

Crescentini Sophia_Progetto di ricerca

Titolo: *Life skills e curricolo: l'educazione al pensiero critico attraverso la formazione ai saperi curricolari*

Keywords: *life skills*; pensiero critico; curricolo integrato; didattica dei saperi

SSD: M-PED/03 DIDATTICA E PEDAGOGIA SPECIALE

1. Presentazione generale del progetto e stato dell'arte

La riflessione in merito allo sviluppo delle competenze trasversali necessarie ad affrontare le sfide poste dalla società del XXI secolo è centrale all'interno del dibattito istituzionale e scientifico, in ambito nazionale e internazionale. L'OMS invita le istituzioni formative a porre bambini e adolescenti, a tutti i livelli, nelle condizioni di sviluppare le *life skills*. Nella stessa direzione si muove la recente proposta di legge n. 2372 approvata dalla Camera dei deputati, la quale, al fine di prevenire la povertà educativa e la prevenzione scolastica, prevede l'introduzione sperimentale e volontaria di percorsi didattici volti allo sviluppo delle *life* e *soft skills* nei curricoli delle istituzioni scolastiche.

La presente proposta progettuale riflette in merito allo sviluppo delle *life skills* a scuola; in particolare, intende indagare la possibilità di sviluppare un abito di pensiero critico attraverso la formazione ai saperi del curricolo. L'educazione al pensiero critico appare indispensabile nell'ambito della promozione delle competenze del XXI secolo, in quanto permette di strutturare negli educandi delle capacità intellettive tali da emancipare l'individuo rispetto all'azione impulsiva e abitudinaria, spesso dettata da credenze, pregiudizi e misconoscenze; grazie alle abilità di pensiero critico, infatti, è possibile stimolare un agire riflessivo, basato su «uno sforzo deliberato e consapevole per stabilire la credenza su una solida base di evidenza e razionalità» (Dewey, 1933).

Il problema da cui prende avvio il progetto è quello relativo alle modalità di introduzione dell'educazione al pensiero critico a scuola e al rapporto tra lo sviluppo delle competenze trasversali e il curricolo scolastico. L'approccio che si intende adottare è di tipo *content oriented*, il quale individua una relazione tra sviluppo di capacità cognitive e specificità di contenuto (Martini, 2021b). In questa prospettiva, si riconosce a ogni sapere la capacità di influire sulla formazione della mente e della persona nella direzione tracciata dalla propria identità epistemica e culturale. (Martini 2014; 2017; 2021b).

Indagando la relazione tra ambiti trasversali e programmazione curricolare si riscontra, talvolta, un fenomeno contraddittorio e paradossale: l'affermare l'esigenza di una formazione trasversale e, in alcuni casi, la volontà di un superamento delle discipline tradizionali comportano uno spostamento dell'attenzione dai saperi tradizionali a saperi alternativi, assimilabili alle cosiddette Educazioni.

L'esito, però, è spesso quello di una disciplinarizzazione di ambiti educativi quali l'educazione civica o alla cittadinanza, l'educazione al pensiero computazionale, al pensiero critico, al ragionamento morale, all'ambiente (Martini, 2020a). Si inserisce in questa prospettiva anche il *Critical Thinking* che spesso, soprattutto in ambito anglosassone, è interpretato come un ambito disciplinare anziché trasversale, al quale vengono intitolati corsi universitari e insegnamenti scolastici. Tuttavia, le Educazioni non si configurano come discipline; piuttosto esse si rivolgono a problemi e ambiti tematici che non afferiscono a un solo dominio, ma intercettano più ambiti disciplinari; la prospettiva, dunque, deve essere quella interdisciplinare o transdisciplinare. I saperi tradizionali, con i loro contenuti e con le prassi didattiche con cui si fanno confrontare gli allievi, costituiscono dei campi di potenziale esercizio delle capacità legate agli ambiti educativi di cui si è detto.

A tal proposito, Baldacci, seguendo il pensiero di Dewey, ricorda come la formazione del pensiero non possa realizzarsi tramite una procedura formale; lo sviluppo di un abito mentale di tipo critico costituisce piuttosto «il risultato complessivo e di lungo termine dell'intera formazione scolastica, attraverso il concorso delle varie discipline» (Baldacci, 2015). Dewey, infatti, nell'argomentare la natura indiretta dell'educazione al pensiero critico, prende avvio dal considerare il processo di strutturazione di abiti mentali permanenti: un apprendimento collaterale, parallelo e contemporaneo, a quello degli argomenti relativi ai diversi ambiti disciplinari (Dewey, 1933; 1938).

Quanto si ipotizza dunque, come si vedrà meglio in seguito, è che l'educazione al pensiero critico, oggetto di tale studio, debba realizzarsi in maniera integrata rispetto al curriculum scolastico e possa essere promossa attraverso il confronto con le discipline curriculari.

Da un esame della letteratura, emerge come l'espressione “pensiero critico” o “*critical thinking*” rinvii a un concetto complesso di cui non si individua una definizione univoca.

Ennis considera il *critical thinking* come un'attività intellettuale e riflessiva volta a prendere decisioni in merito a che cosa fare a che cosa credere (Ennis 1989). L'Autore, inoltre, individua alcune capacità fondamentali, interdipendenti fra loro, che caratterizzano il pensatore critico: identificare il problema, analizzare gli argomenti, chiarire domande e risposte centrali al problema, valutare l'attendibilità delle fonti, compiere deduzioni e valutare quelle compiute da altri, definire termini e valutare le definizioni, comprendere il punto di vista altrui, prendere una decisione integrando più informazioni e posizioni, presentare adeguatamente il proprio punto di vista, attuare piani di azione adatti alla situazione affrontata, fare inferenze (Ennis 1987, 1991, 1993).

Hitchcock definisce il *critical thinking* come un ambito di studi che assume a proprio oggetto la capacità di ragionare bene. Secondo tale prospettiva, si può considerare un abile ragionatore colui che, oltre a padroneggiare le norme della logica formale, mostra una serie di capacità non strettamente dipendenti dalla logica: essere abili nell'analizzare gli argomenti di un

ragionamento, saper cercare e valutare le evidenze disponibili, dimostrare l'attitudine all'autocorrezione e adottare un atteggiamento antidogmatico (Pastore, Dellantonio, Job, 2019).

Tali abilità sono connesse anche ai saperi del curricolo. Comprendere o produrre un ragionamento chiama in causa la capacità di valutare il processo inferenziale che conduce a una determinata conclusione, ma anche agli argomenti di cui si compone: «il giudizio sulla validità delle premesse, infatti, non è indipendente dalla conoscenza espresse in essa» (Martini, Tombolato, 2021).

Per quanto concerne il modello di curricolo che si intende adottare, si assume come riferimento la prospettiva della progettazione curricolare integrata. Graziani pone un interrogativo in merito alla possibilità che il pensiero critico fornisca una base su cui realizzare un curricolo integrato (Graziani, 2020). Quanto qui si sostiene è che lo sviluppo del pensiero critico possa costituire un elemento a partire dal quale progettare un curricolo integrato, adottando una rappresentazione di curricolo integrato quale quella proposta da Martini, ossia un curricolo interpretato come sistema organizzato di saperi da insegnare, i quali costituiscono sistemi di conoscenze dinamici e interconnessi (Martini, 2020b) e considerando il *critical thinking* quale educazione trasversale promuovibile attraverso le discipline del curricolo, sul modello dell'*immersion approach* proposto da Ennis (Ennis, 2010).

Si pongono, dunque, i seguenti quesiti di ricerca: in che modo è possibile integrare lo sviluppo delle *life e soft skills*, in particolare del pensiero critico, con le esperienze di apprendimento relative alle discipline del curricolo? Quale rapporto intercorre tra il pensiero critico e i saperi curricolari? L'educazione al pensiero critico può costituire uno degli elementi a partire dai quali realizzare una progettazione curricolare integrata?

L'ipotesi avanzata è che lo sviluppo del pensiero critico possa essere promosso anche attraverso la formazione ai saperi del curricolo, esso, infatti, si configura come apprendimento di livello logico superiore, dunque, si struttura in maniera collaterale e implicita rispetto all'acquisizione di conoscenze e abilità relative ai diversi domini della conoscenza (Baldacci, 2012).

A partire da tale ipotesi, si procederà a operazionalizzare il concetto di pensiero critico individuando degli indicatori che possano descrivere le abilità proprie di un pensatore critico e realizzando una tassonomia che evidenzii le principali dimensioni caratterizzanti tale modalità di pensiero.

Supponendo, inoltre, che l'educazione al pensiero critico possa essere considerata come uno degli elementi a partire dai quali sviluppare un curricolo integrato, si intende progettare un percorso didattico, elaborato secondo il modello del curricolo integrato, volto a promuovere le capacità riconducibili al pensiero critico negli allievi della scuola secondaria di secondo grado, attraverso situazioni didattiche relative all'insegnamento e apprendimento delle discipline del curricolo.

