

La narrazione come ausilio didattico per la costruzione di significati¹

¹Giorgia Giovanna Lubello

Dottoranda in Scienze delle Relazioni Umane – Università “Aldo Moro” - Bari

Abstract: Narrative thought is a resource of the mind of a cognitive-interpretive nature. It qualifies man as socio-culturally situated identity. His dynamism focuses on two fundamental aspects: the interpretive dimension and the narrative construction of the Self, both oriented to the genesis of meanings.

Keywords: narrative, interpretation, evolution.

Riassunto: Il pensiero narrativo rappresenta una risorsa della mente di natura conoscitivo-interpretativa. Esso qualifica l'uomo come identità socio-culturalmente situata. I suoi dinamismi attengono a due aspetti fondamentali: la dimensione interpretativa e la costruzione narrativa del Sé, entrambi orientati alla genesi dei significati.

Parole chiave: narrazione, interpretazione, evoluzione.

1. Pensiero narrativo e pensiero paradigmatico

Bruner (1992) identifica due risorse attraverso le quali la mente consegue la conoscenza: il pensiero paradigmatico e il pensiero narrativo.

Per Piccinno (2019) il pensiero paradigmatico rappresenta la risorsa della mente che presidia la comprensione degli oggetti a partire dalle loro qualità costitutive, come somma di tratti e promuove conoscenza attraverso l'elaborazione di definizioni. Il pensiero narrativo, invece, si pone come una forma di pensiero che concepisce il contenuto non soltanto come un insieme di caratteristiche, ma anche per il valore che quel determinato oggetto può assumere per la soggettività.

La differenza tra le due forme di pensiero emerge con una certa evidenza quando si considerano le diverse declinazioni che il concetto assume nei suoi domini. Bruner (1986) sostiene che il pensiero paradigmatico si basa su di un tipo di ragionamento logico servendosi di procedure atte ad assicurare la verificabilità referenziale e a saggiare la verità empirica. Il suo ambito è costituito non solo dalle realtà osservabili, ma anche dall'insieme di tutti quei mondi possibili che si possono produrre logicamente e confrontare con le realtà osservabili. Il pensiero narrativo invece si occupa della

dimensione soggettiva dell'esperienza umana: come sostiene Ricoeur (1986) nasce dall'interesse per la condizione umana, si occupa delle azioni e delle intenzioni, proprie dell'uomo o a lui affini, non tende a porre nessuna verità assoluta, limitandosi a porre la verosimiglianza della sua narrazione.

Nel dibattito incentrato su cosa debba intendersi per narrazione, oltre alla mancanza di unanimità, a complicare il quadro contribuisce una duplice interpretazione, che considera la narrazione, da un lato come modalità cognitiva di organizzazione dell'esperienza e dall'altro come il prodotto di tale modalità che si concretizza in oggetti comunicativi come le storie.

In questa doppia accezione, secondo Shore (1996) la narrazione è un'attività di «adeguamento e creazione della realtà» ma allo stesso tempo si riferisce al «risultato acquisito di tale processo di strutturazione.»

D'altra parte, la duplicità del costruito narrativo si lega a un ulteriore fatto messo in evidenza dal Genette (1972). Egli rileva a questo riguardo che la sua nozione indica sia l'atto espressivo del narrare, sia il contenuto di quell'atto e si declina, pertanto, in termini di racconto e storia. Parlando di racconto egli intende l'enunciato narrativo puro, il solo aspetto di superficie o significante, il singolo e concreto prodotto di un atto di enunciazione, con la parola storia, invece, indica il significato, o il contenuto narrativo, l'oggetto del racconto costituito dalla successione degli avvenimenti riportati.

Richardson (2000) ha individuato quattro categorie principali entro cui rientrano le definizioni possibili di narrazione: temporale, causale, minimale e transazionale. La prima categoria si basa sull'idea che la narrazione consista nell'inserire una rappresentazione di eventi in una sequenza temporale; la seconda chiama in causa la connessione causale tra eventi come condizione essenziale della narrazione; l'approccio minimale guarda a qualsiasi enunciato riferibile ad un evento in un'ottica di trasformazione; mentre la categoria transazionale fa appello alla dimensione testuale come requisito unico per la narrazione.

