

*Marco Piccinno*

# Apprendere e comprendere

*anteprima*

*vai alla scheda del libro su [www.edizioniets.com](http://www.edizioniets.com)*



Edizioni ETS



www.edizioniets.com

*Volume pubblicato con il contributo  
dell'Università del Salento - Dipartimento di Studi Umanistici*

© Copyright 2019

EDIZIONI ETS

Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa

info@edizioniets.com

www.edizioniets.com

*Distribuzione*

Messaggerie Libri SPA

Sede legale: via G. Verdi 8 - 20090 Assago (MI)

*Promozione*

PDE PROMOZIONE SRL

via Zago 2/2 - 40128 Bologna

ISBN 978-884675669-5

ISSN 1973-1817

## 1. Materia e disciplina

La riflessione e lo sviluppo sul campo della scienza didattica ha conosciuto negli ultimi decenni un marcato riferimento al concetto di *competenza*. Il compito della scuola è stato riconosciuto nella formazione delle disposizioni personali e delle attitudini finalizzate alla gestione efficace dei *contesti di vita*, sia di natura esistenziale, sia di natura professionale.

La principale conseguenza di tale impostazione si può ravvisare in una sorta di *sdoganamento* del concetto in esame (quello di competenza, appunto), che dall'ambito circoscritto della formazione professionale è stato progressivamente assunto come cifra esplicativa della realtà scolastica, considerata nel suo complesso (Pellerey, 2004; Maccario, 2006; Le Boterf, 2008a-b; Baldacci, 2010). L'insorgere di questo scenario ha comportato una radicale revisione degli impianti scolastici tradizionali, in particolare di quelli focalizzati sull'insegnamento delle discipline e sui modelli didattici di matrice trasmissiva. L'enfasi sulle competenze ha, per contro, enfatizzato la formalizzazione e la pratica di sistemi più attivi, come la didattica laboratoriale, la didattica per scoperta, i processi cooperativi, ecc.

Il processo di trasformazione cui è andata incontro la scuola ha spesso ingenerato riserve e perplessità, le quali si sono manifestate in un certo "snobismo" del mondo scientifico nei confronti del sapere insegnato nelle aule scolastiche. Al riguardo, particolarmente significative appaiono le riflessioni di E. Damiano (2011), il quale rileva come sulla qualità del sapere scolastico "verte un primo contenzioso: notoriamente, il sapere scolastico sembra non riesca a non alienare gli oggetti culturali selezionati, fino al punto da offrirne una versione riduzionistica che può giungere alla loro banalizzazione o infantilizzazione" (p. 47).

Gli impianti metodologici messi in atto dal docente per mediare le conoscenze presso gli allievi non sono equivalenti, né rappresentano un mero involucro esteriore degli apparati concettuali proposti per l'apprendimento.

Come nota al riguardo M. Baldacci “i valori e i fini educativi non devono essere collocati in una dimensione trascendente rispetto alla pratica educativa (una sorta di platonico iperuranio pedagogico), bensì devono essere considerati come immanenti alle tecniche stesse” (M. Baldacci, 2008, p. 16).

Sul piano dei processi di apprendimento il dinamismo appena descritto implica la consapevolezza che l'agire didattico, sul versante dei contenuti comporta l'acquisizione delle conoscenze, mentre sul versante dell'apprendimento comporta l'acquisizione degli “abiti” personali (*ibidem*).

In termini molto generali, con il termine “abito” si intende l'insieme delle disposizioni stabili e ricorrenti della soggettività, a partire dalle quali il soggetto regola le sue interazioni con il contesto.

Affermare che l'azione didattica, mentre promuove conoscenze, affina anche gli abiti dell'allievo, significa asserire, come già detto, che essa, mentre sollecita la acquisizione degli apparati concettuali, promuove anche l'acquisizione di tali disposizioni.

