

La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia

a cura di

Alessandra La Marca
Giovanni Moretti
Ira Vannini

II.10

Nomina sunt consequentia rerum.

Promuovere il pensiero critico attraverso lo sviluppo di percorsi didattici in collezioni museali epigrafiche

Nomina sunt consequentia rerum.

Development of didactic paths

within epigraphic museums for the promotion of critical thinking skills

Maria Rosaria Re

mariarosaria.re@uniroma3.it • Università degli Studi di Foggia, in convenzione con l'Università degli Studi Roma Tre

Il progetto di ricerca *Nomina sunt consequentia rerum* parte da una riflessione sul valore educativo dei beni culturali, in particolare delle epigrafi, per lo sviluppo di competenze linguistiche e di pensiero critico per gli studenti delle scuole secondarie superiori. La ricerca, dopo un'analisi dello stato dell'arte circa la definizione di pensiero critico e della sua promozione in contesti museali, si è orientata sulla sperimentazione di percorsi didattici finalizzati alla mediazione delle conoscenze insite nell'epigrafe e alla promozione di competenze linguistiche, analisi, argomentazione e valutazione. Partecipano alla ricerca tre scuole secondarie di secondo grado della provincia di Roma; il contesto museale selezionato è la Galleria Lapidaria dei Musei Capitolini. La validazione dello strumento di valutazione è ancora in corso, così come la sperimentazione e la valutazione dei percorsi didattici.

Parole chiave: Didattica museale, epigrafi, pensiero critico, competenze trasversali, lingua latina, scuola secondaria.

The idea for the research project *Nomina sunt consequentia rerum* stems from a reflection on the educational value of cultural heritage: in particular, epigraphs will be taken into consideration in relation to the development of linguistic, analytical and critical thinking abilities of secondary school pupils. After an overview of the state of the art of critical thinking skills definition and promotion in museum education context, an experimental research is conducted on didactic path aimed at promoting knowledge of the epigraph and linguistic, analysis, argumentation and evaluation skills. Three secondary schools in the province of Rome participate in the research; the museum context selected for the experimental phase is the Lapidary Gallery of the Capitoline Museums. The validation of the evaluation tool, the experimentation and the evaluation of the didactic paths are still in progress.

Keywords: Museum education, epigraphs, critical thinking, transversal skills, Latin, secondary school.

1. Quadro teorico di riferimento

Le peculiarità della didattica museale rendono i percorsi educativi a essa riconducibili teoricamente molto efficaci per la promozione delle competenze trasversali dei fruitori in un'ottica di apprendimento permanente. La letteratura del settore da anni sottolinea come il patrimonio artistico e culturale si presti perfettamente come luogo di sollecitazione ed esercizio di quelle abilità utili all'adattamento in un contesto in continua mutazione, oltre a offrire una panoramica sulle situazioni più idonee allo sviluppo del cittadino attivo e a consentire l'acquisizione di conoscenze in modo critico (Tishman et al., 2007).

Il museo, secondo la concezione moderna, è un istituto culturale abbastanza recente (XVIII secolo) e la necessità della costruzione di metodologie e strumenti volti alla fruizione delle varie categorie di pubblico si sviluppa, a partire dal XX secolo, grazie all'ampliamento del numero dei visitatori appartenenti a categorie sociali non esclusivamente elitarie. La didattica museale è ascrivibile alla categoria dell'educazione informale, che nel museo si realizza attraverso varie strumentazioni (pannelli, etichette, app museali, sito web del museo, audioguide). Essa, però, in aggiunta, si pone la finalità ultima di porre il visitatore al centro dell'esperienza del contesto culturale e istituzionale, ridefinendo un dialogo tra museo e pubblico che sia aperto a sempre nuove e diverse influenze, ridefinizioni, aspettative. Il museo si inserisce nel lavoro dell'educazione informale quando, a partire dalle forti potenzialità didattiche di cui dispone, costruisce, propone, valuta ed implementa percorsi educativi pensati per incontrare i bisogni educativi delle varie categorie di pubblico.

È obbligo ricordare, a tal proposito, che l'educazione informale è per definizione individuale e con un valore formativo poco riconosciuto sia a livello personale che sociale: tuttavia, esso costituisce la prima e più continua forma di apprendimento della vita dell'uomo, quindi «una riserva considerevole di sapere e potrebbe costituire un'importante fonte d'innovazione nei metodi d'insegnamento e di apprendimento» (*Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, 2000, p. 9). Non a caso, le più importanti linee guida per lo sviluppo dell'apprendimento permanente nell'educazione degli adulti promuovono la complementarità dell'educazione formale, non formale e informale per un più efficace sviluppo della persona umana, sia in termini di conoscenze che di competenze. Inoltre, vasta risulta la letteratura che sottolinea la continuità tra ambito educativo-lavorativo e professionale-sociale (*Quality Guide to the non-formal and informal Learning Processes*, 2004) e tra “capitale sociale” e “capitale umano” (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988; Donati e Colozzi, 2006).

La costruzione di esperienze di apprendimento integrate tra contesti educativi formali-non formali-informali è una strada educativa ancora poco pro-

mossa e sviluppata, nonostante l'altissimo potenziale a livello educativo e sociale: «è ancora il formale con le sue regole didattiche, linguistiche, contenutistiche, tecniche che ingloba, seleziona, organizza e orienta a fini istruttivi il non formale e l'informale» (Galliani, 2010). Secondo Galliani (2012), una soluzione può essere trovata nella promozione di “ambienti educativi integrati” che partano dalle esperienze comunicative tramite le tecnologie, i social software e i social media, il Web 2.0, eliminandone, però, l'impostazione metodologica dominante che orienta l'esperienza educativa esclusivamente dal formale all'informale e non viceversa. La didattica museale, per essere completamente educativa, dovrebbe considerare le necessità formative del visitatore, partendo dall'istruzione formale ricevuta e costruendo con essa, anche attraverso la tecnologia, opportunità di apprendimento di qualità pedagogicamente elevata. Il carattere episodico dell'esperienza museale dovrebbe essere superato verso la definizione di un'esperienza contestualizzata nella programmazione didattica scolastica, che parta dalle conoscenze già possedute, favorendone l'interiorizzazione da parte del discente, e raggiunga efficacemente gli obiettivi didattici determinati, in un patto educativo proposto da specialisti quali i docenti e gli esperti di educazione museale e condiviso con le famiglie.

La riflessione sulle tipologie di approccio all'apprendimento nei musei può costituire un buon punto di partenza per analizzare le metodologie e le prassi più consone allo sviluppo delle competenze trasversali, come il pensiero critico, in un'ottica di educazione permanente. Secondo Gibbs et al. (2007) è possibile identificare quattro approcci fondamentali all'apprendimento dei musei, utilizzabili contemporaneamente e così suddividibili:

- *Approccio istruttivo o didattico*: considera il visitatore prevalentemente come fruitore ricettivo delle informazioni specifiche che il museo possiede. Una prassi utilizzata comunemente in tale approccio è la visita guidata. Anche se fortemente concentrato su contenuti di alto livello e selezionati dagli esperti museali, tale approccio non riconosce la diversità degli stili di apprendimento, né il livello socio-culturale di appartenenza del visitatore. La promozione delle competenze ne risulta fortemente limitata.
- *Apprendimento attivo o per scoperta*: sviluppatosi negli *scientific centre* e poi diffusosi in altri contesti, si caratterizza per il coinvolgimento attivo dei visitatori attraverso allestimenti interattivi. Il personale museale seleziona i contenuti e sviluppa gli allestimenti, convogliando il fruitore verso un'atmosfera di apprendimento più informale. Le competenze promosse possono essere varie, dall'analisi alla riflessione; anche determinati atteggiamenti mentali possono essere sviluppati, quali la curiosità e la concentrazione.
- *Approccio costruttivista* (o *visitor-centred approach*): è interamente concen-

trato sulle necessità educative del visitatore e non sull'allestimento museale. Gli *audience advocates* intervengono come figure di integrazione dell'attività, in qualità di consulenti, valutatori, esperti di strategie comunicative e formatori (Burch, 2013), lavorando con il personale del museo ma rimanendo figure indipendenti. Le competenze promosse sono più trasversali che tecniche e la loro promozione è inserita in percorsi educativi che tengono conto di diversi stili di apprendimento dei visitatori.

