

Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento

di Antonella Nuzzaci

Abstract

L'uso di termini quali "riflessione", "riflessività", "riflessione critica", "incidente critico" sono apparsi in molta parte della letteratura ad indicare soprattutto un modo per intervenire nella formazione degli insegnanti, migrando da un settore all'altro ed incorporando via via concetti diversi che richiamano modalità d'azione differenti, al punto che non sempre è agevole precisarne sia la natura che i processi. Il contributo, partendo dalla necessità di ricondurre alcuni vocaboli ai rispettivi modelli interpretativi e alle diverse forme di riflessività impiegate in educazione, evitando riduzionismi e tentando di affermare i loro specifici significati, ha l'obiettivo di mostrare quanto complessa e profonda sia la problematica della definizione della natura e della ricerca sulla "riflessione", sui concetti che essa esprime e sulle tecniche che utilizza, nonché sull'ampia gamma di significati che porta con sé. Esso si limita a presentare alcune posizioni emergenti sulla riflessione e su una loro possibile estensione nel dominio della gestione dei processi educativi, attingendo a studi diretti a sviluppare approcci riflessivi partecipanti e partendo dalla ricentratatura dei concetti di "esperienza" e di "pratica", oltre che dalla ri-concettualizzazione della nozione di "routine".

Parole-chiave
riflessività, riflessione, riflessione critica, incidente critico, esperienza, insegnamento, pratica riflessiva

The use of terms such as "reflection", "reflexivity", "critical reflection", "critical incident" broadly appeared in literature pointing out a way to intervene in teacher training, moving from one work field to another. Gradually different concepts referring to different actions have been included, to such an extent that it is not always easy to specify the nature and process. The paper first of all claims the need to connect the above key words to interpretative models they refer to and to the different forms of reflexivity used in education, avoiding reductionism and trying to assert their specific meanings. Secondly, it aims at showing that defining the nature and research on the "reflection" is a complex and deep problem, for instance on the concept expressed and techniques used by reflection, as well as the broad range of meanings it carries in itself. The paper aims particularly at presenting some emerging positions on the reflection and its possible extension into the domain of educational process management, using studies developing participant reflective approaches and re-centering the concepts of "experience" and "practice", as well as the re-conceptualization of the notion of "routine".

Key words
reflexivity, reflection, critical reflection, critical incident, experience, teaching, reflective practice

1. Riflessività e riflessione: alcune implicazioni

Negli ultimi anni, termini come “riflessione”, “riflessività”, “riflessione critica”, “incidente critico” sono apparsi in molta parte della letteratura ad indicare soprattutto un modo per intervenire nella formazione degli insegnanti. I medesimi termini hanno però via via incorporato diversi concetti migrando da un settore all’altro e finendo spesso per richiamare modalità d’azione differenti, al punto che non sempre è agevole precisarne sia la natura che i processi, oltre che comprendere che cosa realmente voglia dire chi usa certi vocaboli e locuzioni. Si aggiunga poi che una parte consistente del lessico che ruota intorno alla riflessività è entrato a far parte dell’uso pedagogico attraverso traduzioni dalla letteratura internazionale, che vedono affidare nuovi concetti a termini che in italiano avevano un preciso significato. E sappiamo che l’uso linguistico dei termini non ha alcun senso se non li si colloca in un contesto rigoroso di analisi. Da qui la necessità di ricondurre alcuni vocaboli ai rispettivi modelli interpretativi e alle diverse forme di riflessività impiegate in educazione, evitando riduzionismi e tentando di affermare i loro specifici significati. Tale breve ricognizione ha l’obiettivo di mostrare quanto complessa e profonda sia la problematica della definizione della natura e della ricerca sulla “riflessione”, sui concetti che essa esprime e sulle tecniche che utilizza, nonché sull’ampia gamma di significati che porta con sé. Il contributo si limita a presentare alcune posizioni sulla riflessione e a ragionare sulla possibilità di una loro estensione nel dominio della gestione dei processi educativi, attingendo a studi diretti a sviluppare approcci riflessivi partecipanti (Valli, 1992) e partendo dalla ri-centratura dei concetti di “esperienza” e di “pratica”, oltre che dalla ri-concettualizzazione della nozione di “routine” (Nuzzaci, 2009a, pp. 59-76; Nuzzaci, 2009b, pp. 71-81).

È utile qui ricordare come la riflessività si situi tra le teorie dell’azione, da una parte, e i dispositivi di formazione degli insegnanti, dall’altra, proponendo un modo diverso di intendere le professionalità educative nel loro complesso, proprio in un momento in cui il percorso di professionalizzazione, pur prevedendo “condizioni strutturali” e presentandosi come un costrutto socialmente definito, sta subendo una forte “stagnazione” che rende il territorio professionale dell’educazione sempre più mobile e bisognoso di nuove competenze. All’interno di questa cornice il paradigma riflessivo può essere considerato emblema di tale professionalizzazione, concepita come il potere degli insegnanti di intervenire sul loro lavoro a partire dall’analisi di pratiche apertamente e consapevolmente assunte. Esso va quindi messo in relazione con la formazione, iniziale e continua, degli insegnanti, senza per questo essere pensato come unico vettore della professionalizzazione, ma sicuramente capace di elevare il livello di competenza, di autonomia e di responsabilità di ciascuno. Proprio perché non può esistere professionalità senza la capacità di riflettere “in” e “su”

l'azione, la riflessività diviene un'occasione per mettere in discussione la natura della professionalità, la maniera di svolgerla e di apprendere le competenze; diretta a toccare dimensioni profonde della cultura e dei saperi professionali (strutture, valori, pensieri, credenze), essa esprime un certo modo di essere "professionisti dell'educazione" e prevede un rapporto paritario fra gli esseri umani, il quale, rigettando le asimmetrie economiche, politiche, sociali, ri-definisce il problema degli atteggiamenti (relativi al sé, alla valutazione degli altri ecc.), della conoscenza (di sé e degli altri, di interazione individuale e sociale) e delle competenze (interpretare, scoprire, interagire) e richiede un reciproco riconoscimento culturale e professionale tra gli insegnanti, un'assunzione della prospettiva altrui, un saper guardare alla propria tradizione professionale con gli occhi di un estraneo, la capacità di intervenire sulle proprie routine e di imparare gli uni dagli altri elementi nuovi della professionalità.

Nell'ottica appena enunciata occorre, quindi, innanzitutto distinguere tra "riflessività", "atteggiamento o postura riflessiva" e "pratica riflessiva". La prima può concepirsi come un deliberato processo conoscitivo fondato su una complessa rete di relazioni finalizzate a dare significato alle azioni e a stimolarne delle nuove e volto ad interpretare l'esperienza attraverso la quale noi comprendiamo le ragioni del perché agiamo in un certo modo. L'esperienza si traduce, per mezzo della riflessione, in una "mutata prospettiva concettuale" (Mezirow, 2003), che vede il processo di acquisizione della consapevolezza capace di promuovere il cambiamento e la crescita del professionista dell'educazione, oltre che della comunità a cui egli appartiene, costringendolo a continue "crisi di identità" e facendogli perdere tentazioni dogmatiche.

