

# L'analisi della discussione in classe per lo sviluppo professionale dell'insegnante

## Analyzing classroom discussion for teacher professional development

*Luisa Zecca<sup>1</sup>, Claudia Fredella<sup>2</sup>*

*Università degli Studi di Milano-Bicocca*

*Lara Didonè<sup>3,4</sup>*

*Istituto Comprensivo "M. Longhi" (VA)*

### Sintesi

L'articolo presenta un percorso di ricerca-formazione che ha visto coinvolta un'insegnante di scuola primaria nella conduzione di discussioni in una classe terza e nell'analisi delle stesse insieme a due ricercatrici con lo strumento ODIS (Osservazione della DIScussione). L'analisi doppio cieco, con ulteriore confronto intersoggettivo con la terza componente del gruppo di ricerca, ha permesso di evidenziare le potenzialità formative del processo di codifica ODIS per lo sviluppo professionale dell'insegnante nel riconoscere e progettare intenzionalmente le forme discorsive e interattive in classe e nel valutare l'incidenza dei propri interventi sugli apprendimenti dei

bambini in termini di partecipazione e di costruzione di saperi e acquisizione di un linguaggio disciplinare. La ricerca ha rappresentato anche un'occasione di ulteriore confronto sull'applicabilità e la validità dello strumento nel leggere quali aspetti dell'interazione insegnante-alunni ci permettono di riconoscere il processo di co-costruzione dell'apprendimento.

**Parole Chiave:** Strategia didattica; Comunicazione didattica; Osservazione; Pensiero critico; Formazione insegnanti.

<sup>1</sup> [luisa.zecca@unimib.it](mailto:luisa.zecca@unimib.it)

<sup>2</sup> [claudia.fredella@unimib.it](mailto:claudia.fredella@unimib.it)

<sup>3</sup> [ldidone@campus.unimib.it](mailto:ldidone@campus.unimib.it)

<sup>4</sup> Ai fini della stesura finale del testo, il § 1 è da attribuire a Luisa Zecca, il § 2 a Claudia Fredella, il § 3 a Lara Didonè. Le riflessioni conclusive sono frutto del lavoro congiunto tra le tre autrici.

## Abstract

The paper presents a Teacher Professional Development research involving a primary school teacher who conducted classroom discussions with a third-grade class while collaboratively analysing these interactions with two researchers using the ODIS tool (Observation of DIscussion in Schools). A double-blind analysis, followed by intersubjective comparison with a third research team member, highlighted the formative potential of the ODIS coding process for teacher professional development. Specifically, it enhanced the teacher's ability to recognise and intentionally design discursive and interactive classroom practices, as well as assess the impact of their

interventions on student learning, particularly in terms of participation, knowledge co-construction, and acquisition of disciplinary language. The study also provided an opportunity to examine further the applicability and validity of the ODIS tool in identifying key teacher-student interaction patterns that reveal the collaborative learning process.

**Keywords:** Teaching strategy; Instructional communication; Classroom observation; Critical thinking; Teacher professional development.

## 1. La discussione in classe: una strategia didattica per la costruzione di conoscenze

A scuola ogni forma di comunicazione rispecchia un modello psicopedagogico-didattico in modo esplicito e implicito. La comunicazione educativa, infatti, influisce sull'apprendimento degli allievi, come singoli e come gruppo, e diverse modalità di organizzazione del discorso in classe hanno effetti differenti sulla qualità della relazione e sugli apprendimenti (Lumbelli, 1987; Zecca *et al.*, 2025). La discussione è quel formato discorsivo che forma l'attitudine alla riflessione e alla capacità di sospendere giudizi e affermazioni per sottoporle ad analisi critica esercitando il pensiero a porsi e porre domande per prendere in esame punti di vista alternativi alle "cornici di cui siamo parte" (Sclavi, 2003).