Sotto tale profilo, apprendere vuol dire non soltanto appropriarsi dei saperi, ma anche sviluppare gli orientamenti a partire dai quali il soggetto attribuisce significato al mondo e ai quali si affida per prendere le sue decisioni.

Tale esito dell'azione docente trova la sua giustificazione (e probabilmente la sua causa) nel fatto che i diversi impianti didattici, se sul piano della conoscenza mediano contenuti esattamente equivalenti, sul piano della soggettività orientano verso differenti sistemi di valore.

Supponiamo ad esempio che un contenuto di letteratura (un passo dei *Promessi Sposi* del Manzoni) venga mediato dall'insegnante attraverso l'approccio classico della lezione frontale, oppure attraverso un approccio cooperativo, o ancora attraverso la metodologia della ricerca. È di tutta evidenza che, in tutti e tre i casi proposti, il contenuto del brano ad apprendere rimane esattamente identico. Tuttavia i tre diversi approcci, per quanto equivalenti sul piano dei contenuti, risultano profondamente diversi sul piano dei processi di apprendimento, proprio perché sollecitano in maniera differente i percorsi di sviluppo delle disposizioni personali permanenti (degli

“abiti”, appunto). Infatti, mentre la lezione frontale può sollecitare la disposizione a cercare la legittimazione delle conoscenze in fonti magari esterne, ma comunque autorevoli, l’approccio cooperativo tende a promuovere la disposizione a ricercare tale legittimazione nel confronto con gli altri; mentre, infine, l’approccio della ricerca sollecita il riconoscimento o la valorizzazione delle risorse personali come sorgente privilegiata di tale legittimazione.

Il dinamismo appena descritto, nella sua configurazione estremamente complessa, consente l’assunzione di una duplice consapevolezza.

In termini molto generali, esso rimarca in modo evidente la presenza, nell’azione didattica, di una progettualità intrinsecamente incardinata su due versanti: il versante delle conoscenze e il versante dei valori. Ogni intervento didattico finalizzato a mediare l’apprendimento di apparati concettuali, mentre promuove l’acquisizione di specifici domini conoscitivi, media altresì una *visione del mondo*. In questo senso, l’agire didattico promuove, oltre ai concetti, anche la formazione di quei riferimenti soggettivi a partire dai quali gli allievi imparano a conferire un significato personale a se stessi, agli altri, alla situazione, ecc.

D’altra parte, ciò che rappresenta un connotato intrinseco dell’agire didattico diventa produttivamente rilevante nella misura in cui viene agito intenzionalmente, potendosi esso incardinare in maniera intenzionale nella struttura dell’insegnamento, in particolare in quella riscontrabile nella distinzione (e interazione) tra curricolo 1 e curricolo 2 (Baldacci, 2010, pp. 76 ss.).

Il curricolo 1 può essere considerato come la componente dell’azione didattica incardinata sulla dimensione dei contenuti. A questo livello, vengono in rilievo le dinamiche dell’insegnamento-apprendimento connesse al “che cosa”, cioè gli impianti conoscitivi, o anche operativi, afferenti ai diversi ambiti disciplinari. I riferimenti fondamentali di questa componente dell’apprendere si possono riscontrare nella promozione di sistemi concettuali finalizzati a mediare una rappresentazione dell’“oggetto in sé”. Si tratta dei complessi conoscitivi che sono orientati a far acquisire all’allievo i sistemi di significato relativi ai “referenti” dei concetti, cioè ai profili epistemici che definiscono l’oggetto in maniera “svincolata” dalla soggettività (Piccinno, 2016). Si riferiscono a tale dimensione tutti gli interventi didattici che hanno lo scopo di consentire all’allievo di rispondere alle domande volte a produrre una *definizione dell’og-*

*getto*: “che cos’è una cellula?” (biologia); “Definisci il concetto di *Provvidenza* nei *Promessi Sposi*” (letteratura); “Che cos’è (o come si risolve) un’equazione?” (matematica).

