

EDUCARE AL PENSIERO COMPLESSO

Ipotesi di un protocollo di rilevazione e analisi
delle abilità di complex thinking nella scuola di base

di *Maura Striano*

Introduzione

Nell'ambito di una progettualità educativa che intenda puntare sullo sviluppo sostenibile del potenziale umano, sembra utile focalizzare l'attenzione sul *potenziale cognitivo*, che ne rappresenta l'elemento centrale e costitutivo, allo scopo di identificarne le migliori condizioni di crescita e di sviluppo sul piano individuale e collettivo (Orefice, 2003).

Gli studi sviluppati sul tema in ambito psicopedagogico si sono mossi facendo riferimento ai più avanzati risultati di ricerca nel contesto delle scienze cognitive e delle scienze della mente, dando luogo a due grandi filoni di indagine, che frequentemente vengono ad intrecciarsi e ad alimentarsi reciprocamente: a) gli studi e le ricerche sul costruito di *educabilità cognitiva* che, attraverso una *prospettiva di sviluppo*, hanno messo a fuoco come il potenziale cognitivo sia educabile e modificabile, e come sia possibile rilevare le potenzialità cognitive ed operare su di esse attraverso interventi opportunamente strutturati e sostenuti da materiali, strumenti e ambienti opportunamente organizzati; b) gli studi e le ricerche sulla natura e sull'articolazione del pensiero umano nelle sue diverse dimensioni (tra cui sono da segnalare: gli studi e le ricerche sul *pensiero critico*, sul *pensiero creativo* e sul cosiddetto *pensiero di alto livello – high order thinking*) sulla scorta della tassonomia degli obiettivi educativi di Bloom (Bloom, 1959), che hanno consentito di mettere a punto sia matrici e protocolli di *assessment*, analisi e rilevazione delle diverse abilità cognitive, sia curricoli, protocolli e materiali per l'esercizio e lo sviluppo di tali abilità.

Nel contesto di questo ultimo filone di ricerca si inserisce il contributo di Lipman, che ha come riferimenti teorici da un lato gli studi deweyani sul pensiero riflessivo (Dewey, 1910; 1933), dall'altro la lezione di Vygotskij sullo sviluppo dei processi di pensiero di ordine superiore (Vygotskij, 1978).

Lipman mette a fuoco un modello di *pensiero complesso* (*complex thinking*) inteso come pensiero di alto livello (*high order thinking*) che integra tre dimensioni: una *dimensione critica*, una *dimensione creativa* e una *dimensione affettivo/valoriale*, profondamente intrecciate; su tutte si può intervenire efficacemente attraverso un intervento educativo orientato al potenziamento ed allo sviluppo integrato del *complex thinking* (Lipman, 2003).

Il modello di Lipman è particolarmente interessante per quattro motivi:

1. in quanto evidenza come il potenziale cognitivo umano, nella sua massima espressione in funzioni cognitive di ordine superiore, si articola attraverso processi multidimensionali;
2. in quanto non si focalizza su specifiche abilità o competenze, ma si indirizza ad un *potenziamento e ad uno sviluppo integrato delle tre dimensioni cognitive* attraverso l'esercizio del pensiero inteso come *processo euristico*;
3. in quanto, facendo riferimento ad una matrice vygotskiana, evidenza come il lavoro educativo sul pensiero, possa realizzarsi *all'interno di un'area di sviluppo potenziale* con il sostegno di *dispositivi di scaffolding* ed attraverso il *linguaggio inteso come veicolo primario per lo sviluppo cognitivo*;
4. in quanto utilizza come dispositivo di potenziamento e sviluppo del pensiero complesso *la comunità di ricerca filosofica*, identificata come strumento educativo essenziale per lo sviluppo di abilità di pensiero complesso.

La focalizzazione sul pensiero inteso come processo euristico, in cui il *potenziale cognitivo umano* si esprime come strumento di adattamento alle richieste ambientali e sociali, che si configurano come problemi da affrontare e risolvere all'interno di un contesto intersoggettivo; l'attenzione educativa alla pluralità delle dimensioni cognitive in gioco nell'esplorazione della realtà, che devono essere tutte incrementate e valorizzate; il riconoscimento del valore educativo della comunità intesa come matrice sociale che genera ed alimenta matrici cognitive, rappresentano elementi che rendono la proposta di Lipman particolarmente interessante all'interno di una prospettiva di ricerca focalizzata sullo sviluppo del potenziale cognitivo umano in un contesto di sviluppo comunitario e locale.

Sulla base di questi elementi, si è inteso fare riferimento al modello di Lipman per realizzare una proposta educativa di sviluppo del

potenziale cognitivo di alto livello, da monitorare attraverso la messa a punto di un protocollo di analisi e di valutazione delle abilità di *complex thinking*.

Il protocollo è stato sviluppato tenendo conto di una serie di ipotesi: a) le abilità di pensiero complesso non possono essere analizzate, potenziate e valutate singolarmente, ma devono essere considerate nella loro interrelazione e quindi operazionalizzate in situazione per poterle cogliere nella loro interezza e complessità; b) le abilità di pensiero complesso si esprimono in situazione e possono essere agevolmente rilevate attraverso la verbalizzazione dei processi cognitivi in atto, utilizzando un approccio metacognitivo; c) le abilità di pensiero complesso vengono potenziate dalla partecipazione ad attività euristiche utilizzando il modello della comunità di ricerca filosofica.

Il protocollo di analisi, rilevazione e valutazione della abilità di pensiero complesso è focalizzato sulle sue tre dimensioni (critica, creativa, affettivo/valoriale) ed articolato in item presentati in format narrativo, che presentano situazioni da esplorare e comprendere; le performance cognitive realizzate nell'esplorazione degli item, vengono registrate con note scritte ed audioregistrazioni, che consentono di dar conto dei processi di lavoro cognitivo e metacognitivo in atto attraverso le verbalizzazioni prodotte.