La Ricerca-Formazione che presentiamo ha per oggetto la Discussione in classe. La discussione è quello specifico evento comunicativo che coinvolge un insegnante e le allieve o gli allievi tra loro (non necessariamente tutta la classe) in un confronto su un tema a partire da una o più domande aperte e problematizzanti, è un ragionamento collettivo in cui prevalgono argomentazioni, opposizioni, negoziazioni (Eurydice, 2017). La pratica del discutere favorisce la comprensione della pluralità interpretativa insita in ogni ambito di studio, sviluppando flessibilità e decentramento cognitivi. Tale approccio dimostra come raramente un problema ammetta una lettura univoca, mentre più spesso emergono diverse

posizioni argomentabili. Sebbene non tutte risultino ugualmente valide, la costruzione di un'interpretazione fondata richiede necessariamente l'esame critico delle prospettive alternative. L'abitudine al confronto con molteplici visioni induce un atteggiamento epistemico prudente verso le affermazioni proprie e altrui. Anche se l'insegnante può presentare differenti approcci teorici, l'impatto risulta maggiore quando le divergenze emergono spontaneamente tra pari, rendendo evidente – anche nelle situazioni apparentemente oggettive – l'inevitabilità del dibattito interpretativo e l'insostenibilità di posizioni dogmatiche (Pontecorvo *et al.*, 1991). La discussione come metodologia didattica, infatti, rientra tra le strategie volte a potenziare il pensiero critico, in particolare seguendo il modello di Daniel e Gagnon (2011) sul pensiero critico dialogico. Tale approccio ne evidenzia la natura processuale e graduale, articolandosi in diverse fasi: pensiero aneddotico, monologico, dialogico non critico, semi-critico e critico.

Nello “scambio aneddotico”, gli studenti non tengono conto delle opinioni altrui, né giustificano le proprie, rivolgendosi prevalentemente all'insegnante. Questo tipo di interazione è tipico di chi fatica a riflettere sulla propria esperienza e fa un uso frequente del pronome “io”.

Lo “scambio monologico” si concentra su una domanda scelta dal gruppo, con interventi brevi e poco elaborati, simili a risposte dirette all'insegnante piuttosto che a contributi ragionati. Gli alunni mostrano scarso interesse per le idee degli altri, percependo le divergenze come fonte di confusione anziché di arricchimento. Anche se sollecitati, faticano a motivare le proprie posizioni, esprimendosi in modo unimodale, ovvero limitandosi a un singolo modo di pensare per intervento, spesso legato all'osservazione diretta e al concreto.

Al contrario, lo “scambio dialogico” presuppone un'attenzione alle prospettive diverse, integrate per ampliare la propria visione. Si caratterizza per l'interdipendenza dei punti di vista e il rispetto della diversità, suddividendosi in tre livelli:

- dialogico non critico: gli studenti si riferiscono agli interventi precedenti senza però approfondire le differenze di prospettiva.

- dialogico semi-critico: mettono in discussione le affermazioni dei pari senza lasciarsi influenzare, mantenendo invariata la propria posizione.
- dialogico critico: emerge una negoziazione attiva delle opinioni, con conclusioni provvisorie e aperte a ulteriori riflessioni.

La differenza tra semi-critico e critico risiede nell'epistemologia: il primo è radicato nel relativismo, il secondo introduce l'intersoggettività. Lo sviluppo del pensiero critico si articola attraverso quattro modalità:

1. logico: basato su ragionamenti rigorosi, giustificazioni e analisi condivise;
2. creativo: stimola dubbi, trasforma prospettive e ricerca significati innovativi;
3. responsabile: esplora le conseguenze delle azioni, riflettendo su valori e norme sociali;
4. metacognitivo: implica consapevolezza dei propri processi mentali e apertura alla revisione grazie al confronto con gli altri.

Queste modalità evolvono attraverso sei prospettive epistemologiche: egocentrismo, post-egocentrismo, pre-relativismo, relativismo, pre-intersoggettività e intersoggettività orientata al significato. Mentre l'egocentrismo domina negli scambi aneddotici e monologici, le fasi successive introducono gradualmente astrazione, decentramento e giustificazioni più articolate.