- *Approccio socio-costruzionista*: i musei diventano luoghi in cui si costruisce la conoscenza culturale, storica e politica di una società. I visitatori, contemporaneamente portatori e interpreti di tali conoscenze, svolgono un ruolo fondamentale nell'allestimento contribuendo alla sua creazione in una visione continuamente soggetta a cambiamenti e integrazioni¹. Un esempio di tale approccio è la creazione di un *digital-storytelling* nel museo, poi integrato al percorso espositivo, che consente al visitatore di contribuire con la sua visione del mondo alla creazione di allestimenti multiculturali. Le competenze promosse sono quelle più trasversali e legate al concetto di costruzione della propria identità.

Gli approcci di *apprendimento attivo*, *costruttivista* e *socio-costruzionista* sono quelli sicuramente più idonei allo sviluppo di competenze trasversali: la scelta di uno di essi o l'uso integrato deve essere effettuato esclusivamente in base agli obiettivi didattici definiti da un percorso educativo museale, dagli strumenti e dai tempi a disposizione e dalla tipologia di destinatari selezionata; adeguati strumenti di valutazione devono essere costruiti e/o utilizzati al fine di valutare l'impatto dell'esperienza e identificare i punti di forza e debolezza, in un'ottica di implementazione. Secondo Hooper-Greenhill, inoltre, il livello di attività e passività del visitatore nei confronti dell'esperienza museale può, oltre che influenzare il grado di interazione con gli oggetti, promuovere l'efficacia stessa dell'allestimento in termini di ritorno dei fruitori stessi: «Nel luogo in cui i visitatori potenzialmente "attivi" si trovano nell'impossibilità di utilizzare le proprie competenze e conoscenze, di essere coinvolti all'interno di un museo e sono costretti ad un modello "passivo", è probabile che si realizzi un disagio, una sensazione di inadeguatezza personale o la sen-

1 Scrive Hooper-Greenhill, 1994, p. 18: «How can museums negotiate in the use of symbols, in the development of narratives and in the representation of beliefs and values? The exhibition development process would not be limited to the producers within the museum, but members of the audience and others would work jointly to come up with ideas, to decide what objects to display and how to display them, decisions being shared through mutual participation, and through the strong links with the community».

sazione di essere fuori luogo. Il museo diventa, quindi, un luogo da evitare»² (1994, p. 19).

La promozione delle competenze trasversali tramite la didattica museale può realizzarsi non solo prendendo in considerazione determinati approcci e modelli di apprendimento, ma partendo dalle caratteristiche particolari che i musei e gli oggetti museali possiedono. La presa di consapevolezza della molteplicità dei punti di vista che ha generato i musei e le sue collezioni, come sottolineato dalla critica pedagogica (Giroux, 1992), può efficacemente contribuire alla costruzione di una cultura democratica in cui non esistano differenze da marginalizzare.

Inoltre, il museo e le opere d'arte hanno un impatto sulle capacità cognitive di riflessione degli studenti, nonché sulle capacità affettive (Mateus-Berr, 2015: 11; Terrassa et al., 2016: 13): l'esperienza estetica consente una maggiore propensione alla riflessione continua e ragionata, all'analisi comparata delle informazioni, la costruzione di soluzioni a problemi complessi. La relazione con un nuovo oggetto museale mette in moto le conoscenze già acquisite al fine di interagire con lo stesso e costruire delle inferenze ragionate e il più possibile corrette, scavando sotto la superficie per raggiungere la complessità dell'interpretazione (Ritchhart, 2007).

Il quadro teorico fin qui analizzato dimostra come il museo risulti uno dei contesti educativi privilegiati alle competenze di comunicazioni, analisi, riflessione e valutazione critica personale, ascrivibili al costruito di pensiero critico.

Durante lo scorso secolo, il concetto di pensiero critico è stato definito e concettualizzato da una serie di numerosi studi in ambito educativo. Il primo importante modello di riferimento si trova nell'opera di Dewey *How we think* (1910) dove lo studioso e filosofo americano discute circa le varie fasi del pensiero, le diverse varietà, l'importanza e dà definizione di un modello di apprendimento al pensiero sistematico e logico, o meglio "riflessivo" (*reflectiv thought*). Il pensiero riflessivo si caratterizza delle seguenti qualità: «una riflessione attiva, costante e attenta considerazione di ogni convinzione o presunta forma di conoscenza, alla luce dei motivi che la sostengono e delle conclusioni a cui tende»³

- 2 Traduzione a cura della sottoscritta. Il testo originale in inglese cita «Where potentially "active" visitors find themselves unable to use their skills and knowledge and unable to become involved within a museum, where they are forced into a "passive" model, mental discomfort, a feeling of personal inadequacy, or feelings of being out of place are likely to result. The museum becomes a place to be avoided».
- 3 Traduzione a cura della sottoscritta. Il testo originale in inglese cita «active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light the grounds that support it, and the further conclusions to which tends».

(Dewey, 1910, p. 6); esso si genera da uno stato di dubbio del soggetto pensante e continua nella ricerca di elementi utili a risolvere il dubbio. Il pensare, dunque, ha origine da una situazione di incertezza, nella quale la domanda di risoluzione del contesto problematico si definisce come fattore guida del processo riflessivo: la ricerca di ulteriori punti di vista e la pianificazione di progetti di risoluzione del problema sono condotti dall'esigenza stessa di risolvere una difficoltà, natura e fine del pensiero. Il porsi in relazione con oggetto artistico e/o testuale e giungere alla sua interpretazione può essere definita come la situazione problematica da cui avviare un processo di promozione del pensiero critico e riflessivo, il cui risultato si concretizzerebbe in un'idea realizzatasi nella comprensione del significato di un oggetto/situazione.

Alla fine degli anni Cinquanta, lo sviluppo del cognitivismo conduce alla definizione di nuovi modelli di funzionamento del pensiero e della mente umana e, conseguentemente, del pensiero critico. Promosso dagli studi di Bruner e in parziale contraddizione al comportamentismo, il cognitivismo si pone l'obiettivo di studiare e definire come le informazioni vengano acquisite, memorizzate ed elaborate da parte della mente umana e quali processi mentali sottostanno a tali attività. È proprio Bruner, assieme a Brown, nel 1956 a pubblicare uno dei maggiori contributi del cognitivismo nel campo dello studio dei processi mentali, con l'opera *Il pensiero. Strategie e categorie* (Bruner & Brown, 1956) volto alla definizione del processo di categorizzazione. La categorizzazione, o concettualizzazione, «uno dei più semplici e comuni fenomeni della conoscenza» (Bruner & Brown, 1956, p. 13), è studiata nell'opera con la finalità di definire un modello di analisi di classi significative di eventi/oggetti operata dalla mente umana all'interno di un ambiente; categorizzare viene definito come «rendere equivalenti cose distinguibilmente differenti, raggruppare oggetti, eventi e la gente intorno a noi in classi, e rispondere ad essi nei termini della loro appartenenza ad una classe, anziché della loro singolarità» (Bruner & Brown, 1956, p. 15). Categorizzare riduce la complessità dell'ambiente e, contemporaneamente, orienta verso il futuro, rendendo evidente i segni più sicuri e possibili per l'identificazione di un evento o di un oggetto. È in base a tali caratteristiche che il processo di categorizzazione si lega al pensiero critico in campo educativo: similmente al processo di pensiero induttivo, categorizzare permette agli studenti di separare gli oggetti in “esempi di un determinato gruppo” e “non esempi”, attuando la pratica del confronto e del contrasto. Il tutto supporta i discenti nella comprensione dei concetti e dei pensieri più astratti, migliorando sia la capacità inferenziale che la competenza di analisi, afferenti al costrutto di pensiero critico.

