

Le connessioni formative del pensiero critico

The educational connections of critical thinking

Francesca Coin

Università Ca' Foscari, Venezia
francesca.coin@unive.it

ABSTRACT

"Critical Thinking" appeared in Western culture in ancient times and has never been neglected. Its unquestioned importance was established in various fields and it is recognized as essential to a complete education plan. Its central position comes from some particular aspects. First, it was the trigger for one of the great revolutions of modern pedagogy: Dewey's pedagogical activism movement, which shifted attention from the teachers and from the information, to the students and to their experiences' processing. Secondly, critical thinking, by its own definition, covers many aspects of a person's life: it is knowledge, it is appliance, but above all, it is an attitude; it influences people's independence and so it has a great impact on whole society. It creates connections with all other forms of thought and acts as a transversal skill, which allows the continuous and fluid passage from a thinking form to another. To develop comprehensive and balanced individuals is appropriate to increase the education of critical thinking also in the contexts of formal education, so that training can start early and avoid some of the typical distortions of interpretation, to which we are naturally led. Educating critical thinking does not mean "make you think critically," but only help you develop some basic skills of critical thinking. To do that, there is no universally strategy, but it only matter the variety of experiences that you can offer and the dialogue, the collaboration, which you create during this process.

Il "Pensiero Critico", è comparso nella cultura occidentale in tempi remoti e da allora non è mai stato trascurato dagli studiosi. La sua incontrastata importanza è stata affermata in vari ambiti, tanto da essere stato riconosciuto come essenziale per un piano educativo completo. La sua posizione di centralità scaturisce da alcuni particolari aspetti. Innanzi tutto, è stato il fattore scatenante di una delle più grandi rivoluzioni della pedagogia moderna: il movimento dell'attivismo pedagogico di Dewey, che ha spostato l'attenzione dagli insegnanti e dalle informazioni da trasmettere, agli allievi e ai loro processi di elaborazione delle esperienze. In secondo luogo, il pensiero critico, per sua stessa definizione, ricopre molti aspetti della vita di una persona: è conoscenza, è applicazione, ma soprattutto è un atteggiamento; influenza l'indipendenza delle persone e quindi ha forti ripercussioni su tutta la società. Inoltre, crea connessioni con tutte le altre forme di pensiero e funge da abilità trasversale che permette il passaggio continuo e fluido da una forma di pensiero all'altra. Per formare individui completi ed equilibrati è pertanto opportuno incrementare l'educazione del pensiero critico anche nei contesti di istruzione formale, affinché tale formazione possa iniziare da piccoli e prevenire alcune delle tipiche distorsioni interpretative a cui siamo portati per natura. Educare al pensiero critico non significa "far pensare in modo critico" ma solamente aiutare a sviluppare alcune delle abilità alla base del pensiero critico. Per farlo non esiste una strategia universalmente valida, ma contano la varietà delle esperienze che è possibile offrire e il dialogo, la collaborazione, che si creano durante tale percorso.

KEYWORDS

Critical Thinking, Forms of Thought.
Pensiero Critico, Forme di Pensiero.

1. La rilevanza del pensiero critico

Il "Pensiero Critico", ovvero la forma di pensiero caratterizzata da razionalità, rigore logico e potere di analisi, è oggetto di interesse sin dalle origini della cultura occidentale. I primi accenni di riflessioni riguardanti forme di pensiero identificabili come pensiero critico risalgono addirittura ai grandi pensatori greci, come Socrate, Platone e Aristotele.

Nel corso della storia, come è normale che avvenga, si alternano periodi in cui un oggetto di studi può risultare più o meno in voga rispetto ad altri: il pensiero critico è comparso nella cultura occidentale in tempi remoti e da allora non è mai stato trascurato; sebbene altre forme di pensiero siano comparse sulla scena, entrando talvolta anche in contrapposizione con esso, la sua centralità non è mai venuta meno. La sua incontrastata importanza è stata riconosciuta in vari ambiti, dalla filosofia alla psicologia, dalla ricerca all'educazione, tanto da diventare pilastro centrale di influenti modelli educativi. "Pensiero Critico" è un termine sempre più utilizzato nella pedagogia moderna, tanto da essere stato riconosciuto come essenziale per un piano educativo completo, addirittura da presidenti come Regan e Bush. (Sanders & Moulenbelt, 2011, Ennis, 1987).

Per quale motivo questa particolare forma di pensiero riveste da così tanto tempo una posizione di incontestata centralità? La risposta a questa domanda è complessa e affonda le proprie radici in diversi aspetti della questione. Per comprenderla è necessario, infatti, approfondire: le origini del pensiero critico, la sua stessa definizione, le sue connessioni con le altre forme di pensiero ed infine la sua relazione con i contesti di istruzione formale.

2. Le origini del pensiero critico nella pedagogia moderna

Il merito di aver portato l'attenzione sul pensiero critico in tempi moderni viene attribuito al filosofo americano John Dewey che, con la sua teoria sul *pensiero riflessivo*, tra gli anni '20 e gli anni '50 ispirò l'intero programma educativo americano, attraverso la creazione del "*movimento educativo progressista*" (Ennis, 2011).

