

## Costruire sapere pratico per educare alla lettura: una ricerca-formazione con gli insegnanti

Paola Cortiana, Eleonora Zorzi

**Abstract** – The article proposes a reflection on the effects on teaching practices, and in particular on reading education, of a group of primary and lower secondary school teachers (n=24), who created a learning community through a teacher professional development research. Through discussions about the teaching of reading and teaching practices in general, they have reached more awareness of the importance of sharing among peers, a vision of the teaching-learning processes more centered on students, and they have developed a more communitarian perspective about the importance of reading and sharing good practices and opportunities to promote it. The first four meetings were held fortnightly starting in July 2021 continuing monthly and ending in August 2022. All meetings, apart from the final one, were held remotely.

**Riassunto** – L'articolo propone una riflessione sulle ricadute sulle pratiche didattiche, ed in particolare sull'educazione alla lettura, di un gruppo di docenti (n=24) di scuola primaria e secondaria di I grado, che hanno dato vita a una comunità di apprendimento attraverso un percorso di ricerca-formazione. Attraverso un confronto dialogato circa la didattica della lettura e le pratiche di insegnamento in generale, si è giunti ad una maggiore consapevolezza dell'importanza della condivisione tra pari, ad una visione del processo di insegnamento-apprendimento maggiormente centrato sugli studenti, e ad una prospettiva più comunitaria circa l'importanza della lettura e delle buone pratiche e occasioni utili a promuoverla. I primi quattro incontri si sono svolti con cadenza quindicinale a partire dal mese di luglio 2021 per proseguire con cadenza mensile e concludersi ad agosto del 2022. Tutti gli incontri, a parte quello conclusivo, si sono svolti a distanza.

**Keywords** – reading, teacher professional development research, awareness, didactic practices, community of practice

**Parole chiave** – lettura, percorso di ricerca-formazione, consapevolezza, pratiche didattiche, comunità di pratica

**Paola Cortiana** è Docente di scuola secondaria di II grado. PhD in Scienze Pedagogiche e dell'Educazione, Docente di *Educazione al testo letterario* presso UNIPD (2015/2019), Assegnista di ricerca e Docente a contratto presso Università di Torino, collabora a diversi progetti (“Leggere tutti” – Ass. Istruzione Vicenza; “L'Onda lunga dei lettori volontari ad alta voce”). I suoi campi di ricerca riguardano la didattica della lettura e della scrittura e la formazione degli insegnanti. Tra le sue pubblicazioni: *Unsilently crushing, a didactic proposal through a wordless novel* (in coll. con A. Ostini, in “IMG Journal”, 07, 2022); *Imparare a imparare attraverso le reti di pratiche* (in “Formazione & Insegnamento”, XX, 2, 2022); *Adolescenti tra romanzi e serie TV: viaggio di andata e ritorno* (in “Nuova Secondaria”, 4, 2021).

**Eleonora Zorzi** è RTDa presso il Dipartimento Fisppa dell'Università di Padova e PhD in Scienze Pedagogiche e dell'Educazione. Il suo lavoro di ricerca si focalizza sulla didattica, l'improvvisazione, la progettazione, l'inclusione e il ruolo dell'insegnante come improvvisatore. Collabora a progetti di ricerca nell'ambito della progettazione didattica ed educativa e nella formazione per gli insegnanti. Tra le sue pubblicazioni: *Educational Avant-gardes (Indire): jazz and inclusive?* (in coll. con V. Ballandi, in “Italian Journal of Special Education for Inclusion”, X, 2, 2022); *DREAM: aspirare a positive connessioni educative* (in coll. con D. Acquario e L. Decembrotto, in E. Ghedin, a cura

di, *Per un design (connettivo) inclusivo. Valorizzare e innovare capability connettive nelle scuole*, Milano, Guerini Scientifica, 2021); *L'insegnante improvvisatore* (Napoli, Liguori, 2020).

**La presente ricerca è stata presentata dalla prima autrice al convegno "Ricerca educativa per la formazione degli insegnanti" organizzato dall'Università di Perugia. La rielaborazione per il presente contributo è frutto della collaborazione con la seconda autrice. La stesura dei paragrafi 1, 3, 4, 5.1 e 6 è attribuibile a Paola Cortiana, mentre quella dei paragrafi 2 e 5.2 a Eleonora Zorzi.**

## 1. Introduzione

La ricerca educativa va fatta con i docenti, veri protagonisti del cambiamento: nel quadro di riferimento della ricerca-formazione<sup>1</sup>, la formazione passa attraverso la ricerca fatta con i pratici e la costruzione di un sapere pratico<sup>2</sup>. In particolare, la formazione dei docenti di ogni ordine e grado può seguire un processo bottom-up, che permette di costruire nuovi saperi pedagogici attraverso l'analisi delle pratiche implicite ed esplicite agite in classe e la riflessione e la condivisione tra pari delle routine, degli strumenti e delle strategie impiegate: si tratta di comunità di pratiche<sup>3</sup>, che all'interno delle istituzioni scolastiche rappresentano la linfa vitale del rinnovamento della scuola e della ricerca pedagogica.

Il focus del presente progetto è l'educazione alla lettura, che non è semplice promozione, bensì educazione ai valori di cui la lettura è portatrice<sup>4</sup>: comprensione degli altri e di sé stessi, scoperta del mondo, esercizio di democrazia attiva<sup>5</sup>. Gli studi in particolare confermano come l'esposizione costante alla lettura ad alta voce porti allo sviluppo di molteplici competenze come quelle emotive, cognitive, relazionali. Come affrontano però gli insegnanti l'educazione alla lettura in classe? Come costruire un percorso di formazione dei docenti sull'educazione alla lettura?

