

# Educare a pensare criticamente nella scuola primaria: risultati preliminari da uno studio empirico

## Teaching critical thinking in primary education: preliminary results from an empirical study

Alessandra Imperio

Libera Università di Bolzano-Bozen – [alessandra.imperio@education.unibz.it](mailto:alessandra.imperio@education.unibz.it)

### ABSTRACT

This paper describes the epistemological, theoretical, and methodological framework of an empirical study on the development of critical thinking skills for primary school students. Critical thinking has been recognized worldwide as a key competence to enable active citizenship. The current research design comprises a two-year intervention in 12 experimental and control classes (grades 2-3 and 4-5) in the Friuli Venezia Giulia region. Teachers nominated their classes to take part in the project through a region-wide survey aimed at investigating the most implemented teaching approaches. After a teacher training on one of the existing frameworks to promote thinking (TASC - Thinking Actively in a Social Context, by B. Wallace), the teachers are implementing the approach in their classes with the continuing support of the researcher. A tool specifically developed was employed as an initial and mid-term assessment to appraise students' performances, in terms of critical thinking dialogue and dispositions. The final assessment will take place in April 2020. The current paper will address and discuss the research design and the preliminary results of the study.

Questo articolo descrive il quadro epistemologico, teorico e metodologico di uno studio empirico sullo sviluppo della capacità di pensiero critico negli studenti delle scuole elementari. Il pensiero critico è stato riconosciuto in tutto il mondo come una competenza chiave per l'esercizio della cittadinanza attiva. Il disegno di questa ricerca prevede un intervento biennale in 12 classi sperimentali e di controllo (classi II-III e IV-V) nella regione Friuli Venezia Giulia. Gli insegnanti hanno candidato le loro classi a prendere parte al progetto attraverso un questionario a livello regionale, volto a studiare gli approcci didattici più implementati. Dopo una formazione docenti su uno dei *framework* di apprendimento esistenti per la promozione del pensiero (TASC - *Thinking Actively in a Social Context*, di B. Wallace), gli insegnanti stanno utilizzando l'approccio nelle loro classi con il continuo supporto del ricercatore. Una prova appositamente costruita è stata utilizzata come valutazione iniziale e intermedia delle performance degli studenti, in termini di dialogo e disposizioni sul pensiero critico. La valutazione finale avrà luogo in aprile 2020. Il presente articolo affronterà e discuterà del disegno della ricerca e dei risultati preliminari dello studio.

## KEYWORDS

Critical Thinking, Primary School, Empirical Study, Quasi-Experimental Research, Assessment.

Pensiero Critico, Scuola Primaria, Studio Empirico, Ricerca Quasi-Sperimentale, Valutazione.

## Introduzione

Formare all'atteggiamento critico e formare all'atteggiamento democratico, come due facce di una stessa medaglia, sono due elementi che sembrano caratterizzare la buona scuola (Baldacci, 2015). Il come affrontare questa sfida è oggetto di questo progetto di ricerca.

Nel 1993 l'Organizzazione Mondiale della Sanità include il pensiero critico tra le dieci *life skills*, fondamentali per il benessere fisico, psichico e sociale di ogni individuo, e quindi importanti per maturare un atteggiamento positivo ed efficace verso gli eventi e le sfide della vita (WHO, 1994). Coerentemente con queste indicazioni, le politiche educative di tutto il mondo considerano il pensiero critico come una delle competenze trasversali irrinunciabili per il successo nel XXI secolo, e molte nazioni hanno attuato diverse iniziative per insegnare a pensare (Wegerif, Li & Kaufman, 2015). I risultati insoddisfacenti ottenuti dai ragazzi nelle prove internazionali, congiuntamente agli interessi di carattere politico ed economico, sono alla base di questa attenzione e interesse verso l'insegnamento del pensiero in una più ampia accezione (Moseley et al., 2005). Infatti, anche il Forum economico mondiale (WEF, 2015), nel delineare le 16 competenze fondamentali per il XXI secolo, include tra queste il pensiero critico. Allo stesso modo, in Europa, il legame esistente tra istruzione/formazione e mercato del lavoro/crescita economica viene sottolineato diverse volte nei documenti ufficiali, a partire già dal 1995 con il primo Libro bianco su Istruzione e Formazione (European Commission, 1995), in cui si palesa la necessità di individuare quali siano le competenze indispensabili per la "società conoscitiva" del futuro. Da un lato sembra esserci una richiesta di omologazione degli individui, secondo ragioni mercantilistiche, per la società della conoscenza, dall'altro viene sostenuta la promozione di abilità e competenze, come il pensiero critico, che invece incoraggiano all'educazione di cittadini attivi e responsabili, capaci di pensare con la propria testa, e di fuggire da queste logiche neo-liberiste (cfr. Frabboni & Wallnöfer, 2013). In più recenti raccomandazioni e comunicazioni (European Commission, 2018; European Parliament and Council of the European Union, 2006) il pensiero critico compare come una delle abilità trasversali presenti in tutte, o quasi, le competenze chiave.