«La riflessione filosofica e pedagogica di John Dewey inaugura una nuova stagione nella storia dell'educazione, in particolare dischiude un orizzonte di esperienze che riformulano i significati di pedagogia e di educazione compiendo un'autentica rivoluzione copernicana. Al centro del sistema pedagogico-didattico vi è l'educando con i suoi bisogni e le sue motivazioni» (Cives, 1991, p. 34-35 in Mancini, 2011, p. 77).

Fulcro dell'attenzione non sono più le informazioni che l'insegnante deve trasmettere all'allievo, bensì l'allievo stesso in tutte le sue componenti biofisiche, psicologiche e sociali, nonché i processi riflessivi che attua al fine di rielaborare le conoscenze, ma soprattutto le esperienze educative che egli vive e apprende. Strumenti essenziali per rielaborare le informazioni e le esperienze sono il metodo d'indagine, l'intelligenza e la ragione. Si tratta di «una ragione che è allo stesso tempo analitica, progettuale, creativa, che non si limita a conoscere ma sceglie, orienta e assume responsabilità» (Mancini, 2011, p. 79).

Le nozioni isolate perdono valore, poiché sono fini a sé stesse, mutevoli, ciò che conta veramente nella formazione sono la ricerca e lo sviluppo delle capacità critiche.

Un altro grande merito della rivoluzione apportata da Dewey, è stato quello di aver avvicinato la pedagogia alla psicologia: l'avvento della ricerca psicologica

ha spinto la pedagogia a ripensare i suoi limiti, creando un legame stabile tra scoperte scientifiche e applicazioni pratiche nei contesti di apprendimento e sviluppo. Dewey unisce filosofia e scienza in un terreno comune: il tentativo di comprendere ed organizzare l'esperienza.

Dall'esempio applicativo di questo fortunato connubio, così come inteso dalla visione pragmatista dell'autore, sono nati diversi tentativi di realizzare occasioni che miravano ad inserire lo sviluppo del pensiero critico in contesti di educazione formale. Tra i principali modelli sorti dall'esempio deweyano, si ricordano il *Metodo Montessori*, focalizzato a permettere ai bambini di costruire il loro progetto di lavoro attraverso le speciali metodologie proposte dall'illustre pedagogista: mentre si appropriano di conoscenze, i bambini elaborano spirito critico e pensiero flessibile e imparano gli uni dagli altri.

In secondo luogo, per ordine cronologico, si trova la *Philosophy for children*, il movimento educativo sorto negli anni settanta per merito di Matthew Lipman, che si propone di sviluppare le «abilità di pensare» (Thinking Skills) attraverso l'implementazione del curriculum didattico teso a favorire lo sviluppo del Pensiero Complesso (Complex Thinking), vale a dire del Pensiero Critico (Critical Thinking), del Pensiero Creativo (Creative Thinking) e del Pensiero Valoriale (Care Thinking). Così inteso il pensiero complesso consente l'acquisizione del giudizio critico, dell'abilità euristica oltre alla formazione di una coscienza dialogica ed empatica orientata all'ascolto, al confronto e alla partecipazione ai processi argomentativi e deliberativi» (Mancini, 2011, p. 78).

Il pensiero critico diviene quindi un tratto fondamentale per un'educazione attiva, democratica e attenta alle reali necessità degli allievi e dell'intera società.

3. La definizione di pensiero critico

Nonostante la ricchezza di letteratura e dibattiti, che si sono sviluppati a riguardo negli ultimi decenni, non si è ancora giunti ad una definizione condivisa di pensiero critico, che superi i confini disciplinari e le prospettive individuali. L'ostacolo che si oppone a questo scopo è l'eccessiva specializzazione dei diversi settori di ricerca che limita fortemente la collaborazione tra discipline e impedisce un reale sviluppo in questo senso. Con questo obiettivo Sanders e Moulenbelt (Sanders & Moulenbelt, 2011) hanno raccolto le parole dei principali esperti in materia, tracciando il filo evolutivo che la definizione di pensiero critico ha seguito negli anni e negli approcci.