Alla luce dell'esigenza di riflettere sulle proprie pratiche e sulle strategie adottate per educare alla lettura, è stato elaborato un disegno di Ricerca Collaborativa<sup>6</sup>: i docenti sono stati quindi dei "pratici-ricercatori"<sup>7</sup>, che, affiancati dal ricercatore, hanno riflettuto sulle pratiche routinarie e

<sup>1</sup> G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano, FrancoAngeli, 2018; G. Agrusti, M. Dodman, *Valutare l'impatto della Ricerca-Formazione sullo sviluppo professionale dell'insegnante. Questioni metodologiche e modelli operativi*, in "RicercaAzione", 13, 2, 2021, pp. 75-84.

<sup>2</sup> L. Perla, V. Vinci, *La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpretativo a partire dalla didattica dell'implicito*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 13(21), 2021, pp. 38-67.

<sup>3</sup> E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2006.

<sup>4</sup> S. Blezza Picherle, *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

<sup>5</sup> P. Cortiana, *Educare alla lettura e ai valori della legalità attraverso la scrittura collaborativa in rete: un'esperienza didattica innovativa per una scuola che guarda al futuro*, in "Quaderni di pedagogia della scuola", II, 2022, pp. 109-118.

<sup>6</sup> S. Desgagné, *Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants*, in "Revue des sciences de l'éducation", 23, 1997, pp. 371-393.

<sup>7</sup> A. Allenbach, *Formateur et chercheur: synergies, défis et réflexions épistémologiques*, in "Formation et pratiques d'enseignement en questions", 14, 2012, pp. 141-161.

nello specifico sulle strategie relative all'educazione alla lettura. Si tratta di una ricerca collaborativa, che può condurre alla doppia verosimiglianza<sup>8</sup>, ossia a un accrescimento di conoscenza per la ricerca da un lato e allo sviluppo di competenza per i docenti, che sviluppano nuova consapevolezza verso il loro agire in classe, dall'altro.

L'esperienza è stata svolta nell'a.s. 2021/22 in provincia di Vicenza nell'ambito del progetto "Leggere Tutti", promosso dall'Assessorato all'Istruzione del Comune di Vicenza in collaborazione con RBS (Rete delle Biblioteche Scolastiche) Vicenza.

## 2. Costruire comunità di apprendimento tra i docenti

Il dialogo è un'esigenza esistenziale [...] E poiché è un incontro di uomini che danno un nome al mondo, non deve essere l'elargizione degli uni agli altri. È un atto di creazione [...] In questo luogo di incontro non ci sono gli ignoranti assoluti e nemmeno i saggi assoluti: ci sono uomini che in comunione, cercano di sapere di più<sup>9</sup>.

Le evidenze di ricerca<sup>10</sup> e la presenza sul nostro territorio nazionale di Centri Interuniversitari per la ricerca educativa sulla Professionalità dell'Insegnante (CRESPI)<sup>11</sup>, mostrano con chiarezza quanto sia importante continuare a lavorare sulla formazione continua e in servizio poiché essa diviene una prospettiva strategica per il miglioramento dell'insegnamento, dell'apprendimento e per lo sviluppo della qualità della scuola<sup>12</sup>. Come ribadisce, infatti, Marescotti, "la formazione degli insegnanti, la loro qualificazione, il loro mandato pedagogico, politico e sociale è da considerarsi il più incisivo fattore di un reale cambiamento della scuola, nel bene o nel male"<sup>13</sup>. A questa prospettiva di ricerca si può intrecciare anche l'importanza di riconoscere che l'attività di apprendimento efficace non è un'attività solitaria ma un'azione sociale e distribuita, che accade in un contesto storico e culturale ben definito: ogni costruzione di conoscenza avviene attraverso processi di interazione, negoziazione di significati e collaborazione con altri<sup>14</sup>. I percorsi di ricerca-formazione sembrano quindi declinarsi come gli interventi meglio atti a tenere assieme queste due componenti: da un lato perché puntando sulla formazione continua,

---

<sup>8</sup> S. Desgagné, *Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants*, cit.

<sup>9</sup> P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA Editore, 2002, pp. 80-81.

<sup>10</sup> Cfr. G. Agrusti, M. Dodman, *Valutare l'impatto della Ricerca-Formazione sullo sviluppo professionale dell'insegnante. Questioni metodologiche e modelli operativi*, cit.; P. Ellerani, *Comunità di apprendimento professionale tra insegnanti e sviluppo del capability approach. Una prospettiva per l'innovazione della scuola?*, in "Formazione & Insegnamento", XI, 1, 2013, pp. 229-246.

<sup>11</sup> Cfr. <https://centri.unibo.it/crespi/it/espertimur>, consultato in data 09/03/2023.

<sup>12</sup> Cfr. IARD, *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*, Bologna, il Mulino, 2010.

<sup>13</sup> E. Marescotti, *Paulo Freire (1921-1997): suggestioni per la scuola e gli insegnanti di oggi e di domani*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 12, 21, 2021, p. 2.

<sup>14</sup> Cfr. L.S. Vygotskij, *Thought and language*. Cambridge: MIT Press. Tr. it. *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Universitaria Barbera, 1966; J. Bruner, *The culture of education*, New York, Norton; tr. it., *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997.

