

Creare contesti di apprendimento mediante un'attività narrativa

La narrativa può avere un ruolo importante nella creazione di un'ampia gamma di contesti, adatti a favorire l'apprendimento in modi diversi.

- **Giuliana Dettori**, CNR - Istituto Tecnologie Didattiche
dettori@itd.cnr.it
- **Francesca Morselli**, Dipartimento di Matematica, Università di Genova
morselli@dima.unige.it

INTRODUZIONE

Il ruolo che il contesto gioca nell'apprendimento è oggetto di crescente attenzione. Sotto l'influenza di teorie come il costruttivismo e il *situated learning*, si è diffusa l'idea, ormai ampiamente condivisa, che la misura in cui riusciamo a comprendere ed interiorizzare un qualsiasi contenuto dipenda dal modo e dalla situazione in cui esso ci viene proposto. Modo e situazione, che costituiscono il contesto di apprendimento, possono essere concepiti con ampiezza molto diversa, variando da una visione minimale che include solo aspetti oggettivi (ad esempio, il modo in cui un problema è presentato), fino ad includere fattori fisici (come il luogo dove l'apprendimento avviene) e persino una varietà di fattori ampiamente soggettivi (come le precedenti conoscenze ed esperienze del discente).

Poiché ci occupiamo di contesto per capire come facilitare l'apprendimento, in questo lavoro prescindiamo da una concezione molto ampia del termine, che includa elementi soggettivi pregressi o puramente fisici, in quanto difficilmente controllabili a livello di progettazione didattica. Concentreremo quindi la nostra attenzione su contesti intesi come sfondo all'attività di apprendimento, capaci di fornire punti di riferimento relativi alla conoscenza considerata, che siano significativi e coinvolgenti per il discente. A questo scopo, prenderemo in considerazione un artefatto culturale [Wertsch, 1998] - la narrativa - capace di dar luogo a contesti significativi mediando l'azione del discente e aiutandolo a collegare a sé la conoscenza oggetto di studio.

La narrativa ha ricevuto una crescente attenzione in campo educativo negli ultimi due decenni [Dettori, 2007]. Innanzitutto, è riconosciuta come una forma espressiva che risulta istintiva e naturale per persone di ogni età e cultura [Bruner, 1986; Bruner, 1990] e aiuta a cogliere il significato di attività simboliche e a dare un senso coerente all'esperienza [Bruner, 2003]. Inoltre, costituisce uno strumento privilegiato per sviluppare abilità cognitive ed organizzare la conoscenza [Shank, 2000]. Questo potenziale dipende dal fatto che la narrativa ha al suo interno, per lo più in forma implicita, indotta dalla giustapposizione di eventi, legami logici fra gli elementi coinvolti; di conseguenza, ciascun elemento contribuisce a formare il significato globale e questo, a sua volta, dà significato a ogni singolo elemento [Bruner, 2003]. In questo modo, chi interagisce con una narrativa (come autore o come fruitore) arriva a comprendere più di quanto non sia esplicitamente indicato; questo dà origine a un processo di costruzione del significato. Queste considerazioni valgono sia per le narrative inventate (storie) che per quelle relative a fatti veri (Storia e narrazioni di esperienze personali), come osservato da Ricoeur [2005, p. 288], che riconosce *“una familiarità a livello di senso o struttura fra questi due tipi di narrativa”*¹.

Anche motivazione ed emozioni, che sono importanti aspetti dell'apprendimento, al pari della cognizione, sono influenzate positivamente dalla narrativa. Come osserva Bruner [2003], *“la narrativa in tutte le sue forme è una dialettica fra aspettativa e avvenimenti”* (p. 15), nonché *“un invito a formu-*

¹ La traduzione di questa citazione, così come quella delle successive, è fatta dalle autrici di questo articolo.

lare problemi, non una lezione su come risolverli” (p. 20). Per questo motivo, l'uso della narrativa nell'apprendimento può risultare coinvolgente e stimolare la curiosità e la fantasia, che sono componenti essenziali della motivazione intrinseca secondo la tassonomia proposta da Malone e Leppers [Rowe et al, 2007]. L'influenza positiva sulla sfera emotiva deriva dal fatto che le storie sono basate su un'interazione tra personaggi e causalità [Aylett, 2006], il che porta il soggetto a cogliere aspetti della personalità, stati emozionali e posizioni sociali dei personaggi, nonché le ragioni ed intenzioni che stanno dietro alle loro azioni.

In letteratura si sottolineano le potenzialità della narrativa in relazione al contesto di apprendimento. Arnold et al. [2006], per esempio, osservano che la narrativa può rendere più visibile il contesto e agevolare la negoziazione di significati in ambienti di apprendimento virtuali. Noi estendiamo l'analisi ad ambienti di apprendimento di vario tipo, e argomentiamo che la narrativa può promuovere e sostenere la creazione di contesti di apprendimento significativi, che colleghino la costruzione di conoscenza con l'attività dei discenti. Questo ruolo può essere svolto dalla narrativa per diverse ragioni:

- Le storie, e in modo ancora più evidente le narrazioni, sono caratterizzate dalla presenza di una voce narrante; questo sottolinea il fatto che la narrativa ha un punto di vista, e richiama l'attenzione sulla possibile esistenza di una pluralità di punti di vista e fonti di informazione, aiutando così a dare profondità e prospettiva all'oggetto di studio.
- La narrativa ha in sé vincoli logici (impliciti od espliciti); questo stimola chi interagisce con essa a ragionare sul suo contenuto.
- La narrativa riguarda azioni ed eventi, cioè qualcosa di concreto, siano essi relativi a fatti veri o inventati; questo la rende un solido punto di partenza per discussioni e riflessioni.
- Raccontare storie è tradizionalmente un'attività sociale, il che rende la narrativa particolarmente adatta alla creazione di contesti sociali. Questo è importante dal punto di vista dell'apprendimento, in quanto, come sottolineato da Bruner [1996, p. 68], «i contesti culturali che favoriscono lo sviluppo mentale sono principalmente ed inevitabilmente interpersonali».

In questo contributo discutiamo il ruolo che la narrativa - intesa come storie e narrazioni di esperienze - può svolgere nella creazione di contesti di apprendimento significativi,

che coinvolgano gli studenti in prima persona. In particolare, focalizziamo la nostra analisi sui contesti narrativi, cioè contesti modellati per mezzo di storie o narrazioni strettamente legate agli obiettivi di apprendimento.

ESEMPI DI CONTESTI NARRATIVI

Storie e narrazioni possono essere utilizzate in modi e con scopi diversi per creare una varietà di contesti narrativi atti a facilitare l'apprendimento. Il seguente gruppo di esempi ha lo scopo di illustrare l'ampiezza delle possibilità offerte dalla narrativa, senza, ovviamente, poterle mostrare tutte. Alcuni di questi contesti nascono all'interno di ambienti di apprendimento narrativi², altri possono venire creati da attività narrative che costituiscono un passo all'interno di attività più ampie ed articolate, svolte in ambienti di tipo diverso.

Creazione di un contesto mediante una storia

Crystal Island [Rowe et al, 2007] è un ambiente per favorire l'apprendimento di argomenti di biologia, indirizzato agli studenti di scuola media superiore. Questo ambiente, che prevede un uso individuale, adotta un approccio *inquiry-based*, cioè stimola lo studente a formulare domande appropriate e cercarne le risposte. L'utente assume il ruolo del protagonista di una storia (vedi figura 1). Questo lo porta a dover risolvere un problema: si trova in viaggio in una terra lontana con una spedizione scientifica che viene decimata da un'epidemia; per fermare l'epidemia e salvare la spedizione, lo studente deve scoprire quale agente patogeno ne è la causa, e questo comporta la comprensione di argomenti di biologia. Navigando nell'ambiente e interagendo con i personaggi della storia, lo studente ottiene informazioni sull'oggetto di studio e suggerimenti per procedere verso la soluzione del problema. I personaggi, implementati per mezzo di agenti intelligenti semi-autonomi³, si comportano in modo parzialmente diverso ad ogni interazione con l'utente, rendendo quindi l'ambiente molto più vario ed interessante di quanto sarebbe possibile con un semplice ambiente multimediale.

La storia di sfondo crea un contesto per il compito assegnato e aiuta lo studente a dare un senso alle informazioni raccolte. La storia costituisce quindi un contenitore dei diversi elementi da prendere in considerazione per risolvere il problema e aiuta la costruzione di un quadro concettuale complessivo che mette in relazione le informazioni raccolte inte-

2
Per approfondire il tema degli ambienti di apprendimento narrativi, si veda [Dettori e Giannetti, 2006; Dettori, 2007].

3
Gli agenti intelligenti sono procedure di intelligenza artificiale usate per adattare all'utente il comportamento di un sistema. Gli agenti autonomi e semi-autonomi sono agenti intelligenti con incorporato un obiettivo da raggiungere; questo li rende capaci di prendere decisioni sul comportamento da seguire, adattandolo alla situazione in cui vengono attivati, senza la guida di un operatore umano esterno. Questo permette la creazione di "narrativa emergente" [Aylett, 1999], cioè storie non completamente previste a priori. Per maggiori informazioni, si veda Prada et al. [2002].

ragendo con l'ambiente. Oltre a ricevere informazioni sull'argomento considerato, lo studente viene guidato, mediante l'interazione con il contesto, a comprendere il loro significato in relazione al problema proposto. Questo aiuto fornito dal contesto a cogliere le informazioni rilevanti appare di grande importanza nel *problem solving*: Sutherland [2002], ad esempio, segnala che l'incapacità di risolvere correttamente un problema dipende più spesso da un'analisi dei dati non accurata o incompleta che dalla mancanza di adeguate strategie risolutive.

Notiamo che la presenza di agenti intelligenti ha lo scopo di rendere più gradevole l'ambiente ed adattarlo meglio ai singoli utenti, permettendo loro di interagire con i personaggi della storia, ma non è essenziale per veicolare l'informazione. Contesti con la stessa funzione di raggruppare, evidenziare e mettere in relazione i dati di un problema si possono ottenere anche con semplici ambienti multimediali basati su di una storia, come esemplificato dal software Ecolandia, discusso da Dettori e Giannetti [2006]. In questo caso l'utente acquisisce dati ed informazioni ascoltando i vari personaggi della storia che fa da sfondo all'azione, anziché interagendo con essi, ma con analogo risultato. Questo sottolinea il fatto che ciò che crea il contesto di supporto al *problem solving* non è tanto la tecnologia usata per realizzarlo ma piuttosto l'interazione con una storia strettamente connessa al contenuto da apprendere.

Creazione di un contesto attraverso il gioco di ruolo

Revolution (prodotto da The Education Arcade, <http://www.educationarcade.org/revolution>) è un gioco di ruolo sulla Rivoluzione Americana, creato con finalità educative. Il suo aspetto è simile a quello di Second Life⁴, come si può notare dalla scena in Figura 2. In questo ambiente di apprendimento, l'attività viene svolta da un gruppo di studenti collegati in rete locale, in sessioni di 45 minuti. I partecipanti possono scegliere il loro ruolo fra sette diversi personaggi che si potevano incontrare nella società delle colonie americane al tempo della Rivoluzione (ad esempio, avvocato appartenente alla classe alta, artigiano patriota, negoziante, schiavo di colore, immigrato povero). A partire da una storia di sfondo, scelta fra un numero di storie disponibili ispirate a fatti storici, e dalle linee generali sul possibile comportamento dei personaggi, sono i partecipanti stessi, mediante le loro azioni, a creare storie diverse ad ogni utilizzo. All'azione partecipano anche



figura 1

Un'immagine di Crystal Island da Rowe et al., [2007].

un numero di personaggi sintetici, animati dall'ambiente, che hanno lo scopo di guidare lo sviluppo delle storie nel rispetto dei vincoli storici e semantici, mediante conversazioni opportune con i personaggi animati dagli studenti. Oltre alle conversazioni fra personaggi, le possibili azioni nell'ambiente, pensate per veicolare l'apprendimento atteso, sono il rispetto delle regole di interazione sociale (per esempio, salutare con un inchino le persone di classe superiore alla propria) e lo svolgimento di attività professionali adatte al personaggio scelto. Queste attività contribuiscono a dare un quadro generale del periodo storico richiamando l'attenzione su strumenti, oggetti e occupazioni della vita quotidiana. Giocando ruoli con prospettive diverse, gli utenti sono portati a riflettere sui vari aspetti - politici, sociali, culturali - della vita al tempo della Rivoluzione Americana, approfondendo così la comprensione del periodo storico considerato.

Le storie create partecipando al gioco costituiscono un contesto per l'apprendimento atteso. Assumendo uno dei ruoli disponibili e interagendo con gli altri partecipanti, ogni studente è coinvolto nelle azioni narrative che via via si sviluppano. Questo coinvolgimento ha lo scopo di stimolare l'apprendimento e la memorizzazione. Può inoltre avere una ricaduta positiva in termini di motivazione ed interesse per eventi che altrimenti risulterebbero probabilmente poco coinvolgenti per gli studenti, in quanto lontani dal loro mondo. Lo sfondo storico e l'assegnazione di ruoli stabiliscono una serie di vincoli all'azione, e in questo modo guidano l'apprendimento. È però importante notare che, come in ogni gioco di ruolo, sono necessarie

4

<http://secondlife.com/>



figura 2

Una scena in Revolution da <http://www.educationarcade.org/revolution>

preparazione contenutistica e pianificazione dell'attività affinché si creino storie significative che favoriscano l'apprendimento atteso. Utile, anche se non essenziale, appare l'integrazione di questa attività con una riflessione a posteriori, per aiutare gli studenti ad acquisire consapevolezza di quanto appreso.

L'utilizzo di un ambiente tecnologico per svolgere questo gioco di ruolo offre numerosi vantaggi, rispetto ad una analoga attività eventualmente organizzata in classe (ad esempio, una recita o la stesura di un copione). Innanzitutto, vengono forniti scenari opportuni, senza sforzo di produzione. Inoltre, la presenza di personaggi sintetici guida l'azione verso la creazione di storie filologicamente corrette, senza interferenze esterne alla scena, che potrebbero risultare intrusive e frustranti per gli studenti, come nel caso di correzioni da parte di un insegnante. Infine, valgono alcuni dei vantaggi segnalati da Earp e Giannetti [2006] in relazione all'uso di ambienti narrativi per l'apprendimento di una lingua straniera: dare vita ad un personaggio virtuale inibisce meno che recitare di persona; lavorare in rete riduce la possibilità di distrazioni reciproche; è possibile registrare le azioni svolte da tutti i partecipanti, ottenendo così un oggetto concreto per successive riflessioni sull'attività o valutazioni del lavoro svolto.

Creazione di un contesto mediante la condivisione di narrazioni personali

Nell'ambito di un corso universitario di lingua straniera, un'insegnante ha messo a punto un blog narrativo, dove un gruppo di studenti volontari racconta la propria esperienza di apprendimento della lingua durante il cor-

so. Questa attività, che si svolge per diverse settimane, ha lo scopo di stimolare la meta-riflessione sull'apprendimento della lingua. La consegna da parte della docente è però di raccontare solo la propria esperienza così come avviene durante il corso, non di riportare le proprie riflessioni in proposito: le riflessioni verranno fatte alla fine, riconsiderando il percorso globale compiuto. Nel corso delle settimane, quindi, varie storie di apprendimento si sviluppano ed intrecciano nel blog. In questo esempio, le storie narrate dagli studenti costituiscono un contesto sociale in cui il processo di apprendimento è messo in risalto, diventando esso stesso oggetto di studio. Grazie alla narrazione, le azioni relative all'apprendimento diventano visibili, sia a chi le narra sia a chi le legge, e costituiscono una base concreta per una successiva attività di riflessione e dibattito. Attraverso il blog, gli studenti hanno sotto gli occhi, e possono confrontare, le rispettive difficoltà, strategie di apprendimento e graduali conquiste. Questa attività narrativa, quindi, aiuta gli studenti a diventare consapevoli dei propri punti di forza e di debolezza nello studio della lingua, attraverso una attenta osservazione di sé. Il fatto di condividere le narrazioni individuali in un blog aiuta a cogliere la possibilità di imparare dal confronto con gli altri e ad acquisire consapevolezza dell'esistenza di diversi modi di apprendere e di organizzare la propria attività di studio.

La tecnologia utilizzata appare cruciale per lo svolgimento di questa attività: con il blog, è possibile per gli studenti condividere le loro storie su base giornaliera o comunque molto frequentemente, e questo favorisce la capillarità dell'informazione e il confronto delle esperienze. Il blog, inoltre, è generalmente percepito come un ambiente molto informale, e questo stimola la spontaneità delle narrazioni.

Creazione di un contesto mediante la condivisione in rete di esperienze

LODE [Dettori et al, 2006] è un ambiente virtuale concepito per favorire il lavoro collaborativo degli insegnanti sui Learning Objects (LO). È stato progettato e costruito per aiutare un gruppo di insegnanti ad imparare gli uni dagli altri, favorendo la loro crescita professionale e la diffusione di materiale innovativo nella scuola [Busetti et al, 2006]. Questo ambiente prevede un ampio ed articolato spazio di discussione per ogni LO, in cui gli utenti possono condividere problemi, osservazioni e riflessioni relativi al LO considerato. All'interno di questo spazio

5

Con l'espressione Learning Objects si intende materiali didattici preparati in un formato che li renda facilmente riutilizzabili, dallo stesso autore o da altri insegnanti. Questo implica che i materiali devono trattare in modo esauriente un argomento limitato, così da essere significativi ed autosufficienti, nonché essere accompagnati da informazioni aggiuntive sulle caratteristiche tecniche e applicative (metadati).

c'è anche un "angolo narrativo" in cui gli insegnanti sono invitati a raccontare le proprie esperienze di utilizzo.

La possibilità di inserire e di leggere le storie di utilizzo crea un contesto per migliorare il riuso dei LO, conferendo una maggiore concretezza ai materiali condivisi ed esplicitando le intenzioni pedagogiche che ne hanno originato la costruzione. La presenza di storie narrate da diversi insegnanti su uno stesso LO consente a chi legge di costruirsi una prospettiva articolata e multi-dimensionale; in questo modo, l'esperienza del riutilizzo di materiale didattico costituisce un'opportunità di apprendimento per tutti gli insegnanti coinvolti, incluso chi per primo ha prodotto il materiale. Pertanto, la condivisione di storie diventa uno strumento per la creazione di un contesto sociale che favorisce l'apprendimento reciproco e la crescita professionale.

L'insieme di storie di utilizzo costituisce una base comune su cui sviluppare una riflessione pedagogica. Tale attività non risulterebbe altrettanto efficace se gli insegnanti condividessero solamente le riflessioni sull'utilizzo senza le storie o mescolate ad esse, dal momento che le riflessioni sono astratte e filtrate dal giudizio personale. Le storie, invece, forniscono esempi concreti e si possono assimilare a dati "grezzi", che gli utenti hanno a disposizione e possono interpretare dal proprio punto di vista.

Come nel caso precedente, l'utilizzo di una bacheca tecnologica per la condivisione delle narrazioni risulta di grande importanza per una facile e veloce condivisione.

Creazione di un contesto mediante narrazione collettiva

Dolk e Den Hertog [2006] descrivono un'attività di formazione per insegnanti di Matematica in servizio, realizzata nei Paesi Bassi. Durante tale attività, i partecipanti, in piccoli gruppi, guardano un video, in formato digitale, contenente un episodio di classe in cui alcuni alunni mostrano di avere difficoltà nel risolvere un problema di matematica. Viene poi loro richiesto di raccontare la storia che hanno visto nel video, costruendo insieme una narrazione condivisa, prima di passare all'analisi della situazione didattica. Questa attività, che implica una negoziazione della storia osservata, è meno banale di quanto si possa immaginare, tant'è vero che, come riportato dagli autori, i partecipanti hanno generalmente bisogno di rivedere il video più volte prima di giungere ad una storia effettivamente rispondente al contenuto

del video. Questa attività narrativa si configura quindi come un esercizio di osservazione e selezione dei punti cruciali di una storia. Osservare con precisione ciò che accade in classe è essenziale perché gli insegnanti siano in grado di diagnosticare correttamente le difficoltà di apprendimento dei loro allievi e di conseguenza intervenire in modo efficace. La ricostruzione collettiva di una storia a partire dall'osservazione di un video crea un contesto sociale, in cui gli insegnanti coinvolti possono aiutarsi reciprocamente a migliorare le proprie capacità di osservazione, e porta ad una comprensione più precisa della situazione educativa proposta. Narrare prima di passare a riflettere, analogamente ai due casi precedenti, risulta più efficace della sola riflessione, perché attraverso la narrazione collettiva si stabilisce una prospettiva condivisa e si crea un oggetto concreto - la ricostruzione dell'episodio di classe - su cui articolare poi discussione e riflessione. In questo senso, questa attività di narrazione collettiva può costituire un passo importante in un percorso di crescita professionale.

Anche in questo caso la tecnologia svolge un ruolo di supporto all'attività narrativa: l'affinamento delle capacità di osservazione è reso possibile dal fatto che l'episodio da raccontare non è osservato direttamente, ma viene fornito come video registrato, ed è quindi visibile più volte, eventualmente limitandosi ai pezzi di particolare interesse o di difficile comprensione.

DISCUSSIONE

I cinque esempi presentati nel paragrafo precedente appaiono molto diversi fra loro per quel che riguarda i soggetti coinvolti, il tipo di apprendimento atteso e il modo in cui viene utilizzata la narrativa, nonché per il tipo di contesto che viene creato e per l'influenza che tale contesto ha sull'apprendimento.

Per quanto riguarda i soggetti coinvolti, gli esempi si riferiscono a studenti di scuola secondaria e universitari, ed anche ad adulti, nello specifico insegnanti in servizio. Questo non deve farci pensare che i contesti narrativi non siano adatti a studenti più giovani: la naturale inclinazione dei bambini per le storie rende ovviamente possibile, e gradito, il loro uso come sfondo per un'attività di apprendimento. Inoltre, l'uso di narrazioni come base per un'attività di riflessione è praticabile anche con bambini della scuola primaria, come illustrato, per esempio, da De Vries [2006] in relazione allo studio delle scienze. Anche l'apprendimento atteso varia da un esempio all'altro, includendo argomenti cur-

ricolari (biologia in Crystal Island, storia in Revolution), capacità meta-cognitive e di apprendimento nel blog narrativo, collaborazione e competenza didattica negli ultimi due esempi. Analogamente a quanto osservato a proposito dell'età, è possibile pensare di creare contesti narrativi analoghi in campi diversi da quelli degli esempi presentati. Questo dipende dal fatto che la narrativa è una forma di pensiero innata negli esseri umani [Bruner, 1990], non semplicemente un argomento o un'attività, e sottolinea la sua versatilità in relazione all'apprendimento.

Ampie differenze fra gli esempi considerati si riscontrano anche in relazione al modo di utilizzare la narrativa. Nei primi due esempi, è fornita una storia di sfondo, che dà il via all'azione degli studenti e alla rappresentazione di storie in forma visiva. Negli ultimi tre, le storie sono racconti verbali e l'azione svolta dai discenti è il narrare. All'interno di ciascuno di questi gruppi, si possono inoltre notare altre differenze.

In Revolution, la storia fornita come punto di partenza per l'attività è solo tratteggiata: vengono fornite le linee guida della situazione, da cui derivano vincoli sul comportamento dei diversi personaggi. Ad ogni utilizzo, una storia viene creata, non solo raccontata, dalle azioni dei partecipanti. In Crystal Island, invece, la storia di sfondo è molto più dettagliata e lo studente, partecipando al gioco, non influenza la sua conclusione (che ci si aspetta sia la risoluzione del problema proposto), ma solo il modo di raggiungerla. La trama è fissata, e quello che dipende dal comportamento del giocatore è solo il modo di svilupparla, attraverso la sequenza di interazioni con le varie fonti di informazione (per lo più personaggi della storia) presenti nell'ambiente. Questi due diversi modi di utilizzare una storia come sfondo all'azione di apprendimento sono chiaramente legati al tipo di attività cognitiva prevista nei due casi. In Revolution, la possibilità di imparare a conoscere e comprendere la situazione socio-politico-culturale del periodo storico considerato si realizza attraverso la creazione di storie sensate e interessanti; questo, come positivo aspetto collaterale, stimola capacità cognitive quali fantasia, creatività e capacità di rispetto dei vincoli, che possono a loro volta stimolare l'apprendimento atteso. In Crystal Island, invece, il fatto di non dover creare una storia lascia l'utente libero di concentrarsi sulla raccolta, organizzazione ed elaborazione di informazioni, attività cruciali per la risoluzione di problemi.

Per quanto riguarda gli ultimi tre contesti citati, in cui gli utenti sviluppano narrazioni verbali, possiamo notare che sia nel blog narrativo che in LODE sono prodotte narrazioni di esperienze personali, ma con scopi diversi: nel primo caso per stimolare la meta-riflessione, nel secondo per favorire la crescita professionale ed un migliore riuso di materiali didattici. In entrambi i casi, le storie sono prima create individualmente e poi lette dagli altri membri del gruppo. La narrazione individuale mira a promuovere la conoscenza di sé e l'apprendimento dalla propria esperienza; questo è in linea con quanto osservato da Bruner [2003] sulla necessità di raccontare noi stessi per capire chi siamo. Il fatto di condividere le narrazioni personali mira invece a favorire l'apprendimento reciproco. Nell'ultimo esempio di questo gruppo, il corso di formazione per insegnanti in servizio, si realizza una diversa forma di apprendimento reciproco, che avviene attraverso un processo collettivo di ricostruzione di una storia. Questa attività presenta aspetti che ricordano lo *storytelling*, in quanto la storia da raccontare è assegnata (mediante un video), e l'attività narrativa ha lo scopo di riprodurla in modo comprensibile e fedele.

CONCLUSIONE

Oltre alle differenze segnalate, i contesti narrativi descritti presentano alcune rilevanti caratteristiche comuni.

In tutti gli esempi citati, la tecnologia informatica è utilizzata per migliorare o potenziare l'attività narrativa, e, attraverso questa, influisce sul contesto e di conseguenza sull'apprendimento. La narrativa è un artefatto culturale [Wertsch, 1998] che media l'attività di apprendimento contribuendo a creare contesti significativi. La tecnologia appare dunque come un mediatore di secondo livello per l'apprendimento, in quanto è un artefatto che media lo sviluppo della narrativa. In linea di principio, la tecnologia informatica non appare essenziale per la creazione di contesti narrativi: possiamo pensare di creare attività analoghe a quelle degli esempi descritti mediante l'utilizzo di supporti didattici tradizionali. Tuttavia, l'uso della tecnologia informatica risulta molto utile, in quanto facilita ed amplifica le varie attività narrative, come esemplificato in questo lavoro.

Inoltre, in tutti gli esempi, gli studenti sono coinvolti in prima persona nel produrre un oggetto concreto (la narrazione), e attraverso esso nel modellare il contesto. Questo porta ad un apprendimento *project-based*,

che stimola il coinvolgimento e l'interesse, e dà luogo a contesti di apprendimento dove l'attività degli studenti può essere sfruttata e valorizzata.

Infine, la narrativa è sempre strettamente connessa all'oggetto di apprendimento, e quindi fornisce supporto alla cognizione e

alla motivazione intrinseca, anziché limitarsi a creare ambienti accattivanti per spingere gli studenti ad affrontare compiti non graditi. È questo legame fra narrativa, cognizione e motivazione intrinseca che caratterizza come narrativi i contesti considerati e determina il loro valore educativo.

riferimenti bibliografici

- Arnold P., Smith J.D., Trayner B. (2006), Narrative: Designing for context in virtual settings, in Figueiredo A.D., Afonso A.P. (eds.) *Managing Learning in Virtual Setting: the role of context*, pp. 197-218, Hershey PA: Information Science Publishing.
- Aylett R. (1999), Narrative in virtual environments - towards emergent narrative, *Proceedings of AAAI Fall Symposium on Narrative Intelligence*, AAAI Press, Menlo Park, CA, pp. 83-86.
- Aylett R. (2006), And they both lived happily ever after?, in Dettori G., Giannetti T., Paiva A., Vaz A. (eds.) *Technology-mediated narrative environments for learning*, (p. 5-25), Rotterdam: Sense Publishers.
- Brown J.S., Collins A., Duguid P. (1989), Situated cognition and cultural learning, *Educational Researcher*, 32-42.
- Bruner J. (1986), *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner J. (1990), *Acts of meaning*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner J. (1996), *The culture of Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner J. (2003), *Making stories: law, literature, life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Busetti E., Dettori G., Forcheri P., Ierardi M.G. (2006), Promoting teachers' collaborative re-use of educational materials, innovative approaches for learning and knowledge sharing, Nejd W., Tochtermann K. (eds.) *Lecture Notes in Computer Science 4227*, pp. 61-73, Springer-Verlag.
- Dettori G. (2007), *Towards a classification of Narrative Learning Environments*, ITD-CNR Report 05/07 (Genova, Italy). <http://telearn.noe-kaleidoscope.org/open-archive/browse?resource=1542>
- Dettori G., Forcheri P., Ierardi M.G. (2006), Endowing LOs with a social dimension, in advances in web based learning - ICWL 2006 (Revised papers), Wenyin Liu, Qing Li, Rynson W.H. Lau (eds.) *Lecture Notes in Computer Science 4181*, Springer-Verlag, pp.189-202.
- Dettori G., Giannetti T. (2006), Ambienti narrativi per l'apprendimento, *TD Tecnologie Didattiche*, n. 37, pp. 20-27.
- De Vries B. (2006), Reflective narration with e-mail: issues concerning its implementation, in Dettori G., Giannetti T., Paiva A., Vaz A. (eds.) *Technology-mediated narrative environments for learning* (p. 41-54), Rotterdam: Sense Publishers.
- Dolk M., Den Hertog J. (2006), Teachers' storied lives: narratives in teacher education, *Proceedings NILE 2006*, P. Brna ed., pp. 13-26.
- Earp J., Giannetti T. (2006), Narrative-oriented software for the learning of a foreign language, in Dettori G., Giannetti T., Paiva A. and Vaz A. (eds.) *Technology-Mediated Narrative Environments for Learning*, Sense Publishers, Rotterdam-Taipei, pp. 27-40.
- Prada R., Machado I., Paiva A. (2002), You cannot use my broom! I'm the witch, you're the prince!: Collaboration in a Virtual Dramatic Game, ITS'2002, Springer. <http://gaips.inesc-id.pt/gaips/shared/docs/Prada02Teatrix.pdf>.
- Ricoeur P. (2005), *Hermeneutics and the human sciences*, Edited and translated by J.B. Thompson (17th edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rowe J. P., Mcquiggan S. W., Mott B. W., Lester, J. C. (2007), Motivation in Narrative-Centered Learning Environments, *Proceedings of the Workshop on Narrative Learning Environments*, 13th AIED Conference, pp. 40-49, Marina del Rey, CA, July 2007. <http://projects.ict.usc.edu/nle/nle07-proceedings.pdf>
- Shank R. C. (2000), *Tell Me a Story: Narrative and Intelligence*, 3rd printing, Northwestern University Press, Evanston, IL.
- Sutherland L. (2002), Developing problem solving expertise: the impact of instruction in a question analysis strategy, *Learning and Instruction*, 12, p. 155-187.
- Wertsch J. V. (1998), *Mind as action*, Oxford University Press, New York, NY.