Gli anni Ottanta dello scorso secolo vedono la pubblicazione del testo della psicologa e studiosa Halpern *Thought and Knowledge: An Introduction to Cri-*

tical Thinking (1985, aggiornato nel 2013) in cui la definizione di pensiero critico si nutre di nuove riflessioni: «Il pensiero critico è l'uso di quelle abilità cognitive o strategie che aumentano la probabilità di un risultato desiderabile. È usato per descrivere il pensiero che è intenzionale, ragionato e orientato verso gli obiettivi: è il tipo di pensiero coinvolto nella risoluzione dei problemi, nella formulazione di inferenze, nel calcolo delle probabilità e nel prendere decisioni. Esso si realizza quando il pensatore utilizza abilità che sono riflessive ed efficaci per il particolare contesto e tipo di pensiero»⁴ (2013², 8). Ritorna nello studio di Halpern il legame tra realtà e pensiero, realtà come fine ultimo e punto di partenza per un'azione cognitiva riflessiva unita a strategie che supportino il raggiungimento di obiettivi predefiniti. Senza tali premesse, non si può associare il termine “critico” a un processo mentale. Il testo di Halpern è fortemente indirizzato verso finalità educative, sostenendo come l'insieme delle competenze associate al pensiero critico siano necessarie in quasi tutti i contesti quotidiani: «Il bene più prezioso di ogni Paese è pensare [...]. Dobbiamo fare di questo l'obiettivo dell'educazione»⁵ (p. 12). Halpern, nel suo testo, prende in considerazione anche le disposizioni mentali connesse al pensiero critico: i fattori della personalità o affettivi sono in grado di influenzare il desiderio di promuovere il complesso sistema di processi cognitivi e riflessivi: se non si è in possesso di tali attitudini, non si è in grado di sviluppare le competenze necessarie per essere riconosciuto come pensatore critico.

La definizione di disposizioni mentali effettuata da Halpern trova le sue fondamenta negli studi precedenti, ma a partire dagli ultimi venti anni del XX secolo diventa un focus di ricerca fondamentale per tutti gli studiosi che si avvicinano al costrutto di pensiero critico. Il Delphi Report (Facione, 1990) e gli studi di Ennis (1991; 2005) sono i testi fondamentali per una definizione contemporanea di tale competenza e forniscono le indicazioni necessarie per la costruzione e la valutazione di percorsi educativi finalizzati alla sua promozione. Nello specifico, la realizzazione del Delphi Report è da considerarsi uno strumento fondamentale di ricerca sul pensiero critico in quanto riesce a met-

- 4 Traduzione italiana a cura della sottoscritta. Il testo in lingua inglese cita: «Critical thinking is the use of those cognitive skills or strategies that increase the probability of a desirable outcome. It is used to describe thinking that is purposeful, reasoned, and goal directed—the kind of thinking involved in solving problems, formulating inferences, calculating likelihoods, and making decisions, when the thinker is using skills that are thoughtful and effective for the particular context and type of thinking task».
- 5 Traduzione italiana a cura della sottoscritta. Il testo in lingua inglese cita: «The most precious commodity of any country is thinking, educated people. We must make this the goal of education».

terne in evidenza «le sue componenti essenziali, nella prospettiva di individuare un modello di insegnamento, valutazione e quindi sviluppo dei livelli di pensiero critico del discente» (Poce, 2017, p. 35). Per Facione, il pensiero critico è «una capacità di giudizio motivato e autoregolato che porta all'interpretazione, all'analisi, alla valutazione e all'inferenza, così come alla spiegazione delle considerazioni fattuali, concettuali, metodologiche, criteriologiche o contestuali su cui si basa il giudizio stesso. Il pensiero critico è uno strumento di indagine fondamentale. Come tale, il pensiero critico è una forza liberatrice nel campo dell'educazione e una potente risorsa nella vita personale, sociale e civica» (Facione, 1990, p. 2; citato in Poce, 2017, p. 36). La finalità primaria del Delphi Report è quella di individuare una definizione di pensiero critico in modo che il costrutto possa essere reso operativo in ambito educativo e valutato in modo attendibile e affidabile: a partire dall'identificazione degli elementi chiave, gli esperti hanno identificato le abilità cognitive primarie e secondarie del costrutto (*skills e subskills*), precisato il significato e definito una lista di operazioni associate a ogni abilità individuata, sottolineandone le modalità di sviluppo e controllo in contesti educativi.

Ennis, nell'articolo del 1991, propone una guida sull'integrazione del costrutto di pensiero critico in vari cambi disciplinari e in tutti i gradi di istruzione formale, fornendo le modalità di costruzione di percorsi didattici finalizzati allo sviluppo delle competenze di pensiero critico e le modalità di valutazione più efficaci da utilizzare in base al contesto didattico. Il costrutto è così definito da Ennis: «"Pensiero critico" [...] significa in generale un pensiero riflessivo ragionato, che si concentra sul determinare cosa credere o fare»⁶ (Ennis, 1991, p. 6), sottolineando i processi di riflessione, razionalizzazione e decisione circa le credenze da sviluppare e le azioni da intraprendere. Il pensiero critico è sia associato al contesto del *problem solving* che a quello di pensiero creativo, ma non si riduce nella loro somma, data l'associazione con altri processi mentali primari, quale quello di *decision-making*. Le disposizioni mentali costituiscono la base solida dei comportamenti e dei processi cognitivi del pensatore ideale: esse non risultano separate l'una dall'altra, ma funzionano efficacemente solo se utilizzate in maniera interconnessa. Allo stesso modo, la promozione di esse in ambito educativo non deve avvenire singolarmente, ma attraverso approcci che ne consentano il funzionamento a più livelli di difficoltà e in modo interdipendente.

6 Traduzione italiana a cura della sottoscritta. Il testo in lingua inglese cita: «"Critical thinking", as I think the term is generally used, roughly means reasonable reflective thinking that is focused on deciding what to believe or do».

In generale, gli studi sul campo dimostrano che gli interventi didattici che possono essere costruiti per promuovere il pensiero critico nei vari gradi di istruzione formale risultano vari: a partire dagli approcci definiti da Ennis, il pensiero critico può essere integrato o meno con una disciplina scolastica e promosso durante tutto il corso del percorso formativo oppure tramite singoli interventi. Anche se la ricerca sull'efficacia degli interventi didattici non risulta omogenea (P21, p. 4), se le competenze di pensiero critico sono insegnate in contesti disciplinari i risultati appaiono migliori (Halpern, 2013).

