

Raccontarsi nella Scuola dell'Infanzia. Per una pedagogia della narrazione fra testimonianza di sé e sviluppo dell'identità Telling about oneself in pre-school. A Pedagogy of Storytelling between autobiography and the construction of identity

Fabio Bocci / Università degli Studi Roma Tre / fabio.bocci@uniroma3.it

Federica Franceschelli / Università degli Studi Roma Tre / fed.franceschelli@stud.uniroma3.it

In this article the Authors present the results of an educational-teaching and research project aimed at increasing the children's self-knowledge and personal history and their ability to tell their own personal stories in a coherent and meaningful way, and at encouraging self-expression in different forms. The project was conducted in a pre-school classroom (4-5 years old) and was divided into ten purpose-made educational and teaching activities. The main hypothesis is that educational experiences able to offer children the opportunity and the space to speak about themselves and listen to the personal story of others have a positive influence on the following aspects: a) self-awareness; b) ability to express oneself in a coherent and meaningful way; c) sociability.

Key-words: Narrative Pedagogy, Autobiography, Identity, Self-knowledge, Pre-school, Child Assessment, Sociability.

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

IV. Altri temi 145

Il presente contributo è il frutto del lavoro sinergico dei due autori. Ai soli fini redazionali la premessa e il paragrafo 1 sono da attribuirsi a Fabio Bocci, i paragrafi 2 e 3 a Federica Franceschelli. I paragrafi 4 e 5 a tutti e due gli autori.

Premessa

L'universo narrativo è al centro della vita di ogni essere umano, in ogni momento, in ogni epoca, in ogni circostanza. Le narrazioni strutturano e riempiono di significato l'intera esistenza umana, con una evidente ricaduta sul piano educativo. A livello evolutivo, il testo narrativo è da sempre oggetto privilegiato di indagine «per la sua priorità psicologica e per il suo radicamento nell'oralità» (Orsolini e Pontecorvo, 1991, p.7); nelle società alfabetizzate, il bambino è fin da molto piccolo *immerso* nelle narrazioni, tanto che si riscontra una «precoce familiarizzazione dei bambini con il materiale narrativo, sia scritto che presentato oralmente» (Pinto, 1993, p. 48). Questa *familiarizzazione* porta il bambino, fin dai primi anni di vita, a vivere il mezzo narrativo come uno «strumento privilegiato per lo sviluppo linguistico e per la conoscenza del mondo» (Levorato, 1988, p. 26); conoscenza del mondo e, dunque, dell'*altro da sé* ma anche – e, forse, soprattutto – di *se stessi*, per un'acquisizione di *identità* armonica e sempre più consapevole. È l'approccio narrativo, del resto, che risponde al bisogno dell'essere umano di organizzare la propria esperienza, comprendere e assegnare un significato e un valore alla propria esistenza, alla propria realtà, al proprio agire, in quanto dimensioni mosse da emozioni, sentimenti, sensazioni, memoria, scopi, progetti, relazioni.

L'atto di *narrare qualcosa a qualcuno* è connaturato all'essere umano: è istintivo, naturale (Cavarero, 1997). Il racconto comincia con la storia stessa dell'umanità, abita tutti i tempi, tutti i luoghi, tutte le società (Barthes, 1969). La narrazione si configura pertanto come un mezzo di conoscenza, di comunicazione, di pensiero, di comprensione, di costruzione di significati, di cambiamento ed evoluzione (Ong, 1986).

È fondamentale evidenziare il legame che intercorre tra la narrazione e la sua dimensione psicopedagogica, fatta di cambiamenti, strade, percorsi verso se stessi e verso gli altri, di comprensione, di crescita, di *raccolta di senso*, di evoluzione, di scoperta; così come è fondamentale individuare la forte connessione tra la dimensione psicopedagogica della narrazione e la strutturazione dell'identità individuale. La storia personale di ogni individuo subisce infatti, nel racconto di sé, una scomposizione e una ricomposizione, che impegna il soggetto in un cammino verso una problematizzazione, un decentramento, una riflessione, una comprensione reale e una possibilità di intervento sulla realtà.