In questo senso, i riferimenti afferenti a questa dimensione dell’agire didattico risultano finalizzati a far acquisire all’allievo una “conoscenza del mondo”, declinata non soltanto nei termini dei contenuti specifici, ma anche in riferimento “alle *costanti dell’esperienza*”.

Il curriculum 2 trova invece i suoi criteri esplicativi nella dimensione dell’insegnamento finalizzata a fondare non la conoscenza dell’*oggetto in sé*, bensì la conoscenza dell’*oggetto per il Sé*.

Questo livello di intervento attiene, in altri termini, alla promozione di esperienze di apprendimento che consentono all’allievo di elaborare, di riconoscere, di costruirsi il significato personale delle conoscenze.

L’intenzione formativa che promuove il riferimento al curriculum 2 ha a che fare con l’insieme delle sollecitazioni che permettono allo studente, per esempio, non soltanto di comprendere le strutture di una cellula (curriculum 1), ma anche di elaborare il valore che quelle conoscenze possono assumere per l’esperienza personale e, più in generale, per l’esperienza umana. In questo senso, se l’intenzione del curriculum 1 è quella di mediare le componenti strutturali dei saperi, il curriculum 2 si prefigge invece di mediare la *dimensione umanizzante dei saperi*, cioè il significato che i saperi assumono per la vita del singolo, per il contesto sociale, per l’umanità in generale.

Le operazioni didattiche volte alla concretizzazione di tale dimensione possono, evidentemente, essere molteplici; esse, tuttavia, possono provare un possibile punto di ancoraggio nelle dinamiche finalizzate a promuovere gli apparati concettuali in termini di *conoscenze topiche* e di *conoscenze di inquadramento generale*. Analizzeremo più avanti le articolazioni di tale differenza, anche se, esigenze connesse alla chiarezza del discorso, esigono di fornire già in questa sede alcuni elementi definitori di tali contenuti.

Le *conoscenze topiche* si possono definire come una “estensione” dei domini conoscitivi, cioè come un processo di apprendimento che proietta le conoscenze “oltre le stesse”, ma comunque in una direzione che si colloca entro il dominio conoscitivo cui esse afferiscono. Un esempio può essere utile per chiarire tali concetti. Supponiamo che un docente di letteratura italiana stia affrontando con gli allievi dell’ultimo anno della secondaria superiore il romanzo dei “*Promessi Sposi*”. Abbiamo già specificato in precedenza come,

sul piano del curriculum 1, il suo lavoro consista nel presentare la struttura del romanzo, i vari personaggi, i temi della visione della Giustizia, della Provvidenza, ecc. Sul piano del curriculum 2, invece, l'intervento del docente ha lo scopo di espandere gli apprendimenti dell'allievo verso dimensioni più "personalizzate" e "umanizzate". L'intervento dell'insegnante sarà, allora, incentrato sul tentativo di promuovere una riflessione più articolata, per esempio, sulla struttura del romanzo, sollecitando l'allievo a riflettere (sempre a titolo di esempio) sulle ragioni che hanno indotto l'Autore a scegliere il romanzo storico come genere narrativo; sul rapporto tra il romanzo e le convinzioni religiose dell'autore; o ancora sulla possibilità di individuare elementi di continuità e/o di distinzione tra la vita di Padre Cristoforo e dell'Innominato prima e dopo la conversione. Come si può notare, la riflessione intorno a tali segmenti conoscitivi non sollecita l'allievo a produrre una semplice definizione dei contenuti (la trama dei Promessi Sposi, la descrizione dei personaggi, ecc.); essa "orienta" piuttosto tali contenuti "oltre se stessi", ma comunque entro un profilo epistemico che ricade ancora nello spazio della letteratura (le conoscenze sollecitate da tali interventi, cioè, per quanto più ampie delle semplici descrizioni concettuali, consistono a tutti gli effetti in sapere di tipo letterario).