Lo studio di Abrami et al. (2008) ha evidenziato come l'utilizzo del "metodo misto" nell'insegnamento del pensiero critico produca risultati generalmente migliori rispetto al metodo ad "immersione" e all'approccio "generale" e ad "infusione"⁷. Dunque, indicare negli obiettivi di un percorso didattico lo sviluppo di determinate abilità cognitive o atteggiamenti produrrebbe maggiori effetti nella produzione del pensiero critico. Inoltre, se i docenti hanno ricevuto una formazione specifica sul tema della promozione delle competenze di pensiero critico, l'impatto degli interventi risulta migliore: (Abrami et al., 2008, p. 1121). Anche l'utilizzo di metodologie didattiche collaborative tra studenti sembra supportare in maniera più efficace lo sviluppo del pensiero critico; tuttavia, tale effetto risulta minore agli altri precedentemente indicati.

Il connubio tra i valori artistico, storico e testuale contenuti nell'epigrafe rendono questo particolare oggetto museale potenzialmente efficace per la promozione del pensiero critico. Nata come mezzo di comunicazione linguistica e oggi oggetto archeologico, architettonico, storico, artistico e museale, l'epi-

7 Cfr. Ennis, 1989. Per approccio generale si intende l'approccio didattico volto allo sviluppo delle abilità e delle disposizioni di pensiero critico in modo separato dall'acquisizione di contenuti specifici di determinati materie, argomenti o ambiti di studio: esso può quindi essere utilizzato anche in contesti di istruzione non formale in cui il conseguimento di nuove conoscenze non è stato definito come obiettivo del percorso formativo. Per approccio di infusione si intende la costruzione di percorsi educativi collegati a specifiche materie di insegnamento in cui gli studenti siano incoraggiati a pensare in modo critico, raggiungendo una comprensione profonda e riflessiva della disciplina in cui l'attività didattica è stata realizzata. Nell'approccio di infusione, i principi base del concetto di pensiero critico sono illustrati ai discenti e spiegati, rendendoli così maggiormente consapevoli a livello metacognitivo (Glaser, 1985; Swartz, 1987). Al contrario, l'approccio immersivo, sempre connesso a un determinato ambito disciplinare, non prevede l'esplicazione del costruito di pensiero critico (McPeck, 1981). L'approccio misto prevede la combinazione tra la creazione di un corso volto alla promozione delle competenze di pensiero critico e l'utilizzo di conoscenze/informazioni contesti derivati da specifiche materie di studio (Ennis, 1985; Sternberg, 1987; Perkins and Solomon, 1989): tale approccio consentirebbe il superamento delle problematiche che i singoli approcci solitamente presentano e, per questo, è considerato da Ennis come più efficace (Ennis, 1989: 5).

grafe offre moltissimi spunti per la costruzione di percorsi didatticamente efficaci nello sviluppo delle capacità di analisi, riflessione singola e di gruppo e valutazione critica. La presenza della lingua latina, inoltre, consentirebbe agli studenti, che non la studiano durante il percorso scolastico, di entrare in contatto con le conoscenze di base per avvicinarsi in modo diretto alle fonti storiche dell'epoca romana, nonché di approfondire i saperi culturali delle civiltà antiche, di sviluppare riflessioni metalinguistiche e letterarie, fino alla promozione di capacità logiche e di analisi.

Dall'oggetto museale, alla parola incisa, la riflessione critica sulle fonti storiche, guidata dal ricercatore, agevolerebbe negli studenti la riflessione sulla società odierna, rivelando il contenuto estremamente potenziale di un percorso didattico che nasca dal lavoro congiunto di scuola e museo. Come Dante, riprendendo Giustiniano, ricorda nella *Vita Nova*: «*Nomina sunt consequentia rerum*», la lingua, tramite i nomi, rivela continuamente l'essenza e la qualità delle cose.

Date tali premesse, sono state definite ipotesi di ricerca per le quali la costruzione di percorsi educativi in contesti di educazione contemporaneamente formale e museale potrebbe promuovere le competenze di analisi, riflessione, comunicazione e valutazione critica degli studenti coinvolti. Inoltre, dalle stesse premesse, sono stati creati percorsi didattici con le finalità di promuovere la conoscenza del patrimonio culturale, della lingua madre e delle competenze di pensiero critico, fondamentali per gli studenti in un'ottica di apprendimento permanente.

2. Obiettivi e ipotesi della ricerca

L'idea di ricerca si propone come macro-obiettivo la costruzione di percorsi di didattica museale, per studenti di scuola secondaria di secondo grado, incentrati sulla mediazione dell'oggetto epigrafico per la promozione di competenze linguistiche, di analisi, riflessione e valutazione critica.

Gli elementi, la metodologia e gli strumenti del disegno della ricerca sono stati scelti e determinati a partire dalle seguenti domande:

- Si può sviluppare il pensiero critico in un contesto museale epigrafico?
- La progettazione per competenze, che vede la commistione tra istruzione formale e informale, favorisce la promozione del pensiero critico?
- L'approccio degli studenti della scuola secondaria di secondo grado alla lingua latina contribuisce alla promozione delle competenze di pensiero critico?

- Il contatto con l'epigrafe agevola la promozione delle competenze linguistiche, di analisi e riflessione?
- Possono le metodologie didattiche innovative supportare l'acquisizione di conoscenze relative all'epigrafe?

La competenza di pensiero critico risulta essere una delle capacità maggiormente richieste nei livelli più alti dell'istruzione formale, nonché in ambienti di tipo aziendale, e dovrebbe essere stimolata in tutti i gradi di istruzione perché si consolidi, come approccio sistematico, nella vita dell'individuo.

L'ipotesi teorica per la quale la connessione tra istruzione informale e formale sostenga con più efficacia la promozione delle competenze nell'individuo, in un'ottica di apprendimento permanente, risulta essere fondamentale per lo sviluppo del presente progetto di ricerca. A supporto di tale ipotesi, si ricorda il già citato *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* (2000) che sottolinea la validità di percorsi educativi integrati tra istruzione formale e informale per un più adeguato sviluppo della persona umana, sia in termini di conoscenze che di competenze⁸. La presente ricerca, dunque, parte dalle suddette ipotesi per costruire esperienze di apprendimento in contesti educativi formali e informali che sappiano sfruttare l'altissimo potenziale educativo e sociale di tali percorsi in termini di «conoscenze, abilità e competenze da condividere e sviluppare insieme per un progetto educativo comune» (Galliani, 2010).

Inoltre, la necessità di una conoscenza solida di base e dell'approccio al testo come strumento primario per avviare qualsiasi attività che abbia come fine l'analisi e la comprensione del mondo che ci circonda, identifica l'epigrafe come l'oggetto museale potenzialmente efficace per la promozione del pensiero critico, dato il connubio tra valori artistico, storico e testuale in esso contenuti. L'approccio alla lingua latina consentirebbe agli studenti della scuola secondaria di secondo grado di possedere le conoscenze basilari per comprendere una fonte storica di epoca romana e avviare processi di interpretazione e analisi tenendo in considerazione il contesto storico-sociale di riferimento; essa agevolerebbe, inoltre, negli studenti la riflessione sulla società odierna e sulla lingua italiana, rivelando il contenuto estremamente potenziale di un percorso didattico che nasca dal lavoro congiunto di scuola e museo.

8 Sul tema: *Lifelong Learning and Lifewide Learning*, Agenzia nazionale dell'educazione, Stoccolma, gennaio 2000; Unita europea EURYDICE, L'apprendimento lungo tutto l'arco della vita – Il contributo dei sistemi educativi degli Stati membri dell'Unione europea, Bruxelles, 2000; CEDEFOP, Apprendere: una necessità del nostro tempo, Salonicco, 2000; ECOTEC, The Contribution of Community Programmes, Funds and Initiatives to Lifelong Learning, Rapporto alla Commissione europea della DG Educazione e cultura, agosto 2000.