Il modello esposto è un possibile strumento concettuale funzionale all'osservazione e interpretazione dei ragionamenti degli studenti e alla scelta, quindi, di come progettare e condurre discussioni. Tale scelta implica la capacità di progettare, prima, e riflettere poi, sui propri interventi verbali. Lo strumento ODIS che stiamo utilizzando ha, dunque, anche lo scopo di osservare e riflettere sulla propria comunicazione verbale, di progettare intenzionalmente le forme discorsive e di interazione in classe riconoscendone le specificità, di valutare gli effetti sugli allievi e sull'insegnante delle interazioni nella partecipazione al dialogo, di osservare il processo e gli esiti della costruzione di saperi e di linguaggi nella prospettiva della costruzione collettiva.

Dal punto di vista didattico, la discussione richiede la capacità di gestire conflitti cognitivi, relativizzando il proprio punto di vista. Strumenti come ODIS facilitano questo processo, rendendo visibili le dinamiche comunicative. Ad esempio, espressioni come “secondo me” o l’uso del condizionale (“potrebbe”) segnalano il superamento dell’egocentrismo, mentre formule di disaccordo (“sono d’accordo, ma...”) introducono divergenze costruttive.

L’insegnante assume un ruolo di tutoring, promuovendo non solo accordo/disaccordo, ma anche richieste di spiegazione che spingano all’argomentazione profonda. Interventi spontanei come “ho ragionato e ho capito che...” o “ripensandoci...” rivelano un pensiero in formazione, capace di autovalutarsi e modificarsi grazie al dialogo.

In sintesi, la discussione è uno strumento per sviluppare competenze critiche, favorendo l’espressione ragionata, l’inferenza e la riflessione condivisa, caratteristiche di un pensiero interpretativo nella lettura e analisi delle informazioni.

## 2. ODIS: strumento per l’osservazione della discussione

Il sistema ODIS si compone di due strumenti distinti e complementari, il primo (Tab. 1) per la codifica degli interventi degli insegnanti e il secondo (Tab. 2) per gli interventi degli allievi. L’articolato processo di ricerca (Zecca *et al.*, 2025) che ha portato alla definizione del sistema ha visto coinvolti, dal 2018 al 2023, ricercatori e insegnanti con il duplice obiettivo di indagare da un lato la valenza della discussione come strategia di insegnamento-apprendimento e dall’altro di fornire agli insegnanti stessi uno strumento per promuovere lo sviluppo professionale attraverso l’analisi della propria comunicazione. L’utilizzo degli strumenti si presta sia a una raccolta di dati di tipo quantitativo (es. frequenze di determinate funzioni, analisi correlazionali o sequenziali), sia a indagini qualitative dei processi comunicativi (Zini, 2024), volte a portare evidenza dell’importanza di un’interazione ricca di sfide cognitive (Alexander, 2020).

Il sistema di codifica fa riferimento alla teoria degli atti linguistici (Sbisà, 2009) e nella comunicazione in classe pone l’accento sull’interrelazione tra le funzioni e l’intenzionalità del discorso dell’insegnante (Selleri, 2004) in rapporto con quelle degli allievi, delle quali permette di analizzare la qualità dell’argomentazione e il tipo di saperi espressi, ad esempio se originati da esperienze dirette e personali o più o meno vicini al sapere convenzionale.

La costruzione delle categorie, mutualmente esclusive e pensate per una codifica esaustiva delle mosse comunicative, è stata infatti orientata alla possibilità di un’analisi su più livelli della situazione comunicativa che permette infatti sia di individuare le funzioni comunicative presenti in ogni turno di parola sia di analizzare gli interventi degli alunni dal punto di vista della correttezza concettuale dei loro enunciati.

Il sistema ha, tuttavia, come principale oggetto d’analisi l’interazione nella situazione comunicativa della lezione scolastica, con l’obiettivo di dare evidenza degli impatti comunicativi dati dalla circolarità dei feedback, rogersianamente intesi (Rogers, 1951), e di comprendere se il discorso prende la forma di una discussione, come si può inferire ad esempio dalla frequenza di interventi di continuazione e di iniziative da parte degli studenti che aumentano quando è in atto un processo di co-costruzione di conoscenza.