L'Italia ha iniziato a recepire le raccomandazioni europee con il D.M. 139/2007 e, poi, anche in più recenti documenti, come le Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012) e Indicazioni Nazionali e nuovi scenari (MIUR, 2018). In questi ultimi documenti ci sono riferimenti espliciti sull'educazione al pensiero; in quello più recente si parla espressamente più volte di pensiero critico come capacità fondamentale nell'esercizio di una cittadinanza attiva.

Le raccomandazioni europee e le indicazioni nazionali rappresentano la cornice entro la quale si sviluppa il progetto di ricerca. Il presente contributo si pro-

pone di descriverne: le origini, in termini di motivazioni contestuali e formulazione del problema, gli assunti teorici dai quali hanno preso forma le diverse azioni, e l'impostazione metodologica che è stata data allo studio. Infine, poiché il progetto è ancora in corso di realizzazione, vengono presi in esame alcuni risultati preliminari e le criticità emerse.

## 1. Motivazioni contestuali

Accanto alle spinte delle politiche educative, l'interesse a comprendere con quali approcci didattici sia possibile educare i propri studenti a diventare cittadini dotati di pensiero critico vanno individuati nei bisogni emersi durante gli ultimi anni di insegnamento, in una classe della scuola primaria, e nell'esperienza di ricerca-azione biennale, condotta nella medesima.

Da un lato, bambini abili esecutori, bisognosi di conferme sulle piccole scelte autonome, bloccati davanti a compiti complessi in cui capacità di riflessione e di risoluzione di problemi erano necessarie; dall'altro, spesso pervasi da un senso di fatica nel pensare e nell'apprendere, e sommersi da troppe richieste e informazioni, provenienti sia dalla scuola che dall'extra-scuola. Il percorso di ricerca-azione è stato il frutto di alcune esperienze di formazione e *job-shadowing* condotte in Finlandia, Estonia, Inghilterra e Irlanda, grazie ad un progetto Erasmus+, e aveva il preciso obiettivo di sperimentare delle pratiche didattiche innovative che incrementassero la motivazione degli alunni e migliorassero le loro competenze, piuttosto che le loro conoscenze (cfr. Imperio, 2018). Oltre ad aver conseguito i risultati sperati, il percorso di ricerca-azione ha portato ad altri benefici e all'evidente risultato che i tempi necessari per veicolare la stessa mole di contenuti disciplinari di una classe "tradizionale" si allungano utilizzando una didattica costruttivista attiva, permettendo però di maturare più competenze, a fronte di meno contenuti. L'aver sperimentato palesemente la correlazione esistente tra approccio didattico e sviluppo delle *soft skills* ha mosso, quindi, l'interesse a comprendere con quali approcci didattici e ambienti di apprendimento sia possibile educare i propri studenti a diventare cittadini pensanti, attivi, responsabili e autonomi.