Il secondo ha carattere episodico e spontaneo e porta ciascuno a riflettere in maniera discontinua su una certa pratica senza che si verifichi un'assunzione di consapevolezza o cambiamento nell'azione (Holborn, Wideen, Andrews, 1992).

La terza si iscrive in un rapporto analitico con l'azione che diviene atteggiamento permanente, presentandosi relativamente indipendente dagli ostacoli, dalle difficoltà o dalle delusioni incontrate, perché parte dell'identità professionale (Altet, 1994; Perrenoud, 2001) e può essere definita come la capacità di fare inferenze e di utilizzare consapevolmente le esperienze anteriori prendendo le distanze dalla pratica e ricorrendo alla teoria per giungere ad una formalizzazione dei saperi d'azione (Schön, 1993; Perrenoud, 1994; Pescheux, 2007); la locuzione designa, in questo senso, tutto ciò che concerne il fare o l'operare riflessivo, riferendosi al complesso delle modalità, delle strategie, dei procedimenti messi concretamente in atto nella riflessione. Ma mentre "l'atteggiamento riflessivo" non ha nulla a che vedere con la riflessività, almeno nel senso enunciato da Donald A. Schön (1993) o da Yves Saint-Arnaud (1992), la "pratica riflessiva", come bene sostiene Philippe Perrenoud (2001), è in relazione

con la “riflessività” in quanto presuppone una forma di identità, un habitus (Bourdieu, 1972), la cui realtà si misura non nelle intenzioni o discorsi ma nella natura o nelle conseguenze della riflessione nell’esercizio quotidiano della professione. Tale pratica è in grado di costruire nuove conoscenze che, prima o dopo, vengono reinvestite dall’insegnante nell’azione, edificandosi su un’idea di “riflessione” nata dalla interrelazione tra pensiero, sentimenti e azione, finalizzata a dare significato e a stimolare ulteriori azioni (Boud, Keogh, Walker, 1985).

Questo passaggio richiede un’ulteriore esplicitazione del concetto di “pratica”, che emerge in tutta la sua pluralità e multidimensionalità. Intesa come la maniera del fare personale di un individuo, del modo reale di eseguire una certa attività professionale, la pratica dell’insegnamento non può essere concepita esclusivamente come insieme di atti osservabili, azioni, reazioni ma va vista come trama entro cui risiedono scelte e decisioni che una persona assume relativamente alle condotte da impiegare in una situazione data; pertanto, da un lato, implica gesti, condotte, linguaggi e, dall’altra, regole, obiettivi, strategie e ideologie opportunamente richiamate (Beillerot, 1998). Essa procede per generi di “fare” che corrispondono alla funzione del “sapere insegnare” ed è elaborata da un certo gruppo professionale in relazione alle finalità, agli obiettivi e alle scelte autonome (Altet, 2002, pp. 85-93). Per questo motivo la pratica dell’insegnamento rinvia all’attività situata, orientata verso fini e norme che riguardano una particolare comunità professionale, traducendosi in saperi, condotte, competenze e atti che una persona compie in una precisa situazione professionale; nell’individuazione dell’insieme delle dimensioni che ricopre (epistemica, pedagogica, didattica e psico-sociale) essa permette, arricchendosi del paradigma della riflessività, di comprendere le condizioni del funzionamento dei processi di insegnamento-apprendimento all’interno di specifici contesti, esprimendo così un “potere d’azione” (Rabardel, 2005, pp. 11-29), o meglio di concettualizzazione dell’azione (Vergnaud, 1996, pp. 275-292), che affida un posto centrale alla coppia schema-situazione.

Il “professionista riflessivo dell’educazione”, descritto dalla letteratura, riesamina infatti costantemente i suoi obiettivi, le sue pratiche, le sue competenze, i suoi saperi (comuni, formali, teorici, taciti, prasseologici, pratici ecc.), entrando a far parte di un circolo virtuoso di perfezionamento all’interno del quale teorizza le sue pratiche da solo o in équipe (pedagogica). Si evidenzia così nel soggetto una capacità auto-regolativa e di apprendimento della propria professionalità, a partire dall’analisi dell’esperienza e dal dialogo con gli altri, nonché dall’idea che la riflessione è cruciale per l’“apprendimento dall’esperienza” e per la co-esplicitazione dei saperi di quest’ultima (Vinatier, 2006). Ma allora come interrogare un’esperienza professionale? Come comprendere il rapporto costruito dai professionisti dell’educazione con l’esperienza?

Isabelle Vinatier (2006) afferma che lavorare insieme a qualcuno sulla propria esperienza riveste una dimensione ontologica profonda nella misura in cui si tratta di riesaminare fatti e fenomeni vissuti dalle persone e di collaborare alla loro comprensione e interpretazione nella prospettiva di riconsiderare pratiche e passi abituali, “modi di fare” effettivi che possono aiutare a prendere coscienza delle caratteristiche di un evento. È chiaro che qui la concettualizzazione di un problema trasforma la *praxis*, sovente circoscritta al dominio delle evidenze, che diviene portatrice di significazioni per l’attore. Questo consente di dar conto dei diversi aspetti che presenta il “cammino riflessivo” di insegnanti (ed allievi) verso la concettualizzazione dei processi di insegnamento–apprendimento e, allo stesso tempo, di comprendere la costruzione dei tempi lunghi dell’esperienza professionale e la costruzione sociale del sapere. In questa direzione si parla appunto di “auto–socio–costruzione” dell’habitus, dei saper fare, delle rappresentazioni, delle competenze e degli atteggiamenti professionali che si vanno precisando in rapporto alla pratica, al sé, all’auto–osservazione, all’auto–analisi e ad una sperimentazione guidata dalla riflessione sull’azione. Quando, invece, l’individuo si allontana dalla riflessione su un singolo atto per riflettere sulle strutture della sua azione e sul sistema nel quale egli è inserito, si parla di riflessione sul “sistema d’azione”.

Quanto detto pone, già ad un primo livello di analisi, la questione dei fondamenti razionali dell’azione (informazioni disponibili, trattamento, metodologie ecc.) e dei diversi modelli interpretativi di esperienza ai quali ci si riferisce, oltre che delle operazioni di routine che sono effettuate senza la guida della riflessione. Si veda, per esempio, che in campo educativo quanto maggiori sono le difficoltà incontrate nel gestire il tempo didattico tanto più frequenti sono le possibilità di agire in maniera automatica, senza pensare, senza rimettere in discussione la fondatezza delle routine che conducono a determinate conclusioni operative. Partendo allora da una rilettura della parte cosciente e razionale dell’azione professionale, la riflessività tenta di evidenziare la parte inconsapevole dell’azione, che non implica solo gesti, ma anche operazioni intellettuali, le quali non hanno nulla di sorprendente poiché possono essere considerate delle azioni, concrete o astratte, progressivamente interiorizzate, che si applicano a delle rappresentazioni e a dei simboli piuttosto che a degli oggetti (Perrenoud, 2001, p. 37).

