

L'atmosfera morale scolastica come complesso di norme e sistemi di significato.

Una ricerca esplorativa su concezioni e interventiⁱ

Elisa Zobbi

Università di Parma

Abstract

Il presente contributo, di natura esplorativa, vuole offrire una panoramica della ricerca psicologica e pedagogica internazionale sul tema dell'atmosfera morale scolastica nella scuola secondaria di primo e secondo grado. Dopo aver presentato la definizione dell'oggetto di ricerca e la metodologia secondo la quale questa rassegna è stata condotta, il contributo si occuperà di esplorare l'atmosfera morale scolastica attraverso una specifica prospettiva, ossia quella che la interpreta come luogo privilegiato di norme e sistemi di significato, con l'obiettivo di dimostrare l'ipotesi secondo la quale la questione normativa sia elemento centrale nelle concezioni e negli interventi educativi documentati in letteratura.

The article offers a literature survey of international psychological and pedagogical research on the theme of the school moral atmosphere in the middle and high school. After having described the research object and methodology, the essay analysis school moral atmosphere considering it as a set of norms. The article aims at verifying the hypothesis that considers the regulatory dimension as the prevailing element in theoretical conceptions and intervention programs.

Parole chiave: educazione morale; atmosfera morale scolastica; insegnanti; scuola secondaria; norme

Keywords: moral education; school moral atmosphere; teachers; middle-high school; norms

Elisa Zobbi – *L'atmosfera morale scolastica come complesso di norme e sistemi di significato. Una ricerca esplorativa su concezioni e interventi*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/11557>

1. Introduzione

Nell'odierna società occidentale, la scuola si identifica come un luogo privilegiato di apprendimenti, nel quale studenti e insegnanti alimentano conoscenze e competenze in vista di una realizzazione personale e professionale futura. Ci possiamo domandare, però, se la scuola sia soltanto questa o sia anche un luogo di incontro e di dialogo, nel quale divenga possibile costruire un senso di collettività e di appartenenza, se possa divenire una comunità di intenti, di visioni, di pratiche, se sia un luogo di moralità condivisa e se la stessa moralità abbia a che fare con la dimensione normativa (De Piccoli et al., 2001; Colicchi, 2004; Damiano, 2007; Bacchini, 2011; Baldacci, 2012; 2016).

A partire da tali quesiti, questo articolo presenta una rassegna delle ricerche psicopedagogiche dedicate all'atmosfera morale scolastica e al clima scolastico, al fine di ricostruirne le correnti teoriche e verificare se i due costrutti siano accomunati da unanimi e coerenti significati. In secondo luogo, si offrirà una chiave di lettura specifica – potenzialmente utile in merito alla scuola odierna – su questo oggetto di studio, con l'obiettivo di dimostrare l'ipotesi secondo la quale la dimensione normativa dell'atmosfera morale scolastica sia un elemento centrale nelle concezioni e negli interventi educativi documentati in letteratura.

2. Clima scolastico e atmosfera morale scolastica: un quadro d'insieme

Nel 2007, il National School Climate Center americano definì il *clima scolastico* come una disposizione positiva e duratura, che raccoglie un insieme di modelli esperienziali di vita scolastica. Esso riflette un multiforme complesso di norme, obiettivi, valori comuni, relazioni interpersonali, aspettative, pratiche di insegnamento e apprendimento e strutture organizzative che, in quanto tali, attribuiscono all'ambiente determinate particolarità. Nonostante il comitato newyorkese riconobbe che non vi fosse un'unica e universale definizione di clima scolastico, professionisti e ricercatori concordarono nel ritenere che esso identifichi un elemento di cruciale importanza nel migliorare sostanzialmente la qualità della scuola e, dunque, la qualità della vita delle giovani generazioni (Hoy, 1990; Kuperminc et al., 1997; Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013). Nel 2016, Wang e Degol, in un importante lavoro di rassegna, proposero una più chiara analisi del costrutto di clima scolastico, sostenendo che esso si componga di quattro sfere o ambiti che, rispettivamente, fanno riferimento: 1) ai processi di apprendimento e insegnamento implementati in ambito scolastico; 2) alla dimensione comunitaria, specificatamente connessa alla qualità delle relazioni; 3) alla sicurezza, intesa sia come sicurezza fisica e socio-emotiva, sia come qualità dell'ordinamento che regola il contesto; 4) all'ambiente istituzionale, prettamente connesso agli aspetti più concreti, come le risorse educative disponibili e la manutenzione dell'edificio. Infine, in una rassegna più recente, Grazia e Molinari (2020) si sono occupate di compiere un lavoro sistematico di messa a fuoco del tema del clima scolastico, identificandolo come costrutto multidimensionale che, a causa della sua difficile definizione, reca in sé una serie di criticità: la multidimensionalità del costrutto, infatti, non trova riflesso negli studi empirici che, spesso, si sono occupati di indagare soltanto alcune delle sue dimensioni e hanno dato vita ad una quantità elevata di strumenti, rendendo difficile il confronto tra i dati raccolti.

Per la sua natura omnicomprensiva e multidimensionale (Bacchini et al., 2008; Grazia & Molinari, 2020), il clima scolastico, dunque, rappresenta un costrutto ampio ma, al suo interno, possiamo riscontrarvi una

dimensione maggiormente attinente alla moralità, identificabile con l'atmosfera morale scolastica (Brugman, 2020). Sul finire degli anni Ottanta del secolo scorso, Kohlberg, Power e Higgins, esplicitando la natura *morale* del costrutto, definirono l'*atmosfera morale scolastica* come il complesso di norme, valori e sistemi di significato che regolano le relazioni sociali, formali e informali, entro il contesto scolastico, congiuntamente al grado di consenso che i partecipanti nutrono e condividono verso tali norme e valori (Power et al., 1989; Bacchini et al., 2008; Bacchini, 2011). In quanto elemento che influenza il comportamento degli individui, l'atmosfera morale scolastica rappresenta una sorta di mediatore tra la competenza individuale di ragionamento morale e l'azione morale stessa, distinguendosi per essere un significativo fattore predittivo nel determinare e prevedere atteggiamenti e condotte di coloro che, a quel tessuto sociale, partecipano (Høst et al., 1998; Brugman et al., 2003; Beem et al., 2004). L'aggettivo *morale* porta alla luce una specificità trasversale al clima scolastico: norme, obiettivi, valori comuni, relazioni interpersonali, aspettative, pratiche di insegnamento e apprendimento, intese come una parte delle dimensioni che caratterizzano il complesso del clima scolastico, si contraddistinguono per una accezione morale che Kohlberg e collaboratori decisero di rendere esplicita. Anche Shweder, nel 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 esplicitano in disposizioni e comportamenti e che, per il loro carattere, danno vita a una comunità morale; secondo questa logica, le scuole sono comunità moralmente contraddistinte, in quanto si costituiscono come spazio di condivisione di finalità educative che promuovono coerenza nelle prassi quotidiane (Shweder, 1996; Carugati & Selleri, 2005; Damiano, 2007; Baldacci, 2012; 2016).

L'ampia letteratura, in particolare nel campo che indaga il clima scolastico, sta a indicare un profondo interesse da parte della comunità scientifica. Tuttavia, clima scolastico e atmosfera morale scolastica sono questioni sottovalutate nella formazione dei docenti e fattori sottostimati nello spiegare e motivare il successo scolastico e il benessere degli studenti (Cohen et al., 2009; Carugati & Selleri, 2005; Bacchini, 2011).

Consapevoli della rilevanza scientifica dell'oggetto di studio e in conseguenza di quanto qui sostenuto, in questa rassegna ci occuperemo dell'*atmosfera morale scolastica*, 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

Come detto, la ricerca qui presentata, di natura esplorativa, nasce con l'intenzione di offrire una panoramica della ricerca psicologica e pedagogica internazionale sul tema dell'atmosfera morale scolastica e dei temi connessi alla moralità indagati nell'ambito di ricerca sul clima scolastico. A tal proposito, lo studio è stato avviato individuando una serie di parole chiave rappresentative dell'oggetto di studio, ma mantenendo aperta la possibilità che ciascun risultato emerso aprisse le porte ad una nuova ricerca. I termini principali che sono stati utilizzati durante la prima fase di ricerca, attraverso la consultazione delle banche dati EBSCO Education Research Complete, Scopus e Web of Science, nonché del motore di ricerca Google Scholar, sono stati *school moral atmosphere*, *student moral atmosphere* e *teacher moral atmosphere*. In seconda battuta, il campo di ricerca è stato ampliato

Elisa Zobbi – *L'atmosfera morale scolastica come complesso di norme e sistemi di significato. Una ricerca esplorativa su concezioni e interventi*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/11557>

attraverso le parole chiave *school climate*, *student moral climate*, *teacher moral climate*, con l'obiettivo di indagare se la definizione di atmosfera morale scolastica e di clima scolastico fossero accomunabili. Per accertarsi che il campo non fosse eccessivamente circoscritto, è stata compiuta un'ulteriore ricerca, attraverso parole chiave come *students' moral behaviour*, *teachers' moral behaviour*, tenendo a mente che il criterio di selezione non era rappresentato esclusivamente dalla tematica *comportamento morale*, ma piuttosto dalla relazione che lega quest'ultimo alla componente contestuale.

Gli articoli, reperiti tra novembre 2019 e maggio 2020, sono stati in totale 164. Pertanto, sono stati fissati alcuni criteri che hanno determinato la selezione dei contributi più pertinenti. Nello specifico, si è stabilito che:

1. tra i contributi che indagano lo sviluppo morale, si prediligessero quelli che trattano il tema in connessione all'atmosfera morale scolastica e al clima scolastico. I contributi che affrontano il tema dello sviluppo morale disancorato dal contesto scolastico sono stati esclusi;
2. i contributi con riferimento all'atmosfera morale scolastica e al clima scolastico dovessero occuparsi di indagare l'oggetto di studio relativamente al contesto scolastico; gli studi che si sono occupati di indagare il tema in connessione ad ambienti extrascolastici (sportivo, clinico, carcerario) sono stati esclusi. Tra questi, sono stati selezionati esclusivamente quelli contestualizzati nella scuola secondaria di primo e secondo grado, considerando come target di riferimento l'adolescenza e l'universo dei beginner teacher, degli insegnanti senior e dei dirigenti scolastici. Gli studi che si sono occupati di indagare il tema relativamente alla scuola dell'infanzia, alla scuola primaria e al contesto accademico sono stati esclusi;
3. rientrassero nel campione di indagine tutti i contributi che si sono occupati di studiare l'atmosfera morale scolastica a partire dal 1980, con l'obiettivo di esplorarne le radici;
4. rientrassero nel campione di indagine tutti i contributi che si sono occupati di studiare il clima scolastico a partire dal 1980. Il tema fece la sua prima comparsa nel 1936 (Lewin et al., 1936); poiché l'arco temporale da prendere in esame era eccessivamente ampio, si è ritenuto opportuno stabilirne uno coerente rispetto a quello precedentemente definito;
5. rientrassero nel campione di indagine tutti i contributi nazionali e internazionali, senza limitazioni geografiche;
6. i contributi selezionati dovessero essere in lingua italiana o inglese.

In definitiva, dei 164 articoli iniziali, quelli analizzati in questa rassegna sono risultati essere 34.

Durante una fase iniziale, gli articoli selezionati sono stati indagati portando alla luce una serie di elementi. Per gli studi empirici, si è posta specifica attenzione agli *obiettivi e domande di ricerca*, alle *ipotesi di ricerca*, al *campione* e al *contesto geografico* nel quale l'esplorazione è stata effettuata, agli *strumenti di misurazione*, alle eventuali applicazioni, sotto forma di *interventi*, che sono stati implementati nei servizi scolastici e, infine, ai *risultati emersi*. Invece, per gli studi che indagano lo stato dell'arte ci si è focalizzati sulla metodologia che ha guidato la ricerca, in modo che rappresentasse un ulteriore spunto di riflessione per l'analisi corrente. È stata elaborata, dunque, una griglia di analisi, nella quale sono stati disposti cronologicamente gli articoli, con l'intento di ripercorrere l'evoluzione temporale che l'oggetto di studio ha subito nel tempo.

In questo modo, la ricerca sull'atmosfera morale scolastica si è articolata su due differenti piani e, parallelamente, attorno a tre chiavi di lettura: nel complesso esse risultano essere, ora, i fili conduttori della rassegna qui presentata.

I due piani su cui ci si è mossi sono i seguenti:

1. quello delle concezioni relative all'atmosfera morale scolastica e al clima scolastico, ovvero le visioni che, fino ad oggi, sono state costruite e che hanno delineato i contorni e identificato le caratteristiche dell'oggetto di ricerca;
2. quello degli interventi formativi e organizzativi che sono stati messi in atto, ossia le applicazioni che di alcuni studi sono state fatte, con l'obiettivo di migliorare l'atmosfera morale o il clima scolastico.

Sia per quanto riguarda le concezioni relative all'atmosfera morale scolastica, sia per quanto riguarda gli interventi educativi finalizzati al suo miglioramento, ci siamo accorti che in letteratura i ricercatori hanno privilegiato tre particolari chiavi di lettura nell'approcciarsi al tema, rintracciabili nell'atmosfera morale scolastica:

- a. come complesso di norme e sistemi di significato;
- b. come spazio di relazioni;
- c. come luogo di sviluppo di sé.

Pur sapendo che queste tre prospettive sono profondamente interconnesse, per ragioni di spazio, nel presente contributo ci si occuperà di esplorare esclusivamente la prima di queste, ovvero quella che legge l'atmosfera morale scolastica prevalentemente come complesso di norme.

4. L'atmosfera morale scolastica come complesso di norme e sistemi di significato: una chiave di lettura

Secondo l'approccio contestualista e costruttivista, la scuola si contraddistingue per essere uno dei luoghi nei quali, già in fasi iniziali, l'individuo sviluppa un adattamento di natura sociale e comportamentale e viene reciprocamente influenzato dallo stesso ambiente fisico e sociale e dall'acquisizione di una serie di conoscenze e competenze, necessarie all'assunzione di un ruolo attivo (Corsano, 2007; Gini, 2012). La scuola, che diviene luogo di sperimentazione, gioca un ruolo fondamentale per il bambino e per l'adolescente nell'apprendimento di significato e nell'acquisizione di orientamenti positivi verso le istituzioni stesse (Foà et al., 2012). In tale chiave di lettura, la scuola rappresenta una sorta di cultura organizzativa (Hoy, 1990; Bacchini et al., 2008) caratterizzata da un insieme di valori e costruita su un modello di credenze, che attribuiscono all'organizzazione stessa un'identità distintiva. A loro volta, valori e credenze generano unità, per mezzo dell'instaurarsi di una serie di aspettative e orientamenti condivisi tra i membri. Da e in tali circostanze si generano le norme, intese come una serie di disposizioni che hanno il fine di ispirare e indirizzare il comportamento degli individui. Se, dunque, la cultura si costituisce come un insieme di assunzioni ideali condivise, l'atmosfera scolastica si identifica attraverso la percezione condivisa che di quella cultura organizzativa l'individuo possiede (Hoy, 1990; Houtte, 2005) e, conseguentemente, della percezione che l'individuo nutre verso quell'insieme di norme che contraddistinguono e regolamentano quella determinata organizzazione.

Ma come avviene, e da quale processo è implementata, la costruzione condivisa della norma? Intrecciando l'approccio contestualista con quello costruttivista, Kohlberg delineò il *Just Community Approach*, il cui obiettivo

era indirizzato a sviluppare nei membri della comunità ragionamenti e azioni morali. Tra le tante realtà, il progetto educativo venne implementato in una scuola secondaria del Bronx, a New York, frequentata principalmente da alunni afroamericani e ispanici e popolare per essere teatro di violenza e aggressioni (Power, 1988; Power et al., 1989; Carugati & Selleri, 2005; Power & Higgins-D'Alessandro, 2008). Identificando la costruzione condivisa della norma come uno degli aspetti indispensabili all'esistenza e al mantenimento di un'organizzazione, Kohlberg individuò nel modello del kibbutz israeliano una fonte alla quale ispirare la definizione della comunità giusta: esso prevedeva incontri regolari di natura democratica, condotti dal *madrich*, leader della comunità adulta. Egli, nel suo ruolo di *primus inter pares*, non era da considerarsi il solo ad aver il compito di mantenere il rispetto delle norme; tale mandato, infatti, spettava a tutti coloro che componevano quella democrazia, in quanto espressione del benessere del gruppo stesso (Power & Higgins-D'Alessandro, 2008). L'idea di base era che la norma non rappresentasse un organo esterno che, calandosi dall'alto, dirigeva e regolava l'azione del gruppo ma, al contrario, nascendo dal gruppo stesso, per mezzo delle relazioni che in esso venivano tessute, fosse da intendersi come costruzione collegiale, che si originava dalla volontà di rispondere ai bisogni di autodefinizione dell'individuo (Ryan & Deci, 2000). È proprio internamente alle relazioni, intese non solo come forma di cura amorevole, ma come opportunità di riflessione, collaborazione e presa decisionale, che Kohlberg edificò la sua "piccola repubblica" (Power & Higgins-D'Alessandro, 2008, p. 14, trad. mia), fondata su procedure e modelli organizzativi che favorivano la partecipazione attiva degli individui e, simultaneamente, promuovevano l'assunzione di responsabilità da parte dei membri stessi. L'edificazione della comunità democratica, finalizzata alla promozione del benessere, avviene, dunque, per mezzo di un processo duraturo ed evolutivo, che vede gli individui protagonisti di riflessioni e discussioni circa la definizione degli obiettivi comuni e delle norme collegialmente riconosciute come valide.

Pertanto, erigere una comunità democratica significa permettere agli individui di dedicare un tempo, lento, alla conoscenza gli uni degli altri, al lavoro di gruppo, alla collaborazione e alla regolamentazione della collaborazione stessa, dove la scuola, intesa come comunità culturale democratica, diviene il luogo nel quale gli studenti acquisiscono la cultura già esistente ma, contemporaneamente, partecipano attivamente alla trasformazione della stessa. Secondo il *Just Community Approach*, infatti, la comunità si rivela autenticamente nello sviluppo delle proprie norme collettive, attraverso una serie di fasi: se dapprima le norme riflettono la coscienza dei singoli membri del tessuto collettivo, l'evoluzione prevede che nasca in ciascuno la volontà di riflettere le aspettative che la collettività costruisce attraverso processi di collaborazione. Per esempio, in una delle scuole secondarie del Bronx, nelle quali vennero implementati i programmi kohlberghiani finalizzati al miglioramento dell'atmosfera scolastica, la collettività si impegnò nel frequentare regolarmente le lezioni; essa divenne norma, non nel senso di una legge statale, che prescrive la regolare frequenza scolastica, ma piuttosto in quello di un patto condiviso, che portò a interpretare le assenze come una violazione verso la comunità e come una mancanza verso il gruppo che aveva discusso e condiviso quella norma (Carugati & Selleri, 2005). Il processo di costruzione di quest'ultima, perciò, rappresenta l'esito di una coscienza collettiva, che si orienta in una realtà definita da un complesso di aspettative comuni, nelle quali il comportamento contro-normativo è interpretato come una violazione relazionale, piuttosto che come una violazione normativa (Gini, 2012).

Elisa Zoppi – *L'atmosfera morale scolastica come complesso di norme e sistemi di significato. Una ricerca esplorativa su concezioni e interventi*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/11557>

Nella comunità, intesa come luogo di collaborazione ed elaborazione condivisa di norme, si definisce un sistema di significato e si rafforza la motivazione. Come la teoria socioculturale suggerisce, i sistemi di significato nascono all'interno delle dinamiche che avvengono in sistemi di azioni e di pratiche; il concetto di pratica evoca «un fare in un contesto storico e sociale che dà struttura e significato alla nostra attività» e che «include sia l'esplicito che il tacito» (Bay et al., 2010, pp. 41-42). La costruzione di norme è essa stessa parte del sistema di pratiche, poiché è espressione di una riflessione su un complesso di azioni che divengono narrate ed esplicitate; attraverso tale narrazione, l'oggetto di riflessione assume un significato e la costruzione della norma diviene elemento condiviso, frutto di un'azione partecipata. Conseguentemente, elaborare e attribuire significato alla norma desta e alimenta la motivazione, intesa come “motivazione morale interna” (Mancini et al., 2006, p. 211, trad. mia), che spinge l'individuo a osservare la norma, consapevole di ciò che entro quella scuola sta accadendo, e a comportarsi coerentemente con quel nucleo normativo-valoriale che caratterizza il contesto di cui è parte. Nelle scuole secondarie del Bronx, la partecipazione degli studenti alle discussioni democratiche permise loro di comprendere la situazione reale nella quale la propria scuola si trovava, li rese consapevoli delle questioni morali sulle quali si trovavano a riflettere e li spinse a sviluppare una disposizione, contemporaneamente interna e collettiva, che si concretizzò nell'elaborazione di risposte normative (Power & Higgins-D'Alessandro, 2008). La costruzione della norma, dunque, è un processo che stimola negli studenti il senso di responsabilità verso la propria comunità scolastica (Power & Higgins-D'Alessandro, 2008), genera in loro un'attitudine all'impegno (Hoy, 1990), mentre accresce il loro senso di efficacia, poiché è l'esito di un'elaborazione che li ha coinvolti in prima persona (Mancini et al., 2006).

La norma, che si qualifica per la sua chiarezza, si caratterizza per essere maggiormente riconosciuta e condivisa, in quanto rappresenta il risultato di un processo di negoziazione continuo. Infatti, l'obiettivo della costruzione delle norme, attraverso un processo che in letteratura viene definito “modello partecipativo” (Meristo & Eisen-schmidt, 2014, pp. 8-9, trad. mia), non si esaurisce nello sviluppo di una competenza morale individuale, ma nella manifestazione di una comunità morale di individui che, in quanto tali, nutrono un senso di «obbligazione verso standard condivisi dal gruppo sociale» (Mortari & Mazzoni, 2014, pp. 23-26). Tale disposizione è manifestazione del giudizio morale collettivo e contestuale (Boom & Brugman, 2005), che rende gli individui possessori di un ragionamento collettivo comunitario in merito alle norme, a tal punto che quanto più il quadro di consenso sociale è elevato, tanto più la necessità di ricorrere al giudizio morale individuale sarà inferiore. I risultati degli studi, infatti, dimostrano che il riconoscimento collettivo e la chiarezza delle norme influenzano profondamente e positivamente l'identità morale degli studenti, il che implica un grado inferiore di appello all'individuale giudizio morale interiore (Aldridge et al., 2016a). Per esempio, in uno studio attuato in contesti nei quali erano stati avviati studi pilota per la sperimentazione dell'approccio *Youth Charters* (Damon & Gregory, 1997), emerge, attraverso discussioni condotte tra studenti e insegnanti, come il nucleo centrale dei problemi relativi a quella scuola fosse connesso alla violazione della norma dell'*onestà*. Essi, infatti, furono concordi nel ritenere che la violazione di tale norma comportava una profanazione della comunità scolastica, in quanto veniva infranta la fiducia tra studenti e insegnanti. I trasgressori ottenevano vantaggi immeritati e incoraggiavano, viziosamente, comportamenti disonesti, minando e indebolendo l'integrità scolastica. Le discussioni rappresentarono il primo passo fondamentale al cambiamento, poiché venne esplicitata un'opinione ambivalente rispetto

Elisa Zoppi – *L'atmosfera morale scolastica come complesso di norme e sistemi di significato. Una ricerca esplorativa su concezioni e interventi*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/11557>

alla norma dell'*onestà* espressa non soltanto dagli studenti, alcuni dei quali ricoprivano effettivamente le vesti di trasgressori, ma anche dagli stessi insegnanti, che dichiararono difficoltà nel perseguire e disincentivare azioni disoneste in una società che vede all'ordine del giorno slealtà e corruzione (Damon & Gregory, 1997). Il processo di riflessione, di discussione e di chiarificazione in merito alla norma non era fondamentale soltanto agli studenti che, coinvolti in processi decisionali, sviluppavano abilità sociali, assumevano responsabilità e modellavano in prima persona lo stesso clima scolastico, ma era profondamente necessario anche alla legittimazione del ruolo degli insegnanti, in quanto corresponsabili e iniziatori nell'osservanza delle regole, oltre che promotori di comunità, intesa come manifestazione di un ragionamento collettivo e espressione di un modello di insegnamento partecipativo (Meristo & Eisenschmidt, 2014).

Promuovere regole chiare e comunitariamente riconosciute significa generare e garantire sicurezza – costruito prevalentemente indagato nell'ambito del clima scolastico – dove con il termine *sicurezza*, si fa riferimento alla sicurezza fisica e a quella socio-emotiva. Con sicurezza fisica ci si riferisce, nello specifico, alla gestione dei conflitti e 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, invece, si fa riferimento alla 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 e rifiutato, legittimo e illegittimo, significa offrire agli studenti l'opportunità di riconoscersi responsabili e di potersi sentire sicuri nel denunciare atteggiamenti e comportamenti contro-normativi. Ne deriva che sentirsi sicuri nel contesto scolastico promuove negli studenti lo sviluppo dell'identità morale, della loro capacità di prendere decisioni in situazioni di profondo conflitto morale e di rispondere adeguatamente a un complesso di aspettative e prospettive condivise, finalizzate al benessere altrui: siamo di fronte alla personale assunzione di impegno verso linee di azione comuni, orientate alla cura dell'altro (Damon & Gregory, 1997; Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013; Aldridge et al., 2016a; Riekie et al., 2017). Tali disposizioni, favorendo la comprensione di ciò che è lecito e illecito internamente alla scuola, influenzano l'orientamento personale verso la norma e consolidano relazioni positive e prosociali (Foà et al., 2012), che si traducono in alti livelli di accettazione delle regole, profondo rispetto per i compagni e gli insegnanti (Gini, 2008) e disincentivazione del disimpegno morale (Aldridge et al., 2016b). In particolare, da quest'ultimo studio empirico, che ha coinvolto 2202 studenti di sei scuole secondarie superiori dell'Australia occidentale, emerge come la chiarezza delle regole e la conseguente segnalazione e ricerca di aiuto influenzano positivamente l'identità morale degli studenti, a sua volta condizionata dal grado di consenso sociale rispetto al quadro valoriale scolastico; i risultati dello studio suggeriscono che le scuole che sviluppano atmosfere scolastiche nelle quali è presente un elevato consenso sociale rispetto a pratiche comportamentali, influenzano positivamente l'identità morale degli studenti, il loro senso di responsabilità e la loro capacità di prendere decisioni in situazioni di conflitto morale. Di contro, in diversi studi, viene confermata l'ipotesi secondo la quale un clima scolastico percepito negativamente, in particolare in termini di poca chiarezza della norma e scarso riconoscimento di essa, genera comportamenti aggressivi e trasgressivi, bullismo e assenteismo, con conseguente aumento delle azioni disciplinari messe in atto dall'organizzazione scolastica nei confronti dei trasgressori (Thapa et al., 2013; Aldridge et al., 2018; Van Der Meulen et al., 2019; Yang et al., 2020).

Elisa Zobbi – *L'atmosfera morale scolastica come complesso di norme e sistemi di significato. Una ricerca esplorativa su concezioni e interventi*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/11557>

Possiamo concludere, dunque, che l'atmosfera morale scolastica interpretata come complesso di norme e sistemi di significato rappresenta la celebrazione di un agire etico-sociale (Bay et al., 2010) che, guidato da un ideale di bene e realizzato attraverso una disposizione interiore e collettiva, si traduce in una pratica di riflessione, discussione e presa di decisione, in nome di quelle norme che collegialmente vengono costruite, riconosciute e alle quali viene attribuito un significato condiviso.

5. Conclusioni

Il presente contributo è stato elaborato con l'obiettivo di indagare l'atmosfera morale scolastica attraverso gli studi empirici e le prime rassegne di letteratura fin qui prodotte dalla comunità scientifica, includendo la corrente teorica che preferisce identificare il tema con l'espressione di clima scolastico, ponendolo, tuttavia, in chiara relazione con i problemi del pensiero e della condotta morale.

Dall'esplorazione condotta emergono due principali aspetti relativi all'oggetto di studio: in primo luogo, la centralità della dimensione normativa che mette in luce l'importanza di un approccio dialogico; in secondo luogo, l'assenza degli insegnanti come protagonisti del campo di ricerca, in particolare negli interventi formativi e organizzativi finalizzati a migliorare l'atmosfera morale scolastica. Approfondiamo tali questioni.