## 2. Il disegno della ricerca

### 2.1 Posizione del problema e domande di ricerca

La tradizione scolastica italiana sembra continuare a privilegiare approcci didattici espositivi, finalizzati all'acquisizione di contenuti piuttosto che all'acquisizione di competenze. Questi approcci appaiono essere antitetici all'acquisizione di competenze come il pensiero critico, e comunque non sono indirizzati al coinvolgimento attivo degli alunni nella costruzione della conoscenza. È difficile aspettarsi adulti politicamente attivi e produttivi se da ragazzi sono stati solo passivi e assimilativi (Lipman, 1995). Le domande di ricerca ambiscono a valutare quanto la scuola primaria italiana stia già promuovendo la maturazione del pensiero critico negli studenti, e a comprendere quale ambiente di apprendimento possa essere introdotto per favorire lo sviluppo di questa competenza, senza stravolgerne l'organizzazione istituzionale (e.g. curriculum denso e frammentazione disciplinare).

## 2.2 Inquadramento teorico

In letteratura, le teorizzazioni esistenti sull'educazione al pensiero critico possono essere raggruppate in quattro prospettive, ciascuna afferente ad una diversa area disciplinare: la filosofia, la psicologia cognitivista, le scienze dell'educazione e la pedagogia socio-culturale (Imperio, Kleine Starman, & Basso, in press).

Nel presente studio sono state tenute in considerazione le quattro prospettive. In particolare si è scelto di utilizzare: una definizione personale di pensiero critico, che attinge indubbiamente sia dalla concettualizzazione normativa dei filosofi che da quella descrittivo-procedurale degli psicologi cognitivisti; un *framework* d'apprendimento che affonda le sue basi teoriche sia nella psicologia cognitivista e sociale, che nelle scienze dell'educazione, ma anche negli studi delle neuroscienze; una prova per la valutazione del pensiero critico costruita ad hoc, che abbraccia teorizzazioni appartenenti sia alla filosofia, che alla psicologia e alle scienze dell'educazione, ma con uno specifico riferimento alla pedagogia socio-culturale, per l'importanza attribuita al dialogo tra pari nella formazione del proprio pensiero e nella costruzione di significati e valori condivisi.

In questo progetto di ricerca, dunque, il protagonista è un pensiero critico che

... non nasce da ragioni mercantilistiche, ma dal bisogno di educare cittadini attivi e liberi, che sappiano interrogarsi, valutare la pertinenza e affidabilità delle informazioni disponibili, in continua evoluzione e aumento, prendere decisioni ponderate e accurate, in grado di risolvere problemi, trovare soluzioni e proporre nuove idee in diversi contesti. Può quindi essere definito come un pensiero libero, attivo, fluido, flessibile, originale, che non è il risultato della semplice somma delle parti, ma che sa essere sia convergente che divergente, sia logico che laterale e creativo, allo stesso tempo e nelle giuste proporzioni (Imperio, in prep.).

Dal punto di vista didattico in questo studio è stato utilizzato un *framework* per l'educazione al pensiero, in senso lato, scelto tra 41 cornici d'apprendimento, teorizzazioni, tassonomie, approcci, veri e propri programmi d'insegnamento al pensiero, descritti da Moseley e colleghi nel 2005. *Thinking Actively in a Social Context* (TASC) di Belle Wallace e Harvey Adams (Wallace, 2002) è sembrato adattabile al contesto delle scuole primarie italiane, con riferimenti teorici fondati (e.g. L. S. Vygotskij, R. Sternberg, A. Bandura), improntato su una didattica costruttivista, e con materiali facilmente accessibili. TASC è rappresentato graficamente da una ruota ad 8 spicchi, ciascuno dei quali rappresenta sia una diversa occasione per sviluppare i processi cognitivi alla base del pensiero, che una fase con dei compiti da svolgere per risolvere un problema o conseguire un obiettivo. La ruota è un potente strumento di *scaffolding* nell'apprendimento, in quanto gli alunni possono imparare ad utilizzarla in modo autonomo, come modello di lavoro, seguendo in senso orario le varie fasi, ma anche in modo flessibile, passando da una fase all'altra saltandone alcune, o utilizzandole in un ordine diverso da quello dato. La stessa ruota può essere utilizzata dall'insegnante per la progettazione delle attività ed è applicabile a tutte le discipline e a tutte le fasce d'età. Inoltre, l'approccio incoraggia l'utilizzo di una didattica attiva, la discussione e il dialogo tra pari, nonché la comunicazione e condivisione degli apprendimenti. TASC, dunque, sembra possedere le caratteristiche di uno strumento di lavoro flessibile, dove l'imparare a pensare, in senso lato, avviene in modo indiretto, attraverso l'esercizio di abiti mentali. Baldacci (2015), citando Dewey, spiega come l'educazione al pensiero debba proprio essere un processo collaterale di apprendimento di abiti mentali, parallelo all'apprendimento dei contenuti disciplinari.