mirano a coinvolgere pienamente gli insegnanti in percorsi che – sfruttando le evidenze scientifiche della ricerca – promuovono abili di pensiero riflessivo e critico che manifestano grande valenza trasformativa nelle pratiche didattiche, sostenendo le competenze dei docenti per essere efficaci con i loro studenti<sup>15</sup>; dall'altro lato perché mantenendo viva la prospettiva della ricerca, rendono i partecipanti una comunità di indagine<sup>16</sup> che insieme riflette, indaga, apprende, si trasforma e trasforma i contesti in cui agisce. La costituzione di “comunità di apprendimento” tra docenti – così come avviene nei percorsi di ricerca-formazione – diviene quindi condizione e allo stesso tempo meta, per un apprendimento continuo e per un miglioramento della qualità dell'insegnamento<sup>17</sup>. Tale processo di miglioramento, è il risultato delle relazioni di fiducia che si creano nella comunità, e della capacità di realizzare condizioni attraverso cui l'apprendimento - individuale e sociale - degli insegnanti e il cambiamento delle pratiche e organizzativo, avvengono simultaneamente<sup>18</sup>. Attraverso il dialogo in comunità, il discorso si fa negoziazione sociale nelle relazioni collaborative con gli altri, fornendo nuove chiavi interpretative delle proprie azioni didattiche. In questa dimensione gli insegnanti condividono successi e fallimenti con i propri colleghi e operano insieme per variare le condizioni (processuali, materiali e di contesto) per sviluppare pratiche di insegnamento più efficaci e di qualità.

Attraverso il miglioramento dell'apprendimento degli insegnanti, avviene un passaggio fondamentale per trasformare le scuole: pratiche riflessive in azione, memoria individuale e sociale, interazioni e relazioni, approfondimenti continui sulle aree di apprendimento specifico e trasversale, sistemi di valutazione e documentazioni, reti di legami interni ed esterni, crescono la cultura di una scuola<sup>19</sup>.

### 3. Riflettere sulle pratiche didattiche di educazione alla lettura

Nel 2019 la legge 92 ha reintrodotto, nella scuola di ogni ordine e grado, l'insegnamento dell'Educazione civica. Dall'educazione ai principi della Costituzione si è passati ad una dimensione di civismo globale, a cui la lettura può contribuire in modo fondamentale come esperienza di cittadinanza attiva: la lettura, infatti, è capace di creare un substrato comune tra bambini e

<sup>15</sup> P. Ellerani, *Comunità di apprendimento professionale tra insegnanti e sviluppo del capability approach. Una prospettiva per l'innovazione della scuola?*, cit., p. 232.

<sup>16</sup> Cfr. E. Zorzi, *Transforming Classes in Communities – Introduction Concepts*, in M. De Rossi, *Teaching Methodologies for Educational Design: From Classroom to Community*, Milano, McGraw Hill Education, pp. 77-111.

<sup>17</sup> Cfr. L. Chi-kin, Y. Zhang, *A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students*, in “Teaching and Teacher Education”, 27(5), pp. 820-830.

<sup>18</sup> P. Ellerani, *Comunità di apprendimento professionale tra insegnanti e sviluppo del capability approach*, cit., p. 240.

<sup>19</sup> *Ivi*, p. 239.

ragazzi da condividere come spazio di libertà<sup>20</sup>. Negli ultimi anni si è quindi assistito a un rinnovato interesse per la valorizzazione della lettura a scuola, che non è semplice promozione, bensì educazione ai valori di cui la lettura si fa portatrice<sup>21</sup>. A livello nazionale è dal 2022 in attuazione il Piano Nazionale per la promozione della lettura: accanto agli interventi a livello macro, assistiamo anche a micro-azioni che sono segno di autentico rinnovamento del modo di vivere le routine scolastiche e le pratiche didattiche. I docenti sono i protagonisti del rinnovamento: l'azione didattica, accompagnata dalla consapevolezza e dalla riflessione sul proprio ruolo e sul proprio agire in classe, è la linfa vitale di una scuola che diviene laboratorio del cambiamento<sup>22</sup>.

Il progetto "Leggere Tutti", portato avanti da alcuni anni dall'Assessorato all'Istruzione al Comune di Vicenza in collaborazione con RBS, pone la lettura al centro, proponendo opportunità di formazione e iniziative per studenti e docenti di scuole di I e II grado: la lettura ad alta voce in particolare risulta essere al primo posto del curricolo verticale condiviso dalle scuole aderenti<sup>23</sup>. Durante i mesi di svolgimento del progetto nell'a.s. 2021/2022, il confronto tra docenti è divenuto parte essenziale e imprescindibile: iniziato come pratica per tenere vive le relazioni e gli scambi tra i partecipanti, durante i mesi della pandemia, è proseguito come processo bottom-up per condividere e confrontarsi sulle pratiche di educazione alla lettura e sull'agire didattico<sup>24</sup>. I docenti sono così divenuti "pratici-ricercatori" che hanno dato vita a una vera comunità di apprendimento, ricerca e formazione.

Il confronto, stimolato dal ricercatore, nasceva dal bisogno di interrogarsi sulle pratiche di insegnamento: se infatti "serve un buon insegnante per fare un buon alunno", per fare un buon insegnante serve aggiornamento continuo: aggiornamento che passa sia per i contenuti disciplinari, ma anche per una postura di riflessività che dovrebbe divenire habitus del "Professionista" della formazione<sup>25</sup>.

I gruppi di autoformazione sulla lettura che sono sorti spontaneamente per iniziativa dei docenti, sono stati quindi occasione per un approfondimento successivo e una riflessione più ampia attraverso una ricerca collaborativa. Per "il "professionista riflessivo"<sup>26</sup> è fondamentale soffermarsi su che cosa il docente fa in situazione<sup>27</sup> per riflettere sulle routine che permettono di creare un buon clima di classe e di favorire lo sviluppo di competenze in ambito linguistico. In quest'ultimo ambito viene ritenuta particolarmente efficace la pratica della lettura ad alta voce in classe, che sviluppa competenze socio-emotive<sup>28</sup>, favorendo il miglioramento delle abilità

<sup>20</sup> U. Eco, *Sulla letteratura*, Milano, Bompiani, 2003.

<sup>21</sup> M. Petit, *Elogio della lettura*, Milano, Ponte alle Grazie, 2010.