Nelle diverse fasi di test dello strumento è emersa la centralità di alcuni dati di contesto da esplicitare, quali ad esempio il “clima della classe” (Kanizsa, 2007) e le peculiarità dei profili professionali degli insegnanti coinvolti, specifici saperi disciplinari o familiarità con i temi dell’*inquiry-based learning* e della didattica laboratoriale (Zecca, 2016). Si tratta infatti di aspetti strettamente connessi alla proposta di co-costruzione di conoscenza intrinseca alla discussione stessa e la cui presenza chiaramente aumenta le probabilità di “successo” dell’intero processo.

| Funzione comunicativa | Codice funzione | Tipo di intervento                                            | Codice tipo |
|-----------------------|-----------------|---------------------------------------------------------------|-------------|
| Gestione              | G               | Organizzativo procedurale                                     | OP          |
|                       |                 | Controllo della condotta                                      | CC          |
|                       |                 | Richiamare regole e valori nell'interazione                   | REG         |
| Moderazione           | M               | Dare il turno di parola                                       | DT          |
|                       |                 | Togliere il turno di parola                                   | TT          |
|                       |                 | Ignorare il turno di parola                                   | IT          |
|                       |                 | Ricapitolazione (senza funzione di sviluppo del ragionamento) | RIC         |
|                       |                 | Richiesta di riformulazione                                   | RIF         |
|                       |                 | Invito a partecipare o continuare generico                    | ICG         |
|                       |                 | Invito a continuare specifico                                 | ICS         |
| Orientamento          | O               | Confutazioni                                                  | CONF        |
|                       |                 | Collegamenti                                                  | COLL        |
|                       |                 | Aggiunta informazioni                                         | INF         |
|                       |                 | Domanda chiusa                                                | DC          |
|                       |                 | Intervento retorico, o imbeccata                              | IMB         |
| Ragionamento          | R               | Richiesta di spiegazione, motivazione, o argomentazione       | SPI         |
|                       |                 | Rispecchiamento ed espansione                                 | RISP        |
|                       |                 | Fare il punto della situazione, o riepilogo                   | RIEP        |
|                       |                 | Esplicitare le strategie cognitive                            | SC          |
|                       |                 | Problematizzazione                                            | PROB        |
|                       |                 | Richiesta di accordo                                          | RA          |
|                       |                 | Richiesta di consenso                                         | CONS        |
| Valutazione           | V               | Feedback positivo                                             | FP          |
|                       |                 | Feedback negativo                                             | FN          |
| Altro                 |                 | Discorso dell'insegnante non codificato                       | DI          |

Tab. 1 - Sistema di codifica degli interventi degli insegnanti (Fonte: Zecca et al., 2025).

| Categorie                                                                                                         | Tipi di interventi                                              | Codice  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|---------|
| Risposte                                                                                                          | Risposta non pertinente                                         | NONP    |
|                                                                                                                   | Risposta senza argomentazione                                   | RSA     |
|                                                                                                                   | Risposta con aggiunta o elaborazione di informazioni            | RINF    |
|                                                                                                                   | Risposta con argomentazione                                     | RCA     |
|                                                                                                                   | Risposta-completamento                                          | COMPL   |
| Continuazioni<br>Intervento collegato<br>(sul piano tematico<br>e/o interattivo)<br>a un intervento<br>precedente | Continuazione senza aggiunta di informazioni                    | COLLS   |
|                                                                                                                   | Opposizione senza aggiunta di informazioni                      | COLLN   |
|                                                                                                                   | Continuazione a completamento                                   | COMPLC  |
|                                                                                                                   | Continuazione con aggiunta o elaborazione di informazioni       | COLLINF |
|                                                                                                                   | Continuazione argomentata                                       | COLLA   |
|                                                                                                                   | Opposizione argomentata                                         | COLLAOP |
| Iniziative                                                                                                        | Domande di chiarimento                                          | CHI     |
|                                                                                                                   | Problematizzazione                                              | PROB    |
|                                                                                                                   | Proposta di un nuovo argomento, ma nello stesso ambito tematico | PROP    |
| Intervento procedurale                                                                                            | Intervento sulle modalità operative della discussione           | PROC    |
| Altro                                                                                                             | Discorso degli alunni non codificato                            | DB      |

Tab. 2 - Sistema di codifica degli interventi degli allievi (Fonte: Zecca et al., 2025).