### 2.3 Quadro metodologico

La ricerca può essere descritta come lo studio di un intervento condotto nella regione Friuli Venezia Giulia, e utilizza un approccio quasi-sperimentale, poiché intende confrontare i risultati ottenuti in classi sperimentali e di controllo, utilizzando strumenti sia di tipo qualitativo che quantitativo.

Tra settembre e ottobre 2018, è stato diffuso in tutte le scuole primarie della regione un questionario per i docenti di ruolo, con la duplice finalità di raccogliere su base volontaria le candidature delle classi sperimentali, e di conoscere gli stili di insegnamento/apprendimento maggiormente implementati. Tutti gli insegnanti candidatisi a partecipare al progetto hanno potuto beneficiare, nel mese di gennaio 2019, di una formazione iniziale, a loro dedicata, sul tema della ricerca e sull'approccio TASC, congiuntamente a strategie di apprendimento cooperativo e di didattica attiva. Sono stati formati complessivamente 66 docenti, distribuiti in quattro sedi diverse della regione, per facilitare la loro partecipazione: tre in provincia di Udine (Codroipo, Povoletto, Cervignano del Friuli) e una nella città di Trieste.

Si è proceduto dunque alla campionatura di sei classi sperimentali, tre II e tre IV, e di altrettante classi di controllo, con il metodo dello *snowballing*. Cinque classi sperimentali, con le rispettive cinque classi di controllo, sono dislocate in provincia di Udine – nei comuni di Adegliacco, Cassacco, Codroipo, Faedis, Felletto, Povoletto e Reana del Rojale –, mentre la sesta classe sperimentale e la rispettiva di controllo si trovano nel capoluogo di regione. Gli insegnanti delle classi sperimentali hanno iniziato a mettere in pratica quanto appreso dal mese di febbraio 2019, e proseguiranno fino ad aprile 2020. Inoltre, come in una comunità di ricerca di buone pratiche, il ricercatore sta affiancando costantemente gli insegnanti nella progettazione e nella risoluzione di eventuali criticità.

A conclusione della sperimentazione, anche gli insegnanti delle classi di controllo potranno beneficiare della medesima formazione e della presentazione dei risultati ottenuti in questo studio. Ad entrambe le tipologie di classi, sperimentali e di controllo, sono garantiti dunque gli stessi interventi: la formazione agli insegnanti, se pure in tempi diversi, e la conduzione delle medesime attività in classe per la valutazione delle capacità di pensiero critico negli alunni.

La prova per la valutazione delle capacità di pensiero critico è stata elaborata dal ricercatore ed utilizzata prima che le classi iniziassero con la sperimentazione (febbraio 2019) e in itinere (ottobre 2019), in entrambe le tipologie di classi. Sarà nuovamente riproposta nel mese di aprile 2020, a conclusione del progetto. Partendo da una storia, contenente un dilemma morale che varia ad ogni prova, essa si articola in una serie di compiti da svolgere sia individualmente, che in coppia, piccolo gruppo, grande gruppo e plenaria. Gli strumenti di raccolta dei dati della prova sono tre:

- le registrazioni audio delle conversazioni tra pari nel piccolo-grande gruppo,
- una scheda didattica di raccolta di alcuni pensieri e motivazioni degli studenti,
- una griglia di osservazione, che viene compilata dal ricercatore durante lo svolgimento delle attività della prova, e a conclusione della stessa.