<sup>22</sup> D. Maccario (a cura di), *Insegnare a insegnare*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

<sup>23</sup> Il curricolo verticale di educazione alla lettura è consultabile al link: [urly.it/3v2sa](http://urly.it/3v2sa), consultato in data 05/03/2023.

<sup>24</sup> P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di), *Il nuovo agire didattico*, Milano, Scholé, 2022.

<sup>25</sup> L. De Cani, *Videoricerca e pratiche riflessive*, Milano, Scholé, 2020, p. 7.

<sup>26</sup> D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Milano, Dedalo, 1999.

<sup>27</sup> D. Maccario (a cura di), *Insegnare a insegnare*, cit.

<sup>28</sup> V. Ornaghi, J. Brockmeier, I. Grazzani, *Enhancing social cognition by training children in emotion understanding: A primary school study*, in "Journal of Experimental Child Psychology", 2014, pp. 26-39.

interpersonali e le capacità di socializzazione<sup>29</sup>. La lettura ad alta voce inoltre aumenta i tempi di attenzione e concentrazione, alla base del successo formativo<sup>30</sup> e ha evidenti benefici linguistici: incide positivamente sull'incremento del lessico e su una maggiore abilità linguistica<sup>31</sup>; porta anche a un miglioramento delle capacità di comprensione, sia dal punto di vista letterale che inferenziale<sup>32</sup>. Per riscontrare questi benefici, la pratica di esposizione alla lettura ad alta voce di opere intere e varie da parte dell'insegnante deve essere portata avanti con frequenza e intensità costanti<sup>33</sup>. È necessario, perciò, slegare la pratica della lettura da quella dell'educazione linguistica, per favorire l'incontro con il testo attraverso una lettura di tipo estetico e non efferente<sup>34</sup>.

Il confronto tra docenti per riflettere sulle evidenze riscontrate è fondamentale e può costituire uno stimolo per colleghi più reticenti. Il dialogo tra pari, affiancato dal ricercatore, permette poi un arricchimento in termini di conoscenze bibliografiche: se infatti la bibliovarietà è un principio alla base della riuscita del metodo della lettura ad alta voce, essa può essere favorita dal confronto tra gli insegnanti, che condividono letture, esperienze e riscontri avuti nell'incontro con diversi testi. La riflessione su come attuare le prassi apprese dai colleghi in quella che è divenuta una vera comunità di apprendimento, rappresenta il passo successivo: riflessione che porta all'azione e a sua volta alla condivisione con i docenti che non fanno parte del gruppo di autoformazione e di ricerca. Il rendere condivisibile, attraverso l'esplicitazione delle pratiche, il sapere acquisito, che è insieme individuale e collettivo<sup>35</sup> è infatti l'obiettivo ultimo della ricerca collaborativa.

#### 4. La ricerca

La ricerca collaborativa ha previsto tre fasi. Nella prima fase i docenti hanno identificato, nel rispetto dei principi di co-situazione, co-costruzione, co-produzione<sup>36</sup> la questione attorno a cui si è sviluppata l'intera ricerca collaborativa, così formulata: *come possiamo educare alla lettura*

<sup>29</sup> P. Abdolrezapour, M. Tavakoli, *The relationship between emotional intelligence and EFL learners' achievement in reading comprehension*, 2011, pp. 37-41, in <https://doi.org/10.1080/17501229.2010.550686>.

<sup>30</sup> N. Al-Mansour, N., R. Al-Shorman, *The Effect of Teacher's Storytelling Aloud on the Reading Comprehension of Saudi Elementary Stage Students*, in "Journal of King Saud University-Language and Translation", 23, 2011, pp. 69-76.

<sup>31</sup> C. Z. Wright, S. Dunsmuir, *The Effect of Storytelling at School on Children's Oral and Written Language Abilities and Self-Perception*, in "Reading & Writing Quarterly", 35, 2, 2019, pp. 137-153.

<sup>32</sup> F. Cetinkaya, S. Ates, K. Yildirim, *Effects of Interactive Book Reading Activities on Improvement of Elementary School Students' Reading Skills*, in "International Journal of Progressive Education", 15(3), 2019, pp. 180-193.

<sup>33</sup> F. Batini, *Lettura ad alta voce*, cit.

<sup>34</sup> S. Giusti, *Per una didattica della letteratura*, Lecce, Pensa Multimedia, 2014.

<sup>35</sup> J. Morrisette, *Recherche-action et recherche collaborative: quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs?*, in "Érudit", 25/2, 2013, pp. 35-49.

<sup>36</sup> P. Magnoler, *"Di problema in problema": un processo di co-ricerca per la professionalizzazione con gli insegnanti*, in L. Perla, B. Martini, *Professione Insegnante*, Milano, FrancoAngeli, 2019, p. 116.

nelle nostre classi? La seconda fase ha richiesto l'esplicitazione delle proprie pratiche di educazione alla lettura in ottica di confronto e miglioramento tra i partecipanti: i docenti hanno condiviso le prassi didattiche già attuate in classe, dando vita a un confronto critico alla base della costruzione di una comunità di apprendimento. La terza fase, quella della co-produzione, ha previsto invece di affrontare il rapporto tra stile personale e orizzonte culturale di riferimento<sup>37</sup>: i docenti si sono domandati come rendere condivisibile con altri colleghi non presenti e con la comunità scolastica – attraverso l'esplicitazione delle pratiche – quella che può essere definita “cultura del mestiere”, che è insieme individuale e collettiva<sup>38</sup>.

