

Valutare percorsi di partecipazione tra scuola e città: un curriculum per la cittadinanza

Evaluate participation program between school and local community: a curriculum for citizenship education

DIEGO DI MASI

Lo scopo di questo lavoro è quello di presentare un curriculum per l'educazione alla cittadinanza e la sua possibile implementazione dentro e fuori la scuola. A partire dal modello della trasposizione del curricolo (Chevallard, 1985; Perrenoud, 1998; McCowan, 2008) si propone una trasposizione esterna, analizzando i documenti internazionali e nazionali elaborati per l'educazione alla cittadinanza, e una trasposizione interna al fine di progettare un curricolo reale che sostenga sia le opportunità di partecipazione ai processi decisionali che lo sviluppo di un pensiero complesso (Lipman, 2003). Il curriculum reale per l'educazione alla cittadinanza (PoliSofia) è stato realizzato trasformando il Consiglio Comunale delle Ragazze e dei Ragazzi della città di Rovigo in una Comunità di Ricerca Filosofica secondo la metodologia della Philosophy for Children. Saranno presentati e discussi i risultati relativi al Moral Judgment Test (Lind, 2008), impiegato per valutare lo sviluppo del giudizio morale nei bambini che hanno preso parte alla sperimentazione.

The aim of this paper is to present a citizenship curriculum design and its possible implementation in and out the school. Taken in account the curriculum transposition model (Chevallard, 1985; Perrenoud, 1998; McCowan, 2008) we propose an external transposition, analyzing the International and national document about the citizenship education and an internal transposition in order to design a real curriculum to enhance at the same time the concrete opportunity to participate in decision-making process and improve the complex thinking (Lipman, 2003). The Implemented citizenship curriculum (PoliSofia Project) has been realized in the Municipal Council of Children (opportunities) applying the methodology of Philosophy for Children (abilities). Will present and discuss the Moral Judgment Test's results (Lind, 2008), used to evaluate the development of moral judgment in children who took part in PoliSofia.

Parole chiave: Cittadinanza, Trasposizione Curriculare, Partecipazione, Philosophy for Children, Giudizio Morale

Key words: Citizenship, Curricular Transposition, Participation, Philosophy for Children, Moral Judgment

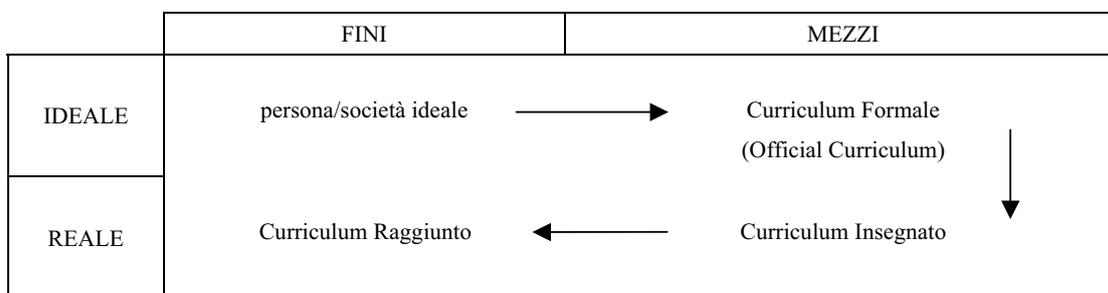
1. La trasposizione curriculare e la progettazione a ritroso per una valutazione autentica

Nel momento in cui un sapere *savant*¹ deve essere insegnato, quando dallo spazio sociale o dalla comunità scientifica che lo ha prodotto, viene inserito in un percorso curriculare, questa conoscenza subisce quella che Chevallard chiama una *transposition didactique*².

La trasposizione didattica è un meccanismo che trasforma il sapere scientifico, quello prodotto dalla ricerca, al sapere insegnato, quello adattato dall'insegnante nella pratica in aula che ha sempre un carattere singolare e unico. Secondo Perrenoud (1998) la trasposizione avviene in tre fasi, dai saperi e pratiche prodotti nella società, si passa al curricolo formale; il secondo passaggio permette la costruzione del curricolo reale; per arrivare infine all'ultima fase che contiene gli apprendimenti effettivi e duraturi degli studenti.

Chevallard analizza il processo di mediazione e adattamento del sapere in termini didattici, individuando due livelli di "trasposizione". Il primo, definito "trasposizione didattica esterna", avviene tra la società e il sistema educativo ed è realizzato dall'insieme delle persone che si occupano dei processi di apprendimento-insegnamento fuori dal sistema educativo (i ricercatori universitari, gli autori di manuali, i pedagogisti, ...) e che danno vita a quella che Chevallard (1985) chiama *noosfera*. Il secondo livello – trasposizione didattica interna – è realizzato all'interno del "triangolo didattico"³ composto da tre elementi: l'insegnante, lo studente e il sapere. La prima trasposizione permette la costruzione del curriculum formale, la seconda elabora il curriculum reale.

Il modello, nato nell'ambito dell'insegnamento della matematica e successivamente fatto proprio anche dalle altre discipline, è stato ripreso da McCowan e adattato all'educazione alla cittadinanza, inserendolo in uno schema che tiene conto della dimensione ideale/reale e di quella dei fini/mezzi: il *curriculum transposition* (McCowan, 2008).



Tab. 1 – Trasposizione del curriculum (McCowan, 2008)

La tabella 1 rappresenta i quattro livelli della trasposizione curriculare proposta da McCowan. Nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza, nel primo riquadro si definiscono la dimensione ideale e i fini: verso quale idea di cittadino ci si muove e quale società si intende

1 Scientifico.

2 Il concetto di trasposizione didattica è stato formulato per la prima volta dal sociologo francese Michel Verte nel 1975 e successivamente ripreso da Chevallard nell'ambito della didattica della matematica.