Una espansione ancora più ampia verso la dimensione dei significati viene invece operata dalle cosiddette conoscenze *di inquadramento generale*. A questo livello, infatti, l'intervento didattico ha lo scopo di "spingere" le conoscenze topiche verso una dimensione più esistenziale, proponendo, ad esempio, riflessioni intorno al rapporto esistente tra l'esperienza della vita presente e quella passata; su quanto il passato possa incidere in modo intenso e irreversibile sulla vita personale; se il soggetto sia o meno l'esito delle sue stesse esperienze; su quanto sia possibile nella vita del soggetto il cambiamento esistenziale; fino a promuovere una riflessione intorno alla rilevanza che assumono per l'allievo le sue esperienze di vita precedenti, e ai loro riverberi nella sua esperienza attuale. Come si può notare, tali dispositivi si profilano come conoscenze che, benché "scaturenti da un determinato contenuto disciplinare, si presentano sostanzialmente svincolate da esso e orientate a elaborazioni di carattere più ampio, focalizzate non sulla tematizzazione della disciplina, bensì sulla tematizzazione di orientamenti personali e di visioni del mondo" (Piccinno, 2016, p. 67).

Un altro presidio didattico che consente la connessione tra cono-

scenze e significati (e quindi tra curricolo 1 curricolo 2), può essere riscontrato nella distinzione proposta da H. Gardner (2007) tra *materia* e *disciplina*.

In termini molto generali, la *materia* rappresenta l'insieme delle conoscenze che afferiscono a un determinato ambito scientifico (il corpus delle conoscenze relative alla biologia, alla letteratura, alla filosofia, all'arte, alle lingue, ecc.). Essa, sul piano strettamente pratico-operativo, si rende visibile nei "programmi di insegnamento", i quali definiscono, appunto, gli argomenti di un determinato sapere, che devono essere affrontati con gli allievi nel percorso di apprendimento.

La *disciplina* consiste invece nei dispositivi epistemici messi in atto dai diversi domini scientifici per attivare i processi generativi dei rispettivi saperi. Il riferimento alla dimensione disciplinare comporta l'intenzione di trascendere le dimensioni contenutistiche delle conoscenze, per orientare l'allievo verso i processi, le procedure, gli strumenti che consentono ai diversi domini scientifici di generare i loro apparati conoscitivi.

La focalizzazione dell'intervento didattico non si circoscrive all'insegnamento di specifici contenuti, ma si espande verso le modalità di definizione di elaborazione di quei contenuti; si estende cioè nella direzione della formazione delle "attitudini mentali" che presidiano la genesi di quei contenuti. In questo senso "il percorso di insegnamento non ha come scopo preminente (per esempio), quello di insegnare la storia, ma quello di promuovere nell'allievo la capacità di padroneggiare gli strumenti generativi del sapere storico; di gestire, cioè, le procedure che gli consentono di pensare *storicamente* la realtà. Quello che vale per la storia vale chiaramente anche per gli altri apparati conoscitivi. Così, insegnare biologia, letteratura, fisica, matematica, ecc., significa non soltanto mediare gli apparati concettuali specifici di questi diversi ambiti, ma soprattutto potenziare nell'allievo la padronanza degli strumenti che presidiano la genesi del sapere biologico, letterario, fisico, matematico, filosofico, ecc." (*ivi*, p. 100).

## 2. Apprendere contenuti e apprendere il senso

La conoscenza, come sosteneva E. Husserl (2019), è sempre conoscenza di qualcosa. Essa è l'atto mediante il quale la soggettività



scorge, o comunque ricostruisce, al suo interno gli oggetti del mondo. Conoscere vuol dire avere una rappresentazione interna della realtà esistente.

Sotto tale profilo la conoscenza, pur essendo un dinamismo che appartiene al soggetto, si qualifica in termini di *intenzionalità*, cioè come la rappresentazione concettuale di una realtà che si colloca oltre il concetto che la rappresenta.

