

PENSIERO NARRATIVO E APPRENDIMENTO SCOLASTICO: IL COMPITO DI PRESTAZIONE

MARCO PICCINNO
UNIVERSITÀ DEL SALENTO

Abstract: The essay addresses the structure of the performance task as a methodological framework suitable to promote a deep understanding of the contents. It analyzes the epistemic presuppositions - recognizing them in the dynamics of narrative thought (Bruner, 1992) - and the didactic declinations as they emerge from the reflections of Ausubel (2004) and Wiggins and McTighe (2004).

Keywords: Explanation; understanding; interpretation; paradigmatic thinking; narrative thinking.

1. Apprendimento significativo

Che cosa significa apprendere in modo compiuto e in modo efficace in ambito didattico? Che cosa significa apprendere a scuola? Una risposta a tali quesiti viene prospettata dal modello dell'*Apprendimento significativo*, elaborato già negli anni '60 del secolo scorso da D. Ausubel (2004) e approfondito in tempi recenti da G. Wiggins e J. McTighe (2004). Apprendere in modo significativo e quindi apprendere in modo compiuto significa sostanzialmente conseguire una *comprensione profonda* dell'oggetto di studio e quindi dei contenuti disciplinari. E allora, il quesito iniziale si specifica ulteriormente, in quanto si tratta di identificare in termini più precisi che cosa significhi conseguire una comprensione profonda degli apprendimenti.

In termini generali, è possibile affermare che vi è comprensione profonda quando il contenuto di apprendimento (e, quindi, quando l'oggetto di studio) viene acquisito dall'allievo, tanto come *oggetto in sé* quanto come *oggetto per il Sé* (Piccinno 2016, 2019).

Apprendere il sapere come *oggetto in sé* vuol dire acquisire il profilo concettuale di un contenuto come insieme di caratteristiche, come somma di tratti. Acquisire, insomma, la conoscenza di un oggetto a partire dalla sua struttura e dalle sue funzioni. Conoscere, per esempio, un fiore come *oggetto in sé* implica l'atto mentale finalizzato a schematizzare i tratti che lo qualificano, quindi identificarlo come un oggetto formato da uno stelo, dai petali, dalle foglie, eccetera.

Acquisire l'oggetto di conoscenza come *oggetto per il Sé* comporta, invece, l'attivazione degli atti mentali idonei a rappresentarlo non soltanto in termini di struttura e di funzioni, ma anche in termini di *senso*. L'adempimento di questa dimensione esige, pertanto, un atto epistemico di natura essenzialmente *interpretativa* e quindi un percorso conoscitivo intenzionato a identificarlo non soltanto per i suoi tratti, ma anche per il valore e il significato che esso assume per la persona impegnata ad apprenderlo. Sotto tale profilo, l'*oggetto per il Sé* identifica il contenuto non soltanto a partire dalle sue componenti strutturali, dalle sue qualità, ma anche rispetto al rilievo che esso assume per la soggettività che in qualche modo si sta confrontando con esso o che, in qualche modo, è impegnata nei processi di apprendimento.

Si tratta, allora di chiedersi, quali possano essere le risorse che la soggettività può inserire o per conseguire l'apprendimento dei contenuti sia come *oggetto in sé* che come *oggetto per il Sé*.

A questo riguardo, particolare rilievo assumono le considerazioni del Bruner (1992), soprattutto nella fase finale del suo percorso di studioso. Egli identifica due risorse attraverso le quali la mente consegue la conoscenza: il *pensiero paradigmatico* e il *pensiero narrativo* (Ivi).

Il *pensiero paradigmatico* rappresenta la risorsa della mente che presidia la comprensione degli oggetti a partire dalle loro qualità costitutive (forma, colore, dimensione, ecc.) e quindi come *somma di tratti*. In termini generali, possiamo affermare che la mente attiva il pensiero paradigmatico ogni volta che è impegnata in *compiti di definizione*, quindi ogni qualvolta essa è chiamata a dover rispondere alla domanda che cos'è...? Chi è...? Come si fa? (che cos'è un atomo? Chi è Renzo Tramaglino? Come si risolve un'equazione di secondo grado?). Quelli appena esemplificati si possono considerare come compiti di apprendimento che, in qualche modo, attivano il pensiero paradigmatico, nel senso che sollecitano il soggetto (nel nostro caso, l'allievo) a identificare un contenuto come insieme di caratteristiche, come somma di tratti. Per elaborare la rappresentazione dell'atomo, infatti, il soggetto deve identificare tutte quelle qualità che si possono assegnare in maniera plausibile al contenuto della domanda; allo stesso modo, dovendo identificare il personaggio di Renzo Tramaglino è necessario focalizzare l'insieme di caratteristiche idonee a rendere riconoscibile il personaggio.