Obiettivi generali

La ricerca si iscrive nell'ambito del più ampio progetto PED-LED, che ha come obiettivo l'ideazione di ambienti adattivi e *embodied* di apprendimento per la scuola primaria, con l'intento di sviluppare e sperimentare un protocollo di analisi e valutazione delle abilità di pensiero complesso (in riferimento al modello proposto da Lipman) allo scopo di accompagnare e sostenere azioni educative orientate allo *sviluppo del potenziale cognitivo di alto livello*.

Obiettivi specifici

- A. Rendere i docenti e gli operatori consapevoli del fatto che l'intervento sul potenziale cognitivo, orientato allo sviluppo di processi di pensiero di ordine superiore, richiede di intervenire su una molteplicità di dimensioni in modo integrato.
- B. Fornire ai docenti ed agli operatori uno strumento di analisi e rilevazione di dati funzionali a verificare l'efficacia delle azioni

- educative orientate allo sviluppo del potenziale cognitivo, attraverso la rilevazione di *performance* di pensiero complesso nelle sue diverse articolazioni.
- C. Permettere ai docenti ed agli operatori di acquisire e comparare dati relativi allo sviluppo del potenziale cognitivo dei bambini della scuola dell'infanzia ed elementare con strumenti specificamente disegnati e validati.
 - D. Sviluppare le abilità di pensiero critico, creativo, affettivo/valoriale nei bambini della scuola elementare e testarne i livelli ed i tempi di incremento.

Metodologia prevista

Partecipanti e modalità campionamento

Nella fase di sperimentazione empirica del protocollo saranno coinvolti bambini delle ultime classi scuola primaria di quattro scuole di differenti zone della città di Napoli. In due delle scuole verrà sperimentato l'utilizzo del *modello della comunità di ricerca filosofica* allo scopo di verificare se vi siano incrementi significativi nelle abilità di pensiero complesso comparabili con i dati raccolti nelle altre scuole.

Descrizione situazione sperimentale

Le azioni previste dalla ricerca si svolgeranno in aula in orario curricolare in relazione alle attività realizzate sia utilizzando diversi modelli educativo/didattici, sia utilizzando il *modello della comunità di ricerca filosofica*.

Il setting per la somministrazione del protocollo sarà un setting di interazione uno ad uno tra insegnante/sperimentatore ed alunno.

Il setting per la sperimentazione del modello della comunità di ricerca filosofica prevederà il coinvolgimento di massimo 15 alunni e la presenza di due insegnanti, uno con la funzione di facilitatore, l'altro con la funzione di osservatore partecipante.

Fasi della procedura sperimentale

- Incontro preparatorio con le insegnanti mediante l'illustrazione del protocollo e dei diversi item che lo compongono, illustrando sia la cornice teorica di riferimento e lo scopo della ricerca, sia le modalità e i tempi di utilizzazione del protocollo e di raccolta,

- analisi e comparazione dei dati. Si prevede una rilevazione in ingresso, in itinere e conclusiva.
- Attuazione della sperimentazione del modello della comunità di ricerca filosofica in due delle scuole selezionate allo scopo di verificare se si diano significative variazioni nelle *performance* nelle varie aree di focalizzazione del protocollo (pensiero critico, creativo, affettivo).
 - Analisi e comparazione dei dati raccolti.

Analisi da fare - quantitativa/qualitativa

L'analisi dei dati raccolti sarà effettuata secondo una procedura quali-quantitativa. L'*analisi qualitativa* sarà effettuata sulla base dei protocolli audioregistrati e sbobinati e consentirà di identificare le procedure di pensiero complesso messe in atto nella risposta ai singoli item attraverso l'analisi delle verbalizzazioni. L'*analisi quantitativa* sarà effettuata comparando il numero di risposte corrette date a ciascun item allo scopo di: a) realizzare una analisi comparativa tra i diversi item per testarne i livelli di complessità. b) realizzare una analisi comparativa delle risposte dei bambini per fasce d'età (quarta/quinta elementare); c) realizzare una analisi comparativa tra le risposte date alle diverse sezioni (pensiero critico, creativo, affettivo/valoriale); d) realizzare una analisi comparativa delle risposte date dai bambini nelle diverse scuole (scuole con attività curricolari "tradizionali" e scuole che sperimentano il modello della comunità di ricerca filosofica).

Bibliografia

- Anderson H.H. (ed. orig. 1959), *La creatività e le sue prospettive: relazioni presentate al simposio interdisciplinare sulla creatività*, La Scuola, Brescia 1972.
- Barron F. (ed. orig. 1962), *Creatività e libertà della persona*, Astrolabio, Roma 1981.
- Bloom B.S., Enghart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R. (eds.) (1956), *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, Handbook I: cognitive domain*, Longmans, New York.
- Bruner J. (ed. orig. 1988), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari 1992.

- De Bono E. (1987), *CoRT Thinking Program. Workcards and Teacher's, Notes*. Science Research Associates, Chicago.
- Demetrio D., Fabbri D., Gherardi S. (1994), *Apprendere nelle organizzazioni, Proposte per la educabilità cognitiva in età adulta*, NIS, Roma.
- Dewey J. (ed. orig. 1910; 1933), *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1981.
- Ennis R.H. (1993), *Critical thinking assessment. Theory into practice*, 32, (3), 179-186.
- Ennis R.H. (1996), *Critical thinking*, Prentice-Hall, Upper Saddle River, NJ.
- Feuerstein R. (1980), *Instrumental enrichment. An intervention program for cognitive modifiability*, University Park Press, Baltimora.
- Feuerstein R. (1995), *Non accettarmi come sono*, Sansoni, Firenze.
- Glaser E.M. (1941), *An Experiment in the Development of Critical Thinking*, Teacher's College, Columbia University.
- Guilford J.T. (1967), *The nature of human intelligence*, McGraw-Hill, New York.
- Kozulina Rand Y (ed.) (2000), *Experience of Mediated Learning. An Impact of Feuerstein's Theory in Education and Psychology*, Pergamon, Amsterdam.
- Lipman M. (2003), *Thinking in education*, Cambridge University Press, Cambridge, second edition.
- Marzano R.J. (2000), *Designing a new taxonomy of educational objectives*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Norris S.P., Ennis R.H. (1989), *Evaluating critical thinking*, Midwest Publications, Pacific Grove, CA.
- Paul R. (1995), *Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World*, Foundations for Critical Thinking, Dillon Beach.
- Paul R., Elder L. (2008), *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*, Foundation for Critical Thinking Press, Dillon Beach.
- Paul R., Elder L. (2002), *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*, Published by Financial Times Prentice Hall.
- Piaget J. (ed. orig. 1936), *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*, Giunti e Barbera, Firenze 1991.

- Piaget J. (ed. orig. 1924), *Giudizio e ragionamento nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1958.
- Resnick L.B. (1987), *Education and Learning to Think*, National Academy Press, Washington, DC.
- Santojanni F. (2006), *Educabilità cognitiva*, Carocci, Roma.
- Sternberg R.J. (1988), *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Sternberg R.J. (1999), *Handbook of Creativity*, Cambridge University Press.
- Striano M. (1999), *Educare al pensare, Percorsi e prospettive*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Torrance E.P. (1965), *Rewarding creative behaviour*, Prentice-Hall, New York.
- Torrance E.P. (1974), *Torrance Tests of Creative Thinking*, Personnel Press, Princeton N.J.
- Vygotskyj L.S. (ed. orig 1978), *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino, 1980.
- Weisberg RW. (1993), *Creativity: Beyond the myth of genius*, Freeman, New York.
- Whimbley A., Whimbley L-S. (ed. orig. 1975), *L'intelligenza può essere insegnata*, Armando, Roma 1977.

SCHEDE APPLICATIVE

Protocollo di valutazione di abilità di pensiero complesso a cura di Maura Striano, Università degli Studi di Napoli Federico II.

DIMENSIONE 1

Pensiero critico

Caratteristiche:

- Formula giudizi
- Guidato da criteri e standard
- Sensibile al contesto
- Autocorrettivo

Azioni:

- Analizzare
- Comparare
- Giudicare
- Riflettere
- Sintetizzare
- Trovare relazioni
- Valutare

Sezione 1 – Formulazione di giudizi

Item a

Mario non ha studiato ed ha preso un brutto voto. Il padre di Mario lo ha punito. Per una settimana non andrà a giocare a pallone.

Secondo te il padre di Mario:

ha fatto bene (spiega in base a quale criterio)

ha fatto male (spiega in base a quale criterio)

Item b

Secondo Maria, la canzone più bella del Festival di Sanremo non è quella che ha vinto. A suo parere, infatti, una canzone dovrebbe vincere se ha una forte presa melodica e se si rivolge a tutto il pubblico, compresi i bambini, con parole chiare e comprensibili a tutti. Per questo motivo, a Maria non piace neanche la canzone che ha vinto il premio della critica. Secondo te, attraverso quali procedure di giudizio sono state valutate le canzoni del Festival? E quali sono i criteri che reputi più adatti per valutare una canzone presentata al Festival?

Item c

Manuela è stata eletta capoclasse. Come tale, è stata invitata ad esprimere un giudizio sulla migliore offerta di programma per la gita scolastica annuale della sua classe. Ci sono tre possibilità diverse e, dopo un'attenta valutazione, Manuela esprime il seguente giudizio:

La migliore è la gita allo zoo, e il giorno migliore è il lunedì mattina. Sono sicura di esprimere il giudizio della classe.

La maestra, invece, non è d'accordo, secondo lei la migliore è la visita al museo della preistoria dove i bambini possono vedere la ricostruzione dell'habitat naturale dei dinosauri e il giorno migliore è il mercoledì mattina, dopo la lezione di scienze.

Secondo te per quale motivo i due giudizi non sono concordi?

Sapresti indicare le diverse focalizzazioni dei due giudizi ed esplicitare anche i criteri che secondo te sono stati utilizzati per formularli?

Sezione 2 – Definizione di criteri e standard

Il pensiero critico implica *la dipendenza da criteri di tutti i giudizi e la dipendenza dai giudizi di tutta l'indagine*; i criteri sono applicabili ad ogni atto mentale, anche quando tali atti non implicano di per sé l'impiego consapevole di criteri nella loro produzione. L'insegnante che esclama "La poesia di Leopardi è profonda" potrebbe o non potrebbe essere consapevole di star prendendo in considerazione le differenze tra Leopardi e Pascoli, tra poesia e prosa etc. L'esercizio del pensiero critico consente di *identificare e di modificare, se necessario, i criteri* sulla base dei quali si formulano i giudizi, o a ridefinirne di nuovi.

Item a

Giorgio dice: domani devo essere interrogato in matematica. Sono preoccupato perché la maestra è molto severa. Ho assistito alle interrogazioni degli altri prima di me, la maggioranza è andata male. Solo pochi hanno avuto un buon giudizio. Se solo riuscissi a capire come valuta... Assistendo alle interrogazioni ho visto che: a) non fa mai una domanda a piacere; b) chiede di fare un problema alla lavagna davanti a lei per iscritto c) fa domande sulle procedure e sui passaggi c) non ha mai dato un giudizio pessimo, ma ha dato solo due giudizi buoni.

Puoi aiutare Giorgio ricavando, dai dati che ha rilevato, i criteri e gli standard di valutazione usati dalla insegnante di matematica?

Item b

Ho sempre creduto che si diventa grande quando si è in grado di non dipendere dagli altri: si hanno i propri soldi, non si deve chiedere nulla a nessuno... Quando ho incominciato a lavorare come garzone del bar, però, mi sono reso conto che anche se guadagnavo qualche soldo, non mi sentivo grande. Mi chiedo perché? Quali criteri ci consentono di stabilire quando siamo diventati grandi?

Puoi aiutare Pasquale a capire perché il criterio dell'indipendenza non gli basata e ad identificare altri criteri per definire cosa significa essere grandi?

Item c

Paola è riuscita ad essere ammessa ad una gara di tuffi nazionale. Si è allenata per mesi con il suo allenatore. Si è anche preparata sui criteri che i giudici avrebbero usato per giudicarla e riconosce il bisogno di stabilire standard molto alti per ogni criterio. Nei suoi orientamenti, l'intera squadra e l'allenatore hanno molto aiutato Paola. Hanno discusso insieme a lei la relazione tra criteri rilevanti e standard per la loro pratica nel nuoto e nei tuffi ed hanno identificato i criteri che ritenevano pertinenti alla loro età, alle performance previste nella gara, agli standard di categoria.

L'esibizione di Paola è stata molto apprezzata dai giudici.

Secondo te, cosa l'ha favorita?

- È riuscita a rispondere ai criteri di valutazione dei giudici, anzi, è stata guidata da essi.
- È stata fortunata.
- I giudici non si sono accorti di alcuni suoi errori e non glieli hanno contati
- È stata raccomandata dall'allenatore.

Sezione 3 – Sensibilità al contesto

Se il pensiero critico implica essenzialmente *sensibilità al contesto*, allora è solo attraverso incontri diretti con una particolare situazione che possiamo scoprire i contesti a cui dobbiamo essere sensibili.

Come nota Lipman, i bambini sono molto consapevoli che determinate azioni sono generalmente disapprovate e che altre invece hanno l'approvazione sociale. Sono anche consapevoli che l'insegnante, gli adulti, altre figure, rivestono un'autorità morale e generalmente non si sentono in una posizione tale da mettere in discussione tale autorità. Ciò

significa che la ricerca etica, che implica una certa quantità di pensiero autonomo circa questioni morali, è molto difficile da realizzare in un contesto educativo. Se, per esempio, a scuola un bambino picchia un altro bambino, gli studenti sono pienamente consapevoli che picchiare è considerato sbagliato e che l'insegnante condannerà quell'atto. Generalmente, i bambini non hanno l'opportunità di indagare la situazione che ha determinato l'atto.

Lipman suggerisce invece di prendere in considerazione uno scenario alternativo in cui l'insegnante si preoccupi sia di *decentrare l'atto*, sia di *decentrare la propria autorità* allo scopo di invitare la classe a *pensare* a quanto è accaduto e quindi ad *assumersi la responsabilità per la decisione che deve essere presa a riguardo*. Così, invece di condannare immediatamente l'atto, l'insegnante potrebbe indagare in modo imparziale sulle ragioni che il bambino potrebbe aver avuto per picchiare l'altro. Supponiamo che il bambino dica: "non mi piaceva la sua faccia". L'insegnante potrebbe rivolgersi alla classe e chiedere: "È una buona ragione?". I membri della classe potrebbero ora procedere a *soppesare la ragione piuttosto che l'atto*. Potrebbero rispondere in coro: "No, non è una buona ragione". Alternativamente, il bambino potrebbe dire: "mi ha minacciato con un coltello!" e la classe dovrebbe deliberare a proposito di *quella* ragione.

Il punto è che i bambini impareranno che *tutti gli atti devono avere ragioni* e che è bene pensare alla ragione prima di intraprendere un atto, perché se non lo si fa, bisogna affrontare la censura morale dei propri pari. Questo non significa prendere decisioni per semplice consenso. La guida che riceviamo viene da una comunità critica che *soppesa le ragioni per le azioni e non solo le azioni isolate*.

La normale obiezione a questo approccio è che esso *sposta* la base dell'autorità morale dalla posizione forte dell'insegnante alla posizione debole della classe. In un certo senso, questo è certamente vero. Lo *scopo è di decentrare il penso della responsabilità morale* rimuovendone almeno una parte dall'insegnante. Ma la posizione dell'insegnante non è così forte, agli occhi degli studenti, così come appare a noi. L'autorità morale dell'insegnante risiede nel suo essere un adulto e non nel suo essere un esperto di decisioni morali. Gli studenti possono rispettare l'insegnante in quanto è in grado di offrire una giustificazione razionale per l'apprezzamento di un'azione e la condanna di un'altra.

In ogni contesto educativo, proibire semplicemente determinati comportamenti è insufficiente. Ma è insufficiente anche spiegarli in termini di causa-effetto. I bambini devono essere incoraggiati a discutere e decidere circa le ragioni per cui una condotta è problematica – per

noi e per loro – in modo che possano procedere a determinare cosa essi **ritengono** giusto o sbagliato sulla base di giustificazioni ragionate, che tengano conto dei diversi contesti.

Item a

Mario e Paolo ieri se le sono date di santa ragione nel cortile della scuola. La maestra che è accorsa a dividerli li ha messi tutti e due in punizione. Mario si è molto arrabbiato, pensa di aver ricevuto un torto ... Ha dovuto picchiare Paolo, dice, perché la violenza è l'unico argomento che fa indietreggiare Paolo rispetto ai suoi passi, in quanto riconosce la logica del più forte. D'altra parte Paolo gli aveva rubato la merenda dallo zainetto per potersela mangiare ed aveva preso anche i soldi...

Come giudichi la posizione dell'insegnante? Secondo te quali criteri ha utilizzato per stabilire che il gesto di Mario e di Paolo doveva essere punito?

Come giudichi la posizione di Paolo? Secondo te la situazione giustifica il suo comportamento e lo rende, per questo, non punibile?

Item b

Ieri al supermercato ho visto due scene che mi hanno molto colpito. È entrato un gruppo di ragazzine, dovevano avere tra i dieci ed i dodici anni ... con circospezione hanno iniziato a ficcarsi nelle tasche merendine e cioccolatini e se la sono poi filata ridacchiando ... Una di loro ha detto ... È così divertente ed emozionante, è come un gioco ... Sembrava non si rendessero conto che avevano rubato.

Quando le hanno fermate, il proprietario del negozio ha detto che non era la prima volta che quel gruppetto andava a fare le sue bravate nel suo supermercato, e che si era stufato di far finta di nulla.

Le ragazzine erano agitate ... Avevano paura che i genitori lo venissero a sapere... Perché lo fate? hanno chiesto le poliziotte che sono venute a fare rapporto ... Per gioco ... per provare una emozione diversa ... Perché lo fanno tutti ... Hanno risposto...

Le ragazzine sono state fermate e portate alla stazione di polizia.

Pensi che le loro ragioni fossero sufficienti per giustificare il loro gesto?

Poco dopo è entrato un ragazzino con la lista della spesa ... Aveva in mano una manciata di spiccioli ... Ha preso latte, pane ... poi prima di andare alla cassa, ha fatto il conto di quanto spendeva e si è accorto che non ci arrivava ... È tornato indietro ... ha fatto il gesto di posare di nuovo il pane nel cestino ... poi ci ha ripensato, e si è ficcato la pa-

gnotta sotto il giubbotto. Quando è passato alla cassa, pagando solo il latte, tremava di paura e di angoscia....

Quando la poliziotta che è venuta a prenderlo lo ha interrogato, il ragazzino ha confessato che doveva portare da mangiare ai fratelli piccoli, che gli sono affidati quando la mamma lavora, e che non avevano nulla in casa ... Provava una profonda vergogna per quello che aveva fatto, ma il pensiero di tornare a casa senza pane per sfamare i fratelli lo aveva spinto a prendere il pane...

Il ragazzino è stato fermato e portato alla stazione di polizia.

Pensi che le sue ragioni fossero sufficienti per giustificare il suo gesto?

Item c

Mario e Pasquale sono sempre stati d'accordo su tutto. Ma alla fine della partita di calcetto di ieri hanno litigato furiosamente.

Mario sosteneva, infatti, che Pasquale gli aveva rubato la palla, per poter fare gol.

Pasquale sosteneva, invece, di non aver rubato la palla al compagno, ma di aver inteso che Mario – trovandosi in una posizione difficile per poter segnare – gli aveva passato la palla perché lui continuasse il gioco, come aveva sempre fatto.

In che modo i due ragazzi potrebbero acquisire elementi che li mettano d'accordo?

Quali indizi ti mancano per poter decidere a chi credere?

Sezione 4 – Autocorrezione

L'“auto-correzione” è quell'aspetto dell'indagine che *cerca ragioni*, e nello specifico *buone ragioni*. Da qui l'accento sulla ragionevolezza – sulla rivendicazione dell'atto piuttosto che sull'atto in se stesso. L'autocorrezione come *ricerca di migliori ragioni* rappresenta, in un certo senso, un *approccio sintattico* al giudizio etico, mentre la sensibilità al contesto rappresenta un *approccio più semantico*, fondato sulle attuali circostanze e sui loro significati.

La progressiva auto-correzione che l'indagine implica e le numerose certezze che sono raggiunte lungo la strada riducono progressivamente i fondamenti dello scetticismo. Con la conclusione di un episodio di indagine, quando un problema è stato risolto, vi sarà una rinnovata opportunità per credere, ma sarà una credenza ricostruita e validata, conseguenza dell'indagine che si è appena svolta.

Item a

Ciro è stato scelto come arbitro per la partita finale del torneo di calcio della scuola. Alla fine della partita, il suo arbitraggio è stato contestato dai compagni di classe. Si è aperta un'accesa discussione sui motivi per cui *Ciro* non avesse assegnato un rigore alla squadra, che ne avrebbe sicuramente tratto vantaggi. *Ciro* sosteneva di non aver visto il fallo. Ma un compagno che aveva filmato la sequenza con il cellulare, gli ha offerto la prova che il fallo c'era.

Ciro allora chiede agli organizzatori del torneo di annullare la partita. Cosa ha permesso a *Ciro* di correggere il suo errore?

Item b

Uscendo dalla scuola, *Paolo* si arrovella sul problema di matematica. In particolare, sull'ultima parte, che proprio non gli quadra. Arrivato a casa, chiede a suo fratello di aiutarlo a ripensare i passaggi svolti da procedura. *Paolo* si accorge quindi di aver saltato un passaggio essenziale. Il giorno dopo, chiede alla maestra di fargli avere il testo del problema e rifà la procedura, questa volta non saltando nessun passaggio. Il risultato è sostanzialmente diverso da quello ottenuto durante l'esercitazione. Quando la maestra consegna a *Paolo* il suo lavoro gli indica anche i passaggi sbagliati e le indicazioni procedurali per risolverli. *Paolo* risolve nuovamente il problema e lo porta alla maestra.

In che modo *Paolo* ha usato una strategia autocorrettiva?

Avrebbero potuto esserci altre strategie autocorrettive più efficaci? Indicane alcune.

Item c

Maria e *Francesca* hanno litigato perché *Francesca* non ha voluto prestare la sua maglietta nuova all'amica per una festa alla quale lei teneva molto. Per questo motivo, *Maria* tiene il broncio a *Francesca* e non le invita ad andare a cinema con lei, ma chiede a *Daniela* e a *Giada* di accompagnarla.

Quando *Giada* chiede a *Maria* di *Francesca*, *Maria* racconta l'episodio.

Daniela e *Giada* ascoltano attentamente. Poi *Daniela* chiede a *Maria* le ragioni che *Francesca* ha utilizzato per motivare il suo rifiuto. *Maria* dice di non averglicie chieste, ma di essersi offesa del rifiuto perché una buona amica non si comporta così, in quanto a suo parere, gli amici dividono tutto.

Giada fa alcune ipotesi sulle ragioni di *Francesca* e chiede a *Maria* se in tutti i casi indicati, avrebbe ritenuta accettabile la ragione del rifiuto.

Maria riflette c'è almeno un caso in cui avrebbe ritenuta accettabile la ragione del rifiuto di Francesca ... Forse deve rivedere la sua posizione....

Il giorno dopo, a scuola, Maria si avvicina a Francesca per chiarire, e le chiede le sue ragioni.

Francesca risponde che la maglietta era un regalo di compleanno di sua nonna e che proprio il giorno della festa a cui doveva andare Maria la nonna sarebbe andata a cena a casa di Francesca e sarebbe rimasta molto male non vedendo la nipote indossare la maglietta.

La ragione di Francesca convince Maria.

Per quali motivi è una buona ragione?

Quale sarebbe stata una ragione non buona per Maria?

DIMENSIONE 2

La dimensione creativa

La dimensione creativa consente di superare le dicotomie e le opposizioni facendo riferimento a criteri anche conflittuali, che non governano il giudizio ed il pensiero, ma che stimolano a realizzare nuove ipotesi interpretative e nuove prefigurazioni.

Il pensiero creativo si trascende costantemente, andando oltre procedure consolidate e standardizzate, schemi, cornici interpretative di eventi e situazioni. Il pensiero creativo è *sensibile a criteri*, specie di tipo binario, tende a *formulare giudizi*, è *autotrascendente*, è *governato dal contesto*.

La dimensione creativa del pensiero consente di insegnare a costruire “ponti”, di “trasferire”, “tradurre” concetti e costrutti ad altri contesti anche molto diversi. È quindi possibile spostarsi ad altri concetti, ponendo domande come “Cosa hanno in comune l’attività delle macchie solari e le precipitazioni?”.

Il pensiero creativo effettua trasferimenti per *alto percorso*. Siamo impegnati in un transfer per “basso percorso” quando, essendo già capace di guidare un’automobile, troviamo relativamente facile imparare a guidare un camion. Le abilità necessarie per guidare un camion sono sufficientemente congruenti con quelle necessarie per guidare una macchina e quindi possiamo facilmente estrapolarle da una situazione all’altra. Nel caso di transfer di “alto percorso” *i due domini non sono strettamente legati ma piuttosto lontani*. Ci potrebbe volere una metafora per stabilire una connessione tra loro. Non vi è dubbio che tutte e tre queste strategie – *costruire “ponti”, trasferire e tradurre* – richiedono

negli studenti una facilità nell'uso del ragionamento analogico, immaginativa delle abilità analitiche che consentono di alimentare flessibilità intellettuale e la ricchezza di risorse necessaria per intraprendere una traduzione.

Pensiero creativo

Caratteristiche

- Sensibilità ai criteri
- Auto trascendenza
- Formulazione dei giudizi
- Dipendenza dal contesto

Azioni

- Immaginare
- Creare
- Inventare
- Rompere gli schemi
- Andare oltre

Sezione 1 – Sensibilità ai criteri

Item a

Ci sono situazioni in cui bisogna scegliere tra una cosa e l'altra ... Ma ci sono situazioni in cui non si può scegliere, e si deve trovare una soluzione alternativa.

Mario deve andare a scuola perché ci sono le prove della recita e lui ha la parte principale. Deve farlo, perché la volta precedente era ammalato e non ha potuto provare. Nella stessa giornata, però, la maestra ha detto che farà fare degli esercizi di matematica e Mario non ha avuto proprio il tempo di studiare ... ha proprio paura di non essere capace di risolvere gli esercizi. Che fare?

Trova una soluzione al problema di Mario...

Item b

Pietro ama molto fare il presepe con suo nonno, a Natale. Il nonno realizza un presepe animato, con un dispositivo di movimento per ogni figura, l'acqua che alimenta un mulino, le luci ... A Pietro piacerebbe dare anche la voce ai personaggi ed introdurre della musica, abbinandola ai movimenti. Ma se introduce la musica, non vi è energia sufficiente per alimentare i movimenti. E se si fermano i movimenti. Non ha molto senso introdurre voci e musica.

In che modo secondo te Pietro potrebbe introdurre voci e musica senza far scattare il contatore della casa del nonno?

Item c

A casa di Anna, la madre impazzisce per organizzare il pranzo perché:

- Anna è celiaca e non può mangiare alimenti con il glutine;
- la sorella di Anna, Alessia, è vegetariana;
- il fratello di Anna è intollerante al lattosio e non mangia latticini;
- il padre è iperteso e non mangia alimenti salati;
- il nonno è diabetico e segue una dieta senza zuccheri;
- quel giorno Anna ha invitato la sua amica Rachele, che è ebrea osservante e segue alcuni precetti alimentari.

Che tipo di menu potrà preparare la mamma di Anna per soddisfare le esigenze di tutti i commensali?

Sezione 2 – Formulazione di giudizi

Item a

Il papà di Mario lavora in una agenzia di pubblicità. Deve preparare una locandina che pubblicizza una marca di scarpe da corsa. Il pubblico cui indirizzare la pubblicità va dai dieci ai diciotto anni.

Ma l'azienda non intende rivolgersi solo a sportivi professionisti o dilettanti, perché ha bisogno di incrementare le vendite in tutte le regioni. L'azienda concorrente, inoltre, è molto forte dal punto di vista della pubblicità e sta guadagnando ampie fette di mercato.

Bisogna quindi trovare uno spot adeguato che renda visibile, anche, la differenza tra i due prodotti.

Mario vuole aiutare il papà ad inventare lo spot più adatto ai bisogni dell'azienda. Puoi aiutarli con una idea pubblicitaria e spiegare quale percorso di pensiero hai seguito?

Item b

Il giorno della recita per la festa della mamma Mario non riesce a risolvere un problema. Deve decidere se mettere la maglietta blu o la maglietta rossa. La maglietta rossa gli piace, è un regalo della sua mamma, vuole metterla in segno di affetto. La maglietta blu è la divisa della scuola e le maestre ci tengono che i bambini indossino i colori della scuola.

Cosa deve fare per dare conto sia del suo affetto per la mamma, sia della sua appartenenza alla scuola?

DIMENSIONE 3

Pensiero affettivo/valoriale

Pensiero elogiativo

Facendo riferimento alla distinzione deweyana tra apprezzare e valutare, stimare e valutare, valutare e giudicare¹⁴, Lipman sottolinea come valutare significhi apprezzare, mentre giudicare significa calcolare il valore di un oggetto o di una persona. La differenza tra apprezzare e valutare, come pure tra coppie di termini simili, è una differenza di grado: non c'è apprezzamento che non contenga almeno della stima e non c'è stima che non contenga almeno della valutazione. In ogni occasione, quando stimiamo, ammiriamo, adoriamo e apprezziamo, siamo impegnati a valutare qualcosa per le relazioni che suscita. Valutare un regalo significa valutare la cosa regalata per i sentimenti che essa ci esprime. Questo regalo è di valore perché stabilisce connessioni tra le nostre attitudini, disposizioni ed emozioni e quelle del donatore, connessioni che potrebbe essere difficile stabilire in qualunque altro modo. Così, apprezzare un'opera d'arte significa provare gioia nell'osservare le relazioni delle parti dell'opera tra loro e con il tutto.

Apprezzare significa fare attenzione a ciò che conta, a ciò che è importante. Non importa l'apparente circolarità: ciò che conta è importante precisamente *perché vi si fa attenzione*. È in questo senso che ci si prende cura delle opere d'arte, della salute, dello spirito.

Pensiero affettivo

Invece di asserire che le emozioni sono tempeste psicologiche che spezzano la chiara luce della ragione, si possono concepire le emozioni come *esse stesse forme di giudizio o più ampiamente forme di pensiero*.

Alcune emozioni non sono semplicemente le conseguenze psicologiche dei giudizi umani: esse *sono quei giudizi stessi*. Lipman fa un esempio efficace. Osservate un bambino innocente di cui si abusa e restate indignati. La vostra indignazione si può qualificare come pensiero? Sicuramente l'indignazione implica una consapevolezza che l'abuso di

¹⁴ John Dewey, "Teoria della valutazione", *Enciclopedia Internazionale di Scienza unificata* (Chicago: Università di Chicago Press, 1939), p. 5. Dewey suggerisce che stimare equivale ad avere cura qualcosa mentre apprezzare vuol dire assegnare un valore. Lo stimare ha un riferimento *personale* definito e "una qualità detta emozionale". Nell'apprezzare, dall'altro canto, l'aspetto intellettuale è più elevato.

un innocente è sbagliato e implica l'ulteriore consapevolezza che l'indignazione che si prova è garantita. È inverosimile che l'indignazione sia prodotta da un evento isolato. È necessario un motivo. Il motivo può non essere valido, ma è un motivo, non una causa, ed è parte dell'indignazione stessa.

Così, l'indignazione che si prova è *lo sviluppo della percezione iniziale che qualche innocente sia stato lesa, così come della percezione che tale comportamento sia inappropriato*. Ciò che è inappropriato in un determinato contesto manca di garanzia e di giustificazione. L'abuso è sentito come inappropriato e l'indignazione è sentita come appropriata. *E l'appropriatezza è un criterio altrettanto cognitivo come lo sono la coerenza e la pertinenza.*

Pensiero attivo

Lipman usa il termine "attivo" per riferirsi alle *azioni che sono allo stesso tempo modi di pensare*. Così, un tipo di pensiero attivo è curativo, un conservare ciò che si ama. Le persone tentano di preservare il proprio aspetto e la propria giovinezza; fanno di tutto per salvare le cose che valgono dallo scorrere del tempo. Altri cercano di preservare valori astratti, così come i logici cercano di preservare la verità delle premesse di un argomento nella sua conclusione e come i traduttori cercano di preservare il significato di una frase da una lingua all'altra.

Un altro tipo di pensiero attivo è illustrato da alcune attività professionali. Ciò richiede un nuovo sguardo alla nozione di giudizio, in quanto ogni giudizio è espressivo della persona che lo esprime ed è indicativo del mondo di quella persona¹⁵.

Ogni azione è un intervento che attesta le circostanze di ognuno. C'è così un linguaggio di azioni, come ci sono i linguaggi di parole, e se i significati delle parole si trovano nelle correlazioni con le frasi che le contengono, così i significati delle azioni si trovano nelle loro relazioni con i piani e gli scenari che le racchiudono. I loro significati si trovano anche nelle loro relazioni con le conseguenze che ne derivano, così come nelle loro relazioni contestuali.

Pensiero normativo

Poiché l'elemento normativo è sempre cognitivo, il suo essere inseparabile dagli altri aspetti della responsabilità si aggiunge semplice-

¹⁵ Michael Lewis e Linda Michalson sviluppano questa teoria in *Le emozioni e gli stati d'animo dei bambini* (Plenum Press, New York 1983), pp. 87-93.

mente in maniera ulteriore alla loro rivendicazione dello stato cognitivo. Coloro che sono in grado di riflettere su ciò che sono devono sapere anche prendere in considerazione il tipo di persona che vogliono essere e dovrebbero voler essere. Coloro in grado di considerare il mondo com'è dovrebbero essere aiutati a considerare il tipo di mondo in cui vogliono vivere e il tipo di mondo in cui dovrebbero voler vivere.

Pensiero empatico

Dato l'importante ruolo che i nostri sentimenti giocano sulla comprensione della nostra situazione non è difficile vedere che la sostituzione dei sentimenti di qualcun altro ci renderebbe in grado di capire molto meglio come un'altra persona vede la propria situazione.

Invero, ciò che spesso causa un'interruzione della comprensione è che le parti coinvolte sono in grado di apprezzare solo i fattori linguistici o cognitivi coinvolti nell'interazione con un altro, ma falliscono nel raggiungere quello scambio di emozioni che renderebbe la loro reciproca comprensione una realtà. *L'immaginazione morale è qualche volta trattata come se fosse semplicemente un avere a che fare con le finzioni.* Al contrario, è una procedura che rende possibile la pratica della morale. *È quando ci mettiamo nei panni degli altri che stiamo semplicemente giocando ad essere etici.* Per essere sicuri, l'atto empatico non richiede che noi accettiamo la valutazione dell'altro. Noi abbiamo ancora un giudizio da dare, ma ora abbiamo motivi migliori e il giudizio che diamo può essere valido.

La responsabilità ha ampie credenziali come impresa cognitiva, anche se spesso consiste in atti mentali difficilmente discernibili come *proteggere, valutare, dare peso e così via*, piuttosto che di atti discernibili come dedurre e definire. Ma il cognitivo non è solo ristretto ad atti di alta visibilità. Il fegato e i reni sono anche organi vitali, per la protezione che essi compiono sono essenziali alla nostra vita. Senza la responsabilità il pensiero è privo della sua componente del valore. Se il pensiero non contiene il valore o la valutazione, è soggetto ad approcciare le sue questioni in maniera apatica, indifferente, incurante e ciò significa che sarebbe diffidente perfino sull'indagine in se.

Giudizi di appropriatezza, che vanno dalla determinazione di ciò che è appropriato alla determinazione di ciò che è giusto. Ciò che ci guida nel formare questi giudizi non è una particolare regola o criterio, ma l'intero contesto dell'indagine in cui siamo coinvolti, come rivelato dal nostro tatto, gusto o sensibilità. Formuliamo giudizi di appropriatezza quando

modelliamo e adeguiamo l'atto per adattarlo al contesto. Quando le persone sono accusate di mancanza di giudizio spesso è il fallimento di questo tipo di giudizio a cui gli accusatori si riferiscono.

Giudizi di valore: quando le cose contrastano fra loro con riferimento al valore (per esempio “è meglio di”, “è più carino di”, “è più amorevole di”, “è più nobile di”), utilizzando criteri come originalità, autenticità, perfezione, coerenza e simili, le espressioni che risultano sono giudizi di valore. Quando si giudica la stessa cosa con altri criteri le espressioni che risultano possono essere giudizi di fatto o di appartenenza e così via. Lo studio della formazione di giudizi di valore, così come dei criteri da impiegare per giungere a tale determinazione, è ciò che conosciamo come criticismo.

Caratteristiche

- Pensiero valutativo
- Pensiero adattivo (adeguatezza, appropriatezza)
- Pensiero attivo (cura, conservare ciò che si ama)
- Pensiero empatico
- Pensiero normativo

Azioni

- Attribuire valore
- Mettersi dal punto di vista dell'altro
- Assumersi responsabilità per asserzioni, decisioni, azioni
- Prendersi cura
- Fare scelte eticamente orientate
- Provare compassione
- Ascoltare
- Aspettare
- Accettare

Pensiero valutativo

Item a

Maria ha ricevuto molti regali per i suoi dieci anni. Ma quello che ha apprezzato di più è un vecchio libro dalla copertina logora. Perché?

- a) è un oggetto di antiquariato prezioso
- b) è un libro che il nonno aveva regalato a sua madre e che sua madre regala a lei.
- c) è un (completa tu)

Pensiero adattivo (adeguatezza, appropriatezza)

Item b

Maria e Giuseppina sono andate a trovare un'amica ammalata in ospedale. Maria è una bella ragazzina, sportiva, abbronzata. Per l'occasione, però, ha scelto di mettere una vecchia tuta scolorita e di tirarsi i lunghi capelli in una treccia. Ha comprato all'amica un CD di Zucchero, che sa piacerle molto. Giuseppina, invece, è una ragazzina non bella ma vivace ed attraente. Ha messo un vestito rosso corto, e porta con sé una scatola di cioccolatini ed un mazzo di fiori.

Quale delle due ha scelto secondo te la modalità più appropriata alla situazione?

Pensiero attivo (cura, conservare ciò che si ama)

Item c

Mario ama i bonsai. Ne ha diverse varietà. Un giorno scopre che quello che gli ha regalato suo nonno, morto da poco, si è ammalato e gli ha fatto grande tristezza. Ora ha portato la pianta in casa, le ha cambiato la terra, l'ha posizionata presso una fonte di luce, ma la pianta non sembra riprendersi.

Cosa può fare per evitare che la pianta soffra e muoia?

Pensiero empatico

Item d

Antonio ha preso da poco un cane. Lo tiene in casa e lo porta a spasso la mattina prima di andare a scuola. Un giorno si è accorto che il cane si rifiutava di fare lo stesso tragitto. Ha cercato di forzarlo, ma il cane ha opposto resistenza piangendo. Ha cercato di capire perché, ma non gli è venuto in mente nessun episodio significativo....

Come può fare Antonio a capire i motivi del suo cane?

Pensiero normativo

Item a

A Maria non piace come si comporta Antonio. A scuola è distratto, non segue la lezione, si fa riprendere dagli insegnanti, poi le telefona per chiedere l'assegno e per farsi passare i compiti svolti.

Una volta, interrogato, ha presentato un problema che aveva svolto Maria. La maestra ha fatto notare alcuni errori di procedura ... Antonio è rimasto muto ... ma poi se l'è presa con Maria perché gli aveva passato il compito sbagliato.

Dove sbaglia Antonio?

Come farli capire che non ci si comporta così?

Item b

Se facciamo la raccolta differenziata, ci saranno meno rifiuti tossici e più risparmio. Ma vallo a fare capire a mia sorella. Sembra che non si preoccupi di come dovrebbero andare le cose ... Siccome i bidoni sono lontani da casa, quando mia madre le dà i sacchetti delle cose di plastica, vetro e carta, li butta tutti insieme nel primo bidone che capita ... Ho cercato di farglielo capire ... mi dice ... vacci tu fino in piazza...

Come faccio a farle capire che se tutti si comportassero come lei, le cose andrebbero sempre peggio?