I primi autori si concentrarono in particolar modo nel definire gli obiettivi, le componenti e le abilità chiave di questa specifica forma di pensiero. **John Dewey**, sebbene si riferisse al termine "pensiero riflessivo", lo descrisse come «un esame attivo, persistente e attento di qualsiasi credenza o presunta forma di conoscenza, alla luce dei motivi che la sostengono e le ulteriori conclusioni cui tende» (Dewey, 1910, p. 6 in Sanders & Moulenbelt, 2011). **Edward Glaser** si dedicò, oltre che allo sviluppo di tecniche di misurazione del pensiero critico, alla definizione delle sue componenti costitutive e nel 1941 mise in evidenza una caratteristica tripartizione: il pensiero critico sarebbe composto dalla conoscenza dei metodi di indagine e del ragionamento logico, da una certa abilità nell'applicazione di tali metodi, ma soprattutto da un atteggiamento di disponibilità alla riflessione e all'indagine. È necessario che il pensiero critico diventi un *habitus mentale*, affinché le persone applichino tale forma di pensiero in qualsiasi contesto e non solamente quando uno specifico compito lo richiede esplicitamente (Glaser, 1941, in Sanders & Moulenbelt, 2011). **Robert Ennis**, uno dei principali esperti di pensiero critico, nel 1962 raccolse la definizione del suo mentore Smith e la rielaborò in «Il pensiero critico è la corretta valutazione delle dichiarazioni» (Ennis, 1962,

p. 83 in Ennis, 2011). Tale valutazione è possibile solamente in presenza di tre fattori chiave, ovvero: criteri rigorosi, buon giudizio e fonti affidabili. Successivamente l'autore rivisitò la propria definizione, al fine di sottolineare maggiormente la vastità dell'influenza del pensiero critico nel corso della nostra esistenza: «Il pensiero critico è il pensiero riflessivo ragionevole focalizzato sul decidere a cosa credere o cosa fare» (Ennis, 1993, 2011).

In un secondo momento, invece, altri autori misero in luce l'importanza del pensiero critico per l'individuo e per la società: **Stephen Brookfields**, nelle sue pubblicazioni del 1987, si concentrò maggiormente sul ruolo nella società delle persone che sviluppano un efficiente pensiero critico. Lo sviluppo del pensiero critico non può essere considerato un problema limitato all'ambito dell'istruzione: ha importanti ripercussioni su tutta la società e bisogna tenerne conto. È necessario essere consapevoli delle proprie capacità per poterle sfruttare e tre delle abilità cruciali per lo sviluppo della società sarebbero legate al pensiero critico: l'apprendimento di emancipazione, il pensiero dialettico e l'apprendimento riflessivo.

Diane Halpern, è nota per la sua concezione di pensiero critico in rapporto all'educazione. Ne riporta una definizione piuttosto ampia, che mira ad includere il maggior numero di aspetti possibili piuttosto che a specificarne alcuni. Secondo l'autrice «Il pensiero critico è l'uso di quelle abilità o strategie cognitive che aumentano la probabilità di ottenere un risultato desiderabile. È usato per descrivere il pensiero propositivo, basato sul ragionamento e diretto ad un obiettivo. Non è solo pensare al proprio pensiero, ma anche usare le abilità che più probabilmente renderanno "desiderabili i risultati". Le decisioni circa la desiderabilità dei risultati sono inserite in un sistema di valori» (Halpern, 2003, pag. 6-7 in Sanders & Moulenbelt, 2011).

Il pensiero critico rappresenta, in conclusione, la possibilità di un individuo di raggiungere i propri obiettivi e di sostenere i propri valori (Halpern, 2014) Esso costituisce la base attraverso cui costruiamo i nostri criteri; quei criteri che guidano i nostri ragionamenti, le nostre scelte, i nostri valori e ci permettono di dare forma alla nostra personalità. È essenziale per lo sviluppo di individui equilibrati e completi, in quanto influenza le abilità di emancipazione, dialettica, riflessione e di conseguenza l'indipendenza delle persone. Ha pertanto delle forti ripercussioni su tutta la società, non solamente sullo sviluppo dei singoli individui.

4. Connessioni formative tra pensiero critico e altre forme di pensiero

Il pensiero critico risulta essere un collante formativo tra i diversi aspetti della vita di una persona: si trova al centro di una serie di relazioni reciproche con le altre forme di pensiero e funge da abilità trasversale che permette il passaggio continuo e fluido da una forma di pensiero all'altra, quel veloce cambiamento nell'attività di pensiero che rende così ricche, produttive e differenti le nostre imprese cognitive.

Demir, Bacanlı, Tarhan, & Dombayci (2011) propongono una classificazione delle diverse tipologie di pensiero secondo due parametri ben precisi: la contrapposizione tra la dimensione cognitivo-affettiva e tra modalità convergente-divergente. Sulla base di questa distinzione, gli autori suddividono quattro tipologie di pensiero fondamentali:

	Convergente	Divergente
Cognitivo	Pensiero Critico	Pensiero Creativo
Affettivo	Pensiero di cura	Pensiero di speranza

Mentre il pensiero critico e quello creativo sono basati prevalentemente sulla dimensione cognitiva, il pensiero di cura e il pensiero di speranza sono soprattutto di natura affettiva. Inoltre, il pensiero critico e quello di accudimento risultano avere in grande considerazione il rispetto delle regole convenzionali (convergenti), mentre il pensiero creativo e quello di speranza sembrano avere una struttura molto più elastica, che permette loro di disobbedire a tali norme pre-stabilite (divergenti).