Il pensiero paradigmatico, pertanto, si profila come una risorsa mentale che promuove conoscenza attraverso l'elaborazione di definizioni.

Di natura decisamente diversa si prospetta, invece, il dinamismo mentale che presidia lo svolgimento del *pensiero narrativo*.

Tale risorsa della mente, come sostiene il Bruner (Ivi), introduce nella conoscenza, lo *scenario della soggettività*. Essa 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. Il pensiero narrativo si profila come l'atto mentale che qualifica un oggetto non tanto come un repertorio di qualità, ma come totalità, cioè come un insieme di caratterizzazioni che vanno oltre la semplice somma delle qualità immediatamente percepibili. In questo senso, se concepire il fiore attraverso il *pensiero paradigmatico* significa identificare le sue caratteristiche, concepire il fiore con il *pensiero narrativo* significa identificarlo per il valore che assume per la soggettività, quindi per la relazione che esprime rispetto al soggetto e ai suoi sistemi di significato. I tratti che tale forma di pensiero pone in rilievo si riconoscono pertanto nelle connotazioni (per esempio) di bellezza, di equilibrio, di armonia e, in generale, in tutti quei valori che sottolineano i riverberi del contenuto di conoscenza nella soggettività di colui che si relaziona con esso.

2. Compito di prestazione

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.

L'elaborazione di tali punti di ancoraggio si prospetta inevitabilmente complessa; tuttavia, una esemplificazione delle premesse sopra descritte può essere individuata 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 (Wiggins, Mc Tighe).

Il compito di prestazione, benché si presenti come un presidio idoneo a sollecitare entrambe le forme di pensiero, in realtà appare prevalentemente focalizzato sul versante dell'approccio narrativo. Si tratta, allora, di approfondire il perimetro delle sue articolazioni, in modo da portarne in rilievo i risvolti metodologici.

In termini generali, è possibile affermare che il compito di prestazione, nella sua struttura di fondo, si presenta come un apparato metodologico focalizzato non soltanto su compiti di matrice descrittiva, ma, soprattutto sulla valorizzazione delle dimensioni narrative della conoscenza. L'intenzione didattica implicita nella sua configurazione è quella di promuovere l'apprendimento attraverso un atto conoscitivo che solleciti l'allievo non tanto ad enunciare i predicati (cioè le caratteristiche) che si possono riferire plausibilmente ad un oggetto, quanto piuttosto di interpretare quello stesso oggetto sullo sfondo delle funzioni narrative riscontrabili nel racconto. L'atto conoscitivo implicato in tale processo non è finalizzato a promuovere una *catalogazione* del sapere, ma ad inserire un oggetto di conoscenza in una classe più ampia di oggetti. Esso appare orientato, piuttosto, a sollecitare un atto di *identificazione* dell'allievo con i profili concettuali dei diversi domini disciplinari. In termini più concreti, il dinamismo di apprendimento che presidia il compito di prestazione appare pertanto incardinato su compiti e consegne che non chiedono soltanto di descrivere un contenuto, bensì di investire nel contenuto quei tratti del *Sé personale*, le variabili che si riferiscono al suo *modo di essere*, alla sua identità. Sotto tale profilo, motivi di chiarezza impongono di precisare che il riferimento alla dimensione soggettiva si qualifica come l'elemento che distingue il compito di prestazione dal *Problem Solving*, il quale consiste invece in un dispositivo di apprendimento che, pur essendo assunto all'interno del compito di prestazione, viene tuttavia integrato e trasceso da esso.

In termini più specifici, il compito di prestazione attiva i processi di apprendimento introducendo il contenuto da apprendere entro una trama narrativa che chiede all'allievo di elaborare quel contenuto medesimo sullo sfondo di un'azione, messa in atto da un soggetto, che si muove in un contesto, utilizzando determinati mezzi per raggiungere particolari scopi (Wiggins, McTighe, ..., pp. 176 ss). Le funzioni epistemiche attivate da tale dispositivo, pertanto, si riferiscono alle cinque funzioni fondamentali del narrare e che sono, appunto, identificabili nell'azione, nel soggetto, nel contesto, nei mezzi e negli scopi. In ogni caso è opportuno sottolineare come queste funzioni epistemiche non assumano soltanto una valenza narrativa, ma si presentino, piuttosto, come i punti di ancoraggio che rendono possibili i processi di identificazione di cui si è detto in precedenza.