Gli elementi costitutivi degli schemi d’azione consentono di agire rapidamente, automaticamente, in modo pressoché più economico fino a quando non interviene all’interno dell’esperienza un ostacolo non abituale. A tale proposito Jean Piaget parla di “pratica inconsapevole” (Piaget, 1974a; Piaget, 1974b) per sottolineare che certi schemi si sono costruiti nello spazio implicito dell’esperienza, all’insaputa del soggetto e che le procedure interiorizzate sono in seguito divenute routine di cui non abbiamo più coscienza.

La riflessione sugli schemi di azione si radica nella letteratura sulla “prise de conscience” del carattere ripetitivo di certe reazioni, sequenze che tendono a riprodursi in situazioni simili, creando una permanenza negli schemi, negli atteggiamenti stabili, e determinando spesso una pesante insoddisfazione professionale. La “prise de conscience” è il passaggio dalla conoscenza pratica alla conoscenza riflessiva; è la concettualizzazione della “conoscenza in atto” (Vergnaud, 1996) o, ancora, la trasformazione degli schemi di azione in operazioni. La consapevolezza viene dall’azione del soggetto e dalla rappresentazione che lui si è costruito; è legata all’astrazione nella sua doppia dimensione, “empirica” e “rispecchiante” (Piaget, 1977): la prima ha effetto sugli oggetti e sugli aspetti materiali dell’azione, inducendo ad una conoscenza esperienziale, mentre la seconda ha effetto sull’attività cognitiva del soggetto (schemi o coordinamenti di azioni, operazioni ecc.), sull’oggetto e sulla capacità del soggetto di trasporre un’azione divenuta riflessiva; l’astrazione rispecchiante comprende due dimensioni: il “riflessamento”, che è la proiezione a livello superiore di ciò che è trasferito dal livello inferiore, e la riflessione, la quale è la riorganizzazione strutturale, a livello superiore. In un’azione di sostegno all’apprendimento, per esempio, queste dimensioni sono visibili quando il ruolo dell’insegnante diviene determinante nel favorire l’assunzione di consapevolezza da parte dell’allievo delle proprie difficoltà attraverso l’uso di precisi meccanismi di esplicitazione.

Tale orientamento dimostra come la “riflessività” si interroghi anche sulle disposizioni stabili che si esplicano di volta in volta nell’azione educativa e come la “riflessione” sfoci nell’assunzione di una consapevolezza dell’esistenza di un “abito” durevole di pensare e agire, la cui analisi permette di inferire le proprietà costitutive della “pratica insegnante”. Allo stesso tempo, si rimarca da più parti come la riflessione sia resa più complessa proprio dalle componenti che formano l’habitus, aspetto che porta studiosi come Pierre Vermersch (1994) a sottolineare i limiti di una riflessione libera. Alla domanda su cosa sia importante riflettere, diviene allora spontaneo rispondere: “innanzitutto sull’azione”; ma ciò introduce l’idea che l’attore sia inserito all’interno di un sistema sociale di relazioni (sistema d’azione collettiva) che si arricchisce, si differenzia e si rapporta con il suo habitus, spiegando così perché spesso sia difficile attuare il cambiamento. La riflessione sull’azione racchiude in sé anche l’idea di una riflessione sulla relazione, sulla maniera di creare e di intrattenere legami con gli altri, sulle dinamiche dei gruppi e delle organizzazioni, ma soprattutto sull’articolato processo di insegnamento-apprendimento che vede l’insegnante “co-elaborare” con l’allievo.

2. Riflessione e pratica del cambiamento

Il concetto di “riflessione” si connette direttamente ad altri termini (azione, pratica ecc.), operando trasformazioni in funzione di quelli con cui si relaziona; per tale motivo la sua varietà di impiego è così ampia (Zeichner, 1994, pp. 9-27) da portare con sé “un continuum di significato” che va dalle pratiche funzionali a quelle riflessive creative, i cui parametri, in campo educativo, sembrano abbracciare una vasta estensione del raffinato processo curricolare dell'apprendimento e dell'insegnamento al fine funzionale di incoraggiare la ricerca-azione tesa al miglioramento della gestione della classe e dei contesti educativi (Clarke, Chambers, 1999, pp. 291-303).

Storicamente John Dewey (1933) è riconosciuto come uno dei principali fautori della “riflessione”, che individua in una specializzata forma di pensiero derivata dal dubbio e dalla perplessità provati direttamente in una situazione pratica che conduce a significative indagini e alla possibile risoluzione di problemi specifici, dinamicamente coinvolti in catene e ordini di idee collegate a quelle precedenti.

Nell'ambito di questa concezione la riflessione può riferirsi ad ogni specie di conoscenza o convinzione (Adler, 1991, pp. 139-150; Calderhead, 1989, pp. 43-51; Farrah, 1988, pp. 1-8) ed essere interpretata come un attivo e deliberato processo cognitivo, che coinvolge le sequenze di interconnessione tra le idee che tengono conto delle convinzioni di base e delle diverse conoscenze e competenze presenti nel soggetto. Tuttavia è qui necessario limitarsi ad osservare come Dewey sia vicino ad una visione della riflessività per “prove ed errori”, che distingue da un approccio riflessivo basato sul riconoscimento della relazione percepita e sulla ricerca dei legami tra gli aspetti diversi di un'esperienza (Boud, Keogh, Walker, 1985, p. 11), volto a migliorare l'efficacia dell'apprendimento e ad emancipare l'apprendente dall'impulsività o dalla routine nell'azione.

Quattro aspetti centrali emergono in materia di riflessione da Dewey. Il primo concerne la necessità di ricondurre la riflessione a processi di pensiero che riguardano l'azione o che risultano inestricabilmente legati ad essa (Noffke, Brennan, 1988; Grant, Zeichner, 1984, pp. 1-18); il secondo ha a che vedere con i tempi entro i quali si svolge la riflessione, immediata e a breve termine, più estesa o sistematica (Farrah, 1988, pp. 1-8; Schön, 1993); la terza ha a che fare con la riflessione di per sé e con la sua natura (Adler, 1991, pp. 139-150; Calderhead, 1989, pp. 43-51; Schön, 1993); infine, il quarto è relativo alla consapevolezza di come ciascuno riflette e tiene conto della più ampia serie storica, culturale e politica di valori o convinzioni personali nella definizione e re-inquadratura di soluzioni che vengono ricercate per problemi pratici; un processo, questo, che si identifica con il concetto di “riflessione critica” (Gore, Zeichner, 1991, pp. 119-136; Smyth, 1989, pp. 2-9; Noordhoff, Kleinfeld, 1988).

L'espressione "riflessione critica" sembra essere utilizzata abbastanza liberamente, portando alcuni autori ad affermare che si tratti di una costruttiva auto-critica relativa alle proprie azioni al fine di giungere ad un loro visibile miglioramento (Calderhead, 1989, pp. 43-51) o di determinare se ciò che è stato appreso viene giustificato nella dimensione dell'attualità (Mezirow, 1990). È lecito ritenere, tuttavia, che tale concetto implichi l'accettazione di una particolare ideologia, di definite ipotesi e di una specifica epistemologia (McNamara, 1990, pp. 147-160; Zeichner, Liston, 1990; Gore, 1987, pp. 33-39; Wildman, Niles, 1987, pp. 25-31) e si poggi su precisi presupposti, conducendo alla trasformazione sia dell'"apprendimento" che della "prospettiva", intendendo quest'ultima come "il processo che permette di diventare criticamente consapevole circa il come e il perché i nostri presupposti sono venuti a vincolare il nostro modo di percepire, capire, sentire il mondo; di riformulare queste ipotesi per consentire una più inclusiva, discriminante, permeabile e integrata prospettiva; e di assumere decisioni o altrimenti agire su queste nuove acquisizioni" (Mezirow, 1990, p. 14). La riflessione critica è, dunque, una sistematica valutazione dell'esperienza che considera un evento, una situazione ecc. da diversi punti di vista allo scopo di identificare fondamentali assunzioni, influenze e personali significati per far agire l'esperienza facilitando l'apprendimento (Nuzzaci, 2004; Nuzzaci, 2009c, pp. 35-51).

A questo proposito Habermas, cercando di mostrare come il potere della ragione si fondi sul processo di riflessione, chiarisce in che modo la riflessione critica sia in grado di produrre l'emancipazione dell'individuo, rendendolo persona libera, autonoma e responsabile. Egli distingue tra la critica che mira a smascherare l'auto-inganno e l'ideologia e l'articolazione riflessiva delle strutture formali della conoscenza (Habermas, 1990a), attribuendo alla riflessione critica la capacità di rivelare le tracce di violenza che deformano i ripetuti tentativi di dialogo e bloccano regolarmente la strada che conduce ad una comunicazione senza vincoli (Habermas, 1990b). Ma i sostenitori della riflessione critica (Gore, 1987, pp. 33-39) ricorrono frequentemente alla gerarchia delineata da John Van Manen (1977, pp. 205-228), che ha proposto, derivandoli da Habermas (1990a), tre livelli riflessivi diversi: quello della "riflessione tecnica", interessata all'efficienza e all'efficacia dei mezzi per raggiungere determinati fini; quello della "riflessione pratica", che consente di esaminare non solo i mezzi, ma anche gli obiettivi e le ipotesi su cui essi si basano e i risultati effettivamente conseguiti; quello della "riflessione critica" vera e propria, che comprende i due precedenti, ma coinvolge anche criteri morali ed etici (Gore, Zeichner, 1991, pp. 119-136; Adler, 1991, pp. 139-150), formula giudizi sul fatto che l'attività professionale sia più o meno equa, giusta e rispettosa delle persone ed inserisce tutte le analisi relative ai dati personali entro una più ampia azione socio-storica e politico-culturale (Smith, Lovat, 1991²; Noffke, Brennan, 1988; Zeichner, Liston, 1990).

Nel loro insieme, questi approcci offrono un particolare quadro teorico della riflessione, all'interno del quale vivono due posizioni emergenti, l'una delineata in certa misura da Dewey e l'altra illustrata da Zeichner e da Smith e dai loro collaboratori, in particolare per quanto concerne la messa a fuoco dei diversi generi di riflessione (Nofke, Brennan, 1988).

In realtà, però, il modello che sembra essere in grado di includere tutti i livelli o tipi di riflessione fin qui riportati, compresa la riflessione critica, è quello proposto da Donald Schön (1993; 1992), il quale scrive chiaramente che la riflessione è intimamente legata all'azione e tenta di applicare teorie scientifiche e concetti a situazioni pratiche; egli ritiene importante per i professionisti imparare a orchestrare la complessa rete, spesso ambigua, di problemi connessi alla professionalità, per verificare se le diverse interpretazioni sono in grado di modificare le azioni. Con la sua distinzione tra "riflessione in azione" e "riflessione sull'azione", che racchiude una epistemologia della pratica professionale imperniata sulla conoscenza d'azione (Zeichner, Liston, 1990; Alrichter, Posch, 1989, pp. 21-31; Munby, Russell, 1989, pp. 71-80), egli ha profondamente influenzato la letteratura e posto il problema del "momento" in cui si svolge l'attività riflessiva (prima, durante, dopo).

Per "riflessione in azione" l'autore intende l'interazione con un problema "vissuto" mentre esso si sviluppa, sottintendendo che il professionista abbia raggiunto uno stadio di competenza in cui sia in grado di pensare "lucidamente" a ciò che si sta svolgendo e di variare l'azione quasi istantaneamente al suo verificarsi; ciò presuppone che la modifica avvenga direttamente in corso d'opera coinvolgendo il pensiero cosciente, come nel momento in cui, per esempio, un insegnante, interagendo didatticamente con un allievo durante il processo di insegnamento-apprendimento, rettifica un intervento sulla base di comportamenti inaspettati dello studente. La capacità di riflettere in azione presume inoltre che il solutore del problema abbia la capacità di far emergere il suo "sapere in azione", che consiste nelle conoscenze tacite che usa per far fronte a particolari compiti. È vero infatti che, se un problema non crea un senso di incertezza o di sorpresa, noi tendiamo a trattarlo spontaneamente sulla base di tali conoscenze nascoste, mentre invece, se esso contiene un elemento di incertezza o di conflitto, affrontiamo coscientemente le nostre tacite teorie di azione e i loro valori allo scopo di ristrutturare il problema e renderlo capace di avere una soluzione. Schön chiama questo processo "conversazione riflessiva", sottolineando che quando qualcuno riflette in azione diventa "un ricercatore nel contesto della pratica" (1993), ovvero in grado di integrare, in situazioni di incertezza, teoria, intuizione e azione (Feiman-Nemser, 1990; Schön, 1993; Alrichter, Posch, 1989, pp. 21-31).

L'autore spiega invece la "riflessione sull'azione" come un processo che si svolge dopo l'evento e in cui il professionista rende esplicite e valuta le teorie dell'azione usate per risolvere un problema (come nel caso di

un'azione di pianificazione o progettazione didattica); e visto che l'azione è "fugace", ma lascia delle tracce e una volta compiuta appartiene al passato, può ricostruirsi solo con le testimonianze materiali fornite dagli individui.

Entrambe le forme di riflessione descritte da Schön, "in" e "su" l'azione, implicano un'esigenza razionale dei processi per rendere motivato il giudizio in merito ai preferibili modi di agire dell'individuo e consentono di esaminare criticamente il suo comportamento, quello degli altri e il contesto sociale e organizzativo in cui egli opera, aiutandolo a sviluppare la necessaria autoconsapevolezza che lo porta a percepire le difficoltà e a rilevare gli elementi da modificare. Bene però si comprende come uno dei cruciali parametri di tale distinzione sia il tempo. Non è casuale, infatti, come una delle questioni relative alla differenza tra "pensiero riflessivo" e "pensiero in azione" riguardi proprio i tempi entro i quali le due forme riflessive hanno luogo, anche se la maggior parte dei processi riflessivi è diretta a guardare indietro su un'azione dopo che essa si è prodotta.

Michael Eraut (1995, pp. 9-22) attribuisce enorme importanza al momento in cui si riflette, cosa che determina, a seconda dei casi, maggiore o minore capacità di deliberazione: il tempo viene concepito come un preciso vincolo la cui mancanza può condurre a processi di riflessione "deboli" (Eraut, 1995; Dewey, 1933). Egli acutamente osserva come l'essenza della riflessione risieda nel suo "carattere metacognitivo" (Eraut, 1995, pp. 9-22; Eraut, 2004, pp. 47-52) utilmente distint in funzione di tre variabili critiche: scopo, focus e contesto. Il focus della riflessione include sia il contenuto, che può essere emergente piuttosto che pre-pianificato, sia la scansione temporale, che è retrospettiva, futura o simultanea. Per esempio, un'azione di pianificazione del lavoro insegnante potrebbe essere considerata un processo deliberativo che fa transitare il suo focus dal passato al futuro pensando a ciò che potrebbe accadere successivamente. Il contesto ricopre molte variabili, inclusi i soggetti coinvolti (individui, pari, gruppi), il tempo disponibile, la presenza o meno di artefatti mediatici e l'ambiente fisico.

Osserviamo come Eraut ci conduca a prestare attenzione ad un ampio spettro di azioni connotate da diversi generi di riflessione che indurranno alcuni autori ad optare per la riflessione "in azione" o per quella "sull'azione". Analogamente Dewey, per differenziare questi due livelli, aveva parlato di "azione riflessiva" (Dewey, 1933), che si attua quando l'individuo si trova di fronte ad un problema ambiguo o che non ha una soluzione certa, optando poi per la distinzione tra *reflective action* e *routine action*, con l'idea che la competenza tecnica degli insegnanti vada oltre l'applicazione del "trattamento didattico" e che sia essenziale per la loro professione penetrare il fatto pedagogico, poiché la profondità "con cui viene percepito il problema determina la qualità del pensiero che ne deriva; e qualunque

modello d'insegnamento che induca l'allievo a veleggiare al di sopra del ghiaccio sottile che ricopre i veri problemi ribalta il metodo corretto di formazione della mente" (Dewey, 1916). In questo senso, la riflessione non può considerarsi un punto di vista quanto piuttosto un processo che esamina le interrelazioni tra fini, significati e contesti.

Dopo Dewey, la letteratura successiva ha approfondito l'importanza assunta dal "ciclo riflessivo" (Schön, 1993) che conduce a modificare l'azione (Noffke, Brennan, 1988; Gore, Zeichner, 1991, pp. 119-136), partendo dall'identificazione di esperienze significative su cui riflettere. È qui che si innesta il problema dell'ampia varietà di strumenti e risorse di dati per la riflessione e, di conseguenza, della vasta gamma di metodologie da impiegare per dare corso ad essa, in funzione del gruppo, del tempo disponibile, degli scopi e dei bisogni dei soggetti.

Nel considerare i differenti metodi per elicitar e facilitare le pratiche riflessive, occorre ricordare che esistono in letteratura fonti e strumenti con i quali ottenere e analizzare i dati, tra i quali emerge visibilmente l'"incidente critico" (anche "episodio" o "evento significativo"), che originariamente (Flanagan, 1954, pp. 327-358) stava ad indicare nella ricerca quell'attività che aiuta un gruppo di partecipanti a riflettere sulle parti più importanti del loro lavoro, presentandosi come utile mezzo per l'identificazione di esperienze significative. Questo perché è evidente che le situazioni, essendo complesse e variegata e rischiando potenzialmente di essere travisate nel loro significato dagli individui, hanno bisogno di essere esplicitate e spiegate, soprattutto nelle fasi iniziali della formazione professionale. A tale proposito Tripp (1993, p. 43) sostiene che, sebbene sia interessante utilizzare l'analisi degli incidenti critici nel tentativo di confermare ciò che abbiamo già esplorato, talvolta tale indagine può rivelare anche qualcosa di completamente nuovo, vale a dire affinare il "giudizio professionale" (p. 125). È vero però che la stragrande maggioranza degli "incidenti" non presenta affatto eventi ovvi o drammatici, ma generalmente riguarda aspetti comuni della pratica professionale che sono, a prima vista, "critici" in diversi modi piuttosto che "tipici" o indicativi di tendenze, motivazioni e strutture. Resi espliciti attraverso l'analisi critica, "gli incidenti", intesi come "eventi esperienziali problematici", sono usati per contrastare l'idea ciclica che soggiace dietro l'azione di routine, la quale deriva da un impulso, dalla tradizione o dall'autorità (Posner, 1996⁴, p. 21). Un incidente può allora essere definito come "critico" quando l'azione ha contribuito a produrre un effettivo risultato, a risolvere un problema o una particolare situazione, ma anche quando l'azione non conduce ad un vero e proprio esito, ossia risolve parzialmente un problema, ma ne crea di nuovi o alimenta altri bisogni per un'azione più lontana; potrebbe contemplare anche un inaspettato risultato positivo (percepito come incidente critico) (Ghaye, Lillyman, 2000) e prevedere azioni di routine capaci di far emergere precise norme o addirittura an-

tipicare conseguenze fondamentali (Francis, 1997, pp. 168-179) di scelte ingeneranti una situazione di criticità.

Concordemente riconosciuti come esperienze personali significative che descrivono una situazione o un'azione "critica" nel determinare l'efficacia e l'effettività o meno dei risultati, "gli incidenti", impressi sull'individuo e sulla sua storia di vita, contengono unici o speciali significati che, attraverso la conoscenza, producono consapevolezza circa il senso degli eventi, dei punti di vista, dei pregiudizi e degli errori implicati (Scanlan, Care, Udod, 2002, pp. 136-143; Soini, 2000). Non è dunque l'incidente critico in sé che fa cambiare il comportamento, quanto il modo in cui lo si usa per provocare mutamenti nel futuro. Il beneficio degli incidenti critici nell'analisi dei processi di insegnamento e di apprendimento è duplice: in primo luogo, perché offre un quadro delle pratiche quotidiane che appartengono ad un insegnante; in secondo luogo, perché, incentrandosi sulla descrizione di specifici eventi e persone, è per i docenti molto meno minacciosa delle richieste che pervengono loro da più parti circa le proprie convinzioni o assunzioni (Soini, 2000).

Gli "incidenti", concepiti come strumenti di apprendimento critico, inducono i docenti ad acquisire una più elevata comprensione dei processi interattivi didattici attualizzati in contesti di incertezza e ad avere maggiore chiarezza circa le possibilità di migliorare la gestione della loro attività, poiché tesi a rendere trasparenti valori e conoscenze tacite a ciascuno e ai colleghi (Chambers, Clarke, Colombo, Askland, 2003, pp. 101-122). Essi si inseriscono all'interno di una interpretazione che configura la riflessione come una speciale "forma di comprensione", che è riflessiva rispetto all'azione (Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton, Starko, 1990, pp. 23-32; McNamara, 1990, pp. 147-160; Waxman, Freiberg, Vaughan, Weil, 1988), innescata da una discrepanza tra conoscenze, abilità, atteggiamenti e loro applicazione all'esperienza corrente: è ciò che Schön chiama "esperienza della sorpresa" (Schön, 1993). Da qui emerge come l'azione riflessiva si trovi connessa ad un persistente esame della pratica alla luce delle conoscenze e delle credenze possedute dai soggetti, manifestando in chi la produce un atteggiamento di forte responsabilità (Noffke, Brennan, 1988). Non lontana dall'essere concepita come "tecnica" (Killen, 1989, pp. 49-52; Cruickshank, 1985, pp. 704-706), di cui è possibile valutare l'efficacia quasi immediatamente dopo la sua attuazione, o come "meta-competenza" (Stroobants, Chambers, Clarke, 2007; Nuzzaci 2009c) o, ancora, come "meta-metodologia" per fare ricerca (anche se appare inappropriato identificarla con la ricerca, la quale si richiama ad un controllo intersoggettivo), la pratica riflessiva si giudica dalla qualità delle regolazioni che permette di operare e dalla sua efficacia nell'identificare e risolvere problemi professionali (Perrenoud, 2001, p. 189).

3. Riflessività e insegnamento

Molti modelli pedagogici hanno riconosciuto il ruolo che la riflessione svolge per incrementare l'apprendimento in materia di istruzione (Boud, Keogh, Walker, 1985; Eraut, 1994; LaBoskey, 1994; Hatton, Smith, 1995, pp. 33-49) e per facilitare i processi decisionali che riguardano la gestione della classe e delle acquisizioni. James M. Cooper (1999, pp. 1-19) asserisce infatti che la riflessione è un sistema decisionale che concerne il modo di correggere se stessi, nel senso che aggiunge al corpo di conoscenze utili quelle da impiegare nelle decisioni future. In questo caso la riflessione, che avviene dopo l'insegnamento, si avvicina ai processi di auto-valutazione che, attraverso una analisi critica delle decisioni assunte e dei loro risultati, cerca di determinare il grado di efficacia di ciascuna funzione didattica (pianificazione, implementazione e valutazione) (p. 8). Tale visione vede nella promozione della riflessione un mezzo di sviluppo professionale dell'insegnamento, ritenendo che essa sia una qualità indispensabile che porta l'insegnante ad agire (Dewey, 1933) con lungimiranza piuttosto che con autorità o impulso, producendo un notevole impatto sulla qualità dell'istruzione e dell'insegnamento (Dewey, 1916).

Se la riflessione avviene lungo tutto il percorso di insegnamento, si configura come perno cruciale del processo mediante il quale gli insegnanti, specie quelli in formazione, sono in grado di migliorare le loro prassi al fine di renderle più coerenti (Schön, 1993). In questa idea risiede il principio che la riflessione, specie quella sull'“esperienza ordinaria”, conduca ad un “buon” insegnamento e sia il vigore del tirocinio (Hole, McEntee, 1999, pp. 34-37). Autori come Kenneth M. Zeichner e Daniel P. Liston hanno infatti sostenuto che essa è essenziale per aiutare a comprendere la natura complessa dei contesti scolastici (Zeichner, Liston, 1996) e che il fatto di imparare ad essere un “buon insegnante” risulti dalla consapevole riflessione sugli eventi, sulla formazione, sulle esperienze e su altre componenti (Clark, 1995).

Parte integrante del processo di apprendimento (Osterman, 1990, pp. 133-152), in quanto impegnata a dare senso all'esperienza e ad estrarre da essa i relativi significati, la riflessione, ripensando le azioni didattiche in senso “retrospettivo” o in “prospettiva”, collega le esperienze passate a quelle future, anche se ciò avviene prevalentemente “a posteriori”, ossia si verifica alla fine di un'attività o di una interazione (di un insegnante con gli studenti, con i colleghi, con i genitori ecc.), in occasione della quale si pensa a quanto accaduto, a ciò che si è fatto o tentato di fare con la propria azione, a come relazionarsi con il problema, a capire ciò che ha funzionato o meno, per andare avanti; essa agisce all'interno del processo interpretativo della valutazione formativa in senso dinamico e transattivo, aiutando l'insegnante a capitalizzare l'esperienza, trasformandola in conoscenza da reinvestire successivamente, e a controllare gli effetti dell'agire

educativo. In ciò può avvicinarsi al concetto di “auto-esame” introdotto da Valverde (1982, pp. 81-89), considerato come una situazione riflessiva in cui il comportamento, le pratiche, l’efficacia, i risultati conducono ad interrogarsi su questioni come: “Che cosa sto facendo e perché?”, “Qual è la mia filosofia educativa?”, “Ho consapevolezza del modo in cui insegno?” e così via. Tuttavia, per essere considerato una forma di riflessione, l’auto-esame deve essere costruttivo, deliberato e condotto periodicamente. L’auto-valutazione che segue implica un’attiva, persistente e attenta esplorazione delle credenze e conoscenze che l’insegnante porta con sé nella propria crescita professionale: il che richiede una maggiore comprensione di se stesso e delle proprie competenze. Per questa ragione Robert Kottkamp (1990, pp. 182-203) chiama riflessione l’“attenzione deliberatamente prestata alle proprie azioni in relazione alle intenzioni [...] al fine di ampliare le proprie opinioni e assumere delle decisioni riguardanti i modi migliori di agire in futuro o durante l’azione stessa” (p. 182) e sottolinea l’importanza pedagogica di questo processo all’interno dei percorsi di insegnamento-apprendimento (per esempio, quando un insegnante struttura una lezione e ritiene poi indispensabile verificarne i risultati in termini di ricaduta sugli allievi).

Specificando opportunamente le fasi della riflessione nell’ambito dell’insegnamento, Van Manen (1977, pp. 205-208) descrive sostanzialmente tre passaggi riflessivi: il primo si limita ad analizzare gli effetti delle strategie utilizzate; il secondo è relativo alle ipotesi su cui poggia una specifica pratica in aula, prendendo in esame anche le sue conseguenze; il terzo è diretto alla messa in discussione della dimensione morale ed etica delle decisioni assunte che interessano la situazione della classe. Egli si concentra sulle ipotesi che sono alla base di una decisione o di un atto e sulla più ampia rete di implicazioni di ordine etico, pedagogico, politico, storico che stanno dietro le ipotesi su cui le decisioni si fondano. Ginsburg (1988) aggiunge come la capacità di risolvere problemi critici sia una componente altamente produttiva per l’attività riflessivo-educativa e per la pratica didattica, la quale viene considerata la base dell’apprendimento, anche se l’imparare da essa non avrà luogo senza un adeguato processo di riflessione che renda gli insegnanti più consapevoli delle contraddizioni che si determinano tra quello che fanno e ciò che essi sperano di fare riflettendo su successi e insuccessi che si verificano in classe (Clark, 1995).

Di per sé le esperienze dunque non forniscono orientamenti per lo sviluppo e per il futuro delle pratiche, poiché è solo la riflessione che le trasforma in un’importante fonte a cui l’insegnante può attingere per divenire in grado di comprendere i principi che sovrintendono e che organizzano l’attività dell’insegnamento, oltre che gli strumenti della pratica. Ma gli elementi che consentono il verificarsi della riflessione in campo educativo sono sostanzialmente tre (Stones, 1994, pp. 310-318): l’esperienza pratica, una significativa base di conoscenze e competenze e l’in-

terazione con altri. Così le conoscenze e le competenze pedagogiche, le teorie dell'apprendimento, le esperienze pregresse in fatto di istruzione, come anche la capacità di scegliere adeguati contenuti di insegnamento, di reperire informazioni sugli studenti, di relazionarsi con questi in maniera appropriata, di definire modalità didattiche idonee ecc., sono tutti aspetti di cui l'insegnante deve avere cognizione se vuole rendere produttiva e significativa la sua riflessione. Si aggiungono a queste altre componenti cruciali, come (Lasley, 1990): la filosofia, la consapevolezza e la comprensione di ciò che costituisce una buona pratica, senza le quali la riflessione può portare alla ripetizione di errori e alla fissazione di tecniche piuttosto che alla scoperta dei valori e dei presupposti che stanno alla base della pratica stessa.

In particolare, l'interazione con gli altri nel processo di riflessione gioca un ruolo fondamentale nella crescita professionale degli insegnanti, costantemente impegnati in situazioni in cui occorre assumere decisioni difficili sull'istruzione, poiché, quando la condivisione attiva delle esperienze professionali tra colleghi utilizza come supporto la riflessione, la continua ricerca di soluzione ai problemi, come anche il feedback, tali decisioni possono, con maggiore probabilità, tradursi in azioni informate. Ciò mostra come l'insegnamento non possa mai considerarsi un'azione solitaria, ma preveda sia una continua interrelazione tra docenti, studenti, genitori, colleghi, sia la creazione di una comunità in cui vengono discussi i problemi e suggerite le possibili soluzioni; l'interazione dota i partecipanti di nuove prospettive di insegnamento e sostiene il loro sviluppo.

Tale concetto è connesso virtuosamente ad un altro, quello di "comunità di pratica", locuzione coniata da Etienne Wenger e da Jean Lave (Wenger, 1998), che lo usarono, mentre stavano studiavano il tirocinio quale modello di apprendimento, per indicare un gruppo costituito da individui che si impegnano in un processo di apprendimento collettivo all'interno di un dominio condiviso di conoscenze, esperienze e competenze. Questa espressione ha influenzato profondamente teorie e pratiche di molti ambiti, specie quello dell'insegnamento, dove l'interazione tra i partecipanti amplia le prospettive didattiche e rafforza la loro crescita. Non è però solo la riflessione sulle interazioni a condurre verso una più sana assunzione decisionale, ma anche e soprattutto una incisiva capacità comunicativa che, sostenendo la riflessione (Brookfield, 1995), fa sì che un insegnante sia in grado di giustificare e spiegare le azioni educative a sé e agli altri, di intervenire nelle prassi, definite come processo ricorsivo di esperienza e riflessione sull'esperienza. Tale prospettiva incorpora una concezione dell'apprendimento come processo attivo, che si occupa di riconoscere e decodificare l'esperienza, di costruire la conoscenza attraverso quest'ultima e di verificarla tramite la collaborazione. Ed è questo in sostanza ciò che permette al "professionista efficace" di riconoscere le opportunità di apprendimento quando si verificano e di imparare da esse.

Bibliografia

- Adler S. (1991). The reflective practitioner and the curriculum of teacher education. *Journal of Education for Teaching*, XVII, 2, pp. 139-150.
- Alrichter H., Posch P. (1989). Does the 'grounded theory' approach offer a guiding paradigm for teacher research? *Cambridge Journal of Education*, XIX, 1, pp. 21-31.
- Altet M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: PUF.
- Altet M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue Française de pédagogie*, 138, pp. 85-93.
- Beillerot J. (1998). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Boud D., Keogh R., Walker D. (Eds.) (1985). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Bourdieu P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- Brookfield S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Calderhead J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, V, 1, pp. 43-51.
- Chambers P., Clarke B., Colombo M., Askland L. (2003). Significant learning incidents and critical conversations in an international context: promoting reflexivity with in-service students. *Journal of In-Service Education*, XXIX, 1, pp. 101-122.
- Clark C.M. (1995). *Thoughtful teaching*. New York: Teachers College.
- Clarke B.L., Chambers P.A. (1999). The promotion of reflective practice in European teacher education: conceptions, purposes and actions. *Pedagogy, Culture & Society*, VII, 2, pp. 291-303.
- Cooper J.M. (1999). The teacher as a decision-maker. In J.M. Cooper (Ed.), *Classroom teaching skills* (pp. 1-19). Boston: Houghton-Mifflin.
- Cruikshank D. (1985). Uses and benefits of reflective teaching. *Phi Delta Kappan*, LXVI, 10, pp. 704-706.
- Dewey J. (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free.
- Dewey J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath.
- Eraut M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer.
- Eraut M. (1995). Schön shock; a case for reframing reflection-in-action? *Teachers and Teaching*, I, 1, pp. 9-22.
- Eraut M. (2004). The practice of reflection. *Learning in Health and Social Care*, III, 2, pp. 47-52.
- Farah H. (1988). The reflective thought process: John Dewey re-visited. *Journal of Creative Behaviour*, XXII, 1, pp. 1-8.
- Feiman-Nemser S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In W.T. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: McMillan.
- Flanagan J.C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, V, 4, pp. 327-358.
- Francis S. (1997). A time for reflection: learning about organizational learning. *The Learning Organization*, IV, 4, pp. 168-179.