L'uso di metodologie didattiche innovative, quali l'*Object Based Learning* (OBL); *Visual thinking strategies* (VTS) e il *Digital Storytelling* (DST), caratterizzate, secondo la letteratura di riferimento, da strategie educative a supporto dello sviluppo di conoscenze specifiche e di competenze comunicative, di analisi, argomentazione e valutazione (Lane & Wallace, 2007; Porter, 2015; Terrassa et al., 2016; Poce, 2018), si identifica quale presupposto teorico per la loro integrazione in percorsi didattici museali incentrati sull'oggetto epigrafico e finalizzati alla promozione delle competenze di pensiero critico.

3. Scelte metodologiche e procedurali

La presente ricerca è stata avviata attraverso un'analisi dello stato dell'arte nell'ambito della definizione del costrutto di pensiero critico e delle metodologie e strategie operative più efficaci per la promozione in contesti di educazione museale. Nella ricerca qui presentata, il pensiero critico è associato al termine "competenza" al fine di circoscriverne la cornice storica e teorica e il criterio educativo in ambiti di istruzione formale e informale. Per cornice storica e teorica si intende l'evoluzione dei cambiamenti del concetto e dei modelli di definizione del pensiero critico dall'inizio del XX secolo alla contemporaneità, in contesti di ricerca nazionali e internazionali; per criterio educativo, si fa riferimento alla normativa europea e italiana in materia di regolamentazione del sistema di istruzione formale, alle ricerche valutative ad essa collegate e ai tentativi di definizione di pratiche educative per la promozione delle competenze in oggetto in contesti di istruzione formale e informale. Data la definizione ampia del concetto di competenza in sé, e in particolare del costrutto di pensiero critico, si è scelto di utilizzare la locuzione "le competenze di pensiero critico" con la finalità di rendere evidente la varietà di abilità, atteggiamenti, disposizioni mentali, caratteristiche personali che compongono il modello educativo in oggetto e, da tale determinazione, illustrare le scelte metodologiche e attuative utilizzate nella fase sperimentale della presente ricerca.

Si è poi passati all'analisi del concetto di educazione museale quale insieme di esperienze di istruzione informale e degli studi che riconducono alla necessità del connubio tra educazione formale e informale per lo sviluppo delle competenze trasversali in un'ottica di apprendimento permanente. Modelli, strategie e dispositivi per la promozione delle competenze trasversali tra scuola e museo sono stati presi in considerazione al fine di effettuare uno studio approfondito dei *framework* teorici e metodologici di riferimento. Particolare attenzione è stata data al concetto della promozione delle competenze di pensiero critico nella mediazione e didattica museale, nonché ai modelli e ai casi di stu-

gio già sperimentati in campo di fruizione del patrimonio culturale all'interno dei musei per la promozione delle competenze e delle abilità cognitive di pensiero critico, al fine di individuare ulteriori strategie di costruzione di percorsi di apprendimento idonei agli obiettivi definiti dalla presente ricerca. L'accento è stato posto anche sulle metodologie didattiche individuate dalla letteratura quali particolarmente privilegiate per la promozione delle competenze di pensiero critico in contesti museali: l'*Object Based Learning* (OBL); *Visual thinking strategies* (VTS) associato all'*Inquiry-based learning approach*; lo *Storytelling* e il *Digital Storytelling* (DST). Una analisi di buone pratiche e casi di studio chiude la prima parte di revisione dello stato dell'arte.

Una seconda parte di analisi della didattica museale attraverso l'oggetto epigrafico è stata portata avanti al fine di individuare le strategie e le metodologie didattiche da utilizzare in fase sperimentale per supportare la mediazione delle conoscenze insite nell'epigrafe negli studenti di scuola secondaria di secondo grado. Particolare attenzione è stata data alle metodologie innovative per la didattica del latino in contesti di istruzione formale e informale, soprattutto museale, che supportano la promozione delle competenze di linguistiche, di analisi, riflessione e valutazione critica del testo scritto. Nello specifico, si è deciso di effettuare una ricerca in riferimento agli strumenti tecnologici che supportano il contatto con il testo latino epigrafico nonché una valutazione dell'impatto dell'uso della tecnologia nella lettura delle iscrizioni latine, ai fini dello sviluppo del pensiero critico.

Dal punto di vista procedurale, si è passati alla costruzione, a partire dalla letteratura di riferimento, di uno strumento di valutazione del pensiero critico per studenti della scuola secondaria di secondo grado, la cui validazione è ancora in corso. Tale strumento di valutazione consiste in una prova di analisi di un testo scritto, una fonte storico-letteraria dell'epoca romana ad opera di Tito Livio, contenente domande a stimolo chiuso e risposta chiusa e aperta. La costruzione dello strumento di valutazione e, in particolare, la costruzione della griglia di valutazione delle domande a stimolo chiuso e risposta aperta, costruite come dei brevi testi argomentativi, è stata realizzata attraverso la presa in considerazione e l'evoluzione di strumenti preesistenti volti alla valutazione delle competenze comunicative, di analisi, argomentazione e valutazione critica, in particolare gli studi di Ennis (1993), Newman et al. (1997) e Poce (2017). Dopo essere stato somministrato a una classe appartenente a una delle scuole partecipanti al progetto, lo strumento e la griglia di valutazione sono stati consegnati ai docenti facente parti del progetto di ricerca e da loro valutati: i risultati del test di validazione dello strumento consentiranno l'implementazione dello strumento stesso prima della somministrazione durante la fase sperimentale della ricerca.

La sperimentazione vedrà la partecipazione di due scuole secondarie superiori appartenenti a tre città della provincia di Roma: l'Istituto Tecnico e Liceo Scientifico opzione Scienze Applicate "L. Trafelli" di Nettuno (con tre classi come gruppo sperimentale e due classi come gruppo di controllo), il Liceo Artistico "Pablo Picasso" nella sede di Pomezia (con una classe come gruppo sperimentale e una classe come gruppo di controllo) e di Anzio (con una classe come gruppo sperimentale e una classe come gruppo di controllo), per un totale di 110 studenti partecipanti alle attività empiriche e 80 alunni facenti parte del gruppo di controllo. Quattro classi del gruppo sperimentale e tre del gruppo di controllo appartengono al secondo anno del primo biennio della scuola secondaria superiore; una classe del gruppo sperimentale e una classe del gruppo di controllo sono, invece, del primo anno del secondo biennio. Gli studenti partecipanti hanno un'età compresa tra i 15 e i 17 anni.

I percorsi didattici per la promozione delle competenze di pensiero critico sono stati costruiti partendo dai dati emersi durante lo studio della letteratura di riferimento; supporto nella scelta degli oggetti museali epigrafici da inserire nei percorsi è stato dato dalla curatrice delle Collezioni Epigrafiche Capitoline Dott.ssa Daniela Velestino, correlatrice della presente ricerca di dottorato. I percorsi didattici sono costituiti da tre incontri totali con le classi partecipanti alla sperimentazione, più due incontri destinati allo svolgimento del pre-test e del post-test. Il gruppo di controllo effettuerà, invece, esclusivamente il pre-test e il post-test.