L'oggetto intenzionato dall'atto epistemico, pertanto, si qualifica in termini di *significato*, cioè come qualcosa di "esterno", intrinsecamente connesso a un *significante*, cioè a un segno che in qualche modo lo rappresenta e lo rende conoscibile.

La dimensione teoretica dell'atto conoscitivo stabilisce marcate connessioni con l'attività di apprendimento. Quest'ultima, infatti, si declina come una progettualità orientata a promuovere l'acquisizione dei concetti afferenti ai diversi domini scientifici e, per tali ragioni, trova possibili punti di ancoraggio nella pluralità delle dimensioni messe in atto dalla mente per "intenzionare" l'oggetto di conoscenza (cioè, il contenuto di apprendimento).

In termini generali, è possibile affermare che tale attività mentale, al di là delle molteplici configurazioni che può garantire, si profila orientata a codificare l'oggetto come *referente*, cioè come dato della realtà esterna cui si riferisce il contenuto concettuale; il risultato epistemico di tale procedura si rinviene nella definizione del valore che l'oggetto ha *in sé*, cioè come ente sostanzialmente svincolato e indipendente dalla soggettività che pure lo intenziona. Dall'altro lato, le processualità mentali si profilano intenzionate a qualificare l'oggetto come *senso*, cioè a partire dal valore che esso assume *per il Sé*, cioè in base alle connotazioni che quel contenuto può esprimere per la persona e, più in generale per la realtà umana.

Alcuni esempi possono chiarire la portata di tali considerazioni. Si supponga, per esempio, che un docente di Tecnologia stia affrontando con gli allievi argomenti connessi alla struttura di un computer. Dal punto di vista della referenzialità, il suo compito sarà quello di mediare presso l'allievo la conoscenza delle strutture fondative di tale artefatto. Sarà premura del docente, pertanto, fare in modo che l'allievo acquisisca la conoscenza degli aspetti strutturali e funzionali della macchina (per esempio la nozione di hardware e software), così come dei principali sistemi afferenti alla sua configurazione (sistemi di input, sistemi di output, memoria processore ecc.). Dal punto di vista del senso, invece, il compito del docente (o

anche del corpo-docente) sarà quello di promuovere delle riflessioni sul significato che l'artefatto assume per l'esperienza personale e per la condizione dell'uomo in generale. In questo caso, lo sforzo dell'insegnante sarà quello di far riflettere gli allievi sulle influenze che la tecnologia riverbera sulla loro vita personale o anche (a titolo di esempio) se e in che misura le innovazioni tecnologiche siano state fonte di progresso, ecc.

Allo stesso modo, un docente di Letteratura Italiana che voglia affrontare la conoscenza dei Promessi Sposi, promuoverà sul piano del referente la conoscenza della struttura del romanzo (trama, personaggi, poetica, ecc.), e sul versante del senso, la riflessione sul valore che dimensioni come la Trascendenza o la Giustizia assumono nella vita dell'allievo e, più in generale, per l'esperienza del genere umano.

La definizione dei significati in termini di *referenzialità* e di *senso* trova la sua conseguenza fondamentale nella scelta di declinare gli apprendimenti nelle forme molteplici della comprensione. Esigenze connesse alla chiarezza del discorso impongono di precisare che, al di là delle riflessioni di natura ermeneutica, in ambito didattico (e nel perimetro del presente lavoro) si intende per "comprensione", l'insieme dei processi mediante i quali il soggetto perviene alla definizione del valore personale e umano degli oggetti di conoscenza (Piccinno, 2016).

I processi in esame pongono in evidenza i percorsi generativi dei significati, cioè i dinamismi soggettivi e condivisi mediante i quali le persone attribuiscono senso alle cose, agli altri, alle situazioni, a se stessi.

L'elaborazione delle connotazioni interpretative delle cose segue, evidentemente, percorsi molteplici e differenziati, connessi alla peculiarità del modo di essere, alla cultura, alla specificità delle situazioni; tuttavia, in sede didattica, l'attivazione di tali processualità può avvenire mediante una pluralità di modelli di intervento, ciascuno dei quali è riconducibile a una versione specifica della soggettività. Sotto tale profilo, i processi di comprensione nel perimetro delle aule scolastiche possono assumere le seguenti forme:

- a) *comprendere con l'immaginazione;*
- b) *comprendere con il vissuto;*
- c) *comprendere con la ragione;*
- d) *comprendere con il corpo.*

Le considerazioni che seguono avranno il compito di dare una articolazione più precisa a tali configurazioni.

### 3. Apprendere e comprendere

La possibilità di orientare gli apprendimenti nella direzione della comprensione implica la scelta di impegnare le risorse della mente nella acquisizione dei contenuti disciplinari.

Gli atti di comprensione descritti nel precedente paragrafo si profilano infatti didatticamente rilevanti nella misura in cui investono le loro peculiarità nella elaborazione degli apparati scientifici propri di ogni disciplina.

In termini più concreti, come già rilevato in precedenza, gli allievi realizzano esperienze di comprensione nella misura in cui impegnano l'immaginazione, il vissuto, la ragione, il corpo nell'assolvimento delle consegne scolastiche.

Le pagine che seguono hanno il compito di offrire una panoramica e una sintesi delle processualità correlate a tali dinamismi.

#### a) *Comprendere con l'immaginazione*

L'immaginazione può essere considerata come la forma più originaria di comprensione (Egan, 2012). I miti, che costituiscono uno dei prodotti privilegiati di tale funzione della mente, consistono infatti in rappresentazioni fantastiche alle quali le popolazioni primitive (ma anche, sul piano ontogenetico, il bambino) tentano di attribuire significato ai dati dell'esperienza e, più in generale, agli oggetti di conoscenza.

Proprio per tali ragioni, sarebbe estremamente riduttivo (se non, addirittura, fallace) considerare tali conoscenze alla stregua di contenuti privi di spessore teoretico.

L'assenza di realismo che accompagna tali contenuti, infatti, non rappresenta necessariamente un punto di debolezza. Essa contiene, al contrario, le premesse di un prezioso guadagno epistemico: quello di promuovere le disposizioni mentali che insegnano a guardare alle cose non soltanto in termini di realtà (e perciò di *necessità*), ma anche in termini di sviluppo (e perciò di *divenire*).

Detto in altri termini, sul piano delle dimensioni del senso, il ricorso all'immaginazione abilita la mente a sviluppare la dimensione

del *possibile*, e, dunque, la capacità di guardare alle cose (di conferire loro un senso) non soltanto in riferimento a ciò che esse sono, ma anche rispetto a ciò che esse possono diventare.

Le forme e le potenzialità dell'immaginazione si rendono del resto visibili nell'esperienza del "gioco simbolico", il quale è una delle forme di conoscenza di cui si appropria il bambino. Tale attività assume non soltanto una valenza ludico-ricreativa, ma costituisce altresì la maturazione di un nuovo modo di guardare al mondo (Piaget, 1952, 1972; Vygotskij, 1972, 1974; Baumgarten, 2010; Bondioli, 2009; Cera, 2016).

Tutto ciò risulta più chiaro quando si considerano i prodotti più complessi associati a questo tipo di attività, quali emergono in alcune metodologie ampiamente utilizzate in ambito formativo. Tra queste, un ruolo di rilievo assume il *role playing* e, più in generale la *simulazione*, i quali, più che essere espressione dell'attività finalizzata al "fare finta", sono invece incardinate nelle potenzialità formative connesse alla "fare come se".

In tale contesto, infatti, l'immaginazione viene impegnata in percorsi di *esplorazione anticipata del reale* (Bateso, 1990; Capranico, 1990; Dal Lago & Rovatti, 1993 A. Cecchini & J.L. Taylor, 1993), i quali, come vedremo meglio in seguito, consentono al soggetto di fare un'esperienza più ampia di se stesso, permettendogli di sperimentarsi come "capace" di svolgere attività nelle quali non pensava di riuscire (Piccinno, 2007).

Il rilievo formativo e sistemico (quindi didattico) delle facoltà immaginative, emerge infatti quando si considera lo spessore teoretico dei prodotti conoscitivi che sono costruiti e elaborati a partire da tali risorse.

I componimenti ispirati al mito e alla fantasia (come, per esempio, l'Eneide, o i racconti di Italo Calvino), per quanto trattino di enti inesistenti e fantastici, conservano comunque uno stretto legame con la vita, e orientano a conoscerla tanto quanto gli apparati che hanno come riferimento immediato le cose concrete.

Per tutte queste ragioni, l'immaginazione non può essere considerata una forma imperfetta o ingenua di conoscenza. Essa contiene, invece, uno spessore teoretico peculiare, che consente di annoverarla tra le risorse della soggettività che possono essere impegnate nei processi di apprendimento propri di ciascun ordine di istruzione.

b) *Comprendere con il vissuto*

L'orientamento dei percorsi di apprendimento verso le dimensioni dei significati trova un altro possibile punto di ancoraggio nei dinamismi della soggettività connessi al "vissuto".

In termini molto generali, il vissuto può essere definito come l'insieme delle risonanze interne dei fatti esterni; cioè come il riverbero che gli "oggetti del mondo" (fatti, persone, situazioni, eventi, ecc.) sollecitano "nel mondo interno" della persona (Anolli, 2002; Polito, 2005).

Il percorso di significazione attivato dal vissuto, pertanto, sembra trovare la sua fonte generativa nel fatto di presentarsi come il *punto di connessione* tra la persona e la realtà che la circonda (e nella quale è immersa).

Più precisamente, la dimensione del vissuto istituisce connessioni rilevanti con le dimensioni di significato, nella misura in cui si profila come una risorsa in grado di orientare gli apprendimenti verso la prospettiva dell'*umanizzazione*.

Le risonanze interne del contesto, infatti, rimarcano in maniera decisa il valore che gli oggetti dell'esperienza assumono *per il Sé*; in questo senso, essi specificano la realtà non tanto per le configurazioni che essa assume quando viene conosciuta "in se stessa", quanto per le connotazioni che assume in riferimento alla soggettività, e, più in generale, per l'esperienza umana.

Le dimensioni del vissuto, nel promuovere, per esempio, l'apprendimento delle tecnologie, pongono in evidenza non soltanto le loro componenti strutturali e funzionali, ma anche i timori, le speranze, le prospettive, i disagi che esse dischiudono all'orizzonte umano (sia quello relativo al singolo, sia quello relativo all'umanità in generale).

I percorsi attraverso i quali si rendono visibili le dimensioni di senso connesse al vissuto, possono, evidentemente, declinarsi secondo una molteplicità di prospettive. Sul piano dei processi conoscitivi, tuttavia, le risorse della soggettività che forniscono un supporto alle istanze di senso in esame possono essere riconosciute nelle potenzialità del *pensiero narrativo* (Bruner, 1997) e negli *atteggiamenti proposizionali* (Lipman, 2005) che spesso emergono dalle sue produzioni/rappresentazioni.

Il pensiero narrativo presidia la genesi dei significati relativi al vissuto nella misura in cui elabora i contenuti conoscitivi secondo i canoni che governano la *costruzione di racconti* (Bruner, 1988). Le

# Indice

## Capitolo Primo

Apprendere e comprendere a scuola	9
1. Materia e disciplina	11
2. Apprendere contenuti e apprendere il senso	16
3. Apprendere e comprendere	19
a) <i>Comprendere con l'immaginazione</i>	19
b) <i>Comprendere con il vissuto</i>	21
c) <i>Comprendere con la ragione</i>	23
d) <i>Comprendere con il corpo</i>	26

## Capitolo Secondo

Comprendere con l'immaginazione	29
1. Immaginazione e possibilità	31
2. Creatività e immaginazione	34
3. Didattica dell'immaginazione	37
4. Metodologia dell'immaginazione	40

## Capitolo Terzo

Comprendere con il vissuto	47
1. Conoscenze e vissuto	49
2. Conoscenze topiche e di inquadramento generale	52
3. Pensiero caring e atteggiamenti proposizionali	59
4. Il compito di prestazione	62

*Capitolo Quarto*

Comprendere con la ragione 65

1. Razionalità e ragionevolezza 67

2. Costruire giudizi 73

3. Cornici, mappe mentali, mappe concettuali 78

*Conclusioni.* Comprendere con il corpo 85

*Bibliografia* 93

Invitatio.

Einleitung.



*M.* Veni, Puer!  
disce Sapere.

*P.* Quid hoc est,  
Sapere?

*M.* Omnia,  
quæ necessaria,  
rectè intelligere,  
rectè agere,  
rectè loqui.

*P.* Quis me  
hoc docebit?

*M.* Ego,  
cum DEO.

*P.* Quomodo?

*L.* Komm her/ Knab!  
lerne Weißheit.

*S.* Was ist das/  
Weißheit?

*L.* Alles/  
was nöthig ist/  
recht verstehen/  
recht thun/  
recht ausreden.

*S.* Wer wird mich  
das lehren?

*L.* Ich/  
mit GOTT.

*S.* Welcher gefalt?  
*M.* Du.

Comenio, *Didactica Magna*, 1638, *Invitatio*.

Edizioni ETS

Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa

info@edizioniets.com - www.edizioniets.com

Finito di stampare nel mese di novembre 2019



## Scienze dell'educazione

---

L'elenco completo delle pubblicazioni  
è consultabile sul sito

**www.edizioniets.com**

alla pagina

<http://www.edizioniets.com/view-Collana.asp?Col=Scienze dell'educazione>



---

### Pubblicazioni recenti

208. *Roberto Travaglini*, Pedagogia e educazione dell'attività grafica infantile. Creatività, arte ed evoluzione "naturale" dello scarabocchio, del disegno e della scrittura, 2019, pp. 208.
207. *Micaela Castiglioni*, Il posto delle fragole. Intimità e vecchie, 2019, pp. 208.
206. *Marco Piccinno*, Apprendere e comprendere, 2019, pp. 120.
205. *Anna Ascenzi*, Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica. Nuova Edizione, 2019, pp. 212.
204. *Daniela Dato* [a cura di], Qualità e Università. Ripensare la docenza tra professionalità e ben-essere, 2019, pp. 184.
203. *Agostino Portera, Marta Milani* [a cura di], Competenze interculturali e successo formativo. Sviluppo di un modello nel contesto universitario, 2019, pp. 216.
202. *Anna Grazia Lopez*, Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia, 2018, pp. 224.
201. *Mirella D'Ascenzo*, Per una storia delle scuole all'aperto in Italia, 2018, pp. 292.
200. *Simonetta Ulivieri* [a cura di], Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé. In preparazione.
199. *Edoardo Puglielli*, Una scuola per la democrazia. La riflessione pedagogica di Dina Bertoni Jovine, 2018, pp. 128.
198. *Alberto Fornasari*, Incontri intergenerazionali. Riflessioni sul tema e dati empirici, 2018, pp. 208.
197. *Carlo Cappa, Giuseppe Sellari* [a cura di], Musica è Emozione. Crescita educativa e culturale nella scuola secondaria di primo grado. Prefazione di Luigi Berlinguer, 2018, pp. 168.
196. *Anselmo R. Paolone*, Crescere e vivere con la poesia. Spunti dal modello educativo di Kenneth Koch, 2018, pp. 124.