Pertanto, sulla base delle categorie richardsoniane la definizione più accreditata sembra essere quella suggerita da Prince (1982) il quale definisce la narrazione come «la rappresentazione di avvenimenti e situazioni reali o immaginarie in una sequenza temporale» che, grazie alla funzione cementante della causalità, vengono trasformati in storie (Onega e Landa, 1996).

Bruner (1988, 1992) considera la narrazione il primo dispositivo interpretativo e

conoscitivo di cui l'uomo, in quanto soggetto socio-culturalmente situato, fa uso nella sua esperienza di vita: essa viene intesa dallo studioso come un processo finalizzato a declinare la realtà "al congiuntivo", aprendola all'indeterminatezza e al possibile, collocandola al centro della relazione tra insegnamento e apprendimento, quale mediatore relazionale con la funzione di creare le condizioni più vantaggiose per favorire nell'alunno, considerato singolarmente o in gruppo, processi riflessivi e ricorsivi (Bruner, 1983). Il discorso narrativo, pertanto, non produce certezze sul mondo così com'è, ma presenta molteplici e varie prospettive che permettono di rendere comprensibile l'esperienza. Attraverso la narrazione l'uomo conferisce senso e significato al proprio esperire e delinea coordinate interpretative e prefigurative di eventi, azioni, situazioni e su queste basi costruisce forme di conoscenza che orientano il suo agire (Eco, 1994), divenendo così uno strumento fondamentale per la costruzione di significati e per la facilitazione dei processi di cambiamento sociale e organizzativo (Kaneklin e Scaratti, 1998).

Il racconto costruisce contemporaneamente due scenari: il primo è quello dell'azione, i cui ingredienti sono gli elementi costitutivi dell'azione stessa: agente, intenzione o scopo, disponibilità di strumenti, nonché qualcosa che funga da "grammatica del racconto". L'altro scenario è quello della coscienza: in esso emerge gradualmente ciò che le persone coinvolte nell'azione fanno, provano o sentono. La dimensione psichica occupa la posizione dominante, ma entrambi le dimensioni sono indispensabili al fluire del narrato. Bruner (1988, 1993) ha categorizzato una serie di proprietà del pensiero narrativo:

- Sequenzialità: nella narrazione gli eventi sono disposti secondo una scansione temporale, hanno un inizio, una durata ed una fine. Una narrazione è composta da una particolare sequenza di eventi, che coinvolgono gli esseri umani come personaggi o come attori. Queste componenti non hanno una vita o un significato propri: il significato scaturisce dalla loro ubicazione nell'ambito generale dell'intera sequenza, la trama o *fabula*. L'atto di comprendere una narrazione è quindi duplice: l'interprete deve coglierne la trama portante per poter capire il senso delle sue componenti, per metterlo poi in relazione con la trama. Ma la forma della trama deve, a sua volta, venire estratta dalla successione degli eventi";
- Particolarità e concretezza: I generi sono i contenitori all'interno dei quali vengono narrate le vicende umane in generale, attribuendo loro un significato universale, le lenti che permettono di filtrare il modo in cui leggere e interpretare il mondo;