La suddivisione degli autori non è rigida: il pensiero critico contiene sia elementi cognitivi che affettivi, così come le altre forme di pensiero. Pertanto, le quattro tipologie di pensiero risultano in qualche modo intersecate tra loro, per lo meno in alcuni aspetti.

4.1. Pensiero critico e pensiero di cura

Ad esempio il pensiero critico risulta essenziale per lo sviluppo del pensiero di cura (Caring Thinking). Esso viene definito dagli autori come «Una formula che riunisce il pensiero critico e creativo. Questa formula è un terzo tipo di pensiero che eleva i precedenti. Il pensiero di cura è la conversione dei sentimenti in scelta, decisione e giudizio» (Dombayci, Demir, Tarhan, & Bacanlı, 2011, p. 554). È evidente l'impossibilità di prendersi cura di qualcuno se non si è in grado di discernere azioni e situazioni che possono risultare favorevoli o dannose. Allo stesso modo la componente affettiva del pensiero di accudimento interferirà in alcune occasioni, guidando la valutazione ed il giudizio operate dal pensiero critico.

4.2. Pensiero critico e pensiero di speranza

Allo stesso modo, secondo gli autori, il pensiero critico sarebbe relato a quello di speranza: secondo Snyder «La speranza è in realtà un modo di pensare [...]; si tratta di una struttura cognitiva basata sulla sensazione di successo che dà come risultato del processo decisionale il raggiungimento di un obiettivo e la pianificazione del percorso per raggiungere l'obiettivo» (Snyder, 2002, p. 571 in Tarhan, Bacanlı, Dombayci, & Demir, 2011). Una persona necessita della speranza di poter in qualche modo agire su un oggetto o una situazione prima di impegnarsi in valutazioni e giudizi, che risulterebbero altrimenti onerosi e poco utili. Contemporaneamente, il pensiero critico risulta fondamentale per poter operare una valutazione delle probabilità di riuscita dell'evento verso cui si nutre la speranza. È sulla base delle valutazioni del pensiero critico che si attiva o meno il pensiero di speranza: se il pensiero critico rileva possibilità nulle, il pensiero di speranza rimarrà inattivo, mentre se il pensiero critico accerta possibilità anche minime di successo, la speranza si accende e produce un impulso motivazionale, indipendentemente dalla rilevanza statistica della probabilità.

4.3. Pensiero critico e pensiero creativo

Una descrizione più approfondita merita, invece, il rapporto tra pensiero critico e pensiero creativo, relazione più nota e studiata finora. Sebbene entrambe queste tipologie di pensiero facciano ormai riferimento ad ambiti di studio dedicati ed indipendenti, è inevitabile notare come il pensiero creativo abbia dovuto ritagliarsi una posizione propria all'interno di spazi precedentemente occupati dal più stabile e affermato pensiero critico. Molti autori riescono a definire il pensiero creativo solamente mediante il confronto con il pensiero critico. Glassner e Schwarz (Glassner & Schwarz, 2007) distinguono due principali approcci delle interpretazioni di questo rapporto: da un lato vi sono coloro che sottolineano le differenze tra le due tipologie di pensiero, ponendole in netta contrapposizione. Il pensiero critico descritto come analitico, convergente, verticale, concentrato, obiettivo, verbale, lineare e il pensiero creativo definito come generativo, divergente, laterale, diffuso, soggettivo, visivo, associativo.

Dall'altro canto vi sono coloro i quali affermano che la creatività risulti essenziale per il pensiero razionale e che sia quindi impossibile separare il pensiero critico da quello creativo. Nel secondo insieme troviamo, ad esempio, De Bono che, sebbene avesse tracciato insieme a Guilford un netto confine tra pensiero critico e pensiero creativo, sostiene che sarebbe un errore considerare trascurabile il pensiero verticale – pensiero critico – esaltando solamente il pensiero laterale – pensiero creativo: «la logica guida il pensiero verticale e serve il pensiero laterale» (De Bono, 1981, p. 17). Il pensiero laterale rompe gli schemi vecchi ma quello verticale è necessario per crearne di nuovi, altrimenti non vi è congiunzione tra il punto di partenza e quello di arrivo del ragionamento. Diversi autori (Moore, McCann e McCann, in Demir et al., 2011) arrivano così ad interpretare pensiero creativo e pensiero critico come due facce della stessa medaglia. Entrambi sono processi cognitivi e proprio da questa loro natura cognitiva sono accomunati. A distinguerli è il prodotto che si ottiene alla fine del processo. «Mentre il pensiero creativo è divergente, il pensiero critico è convergente; mentre il pensiero creativo cerca di creare qualcosa, il pensiero critico tenta di misurare il valore e la validità di qualcosa che già esiste; mentre il pensiero creativo è mosso dalla violazione di principi riconosciuti, il pensiero critico si basa sull'applicazione di principi riconosciuti. Sebbene pensiero critico e creativo possano essere le due facce molto differenti della stessa medaglia, non sono identici» (Beyer, 1989, p. 35, in Baker & Rudd, 2001, p. 173). Sono entrambe abilità essenziali, poiché «quando il ragionamento fallisce, l'immaginazione ti salva! Quando l'intuizione fallisce, la ragione ti salva!» (Crane, 1983, p. 7, in Baker & Rudd, 2001).