Il ricercatore ha preso parte agli incontri, cercando di favorire, dopo la condivisione del percorso di ricerca-formazione, l'esplicitazione dei bisogni e delle aspettative dei partecipanti, fatta a partire da un'analisi del contesto svolta con i partecipanti stessi. L'osservazione partecipata da parte del ricercatore ai vari momenti ha favorito la riflessione, stimolando questioni e invitando allo scambio tra pari. Tale facilitazione ha permesso di raccogliere delle riflessioni in itinere e sostenuto la messa a fuoco ulteriore del problema di ricerca. La rilettura dell'intero percorso di ricerca-formazione – effettuata al termine di tutte le attività – ha consentito di individuare la successione dei temi indagati che possono essere sintetizzati in tre quesiti:

- Come possiamo capire meglio le nostre pratiche di insegnamento?
- Come selezionare i materiali per educare alla lettura?
- Quali cambiamenti apportare nelle pratiche didattiche grazie al confronto tra pari?
- 

Tali quesiti hanno da un lato orientato lo sviluppo del percorso di ricerca-formazione e dall'altro – a posteriori – guidato la costruzione di un questionario di verifica e valutazione conclusiva. Tale strumento semi strutturato, composto da 15 items, è stato sottoposto infatti ai docenti partecipanti al termine dell'esperienza. Alla prima domanda corrispondono gli item 1-5 di cui quattro a risposta chiusa su scala likert da 1 a 5 (per niente - moltissimo) e una domanda aperta. Per quanto riguarda la seconda domanda, sono stati elaborati gli items 6-10, di cui i primi quattro a risposta chiusa (5-9) e il nr. 10 a risposta aperta.

L'ultima domanda è stata articolata in tre items a risposta chiusa (11-13) e due items finali a risposta aperta (14,15).

Per quanto riguarda i partecipanti, è stato coinvolto un gruppo di docenti (n=24), di scuola primaria (46,2%) e secondaria di I grado (53,8%) – afferenti a Istituti scolastici diversi – che hanno dato vita a dei gruppi di autoformazione: i primi quattro incontri si sono svolti con cadenza quindicinale a partire dal mese di luglio 2021 per proseguire con cadenza mensile e concludersi ad agosto del 2022. Tutti gli incontri, a parte quello conclusivo, si sono svolti a distanza.

---

<sup>37</sup> J. Morrisette, *Recherche-action et recherche collaborative: quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs?*, cit.

<sup>38</sup> P. Magnoler, “Di problema in problema”: un processo di co-ricerca per la professionalizzazione con gli insegnanti, cit., p. 118.

## 5. I risultati

### 5.1. Domande a risposta chiusa

Gli item con domande a risposta chiusa sono stati sottoposti ad un'analisi descrittiva: a tale scopo sono state realizzate matrici tabulate in cui per ogni item sono state riportate le distribuzioni di frequenza, espresse in percentuale, con cui i docenti hanno affermato di compiere l'operazione espressa dall'item, rispetto a ciascuna delle tre domande di indagine (Tab.1, 2, 3).

Per quanto concerne il primo quesito ("Come possiamo capire meglio le nostre pratiche di insegnamento?"), le risposte (Tab. 1) evidenziano consapevolezza da parte dei docenti, che dimostrano di aver fatto proprio "l'habitus riflessivo": più dell'80% dei rispondenti afferma infatti di riflettere molto o moltissimo sulle proprie pratiche di insegnamento. La gran parte dei docenti (66,9%) è poi solita confrontarsi con i colleghi su come agire in classe, suggerendo la presenza di una consapevolezza alla riflessione e al confronto propri di comunità di ricerca e apprendimento. Per quanto riguarda invece nello specifico le pratiche legate all'educazione alla lettura emerge che, nonostante la letteratura evidenzi la completezza della didattica della lettura ad alta voce, tra i docenti è diffusa (61,5%) la tendenza ad abbinare la lettura e la scrittura, proponendo attività didattiche a partire dalla lettura di testi. Questa tendenza è confermata dalle risposte alla domanda nr. 5, che evidenziano come gli insegnanti lavorino sulla comprensione del testo per educare alla lettura (50% tra i rispondenti "molto o moltissimo"). Se la comprensione è un obiettivo di competenza imprescindibile, si ricorda altresì che spesso le attività sul testo portano gli studenti ad allontanarsi dai libri, proprio perché la lettura efferente prevale su quella estetica.

Item	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
1. Sono solito riflettere su come è andata la lezione	0%	0%	15,4%	46,2%	38,5%
2. Sono solito confrontarmi con i colleghi su come agire in classe	0%	0%	23,1%	61,5%	15,4%
3. Sono solito abbinare lettura e scrittura	0%	23,1%	15,4%	53,8%	7,7%
4. Lavoro sulla comprensione del testo per educare alla lettura	0%	22,2%	27,8%	38,9%	11,1%

*Tabella 1 – Distribuzioni relative a domanda:  
"Come possiamo capire meglio le nostre pratiche di insegnamento"*

Per quanto riguarda la domanda guida “Come selezionare i materiali per educare alla lettura” (Tab. 2), sottolineiamo che si sta sempre più diffondendo la pratica della lettura ad alta voce di opere intere (53,8% leggono molto ad alta voce in classe). Rimane però una parte considerevole di insegnanti che lo fa più limitatamente (38,5% lo fa abitualmente). Tali frequenze sono in sintonia con le risposte all’item nr. 9 (“Utilizzo antologie di testi”): in questo caso si evidenzia come il 69,2% di docenti utilizzi abbastanza spesso brani di testo tratti da raccolte antologiche, a scapito del piacere e dai benefici prodotti dalla lettura complessiva, quotidiana e continuativa di opere intere<sup>39</sup>. Un altro aspetto che emerge in maniera chiara da questo gruppo di risposte è che le scuole, nonostante quanto suggerito anche dalle Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012, riescono a creare solamente “abbastanza” spesso (53,8%) un ambiente accogliente per la lettura. Tale percentuale richiama l’attenzione sull’importanza di creare spazi adeguati e una biblioteca scolastica con personale preparato all’interno di ogni istituto. Sull’importanza di questi aspetti si è concentrato nell’anno scolastico 2022/2023 il Piano di promozione della lettura del Ministero, che auspicabilmente dovrebbe portare maggiore consapevolezza diffusa verso l’educazione alla lettura e acquisizione di competenze specifiche nelle scuole di ogni ordine e grado.