- Intenzionalità: le narrazioni, riguardando le azioni umane, tratta delle loro intenzioni, dei loro pensieri e sentimenti, degli scopi che si prefiggono e dei mezzi impiegati per ottenerli. L'intenzionalità è una proprietà connessa al fatto che la narrazione concerne persone che agiscono sotto la spinta di obiettivi, mete, ideali, opinioni, sentimenti, intenzioni, cioè stati mentali sia di natura epistemica sia non epistemica. Sono proprio gli stati mentali, non direttamente osservabili, che alimentano lo svolgersi di una narrazione;
- Opacità referenziale: il rapporto tra senso e referenza non è univoco, il valore della realtà esterna è sospeso: non si parla di verità o falsità, di realtà o immaginazione, ma solo di verosimiglianza;
- Ermeneuticità: gli eventi che compongono una storia sono comprensibili ed interpretabili solo alla luce del contesto in cui essi si trovano. L'interdipendenza tra la parte ed il contesto globale determina una circolarità ermeneutica che vanifica ogni tentativo di analisi basato su metodo esplicativo-causali. La narrazione è sempre originata partendo da un dato punto di vista del narratore ed è interpretata dall'ascoltatore in base al suo punto di vista. Scopo dell'indagine ermeneutica è di verificare l'attendibilità delle varie interpretazioni del testo; La componibilità ermeneutica fa riferimento al fatto che i personaggi e gli eventi che costituiscono un racconto sono selezionati come ingredienti di un intreccio che contiene. L'interdipendenza parti-tutto di un racconto costituisce quello che Bruner definisce "circolo ermeneutico" o interpretativo: il significato della narrazione risiede nel particolare punto di vista di chi la interpreta e dipende dal particolare contesto che la nutre. È evidente quindi l'influenza esercitata dal sistema simbolico-culturale d'appartenenza;
- Violazione della canonicità: la forma narrativa presenta sempre, ad un certo punto del suo svolgersi, un evento che, creando una temporanea situazione di squilibrio, genera nei protagonisti la spinta all'azione onde ripristinare un nuovo stato di equilibrio. La narrazione implica contemporaneamente la canonicità e l'eccezionalità: fino a che un comportamento è adeguato alla situazione narrata esso rispetta le norme della previsione ed è auto-esplicativo. Quando, però, esso viola queste aspettative di adeguatezza, la narrazione prende in esame le ragioni di questa eccezione comportamentale e genera un mondo possibile nel quale questa eccezione acquista un significato;
- Composizione pentadica: una narrazione ruota attorno a cinque elementi: attore, scopo, azione, scena e strumento (Burke, 1945);

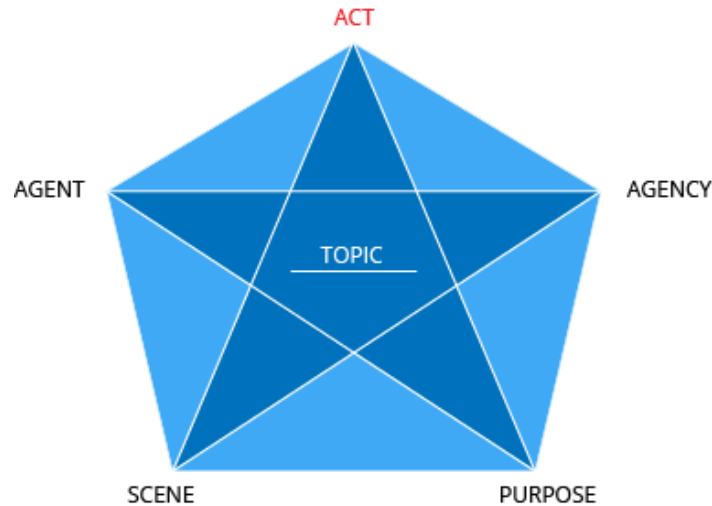


Fig 1: Pentade di Burke in *A Grammar of Motives* (1945)

Es: *Questa mattina, Tom è stato così infastidito dalla mancanza di luce nel suo soggiorno, che ha afferrato una motosega e ha abbattuto il melo davanti alla finestra.*

Agente (Chi è stato? Che tipo di persona? Quali sono i co- o contro-agenti?): Tom

Atto (Cosa è stato fatto? Cosa ha avuto luogo nel pensiero o nell'azione?): abbattere il melo

Agenzia (Con quali mezzi o con quali strumenti è stato fatto?): la motosega

Scena (Dove e quando è stato fatto? (Contesto, sfondo, situazione): mattina (quando), in giardino (dove)