In primo luogo, il compito di prestazione sollecita l'allievo a identificarsi con un ruolo, chiedendogli di simulare un'identità, di *pensare a sé stesso in un ruolo*, che può essere formale oppure informale. La consegna che struttura l'intero dispositivo è infatti riassunta nell'enunciato-tipo *immagina di essere...* o comunque in un comando linguistico riconducibile al senso di questa locuzione. Il compito di prestazione, pertanto, si declina come un atto che in qualche modo "invita" la persona a *trasferire il proprio Sé* in qualcosa che si profila come *altro da Sé*.

In secondo luogo, il compito di prestazione, oltre che con un ruolo, sollecita anche l'identificazione con altre dimensioni esperienziali, nel senso che orienta la persona a rappresentarsi in un contesto e quindi a *ripensare sé stessa in una situazione*.

La terza istanza che agisce nel dispositivo in esame è quella relativa alla funzione dei destinatari, i quali rappresentano una possibile specificazione delle variabili contestuali. Tale aspetto si pone come un'ulteriore articolazione delle funzioni di identificazione, in quanto richiede al soggetto di pensare l'agire non soltanto rispetto alle componenti di ruolo o di contesto, ma anche a partire dalle variabili che possono rendere significativo l'agire rispetto ai soggetti cui esso si rivolge.

Le funzioni di identificazioni vengono infine enfatizzate dalla componente narrativa relativa agli *scopi dell'agire*, i quali consistono nel pensare le precedenti funzioni rispetto ai risultati che l'azione simulata intende perseguire.

Come già rilevato in precedenza, tali connotazioni identificative rappresentano la variabile metodologica che distingue il compito di prestazione dal dispositivo del *Problem Solving*.

Il compito di apprendimento implicito in tale consegna, infatti, non sollecita soltanto l'allievo ad agire *i saperi*; esso sollecita piuttosto l'allievo ad agire *sé stesso rispetto ai saperi*. Per affrontare tale consegna, infatti, la persona deve non soltanto *guardare al contenuto*, ma anche, in qualche modo *guardare a sé stessa*; più precisamente, a sintonizzarsi sull'esperienza che ha di quel contenuto. Questa è anche la ragione per la quale il compito di prestazione, senza depotenziare il riferimento a ciò che l'oggetto è in sé (cioè come *somma di tratti*), promuove anche i processi di significazione relativi a ciò che quell'oggetto può rappresentare per il Sé, e quindi per la soggettività impegnata a conseguire quell'apprendimento.

Un esempio può rendere più chiaro il discorso sviluppato fino a questo punto. Supponiamo che un insegnante di Scienze stia affrontando con gli allievi un argomento relativo alla struttura degli alimenti, alla struttura del cibo. Durante la lezione identifica per esempio il fatto che i cibi sono composti da proteine, zuccheri, carboidrati e grassi; supponiamo ancora che l'insegnante, dopo aver sviluppato il discorso, impegni gli allievi in compiti di definizione, rivolgendogli domande del tipo: che cosa è un carboidrato? Che cosa sono i grassi? Che cosa sono le proteine? Che cosa sono gli zuccheri? Ecc. Tali consegne impegnano gli allievi in compiti di apprendimento atti a sollecitare il pensiero paradigmatico. Per rispondere a queste domande (che, nella loro configurazione di fondo si riconducono alle forme generali del che cos'è? chi è? e che domandano di fornire una definizione), l'allievo deve guardare al contenuto e alla sua configurazione strutturale e funzionale. Compiti configurati, in questo modo, sollecitano pertanto l'apprendimento del contenuto come *oggetto in sé* e, per quanto rappresentino un obiettivo irrinunciabile dei processi di apprendimento, non ne esauriscono, tuttavia, il valore.