Secondo altri autori (Paul, 1993) non sarebbe invece possibile distinguere un processo interamente creativo da uno esclusivamente critico: nell'applicazione di un processo cognitivo una persona alterna momenti in cui impiega abilità critiche ad altri in cui utilizza abilità creative. I due processi sarebbero quindi intrinsecamente avviluppati tra loro, nella formazione di un prodotto finale unico. «Il lavoro intellettuale è essenziale per creare prodotti intellettuali e questo lavoro, questa produzione, implica degli standard intellettuali giudiziosamente applicati – in altre parole, creatività e logica si intrecciano in un unico tessuto» (Paul, 1993, p. 23) e aggiunge «C'è un ruolo importante per la ragione e il ragionamento, costruire e lavorare con logica per produrre creativamente e valutare criticamente ciò che si sta producendo in ogni impresa cognitiva» (Paul, 1993, p. 25).

4.4. Pensiero critico e pensiero contemplativo

Un'altra forma di pensiero, non considerata da Demi e colleghi, è il pensiero contemplativo, ultimamente spesso accostato al pensiero critico e a quello creativo (Hart, 2004; Pierson, 1998). In realtà, non si tratta affatto di un costrutto recente: la storia della filosofia vanta una ricca e lunga tradizione inerente al pensiero contemplativo (Hart, 2004). Tuttavia, mentre nella filosofia orientale, soprattutto indiana, esso è diventato un pilastro indiscutibile della disciplina buddista, in occidente è stato per qualche tempo relato alla preghiera e allo studio delle Sacre Scritture ed infine allontanato in maniera definitiva dal sistema educativo, a favore di una logica molto più rigorosa, tipica del pensiero critico (Stock, 2006). Per alcuni autori la vera conoscenza si ottiene quando si è in grado di variare a seconda delle situazioni, dall'essere recettivi verso i particolari e all'improvvisare, a seconda del contesto (Galvin & Todres, 2007). Per poter fare questo è necessario padroneggiare sia le abilità analitiche derivanti dall'uso della logica, che quelle intuitivo-creative. L'abilità di passare velocemente dall'una all'altra, mantenendo chiari sia i dettagli che la visione d'insieme è data dall'utilizzo del pensiero contemplativo (Pierson, 1998).

4.5. Pensiero critico e pensiero metacognitivo

«Il termine "metacognizione" significa letteralmente "oltre la cognizione", e si riferisce alla distinzione tra processi cognitivi di base che presiedono alle operazioni mentali ed il livello superiore in cui si collocano la conoscenza e la consapevolezza di tali processi» (Cantoia, Carrubba, & Colombo, 2004, p. 12). La metacognizione appare avere una duplice natura: di conoscenza e di meccanismo di controllo. In quanto conoscenza, essa racchiude tutte le informazioni e le credenze dell'individuo circa: il funzionamento cognitivo proprio ed altrui, le procedure da applicare per giungere allo scopo e le variabili che le agevolano e che le ostacolano. In quanto meccanismo di controllo permette di selezionare le strategie più adatte al contesto, pianificarne l'applicazione, monitorarne l'esecuzione, valutarne l'efficacia e cambiare procedura nel caso quella impiegata non si riveli sufficientemente adeguata.

Data la sua definizione ampia e duttile, si intuisce che il pensiero metacognitivo sottenda un sottostrato comune alle altre forme di pensiero. Tuttavia, il rapporto tra pensiero metacognitivo e pensiero critico appare chiaro soprattutto in funzione degli aspetti applicativi del primo: se utilizzare il pensiero metacognitivo significa "selezionare", "pianificare", "valutare" le strategie da adoperare, è necessario attuare allo stesso tempo forme di ragionamento basate sul pensiero critico, che permettano di eseguire senza commettere errori le suddette operazioni.

Allo stesso modo, per poter operare un ragionamento, argomentare un discorso, sulla base delle regole logiche su cui il pensiero critico poggia, è necessario conoscere tali regole e monitorarne costantemente la propria applicazione, ovvero utilizzare una forma di metacognizione.