Il primo incontro, da realizzarsi in contesto scolastico, attraverso la metodologia del *Visual thinking* e attraverso le strategie didattiche di tipo induttivo e cooperativo, porrà gli studenti in relazione con l'oggetto epigrafico e svilupperà i seguenti temi: Il concetto di epigrafe; l'epigrafe come documento e monumento storico; l'alfabeto latino e la lettura della lingua latina; la realizzazione dell'epigrafe in epoca romana; gli errori epigrafici e la *damnatio memoriae*; la funzione pubblica e l'interpretazione dell'epigrafe. Il secondo incontro prevede la visita alla Galleria Lapidaria dei Musei Capitolini; attraverso attività di discussione di gruppo e di interpretazione, con anche l'utilizzo della metodologia di *Object based learning*, si svilupperà il tema dell'allestimento della Galleria, soprattutto in relazione all'utilizzo della strumentazione multimediale per la fruizione degli oggetti epigrafici; inoltre, si realizzeranno attività di lettura in lingua latina, tentativi di traduzione in lingua italiana, analisi e interpretazione del testo e della funzione dell'epigrafe in riferimento contesto storico e sociale per il quale era stata costruita. Il terzo incontro, da realizzarsi in contesto scolastico, sarà costruito come un mini workshop di *Digital Storytelling*, con l'utilizzo del metodo *BYOD*: gli studenti, divisi in gruppi, sceglieranno una delle epigrafi analizzate durante la visita presso la Galleria Lapidaria e, a partire da questa, scriveranno collaborativa-

mente un racconto creativo a essa associato e registreranno la lettura del racconto, costruendo così il proprio *storytelling* digitale.

La sperimentazione dei percorsi didattici nelle scuole selezionate avverrà nei mesi di novembre e dicembre 2018; successivamente si procederà all'analisi dei dati di valutazione raccolti secondo le seguenti modalità: pre-test e post-test nelle classi partecipanti alla sperimentazione; pre-test e post-test nelle classi definite come gruppi di controllo dell'esperimento; questionario delle variabili di sfondo e di valutazione dei percorsi didattici compilato dagli studenti partecipanti; *focus group* di valutazione dell'esperienza effettuato dai docenti partecipanti alla sperimentazione; intervista con la curatrice delle Collezioni Epigrafiche Capitoline.

4. Promuovere il pensiero critico nel museo. Discussione dello stato dell'arte della ricerca

La letteratura di riferimento in merito alla promozione di competenze di pensiero critico in contesti di didattica museale conferma come i musei siano da considerarsi luoghi di apprendimento consoni all'acquisizione di conoscenze in modo critico: «perché sembrano essere luoghi che incoraggiano naturalmente le persone a fare il tipo di cose che caratterizzano la teoria dell'apprendimento costruttivista: esplorare e scoprire i propri interessi, interagire con numerosi stimoli e utilizzare il proprio background e le conoscenze pregresse come espliciti quadri di riferimento per costruire la conoscenza»⁹ (Tishman et al., 2007, p. 3). La relazione con un nuovo oggetto museale promuove la costruzione di inferenze ragionate e il più possibile corrette. Come afferma Ritchhart (2007, p.139): «Nei musei, gli studenti interagiscono e cercano di dare un senso a nuovi oggetti ed esperienze; essi devono pensare di poterlo fare. In particolare, devono poter guardare da vicino; meravigliarsi e interrogarsi; fare interpretazioni e formulare ipotesi basate sull'evidenza; stabilire connessioni con cose che già conoscono; considerare prospettive e punti di vista diversi; scavare sotto la superficie per scoprire la complessità; e formulare conclusioni»¹⁰.

9 Traduzione italiana a cura della sottoscritta. Il testo in lingua inglese cita: «because they seem to be venues that naturally encourage people to do the kinds of things that are hallmarks of constructivist learning theory—to explore and discover their own interests, to actively engage with rich stimuli, and to use their own backgrounds and prior knowledge as explicit frames of reference for constructing knowledge».

10 Traduzione italiana a cura della sottoscritta. Il testo in lingua inglese cita: «In museums, students are interacting with and trying to make sense of new objects and experiences and must

Come già analizzato, i modelli di insegnamento del pensiero critico utilizzati in ambito educativo sono vari (Wright, 2007; Abrami et al., 2008): una delle critiche avanzate nei confronti delle strategie didattiche in questo campo è la necessità di rendere operative le attività ideate con esercizi che abituino gli studenti ad utilizzare abilità cognitive e sviluppare atteggiamenti mentali legati all'argomentazione, all'analisi, alla valutazione e alla risoluzione di problemi, anche in contesti nuovi: «Proprio come non ha senso cercare di insegnare contenuti fattuali senza dare agli studenti l'opportunità di utilizzarli, non ha senso anche cercare di insegnare un pensiero critico privo di contenuti concreti»¹¹ (Willingham, 2008, p. 21). Proprio a partire dalla definizione di Willingham, per la quale il pensiero critico implica «ragionare in modo distaccato, esigendo che le affermazioni siano supportate da prove»¹² e anche «vedere tutte le parti di un problema ed essere aperto a nuove evidenze che non confermano le proprie idee»¹³ (p. 21), gli studi di didattica museale finalizzati alla promozione della riflessione ragionata nei visitatori, soprattutto studenti, evidenziano la necessità dell'utilizzo di gruppi di discussione su determinati oggetti museali per migliorare le seguenti abilità cognitive: osservare, descrivere, creare associazioni con conoscenze pregresse, interpretare, fare delle ipotesi, comparare punti di vista, interpretazioni e informazioni, basare le proprie affermazioni su prove, rivedendo le proprie riflessioni continuamente (Terrassa et al., 2016, p. 23).

Nel campo della didattica museale, la promozione del pensiero critico viene spesso associata alla promozione del pensiero creativo (Foley, 2014), nonostante le differenze tra i due costrutti sia comunque consistente: la componente immaginativa e dell'imprevisto sono appannaggio del pensiero creativo, logica, la razionalità e l'analisi sono caratteristiche tipiche del pensiero critico (Forrester, 2008). La connessione creatività-riflessione critica è sottolineata anche nelle ricerche di Gardner, soprattutto in relazione alle caratteristiche delle strategie e modelli didattici in Cina in confronto con quelle utilizzate negli Stati

think to do so. Specifically, they must: look closely; wonder and question; make interpretations and form hypotheses based on evidence; make connections to things they already know; consider different perspectives and viewpoints; delve below the surface to uncover complexity; and form conclusions».

- 11 Traduzione italiana a cura della sottoscritta. Il testo in lingua inglese cita: «Just as it makes no sense to try to teach factual content without giving students opportunities to practice using it, it also makes no sense to try to teach critical thinking devoid of factual content».
- 12 Traduzione italiana a cura della sottoscritta. Il testo in lingua inglese cita: «reasoning dispassionately, demanding that claims be backed by evidence».
- 13 Traduzione italiana a cura della sottoscritta. Il testo in lingua inglese cita: «seeing both sides of an issue [and] being open to new evidence that disconfirms your ideas».

Uniti, descritte nel testo *The open minds. Chinese clues to the dilemma of contemporary education* (1989).

Nonostante le definizioni di pensiero critico utilizzate in contesti di educazione museale siano tra loro diverse, la didattica nel campo della fruizione del patrimonio artistico e culturale è d'accordo nella necessità di promuovere tali competenze, sia attraverso attività destinate a un pubblico specifico sia sottolineandone generalmente la funzione all'interno del ruolo educativo dei musei (Smith, 2007).

Per quanto concerne l'utilizzo di particolari metodologie didattiche, *l'Hands-on* e *l'Object Based Learning* (OBL) sono particolarmente privilegiate per la promozione delle competenze di pensiero critico: «Le opere d'arte visive si materializzano in immagini che gli occhi percepiscono e in cose che possono essere potenzialmente toccate. C'è quindi un senso di immediatezza nel modo in cui lo spettatore inizia ad apprezzare un'opera d'arte: un approccio fisico, sensoriale e spesso emotivo che precede, e talvolta prevale, quello concettuale»¹⁴ (Hubard, 2011, p. 18). Nelle ultime due decadi, soprattutto nella scuola anglosassone, *l'Object Based Learning* è conosciuto e utilizzato come importante risorsa per l'apprendimento dagli alunni della scuola secondaria fino agli adulti (Durbin et al., 1990; Wiley, 2000; Paris, 2002; Lane & Wallace 2007). In realtà, come sottolinea Poce (2018), anche nell'istruzione primaria la metodologia di manipolazione e dell'*hands-on* dell'oggetto è abbastanza diffusa, ma «via via che si prosegue nel percorso di istruzione diminuisce il coinvolgimento sensoriale nell'apprendimento» (Poce, 2018, p. 24), nonostante numerosi studi ne dimostrino la funzionalità, soprattutto in termini di interiorizzazione delle conoscenze (Triona 2005).