La prospettiva della comprensione profonda, che rappresenta il perimetro di azione dell'apprendimento significativo, esige infatti di affiancare a questo processo di apprendimento la rappresentazione di ciò che l'oggetto è *per il Sé*, e quindi di introdurre nell'atto di apprendimento lo *scenario della soggettività* di cui si è detto in precedenza. Per conseguire questo risultato, il docente non può limitarsi a consegne che orientino l'allievo a focalizzare le diverse componenti del cibo e la loro struttura. Egli deve, piuttosto impegnare gli allievi in un compito che solleciti l'attivazione delle funzioni del pensiero narrativo e dunque proporre alla loro attenzione un compito di questo tipo: immagina di essere il nutrizionista di una comunità per minori che è stato incaricato dai responsabili della comunità di redigere la dieta settimanale degli ospiti. Redigi la dieta settimanale e motiva le tue scelte.

Il compito che tale consegna prospetta all'allievo non consiste soltanto nella elaborazione di una o più definizioni. Essa richiede piuttosto all'allievo di pensare sé stesso in un ruolo (quello di nutrizionista), e quindi di interpretare i contenuti relativi alla struttura dei cibi rispetto a tale configurazione identitaria.

Allo stesso tempo, il compito proposto impegna l'allievo a codificare i contenuti rispetto al valore che essi possono assumere in una configurazione contestuale specifica (la comunità per minori) e in riferimento al significato che essi acquisiscono per alcuni soggetti specifici, destinatari dell'intervento (i minori ospiti della comunità).

Le dimensioni di senso che emergono da tali processi di identificazione trovano, infine, un motivo di consolidamento nella elaborazione del prodotto richiesto dal compito di prestazione in esame, cioè la redazione della dieta settimanale e delle ragioni che ne sono alla base. Questo aspetto del compito di prestazione identifica la componente narrativa dell'azione che è l'elemento di sintesi nel quale si condensa il valore dell'intero processo.

È appena il caso di notare che l'allievo, per affrontare questo compito, deve guardare non soltanto alla struttura costitutiva del cibo, ma anche all'esperienza personale che egli stesso ha del cibo, (per esempio, le eventuali diete seguite, il suo rapporto con i cibi che piacciono e non piacciono, le esperienze legate al consumare il cibo in famiglia, con gli amici, durante situazioni particolari, ecc.), e quindi trasferire questa esperienza nel compito di apprendimento. La consegna in esame può essere considerata una esemplificazione delle ragioni per le quali il

compito di prestazione può essere considerato un dispositivo di apprendimento focalizzato non soltanto alla definizione dei concetti ma anche sui processi di identificazione.

Le riflessioni e le esemplificazioni svolte fino a questo punto consentono un ulteriore approfondimento della configurazione metodologica del compito di prestazione. L'approfondimento dei dinamismi che agiscono al suo interno consente, infatti, di portare in rilievo tre diversi livelli di attivazione:

- a) il livello dell'attivazione epistemica, che si riferisce alle configurazioni del pensiero narrativo e dunque alle funzioni connesse al ruolo, agli scopi, ai destinatari, al contesto e all'azione (quest'ultima funzione, come già evidenziato in precedenza, si concretizza del prodotto che in qualche modo il soggetto deve elaborare dopo aver attivati i processi di identificazione). Nell'esempio proposto, il prodotto che configura l'azione consiste nell'elaborazione della dieta settimanale che viene chiesto all'allievo di redigere dopo che si è identificato con il ruolo del nutrizionista.
- b) Il livello relativo all'attivazione delle funzioni di apprendimento, che riguarda l'insieme delle modulazioni finalizzate a declinare le funzioni narrative in una configurazione idonea a sollecitare i processi di identificazione. In termini più specifici, tale livello di attivazione è focalizzato sulle istanze alle quali l'insegnante deve rispondere per poter costruire la struttura narrativa da proporre agli allievi. Sul piano strettamente operativo, tali istanze trovano concreta attuazione nelle frasi stimolo che l'insegnante deve completare per individuare i contenuti che scandiscono la trama narrativa che intende elaborare. Un repertorio esemplificativo di tali domande stimolo è quello elaborato da Wiggins e McTighe (...) e riportato nella figura 1.