Analizzando gli studi empirici e le rassegne fin qui prodotte, emerge 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, infatti, danno vita a una cultura che si esprime per mezzo di prassi quotidiane, le quali riflettono e si fondano su visioni e pratiche comuni e sono 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 reciproco 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, dove studenti e insegnanti sono coinvolti e impegnati in pratiche di incontro. Costruire collegialmente norme condivise, che rispondono alle richieste congiunte del gruppo, comporta l'operare attraverso compiti autentici, che ritraggono realtà tangibili e che, in quanto tali, sono permeate da veridicità e significatività. La prassi di costruzione condivisa della norma, come riflessione e discussione assiologica che coinvolge la collettività, diviene, a sua volta, l'elemento che permette di sviluppare sguardi prospettici ed elaborare modelli che tentano di leggere la complessità, intesa proprio come quell'insieme di realtà complesse che caratterizzano l'odierno. In quanto significativa e autentica per i membri di quella collettività, la costruzione condivisa della norma diviene pratica trasferibile, non solo per mezzo della quotidianità che coinvolge insegnanti e studenti, ma anche attraverso quei processi che coinvolgono i pari. Shweder (1996) definiva tali processi come l'esito di una comunità moralmente contraddistinta che concretizza se stessa e i principi sulla quale si fonda poiché, attraverso discussioni e comportamenti che divengono proprietà della collettività, genera senso di appartenenza, responsabilità e partecipazione.

Emerge, tuttavia, un secondo aspetto relativo al campo di ricerca: se, da una parte, si concorda nel riconoscere l'importanza della collegialità nella costruzione condivisa della norma e, dunque, dei sistemi di significato che, comunitariamente, vengono ritenuti validi, dall'altra parte, assistiamo all'assenza sul piano della ricerca empirica di alcuni dei protagonisti del contesto scolastico, seppur siano considerati fondamentali sia sul piano teorico che

su quello più pragmatico. Infatti, se il processo di condivisione, finalizzato alla creazione di un quadro normativo-valoriale coerente, vede ugualmente fondamentali studenti e insegnanti – pensiamo solo agli interventi formativi ispirati all’approccio *Youth Charter* o al ruolo del *madrich* nel *Just Community Approach* – gli studi empirici mostrano, tuttavia, come l’insegnante sia considerato solo marginalmente nel campo di ricerca. Un’ esplorazione focalizzata sulla figura dell’insegnante, infatti, pone in luce come quest’ultimo sia oggetto di analisi di soli quattro studi sui 34 presi in considerazione: tra questi, 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), mentre la percezione di responsabilità o il senso di appartenenza alla comunità scolastica risultano essere ambiti ancora non indagati in letteratura. Inoltre, anche gli interventi educativi realizzati allo scopo di migliorare il clima scolastico vengono prettamente calibrati sulla figura dello studente, facendo 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. Tuttavia, da uno studio recente, finalizzato ad esplorare l’interpretazione soggettiva dell’educazione morale da parte degli insegnanti e a comprendere i vissuti e le esperienze scolastiche che i docenti percepiscono come connesse al tema, emerge come la sensazione di improvvisazione di fronte alle questioni “moralì” che possono svilupparsi in classe, la percezione di interventi educativi caratterizzati da disomogeneità all’interno dello stesso corpo docente, o ancora, il bisogno esplicito di codifica nell’affrontare temi morali, anche nell’ambito della professionalità, siano questioni che, tutt’oggi, non trovano ancora risposte sufficienti (Robasto & Zobbi, 2020). Alla luce di ciò, la dimensione normativa, connessa alla condivisione di obiettivi, valori, prassi quotidiane e pratiche educativo-didattiche, rappresenta un interrogativo aperto che, anche agli occhi degli stessi insegnanti, necessita ancora di approfondimenti. A nostro avviso, tali questioni aprono interessanti piste di ricerca per la riflessione futura.

ⁱ L’autrice ringrazia, sentitamente, il professor Damiano Felini, docente di Pedagogia generale e sociale e Pedagogia dei media presso l’Università di Parma, in quanto prezioso mentore e fondamentale collaboratore alla ricerca.