## 2.1. La prospettiva formativa, implicazioni per l'insegnante

La collaborazione degli insegnanti nella definizione dello strumento ha preso le mosse con un'indagine esplorativa sulle pratiche e sulle

rappresentazioni sull'uso della discussione in classe (Fredella et al., 2022) e successivamente sono stati coinvolti in prove di codifica finalizzate anche a valutare la sostenibilità dell'uso dello strumento.

L'insegnante può così sviluppare una riflessione sul proprio agire didattico assumendo consa-

pevolezza di come sia necessaria una padronanza disciplinare dei concetti che intende affrontare in termini di trasposizione didattica. Utilizzando l'analisi delle dinamiche comunicative, può progettare intenzionalmente le forme discorsive e interattive in classe, riconoscendone le specificità, e valutando l'incidenza dei propri interventi sugli apprendimenti, la partecipazione e l'acquisizione di un linguaggio disciplinare da parte degli alunni.

### *3. La scienza in discussione alla scuola primaria: un percorso di ricerca-formazione*

La ricerca-formazione ha preso avvio in occasione di un percorso di tesi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (Didonè & Zecca, 2025) e l'insegnante-ricercatrice ha quindi proseguito lo studio nel contesto professionale in cui si è inserita, coinvolgendo la classe terza della scuola primaria "P. Marchesi" di Saltrio, appartenente all'Istituto Comprensivo "M. Longhi" di Viggiù, nella provincia di Varese. I 19 allievi della classe hanno partecipato, da gennaio a marzo 2025, a cinque discussioni riguardanti tematiche scientifiche, sviluppate intorno ai seguenti contenuti disciplinari presentati attraverso domande-problema (Ripamonti, 2016): il ciclo dell'acqua, un ecosistema creato in un barattolo, le tipologie di rocce presenti sulla Terra, i feedback dei bambini a seguito della costruzione di un "hotel per insetti" e le ipotesi verificate o smentite sull'ecosistema. Le discussioni sono state avviate attraverso stimoli dell'insegnante che ha guidato l'attenzione e il pensiero dei bambini su specifici nuclei concettuali.

L'obiettivo dell'insegnante che ha condotto la ricerca azione è stato quello di indagare la possibilità di utilizzare la discussione come strategia didattica per co-costruire conoscenze.

Le domande che hanno guidato la ricerca sono state:

1. La discussione ha promosso lo sviluppo di un pensiero critico-dialogico nei bambini di tipo intersoggettivo?
2. Quali modalità di comunicazione dell'adulto hanno favorito un pensiero strutturato e argomentato nei bambini, contribuendo alla nascita di ragionamenti e alla co-costruzione della conoscenza collettiva?
3. L'uso di ODIS per l'analisi condivisa della discussione ha promosso uno sviluppo professionale dell'insegnante sulla consapevolezza e intenzionalità della propria modalità comunicativa?

L'insegnante ha registrato e trascritto verbatim le discussioni e sono state considerate come unità osservative sequenze contenenti più atti comunicativi, analizzando così i singoli turni di parola all'interno di una concatenazione di senso che li lega al precedente e/o al successivo (Zini, 2025).

Un esempio emblematico è la discussione in cui, allievi e insegnante, hanno ragionato su un piccolo ecosistema, composto da ghiaia, terriccio e una piantina verde, ricreato in un vaso di vetro. Il focus della discussione è incentrato sull'esplorazione della duplice possibilità della pianta di continuare a vivere o morire dopo aver sigillato il barattolo con un tappo, rendendo il sistema chiuso. A seguito dell'analisi realizzata con il gruppo di ricercatrici, sono emersi diversi passaggi comunicativi che evidenziano la presenza di una discussione e non di un semplice dialogo. Di seguito viene riportato un passaggio esemplare costituito da tre interventi consecutivi dei bambini classificati come "opposizioni argomentate" (Tab. 3):

|                                                                                                                                                           |    |               |         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|---------------|---------|
| Perché no non vivrà perché se adesso mettiamo il tappo non potrà più produrre ossigeno perché non potrà più respirare carbonio, cioè l'anidride carbonica | BB | CONTINUAZIONE | COLLAOP |
| No, però adesso qua dentro c'è anidride carbonica, quindi ce n'è, se tengo...                                                                             | BB | CONTINUAZIONE | COLLAOP |
| Sì, ma quando finisce????                                                                                                                                 | BB | CONTINUAZIONE | COLLAOP |

Tab. 3 – Esempi di codifica.