Scheda di Lavoro 9.1		PROCESSO DI PROGETTAZIONE A RITROSO		
FASE 2	SUGGERIMENTI	Fase 1	Fase 2	Fase 3
	PER COSTRUIRE	Identificare i risultati desiderati	Determinare l'evidenza accettabile	Planiminare esperienze di apprendimento e istruzioni
	UN COMPITO DI	A # Conoscenza di base B # Domande essenziali C # Conoscenza e abilità	D # Strategie di risoluzione E # Matrice del compito di prestazione (C) F # Questionari, test, quiz G # Evidenze di interventi spuntati H # Autovalutazione I # Matrice di alta evidenza (E, F, G)	H # Sequenza di esperienze di apprendimento e istruzioni
	PRESTAZIONE			
	CANOVACCIO			

Considerate i seguenti suggerimenti mentre lavorate alla costruzione di un canovaccio per un compito di prestazione usando l'acronimo GRASPS. (Notate che si tratta di indicazioni per l'avvio del lavoro. Resistete alla tentazione di completare tutti gli spazi vuoti).

Obiettivo (goal)

- il tuo compito è _____
- l'obiettivo è _____
- il problema/la sfida è _____
l'ostacolo da superare è _____

Ruolo (role)

- tu sei _____
- ti è stato chiesto di _____
- il tuo lavoro è _____

Destinatari (audience)

- il tuo cliente è _____
- i destinatari sono _____
- hai bisogno di convincere _____

Situazione (situation)

- il contesto in cui ti trovi è _____
- La sfida implica avere a che fare con _____

Prodotto o prestazione (product or performance)

- Creerai un _____
a _____
- Hai bisogno di sviluppare/progettare un _____
cosicché _____

Standard di successo

- La tua prestazione ha bisogno di _____
- Il tuo lavoro sarà giudicato da _____
- Il tuo lavoro deve realizzare i seguenti standard _____
- Un risultato efficace sarà _____

Figura 1: Frasi stimolo per la costruzione del compito di prestazione (Wiggins e McTighe, cit, p. 176).

- c) Il livello dell'attivazione didattica, che consiste nella specificazione dei contenuti relativi alle diverse funzioni. In questo senso, le componenti di ruolo comportano l'identificazione del ruolo che si vuole proporre all'allievo, e, quindi, la definizione del profilo identitario che completa la frase: "Immagina di essere". L'obiettivo si specifica

attraverso l'identificazione del compito che scaturisce dalle componenti di ruolo e, quindi, dal modo con cui l'insegnante completa la frase stimolo: "Il tuo compito è". I destinatari sono coloro ai quali deve rivolgersi l'azione che il compito chiede di simulare e si specifica attraverso il completamento della frase stimolo: "I tuoi destinatari sono". Il contesto è dato dalla situazione nella quale l'allievo deve immaginare di operare; infine, il prodotto è, in qualche modo, il dispositivo finale sul quale l'allievo deve concentrare il suo impegno per rispondere alla consegna proposta.

3. Esempi

Le implicazioni didattiche del compito di prestazione possono emergere in modo più chiaro attraverso la riflessione su esempi che ne evidenziano la struttura.

La progettazione del compito di prestazione esige di partire dalle funzioni di apprendimento e, a partire da esse, identificare le funzioni didattiche, attraverso il completamento delle frasi stimolo.

Una volta eseguita questa funzione, è necessario sintetizzare tutti gli elementi in un enunciato di senso compiuto, il quale rappresenta il testo da presentare agli allievi.

Facendo riferimento alle frasi stimolo presentate nella figura 1 (funzioni di apprendimento), si possono identificare allora (sempre a titolo di esempio) i seguenti elementi (funzioni didattiche):

- a) Ruolo: *immagina di essere* un insegnante di matematica.
- b) Scopo: *il tuo compito è* preparare la prova di verifica.
- c) Destinatari: *i tuoi destinatari sono* allievi di prima media.
- d) Contesto: *il contesto in cui ti trovi è* quello del primo compito in classe.
- e) Prodotto: *elabora* il testo della prova da presentare agli allievi e motiva le tue scelte.

Dopo aver identificato tutti gli elementi, essi devono essere sintetizzati in un enunciato di senso compiuto, che nel caso in esame può assumere la seguente forma:

Immagina di essere un docente di matematica [ruolo] che deve preparare la prova di verifica [scopo] per i suoi allievi di prima media [destinatari], per i quali la prova rappresenta il primo compito in classe [contesto]. Prepara i quesiti della prova e motiva le tue scelte [prodotto].

Come si può rilevare dall'esempio, il riferimento allo schema in esame consente all'insegnante di assumere le funzioni di apprendimento e di declinarle nelle funzioni didattiche, in modo da elaborare una consegna che risponda in maniera compiuta alle premesse epistemiche che giustificano la metodologia.