Item	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
6. Attingo alle bibliografie proposte dalla rete	0%	0%	30,8%	61,5%	7,7%
7. Leggo ad alta voce libri interi in classe	0%	7,7%	38,5%	53,8%	0%
8. Creo intorno agli studenti un ambiente accogliente per la lettura	0%	7,7%	53,8%	30,8%	7,7%
9. Utilizzo antologie di testi per educare alla lettura	0%	23,1%	69,2%	7,7%	0%

*Tabella 2 – Distribuzioni relative a domanda:  
“Come selezionare i materiali per educare alla lettura”*

La declinazione del terzo quesito guida “Quali cambiamenti apportare nelle pratiche didattiche grazie al confronto tra pari?” (Tab. 3) nei tre rispettivi item (nn. 11-13) ha permesso poi di focalizzarsi sui cambiamenti che il percorso di ricerca-formazione ha specificatamente favorito nei partecipanti al termine dell’esperienza. La ricerca collaborativa avrebbe dovuto infatti favorire il consolidamento dell’habitus riflessivo e la successiva condivisione della riflessione critica,

<sup>39</sup> F. Batini, *Letture ad alta voce*, cit.

del confronto tra pari e della diffusione delle buone pratiche, favorendo l'esplicitazione del sapere pratico maturato all'interno di un contesto più allargato: i pari, il collegio docenti, la comunità. Il quesito n. 11 era volto in particolare a indagare quanto l'atteggiamento riflessivo sviluppato durante il percorso di ricerca-formazione fosse divenuto un atteggiamento consolidato: le risposte alle domande chiuse suggeriscono che il processo di riflessione avviato durante la ricerca-formazione prosegue con intensità nel 76,9% dei docenti (risposte: molto/moltissimo). Se tale percentuale risulta confortante rispetto all'efficacia del percorso avviato, meno sviluppata risulta invece essere la pratica del dialogo con i colleghi sulle pratiche di insegnamento (item nr. 12), che, avviato e sostenuto dal ricercatore durante la ricerca-collaborativa, sembra non essere entrato a far parte delle routine scolastiche dei docenti coinvolti: terminata l'esperienza di ricerca, gli insegnanti rispondono che continuano a confrontarsi con regolarità con i colleghi solo "abbastanza" frequentemente (69,2%). La condivisione risulta ancora più saltuaria nel caso del confronto con altri colleghi dell'Istituto (item nr. 13): il 23,1% dei colleghi risponde che si confronta poco, il 61,5% abbastanza, nonostante durante il percorso di ricerca-formazione l'importanza di tale condivisione fosse stata oggetto di attenzione e riflessioni condivise tra i docenti coinvolti. Tali dati dimostrano che il rendere condivisibile, attraverso l'esplicitazione delle pratiche, il sapere acquisito, che è insieme individuale e collettivo, è l'obiettivo della ricerca collaborativa più sfidante da raggiungere<sup>40</sup>.

Item	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
11. Rifletto autonomamente e con costanza sulle mie pratiche d'aula	0%	0%	23,1%	65,1%	15,4%
12. Continuo a confrontarmi periodicamente con i colleghi	0%	7,7%	69,2%	23,1%	0%
13. Condivido le riflessioni maturate anche con altri colleghi dell'istituto	0%	23,1%	61,5%	7,7%	7,7%

*Tabella 3 – Distribuzioni relative a  
"Quali cambiamenti apportare alle proprie strategie didattiche grazie al confronto tra pari"*

## 5.2. Domande a risposta aperta

Considerato il numero contenuto di questionari raccolti (n=24) e i quesiti a risposta aperta breve (4 quesiti presenti), i dati emergenti sono stati analizzati operando un'analisi del contenuto che tenesse in considerazione come significative tutte le risposte date, senza pesare in modo differente la frequenza delle stesse. Il materiale testuale - corpus - è stato fatto oggetto di analisi

<sup>40</sup> J. Morrisette, *Recherche-action et recherche collaborative: quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs?*, cit.

del contenuto carta e matita secondo un approccio classico basato sulla strutturazione manuale ex post<sup>41</sup>. Questa modalità consente di mantenere vive e significative anche le indicazioni minori e di riflettere comunitariamente su tutto ciò che è emerso permettendo di tracciare un'analisi riflessiva e complessiva dell'esperienza.

Per quanto concerne il primo quesito aperto "Quali elementi utilizzo come indicatori della qualità della mia lezione", le evidenze tratte dalle risposte date dai partecipanti al termine del percorso di ricerca-formazione, consentono di rilevare la condivisione di un approccio didattico socio-costruttivo alla lezione. Il maggior numero di risposte date orienta l'attenzione alla *partecipazione attiva nel processo di apprendimento* da parte degli studenti ("l'attenzione e l'interesse dimostrati"; "il coinvolgimento dei ragazzi"; "i feedback di apprezzamento per quanto proposto"; "l'esplicita richiesta da parte degli studenti di rifare l'esperienza").

In seconda battuta, altro indicatore di qualità della lezione è dato dalle *evidenze di apprendimento* dimostrate dagli studenti ("le competenze raggiunte"; "la capacità di creare connessioni"; "l'espressione di strategie di comprensione sviluppate"; "la qualità degli interventi durante la lezione stessa").