Scopo (Perché è stato fatto?) : far entrare più luce

Per Burke (1945) la pentade è uno strumento per interpretare motivi reali e potenziali, un dispositivo dialettico per impedire di limitarsi a un'unica prospettiva;

- Doppio scenario: Il pensiero narrativo si muove contemporaneamente su quello che è stato chiamato “doppio scenario”: lo scenario dell’azione e quello della coscienza. Secondo Propp (1928) lo scenario dell’azione è una sequenza di eventi modellata temporalmente raccontata in terza persona, con minime informazioni riguardanti gli stati psicologici dei protagonisti. In tale scenario non c’è alcun riferimento a come le cose sono percepite, sentite, intese o immaginate. Dunque, nello scenario dell’azione le cose accadono o non accadono, e non c’è riferimento a come esse sono percepite dal soggetto. Lo scenario della coscienza, invece, considera i sentimenti e i pensieri dei personaggi e del narratore, è concentrato sulla descrizione della percezione del mondo dalla prospettiva dei personaggi. Nelle storie caratterizzate dallo scenario della coscienza il linguaggio è

marcato da un forte uso di verbi mentali, poiché l’obiettivo di queste storie è di esplorare la natura delle prospettive mentali dei personaggi, invece di riportare fedelmente gli eventi.

- Incertezza: il linguaggio narrativo è metaforico e declinato al congiuntivo in quanto esprime non l’oggettivamente verificato, ciò che è fattualmente accaduto, quanto invece ciò il mondo potrebbe accadere.

2. Genesi del senso

Bruner (2002) sottolinea due aspetti fondamentali del pensiero narrativo: il primo è dato dalla dimensione interpretativa: in essa si contrappongono la canonicità della narrazione e la sua apertura alla possibilità. Attraverso il pensiero narrativo l’uomo realizza una complessa tessitura di accadimenti ed eventi utilizzando trame e orditi paralleli e complementari, mettendo in relazione esperienze, situazioni presenti, passate e future in forma di ‘racconto’, che le attualizza e le rende oggetto di possibili ipotesi interpretative e ricostruttive. La narrazione ha quindi una funzione epistemica: quella di innescare processi di elaborazione, interpretazione, comprensione, rievocazione di esperienze, accadimenti e fatti dando ad essi una forma che renda possibile:

- a) descriverli e raccontarli ad altri;
- b) tentare di spiegarli alla luce delle circostanze, delle intenzioni, delle aspettative di chi ne è protagonista;
- c) conferire loro senso e significato, collocandoli nel contesto di copioni, routine, repertori socio-culturalmente codificati.

Il dispositivo narrativo consente soggetti di ripensare le proprie esperienze e le proprie azioni ricostruendone il senso ed evidenziandone le possibili prospettive di sviluppo, portando alla luce le intenzioni, le motivazioni, le opzioni etiche e valoriali in esso implicate, iscrivendole all'interno di una rete di significati culturalmente condivisi, riconoscendo ad esse continuità ed unità; ciascun continuum all'interno dell'esperienza di una persona che acquista un significato unitario è così riconoscibile come un’ “unità narrativa” (Connelly, Clandinin 1997,2000) e viene a fare parte di una sequenza/intreccio di unità connotata da una direzionalità e un senso.

La narrazione costruisce e dipana sequenze esperienziali da accadimenti, eventi, situazioni cui conferisce unitarietà e ne trae elementi conoscitivi sulla base di specifici interessi euristici. In questo modo, viene ad assumere una vera e propria peculiare