L'ipotesi più specifica, dunque, è che il percorso didattico che verrà realizzato possa produrre un miglioramento in alcune delle abilità riconducibili a una forma di pensiero critico, che saranno rilevate tramite pre-test e post-test, negli alunni di scuola secondaria di secondo grado a cui sarà somministrato l'intervento.

2. Obiettivi della ricerca

Obiettivo precipuo della proposta progettuale è quello di realizzare un percorso didattico che stimoli lo sviluppo di alcune abilità di pensiero critico in maniera collaterale all'apprendimento entro i diversi ambiti disciplinari; ci si propone, inoltre, di valutare l'efficacia di tale intervento. A questo scopo, si intende antecedentemente indagare il concetto di pensiero critico e classificarne le dimensioni principali attraverso un'apposita tassonomia. Come ulteriore finalità si intende perseguire quella di promuovere negli insegnanti, attraverso la partecipazione a tale sperimentazione, una formazione in merito allo sviluppo del pensiero critico e al curricolo integrato.

3. Metodologia e risultati attesi

Dopo aver approfondito gli studi teorici ed empirici in merito alla promozione di un abito di pensiero critico, aver individuato degli indicatori in grado di descrivere le abilità proprie di un pensatore critico e averne classificato le principali dimensioni, si procederà alla realizzazione di *focus group* con gli insegnanti interessati attraverso i quali realizzare la progettazione del percorso didattico da sperimentare. Per quanto concerne lo sviluppo professionale dei docenti, si fa riferimento ai principi della formazione attiva e partecipata e al costrutto di *teacher mentoring* (D'Ugo, 2017). In tale prospettiva, si ritiene che, nell'ambito della realizzazione e validazione del percorso didattico che si intende realizzare, si possano promuovere una formazione docenti che veda i destinatari coinvolti nell'azione.

Attraverso una metodologia di ricerca quasi sperimentale, si procederà, poi, a verificare l'efficacia del percorso. Verranno scelte, attraverso campionamento per convenienza, due classi parallele di scuola secondaria di secondo grado che fungeranno l'una da gruppo sperimentale e l'altra da gruppo di controllo. Si sottoporranno entrambi i gruppi a pre-test attraverso una prova mista e uno strumento di valutazione, realizzati sul modello dell'EWCTET (*Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test*) (Ennis; Weir, 1985) e dell'HCTAES (*Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations*), (Halpern, 2007), che verranno elaborati per rilevare le capacità di pensiero critico possedute dagli alunni prima di partecipare alla sperimentazione. In séguito, si procederà ad attuare l'intervento progettato all'interno del gruppo sperimentale. In ultimo, si sottoporranno entrambi i gruppi a post-test attraverso una prova equivalente a quella somministrata in ingresso e si

confronteranno i risultati ottenuti da ciascuno dei due gruppi per rilevare eventuali progressi significativi in relazione alle capacità di pensiero critico mostrati dal gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo.

Per l'analisi dei dati, una volta elaborati gli strumenti da impiegare nel pre-test e nel post-test, si fisserà una soglia in merito alla differenza dei risultati raggiunti dai due gruppi oltre la quale possa essere dichiarata confutata l'ipotesi nulla e l'intervento possa essere considerato valido per la promozione di alcune capacità di pensiero critico. Inoltre, si propone un monitoraggio costante dello studio *in itinere* attraverso un'apposita check-list per la valutazione del processo di ricerca costruita attraverso alcuni degli indicatori proposti da Van Dalen e Tuckman (Coggi, Ricchiardi, 2005).

Quanto ci si attende di produrre è quindi uno studio scientificamente valido in merito all'educazione al pensiero nella scuola secondaria di secondo grado; in particolare, relativamente alla possibilità di promuovere negli allievi abilità riconducibili a un abito di pensiero critico attraverso la formazione ai saperi del curriculum. Nello specifico, si intende realizzare un percorso didattico, progettato secondo il modello del curriculum integrato, in grado di stimolare negli alunni lo sviluppo di abilità riconducibili al pensare criticamente; si ipotizza, dunque, di rilevare dei progressi in merito ad alcune abilità riferibili a una *forma mentis* di tipo critico negli allievi di scuola secondaria di secondo grado a cui verrà somministrato l'intervento.

Inoltre, verranno elaborati una tassonomia delle principali dimensioni del pensiero critico, prove miste e uno strumento di valutazione.

4. Descrizione della ricerca nel triennio (fattibilità)

Il primo anno di ricerca sarà dedicato, in una fase iniziale, ad approfondire il concetto di pensiero critico e quello di curriculum integrato; inoltre, verranno definiti degli indicatori e una tassonomia che possano guidare la progettazione del percorso didattico da sperimentare e l'elaborazione delle prove e dello strumento di valutazione per la rilevazione delle capacità di pensiero critico. Successivamente, si procederà ad individuare gli insegnanti da coinvolgere e alla realizzazione dei *focus group*; verrà quindi progettato l'intervento didattico. In ultimo, saranno elaborati gli strumenti di rilevazione dei dati.

Durante il secondo anno, si individuerà il campione, gruppo sperimentale e gruppo di controllo, e si avvierà la sperimentazione: si somministreranno pre-test a entrambi i gruppi, intervento all'interno del gruppo sperimentale e post-test a entrambi i gruppi.

Il terzo anno sarà dedicato all'analisi dei dati; verrà inoltre completata la stesura della tesi di dottorato.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2006), *Ripensare il curricolo*, Roma, Carocci.
- Baldacci M. (2010a), *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori Università.
- Baldacci M. (2010b), *La dimensione metodologica del curricolo*, Milano, FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2012), *Trattato di pedagogia generale*, Roma, Carocci.
- Baldacci M. (2020), *Il curricolo. Ascesa, caduta e rinascita*, in Martini B., Michelini M.C. (a cura di), *Il Curricolo Integrato*, Milano, FrancoAngeli, pp. 67-77.
- Baldacci M., Frabboni F. (a cura di), (2013) *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, Torino, Utet.
- Boda G., Moisello F. (2005), *Life skills: il pensiero critico*, Roma, Carocci.
- Brookfield S. (2006), *The skillful teacher*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Canale D., Ciuni R., Frigerio A., Tuzet G. (a cura di) (2021), *Critical thinking. Un'introduzione*, Milano, Egea.
- Chevallard Y. (1991), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Chevallard Y. (1992), Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique, in «*Recherches En Didactique Des Mathématiques*», 12(1), pp. 73–112.
- D'Ugo R. (2017), Il teacher mentoring: un dispositivo per lo sviluppo della professionalità degli insegnanti, in «*Pedagogia più Didattica, Teorie e pratiche educative*», 3(1), Trento, Erickson.
- D'Ugo R. (2020), *Qualità dell'integrazione curricolare*, in Martini B., Michelini M.C. (a cura di), *Il Curricolo Integrato*, Milano, FrancoAngeli, pp. 124-146.
- Damiano, E. (2007), *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla Didattica per Concetti con esercitazioni*, Milano, FrancoAngeli.
- Dewey J. (2016), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Napoli, Fridericiana Editrice Universitaria, ed. or. 1929.
- Dewey J. (2014), *Esperienza e Educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, ed. or. 1938.
- Dewey J. (2019), *Come pensiamo*, Milano, Raffaello Cortina Editore, ed. or. 1933.
- Drake S.M., Reid J. (2010), *Integrated curriculum: Increasing relevance while maintaining accountability*. Research monograph 28. The Literacy and the Numeracy Secretariat: What Works? Research into practice, Ministry of Canada, Ontario, CA, Url http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/WW_Integrated_Curriculum.pdf [verificato in data 07/07/2022].
- Drake S.M., Reid J.L. (2018), Integrated curriculum as an effective way to teach 21st century capabilities, in «*Asia Pacific Journal of Educational Research*», 1(1), pp. 31-50.
- Dumitrio D. (2012), Critical thinking and integrated programs. The problem of transferability, in «*Procedia – Social and Behavioral Science*», 33, pp. 143-147.

- Ennis, R. H. (1987), *A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities* in Baron J., Sternberg R. (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice*, pp. 9-26, New York, Freeman.
- Ennis, R. H. (1989), Critical thinking and subject-specificity: Clarification and needed research, in «*Educational Researcher*», 18 (3), pp. 4-10.
- Ennis, R. H. (2010). Twenty-one strategies and tactics for teaching critical thinking, in «*Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*», 26 (2), pp. 5-19.
- Ennis, Robert H. (2013), *Critical thinking across the curriculum (CTAC)*, OSSA Conference Archive n. 44, Url [Scholarship at UWindsor - OSSA Conference Archive: Critical thinking across the curriculum \(CTAC\)](#) [verificato in data 07/07/2022].
- Ennis, R. H., Weir, E. (1985), *The Ennis–Weir critical thinking essay test*. Pacific Grove, CA, Midwest Publications.
- Frabboni F. (2004), *Il curricolo*, Roma-Bari, Laterza.
- Frabboni F. (2006), *Didattica e apprendimento*, Palermo, Sellerio.
- Frabboni F. (2007), *Manuale di didattica generale*, Roma-Bari, Laterza, ed. or. 1992.
- Graziani P. (2020), *Curricolo integrato e critical thinking*, in Martini B., Michelini M.C. (a cura di), *Il Curricolo Integrato*, Milano, FrancoAngeli, pp. 57-66.
- Halpern, D. F. (2007), *Halpern critical thinking assessment using everyday situations. Background and scoring standards*, Claremont, CA, Claremont McKenna College.
- Hitchcock D. (2017), *On reasoning and argument. Essay in informal logic and on critical thinking*, Berlin, Springer.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking. What can it be?, in «*Educational Leadership*», 46(1), 38–43.
- Lucisano P., Salerni A. (2012), *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma, Carocci.
- Martini B. (2011), *Pedagogia dei saperi. Problemi, luoghi e pratiche per l'educazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Martini B. (2014), *La mente disciplinare ovvero il rapporto mente-saperi alla luce della prospettiva modularista*, in G. Annacontini, R. Gallelli (a cura di), *Formare altre(i)menti*, Progedit, Bari, pp. 128-147.
- Martini B. (2017), *Habitus e gioco epistemico: costrutti per una pedagogia dei saperi*, in Susca E. (a cura di), *Pierre Bourdieu. Il mondo dell'uomo, i campi del sapere*, Napoli-Salerno, Orthotes, pp. 209-225.
- Martini B. (2020a), *Centralità della dimensione curricolare*, in Martini B., Michelini M.C. (a cura di), *Il Curricolo Integrato*, Milano, FrancoAngeli, pp. 57-66.
- Martini B. (2020b), *Verso un'ipotesi di Curricolo Integrato*, in Martini B., Michelini M.C. (a cura di), *Il Curricolo Integrato*, Milano, FrancoAngeli, pp. 105-123.
- Martini B. (2021a), *Innovare la scuola attraverso il Curricolo Integrato*, in «*Pedagogia più Didattica. Teorie e pratiche educative*», 7(2), pp. 46-58.

Martini B. (2021b), *L'educazione cognitiva. La relazione tra saperi di insegnamento e capacità cognitive*, in Mortari L., Ubbiali M. (a cura di), *Educare a scuola, Teorie e pratiche per la scuola primaria*, Milano, Pearson.

Martini B., Tombolato M. (2021), La logica del ragionamento morale, in «*Pedagogia più Didattica. Teorie e pratiche educative*», 7(1), pp. 18-32.

Pastore L., Dellantonio S., Job R. (2019), Il critical thinking e l'arte di ragionare bene, in «*Giornale italiano di psicologia*», vol. XLVI, n. 4 pp. 877-885.

Piro F. (2015), *Manuale di educazione al pensiero critico. Comprendere e argomentare*, Napoli, Editoriale scientifica.

Schwab J.J. (1971), *La struttura delle discipline*, in Schwab J.J., Lange L.H., Wilson G.C. e Scriven M., *La struttura della conoscenza e il curriculum*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 1-27.

Tombolato M. (2020a), *Fondamenti epistemologici degli attuali modelli di integrazione curricolare*, in Martini B., Michelini M.C. (a cura di), *Il Curriculum Integrato*, Milano, FrancoAngeli, pp. 91-104.

Vars G.F. (1991), Integrated curriculum in historical perspective, in «*Educational Leadership*», 49(2), pp. 14-15.

Sitografia

The Foundation For Critical Thinking Url <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766> [verificato in data 07/07/2022].

Camera dei deputati Url <https://www.camera.it/leg18/1> [verificato in data 07/07/2022].

Il manifesto in rete Url <https://www.ilmanifestoinrete.it/> *La buona scuola nasce dal pensiero critico*, intervista di Carlo Crosato a Massimo Baldacci, 2015 Url <https://www.ilmanifestoinrete.it/2015/06/08/massimo-baldacci-la-buona-scuola-nasce-dal-pensiero-critico/> [verificato in data 07/07/2022].