In terza battuta, indicatore di qualità risultano essere anche i *prodotti didattici* realizzati dagli studenti stessi e concretizzati nell'effettivo numero di libri letti e dalla capacità di rielaborazione personale in attività scritte. Una piccola riflessione è riservata anche all'utilizzo da parte dei docenti sul ricorso a *strumenti* - non solo multimediali - per arricchire l'esperienza didattica e renderla quindi qualitativamente efficace.

Il secondo quesito aperto "Quali nuovi testi (titoli e generi) propongo nei miei percorsi di educazione alla lettura dopo aver svolto questo percorso di formazione-ricerca", consente di evidenziare un'aumentata attenzione nei confronti dell'interesse degli studenti e nei confronti di una visione più ampia legata ai progetti del proprio istituto. Si ritrova infatti una rinnovata attenzione per quei testi stimolo vicini agli studenti che intrecciano modalità verbali e non verbali *favorendo l'uso delle immagini* e la discussione collettiva sui significati ad esse attribuibili (come gli albi illustrati; i silent books; o le graphic novels); nell'ottica di un maggiore coinvolgimento dei ragazzi è aumentata anche l'attenzione nella selezione di testi e generi a loro affini (testi contemporanei; horror; fantasy; fantascienza) e ad autori noti nella narrativa per ragazzi (es. Roald Dahl; Geronimo Stilton; Guido Sgardoli; Gianluca Garlando; Davide Morosinotto; Chiara Carminati; Silvia Vecchini). Infine, per quanto concerne lo sviluppo di una visione più ampia e comunitaria - rispetto al proprio curriculum disciplinare - viene manifestata un'attenzione ai progetti tematici proposti dal proprio istituto di appartenenza e ai curricula condivisi con i colleghi, dando preferenza a bibliografie tematiche, che si colleghino al tema di plesso, alla legalità, oppure ai materiali presenti nella biblioteca dell'istituto.

Il terzo quesito aperto "Come sono cambiate le mie routine di educazione alla lettura in classe dopo aver svolto il percorso di ricerca-formazione?" rileva una generale percezione di miglioramento ("sono cambiate in meglio") che si operazionalizza da un lato - coerentemente con quanto emerso negli indicatori di qualità della lezione - attraverso una maggiore attenzione

---

<sup>41</sup> M. Cortelazzo, *Metodi qualitativi e quantitativi di analisi dei testi*, in "Contemporanea", 16, 2, 2013, pp. 299-310.

ai processi di apprendimento dei ragazzi e al loro coinvolgimento (es. “pongo attenzione alle reazioni degli alunni”; “attenzione agli interessi degli studenti”; “ho sempre con me un albo illustrato in zaino”; “alterno in modo migliore autori contemporanei e classici”); dall’altro, in una routine più attenta agli spazi per la lettura e al piacere per questa (es. “propongo pratiche di lettura a voce alta o autonoma almeno 2 volte alla settimana”; “frequentiamo maggiormente la biblioteca per stimolare il piacere della lettura”; “parliamo più spesso di biblioteca in classe”).

Infine, l’ultimo quesito aperto “Come è cambiato il mio modo di vivere il mio ruolo di docente nell’istituto?” ha portato in evidenza dei cambiamenti legati al proprio ruolo formale all’interno dell’istituto, al rapporto con i colleghi e dei cambiamenti di consapevolezza circa i temi del progetto.

Per quanto riguarda la prima dimensione, qualcuno non rileva un cambiamento significativo (“è cambiato poco”; “non mi sembra che il mio ruolo sia cambiato”), qualcun altro invece - successivamente al percorso - ha valutato di ricoprire nuove posizioni legate alla lettura (“sono diventato referente per la lettura per l’istituto”; “referente per i colleghi per idee e consigli”; “sono entrato a far parte della commissione biblioteca dell’istituto”; “promotore delle proposte di RBS inerenti alla lettura”). Il rapporto con i colleghi partecipanti sembra essere percepito come incrementato, si rileva la percezione di un miglioramento negli scambi (maggiore collaborazione; maggiore confronto; maggiore condivisione di buone pratiche; accordi per scegliere i libri da condividere con i ragazzi). Questa aumentata inclinazione nei confronti di processi professionali collaborativi si può legare all’esperienza comunitaria avvenuta durante il percorso che ha consentito ai partecipanti anche di prendere consapevolezza del fatto che attraverso la condivisione con i colleghi si traggono maggiori esperienze e competenze – anche se i dati quantitativi riflettono una maggiore difficoltà nel trasferire questa prassi positiva con colleghi esterni al progetto.

Risulta percepita anche una maggiore consapevolezza generale a conclusione del percorso: sembra essere aumentata la visione di insieme che consente di andare al di là dei propri obiettivi personali o disciplinari; è aumentata la sicurezza in sé stessi ed è aumentata la consapevolezza circa i temi del progetto (“le biblioteche e la lettura sono risorse di tutti”; “la lettura ad alta voce è una prassi molto valida”). Viene percepita come migliorata anche la propria consapevolezza didattica (“faccio maggiore attenzione ai testi scelti”; “ho maggiore entusiasmo per i laboratori di lettura”; “desidero proporre innovazioni didattiche in aula”).

## 6. Conclusioni

I docenti in particolare, nel corso degli incontri, hanno esplicitato strategie che adottano in classe, condividendo dubbi e perplessità sulla propria esperienza. Confermano un’attitudine di autoriflessione sulla propria professionalità, che è stata favorita dalla condivisione tra pari: questa autoriflessione ha portato alla percezione di cambiamenti e miglioramenti sia per quanto riguarda le proprie pratiche didattiche, sia per quanto concerne la relazione con gli studenti e il loro coinvolgimento attivo durante le lezioni. I momenti di attività di discussione in gruppo, mediati e facilitati dal ricercatore, hanno certamente supportato e favorito tale auto-riflessività e

generato nuove connessioni e relazioni positive, indispensabili per poter alimentare la motivazione al fare bene. La discussione e il ragionamento condiviso, sviluppati in un ambiente scevro da pregiudizi o giudizi anticipati, ha consentito ai partecipanti di prendere in esame con criticità non solo i propri punti di forza ma anche quelli di difficoltà e vulnerabilità.