In questo scambio emerge lo sviluppo di un pensiero critico-dialogico di tipo intersoggettivo da un punto di vista epistemologico, in linea con la definizione teorica di Daniel e Gagnon (2011). I due bambini stanno discutendo sull'ipotesi che una volta messo il tappo al vaso di vetro l'ecosistema al suo interno possa o non possa sopravvivere. Sono presenti giustificazioni, valutazioni

costruttive del punto di vista altrui, domande e dubbi che portano a conclusioni provvisorie e a ulteriori riflessioni.

L'esempio che segue (Tab. 4) dà evidenza della tipologia di interventi dell'insegnante che rientrano nella funzione di ragionamento (richiesta di spiegazione, rispecchiamento, problematizzazione).

|                                                                                                                                                                                                                   |     |   |      |               |       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|---|------|---------------|-------|
| maestra perché l'aria... c'è in mezzo alla terra?                                                                                                                                                                 | BB  |   |      | INIZIATIVA    | CHI   |
| l'aria in che senso?                                                                                                                                                                                              | INS | R | SPI  |               |       |
| ci son dei buchini                                                                                                                                                                                                | BB  |   |      | RISPOSTA      | RINF  |
| tipo adesso c'è l'aria dentro, ma la terra la può assorbire l'aria?                                                                                                                                               | BB  |   |      | INIZIATIVA    | PROB  |
| secondo te?                                                                                                                                                                                                       | INS | R | PROB |               |       |
| ehm sì!                                                                                                                                                                                                           | BB  |   |      | RISPOSTA      | RSA   |
| secondo te sì, ok                                                                                                                                                                                                 | INS | R | RISP |               |       |
| perché se praticamente l'assorbe, qua sotto, tra la ghiaia ci sono dei buchi, non è come la roccia madre che è un pezzo solo, quindi l'aria potrebbe rimanere anche lì sotto e quindi potrebbe essere un rinforzo | BB  |   |      | CONTINUAZIONE | COLLA |
| ok, molto bene DN!                                                                                                                                                                                                |     | V | FP   |               |       |

Tab. 4 – Esempi di codifica.



L'insegnante si ferma dinanzi alla tentazione di fornire risposte immediate alle domande poste dai bambini ("l'aria in che senso?"), si pone in ascolto e accetta di sostare nell'incertezza, rinunciando così al totale controllo del sapere per consentire ai bambini di approfondire il ragionamento ("secondo te?") e costruire essi stessi la conoscenza attraverso un processo di ricerca ed esplorazione.

## 4. Riflessioni conclusive

L'utilizzo di ODIS nella pratica didattica è risultato efficace per lo sviluppo della competenza metacognitiva dell'insegnante, intesa come la capacità di riflettere sui processi cognitivi e comunicativi nell'apprendimento/insegnamento, sui giudizi, sugli stati emotivi, sia propri che altrui. La dimensione metacognitiva è trasversale a ogni esperienza di apprendimento ed è connessa alla capacità sia di riflettere su cosa e su come si conosce, sia di riconoscere un problema e di scegliere strategie di soluzione. La consapevolezza del legame tra la conoscenza dei processi cognitivi e comunicativi e la pianificazione e progettazione delle azioni educative assume un'importanza centrale nelle pratiche pedagogico-didattiche.

«Gli insegnanti che vogliono costruire la propria competenza metacognitiva sono docenti che hanno rinunciato a formare "teste molto piene", sono attenti ai processi di apprendimento, sono consapevoli delle loro intenzionalità formative, selezionando le proposte e le conoscenze, vivono le loro proposte con un "occhio quasi sperimentale", verificandole e costantemente riaggiustandole con i colleghi e i bambini stessi» (Zecca, 2012, p. 156).