Altri strumenti per la raccolta dei dati sono il diario di bordo e le schede di progettazione degli insegnanti delle classi sperimentali.

## 2.4 Risultati attesi

Lo studio, pur avendo delle chiare domande di ricerca a cui rispondere, si propone di avere una valenza trasformativa, promuovendo “il cambiamento dal basso” e, dunque, l'utilizzo prevalente di una didattica attiva. Non è spesso sufficiente “calare dall'alto” principi e teorie che indirizzino ad un miglioramento, ma un lungo lavoro di buone pratiche dovrebbe partire dal basso e diffondersi gradualmente.

Ci si aspetta inoltre di poter dimostrare la maggior efficacia di un approccio cooperativo e costruttivista, che utilizza precisi strumenti per la promozione del pensiero critico, rispetto ad approcci tradizionali centrati sulla trasmissione di conoscenze.

Infine, tra i risultati attesi vi è anche la disseminazione di un ambiente di apprendimento innovativo che, adattato al contesto della scuola italiana, possa essere in grado di sviluppare queste competenze.

## 3. Risultati preliminari

Essendo il progetto ancora in corso, non è ancora possibile tentare di rispondere alle domande di ricerca. Tuttavia possono essere già presi in considerazione alcuni importanti risultati preliminari e le criticità emerse, intesi ambedue come linee di tendenza.

1. Dall'analisi statistica, ancora in corso di completamento, del questionario iniziale rivolto agli insegnanti, sembra essere confermata l'ipotesi iniziale dell'esistenza di una resistenza ad abbandonare gli approcci tradizionali. Pur utilizzando frequentemente approcci misti, compresi quelli di tipo esperienziale e dialogico, in cui anche lo studente è invitato a interagire e a dialogare, tuttavia il momento della lezione *ex-cathedra* appare essere ancora molto presente.
2. L'entusiasmo dimostrato durante la formazione docenti iniziale sembra essersi mantenuto abbastanza alto durante tutta la sperimentazione, nonostante esso sia stato manifestato in modo difforme dai vari insegnanti. Alcuni docenti sono riusciti a modificare completamente la loro didattica, passando ad uno stile d'insegnamento prevalentemente costruttivista, grazie all'impiego quotidiano di TASC; altri hanno utilizzato TASC in modo alterno alla loro didattica pre-sperimentazione; tra questi ultimi, alcuni si sono impegnati nel suo utilizzo, manifestando però ancora un forte attaccamento alla tradizione. Quest'ultimo aspetto emerge dal tentato confezionamento di progettazioni TASC che delineano le caratteristiche di lezioni di tipo bidirezionale, ma con un apprendimento dello studente non ancora completamente attivo. Non è ancora chiaro se vi è consapevolezza da parte di un gruppo di insegnanti riguardo l'aderenza o meno delle loro progettazioni al tipo di ambiente di apprendimento richiesto per la sperimentazione.
3. Questa consapevolezza emerge invece in modo inequivocabile tra coloro che hanno sostanzialmente modificato il loro modo di fare scuola, utilizzando costantemente una didattica centrata sullo studente, costruttivista e attiva, che hanno toccato tangibilmente i risultati di una siffatta didattica, e che si rivolgono a me con frasi del tipo:

[...] che meraviglia fare le caratteristiche dei nomi con TASC... capito TUTTI... e ricordano pure senza studio [...] Strafelice! Anche se in una settimana non hanno scritto nulla sul quad[erno] tranne cosa hanno capito e cosa abbiamo imparato

in realtà devi solo sapere che ci metti di più a fare le cose... ma con risultati migliori

ti fai un'idea molto più chiara sul loro modo di apprendere; sui limiti e sui punti di forza su cui lavorare

[...] ho avuto conferma palese che: la didattica tradizionale/frontale ingabbia i bambini, li costringe a pensare come vuoi tu, li priva di idee, di voglia di mettersi in gioco, di capacità di confronto, impedisce di uscire dall'egocentrismo e conoscere gli altri... e l'elenco è lungo

maestra: bambini sono le 4!  
bambini: come le 4? Già finito?