Per quanto riguarda nello specifico l'educazione alla lettura, il percorso ha messo in rilievo da un lato la predilezione per svolgere attività di lettura e scrittura da parte dei docenti partecipanti e dall'altro il bisogno di essere costantemente aggiornati sulle bibliografie che possono favorire il piacere della lettura. I docenti in particolare mostrano di apprezzare e voler introdurre nella propria quotidianità percorsi già esperiti da colleghi, apportando modifiche anche significative alle proprie routine.

Il percorso si conferma quindi un'esperienza molto positiva di ricerca collaborativa, che ha messo in luce le potenzialità dell'esplicitazione delle pratiche con i docenti che agiscono in classe, attraverso un processo bottom up che supporta nel gruppo riflessioni più ampie, di natura pedagogica.

L'esperienza in particolare viene valorizzata all'interno dell'Istituto, dove proseguirà e diverrà momento formativo riconosciuto dal PTOF, permettendo ulteriori sviluppi di ricerca.

## 7. Bibliografia di riferimento

Abdolrezapour P., Tavakoli M., *The relationship between emotional intelligence and EFL learners' achievement in reading comprehension*, 2011, pp. 37-41, in <https://doi.org/10.1080/17501229.2010.550686>.

Agrusti G., Dodman M., *Valutare l'impatto della Ricerca-Formazione sullo sviluppo professionale dell'insegnante. Questioni metodologiche e modelli operativi*, in "RicercaAzione", 13, 2, 2021, pp. 75-84.

Al-Mansour N. R., Al-Shorman N., *The Effect of Teacher's Storytelling Aloud on the Reading Comprehension of Saudi Elementary Stage Students*, in "Journal of King Saud University-Language and Translation", 23, 2011, pp. 69-76.

Allenbach A., *Formateur et chercheur: synergies, défis et réflexions épistémologiques*, in "Formation et pratiques d'enseignement en questions", 14, 2012, pp. 141-161.

Asquini G. (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

Batini F., *Lettura ad alta voce*, Roma, Carocci Editore, 2022.

Blezza Picherle S., *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

Bruner J., *The culture of education*, New York, Norton, tr. it., *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997.

Cetinkaya F., Ates S., Yildirim K., *Effects of Interactive Book Reading Activities on Improvement of Elementary School Students' Reading Skills*, in "International Journal of Progressive Education", 15(3), 2019, pp. 180-193.

- Chi-kin L., Zhang Y., *A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students*, in "Teaching and Teacher Education", 27(5), pp. 820-830.
- Cortelazzo M., *Metodi qualitativi e quantitativi di analisi dei testi*, in "Contemporanea", 16, 2, 2013, pp. 299-310.
- Cortiana P., *Educare alla lettura e ai valori della legalità attraverso la scrittura collaborativa in rete: un'esperienza didattica innovativa per una scuola che guarda al futuro*, in "Quaderni di pedagogia della scuola", II, 2022, pp. 109-118.
- De Can L., *Videoricerca e pratiche riflessive*, Milano, Scholé, 2020.
- Desgagné S., *Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants*, in "Revue des sciences de l'éducation", 23, 1997, pp. 371-393.
- Eco U., *Sulla letteratura*, Milano, Bompiani, 2003.
- Ellerani P., *Comunità di apprendimento professionale tra insegnanti e sviluppo del capability approach. Una prospettiva per l'innovazione della scuola?*, in "Formazione & Insegnamento", XI, 1, 2013, pp. 229-246.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA Editore, 2002.
- Giusti S., *Per una didattica della letteratura*, Lecce, Pensa Multimedia, 2014.
- IARD, *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*, Bologna, il Mulino, 2010.
- Maccario D. (a cura di), *Insegnare a insegnare*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- Magnoler P., *"Di problema in problema": un processo di co-ricerca per la professionalizzazione con gli insegnanti*, in L. Perla, B. Martini, *Professione Insegnante*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 112-133.
- Marescotti E., *Paulo Freire (1921-1997): suggestioni per la scuola e gli insegnanti di oggi e di domani*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 12, 21, 2021.
- Morrisette M., J., *Recherche-action et recherche collaborative: quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs?*, in "Érudit", 25, 2, 2013, pp. 35-49.
- Perla L., Vinci V., *La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpretativo a partire dalla didattica dell'implicito*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 13, 21, 2021, pp. 38-67.
- Petit M., *Elogio della lettura*, Milano, Ponte alle Grazie, 2010.
- Omaghi V., Brockmeier J., Grazzani I., *Enhancing social cognition by training children in emotion understanding: A primary school study*, in "Journal of Experimental Child Psychology", 2014, pp. 26-39.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (a cura di), *Il nuovo agire didattico*, Milano, Scholé, 2022.
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Milano, Dedalo, 1999.
- Vygotskij L.S., *Thought and language*, Cambridge, MIT Press, tr. it. *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Universitaria Barbera, 1966.
- Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2006.

Wright C.Z., Dunsmuir S., *The Effect of Storytelling at School on Children's Oral and Written Language Abilities and Self-Perception*, in "Reading & Writing Quarterly", 35, 2, 2019, pp. 137-153.

Zorzi E., *Transforming Classes in Communities – Introduction Concepts*, in M. De Rossi, *Teaching Methodologies for Educational Design: From Classroom to Community*, Milano, McGraw Hill Education, pp. 77-111.

**Data di ricezione dell'articolo: 10 marzo 2023**

**Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 24 e 25 aprile 2023**

**Data di accettazione definitiva dell'articolo: 11 maggio 2023**