Sulla base di quanto premesso, nel presente contributo ci soffermeremo sul tema della narrazione come elemento strutturante l'identità individuale e sul rapporto tra le narrazioni e lo sviluppo infantile, con particolare attenzione al mondo della scuola e, nello specifico, alla scuola dell'infanzia. Presenteremo, infine, un'analisi dei risultati raggiunti attraverso il progetto educativo-didattico svolto.

1. Narrazione e strutturazione dell'identità individuale

A livello epistemologico, l'interesse per una psicologia e una pedagogia narrativa è da collocarsi all'interno di una più ampia riconfigurazione del concetto di scientificità. Si assiste da alcuni anni, in effetti, a profondi mutamenti interni a disci-



plines scientifiche quali l'antropologia, la storia, la paleontologia, la sociologia, la neuropsichiatria, la psicoanalisi, la psicologia e la pedagogia le quali hanno sempre più evidenziato, nei rispettivi ambiti di intervento, l'importanza del concetto di narrazione (Gaspari, 2008). Questo *orientamento narrativo*, in sostanza, assume la narrazione quale «tema centrale, o, se si preferisce, metafora della vita» (Smorti, 1994, p. 16) e individua nel *pensiero narrativo* (Bruner, 1988) una modalità interpretativa e rappresentativa alternativa da preferirsi – perlomeno nel contesto sociale e relazionale – a quella logico-paradigmatica poiché in grado di costituire, attraverso la costruzione di *storie* (di cui il bisogno di riorganizzare gli eventi è un tratto distintivo), un modello interpretativo delle azioni sociali umane. Altro aspetto fondamentale è la convinzione che sia proprio la narrazione a dare forma all'identità personale: «non siamo altro che la storia che raccontiamo di noi stessi e la nostra identità narrativa si costituisce mediante la nostra storia» (Callieri, 1999-2000, p.4). In questo senso è possibile affermare che il narrarsi crea una visione del mondo e di se stessi, risultando una sorta di chiave d'accesso in grado di creare significati condivisi e un elemento fondamentale di strutturazione dell'identità individuale, al punto di poter affermare che «solo la narrazione consente di costruirsi un'identità» (Bruner, 2001, p. 55).

L'approccio narrativo qui descritto non è, dunque, unicamente una modalità tramite cui l'essere umano conosce, ordina, interpreta e dà significato al mondo che lo circonda, ma anche il modo attraverso cui il soggetto guarda e (ri)conosce se stesso. Un aspetto importante strettamente legato alle proprietà del pensiero narrativo è, infatti, quello della *creazione narrativa del sé*, inserito nella più ampia dimensione della costruzione dell'identità soggettiva nel rapporto dialogico con l'Altro – una sorta di *costruzione dialogica del sé* (Nicolini, 2001). Il legame tra costruzione dell'identità personale, narrazione, comunicazione e pensiero narrativo è molto stretto, poiché ogni identità si struttura nella comunicazione con gli altri, nella dimensione sociale, relazionale, culturale. È attraverso la dimensione narrativa, infatti, che la mente si racconta a se stessa e agli altri, in un processo di costante costruzione e ri-costruzione, su un piano non solo individuale ma anche interattivo e sociale, attraverso cui «l'identità del sé si dà concretamente come *identità narrativa*» (Mancini, 1995, p. 30).

In questa strutturazione *narrativa del sé* risulta chiaramente coinvolta la dimensione esistenziale, retrospettiva e progettuale, della memoria (Demetrio, 1998; Leone, 2001) e della riflessione e scrittura autobiografica (Lejeune, 1986; Battistini, 1990; Ricoeur, 1993; Smorti, 1994, 1996, 1997; Bellini, 2000; Cambi, 2002). Del resto, è attraverso la dimensione narrativo-autobiografica che l'io ricostruisce se stesso, in una forma che non va in alcun modo considerata cristallizzata e definitiva, quanto piuttosto circolare e costante – e per questo aspetto in grado anche di concretizzarsi nella sua dimensione di *cura* (Demetrio, 1996).