connotazioni epistemologica, in quanto genera forme di conoscenza che rispondono a richieste di chiarificazione di senso e di significato in merito ad accadimenti, esperienze, ed eventi intesi come fenomeni su cui si esercita un processo ermeneutico (Striano, 2005). Il dispositivo narrativo risulta pertanto particolarmente efficace nella chiarificazione e comprensione di accadimenti, eventi, esperienze, situazioni umane connotate da forte intenzionalità e nella messa a fuoco di unità di analisi particolarmente complesse, in cui giocano un ruolo centrale i soggetti umani, le loro storie, le opzioni culturali, etiche, valoriali di cui sono portatori, le loro intenzioni, motivazioni, scelte e le relazioni intersoggettive che intessono sia su un piano cognitivo/culturale che su un piano affettivo/razionale. Per questo motivo risulta estremamente funzionale alla comprensione delle diverse forme dell'agire umano, nonché alla conferenza alla comprensione delle diverse differenze forme di conoscenze che ne scaturiscono.

Non bisogna dimenticare, infatti, all'interno di un contesto socio-culturale logos e praxis che risultano di fatto inseparabili (Bruner,1992): vale a dire che tutte le forme di agire socio-culturalmente situate sono dotate di intenzionalità, senso, significato, sono razionalmente regolate ed intrise di rappresentazione, teorie, visioni del mondo, spesso implicite, che orientano in qualche modo la direzione e lo sviluppo. Tutte le forme di agire umano, in quanto socio- culturalmente situate, sono inoltre, sottoposte costantemente a processi decostruttivi e ricostruttivi, da cui scaturiscono nuovi e diversi elementi conoscitivi che andranno ad orientare l'agire futuro.

Si può osservare come la prevedibilità rassicurante del canone culturale venga sfidata continuamente, nel prodursi storico delle narrazioni, da una infinita serie di possibilità alternative che si danno e nell'affrontare un problema e nel trovare la risoluzione. Dal momento che il procedimento narrativo è per sua natura aperto, esso si serve di quanto già presente nell'orizzonte culturale di appartenenza e, anzi, ne costituisce in qualche modo il mezzo di stabilizzazione. Tuttavia esso contribuisce allo stesso tempo anche al suo continuo rinnovamento.

3. Il valore educativo della narrazione

Se si considera l'apprendimento come un processo che consente una modificazione durevole del comportamento per effetto dell'esperienza, è evidente l'analogia con l'atto della narrazione che determina. a sua volta, nei fruitori una costruzione di nuovi significati. In quest'ottica la narrazione può essere interpretata come un potente strumento

di trasformazione, facendo riferimento alla concezione ecologica dell'apprendimento di Bateson (1977).

Egli delinea la complessità del funzionamento della mente in prospettiva olistica, sistemica e co-evolutiva sottolineando l'importanza di non cedere mai la ragione dalla dimensione affettivo-emotiva. Lo strumento che permette di operare la trasformazione degli stati mentali, attraverso processi di mediazione, è la comunicazione nei suoi molteplici linguaggi: per questo motivo il contributo di Bateson trova affinità con gli approcci dialogico e quello narrativo, che riconoscono nell'apprendimento e nei processi educativi e formativi il ruolo di fattori quali le emozioni e gli aspetti affettivi. Questa epistemologia basata sulla cibernetica è definita da Bateson "ecologia delle idee".

L'evoluzione è considerata come un processo conservativo volto ad assicurare la sopravvivenza del sistema; Bateson ne considera tre, in ordine crescente: l'individuo, la società in cui l'individuo vive e l'ecosistema. Essi sono formati al loro interno da sottosistemi, ognuno dei quali possiede processi potenzialmente rigenerativi che, se lasciati a sé stessi, crescono in maniera esponenziale. Ogni sistema ciberneticamente è considerato da Bateson come una mente, ovvero, come un sistema di informazioni aperto e dinamico che riceve, elabora e trasmette continuamente informazioni provenienti dall'ambiente, integrandosi con esso. L'ecologia della mente non si limita ai processi interni della mente, ma include anche le relazioni tra individui e la cultura che viene vista come un sistema di informazioni che ha un effetto sulla mente e sul comportamento umano. Per Bruner (1997), mente e cultura sono legate in una dinamicità circolare, così che il soggetto che costruisce il proprio Sé attraverso l'interiorizzazione dei simboli del sistema culturale, allo stesso tempo contribuisce al cambiamento della cultura attraverso la sua interpretazione, che è intrinsecamente intersoggettiva dato che si esprime attraverso la comunicazione con gli altri.

Un altro aspetto fortemente legato alle tipicità del pensiero narrativo è costituito dalla costruzione negoziata del Sé, dimensione essenziale di costruzione della identità soggettiva e insieme di apertura costante all'Altro, responsabile della crescita evolutiva dell'io. Il racconto delle storie di vita consente al narratore di ricostruire l'unità delle proprie vicende personali attraverso l'utilizzo di una serie di marcatori e di figure narrative che permettono di stabilire delle connessioni tra fatti ed eventi apparentemente sconnessi (Bruner, 1997).

Piccinno (2001) ne analizza le varie tipologie:

- **marcatori di causa o azione:** si riferiscono a quei termini e costrutti sintattici che riferiscono di azioni liberamente intraprese e finalizzate al raggiungimento di uno scopo. Il loro utilizzo permette al soggetto di stabilire non soltanto una generica causalità tra ciò che viene prima e ciò che viene dopo, ma anche e soprattutto di verificare quanto della propria vita trova la causa in se stesso, e quanto invece in ragioni agenti fuori dalla sua volontà.

Es: In un periodo universitario cupo, ho deciso di prendermi una pausa;

- **marcatori di valutazione:** sono individuabili nelle espressioni attraverso le quali il soggetto valuta le linee di sforzo progettate e/o perseguite, dichiarandosi soddisfatto o meno di quanto realizzato. Attraverso il loro impiego il soggetto è chiamato ad esprimere un giudizio adeguato sulle proprie performances e sui propri comportamenti.

Es: Il secondo anno di triennale fu l'anno di svolta per i miei studi;

- **marcatori di riflessività:** consistono nella percezione di cambiamenti interni e si rivelano in quelle frasi che esprimono una valutazione cognitiva della propria personalità. Assumono valenza formativa poiché aiutano la persona a concepire la propria esistenza come un dato che può essere assoggettato da una pluralità di condizioni ponendosi, quindi, come uno scenario aperto agli orizzonti della possibilità.

Es: Il periodo delle medie ha plasmato la mia tempra: se avessi scelto di chinare la testa di fronte ai bulli, non avrei mai imparato a cavarmela, a difendermi;

- **marcatori di coerenza:** consentono alla persona di confrontare i fatti della propria vita con i motivi di fondo che scandiscono la propria esistenza. Il valore formativo degli indicatori in esame si rileva nel momento in cui agiscono all'interno della narrazione, poiché aiutano il soggetto a entrare in relazione con le regioni più profonde e autentiche del Sé.

Es: Se non avessi ascoltato la sua testimonianza, avrei rischiato grosso!

- **marcatori di impegno:** consentono alla persona di riconoscere il dinamismo sotteso ai propri meccanismi decisionali ed a verificare in che misura dipendono da scopi o finalità liberamente assunte e perseguite dal soggetto.

Es: Benché fosse una scelta difficile, sapevo di doverla prendere;

- **marcatori di qualità:** sono dinamiche narrative che connettono la persona con i significati emotivi ricorrenti attraverso i quali interpretare e valutare gli accadimenti dell'esistenza.

Es: Fuori è primavera, ma dentro di me il cupo inverno che caratterizza ogni mio attimo.

La scoperta della dimensione narrativa del pensiero illumina, quindi, la funzione del narrare nell'esperienza vitale soggettiva, nello sviluppo della mente e dell'identità infantile, così come nella trasformazione adulta. Si rivela narrativa (e non logico-analitica), la modalità con cui la mente racconta di sé a se stessa, e perciò costruisce e ricostruisce incessantemente il disegno della propria storia di vita e, interpretandosi, si orienta e si auto-dirige.

Attraverso la narrazione l'individuo inizia a rendere esplicito il proprio mondo interiore e questo processo è la base attraverso cui è possibile costruire la propria identità.