Nel campo della promozione del pensiero critico, un'ulteriore strategia di apprendimento definita efficace dalla letteratura del settore risulta essere il *Visual thinking strategies* (VTS) associato a delle attività di discussione di gruppo di tipo *Inquiry-based learning approach*: «i dialoghi guidati su un oggetto artistico possono promuovere abilità quali l'osservazione, il porre domande, il confronto con gli altri, l'inferenza, il ragionamento dimostrativo e l'apertura a molteplici punti di vista»¹⁵ (Hubard, 2011, p. 15). L'utilizzo di gruppi di

14 Traduzione italiana a cura della sottoscritta. Il testo in lingua inglese cita: «Works of visual art are embodied in images that the eyes perceive and in things that can potentially be touched. Therefore, there is a sense of immediacy in the way viewers begin to apprehend an artwork: a physical, sensorial, and often emotional engagement that precedes, and sometimes overrides, the conceptual».

15 Traduzione italiana a cura della sottoscritta. Il testo in lingua inglese cita: «guided dialogues about art can promote skills, including observation, questioning, association, inference, evidential reasoning, and openness to multiple perspectives»

studenti per la costruzione di attività di questo tipo risulta fondamentale, in quanto consente una continua riflessione e verifica delle inferenze effettuate dal singolo e dagli altri, consentendo agli alunni di effettuare l'osservazione e la deduzione in maniera rigorosa e critica nonché di costruire in modo collaborativo le nuove conoscenze.

Anche lo *Storytelling* può risultare un'ottima strategia di promozione del pensiero critico. L'arte del racconto è presente nella storia dell'umanità fin dalla sua nascita e si delinea come l'originale forma di insegnamento (Pedersen, 1995). La Pedagogia dello *Storytelling* pone al centro del processo educativo la comunicazione: la comprensione di messaggi di genere e complessità diversa avviene utilizzando linguaggi vari (verbale, simbolico) e mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali). Da queste linee di ricerca, l'azione classica del raccontare si è ulteriormente sviluppata in un innovativo approccio metodologico: il *Digital Storytelling* (Meadows, 2003), il quale prevede la realizzazione di una storia attraverso la strumentazione tecnologica. La metodologia dello *Storytelling* prevede una relazione ravvicinata con l'oggetto museale che supporta la motivazione degli studenti partecipanti all'apprendimento (Grever et al., 2012); inoltre, come sostiene Moon (1999, p. 204) l'uso di tale strategia può «generare diverse forme di riflessione, può aggirare le resistenze che possono bloccare i normali processi riflessivi o introdurre nuove prospettive di riflessione»¹⁶.

È a partire dalle suddette indicazioni fornite dalla letteratura di riferimento che sono stati costruiti i percorsi di educazione museale per la promozione del pensiero critico attraverso la fruizione di oggetti epigrafici, percorsi destinati alla scuola secondaria di secondo grado. La scelta di scuole il cui indirizzo non prevede lo studio del latino è dovuta allo scopo di valutare se e in quale misura lo sviluppo di conoscenze legate alla lingua latina e, conseguentemente, alla lingua italiana e alla riflessione metalinguistica sia di supporto alla promozione delle competenze di pensiero critico.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

La presente ricerca si propone di unire nella fase sperimentale due problematiche educative di forte importanza: la promozione delle competenze di pensiero critico e la mediazione di oggetti museali epigrafici.

16 Traduzione italiana a cura della sottoscritta. Il testo in lingua inglese cita: «generate different forms of reflection and may bypass the resistances that can block normal reflective processes or else introduce new perspectives for reflection».

Le difficoltà circa la costruzione di percorsi didattici per la promozione di competenze trasversali, quali il pensiero critico, sono numerose dal punto di vista metodologico ed operativo: la conoscenza teorica completa della competenza in oggetto, la relazione tra la stessa e le altre competenze trasversali e abilità specifiche, la suddivisione della stessa in sotto-competenze, atteggiamenti e disposizioni da prendere in considerazione per una corretta progettazione e valutazione didattica. Lo studio dei *framework* metodologici di riferimento della competenza risulta altresì necessario, assieme alle linee guida in ambito educativo promosse in diversi contesti: dall'Unione Europea all'OCSE, dagli istituti scientifici nazionali alle istituzioni amministrative e governative nazionali, soprattutto ministeriali. La progettazione di percorsi didattici finalizzati alla promozione delle competenze trasversali, in particolare del pensiero critico, deve essere realizzata seguendo un'attenta sequenza procedurale, un'ideale scelta delle strategie e dei dispositivi operativi nonché una corretta scansione temporale. La valutazione, contemporaneamente, deve essere progettata affinché siano preservati i criteri di attendibilità e validità e in modo tale che ogni aspetto della competenza selezionata sia osservato durante tutto il percorso formativo.

Le difficoltà inerenti alla costruzione di percorsi didattici in contesti di istruzione informale e museale sono da ascrivere al contesto fisico educativo in sé e alle numerose sollecitazioni artistiche, culturali e comunicative che possono generarsi, cercando di effettuare una progettazione mirata agli obiettivi primari identificati per il processo di apprendimento. La valutazione, inoltre, di per sé poco praticata nei musei, deve anch'essa costruita tenendo in considerazione le difficoltà pratiche, senza tralasciare i principi teorici della valutazione per competenze. La scelta dell'oggetto epigrafico quale elemento fulcro dell'esperienza educativa degli studenti e la sua complessità dal punto di vista linguistico e artistico aumenta le difficoltà della progettazione educativa.

Tali numerose difficoltà possono facilmente condurre all'ideazione di percorsi poco coerenti o incompleti; la valutazione di essi può altresì perdere di validità. Una costruzione attenta di tutto il progetto e una valutazione continua dal punto di vista metodologico e procedurale possono limitare i punti di criticità della ricerca, riducendo le possibilità di inadeguatezza dell'impianto sperimentale.

I punti di forza del progetto di ricerca sono ascrivibili soprattutto in termini di ricaduta in contesti educativi formali e informali. Tra i risultati attesi dalla ricerca, si prevedono infatti la definizione di un modello didattico di promozione della conoscenza della lingua latina e dello sviluppo del pensiero critico attraverso l'uso delle epigrafi, la costruzione di uno strumento di valutazione della promozione del pensiero critico in un contesto educativo

museale, nonché la costruzione di apparati didattici permanenti per la mediazione delle collezioni epigrafiche destinati ai fruitori museali non specialisti di lingua latina. La realizzazione dei risultati attesi prevedrebbe la diffusione di percorsi museali che promuovano le conoscenze delle epigrafi e le competenze di analisi, riflessione e valutazione critica della fonte storica e oggetto epigrafico, in un contesto solitamente destinato alla fruizione di pochi utenti specialisti nel settore della lingua e dell'epigrafia latina.

