. Spunti da una ricerca sul campo*, FrancoAngeli, Milano, 91-102.

FrancoAngeli

a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.

FrancoAngeli



torrossa
Online Digital Library



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.



Elisa Zobbi

L'educazione etico-sociale in contesto

Come avviene lo sviluppo morale? Quali teorie e quali autori lo hanno teorizzato? Quali implicazioni ha in termini di educazione? E quale ruolo gioca il contesto e l'insegnante?

A partire da questioni come queste, il volume affronta il tema della formazione morale dell'individuo – considerando tre fra le principali teorie che, nel corso del Novecento, sono state concepite da alcuni studiosi di riferimento – e riflette sulle implicazioni educative mediante l'analisi del quadro legislativo in materia di educazione civica e di alcuni approcci e curricoli di educazione morale che, nell'ambito della letteratura nazionale e internazionale, sono stati documentati e talvolta realizzati nelle realtà educative. La riflessione consente di individuare il ruolo giocato dal contesto e, in particolare, dall'*atmosfera morale scolastica*, in quanto ambiente e strumento che l'insegnante è chiamato a considerare per promuovere lo sviluppo morale della studentessa e dello studente.

Ma con quale frequenza questo accade? La seconda parte del libro si dedica, proprio, alla raccolta delle voci degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado rispetto alla percezione dell'atmosfera morale, ovvero quella dimensione tacita che si respira tra le mura della scuola.

Senza pretese di esaustività, il volume intende offrire, a coloro che desiderano approcciarsi a tali ambiti di ricerca, uno sguardo complementare sul tema dello sviluppo e dell'educazione morale, privilegiando un testimone talvolta dimenticato dal campo della ricerca, quale è l'insegnante.

Elisa Zobbi è assegnista di ricerca e docente a contratto in Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Parma. Dottore di ricerca in Psicologia, i suoi interessi di ricerca abbracciano la teoria dell'educazione, l'educazione morale e la ricerca qualitativa nell'ambito della scuola e dei servizi educativi, come le comunità educative per minori, privilegiando lo sguardo di educatori, insegnanti e coordinatori pedagogici.