Bibliografia

- Aldridge, J.M., Ala'i, K.G. & Fraser, B.J. (2016a). Relationships between school climate and adolescent students' self-reports 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. & Afari, E. (2016b). Students' perceptions of school as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools*, 19, 5-26.
- Aldridge, J.M., McChesney, K. & Afari, E. (2018). Relationships between school climate, bullying and delinquent behaviours. *Learning Environments Research*, 21, 153-172.
- Bacchini, D. (2011). *Lo sviluppo morale*. Roma. Carocci.
- Bacchini, D., Di Lucca, M.A., Miranda, M.C., Riello, M. & 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 curriculum di educazione morale?. *Pedagogia Più Didattica*, 2, 33-39.
- Baldacci, M. (2016). La 'buona' formazione dei docenti. *Nuova Secondaria*, 7, 19-21.
- Bay, M., Grzadziel, D. & Pellerey, M. (2010). *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*. Roma. Cnos-FAP.
- Beem, A. L., Brugman, D., Høst, K. & 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.
- Boom, J. & Brugman, D. (2005). *Measuring moral development in adolescents*. In A.W. Van Haaften, T.E. Wren & A.E.J.M. Tellings (a cura di). *Moral sensibilities and education. Vol.3: The adolescent*. Bommel. Concorde, 87-112.
- Brugman, D., Podolskij, A., Heymans, P. G., Boom, J., Karabanova, O. & Idobeava, O. (2003). Perception of moral atmosphere in school and norm transgressive behaviour in adolescents: an intervention study. *International Journal of Behavioural Development*, 4, 289-300.
- Carugati, F. & Selleri P. (2005). *Psicologia dell'educazione*. Bologna. Il Mulino.
- Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M. & Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-213.
- Colicchi, E. (2004). Formazione etica: problemi e prospettive. *Studi sulla Formazione*, 7, 33-45.
- Corsano, P. (2007). *Socializzazioni. La costruzione delle competenze relazionali dall'infanzia alla preadolescenza*. Roma. Carocci.
- Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi. Cittadella.
- De Piccoli, N., Favretto, A. N. & Zaltron, F. (2001). *Norme e agire quotidiano negli adolescenti*. Torino. Il Mulino.

Elisa Zobbi – *L'atmosfera morale scolastica come complesso di norme e sistemi di significato. Una ricerca esplorativa su concezioni e interventi*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/11557>

- Foà, C., Brugman, D. & 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.
- 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*. Bari-Roma. Laterza.
- Grazia, V. & Molinari, L. (2020). School climate multidimensionality and measurement: a systematic literature review. *Research Papers in Education*, 1-27.
- Høst, K., Brugman, D., Tavecchio, L. & Beem, L.A. (1998). Students' perception of the moral atmosphere in secondary school and the relationship between moral competence and moral atmosphere. *Journal of Moral Education*, 27, 47-70.
- Hoy, W.K. (1990). Organizational climate and culture: a conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultatio*, 1, 149-168.
- Houtte, M.V. (2005). Climate or culture? A Plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 71-89.
- Kuperminc, G.P., Leadbeater, B.J., Emmons, C. & Blatt, S.J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1, 76-88.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Mancini, T., Fruggeri, L. & 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.
- Meristo, M. & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10.
- Mortari, L. & Mazzoni, V. (2014). *Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica*. Verona. Edizioni Universitarie Cortina.
- Power, C. (1988). The Just Community Approach to Moral Education. *Journal of Moral Education*, 17, 195-208.
- Power, C., Higgins, A. & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York. Columbia University Press.
- Power, F.C. & Higgins-D'Alessandro, A. (2008). *The just community approach to moral education and the moral atmosphere of the school*. In L.P. Nucci & D. Narvaez (a cura di). *Handbook of Moral and Character Education*. New York. Routledge, 230-247.
- Riekie, H., Aldridge, J.M. & 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.

Elisa Zobbi – *L'atmosfera morale scolastica come complesso di norme e sistemi di significato. Una ricerca esplorativa su concezioni e interventi*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/11557>

- Robasto, D. & 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.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist Association*, 55, 68-78.
- Shweder, R. (1996). *True ethnography: The lore, the law, and the lure*. In R.J.A. Colby & R. Shweder, (a cura di). *Ethnography and human development*. Chicago, Ill. University of Chicago Press, 15-52.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, A. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357-385.
- Van Der Meulen, K., Brugman, D., Hoyos, O. & 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.
- Yang, J., Wang, X. & 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.

Sitografia

- Brugman, D. (2020). School Moral Atmosphere. Three questions to Daniel Brugman, disponibile online all'indirizzo: <https://www.youtube.com/watch?v=n1Rv1UXEtUY>, (ultima consultazione il 4 giugno 2020).
- National School Climate Center (NCSS), New York. disponibile online all'indirizzo: <https://www.schoolclimate.org/> (ultima consultazione il 22 luglio 2020).

Elisa Zobbi é dottoranda di ricerca in Psicologia presso l'Università di Parma e si occupa di atmosfera morale scolastica. Collabora al progetto PRIN-2017 *Curricolo per l'Educazione Morale (CEM)*. *La sfida della formazione morale dei preadolescenti oggi* e alla cattedra di Pedagogia Generale e Sociale con il Professor Damiano Felini. Precedentemente, era educatrice e pedagoga presso una comunità educativa e una comunità familiare per minori in provincia di Parma.

Contatto: elisa.zobbi@unipr.it