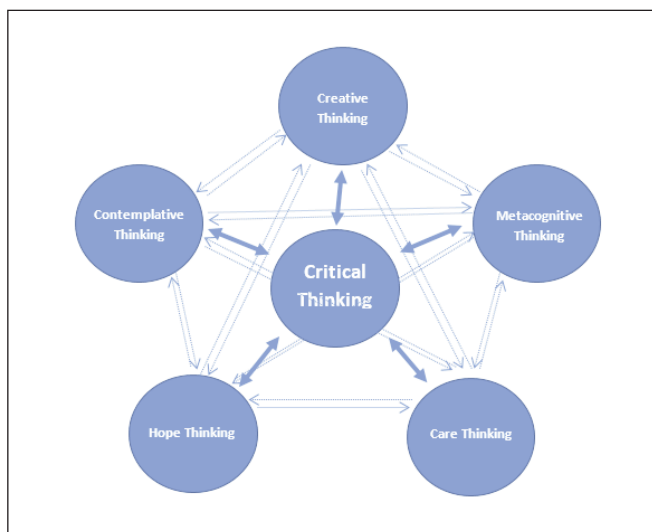


Fig. 1. Connessioni del Pensiero Critico

5. Insegnare il pensiero critico

Riassumendo, il pensiero critico è definito come capacità di valutare delle affermazioni, di giudicarne la veridicità delle fonti, la completezza delle informazioni e delle conclusioni inferite. Non si tratta solamente di competenze di ragionamento logico acquisite, ma di un vero e proprio atteggiamento personale di apertura alla ricerca e a questo tipo di ragionamento. È relato a molte altre forme di pensiero: ne è condizionato e ne condiziona il risultato, con conseguenze che ricadono su diversi aspetti della persona, dal livello cognitivo a quello emotivo.

Possedere un buon livello di pensiero critico non è necessario solamente per la riuscita di un percorso accademico o psicologico personale: le sue ripercussioni ricadono su tutta la società, in quanto influenzano le abilità di emancipazione, dialettica, riflessione e quindi l'indipendenza dei suoi componenti. Come sostiene Halpern, il pensiero critico è relato alla possibilità di un individuo di raggiungere i propri obiettivi e di sostenere i propri valori (Halpern, 2003, pag. 6-7 in Sanders & Moulensbelt, 2011) e di conseguenza di mantenere il proprio benessere e la propria felicità.

In molti, dagli insegnanti ai presidenti, hanno riconosciuto l'importanza di ritagliare uno spazio formativo opportuno per il potenziamento di questa funzione all'interno dei programmi educativi tradizionali. Tuttavia le problematiche riguardanti l'inserimento del pensiero critico nel curriculum formativo sono ben lungi dall'essere appianate. In molti casi, il sistema scolastico tradizionale dà per scontata l'acquisizione di tali abilità da parte dei discenti, senza averne mai pianificato l'insegnamento (Halpern, 2014); oppure si prefigura obiettivi troppo ambiziosi: educare al pensiero critico non significa "far pensare gli altri in modo critico", sarebbe utopico credere di poter sviluppare un intero atteggiamento in poche ore di lezione. Sarebbe più realistico, semplicemente, cercare di aiutare a sviluppare alcune delle abilità del pensiero critico (Mohan, 1997). Sorgono, allora, molti dubbi riguardo la progettazione di corsi che abbiano come scopo, o che per lo meno includano, lo sviluppo di tali abilità. Ennis (1987, 1997) ricorda alcuni dei quesiti più ricorrenti: è più opportuno creare un corso specifico per l'incremento del pensiero critico o va inserito nei regolari corsi disciplinari? È più ef-

ficace esplicitare i principi del pensiero critico agli studenti, come avviene nel metodo di “infusione” oppure adoperare il metodo “immersione” in cui i principi vengono interiorizzati senza essere esplicitati? Il pensiero critico è dominio specifico, legato ad alcuni argomenti e contesti o ne esiste una forma globale? Come si trasferisce il pensiero critico da un argomento/situazione ad un altro?

Non è semplice dare risposta a queste domande e molto spesso gli autori forniscono risposte confuse e discordanti. Probabilmente, ciò accade perché il pensiero critico è un’attività complessa, richiede abilità superiori e finché non sono state correttamente apprese e combinate le abilità di base, esso non può funzionare appieno (van Gelder, 2005). Inoltre, l’insegnamento del pensiero critico è una funzione composta da molti fattori specifici della situazione, tra cui: lo stile dell’insegnante, gli interessi dell’insegnante, la conoscenza e la comprensione dell’insegnante, le dimensioni della classe, gli sfondi culturali e comunitari e le aspettative (Ennis, 2011).