Un ulteriore esempio di compito di prestazione può essere il seguente:

- f) Ruolo: *Immagina di essere* il gestore della bancarella di cibi e bevande di uno stadio di calcio
- g) Scopo: *il tuo compito è* decidere le quantità e i tipi di alimenti da ordinare per rifornire la bancarella.
- h) Destinatari: *i tuoi destinatari sono* gli spettatori dello stadio.
- i) Contesto: *il contesto in cui ti trovi è* quello delle gare che si svolgono nello stadio e i consumi dei due anni precedenti (in questo caso, si presuppone che questo compito sia allegato un documento che riporta i dati in questione).

- j) Prodotto: *elabora* la lista degli alimenti da ordinare, con le rispettive quantità, motivando le tue scelte.

Il testo del compito di prestazione che i dati individuati può essere configurato come segue: *usando i dati dei due anni precedenti* [contesto], *decidi la quantità e la tipologia di alimenti da ordinare per rifornire la bancarella* [scopo] *dello stadio* [contesto] *che ti è stata data in gestione* [ruolo], *in modo che essi siano adatti e graditi agli spettatori che assistono alle gare* [destinatari]. *Redigi la lista dei cibi da ordinare e la rispettiva quantità, motivando le tue scelte* [prodotto].

Un elemento che emerge dalla configurazione strutturale del compito in esame è la sua valenza sostanzialmente interdisciplinare. La consegna che esso propone, infatti, richiede l'attivazione di conoscenze che fanno riferimento alla matematica (per esempio le conoscenze statistiche che consentono di rappresentare l'andamento di un dato nel tempo); conoscenze relative alle scienze naturali (che riguardano, per esempio, composizione merceologica degli alimenti, in modo che essi possano risultare adeguati al contesto e ai destinatari ai quali devono essere venduti); conoscenze di economia (relative, per esempio, alla comparazione tra costi e ricavi degli alimenti acquistati dai fornitori e venduti agli spettatori); eventualmente anche conoscenze di tipo etico (che fanno riferimento all'impatto che bevande come quelle alcoliche possono avere sul comportamento di persone che assistono a una gara agonistica); ecc. Un ulteriore elemento da rilevare è che l'allievo, per rispondere alla consegna del compito, non deve guardare soltanto alle formule matematiche, alle strutture chimiche del cibo o alle altre conoscenze richieste dal quesito. Egli è, piuttosto, sollecitato a interpretare queste dimensioni, cioè a modularle 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, 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. Tale dimensione di senso rimane, invece, sullo sfondo quando i compiti vengono modulati in termini semplicemente definitorie (*che cos'è questo particolare cibo? Quali sono i suoi componenti?* ecc.).

Le situazioni prospettate dai compiti di prestazione assumono valenza formativa anche quando prospettano situazioni di fantasia, purché contengano al loro interno le funzioni che ne legittimano la struttura. Si consideri, al riguardo, il seguente esempio:

- a) Ruolo: *immagina di essere* un addetto della NASA.
- b) Scopo: *il tuo compito è* preparare un itinerario turistico sui luoghi più significativi del pianeta.
- c) Destinatari: *i tuoi destinatari sono* dei delegati provenienti dal pianeta Marte.
- d) Contesto: *il contesto in cui ti trovi è* la visita e il soggiorno terrestre dei delegati marziani.
- e) Prodotto: *elabora* l'itinerario del *tour* e motiva le tue scelte.

Il compito di prestazione che sintetizza i dati individuati dall'insegnante può assumere, in questo caso, la seguente configurazione: *Una delegazione proveniente da Marte ha raggiunto il nostro pianeta* [destinatari], *perché desidera conoscere i luoghi e la cultura di noi terrestri* [scopo]. *La Nasa ti ha incaricato di organizzare un tour turistico* [ruolo] *sul pianeta per questi ospiti* [destinatari], *che sia idoneo a soddisfare il loro bisogno di conoscenza* [contesto]. *Progetta l'itinerario e motiva le tue scelte* [prodotto].