Da queste semplici frasi emergono con chiarezza alcuni importanti primi risultati: questo tipo di didattica sembra essere tendenzialmente inclusiva, in quanto tutti comprendono e acquisiscono le nuove conoscenze; lo studio e l'acquisizione dei nuovi saperi si concretizza a scuola; i risultati sembrano essere migliori di quelli conseguiti con altre modalità; l'approccio sembra permettere di comprendere meglio come avvenga l'apprendimento dei propri studenti e dove poter intervenire in modo più efficace; lo scorrere del tempo per gli alunni è percepito in modo più rapido e questo indubbiamente concorre allo stare bene a scuola. Dall'altro lato emergono anche degli elementi pseudo-negativi, ma che non sono necessariamente da considerare tali, ovvero: il maggior tempo necessario per trattare la stessa mole di contenuti di una lezione tradizionale; e la scarsa o assente documentazione sul quaderno degli apprendimenti, almeno per alcune tipologie di attività, aspetto ritenuto spesso importante dalle famiglie, le quali possono verificare con mano quanto è stato fatto a scuola.

4. Riguardo invece ai cambiamenti degli alunni nelle capacità di pensiero e, soprattutto, di pensiero critico, fino a quando non saranno stati presi in esame ed analizzati i dati raccolti da tutte e tre le prove, non è possibile azzardare alcuna deduzione.
5. Infine, rispetto all'impostazione metodologica del progetto di ricerca, pur possedendo esso delle caratteristiche che lo rendono facilmente riproponibile in diversi contesti, la capacità e la variabilità umana nell'applicare approcci d'insegnamento diversi, da quelli a cui si è abituati, appaiono essere un limite importante per la valutazione della sua efficacia ai fini della promozione del pensiero critico.

## Conclusioni

Sin dall'inizio, il progetto di ricerca si è proposto di non lavorare "sulla" scuola, ma "con" e soprattutto "per" la scuola. Pertanto, uno dei punti di forza di questo progetto è l'aver creato una piccola comunità di ricerca sul territorio, in cui i partecipanti hanno indirizzato le loro energie verso uno stesso obiettivo, scambiandosi consigli e progettazioni, e potendo contare costantemente sull'appoggio non

solo di un ricercatore, ma anche di un collega. I bambini hanno saputo accogliere con l'entusiasmo che li caratterizza gli interventi in classe del ricercatore, agendo con naturalezza nel loro modo d'essere e nell'ambiente protetto e familiare della scuola. "Di fatto la scuola è un ambiente di ricerca, un luogo dove si lavora sul pensiero e dove i bambini sono abituati a incontrare e a collaborare con persone diverse dall'insegnante" (Mortari, 2009, p. 17).

Pur emergendo delle criticità legate principalmente alla variabile umana e, dunque, all'aderenza all'ambiente d'apprendimento da parte degli insegnanti, per la sperimentazione nelle classi, tuttavia alcuni risultati preliminari lasciano ben sperare almeno sull'utilità di aver introdotto uno strumento di lavoro come TASC. A prescindere dai risultati finali che saranno raggiunti, in risposta alle domande di ricerca, questo progetto sembra aver lasciato comunque un segno positivo, almeno nell'esperienza di coloro che hanno saputo cogliere completamente l'opportunità di cambiare o modificare in parte la propria didattica. I risultati preliminari confermano, inoltre, alcuni degli esiti già emersi nel progetto di ricerca-azione di Imperio (2018), conseguenti all'utilizzo di una didattica costruttivista, come: la percezione più rapida dello scorrere del tempo da parte degli studenti, la tendenza ad una maggiore inclusione didattica, e il maggior tempo necessario per la trattazione dei contenuti rispetto ad una classe tradizionale.