Nella presente ricerca, il lavoro di analisi intersoggettiva delle discussioni, tra insegnante e ricercatrici, ha fatto emergere una differenza di punti di vista nell'attribuzione dei codici ad alcuni atti comunicativi. Il confronto durante la codifica ha rivelato il potenziale formativo dello strumento ODIS attivando un dialogo costruttivo verso la ricerca di significati condivisi. Inoltre, l'utilizzo costante di ODIS ha permesso all'insegnante di interiorizzare e appropriarsi delle categorie di

classificazione degli interventi comunicativi, che sono diventate così strumenti per aumentare il controllo sulla propria comunicazione e la "riflessione in azione" (Schön, 1993).

Lo studio conferma dunque i precedenti risultati (Zecca *et al.*, 2025) mostrando come le potenzialità formative di ODIS, in tutti i livelli scolastici, siano favorite da contesti di ricerca-azione-formazione (UNESCO, 2015). Insegnare a discutere è emblema di una scuola democratica che sviluppa pensiero critico autonomo e strumenti per interpretare la realtà. La scuola, in questo senso, si configura come laboratorio di cittadinanza attiva e contemporaneamente come contesto privilegiato per indagini collaborative tra insegnanti e ricercatori.

## Bibliografia

- Alexander, R.** (2020). *A Dialogic Teaching Companion*. London: Routledge
- Daniel, M. F., & Gagnon, M.** (2011). Developmental process of dialogical critical thinking in groups of pupils aged 4 to 12 years. *Creative Education*, 2(05), 418-428.
- Didonè, L., & Zecca, L.** (2025). La discussione filosofica nella scuola dell'infanzia. In L. Zecca, P. Perucchini & C. Bertolini (cur.), *Modelli di discussione in classe. ODIS: uno strumento per l'osservazione della comunicazione tra insegnanti e allievi* (pp. 147-162). Milano: Franco Angeli.
- Eurydice** (2017). *Citizenship Education at school in Europe - 2017*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fredella, C., Goracci, S., Perucchini, P., Sposetti, P., Szpunar, G., & Zecca, L.** (2022). La discussione come strategia didattica: rappresentazioni, usi e finalità degli insegnanti. In A. La Marca & A. Marzano (cur.), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills* (pp. 1022-1031). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Kanizsa, S.** (2007). *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*. Milano: Bruno Mondadori.
- Lumbelli, L.** (1987). *Pedagogia della comunicazione verbale. Quanto e come il discorso dell'insegnante può incidere sulla qualità ed efficacia dell'istruzione?* Milano: FrancoAngeli.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C.** (1991). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Ripamonti, D.** (2016). Discutere per apprendere. In E. Nigris, S.C. Negri, & F. Zuccoli (cur.), *Esperienza e didattica* (pp. 167-208). Roma: Carrocci.
- Rogers, C. R.** (1951). *Client-Centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Sbisà, M.** (2009). *Linguaggio ragione interazione. Per una pragmatica degli atti linguistici*. Trieste: EUT, Edizioni Università di Trieste.
- Sclavi, M.** (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Bruno Mondadori.
- Selleri, P.** (2004). *La comunicazione in classe*. Milano: Carocci.
- Schön, D.** (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- UNESCO** (2015). *Teachers' Professional Development: An International Review of the Literature*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010> [Accessed 31.05.2025].
- Zecca, L.** (2012). *I pensieri del fare. Verso una didattica meta-riflessiva*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Zecca, L.** (2016). *Didattica laboratoriale e formazione. Bambini e insegnanti in ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Zecca, L.** (2000). Conversazioni con i bambini e stili educativi. In D. Demetrio (a cura di), *Appunti per una ricerca sugli stili educativi* (pp. 145-168). Milano: CUEM.
- Zecca, L., Perucchini, P., & Bertolini, C.** (2025). *Modelli di Discussione in classe. ODIS (Osservazione della Discussione) uno strumento per l'osservazione della comunicazione tra insegnanti e studenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Zini, A.** (2024). Discourse and Interaction in the Classroom: Research Traditions and Perspectives. *Pedagogia oggi*, 22(2), 250-257.
- Zini, A.** (2025). Dall'informazione al dato di ricerca, in L. Zecca, P. Perucchini, & C. Bertolini (cur.), *Modelli di Discussione in classe. ODIS (Osservazione della Discussione) uno strumento per l'osservazione della comunicazione tra insegnanti e studenti* (pp. 118-143). Milano: FrancoAngeli.