3 Modello del sistema didattico elaborato da Chevallard nel 1982.

costruire. Queste possono essere ricavate per esempio dalle sollecitazioni che provengono dai diversi documenti internazionali – la Convenzione della Nazioni Unite dei Diritti delle Bambine e dei Bambini, il Progetto di Educazione alla Cittadinanza Democratica del Consiglio d'Europa – così come la letteratura scientifica, e rappresentano il corpo di saperi esperti (Joshua, 1996) con i quali la *noosfera* si relaziona e costruisce. Il secondo livello, il curriculum ufficiale (McCowan, 2008), o curriculum formale (Perrenoud, 1998), può essere ricavato dalle diverse indicazioni che i governi producono in materia di educazione alla cittadinanza. In questa fase, risultato della trasposizione esterna, trovano spazio gli obiettivi e i programmi del curriculum (Perrenoud, 1998). Il terzo spazio, dedicato al curriculum insegnato nella classe (curriculum reale), è frutto della trasposizione interna condotta dall'insegnante, è il luogo del curriculum implementato nella realtà scolastica, storicamente e culturalmente determinata. Nel quarto ed ultimo riquadro abbiamo il risultato del processo letto in termini di apprendimenti acquisiti dallo studente: il cittadino reale.

Come sottolinea McCowan nel suo lavoro “Questo processo comporta dei “salti” tra diversi piani: da quello dei fini a quello dei mezzi educativi (come nel caso del passaggio dal primo al secondo livello e dal terzo al quarto) e dall'ideale al reale (dal secondo al terzo). Questo salto sono altamente problematici” (McCowan, 2008, p 171 [trad. it. mia]). Queste problematiche derivano dal fatto che il processo che lega le quattro fasi non segue la logica della causa/conseguenza, ma, come suggerisce lo stesso Chevallard, dipende dalle condizioni e restrizioni che di volta in volta, in funzione del contesto, si incontrano durante il processo. Sono proprio queste sollecitazioni “esterne” che generano quel cambiamento che impone una continua ridefinizione di tutto il percorso.

In una prospettiva didattica, uno strumento significativo per governare la complessità dell'impresa educativa (che l'insegnante deve saper fronteggiare in quella che abbiamo definito trasposizione interna), ci viene offerto dal lavoro di McTighe e Wiggins conosciuto come progettazione a ritroso. Nella progettazione a ritroso il docente organizza il curriculum a partire dalla definizione della comprensione durevole (McTighe & Wiggins, 2004) e tenendo conto, oltre che dei mezzi a sua disposizione e del contesto nel quale si trova, anche degli interessi degli studenti con i quali lavora. Una volta individuati i contenuti significativi da insegnare, ovvero quelli che pur rappresentando il nucleo della disciplina hanno un valore anche al di là dell'ambito scolastico e che necessitano di essere chiariti, disambiguati o pensati in modo nuovo e originale, vengono stabilite le evidenze che permetteranno di accertare se gli studenti hanno fatto proprie le comprensioni desiderate. Solo dopo aver esplicitato cosa e come valutare sarà possibile “predisporre un processo di apprendimento fondato su alcuni principi di apprendimento autentico” (Comoglio, 2004, pag.12).

Nei paragrafi successivi verrà presentato il curriculum per una educazione alla cittadinanza, PoliSofia (Santi & Di Masi, 2010; Di Masi & Santi, 2011), così come è stato realizzato nella città di Rovigo, la presentazione seguirà il modello della trasposizione del curriculum e nel presentare il curriculum reale verranno evidenziate le tre fasi della progettazione a ritroso.

2. Il progetto PoliSofia

Il progetto PoliSofia è nato dalla collaborazione tra il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Padova e il Comune di Rovigo il quale ha accettato nel 2008 di prendere parte a una ricerca coordinata dalla docente Marina Santi e finanziata dalla Fondazione CARIPARO su un tema vincolato per una borsa di studio presso la Scuola di Dottorato in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione.

La ricerca ha avuto lo scopo di esplorare piste di indagine relative alla promozione della cittadinanza attiva e della convivenza civile attraverso la partecipazione diretta dei bambini e dei giovani alla vita delle istituzioni democratiche. In particolare si sono sostenute le capacità dialogico-riflessive e argomentative e lo sviluppo del pensiero morale in rapporto al problema dell'educazione alla cittadinanza, elaborando modelli di intervento e materiali didattici, nonché attuando ricerche empiriche atte a validarne l'efficacia.

2.1 Il cittadino ideale

Il Consiglio d'Europa definisce il cittadino come “*a person co-existing in a society*” (O'Shea, 2003). Questa definizione è importante per due ragioni. La prima è che il concetto di cittadinanza non è più affermato solo in termini di relazione con lo Stato Nazione, ma supera i confini nazionali a favore di un concetto di comunità che include la dimensione locale, nazionale, regionale e internazionale nel quale l'individuo vive.

La seconda ragione è che il concetto di cittadinanza, oltre a esprimere uno status diventa anche un ruolo. Non si esercita il proprio diritto di cittadinanza solo attraverso la facoltà di votare per esempio, ma anche attraverso azioni che hanno un impatto sulla vita della comunità, dentro quello spazio pubblico che l'individuo condivide con l'altro.

Definire il cittadino come un individuo che co-esiste in una società apre a un modello di cittadinanza che non si acquisisce semplicemente alla nascita, ma va educata affinché l'individuo possa impegnarsi nello spazio pubblico, sviluppando tutte quelle competenze ed abilità necessarie ad esercitare il proprio diritto-dovere in un mondo in cui l'altro non è un incontro fortuito, ma parte della propria condizione.