Anche in questo caso, il compito di prestazione assume una valenza decisamente interdisciplinare, poiché sollecita il richiamo di conoscenze che attengono alla geografia, all'arte, alla cultura, alle religioni e, in generale, a tutti i domini nei quali si possono rilevare le peculiarità materiali, culturali e spirituali della realtà umana. Per affrontare tale consegna

l'allievo deve "trasferire" nell'atto di apprendimento non soltanto la sua dimensione cognitiva, ma anche la sua dimensione emotiva ed esistenziale, che fa riferimento alle dimensioni di senso e non soltanto alle configurazioni strutturali dei contenuti. Un paesaggio particolarmente suggestivo del nostro pianeta, oppure le vestigia di un momento storico particolarmente significativo del nostro pianeta vengono elaborate non soltanto dal punto di vista predicativo e strutturale, ma anche per il valore che assumono per la soggettività. E, in questo caso, la soggettività che viene coinvolta dal compito non intenziona soltanto la soggettività individuale, ma anche la soggettività condivisa. Per assolvere a tale consegna, infatti, l'allievo non deve riconoscersi soltanto come singolo, ma deve in qualche modo identificarsi con quei valori che possono rendere rilevanti i contenuti selezionati non soltanto per il Sé o per i gruppi sociali, ma, più in generale, per il genere umano. Si tratta, in altre parole, di una consegna che orienta verso ciò che possiamo definire come *l'umanizzazione delle conoscenze*.

Al termine della presente disamina, esigenze di chiarezza impongono di precisare che gli esempi riportati sono necessariamente semplificati. Il loro scopo, infatti, è quello di indicare il profilo strutturale di un presidio metodologico che può essere assunto nel perimetro della classe per orientare i processi di apprendimento verso gli orizzonti della comprensione profonda.

Essi, pertanto, non escludono l'intervento attivo e progettuale del docente, al quale rimane il compito di declinare le funzioni epistemiche, di apprendimento e didattiche secondo le modulazioni più adeguate ad incontrare la specificità e le risorse degli allievi con i quali svolge la sua attività.

Bionota: Marco Piccinno is Associate Professor of General Pedagogy at the University of Salento, where he teaches general pedagogy (degree programs in Classical and Modern Literature, Philosophy, Primary Education Sciences). He is the editor of the journal *Mizar: Costellazione di pensieri*, sponsored by the Department of Humanities, University of Salento (Anvur scientific journal, Area 11). He is a lecturer in teaching qualification courses (both curricular and extra-curricular activities) and he is the author of more than 150 articles published in national and international edited volumes and journals.

Among his publications: *Percorsi Educativi e neotelevisione*, Lecce 2009; *Concetti e strumenti per la ricerca in educazione*, Naples 2013; *Imparare a conoscere per imparare a pensare*, Lecce 2016; *Apprendere e Comprendere*, Pisa 2019.

Recapito dell'autore: marco.piccinno@unisalento.it

Riferimenti bibliografici

- Ausubel D. P. 2004, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano.
- Baldacci, M. C. 2016, *Teoria e prassi in pedagogia*, Carocci, Roma.
- Bloom, B. 1956, *Taxonomy of educational objectives. Cognitive domain*, McKay, New York.
- Bruner J. 1992, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano.
- Comenio J.A. 1699, "Il mondo delle cose sensibili" in Comenio, *Opere*. Utet, Torino.
- Cornoldi, C. D. 2003, *Nuova guida alla comprensione del testo*, Erickson, Trento.
- Cornoldi, C. 2005, *Amos 8-15: Abilità e motivazione allo studio. Prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*, Erickson, Trento.
- Damiano E. 1999, *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Armando, Roma.
- Dennet, D. 1978, *Brainstorms: Philosophical Essays on Mind and Psychology*, MIT/Bradford Books, Cambridge.

- Descart R. 1997, *Discorso sul Metodo*, Mondadori, Milano.
- Dewey J. 2014, *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Donald M. 1991, *Origin of the modern mind*, Università Press, Harvard.
- Egan K. 2012, *La comprensione multipla*, Erickson, Trento.
- Fodor A. 1975, *The Language of Thought*, Thomas Y. Crowell, New York.
- Gardner H. 1991, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
- Gardner H. 2009, *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*, Feltrinelli, Milano.
- Gardner H. 2016, *La nuova scienza della mente*, Feltrinelli, Milano.
- Levinson S. 1983, *La Pragmatica*, Il Mulino, Bologna.
- Lipman M. 2005, *Educare al pensiero*, Vita e pensiero, Milano.
- Morin E. 2001, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano.
- Morin E. 2002, *L'identità umana*, Raffaello Cortina, Milano.
- Piccinno M. 2016, *Imparare a conoscere*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Piccinno M. 2019, *Apprendere e comprendere*, Ets, Pisa.
- Wiggins G. M. 2004, *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma.