



1

Gennaio 2025

Enhancing the professional development of newly recruited teachers: the Lesson Study as a bridging tool between tutor and tutee¹

Promuovere la crescita professionale dei docenti neo immessi: il Lesson Study come strumento-ponte tra tutor e tutee

Michele Baldassarre, Francesco Pio Sarcina, Anna Maria Cuzzi
Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

michele.baldassarre@uniba.it
francesco.sarcina@uniba.it
annamaria.cuzzi@uniba.it

DOI: https://doi.org/10.14668/QTimes_17102

ABSTRACT

The induction phase for newly hired teachers is essential for their professional integration, but it sometimes presents several challenges in the relationship between tutor and tutee. Feedback, often perceived as evaluative rather than formative, limits the professional growth of new teachers (Heilbronn et al., 2002; La Rocca & Casale, 2022; Fiorucci & Moretti, 2022), while the lack of

¹ Sebbene gli autori abbiano condiviso l'intera conduzione della ricerca ivi presentata e l'impostazione dell'articolo, si attribuisce a Michele Baldassarre la scrittura dei paragrafi: 1. Introduzione; 2. Le criticità nella fase di *induction*: una breve analisi; 7. Conclusioni e prospettive future; a Francesco Pio Sarcina la scrittura dei paragrafi: 3. Il ruolo del tutor e la relazione con il tutee; 4. Il Lesson Study: tra teoria e pratica; ad Anna Maria Cuzzi la scrittura dei paragrafi: 5. Come e perché applicare il Lesson Study nella fase di *induction*; 6. Benefici e sfide per la crescita professionale dei docenti.

shared reflection on teaching practices hinders the development of critical awareness (Kemmis et al., 2014). This paper aims to present Lesson Study as an effective operational tool to address these issues by promoting collaborative learning and shared critical reflection on teaching practices (Bussi et al., 2018). Through this approach teachers can enhance the quality of instruction and systematically manage the challenges of professional collaboration (Nuzzaci, 2011).

Keywords: professional development, peer feedback, reflective teaching, educational mentorship, instructional improvement.

RIASSUNTO

La fase di induction dei docenti neoassunti è fondamentale per la loro integrazione professionale, ma spesso presenta diverse criticità nella relazione tra tutor e tutee. Il feedback, spesso percepito come valutativo piuttosto che formativo, limita la crescita professionale dei neoassunti (Heilbronn et al., 2002; La Rocca & Casale, 2022; Fiorucci & Moretti, 2022), mentre la mancanza di riflessione condivisa sulle pratiche didattiche ostacola l'acquisizione di una consapevolezza critica (Kemmis et al., 2014). Il presente contributo intende presentare il Lesson Study come uno strumento operativo efficace per affrontare queste problematiche, grazie alla promozione dell'apprendimento collaborativo e della riflessione critica condivisa sulle pratiche didattiche (Bussi et al., 2018). Attraverso questo approccio i docenti possono rafforzare la qualità dell'insegnamento e gestire in modo sistematico le sfide della collaborazione professionale. (Nuzzaci, 2011).

Parole chiave: sviluppo professionale, valutazione fra pari, insegnamento riflessivo, tutoraggio educativo, miglioramento didattico.

1. INTRODUZIONE

Diventare insegnanti all'epoca della scuola contemporanea, caratterizzata da una crescente attenzione alla diversità degli studenti, alla tecnologia e all'innovazione didattica, significa intraprendere un percorso graduale e continuo che si compone di tre momenti essenziali: la formazione iniziale, l'inserimento - noto anche con il termine inglese *induction* - e l'aggiornamento professionale.

La fase di *induction*, come definita dall'OCSE, si riferisce a programmi strutturati e formalmente progettati per sostenere e accompagnare i nuovi insegnanti nel delicato processo di inserimento nella professione (OCSE, 2019). Questi programmi, da un lato, rappresentano una fase fondamentale per garantire una transizione progressiva e consapevole dal percorso formativo teorico all'attività di insegnamento pratico, dall'altro, comprendono una varietà di attività progettate appositamente per supportare i docenti neoassunti.

Tra le principali iniziative assume particolare rilevanza la supervisione da parte del dirigente scolastico, che si pone nell'ottica di un riferimento autorevole e di guida durante i primi mesi, e la riduzione del carico di lavoro di insegnamento, che consente al docente di avere più tempo per riflettere criticamente sulle proprie pratiche e per osservare le strategie metodologiche degli altri colleghi. Secondo quest'ultima prospettiva si delinea e struttura il tutoraggio formale, in cui i docenti

più esperti fungono da mentor e offrono una forma di supporto non solo nell'ambito delle competenze didattiche, ma anche nel fronteggiare le difficoltà relazionali e gestionali tipiche dei primi anni di insegnamento. Oltre a queste componenti più strutturate e formali, i programmi di *induction* includono anche modalità di supporto informale, come la collaborazione tra altri insegnanti neoassunti (Martini, 2024): questa rete di supporto orizzontale favorisce un senso di appartenenza, aiuta i nuovi docenti a sentirsi meno soli di fronte alle sfide del lavoro, promuove uno scambio di pratiche e idee estremamente prezioso tra colleghi che condividono esperienze simili, rafforza la dimensione collaborativa e arricchisce il bagaglio professionale e personale di ciascuno.

I programmi di *induction* nascono quindi sia per migliorare la qualità dell'insegnamento, garantendo che i nuovi docenti ricevano il supporto necessario per sviluppare una solida base pedagogica e professionale, sia per prevenire l'abbandono precoce della professione (Commissione Europea, 2010), che rappresenta una problematica sempre più diffusa nel contesto educativo globale e che spesso alimenta un'insoddisfazione in termini di benessere personale. Talvolta, però, l'intenzione da parte delle istituzioni educative di perseguire con successo questi due obiettivi è ostacolata da una serie di criticità che rallentano il processo di inserimento e di miglioramento della pratica professionale (Heilbronn *et al.*, 2002; Fiorucci & Moretti, 2022).

L'intento di questo contributo è quello di analizzare criticamente e in modo oggettivo le principali difficoltà che caratterizzano le fasi di *induction* e proporre il Lesson Study come una potenziale soluzione per affrontare tali criticità, grazie all'approccio collaborativo e riflessivo che questo strumento consente di adottare (Elliott, 2019). Questo approccio, quindi, non solo migliora la qualità dell'inserimento dei nuovi docenti, ma contribuisce anche a trasformare il tutoraggio in un percorso di autentico *empowerment*, in cui ogni attore è protagonista del proprio sviluppo professionale.

2. LE CRITICITÀ NELLA FASE DI *INDUCTION*: UNA BREVE ANALISI

Gli insegnanti alle prime armi, oltre ad affrontare il tema dell'adeguatezza professionale e del soddisfacimento delle aspettative degli *stakeholder*, si trovano a dover fare i conti con alcuni problemi legati alla gestione della classe, alle strategie disciplinari, alla differenziazione dell'insegnamento per gruppi di alunni, alla valutazione degli apprendimenti e ai rapporti con i genitori. Spesso, però, la fase di inserimento, piuttosto che porsi come percorso risolutivo, tende ad amplificare in modo significativo queste incertezze e queste difficoltà che influenzano negativamente l'efficacia di questo processo e che compromettono non solo lo sviluppo professionale del docente novizio, ma anche la qualità dell'insegnamento nelle scuole.

Le principali criticità che caratterizzano la fase di *induction* possono essere così riassunte:

- *Mancanza di un supporto strutturato e sistematico dalla figura del tutor*: l'efficacia delle attività di tutoraggio e sviluppo professionale risente di una frammentazione delle risorse e di un'inadeguatezza dei processi di formazione dei tutor, che operano talvolta senza una preparazione sufficientemente adeguata. L'attenzione alla formazione dei docenti esperti su metodi di *mentoring* e *tutoring* rappresenta un anello debole dell'intero processo di inserimento e influenza inevitabilmente la qualità della relazione tra tutor e tutee (Fiorucci & Moretti, 2019) poiché spesso non vengono forniti gli strumenti per offrire un supporto realmente efficace e personalizzato.
- *Gestione del carico di lavoro e delle aspettative*: la fase di *induction* coincide con un periodo di prova che crea pressioni e preoccupazioni nei docenti novizi, che devono dare

dimostrazione della loro preparazione in termini di competenza e devono adattarsi rapidamente alle esigenze della scuola in cui prestano servizio. La mancanza di un periodo di adattamento con un carico didattico ridotto rende l'anno di prova oneroso da un punto di vista burocratico e didattico e ostacola le capacità di adattamento alla professione. Nei sistemi di istruzione tedesco e francese, invece, è prevista una riduzione delle ore di insegnamento, al fine di garantire ai docenti neoassunti il tempo necessario per osservare i colleghi più esperti e preparare le lezioni con maggiore attenzione e riflessività (Hudson, 2012).

- *Scarsa integrazione tra attività di mentoring e contesto scolastico di riferimento*: la fase di inserimento e adattamento dei nuovi insegnanti richiede un supporto che tenga conto delle peculiarità del contesto in cui la scuola è inserita. Tuttavia, la formazione teorica che molti docenti ricevono prima dell'inserimento risulta spesso standardizzata e generalizzata, limitando le capacità di rispondere in modo mirato alle sfide del contesto locale, alle richieste della comunità scolastica, al *background* degli studenti e alle caratteristiche culturali del territorio (Martini, 2024). Ciò che emerge è che in molti programmi di *induction* manca un collegamento diretto tra le attività di formazione e i bisogni reali delle scuole in cui i nuovi docenti lavorano.
- *Difficoltà nella gestione della complessità del microcontesto classe*: il divario evidenziato tra la formazione teorica e le necessità pratiche porta i neoassunti a trovarsi impreparati davanti a problematiche quotidiane legate alla gestione della classe, alla comunicazione con le famiglie e alla differenziazione dell'insegnamento. La formazione iniziale prepara raramente i futuri docenti ad affrontare la complessità delle dinamiche d'aula e i problemi disciplinari che ne derivano quotidianamente (Nuzzaci, 2011). Lo scenario che si presenta è quello di docenti novizi che si trovano a dover fronteggiare situazioni di conflitto e a prendere decisioni rapide senza avere ancora piena esperienza o fiducia nelle proprie capacità. La mancanza di supporto specifico può portare i docenti a sviluppare stili di gestione della classe inefficaci che rischiano di influenzare negativamente l'ambiente di apprendimento.
- *Sistema di valutazione formale e burocratizzato*: la valutazione dei docenti neoassunti avviene attraverso una procedura principalmente amministrativa e che, quasi mai, attribuisce rilevanza al feedback formativo continuo. Questo approccio si dimostra però controproducente, in quanto tende a creare un clima di pressione eccessiva che porta il nuovo docente a focalizzare l'attenzione più sui requisiti formali, piuttosto che sui processi di sviluppo di competenze e di metariflessione. I docenti, infatti, si sentono giudicati piuttosto che supportati poiché il feedback che viene loro restituito si concentra sugli errori commessi piuttosto che sulle opportunità di miglioramento (La Rocca & Casale, 2022). Da questo punto di vista, progettare un modello di valutazione, orientato al supporto e alla crescita professionale e basato su feedback costruttivi piuttosto che su checklist burocratiche, potrebbe incentivare un percorso di *induction* di valore e di vera crescita.
- *Senso di isolamento professionale e di inadeguatezza*: l'inserimento in un contesto scolastico senza appropriate reti di supporto può accrescere il rischio di ansia e di insicurezza che, a lungo termine, può compromettere l'efficacia didattica e la motivazione del nuovo docente. Inoltre, la scarsità di incontri regolari con il tutor o le poche opportunità di partecipare a comunità di pratiche rendono difficile il confronto su problematiche didattiche quotidiane che i nuovi docenti hanno difficoltà ad affrontare. Tutti questi aspetti, spesso sottovalutati,

influenzano in modo negativo il benessere del docente e aumentano il rischio di abbandono professionale (Goddard & O'Brien, 2003; Commissione Europea, 2021).

Alla luce di queste criticità, è evidente come la questione dell'inserimento dei nuovi insegnanti stia assumendo una rilevanza considerevole nell'ottica della costruzione e della promozione di un sistema educativo di qualità (Buchberger *et al.*, 2000). L'esigenza di intervenire attraverso l'uso di strumenti e strategie innovative, poste in alternativa alle forme di supporto tradizionale, sta guadagnando sempre più terreno per poter conseguire l'auspicato e ambizioso obiettivo di trasformare la fase di *induction* in un percorso di crescita autentico e funzionale per i nuovi docenti.

3. IL RUOLO DEL TUTOR E LA RELAZIONE CON IL TUTEE

La relazione tra tutor e tutee ricopre un ruolo centrale nella fase di *induction* poiché lo sviluppo di una solida relazione di tutoraggio migliora la soddisfazione lavorativa e le pratiche didattiche. In Europa, molte nazioni hanno adottato politiche per garantire un affiancamento continuo ai docenti novizi (Zuljan & Požarnik, 2014), ma i programmi differiscono spesso tra loro, in quanto adottano, a seconda del contesto, strategie di *mentoring* individuale, gruppi di supporto tra pari e comunità di pratica (Snoek, 2014; Ingersoll & Strong, 2011).

Questa varietà di approcci mette in evidenza l'esigenza di un tutoraggio che permetta ai docenti novizi, da un lato, di sviluppare rapidamente competenze professionali, dall'altro, di tessere una rete di supporto che riduca il rischio di isolamento e aumenti la fiducia. Inoltre, la collaborazione con un mentore esperto e competente aiuta i nuovi insegnanti a sviluppare strategie efficaci per affrontare situazioni complesse, migliorando l'esperienza della pratica didattica quotidiana (Hudson, 2012). La relazione tra tutor e tutee, contestualizzata in un processo di inserimento, non solo incide sul benessere dei docenti, ma anche sugli stili di insegnamento e sugli esiti di apprendimento degli studenti, in termini di ricadute della qualità didattica erogata (Tynjälä *et al.*, 2021).

La relazione di tutoraggio, inoltre, ha un impatto significativo anche sullo sviluppo della *leadership* degli insegnanti: i nuovi docenti non devono essere soltanto supportati nella gestione della classe, ma anche incoraggiati a sviluppare abilità di guida e gestione strategica per contribuire attivamente al miglioramento della scuola. La figura del tutor, in questo contesto, non è solo un supporto pratico, ma dovrebbe rappresentare un modello che guidi i nuovi insegnanti verso un ruolo attivo nella comunità scolastica. Questo approccio di *leadership* distribuita, che coinvolge tutti i membri del corpo docente nei processi decisionali, può diventare un motore per la crescita professionale e può essere promosso attraverso il coinvolgimento in iniziative di sviluppo scolastico (Snoek, 2014).

Un ulteriore aspetto che caratterizza la relazione tra tutor e tutee è l'importanza di un supporto continuativo e di qualità da parte del docente esperto nei programmi di *induction*. La figura del tutor deve essere presente per un periodo sufficientemente prolungato, poiché un affiancamento breve rischia di risultare inefficace nel fornire il sostegno necessario per affrontare le complessità della professione. Al contrario, un tutoraggio – fondato sulla fiducia reciproca e sulla disponibilità al confronto – che accompagna il nuovo docente durante tutto il primo periodo di insegnamento contribuisce significativamente alla crescita professionale, fornendo un supporto che consolida le competenze, migliora l'autoefficacia e garantisce un adattamento più solido al contesto scolastico. Un tutor espleta dunque efficacemente la sua funzione nel momento in cui adatta il proprio approccio alle esigenze specifiche del tutee, utilizzando strategie diverse a seconda delle situazioni e delle difficoltà incontrate.

Ciò che emerge con forza è che la fase di *induction* rappresenta un momento critico nella carriera degli insegnanti, ma la relazione tra tutor e tutee riveste un ruolo essenziale per fronteggiare le difficoltà e gli ostacoli del percorso, garantendo un inserimento efficace e ampliando le opportunità di crescita professionale. I programmi di *mentoring*, se ben progettati e combinati in modo sinergico con la fase di *induction*, migliorano le competenze didattiche dei docenti neoassunti e contribuiscono a sviluppare un senso di appartenenza alla comunità scolastica. Come sottolineato da Hudson (2012) e Snoek (2014), alla luce delle esigenze mutevoli della scuola e dei suoi principali attori, è fondamentale investire in programmi strutturati e continuativi, centrati sulla relazione di tutoraggio.

4. IL LESSON STUDY: TRA TEORIA E PRATICA

Il Lesson Study è un modello di sviluppo professionale che ha rivoluzionato l'approccio alla formazione continua degli insegnanti, integrando una pratica didattica riflessiva e collaborativa che ha progressivamente catturato l'attenzione della comunità educativa internazionale per la sua capacità di migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. Introdotto e formalizzato in Giappone nel 1872 nell'Università di Tokyo-Tsukuba, il Lesson Study deve il suo successo internazionale agli studi condotti da Stigler e Hiebert nel testo *The Teaching Gap* (1999), in cui venivano messi a confronto i metodi di insegnamento di Giappone, Germania e Stati Uniti. L'approccio giapponese, basato sulla riflessione costante e la collaborazione tra pari, si è rivelato efficace nel ridurre quello che gli autori chiamano *divario di insegnamento*, ovvero la distanza tra le metodologie adottate in aula e gli obiettivi educativi prefissati.

Nel contesto educativo, il Lesson Study si sviluppa attraverso un ciclo iterativo (Figura 1) che integra teoria e pratica mediante una stretta collaborazione tra insegnanti. Il processo si articola in una sequenza di fasi ben definite, ognuna finalizzata a promuovere un miglioramento continuo dell'insegnamento e a creare un ambiente che incentivi l'apprendimento professionale (Elliott, 2019).

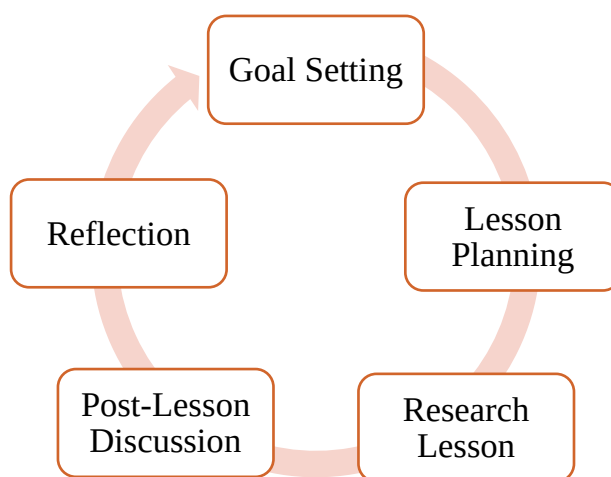


Figura 1 – Il processo del Lesson Study (da Fujii, 2014)

La prima fase consiste nell'*identificazione di un obiettivo specifico* o di una tematica di ricerca che rispecchi i bisogni didattici ed educativi della classe o della scuola. A differenza dei metodi di sviluppo professionale più tradizionali, il Lesson Study permette agli insegnanti di assumere un ruolo attivo e centrale nella scelta degli obiettivi, favorendo una profonda comprensione delle sfide e delle opportunità pedagogiche. Attraverso un'attenta discussione in *team*, i docenti riflettono sulle

problematiche dell'apprendimento che ritengono importanti, creando così un contesto di ricerca condiviso in cui ogni membro si sente valorizzato e partecipe del processo.

Una volta definito l'obiettivo, il gruppo di insegnanti si dedica alla fase successiva: la *progettazione della lezione*. I docenti lavorano insieme per sviluppare un piano dettagliato che intende soddisfare l'obiettivo di apprendimento stabilito e includere strategie specifiche per anticipare le risposte degli studenti. La scelta dei materiali didattici, la pianificazione delle attività e la predisposizione delle modalità di valutazione dell'apprendimento sono elementi centrali in questa fase (Elliott, 2012).

La terza fase è l'*esecuzione della lezione*, in cui un insegnante del gruppo implementa il piano di lezione precedentemente sviluppato di fronte alla classe, mentre gli altri colleghi osservano attentamente l'andamento della lezione e il comportamento degli studenti. Questa fase, comunemente chiamata "ricerca sul campo", è caratterizzata dal suo approccio pratico e sperimentale, in cui il piano elaborato viene messo alla prova in un contesto reale. Durante la lezione, gli insegnanti osservatori si concentrano su una varietà di aspetti, inclusi l'interazione degli studenti, le loro risposte alle attività proposte e il loro livello di coinvolgimento. Fujii (2016) pone in luce come questa fase costituisca una forma di ricerca-azione collaborativa che permette ai docenti di ottenere una comprensione concreta e diretta dell'efficacia delle strategie didattiche impiegate. L'osservazione dettagliata e sistematica della lezione consente al *team* di insegnanti di acquisire una prospettiva unica e immediata sulle dinamiche di apprendimento, facilitando così l'identificazione dei punti di forza e delle aree di miglioramento (Bartolini Bussi & Ramploud, 2018).

In seguito alla lezione, il gruppo di insegnanti si riunisce per la fase di *riflessione post-lezione*, considerata il cuore del Lesson Study (Elliott, 2019). Questo momento permette di discutere in modo approfondito i dati raccolti durante l'osservazione, valutando l'impatto della lezione in base all'obiettivo di apprendimento prestabilito. Non si tratta di un semplice feedback, ma di un'analisi complessa che coinvolge sia i processi di apprendimento osservati, sia le risposte degli studenti.

Il Lesson Study si è diffuso oltre il Giappone, adattandosi alle esigenze e alle peculiarità dei sistemi educativi di diverse nazioni: un esempio significativo è quello del contesto statunitense, dove il sistema scolastico è fortemente orientato alla standardizzazione e alla valutazione dei risultati. Negli Stati Uniti, il Lesson Study è stato quindi rielaborato nella forma di *Collaborative Lesson Research*, una versione che mantiene l'essenza di questo strumento, ma che enfatizza, al contempo, la misurabilità degli obiettivi e la struttura formale del processo. Questa variante si adatta efficacemente alla cultura educativa occidentale poiché in grado di creare un contesto in cui l'osservazione e la riflessione sono strettamente legate alla valutazione dei risultati e alla rendicontazione delle pratiche didattiche (Dudley, 2015).

Un elemento innovativo del Lesson Study è proprio il coinvolgimento attivo degli studenti: a differenza dei modelli didattici tradizionali, in cui gli alunni sono spesso destinatari passivi, il Lesson Study promuove un approccio inclusivo in cui partecipano attivamente al processo di apprendimento (Bertolini *et al.*, 2023). Questo coinvolgimento non si limita alla ricezione passiva del contenuto, ma prevede che gli studenti forniscano feedback sulle loro esperienze di apprendimento, segnalando i progressi compiuti e le eventuali difficoltà incontrate. Il feedback degli studenti diventa quindi un elemento centrale che permette agli insegnanti di identificare e risolvere eventuali disallineamenti tra le loro intenzioni pedagogiche e le reali esperienze di apprendimento degli studenti, migliorando in tal modo l'efficacia della didattica (Dudley, 2014).

La fase finale del ciclo di Lesson Study consiste nella *documentazione e riflessione complessiva*. Gli insegnanti compilano un resoconto dettagliato delle osservazioni, delle analisi e delle modifiche

proposte, consolidando le conoscenze acquisite e rendendole accessibili alla più ampia comunità scolastica. Questa fase di documentazione non solo rafforza le competenze professionali degli insegnanti coinvolti, ma consente anche di creare un archivio di pratiche didattiche efficaci che può essere utilizzato come risorsa formativa per altri docenti. La natura iterativa del Lesson Study rende questo approccio uno strumento ideale per il miglioramento continuo, poiché le lezioni apprese e le pratiche affinate vengono continuamente integrate nei cicli successivi di insegnamento.

5. COME E PERCHÉ APPLICARE IL LESSON STUDY NELLA FASE DI *INDUCTION*

Nel contesto italiano, l'adozione del Lesson Study nella fase di *induction* rappresenta un cambiamento culturale e metodologico significativo, soprattutto in un sistema educativo che, storicamente, ha spesso privilegiato l'insegnamento individuale a quello collaborativo. Questo approccio, che affonda le sue radici nella cultura giapponese e nel modello laboratorio di Dewey, incoraggia i docenti neoassunti e i tutor a cooperare in un percorso di apprendimento condiviso (Dudley, 2015) al fine di promuovere una transizione dalle pratiche individuali a quelle collaborative e riflessive (Wenger, 1999).

L'esperienza di Lesson Study implementata nell'ambito del percorso formativo organizzato dall'Università degli Studi Roma Tre e dall'USR Lazio dimostra come questo metodo possa rispondere in modo efficace alle esigenze formative dei docenti neoassunti (Fiorucci & Moretti, 2019). Infatti, non prevede un'osservazione passiva da parte del tutor che, al contrario, coinvolge attivamente il neoassunto nella co-progettazione e nell'osservazione critica delle lezioni (Elliott, 2019). L'osservazione tra pari, anziché essere un evento isolato, diventa un momento di apprendimento reciproco e un'opportunità per sviluppare autovalutazione e supervisione tra docenti. Questo processo si articola in fasi che supportano il neoassunto nello sviluppo di competenze didattiche avanzate e nella costruzione di una consapevolezza critica: durante la progettazione della lezione, tutor e neoassunto lavorano insieme per definire gli obiettivi di apprendimento, analizzare il contesto di insegnamento e selezionare le strategie didattiche e le scelte metodologiche più adatte (Kemmis *et al.*, 2014). Nella fase di esecuzione, il tutee conduce la lezione secondo la struttura concordata con il tutor, il quale osserva e documenta l'interazione in aula, concentrandosi su aspetti come l'efficacia delle strategie adottate e le reazioni degli studenti (Dudley, 2015). Infine, nella fase di riflessione post-osservazione il docente novizio analizza la propria *performance* e riceve un feedback mirato dal tutor e dai colleghi, che consente di identificare i punti di forza e le criticità emerse.

Nelle diverse fasi del Lesson Study il feedback rappresenta una componente essenziale in quanto non si tratta di un evento isolato, ma di una pratica che viene integrata nella pianificazione, nell'osservazione diretta e nella riflessione post-lezione. L'approccio didattico si configura come un modello di apprendimento collettivo e riflessivo in cui l'errore è reinterpretato come risorsa o opportunità di crescita e non come un fallimento. Il contesto scolastico diventa così un laboratorio educativo (Manolino & Minisola, 2023) in cui docenti e tutor utilizzano gli errori per riflettere sulle pratiche adottate e trarre spunti per il miglioramento didattico, sviluppando una cultura scolastica orientata al miglioramento continuo e alla responsabilità condivisa. L'interpretazione dell'errore come occasione di crescita consente ai docenti neoassunti di sperimentare nuove metodologie didattiche senza il timore di giudizi negativi, spesso presenti nei primi anni di insegnamento. Il tutor, da parte sua, assume il ruolo di mentore attento e partecipe, non limitandosi a segnalare cosa non

funziona, ma impegnandosi a suggerire strategie alternative e a promuovere una visione critica delle azioni didattiche. Un sistema di sostegno collaborativo così progettato permette ai docenti neoassunti di sviluppare una maggiore capacità di analizzare e migliorare le proprie pratiche, consolidando una professionalità consapevole (Martini, 2024).

Questa metodologia supera la tradizionale trasmissione unidirezionale del sapere, promuovendo un contesto in cui il docente è parte attiva e responsabile del proprio percorso formativo. Attraverso il Lesson Study, il neoassunto acquisisce strumenti per interpretare in modo autonomo e critico le sfide didattiche, integrando conoscenze teoriche e pratiche in un contesto reale (Bertolini *et al.*, 2023).

È opportuno, tuttavia, fare dovute precisazioni in merito al contesto applicativo di questo strumento nella fase di *induction*: la flessibilità e l'adattabilità del Lesson Study consente infatti di rispondere efficacemente alle esigenze peculiari di sviluppo professionale e didattico dei docenti appartenenti ai diversi ordini scolastici. In particolare, nella scuola primaria, l'attenzione è rivolta allo sviluppo delle competenze trasversali, con un focus sulla gestione della classe e sull'inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali. In questo contesto, tutor e tutee co-progettano attività che favoriscono l'apprendimento attivo, utilizzando approcci ludico-educativi e analizzando le dinamiche relazionali per promuovere il coinvolgimento e la motivazione degli studenti più giovani. Nella scuola secondaria di primo grado, il Lesson Study si concentra invece sulle competenze disciplinari e metodologiche, incoraggiando l'uso di approcci multidisciplinari e valorizzando il coinvolgimento attivo degli studenti nella riflessione post-lezione per migliorare la comprensione dei contenuti e il loro trasferimento in contesti pratici. Nella scuola secondaria di secondo grado, infine, il modello si orienta verso l'approfondimento disciplinare e metodologico, privilegiando l'uso di strategie didattiche innovative, come il *problem-based learning*, e di strumenti tecnologici per promuovere l'autonomia e la capacità degli studenti di affrontare compiti complessi.

6. BENEFICI E SFIDE PER LA CRESCITA PROFESSIONALE DEI DOCENTI

La metodologia del Lesson Study è riconosciuta come un efficace strumento per la crescita continua dei docenti, grazie alla riflessione critica e alla collaborazione tra pari (Alston *et al.*, 2011). Tra i principali benefici del Lesson Study vi sono l'aumento della consapevolezza pedagogica, la capacità di osservare e riflettere in modo critico sulle pratiche di insegnamento e il miglioramento delle competenze professionali attraverso il supporto reciproco guidato da esperti.

Il processo di autoanalisi e dialogo critico promosso dal Lesson Study va oltre la semplice acquisizione di nuove tecniche ed è in grado di instaurare un ciclo virtuoso di apprendimento e crescita professionale. Ciò avviene in tre fasi distinte, *noticing*, *objectifying* e *acting*, come descritto nel modello teorico di Mason e approfondito da Andriano (2024):

- Nella fase di *noticing* (notare), i docenti osservano la lezione prestando attenzione a dettagli che, pur apparentemente marginali, sono fondamentali per comprendere meglio i processi di apprendimento degli studenti. Questa fase richiede una particolare sensibilità poiché i docenti imparano a cogliere aspetti spesso nascosti che emergono dalle dinamiche di classe.
- Nella fase di *objectifying* (oggettivare), le osservazioni raccolte diventano oggetto di discussione critica e condivisa. Durante le riunioni di revisione, i docenti riflettono su comportamenti e strategie, distaccandosi dai propri schemi abituali per esaminare le pratiche da nuove prospettive.

- Nella fase di *acting* (agire), infine, si concretizza quanto appreso, traducendo la riflessione in azioni specifiche e pratiche per migliorare l'insegnamento: ad esempio, se i docenti notano che l'autonomia degli studenti incentiva il loro impegno, potrebbero pianificare attività di gruppo per favorire il dialogo tra pari. Questa fase rende il Lesson Study un processo di perfezionamento continuo, in cui le decisioni didattiche sono basate sull'analisi condivisa delle evidenze.

Questa metodologia non si limita alla semplice applicazione di tecniche predefinite, ma offre una comprensione più profonda dei bisogni degli studenti e delle dinamiche di apprendimento. La consapevolezza non è un risultato passivo, ma un processo attivo che stimola i docenti a osservare, riflettere e adattare le modalità di insegnamento.

Un altro beneficio rilevante è il contributo che il Lesson Study dà allo sviluppo della professionalità docente tramite la collaborazione strutturata e il supporto continuo di esperti. I nuovi docenti non solo progettano e osservano lezioni, ma riflettono e ricevono feedback dai tutor-facilitatori: è una forma di *mentoring* continuo che incoraggia lo sviluppo di una consapevolezza critica rispetto ai propri punti di forza e alle proprie aree di miglioramento (Martini, 2024). L'analisi delle pratiche avviene in un clima di rispetto reciproco che favorisce la crescita collettiva, superando l'isolamento tipico della professione e sviluppando una visione più ampia delle dinamiche di apprendimento (Bertolini *et al.*, 2023). La collaborazione strutturata, che implica un confronto aperto e la possibilità di mettere in discussione le proprie convinzioni, facilita così una visione pedagogica comune e promuove un impegno verso l'innovazione e il cambiamento. In estrema sintesi, il Lesson Study non solo migliora le pratiche dei singoli docenti, ma contribuisce a costruire una cultura istituzionale di apprendimento continuo, arricchendo l'intero sistema educativo (Andriano *et al.*, 2024).

Tuttavia, affinché tutto questo si concretizzi, è necessario un adattamento culturale e organizzativo: mentre in Giappone la *critica pubblica* è accettata e considerata una risorsa, in contesti come quello italiano, alcuni docenti possono percepire le osservazioni dei colleghi come un giudizio. In assenza di un clima di fiducia e di supporto, il Lesson Study può essere percepito come un ulteriore strumento valutativo. Affinché sia efficace, è essenziale una gestione attenta del gruppo, in cui ciascun docente si senta libero di esprimersi senza timore di giudizio (Wang-Iverson, 2005).

Un'altra sfida è rappresentata dal tempo e dalle risorse necessarie: a differenza di altre forme di sviluppo professionale che richiedono incontri occasionali, il Lesson Study implica fasi di pianificazione, osservazione, analisi e riflessione che necessitano di incontri frequenti e approfonditi (Alston *et al.*, 2011). In assenza di risorse adeguate, può essere difficile per i docenti trovare il tempo da dedicare alla partecipazione condivisa, riducendo conseguentemente i benefici del processo. Inoltre, la natura iterativa del Lesson Study, necessaria per riflettere e implementare miglioramenti concreti, può sembrare onerosa per docenti già impegnati nei loro carichi di lavoro ordinari (Andriano *et al.*, 2024). Senza flessibilità organizzativa, il Lesson Study rischia di restare una pratica isolata, limitata a pochi gruppi motivati, anziché diffondersi e integrarsi come metodologia comune di sviluppo professionale.

7. CONCLUSIONI E PROSPETTIVE FUTURE

Nonostante le numerose sfide legate all'uso e all'implementazione, il Lesson Study possiede un grande potenziale per migliorare le pratiche didattiche e sviluppare la professionalità docente, ma la sua efficacia dipende dall'adattamento al contesto specifico, che, a sua volta, richiede una profonda

comprensione delle dinamiche locali e un approccio flessibile, a seconda delle diverse sensibilità, norme e aspettative riguardo al feedback e alla collaborazione.

Il Lesson Study dimostra, quindi, di possedere tutti i requisiti necessari per diventare una metodologia centrale nei programmi di sviluppo professionale, ma la diffusione e l'integrazione di questa pratica nelle scuole richiede una serie di azioni mirate, tra cui importanti investimenti in formazione e supporto per i docenti tutor (attraverso politiche istituzionali che promuovano la partecipazione attiva e il sostegno organizzativo) e la creazione di reti collaborative tra istituti, affinché possano condividendo risorse, esperienze e risultati ed estendere l'impatto del Lesson Study su scala più ampia.

Infine, la ricerca educativa dovrebbe approfondire l'efficacia della Lesson Study in contesti diversi, valutando come questa metodologia possa essere adattata e ottimizzata per rispondere alle esigenze specifiche di ciascun sistema scolastico. In un panorama educativo in continua evoluzione, il Lesson Study ha il potenziale per diventare un motore di innovazione di crescita professionale e uno strumento-ponte per migliorare la relazione tra tutor e docente neoassunto, alimentando una pratica didattica più consapevole e rispondente ai bisogni reali dell'intera comunità scolastica.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alston, A.S., Pedrick, L., Morris, K.P., & Basu, R. (2011). Lesson study as a tool for developing teachers' close attention to students' mathematical thinking. In Hart, L.C., Alston, A.S. & Murata, A. (a cura di). (2011). *Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education*. Springer, pp.35–151. DOI:10.1007/978-90-481-9941-9_11.
- Andriano, V., Capone, R., Manolino, C., Minisola, R., & Robutti, O. (2024). *Teachers' awareness on combinatorics during Lesson Study discussion*. Alfréd Rényi Institute of Mathematics and ERME.
- Bartolini Bussi, M.G. & Ramploud, A. (a cura di). (2018). *Il Lesson Study per la formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Bertolini, C., Funghi, S., Landi, L. & Zini, A. (2023). Discussion Study: ripensare il Lesson Study per formare le insegnanti alla discussione in classe. In Manolino, C. & Minisola, R. (a cura di). (2023). *Atti di Convegno La Formazione dei Docenti di Matematica tra Continuità e Innovazione: il Lesson Study*, pp.123-132. DOI.10.13135/9788875902667.
- Buchberger, F., Campos, B.P., Kallos, D. & Stephenson, J. (a cura di). (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Umeå, TNTEE Thematic Network on Teacher Education in Europe.
- Commissione Europea (2010). *Sviluppo di programmi di introduzione alla professione coerenti e sistematici per insegnanti principianti: una guida per i responsabili politici*. Documento di lavoro dei servizi della Commissione. SEC, n.538.
- Commissione Europea (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Eurydice report. Publications Office of the European Union.
- Dudley, P. (a cura di). (2015). *Lesson Study. Professional learning for our time*. Routledge.
- Elliott, J. (2012). Developing a science of teaching through lesson study. In *International Journal for Lesson and Learning Studies*. Vol.1, n.2, pp.108-125. DOI: 10.1108/20468251211224163.
- Elliott, J. (2019). *What is Lesson Study?* In *European Journal of Education*. Vol.54, pp.175-188. DOI: 10.1111/ejed.12339.

- Fiorucci, M. & Moretti, G. (a cura di). (2019). *Il tutor dei docenti neoassunti*. Roma: Roma Tre Press.
- Fiorucci, M. & Moretti, G. (a cura di). (2022). *La formazione del tutor dei docenti neoassunti. Una prospettiva ecosistemica*. Roma: Roma Tre Press.
- Fujii, T. (2016). Designing and adapting tasks in lesson planning: a critical process of Lesson Study. In *ZDM Mathematics Education*. Vol. 48, pp.411-423. DOI: 10.1007/s11858-016-0770-3.
- Goddard, R. & O'Brien, P. (2003). Beginning teacher perceptions of their work and well-being and intention to leave. In *Asia-Pacific Journal of Teacher Education and Development*. Vol.6, n.2, pp.99-188.
- Heilbronn, R., Jones, C., Bubb, S. & Totterdell, M. (2002). School-based induction tutors: A challenging role. *School Leadership & Management*, 22(4), pp.371-387.
- Hudson, P. (2012). How can schools support beginning teachers? A call for timely induction and mentoring for effective teaching. In *Australian Journal of Teacher Education*. Vol.37, n.7, pp.71-84.
- Ingersoll R.M. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. In *Review of Educational Research*. Vol.81, n.2, pp.201-233. DOI: 10.3102/0034654311403323.
- Kemmis, S., Heikkinen, H.L., Fransson, G., Aspfors, J. & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, pp.154-164.
- La Rocca, C. & Casale, E. (2022). Costruire un contesto educativo orientato all'apprendimento. Docenti tutor, docenti neoassunti e studenti si confrontano sulle pratiche valutative. In Fiorucci, M. & Moretti, G. (a cura di). (2022). *La formazione del tutor dei docenti neoassunti. Una prospettiva ecosistemica*, pp.109-131. Roma Tre Press.
- Manolino, C. & Minisola, R. (a cura di). (2023). Atti del Convegno *La Formazione dei Docenti di Matematica tra continuità e innovazione: il Lesson Study*. Collane@unito.it.
- Martini, B. (2024). Review sui programmi internazionali di Induction Training degli insegnanti. In *Pedagogia più Didattica. Teorie e pratiche educative*. Vol.10, n.1, pp.30-45. DOI: 10.14605/PD101243.
- Nuzzaci, A. (2011). *Competenze riflessive tra professionalità educative e insegnamento*. Pensa Multimedia.
- OECD (2019). *TALIS 2018 results. In Teachers and school leaders as lifelong learners*. TALIS, OECD Publishing. DOI: 10.1787/1d0bc92a-en.
- Snoek, M. (2014). *Developing teacher leadership and its impact in schools*. Amsterdam University Press.
- Tynjälä, P., Pennanen, M., Markkanen, I. & Heikkinen, H.L.T. (2021). Finnish model of peer-group mentoring. Review of research. In *Annals of the New York Academy of Sciences*. Vol.1483, n.1, pp.208-223. DOI: 10.1111/nyas.14296.
- Wang-Iverson, P. (a cura di). (2005). *Building our Understanding on Lesson Study*. Research for Better Schools.
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Zuljan, M.V. & Požarnik, B.M. (2014), *Induction and Early-career Support of Teachers in Europe*. In *European Journal of Education*. Vol.49, n.2, pp.192-205. Disponibile al link: <https://www.jstor.org/stable/26609213> [consultato il 30/10/2024].

Copyright (©) 2025 Michele Baldassarre, Francesco Pio Sarcina, Anna Maria Cuzzi



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Baldassarre, M., Sarcina, F.P., Cuzzi, A.M. (2025). Promuovere la crescita professionale dei docenti neo immessi: il Lesson Study come strumento-ponte tra tutor e tutee [Enhancing the professional development of newly recruited teachers: the Lesson Study as a bridging tool between tutor and tutee]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n.1, 1-13.
https://doi.org/10.14668/QTimes_17102