Deducendo, quindi, che non esista una metodologia universalmente efficace per l’educazione del pensiero critico, rimane la possibilità di tracciare delle linee guida generali ed adattabili ai diversi contesti. Secondo un approccio metacognitivo che sottolinea l’importanza della conoscenza e della consapevolezza, è opportuno esplicitare agli studenti le nozioni essenziali relative alle regole logiche su cui il pensiero critico poggia (Halpern, 2014), tuttavia fornire informazioni non è sufficiente: è necessario sperimentarne l’applicazione in vari contesti (van Gelder, 2005). A tale proposito è utile apprendere i vocaboli più adeguati ad esplicitare l’applicazione del pensiero critico e creare mappe concettuali che rappresentino il ragionamento logico in forma grafica (van Gelder, 2005). Troppo spesso la didattica tradizionale presenta solamente le conclusioni e omette i ragionamenti tramite cui le scoperte sono state fatte. In tal modo non permette una comprensione critica della materia: gli studenti accettano e memorizzano le informazioni senza elaborarle e discuterle (Mohan, 1997). Sarebbe, invece, molto più efficace incoraggiare gli allievi a porre domande e a sviluppare l’abitudine al ragionamento e alla discussione (Halpern, 2014). La mente ha una naturale tendenza a cadere preda di illusioni e distorsioni. Tende ad interpretare i fatti sulla base delle proprie aspettative, piuttosto che su conclusioni logiche e razionali. È pertanto necessario esserne consapevoli e conoscere almeno le alterazioni più comuni, per compensarle e non rimanerne vittima (van Gelder, 2005). Bisogna infatti ricordare che le persone posseggono già una forma di pensiero critico implicita e globale, che utilizzano per interpretare gli eventi quotidiani, ma proprio perché implicita, tale forma di pensiero critico è soggetta alle distorsioni suddette. Ad essa si accosta il pensiero critico che viene appreso in specifici contesti, legato a particolari argomenti e discipline. Le due forme si influenzano e si rafforzano vicendevolmente, pertanto non si possono escludere l’una dall’altra (Mohan, 1997), tanto più quando si abitua le persone a trasferire le proprie conoscenze da un contesto all’altro (van Gelder, 2005; Halpern, 2014).

In generale, «per apprendere al meglio è indispensabile disporre di strumentalità cognitive efficienti ed adeguatamente differenziate che consentono di muoversi su diversi piani ed a diversi livelli, in quanto ogni apprendimento si realizza attraverso percorsi di varia complessità. [...] Gli elementi contestuali che incidono con maggior rilevanza sono, generalmente campi esperienziali limitati e modelli cognitivi rigidi. [...] La limitazione del campo esperienziale determina una sclerosi dei processi cognitivi che diventano essenziali, ripetitivi, focalizzati unicamente sull’elaborazione e la gestione di strategie e percorsi funzionali a specifiche azioni e a determinate realtà ambientali. In questi contesti si ha una distorsione della percezione e della rappresentazione della realtà sulla base di una eccessiva semplificazione e/o rarefazione di dati ed elementi» (Santojanni & Striano, 2003, p. 111-113).

Se ne può concludere che probabilmente l'importanza non ricade su come venga organizzato il curriculum, se preveda corsi specifici per l'insegnamento del pensiero critico o se intenda inserire le istruzioni nei corsi regolari. Non è rilevante se si scelga di accostare il pensiero critico alla riflessione su specifici argomenti didattici, ad argomenti trasversali o a situazioni di vita quotidiana: la vita di una persona non è divisa in compartimenti stagni e l'intera esperienza di apprendimento scolastico dovrebbe essere utile e spendibile nella vita personale e lavorativa dell'individuo, a maggior ragione le abilità di pensiero critico (Mc Peck e Weinstein, in Ennis, 1997).

L'essenziale è stimolare continuamente l'uso delle abilità relate al pensiero critico, affinché ci si abitui a vedere le cose dal punto di vista degli altri e ad essere di mentalità aperta, a chiedersi spesso "perché?". Per disporre di un ambiente di apprendimento che incoraggi questo atteggiamento, non servono strumenti o attività particolari, non è necessario che gli studenti diventino esperti di una materia, prima di poter iniziare a imparare a pensare in modo critico riguardo un argomento, è importante solo offrire loro il maggior numero possibile di situazioni in cui essi abbiano l'opportunità di mettere in pratica e sperimentare quanto hanno appreso.

È efficace iniziare presto, sfruttando la naturale curiosità dei bambini e l'elasticità dei programmi della scuola primaria, che permettono di adottare metodologie nuove, di soffermarsi a discutere sugli argomenti e di esplicitare le connessioni tra temi al di là delle rigide suddivisioni disciplinari (Ennis, 1987). Cominciare sin dalla più tenera età a presentare numerose e diversificate occasioni di stimolazione del ragionamento logico permetterà di sviluppare individui con una forma mentis già incline al pensiero critico, prevenendo la formazione di distorsioni sistematiche e radicate.

Conclusioni

La definizione di pensiero critico è ampia e complessa, include competenze e atteggiamenti e crea un fil rouge che collega diversi aspetti della vita di una persona. Da qualsiasi prospettiva si desideri studiare lo sviluppo di un individuo, dal punto di vista formativo, cognitivo, emotivo, sociale, etc. non si può fare a meno di considerare il pensiero critico, poiché esso costituisce un substrato su cui poggiano molte delle nostre abilità cognitive, dal ragionamento logico all'affettività.