Uno dei messaggi impliciti che questo studio ha voluto lasciare agli insegnanti è stato quello di far comprendere che l'utilizzo di una didattica esperienziale non è garanzia di utilizzo di una didattica attiva, centrata sullo studente. Infatti, un'attività laboratoriale o manipolativa può avvenire anche dopo una lezione frontale, per emulare le fasi descritte dall'insegnante, senza dare spazio alla scoperta soggettiva dell'alunno nella costruzione delle sue conoscenze. Allo stesso modo, far lavorare i propri studenti in piccoli gruppi, magari dopo che l'insegnante ha illustrato la parte teorica, non assicura che le modalità di lavoro successive siano quelle dell'apprendimento cooperativo, in cui si promuove una co-costruzione della conoscenza. Non si tratta di abbandonare del tutto la didattica frontale, ma quando si riesce ad orchestrare delle vere lezioni centrate sullo studente, in cui è solo lui l'artefice del suo apprendimento attraverso il dialogo e l'interazione con i suoi pari, si rischia positivamente di non essere più in grado di tornare indietro, per i risultati ottenuti sia in termini di conoscenze durature nel tempo, che di competenze trasversali acquisite.

## Riferimenti bibliografici

- European Commission (1995). *White Paper on Education and Training - Teaching and Learning - Towards the Learning Society*. COM\_1995\_0590\_FIN.
- European Commission (2018). *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. COM(2018) 24 final.
- European Parliament and Council of the European Union (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*, L394/10-18.
- Baldacci, M. (2015). La buona scuola nasce dal pensiero critico [intervista di C. Crosato]. *MicroMega. Il rasoio di Occam*, 2. ISSN 2281-924X. Disponibile da: <http://ilrasoioidioccam-micromega.blogautore.espresso.repubblica.it/2015/06/03/la-buona-scuola-nasce-dal-pensiero-critico/> [09.02.20].
- Frabboni, F., & Wallnöfer, G. (2013). *La scuola europea tra istruzione ed educazione: la voce degli insegnanti altoatesini*. Milano: FrancoAngeli.
- Imperio, A. (2018). Flipped Classroom, C.L.I.L. and Classroom Setting: Innovative Learning

- Experiences in an Italian Primary School Class. In Carmo, M. (ed.) (2018). *Education and New Developments 2018*. Lisbon: InSciencePress, GIMA. ISBN: 978-989-99864-8-0.
- Imperio, A. (in prep.). *Promuovere il pensiero critico alla scuola primaria. Uno studio empirico nella regione Friuli Venezia Giulia* (working title). Tesi di dottorato non ancora pubblicata, Libera Università di Bolzano, Italia.
- Imperio, A., Kleine Staarman, J., Basso, D. (in press). Relevance of the socio-cultural perspective in the discussion about critical thinking. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*. Disponibile da: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9882>.
- Lipman, M. (1995). Moral education higher-order thinking and philosophy for children. *Early Child Development and Care*, 107(1), 61-70.
- Mortari, L. (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori Università.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR], (2007). D.M. 22 agosto 2007, n. 139. *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della L. 27 dicembre 2006, n. 296* (2).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR], (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*, Numero speciale 2012, Le Monnier.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR], (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*. A cura del Comitato scientifico nazionale per l'attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell'insegnamento. Nota ministeriale 3645/18.
- Moseley, D., Baumfield, V., Elliott, J., Higgins, S., Miller, J., Newton, D., & Gregson, M. (2005). *Frameworks for Thinking: A Handbook for Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, B. (2002). *Teaching Thinking Skills Across the Early Years*. London: David Fulton Publishers.
- Wegerif, R., Li, L. & Kaufman, J. C. (2015). Introduction. In Wegerif, R., Li, L. & Kaufman, J. C. (eds.), *The Routledge International Handbook of Research on Teaching Thinking*. London: Routledge.
- World Economic Forum [WEF], (2015). *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology*. Switzerland: World Economic Forum. Disponibile da: [http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA\\_NewVisionforEducation\\_Report2015.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf) [02.02.2020]
- World Health Organization. Division of Mental Health [WHO], (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools*. 2. rev. Disponibile da: <http://www.who.int/iris/handle/10665/63552> [05.05.2019].