La narrazione di sé possiede anche un valore auto-formativo: stimola l'auto-osservazione e la consapevolezza invogliando ad una scienza di Sé; permette inoltre di rendere visibile quel sapere implicito di cui ciascuno è portatore.

Quando le conoscenze acquistano senso, permettendo l'integrazione delle nuove informazioni con quelle già possedute e l'utilizzo delle stesse in contesti e situazioni differenti, sviluppando la capacità di problem solving, di pensiero critico, di metariflessione e trasformando le conoscenze in vere e proprie competenze, si parla di apprendimento significativo. (2004)

Il concetto di apprendimento significativo nasce all'interno del paradigma costruttivista della conoscenza e si sviluppa in molteplici correnti teoretiche, tra cui il costruttivismo socio-culturale.

Il costruttivismo immagina che la conoscenza sia il frutto di un processo di costruzione di significato da parte del soggetto, che definisce e rielabora interagendo con gli altri in un contesto, i propri saperi.

L'apprendimento significativo è diametralmente opposto all'apprendimento meccanico che utilizza la memorizzazione per produrre conoscenza inerte, ovvero incapace di essere integrata, vissuta ed utilizzata. In linea con gli assunti del costruttivismo, per avere un apprendimento significativo è necessario che la conoscenza:

- sia il prodotto di una costruzione attiva da parte del soggetto;

- sia strettamente collegata alla situazione concreta in cui avviene l'apprendimento;
- nasca dalla collaborazione sociale e dalla comunicazione interpersonale.

Un apprendimento è significativo quando determina lo sviluppo di modelli mentali elastici capaci di favorire l'uso, il riuso e la negoziazione con gli altri, in modi e contesti diversi, delle conoscenze sia all'interno che al di fuori del contesto specifico in cui queste sono state maturate.

La caratteristica dell'apprendimento significativo non è tanto l'acquisizione completa ed esatta di contenuti predeterminati e stabili (interiorizzazione di concetti vuoti), bensì allo sviluppo di quella capacità e flessibilità cognitiva necessarie alla risoluzione di ampie classi di problemi conoscitivi. Secondo Piccinno (2022), alla luce di tali premesse, il compito che si pone alla riflessione didattica è quello di identificare i criteri di riferimento a partire dai quali progettare dispositivi di apprendimento idonei a promuovere la dimensione significativa e profonda dei saperi: si può individuare un'esemplificazione di ciò nel compito di prestazione, il quale, per la sua struttura e le sue articolazioni, si qualifica come un dispositivo sufficientemente esplicativo dei dinamismi di apprendimento incardinati nelle prospettive delineate da Wiggins e Mc Tighe (2004). Il compito di prestazione si focalizza sul versante dell'approccio narrativo, sollecitando nell'allievo un atto di identificazione con i profili concettuali dei diversi domini disciplinari, promuovendo quindi, non la mera enunciazione di predicati relativi a un oggetto, quanto piuttosto interpretare lo stesso sullo sfondo delle funzioni narrative riscontrabili nel racconto, in modo da agire i saperi e sé stesso rispetto ai saperi.

Esempio: *Tenendo conto della passata stagione calcistica, della permanenza del Lecce in Serie A [contesto], decidi la quantità e la tipologia di gadget da ordinare per rifornire la bancarella [scopo] dello stadio [contesto] che ti è stata data in gestione [ruolo], in modo che essi siano qualcosa di innovativo e che il pubblico non possiede [destinatari]. Redigi l'inventario motivando le tue scelte [prodotto].*

La consegna richiede l'attivazione di conoscenze che fanno riferimento a diversi domini, conoscenze sportive, economiche, etiche, comunicative; l'allievo deve pertanto modulare queste dimensioni sullo sfondo delle dimensioni spaziali, temporali, relazionali che entrano nella definizione della consegna e con le quali è invitato a identificarsi. Affrontate in questa prospettiva, pertanto, le conoscenze vengono acquisite non soltanto in termini di struttura e di funzioni, ma anche e soprattutto in termini di senso, cioè per i valori che possono assumere per la soggettività, permettendo all'allievo di umanizzarle

(Piccinno, 2022).

Bibliografia

- Ausubel D. P. (2004), *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano.
- Bateson G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Bateson, G. (2008). *Mente e natura. Un'unità necessaria*. (trad. it. di G. Longo). Milano: Adelphi, 1979.
- Bruner J. (1983) *Il linguaggio del bambino*. Armando Editore, Roma.
- Bruner J. (1988). *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari.
- Bruner J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner J. (1992). *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Bruner J. (1993). *La costruzione narrativa della realtà*, Laterza, Bari.
- Bruner J. (1994). *Lo sviluppo cognitivo*, Armando Editore, Roma.
- Bruner J. 1997). *A Narrative Model of Self-Constructions. In The Self across Psychology: self-recognition, self-awareness and self-concept*. Annals of The New York Academy of Science, vol. 818, 145-161. ed. J. Snodgrass-R. Thompson. Trad. it. in *école*, 3/2001.
- Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano.
- Bruner J. (2006). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari.
- Cavarero A. (1997). *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, Feltrinelli, Milano.
- Clandinin J.D., Connelly M.F (1997). *Il curriculum come narrazione*, Loffredo, Napoli.
- Clandinin J.D., Connelly M.F (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*, Jossey Bass, San Francisco.
- Contini M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze.
- Eco U. (1994) *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Bompiani, Milano.
- Genette G. (1972). *Discours du récit: Essai de méthode, Figures III*, Seuil, Parigi.
- Goodson I., & Gill S. (2011). *Narrative pedagogy: life history and learning*, Peter Lang,

New York.

- Hilgard E.R., Bower G.H. (1971). *Le teorie dell'apprendimento*, Franco Angeli, Milano.
- Kaneklin C., Scaratti G. (1998). *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*, Cortina, Milano.
- Mittiga S. (2018). *Il valore educativo del digital storytelling* in *MEDIA EDUCATION – Studi, ricerche, buone pratiche*, Edizioni Centro Studi Erickson, Vol. 9, n. 2, pp. 308-328.
- Onega S., & García Landa J.A. (1996). *Narratology: An introduction*, Longman, Londra/ New York.
- Piccinno M. (2001) *Il metodo autobiografico in pedagogia*, Prospettiva EP, Anno XXIV, n 2, Aprile- Giugno 2001.
- Piccinno M. (2016). *Imparare a conoscere*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Piccinno M. (2019) *Apprendere e comprendere*, Ets, Pisa.
- Piccinno M. (2022) *Pensiero narrativo e apprendimento scolastico: il compito di prestazione*, in "Echo", n. 4, p. 35-43.
- Propp V.J. (1928) *Morfologia della fiaba*, Einaudi, Torino.
- Prince G. (1982). *Narratology: The form and function of narrative*, Mouton, Berlino.
- Richardson B. (2000). *Recent concepts of narrative and the narratives of narrative theory* in *Style*, 34(2), pp.168-175.
- Ricoeur P., (1986) *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano.
- Sbandi M. (2003). *La narrazione come ricerca del significato*, Liguori, Napoli.
- Shore B. (1996). *Culture in mind. Cognition, culture, and the problem of meaning*, Oxford University Press, New York.
- Smorti A. (1994). *Il pensiero narrativo*, Giunti, Firenze.
- Smorti A. (2007). *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé*, Giunti, Firenze.
- Striano M. (2005) *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico* in «M@gm@», Vol.3, n. 3, pp. 17-22.
- Taylor D. (1996) *The healing power of stories. Creating Yourself Through the Stories of Your Life*, Doubleday, New York.
- Wiggins G. M. (2004). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma.

- Xodo C. (1990). *Conti e racconti. Teoria e didattica del testo narrativo*, EIT, Teramo.