Riferimenti bibliografici

- Abrami P. C., Bernard R. M., Borokhovski E., Wade A., Surkes M. A., Tamim R., & Zhang D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78(4), pp. 1102-1134.
- Bourdieu P. (1986). *The forms of capital*. In J.G. Richardson (Ed.), *Handbook for Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.
- Bruner J., Brown R.W. (1956). *A Study of Thinking*, New York: Wiley.
- Burch A. (2013). *Audience Advocacy: A Visitor-Centred Approach*, disponibile al link <http://www.culturehive.co.uk/wp-content/uploads/2013/07/Audience-advocacy-a-visitor-centred-approach..Alex-Burch..2005.pdf>.
- Coleman J. (1988). Social capital in the creation of human capital, *American Journal of Sociology*, 94 (Supplement), pp. 95-110.
- Commissione delle Comunità Europee (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles: disponibile al link https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf
- Dewey J. (1910). *How we think*. Boston: DC Heath and Company.
- Durbin G., Morris S., Wilkinson S. (1990). *Learning from objects: A teachers guide*. London: English
- Ennis R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron, & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). New York: W.H. Freeman.
- Ennis R. H. (1991). Critical thinking: a streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14, 1, March 1991.
- Ennis R.H. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*, 32, 3, pp. 179-186. College of Education: The Ohio State University.
- Ennis R. H., & Millman J. (1985). *Cornell critical thinking test, level X*. Pacific Grove, Calif: Midwest Publications.
- Facione P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations*. Milbrae, CA: The California Academic Press.
- Falk H. J., Dierking L. D. (1992). *The museum experience*. Washington DC: Whalesback Books.

- Foley C. M. (2014). Why creativity? Articulating and championing a museum's social mission. *Journal of Museum Education*, 39(2), pp. 139-151.
- Forrester J. (2008). Thinking creatively; Thinking critically. *Asian Social Science*, 4(5), pp. 100-105.
- Galliani L. (2010). *Prefazione*. In Petrucco C., *Didattica dei social software e del web 2.0*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Galliani L. (2012). Apprendere con le tecnologie nei contesti formali, non formali e informali. In P. Limone (Ed.), *Media, tecnologia e scuola: per una nuova Cittadinanza Digitale*. Bari: Progedit.
- Gardner H. (1989). *The open minds. Chinese clues to the dilemma of contemporary education*. New York: Basic Books.
- Gibbs K., Sani M., Thompson J. (Eds.) (2007). *Musei e apprendimento lungo tutto l'arco della vita: un manuale europeo*. Ferrara: EDISAI.
- Giroux H. (1992) *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.
- Glaser R. (1985). Learning and instruction: A letter for a time capsule. In Chipman S. F., Segal J. W., & Glaser R. (Eds.), *Thinking and learning skills* (pp. 609-618). Hillsdale, NJ: Erlbaum. Glasgow: Scottish Museums Council.
- Grever M., De Bruijn P., & Van Boxtel C. (2012). Negotiating historical distance: Or, how to deal with the past as a foreign country in heritage education. *Paedagogica Historica*, 48, pp. 873-887.
- Halpern D. F. (2013²). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th ed.). New York: Psychology Press.
- Hooper-Greenhill E. (Eds.) (1994). *The educational Role of the Museum*. Londra: Routledge.
- Hubard O. (2011). Rethinking Critical Thinking and Its Role in Art Museum Education. *The Journal of Aesthetic Education*, 45(3), pp. 15-21.
- Lane J., Wallace A. (2007). *Hands On: Learning from Objects and Paintings. A Teacher's Guide*.
- Mateus-Berr R. (Ed.) (2015). *Perspectives on art education: conversations across cultures*. Berlin, Germany; Boston, Massachusetts: De Gruyter.
- McPeck J. (1981). *Critical thinking and education*. New York: St. Martin's.
- Meadows D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication*, (2), pp. 189-193.
- Moon J. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development*. London: Routledge.
- Newman, D. R., Johnson, C., Webb B., Cochrane, C. (1997). Evaluating the quality of learning in computer supported co-operative learning. *Journal of the American Society for Information science*, 48 (6), pp. 484-495.
- P21, Partnership for 21st century skills (2007). *Framework for 21st Century Learning*. Disponibile al link <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>.
- Paris S.G. (2002). *Perspectives on Object –Centred Learning in Museums*. Mahwah, NJ: Routledge.
- Pedersen E. M. (1995). Storytelling and the art of teaching. *English Teaching Forum*, 33 (1), pp. 2-5.

- Perkins D. N., & Salomon G. (1989). Are cognitive skills context bound? *Educational Researcher*, 18(1), pp. 16-25.
- Poce A. (2017). *Verba Sequuntur. Pensiero e scrittura per uno sviluppo critico delle competenze nella scuola secondaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Poce A. (2018). *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria. Cultural Heritage and the Development of XXI Century Skills in Primary education*. Milano: FrancoAngeli.
- Porter B. (2015). *Digital Storytelling in the Classroom. The art of Digital Storytelling. Part I: becoming 21st century StoryKeepers*. Disponibile al link http://www.digitales.us/wp-content/uploads/2015/07/Digital_Storytelling_in_the_Classroom.pdf
- Ritchhart R. (2007). Cultivating a culture of thinking in museums. *The Journal of Museum Education*, 32(2), pp. 137-154.
- Smith M. M. (2007). From the Editor, *Journal of Museum Education*, 32, 2, pp. 189-190.
- Sternberg R. J. (1987). Questions and answers about the nature and teaching of thinking skills. In J. B. Baron, & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 251-259). New York: Freeman.
- Swartz R. J. (1987). Teaching for thinking: A developmental model for the infusion of thinking skills into mainstream instruction. In J. B. Baron, & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 106-126). New York: Freeman.
- Terrassa J., Hubard O., Holtrop E., & Higgins-Linder M., (2016). *Impact of art museum programs on students: Literature review*. Alexandria, VA: National Art Education Association.
- Tishman S., McKinney A., & Straughn C. (2007). *Study center learning: An investigation of the educational power and potential of the Harvard University Art Museums Study Centers*. Cambridge, MA: Harvard University Art Museums and Harvard Project Zero.
- Triona L.M., Klahr D., Williams C. (2005). *Point and click or build by hand. Comparing the effects of physical vs. Virtual materials on middle school student's ability to optimize an engineering design*. Paper presented at Proceedings of the 27th Annual Conference of the Cognitive Science Society, 21-23 July 2005.
- UNESCO (2015). *Rethinking education: towards a global common good?* Paris: Unesco Publishing. Disponibile al link <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/-232555e.pdf>.
- Wiley D.A. (Ed.) (2000). *The instructional use of learning objects*. Bloomington: Indiana Association for Instructional Technology and Association for Educational Communications and Technology.
- Willingham D. T. (2008). Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach? *Arts Education Policy Review*, 109, 4, pp. 21-32.
- Wright I. (2002). Challenging Students with the Tools of Critical Thinking. *The Social Studies*, 93, 6, pp. 257-261.



La Società Italiana di Ricerca Didattica con la collana Quaderni del Dottorato SIRD intende ribadire il proprio impegno nella formazione dottorale in Italia per contribuire allo sviluppo della ricerca e della riflessione scientifica sulle metodologie e le tecniche della ricerca educativa e didattica, principalmente di natura empirica e sperimentale.

Il progetto culturale della collana si propone di favorire il raccordo tra le scuole dottorali e di valorizzare sul piano scientifico i partecipanti, dottorandi e dottori di ricerca, ai Seminari SIRD.

I Quaderni intendono contribuire a fare “massa critica” e promuovere il confronto scientifico tra i dottorati di ambito educativo con riferimento particolare ai settori scientifici PED/03 (Didattica) e PED/04 (Pedagogia sperimentale).