- Ghaye T., Lillyman S. (2000). *Reflection: principles and practice for healthcare professionals*. Wiltshire: Mark Allen Publishing Ltd.
- Ginsburg M.B. (1988). *Contradictions in teacher education and society: a critical analysis*. New York, Falmer.
- Gore J. (1987). Reflecting on reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, LV, 2, pp. 33-39.
- Gore J., Zeichner K. (1991). Action research and reflective teaching in preservice teacher education: a case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, VII, 2, pp. 119-136.
- Grant C., Zeichner K. (1984). On becoming a reflective teacher. In C. Grant (Ed.), *Preparing for reflective teaching* (pp. 1-18). Boston: Allyn & Bacon.
- Habermas J. (1990a). *Conoscenza e umano interesse* (1972). Bari: Laterza.
- Habermas J. (1990b). *Moral consciousness and communicative action*. Cambridge: MIT Press.
- Hatton N., Smith D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and teacher education*, XI, 1, pp. 33-49.
- Holborn P., Wideen M., Andrews (Eds.) (1992). *Devenir enseignant, à la conquête de l'identité professionnelle*. Montréal: Éditions Logiques.
- Hole S., McEntee G. (1999). Reflection is at the heart of practice. *Educational Leadership*, LVI, 8, pp. 34-37.
- Killen L. (1989). Reflecting on reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, XL, 2, pp. 49-52.
- Kolb D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs.
- Kottamp R. (1990). Means of facilitating reflection. *Education and Urban Society*, XXII, 2, pp. 182-203.
- LaBoskey V. K. (1994). *Development of reflective practice: a study of preservice teachers*. New York: Teachers College.
- Lasley T. (1990). Editorial. *Journal of Teacher Education*, XL, 2, 1990, pp. 2-8.
- Lewin K. (1951). *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.
- McNamara D. (1990). Research on teachers' thinking: its contribution to educating student teachers to think critically. *Journal of Education for Teaching*, XVI, 2, pp. 147-160;
- Mezirow J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione* (1991). Milano: Raffaello Cortina.
- Munby H., Russell T. (1989). Educating the reflective teacher: an essay review of two books by Donald Schön. *Journal of Curriculum Studies*, XXI, 1, pp. 71-80.
- Noffke S., Brennan M. (1988). *The dimensions of reflection: a conceptual and contextual analysis*, Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, New Orleans, April, 1988.
- Noordhoff K., Kleinfeld J. (1988). Rethinking the rhetoric of 'reflective inquiry' in teacher education programs (pp. 27-29). In H. Waxman, H. Freiberg, J. Vaughan, M. Weil, *Images of reflection in teacher education*. Reston: Association of Teacher Educators.
- Nuzzaci A. (2004). *Profili di competenza e trasformazioni sociali. Insegnare e apprendere*. Cosenza: Lionello Giordano.

- Nuzzaci A. (2009a). La riflessività nella progettazione educativa: verso una riconcettualizzazione delle routine. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, I, 2/3, pp. 59-76.
- Nuzzaci A. (2009b). La riflessività nella pedagogia della progettazione: il ruolo delle routine (pp. 71-81). In N. Paparella, *Il progetto educativo*, vol. III, Roma: Armando.
- Nuzzaci A. (2009c). Il Progetto LEONARDO REFLECT. Competenze riflessive e processi valutativi: per un'analisi dell'azione dentro l'azione" (pp. 35-51). In G. Domenici, R. Semeraro (a cura di), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture*, Atti del Convegno della Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD), Roma, 11-13 dicembre 2008. Roma: Monolite.
- Osterman K.F. (1990). Reflective practice: a new agenda for education. *Education and Urban Society*, XXII, 2, pp. 133-152.
- Perrenoud P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Pescheux M. (2007). *Analyse des pratiques enseignantes en FLE/S. Mémento pour une ergonomie didactique du FLE*. Paris: L'Harmattan.
- Piaget J. (1974a). *La prise de conscience*. Paris: PUF.
- Piaget J. (1974b). *Réussir et comprendre*. Paris: PUF.
- Piaget J. (1977). *Recherche sur l'abstraction réfléchissante*. Paris: PUF.
- Posner G.J. (1996⁴). *Field experience: a guide to reflective teaching*. White Plains: Longman.
- Rabardel P. (2005). Instrument subjectif et développement di pouvoir d'agir (pp. 11-29). In P. Rabardel, P. Patré (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception; dialectique activités développement*. Toulouse: Octarés, 2005.
- Saint-Arnaud Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Scanlan J.M., Care W.D., Udod S. (2002). Unravelling the unknowns of reflection in classroom teaching. *Journal of Advanced Nursing*, XXXVIII, 2, pp. 136-143;
- Schön D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schön D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale (1983)*. Bari: Dedalo.
- Smith D., Lovat T. (1991²). *Curriculum: action on reflection*. Wentworth Falls: Social Science.
- Smyth J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, XL, 2, pp. 2-9.
- Soini H. (2000). *Critical learning incident technique as a research method for studying student learning*. Paper presented at the Workshop Qualitative Research in Psychology. Blaubeuren: October 20-22, 2000.
- Sparks-Langer G., Simmons J., Pasch M., Colton A., Starko A. (1990). Reflective pedagogical thinking: how can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, XXXXI, 4, pp. 23-32.
- Stones E. (1994). Reform in teacher education: the power and the pedagogy. *Journal of Teacher Education*, XLV, 4, pp. 310-318.

- Stroobants H., Chambers P., Clarke B. (2007). *Reflective journeys*, Leonardo da Vinci REFLECT Project. Leuven:Acco.
- Tripp D. (1993). Critical incidents in teaching. *Developing professional judgement*. London: Routledge.
- Valli L. (1992). *Reflective teacher education: cases and critiques*. Albany: State University of New York Press.
- Valverde L. (1982). The self-evolving supervisor. In T. Sergiovanni (Ed.), *Supervision of teaching* (pp. 81-89). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Van Manen J. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, VI, 3, pp. 205-208.
- Vergnaud G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation (pp. 275-292). In J.-M. Barbier (Ed.). *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris: PUF.
- Vermersch P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.
- Vinatier I. (2006). Des dispositifs de co-explicitation: un travail de conceptualisation de son activité par l'enseignant, le formateur. In *Faciliter les apprentissages autonomes*, 7ème Colloque européen sur l'autoformation, in ENFA Toulouse-Auzeville, 18-20 mai 2006.
- Waxman H., Freiberg H., Vaughan J., Weil M. (1988). *Images of reflection in teacher education*. Reston: Association of Teacher Educators.
- Wenger E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wildman T., Niles J. (1987). Reflective teachers: tensions between abstractions and realities. *Journal of Teacher Education*, XXXVIII, 1, pp. 25-31.
- Zeichner K.M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education (pp. 9-27). In I. Carlgren, G. Handal, S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions – Research on teachers' thinking and practice*. London: Falmer.
- Zeichner K.M., Liston D. (1990). *Traditions of reform and reflective teaching in US teacher education*, Michigan: National Centre for Research in Teacher Education, Michigan State University.
- Zeichner K.M., Liston P. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum and Associates.

SE