Accanto alla posizione che sostiene un concetto formale di cittadinanza, come stato giuridico che attribuisce al cittadino diritti e responsabilità all'interno della propria comunità, si afferma una visione che interpreta la cittadinanza declinandola come partecipazione e impegno alla vita pubblica. L'educazione alla cittadinanza implica dunque che vengano educate competenze necessarie al dibattito e alla deliberazione su tematiche comuni e promosse le opportunità di partecipazione. Se nella prima prospettiva la cittadinanza è un prodotto, nella seconda interpretazione essere cittadini significa essere in grado di esercitare il proprio pensiero critico e riflessivo per trasformare la società, tenendo insieme sia la dimensione dell'essere che quella del fare (Sen, 1999). La cittadinanza diventa una pratica, “un processo di apprendimento nello spazio pubblico” (Bolivar, 2007, p. 27, trad. it. mia).

Queste due posizioni sono definite da McLaughlin come *minimal* e *maximal*. Un approccio *minimal* all'educazione alla cittadinanza è quello che si limita a fornire le informazioni relative al funzionamento della democrazia e delle sue istituzioni, mentre l'interpretazione *maximal* “richiede lo sviluppo di una comprensione critica delle strutture e dei processi sociali, in modo tale da poterli mettere in questione, e “virtù” che permettano agli studenti di poterle cambiarle” (McLaughlin, 1992, p. 238, trad. it. mia). Il primo approccio interpreta la cittadinanza come uno status legale, il secondo invece possiamo definirlo come *agency-based*.

Entrambi gli approcci, distinti solo per sottolineare che il primo non è sufficiente alla costruzione di una cittadinanza attiva e responsabile, contribuiscono alla realizzare di una educazione alla cittadinanza che sviluppa l'*agency* degli studenti. Come afferma Losito (2009) l'educazione alla cittadinanza si propone di contribuire a sviluppare negli studenti le conoscenze, le abilità, gli atteggiamenti e i valori necessari per una partecipazione attiva, consapevole e critica alla vita democratica della propria comunità. La partecipazione dei cittadini diventa, dunque, una condizione fondamentale per la vita delle democrazie moderne che si fondano necessariamente su una idea di società educante in cui colui che apprende “è con-

siderato come una persona in relazione con gli altri, che presuppone una co-cittadinanza, responsabilità condivise, comprensione reciproca, cooperazione e partecipazione ai processi deliberativi” (Bírzéa, 2000, p. 12).

2.2 Il curriculum formale in Italia

Con la Legge n°169 del 30 ottobre 2008 si istituisce la disciplina “Cittadinanza e Costituzione”, individuata nelle aree storico-geografica e storico-sociale ed oggetto di specifica valutazione con un monte ore complessivo di 33 ore annue, previste per l'intero curriculum scolastico.

Dal punto di vista della terminologia impiegata, l'aspetto più significativo rispetto ai precedenti tentativi di pensare l'educazione civica è la scelta di mettere in evidenza il termine Costituzione, sottolineando così la volontà di trovare nella Carta Costituzionale una “mappa valoriale” utile alla costruzione dell'identità personale, locale, nazionale e umana capace di esercitare una cittadinanza attiva.

Nonostante le numerose riflessioni critiche⁴ che l'approvazione della legge ha suscitato, l'insegnamento “Cittadinanza e Costituzione” ha il merito di affermare il principio della partecipazione e del coinvolgimento degli studenti per la promozione di una cultura democratica e della legalità e di superare alcuni limiti che hanno caratterizzato gli ultimi 50 anni della storia dell'insegnamento dell'educazione civica nelle scuole italiane, insistendo nella formazione dei docenti e, anche se in modo discutibile⁵, nella sperimentazione didattica.

In particolare, nel Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione” del 4 marzo del 2009, tra i nuclei tematici e obiettivi di apprendimento, si indica, come una delle situazioni di compito per la certificazione delle competenze personali, proprio la partecipazione. Per quanto riguarda gli studenti della scuola secondaria di primo grado, alla fine del triennio devono “essere consapevoli delle caratteristiche del territorio in cui si vive e degli organi che lo governano, ai diversi livelli di organizzazione sociale e politica; partecipare alle iniziative promosse per una sempre maggiore collaborazione tra scuola ed enti locali e territoriali; riconoscere i provvedimenti e le azioni

4 All'indomani dell'istituzione dell'ora di “Costituzione e Cittadinanza” è stato pubblicato sul Corriere della Sera un editoriale di Ernesto Galli della Loggia critico nei confronti della Legge che invitava a riflettere su questo tipo di iniziative da parte del governo che finiscono per affermare l'idea di uno Stato etico che educa tutti i suoi cittadini secondo un modello unico e che trasforma la scuola da luogo di apprendimento a agenzia della socializzazione. All'editoriale di Della Loggia, risponde Gerardo Colombo che invece sottolinea la necessità di insegnare la nostra Carta Costituzionale in quanto fondamento dei valori della Repubblica.

5 Per quanto riguarda la sperimentazione, nonostante nel documento di indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione” del 4 marzo del 2009, si faccia esplicito riferimento al progetto ICCS 2009 (International Civic and Citizenship Education Study), terza indagine internazionale sull'educazione civica e cittadinanza promossa dalla IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), non sembra che i risultati della ricerca abbiano in qualche modo influenzato i decision makers. Come sottolinea Losito (2009, p. 101) “sono numerosi gli aspetti discutibili della proposta di sperimentazione”. In particolare Losito ritiene che un primo punto di debolezza sia da individuare nella mancata attenzione al contesto che al contrario permetterebbe di individuare l'approccio migliore per l'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza. Una seconda criticità emerge dalla lettura degli “obiettivi di apprendimento” e delle “situazioni di compito per la certificazione delle competenze”. I primi vengono rappresentati come un lista di contenuti, i secondi raccolgono valori piuttosto che competenze rendendo difficile la valutazione.

concrete che promuovono e tutelano il principio della sussidiarietà verticale ed orizzontale in un territorio; [...] collaborare all'elaborazione e alla realizzazione dei diversi progetti (salute, ambiente, sicurezza ecc.) promossi dalla scuola e dal territorio”.

2.3 Il curriculum reale

2.3.1 *Identificare i risultati desiderati*

Sulla base dell'analisi dei documenti e del dibattito internazionali è possibile individuare un'ampia gamma di obiettivi che l'educazione alla cittadinanza si propone e che permettono di stabilire quali siano le priorità curriculari. Nella ricerca Eurydice del 2005 questi diversi obiettivi vengono raggruppati in tre principali categorie interdipendenti tra loro:

1. Alfabetizzazione Politica
2. Sviluppo di valori e atteggiamenti per la cittadinanza responsabile
3. Partecipazione attiva

Il primo obiettivo si riferisce all'acquisizione di conoscenze teoriche relative ai diritti umani e alla democrazia, così come al funzionamento delle istituzioni politiche e sociali e agli aspetti storici e culturali del proprio paese. Il secondo, invece, concerne lo sviluppo di quelle abilità necessarie all'impegno nella sfera pubblica e alla risoluzione pacifica dei conflitti, al rispetto di sé e dell'altro, lo sviluppo di un pensiero critico e creativo. Infine il terzo riguarda sia lo sviluppo di quelle abilità necessarie per realizzare un impegno attivo, critico e responsabile, nella vita della scuola e della comunità, che favorire le opportunità per sperimentare direttamente le regole e i principi della democrazia: partecipazione attiva.

Per ogni raggruppamento è possibile associare un livello di competenze necessarie alla formazione del cittadino. Il primo livello è cognitivo e comprende lo sviluppo dell'autonomia e del senso critico che richiede sia l'acquisizione di conoscenze precise e documentate (Knowledges), che la capacità di analizzare e riflettere sulle principali problematiche della democrazia e della cittadinanza (Skills), entrambe necessarie a sviluppare una “cittadinanza riflessiva” (Santerini, 2010) dove trova spazio l'autonomia di giudizio, il pensiero critico e la capacità di decentramento. Questo primo livello, definito da Audigier (2002) *compétence cognitives* si compone di competenze di ordine giuridico e politico che si riferiscono alle conoscenze delle istituzioni pubbliche e democratiche e delle regole della vita in comune; alle conoscenze sul mondo contemporaneo in una prospettiva storica e culturale; alle conoscenze relative ai principi e ai valori dei diritti dell'uomo e della cittadinanza democratica; l'ultima dimensione delle competenze cognitive è rappresentata dalle competenze di tipo procedurale, trasferibili e applicabili in diverse situazioni: capacità d'argomentare e capacità riflessiva. Il secondo livello di competenze crea quella che la Santerini chiama *cittadinanza vissuta* “il livello delle disposizioni e delle scelte interiorizzate che solitamente si sintetizzano nel *saper essere*, [...] nella capacità di interiorizzare le regole e nella *sensibilità* ai valori democratici e ai diritti umani” (Santerini, 2010, p. 81). Queste competenze le ritroviamo di nuovo nel documento elaborato da Audigier (2002) *Le concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique* e vengono definite “competenze etiche e scelte di valori”. Viene sottolineato il ruolo dei valori - dimensione etica - nella costruzione della propria personalità e delle relazioni con gli altri e come questa dimensione sia il risultato di aspetti razionali e affettivo-emozionale. Infine un terzo livello di competenza di “tipo decisionale e partecipativo (*saper fare*) che riguardano l'impegno e l'assunzione di responsabilità da esercitare quando si è di fronte a situazioni complesse: una *cittadinanza deliberativa*” (Santerini, 2010, p. 104).

Anche questo livello trova corrispondenza nella definizione delle competenze chiave di Audigier, il quale le definisce “competenze sociali” (2002): capacità di cooperare, capacità di risolvere i conflitti, capacità di intervenire nel dibattito pubblico.

Cittadinanza	Obiettivi	Competenze
Riflessiva	Alfabetizzazione Politica	Cognitive-procedurali
Vissuta	Sviluppo di valori e atteggiamenti responsabili	Etico-valoriali
Deliberativa	Partecipazione attiva	Sociali

Tab. 2 – Schema Riassuntivo Curriculum Reale

2.3.2 Determinare le evidenze di accettabilità

Per quanto riguarda la modalità di accertamento delle comprensioni durevoli – conoscenze e competenze individuate e descritte nel paragrafo precedente – nel progetto PoliSofia sono stati scelti, tra i diversi strumenti del *continuum* di valutazione, il dialogo, i test e la realizzazione di prestazione (Santi & Di Masi, 2010; Di Masi & Santi, 2011).

Nel presente contributo verrà illustrato solamente uno dei test scelti per valutare le competenze etico-valoriali, il cui sviluppo, tenendo conto dello schema riassuntivo riportato nella tab.2, è necessario per educare alla “Cittadinanza Vissuta” che si prefissa lo sviluppo di valori e atteggiamenti responsabili.

Il test scelto si chiama Moral Judgment Test (MJT) ed è stato elaborato per misurare la competenza morale (C-index) nella sua dimensione cognitiva e affettiva: *dual approach* (Lind, 2008). Composto da due dilemmi, chiede di giudicare la scelta fatta dal protagonista e di esprimere il proprio giudizio (scala likert da “completamente sbagliato” -2 a “assolutamente giusto” +2) rispetto agli argomenti proposti. Per ogni dilemma, infatti, sono presentati 12 argomenti, di cui 6 a favore e 6 contro la scelta fatta dal protagonista della vicenda. Gli argomenti sono costruiti in modo tale da presentare i diversi livelli del giudizio morale a partire dal modello di Kohlberg (pre-convenzionale, convenzionale, post-convenzionale).

Il test è stato somministrato in pre e post a un gruppo di 6 classi di prima di due scuole secondarie di primo grado, di cui 3 per il gruppo target (che hanno partecipato alle attività che verranno presentate nel paragrafo successivo) e 3 per il gruppo di controllo.

Scuola	Gruppo	Maschi	Femmine	Tot
2	A (sperim.)	6	10	16
	D (sperim.)	7	14	21
	C (controllo)	9	9	18
	E (controllo)	12	6	18
1	A (sperim.)	7	14	21
	C (controllo)	10	8	18
	Tot	51	61	112

Tab. 3 – Descrizione Gruppo

2.3.3 Pianificare esperienze e istruzione

A partire dalla definizione di competenze di cittadinanza nelle sue dimensioni cognitive, etico-valoriali e sociali, abbiamo trovato nel curriculum della *Philosophy for Children* (P4C) un modello didattico efficace per sviluppare nei bambini quelle competenze che le democrazie richiedono (Santi, 2006;2007).

La proposta di Lipman conosciuta come *Philosophy for Children* (Cosentino, 2002; Santi, 2005; Santi & Oliverio 2012), recupera la filosofia e il filosofare come pratica generatrice per formare le capacità di ragionamento necessarie per la realizzazione di un pensiero democratico. La filosofia che Lipman auspica possa imparata in tutti gli ordini e gradi dell'istruzione non è quella accademica, ma, come afferma lui stesso “una filosofia narrativa che ponga l'accento sul dialogo, sulla deliberazione e sul rafforzamento del giudizio e della comunità” (2002, p. 12). Il cuore metodologico della proposta è rappresentato dalla “community of inquiry”, comunità di ricerca filosofica, una comunità riflessiva e deliberativa che promuove un pensiero complesso nella sua articolazione critica, creativa e affettivo-valoriale (Lipman, 2003). Nella P4C il pensiero critico è basato sui criteri come la rilevanza, la precisione e la coerenza, il pensiero creativo è capace di immaginazione e infine il pensiero affettivo-valoriale è in grado di riconoscere i valori, condividerli e farli diventare patrimonio di tutte e tutti.

Nel progetto PoliSofia, il curriculum reale per la cittadinanza si è articolato secondo due linee: promuovere opportunità di partecipazione a un dialogo pubblico e deliberativo (Consiglio Comunale delle Ragazze e dei Ragazzi), dall'altro sviluppare le abilità specifiche per realizzare una partecipazione autentica al dialogo deliberativo⁶ (*Philosophy for Children*).

Al fine di promuovere attività di dialogo filosofico a scuola e in contesti pubblici, sia il Consiglio Comunale delle Ragazze e dei Ragazzi di Rovigo che le classi dei consiglieri sono state trasformate in comunità di ricerca filosofica, in modo tale da coniugare la metodologia della *Philosophy for Children*, esempio emblematico di pratica dialogico-argomentativa di tipo comunitario, con le numerose sperimentazioni di carattere partecipativo come i “Consigli Comunali delle Ragazze e dei Ragazzi” presenti a livello locale (quartieri e comuni), dando vita a un'esperienza formativa di carattere emancipativo e trasformativo.

Il progetto, così come la ricerca, si è articolato su tre livelli: il Consiglio, le Commissioni, le Classi dei Consiglieri. La struttura e il funzionamento del Consiglio Comunale dei Ragazzi ha seguito lo Statuto approvato dal Consiglio Comunale di Rovigo. Il CCR era composto da 41 bambini di età compresa tra i 9 e i 13 anni eletti dai propri compagni di scuola. Il suo mandato dura due anni e si riunisce una volta ogni tre mesi per discutere le proposte avanzate dalle Commissioni. Sono stati coinvolti tutti gli Istituti Comprensivi e le scuole paritarie della città di Rovigo.

Le commissioni, ognuna delle quali composte da dieci bambini, sono state individuate a partire dai programmi elettorali presentati dai candidati, dagli interessi dei bambini, tenendo

6 La definizione di dialogo deliberativo che viene assunta in questo lavoro è quella proposta da Walton (2006) “In a deliberation dialogue the participants are always confronted by a practical problem of this sort that requires a decision on how to take action. The deliberation dialogue is a group activity in which it is assumed that although the participants have differences of opinion, they also share common goals, and want to move ahead in taking a collective action to carry out some tasks. Deliberation is a type of dialogue in which a group of agents collaborates to make a decision about what course of action to take. Deliberation involves making a choice among a set of alternative courses of action, premised on goals and values, and is thus based on practical reasoning. The purpose of the deliberation dialogue is for the group to move ahead in a situation where a problem is confronted in relation to a specific situation”.

conto dell'età dei Consiglieri e della rappresentatività degli Istituti Comprensivi coinvolti nel progetto. All'inizio del mandato sono state individuate 4 commissioni: Ambiente e Trasporti, Scuola e Gemellaggi, Sport e Musica e Turismo e Cultura.

Le commissioni si sono riunite una volta al mese, allo scopo di individuare le questioni problematiche e avanzare delle proposte progettuali da ridiscutere nelle classi prima di essere presentate al Consiglio.

Coerentemente con il modello di cittadinanza basato sul coinvolgimento diretto dei cittadini ai processi deliberativi che vada oltre alla semplice, per quanto fondamentale, partecipazione al voto, sono stati coinvolte anche le classi dei consiglieri. Il coinvolgimento degli Istituti Comprensivi e Paritari ha quindi permesso l'implementazione della *Philosophy for Children* anche nelle scuole. Nei due anni di lavoro sono stati realizzati 20 incontri di un'ora in tutte le classi. Le prime 12 da febbraio a maggio 2009 e le restanti 8 da novembre a gennaio 2010. I testi usati per facilitare le discussioni filosofiche sono stati: i racconti elaborati durante il secondo anno del Corso di Perfezionamento in "Philosophy for Children: costruire comunità di ricerca in classe e in altri contesti educativi"⁷; i documenti elaborati dalle commissioni e alcuni dilemmi morali ritenuti utili per l'attivazione di discussioni durante le sessioni di discussione. Gli incontri settimanali sono stati condotti da formatori esperti sul curriculum.

Durante l'anno scolastico 2008/2009 hanno partecipato 31 classi, di cui 19 alla scuola primaria (1 IV; 18 V) e 12 delle scuole secondarie di primo grado (9 I; 3 II), mentre l'anno scolastico 2009/2010 ha visto la partecipazione di 26 classi, di cui una alla scuola primaria (1 V) e 25 alle scuole secondarie di primo grado (13 I; 9 II; 3 III).

3. Risultati e discussione

L'analisi condotta sulle classi coinvolte nel progetto, mostra che l'intervento (discussione filosofica in Comunità di Ricerca secondo la metodologia della *Philosophy for Children*) produce nel gruppo target un incremento della competenza del giudizio morale, che rimane invece sostanzialmente invariata nel gruppo di controllo, come mostra il grafico sotto:

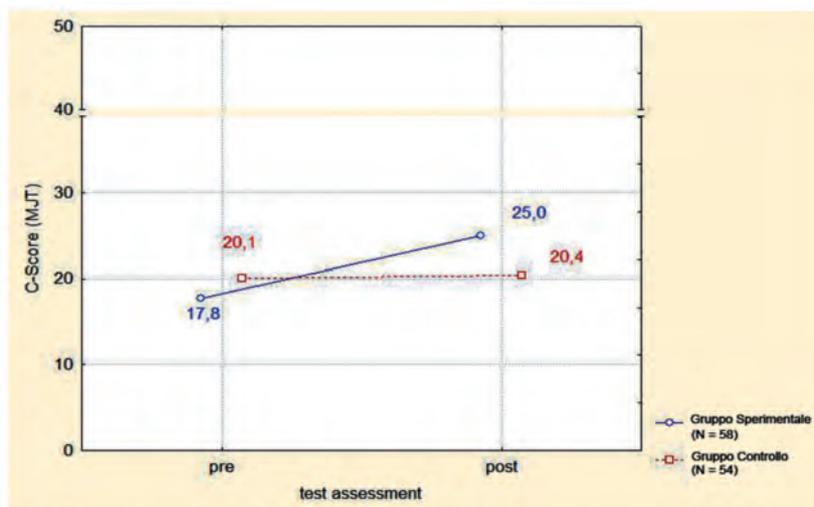


Fig. 1. Grafico relativo all'effetto dell'intervento sul gruppo di controllo e target $r_{xy} = 0,23$; $F(1,110) = 6,14$; $p = 0,015$

7 Corso di Perfezionamento attivato presso l'Università di Padova e diretto da Marina Santi.

Per quanto riguarda gli effetti dell'intervento nella classi della Scuola 2, il grafico di seguito riportato mostra come il C-index cresce significativamente nelle classi target. La sez A e D hanno, rispettivamente, un incremento pari a 7,3 e 2,7; mentre nelle classi del gruppo di controllo il C-index decresce di 0,9 nella sezione C e di 5,2 nella sez E.

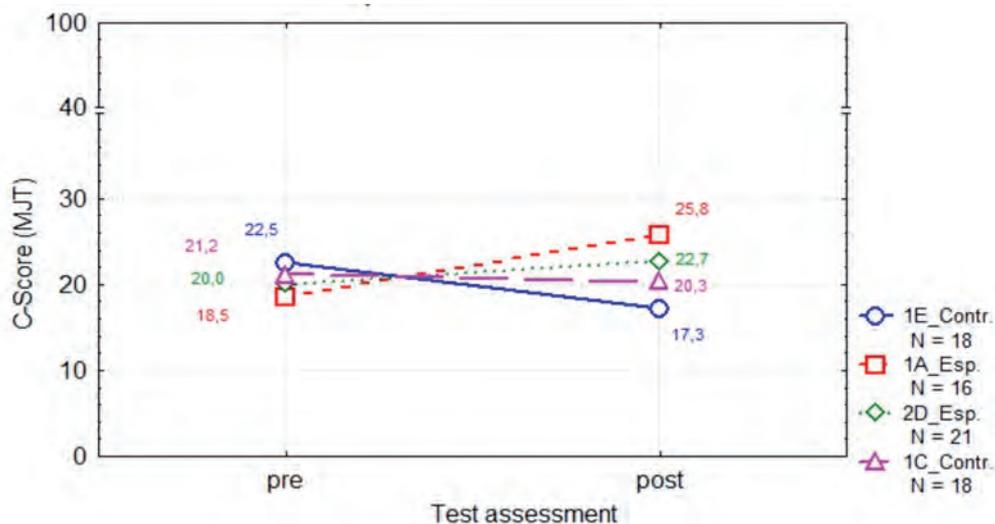


Fig. 2 – Grafico relativo all'effetto dell'intervento Scuola 2
 $r_{xy} = 0,37$; $F(3,69) = 2,93$; $p < 0,0394$

Nella Scuola 1, invece, rileviamo un incremento del valore del C-index in entrambe le classi. Sebbene i risultati non siano statisticamente significativi ($p < 0,4213$), si evidenzia tuttavia un incremento nella classe target maggiore di quello della classe controllo.

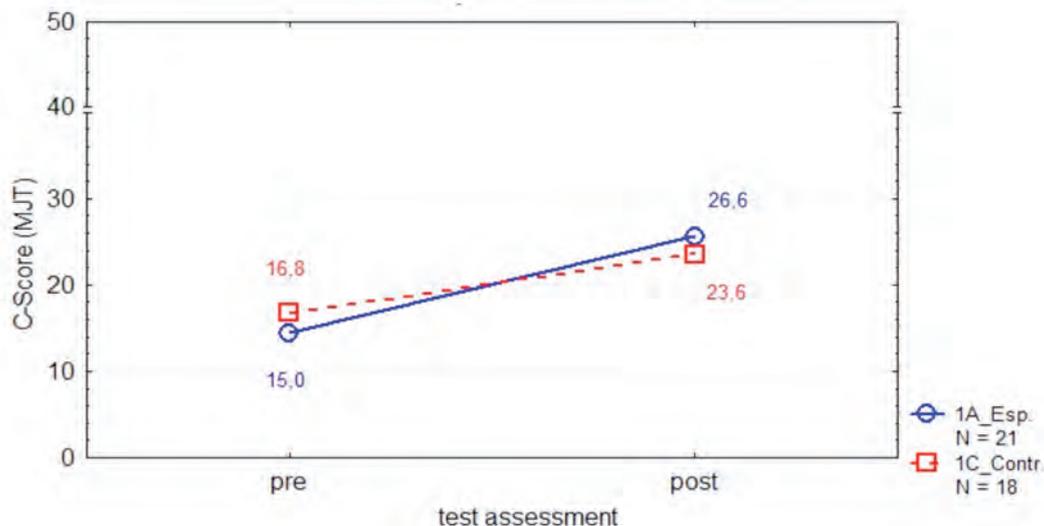
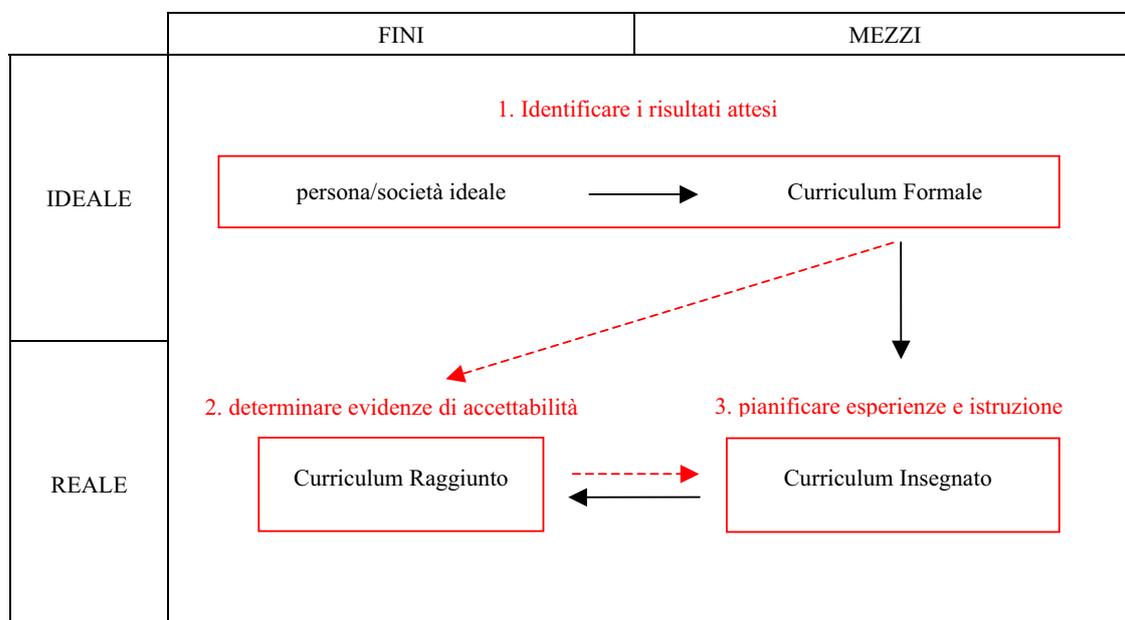


Fig. 3 – Grafico relativo all'effetto dell'intervento Scuola 1
 $r_{xy} = 0,14$; $F(1,37) = 0,66$; $p < 0,4213$

Il valore del C-index nel pretest della sez A è pari a 15,0 e nel post test arriva a 26,6 con un incremento pari a 11,6 punti percentuali. La sez C invece, pur partendo con un valore del C-index superiore nel pre test rispetto alla sez A (16,8) nel post test il C-index arriva a un valore pari a 23,6, per un totale di 6,8 punti percentuali di incremento.

I risultati del MJT dimostrano che la partecipazione a una comunità di ricerca filosofica e la pratica costante del dialogo contribuiscono allo sviluppo di un giudizio morale. I bambini che hanno partecipato al progetto PoliSofia, nel cercare giustificazioni a scelte di carattere morale, abbandonano argomenti basati sui propri interessi personali, tipici di un pensiero pre-convenzionale (Kolhberg, 1984), per orientarsi verso argomentazioni che fanno appello a principi universali caratteristici di un pensiero post convenzionale.

Per concludere ripercorriamo i passaggi presentati nell'articolo al fine di sottolineare come l'integrazione tra la trasposizione curriculare e la progettazione a ritroso risulti un possibile percorso per progettare un curriculum per l'educazione alla cittadinanza (tab. 4).



Tab. 4 – Integrazione tra Trasposizione del Curriculum e Progettazione a Ritroso

Abbiamo visto come un pensiero scientifico si traduce in un sapere insegnato attraverso il processo della trasposizione didattica nella sua declinazione esterna e interna. Mutuando il linguaggio della progettazione a ritroso, la trasposizione esterna ci consente di identificare i risultati attesi in termini di comprensioni durevoli (abilità e conoscenze). L'articolo presenta come il progetto PoliSofia abbia valorizzato la dimensione della "cittadinanza vissuta" (Santerini, 2010) sostenendo in particolare lo sviluppo di competenze etico-valoriali. Una volta definiti i risultati attesi (sviluppo di valori e atteggiamenti responsabili), la progettazione a ritroso ci invita a costruire il curriculum insegnato determinando in primo luogo le evidenze di accettabilità. Una volta definito lo sviluppo di competenze etico-valoriali come risultato atteso, ovvero come promozione dello sviluppo di un pensiero morale, è stato possibile individuare nella compilazione del Moral Judgment Test uno dei compiti di prestazione che avrebbe permesso di determinare le evidenze di accettabilità. Poiché il test, composto da due dilemmi, chiede di giudicare la scelta fatta dal protagonista e di esprimere il proprio

giudizio rispetto agli argomenti proposti, l'esperienza di apprendimento è stata pianificata in modo tale da promuovere discussioni filosofiche in comunità di ricerca, sul modello della Philosophy for Children, a partire da dilemmi di natura morale.

In termini didattici il dialogo tra la trasposizione curriculare e la progettazione a ritroso ha permesso di progettare un curriculum per l'educazione alla cittadinanza come un'esperienza di apprendimento autentico.

Riferimenti bibliografici

- Audigier F. (2002). Concetti di base e competenze chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica. *Scuola & Città*, 1, pp. 156-182.
- Bîrzéa C. (2000). *Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective. Project on "education for Democratic Citizenship"*. Strasbourg: Council for Cultural Co-Operation, CDCC.
- Bolivar A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Comoglio M. (2004). Introduzione. In J. McTighe, G. Wiggins (Ed.), *Fare Progettazione* (p.12). Roma: LAS.
- Cosentino A. (a cura di) (2002). *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*. Napoli: Liguori.
- Chevallard Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Colombo G. (2009). La Costituzione è la prima legge, giusto farla conoscere agli studenti. *Corriere della Sera*, 13 novembre 2009, p. 13
- Di Masi D. (2010). Educare alla Cittadinanza dialogando: il ruolo del curriculum implicito. *Magma*, 8. Reperibile sul sito <http://www.analisiqualitativa.com/magma/0802/>
- Di Masi D. (2010). Friendship: a reflection about children participation in public space. *Childhood and Philosophy*, 6, pp. 335-347.
- Di Masi D. (2012). Dialogical and Reflective Activities in the Classrooms to Improve Moral Thinking. In D. Alt, R. Reingold (a cura di), *Changes in Teachers' Moral Role. From Passive Observers to Moral and Democratic Leaders*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Di Masi D., Santi M. (2011). Learning Democratic Thinking: Philosophy for Children as Citizen paper presented EARLI Conference "Education for a Global Networked Society". 30 Agosto-3 settembre 2011, University of Exeter (UK).
- Di Masi D., Santi M. (2012). Polisofia: A P4C Curriculum towards Citizenship Education in Santi, M., Oliverio S. (a cura di), *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry. Models, Advances, and Proposals for the New Millennium*. Napoli: Liguori.
- Galli Della Loggia E., Così la Democrazia diventa catechismo. *Corriere della Sera*, 8 novembre, 2009, pp. 28-29.
- Eurydice (2005). *Citizenship Education at School in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Joshua S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il proper qu'au mathématiques? In C. Raisky, M. Caillot, *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 61-73). Bruxelles: De Boeck.
- Kohlberg L. (1984). *Essays on Moral Development. Volume II. The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Lind G. (2008). *The meaning and the measurement of Moral Judgment Competence. A Dual-Aspect Model*. In D. Fasko, W. Willis W. (Eds.), *Contemporary Philosophical and Psychological Perspective on Moral Development and Education* (pp. 185-220). Creskill: Hampton Press .
- Lipman M. (2002). Pratica filosofica e riforma dell'educazione. La filosofia con i bambini. In A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)* (pp. 11-27). Napoli: Liguori.
- Lipman M. (2003, 2nd edition). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. it. *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005).

- Losito B. (2009). La costruzione delle competenze di cittadinanza a scuola: non basta una materia. *Cadmo*, 1, pp. 99-112.
- McCowan T. (2008). Curricular transposition in citizenship education. *Theory and Research in Education*, 6, 2, pp. 153-172.
- McLaughlin T. H. (1992). Citizenship, Diversity and Education: a philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21, 3, pp. 235-250.
- McTighe J., Wiggins G. (2004). *Fare Progettazione*. Roma: LAS.
- O'Shea K. (2003). *Developing a Shared Understanding. A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
- Perrenoud P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Brussels: De Boeck.
- Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Santi M. (2005). *Philosophy for Children: un curricolo per imparare a pensare*. Napoli: Liguori.
- Santi M. (2007). Democracy and inquiry. The internalization of collaborative rules in a community of philosophical discourse. In D. Camhy, *Philosophical foundations of innovative learning* (pp.110-123). Saint Augustin: Academia Verlag.
- Santi M., Di Masi (2010). Citizenship capability: A Philosophy for Children project to promote flourishing participation to political life. Paper presented: "Children's Capabilities and Human Development: Researching Inside and Outside of Schools", 1-2 aprile 2011. Cambridge (UK): Faculty of Education, University of Cambridge.
- Santi M., Oliverio S. (a cura di) (2012). *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry. Models, Advances, and Proposals for the New Millennium*. Napoli: Liguori.
- Sen A. (1999). *Development as freedom*. New York: Knopf.