Come promuovere lo sviluppo di persone complete ed equilibrate, senza trascurare alcuna componente della personalità? Innanzi tutto è necessario tenere conto del fatto che le richieste della società cambiano rapidamente: oggi non servono più persone che posseggano le informazioni, ma persone in grado di elaborarle velocemente. Viviamo in un periodo caratterizzato dal sovraccarico di informazioni e risulta cruciale saperle interpretare, altrimenti è come possedere le risposte senza sapere cosa significhino (Halpern, 2014). La conoscenza, intesa come raccolta di informazioni, è utile solo se viene applicata attraverso il pensiero. Inoltre, non bisogna dimenticare che la conoscenza è uno stato mentale, esiste quindi solamente nella mente dell'individuo che apprende. Non è statica, non è un oggetto da consegnare, ma è dinamica e ognuno costruisce la propria sulla base di quella precedentemente costruita dagli altri (Halpern, 2014). Il pensiero critico è indispensabile allo sviluppo di individui autonomi, consapevoli, indipendenti e completi, ma non si sviluppa tramite un percorso individuale, bensì tramite il dialogo e pertanto può avvenire solamente con la premessa e con lo scopo di collaborare, ascoltare e supportare lo sviluppo del pensiero altrui.

Riferimenti bibliografici

- Baker, M., & Rudd, R. (2001). Relationships between Critical and Creative Thinking Matt Baker. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 51(1), 173–188.
- Cantoia, M., Carrubba, B., & Colombo, L. (2004). *Apprendere con stile. Metacognizione e strategie cognitive*.
- De Bono, E. (1981). *Il Pensiero Laterale*. Milano: Rizzoli.
- Demir, M., Bacanlı, H., Tarhan, S., & Dombaycı, M. A. (2011). Quadruple Thinking: Critical Thinking. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 12, 545–551. Retrieved from: <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.066>. [Ultima consultazione 15/6/2016].
- Dombaycı, M. A., Demir, M., Tarhan, S., & Bacanlı, H. (2011). Quadruple Thinking: Caring Thinking. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 12, 552–561. Retrieved from: <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.067>. [Ultima consultazione 15/6/2016].
- Ennis, R. H. (1987). Critical thinking and the curriculum. In *Thinking Skills Instruction: Concepts and Techniques* (pp. 40–48). Washington, D C: National Education .
- Ennis, R. H. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179–186.
- Ennis, R. H. (1997). Incorporating Critical Thinking In The Curriculum.pdf. *Inquiry: Critical Thinking Across Disciplines*, XVI, 3, 1-9.
- Ennis, R. H. (2011). Critical Thinking: reflection and perspective part 1. *Inquiry: Critical Thinking Cross the Disciplines*, 26(1), 1–65.
- Galvin, K. T., & Todres, L. (2007). The creativity of “unspecialisation”: a contemplative direction for integrative scholarly practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1). Retrieved from: <http://eprints.bournemouth.ac.uk/1238/4/licence.txt>. [Ultima consultazione 15/6/2016].
- Glassner, A., & Schwarz, B. B. (2007). What stands and develops between creative and critical thinking? Argumentation? *Thinking Skills and Creativity*, 2(1), 10–18. Retrieved from: <http://doi.org/10.1016/j.tsc.2006.10.001>. [Ultima consultazione 15/6/2016].
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge an introduction to critical thinking. Experimental Psychology formerly Zeitschrift für Experimentelle Psychologie* (Vol. 52). Retrieved from: <http://doi.org/10.1027/1618-3169.52.2.163>. [Ultima consultazione 15/6/2016].
- Hart, T. (2004). Opening the Contemplative Mind in the Classroom. *Journal of Transformative Education*, 2(1), 28–46. Retrieved from: <http://doi.org/10.1177/1541344603259311>.
- Mancini, G. (2011). *L'intelligenza emotiva in età evolutiva*. Retrieved from: http://amsdotto-rato.unibo.it/3412/1/Mancini_Giacomo_tesi.pdf. [Ultima consultazione 15/6/2016].
- Mohanani, K. P. (1997). Teaching critical thinking. *CTD Link*, 4–5.
- Paul, R. W. (1993). The Logic of Creative and Critical Thinking. *American Behavioral Scientist*. Retrieved from: <http://doi.org/10.1177/0002764293037001004>. [Ultima consultazione 15/6/2016].
- Pierson, W. (1998). Reflection and nursing education. *Journal of Advanced Nursing*, 27, 165–170.
- Sanders, M., & Moulenbelt, J. (2011). Defining Critical Thinking. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 26(1), 38–46. Retrieved from: <http://doi.org/10.5840/inquiryct-news20112616>. [Ultima consultazione 15/6/2016].
- Santojanni, F., & Striano, M. (2003). *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*. Roma-Bari: Laterza.
- Stock, B. (2006). The contemplative life and the teaching of the humanities. In *Teachers College Record*. Retrieved from: <http://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00759.x>. [Ultima consultazione 15/6/2016].
- Tarhan, S., Bacanlı, H., Dombaycı, M. A., & Demir, M. (2011). Quadruple Thinking: Hopeful Thinking. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 12, 568–576. Retrieved from: <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.069>. [Ultima consultazione 15/6/2016].
- van Gelder, T. (2005). Teaching Critical Thinking : some lesson from cognitive science. *College Teaching*, 53, 41–46.