Altra dimensione fondamentale e imprescindibile dell'approccio narrativo è quella della *socializzazione*, del portare all'esterno (al mondo, all'*altro*) se stessi e il proprio intero universo di memoria e di senso. Questo avviene perché l'*indispensabilità dell'altro* è insita nell'essere umano (Capello, 2001) e la dimensione soggettiva è fisiologicamente affiancata da quella *dialogica*.

2. Le narrazioni nell'infanzia: come le storie aiutano lo sviluppo del bambino

Ora, se è vero che il pensiero narrativo è presente culturalmente e strutturante lo sviluppo umano – sul piano individuale e sociale – e che la modalità narrativa si configura quale mezzo e strumento per la conoscenza e la costruzione di significati, è altrettanto vero che vi è un legame particolarmente forte tra la narrazione e il mondo dell'infanzia. Il pensiero narrativo è, difatti, presente e indispensabile nel bambino ancora più che nell'adulto, dal momento che l'uso del discorso narrativo, e più in generale la prospettiva narrativa, entrano a far parte della vita e delle modalità relazionali del bambino fin dai primissimi anni di vita. Basti pensare, ad esempio, ai momenti di lettura di libri, favole, fiabe condotte dalle figure di riferimento e nei quali il bambino, già intorno ai due anni, comincia a intervenire *narrativamente* e *dialogicamente*, fissando in memoria e facendo propri, in seguito, i meccanismi che metterà in atto nei suoi tentativi di racconto autonomi (Baumgartner, Devescovi, 2001). Di fatto, il pensare e agire per storie è radicato nello sviluppo del bambino fin dai primissimi anni di età tanto da far nascere l'ipotesi di una vera e propria predisposizione innata, nell'essere umano, a organizzare il pensiero sotto forma di narrazione (Bruner, 1988; 1992).

Questo sviluppo che possiamo definire *narrativo* si lega indissolubilmente allo sviluppo *cognitivo* e a quello *linguistico*, tre ambiti interrelati che si influenzano reciprocamente. In particolare, gli strumenti linguistici intervengono nella progressiva acquisizione di strutture cognitive complesse e nell'esercizio delle capacità narrative del bambino (Nelson, Oster, Bruner, 1989; Pontecorvo, 1990); e questo fin dai primi anni di età, dal momento che la struttura essenziale di una storia viene padroneggiata precocemente dai bambini (Stein e Glenn, 1979).

È evidente che la modalità narrativa, così come i racconti e le narrazioni che il bambino ascolta e a cui prende parte, giocano un ruolo considerevole nell'organizzazione dell'esperienza, nella rappresentazione del mondo, nella comprensione della cultura e degli eventi che strutturano l'esistenza individuale, ma anche nella crescita personale, puramente soggettiva, di essere umano, così come nel confronto con il mondo esterno, con l'*altro*, permettendo di costruire così la propria identità individuale, culturale e sociale (Smorti, 1997; Baumgartner e Devescovi, 2001). In quest'ottica, accanto all'utilizzo della narrazione quale strumento indispensabile di crescita e conoscenza, è necessario organizzare un contesto facilitante che permetta al bambino di *esporsi* in una situazione controllata, di gruppo, relazionale, creativa, di ascolto attivo e di confronto.

È qui che emerge la necessità di far rientrare la modalità narrativo-autobiografica come prassi educativo-didattica all'interno della scuola di ogni ordine e grado: nella scuola tutto questo è possibile grazie anche alla struttura *sociale* della classe, che permette di dare quotidianamente ai bambini la possibilità di confrontarsi, esprimersi, dialogare, sviluppare e difendere le proprie idee, cogliere un senso di appartenenza e di identità nello scambio con l'*altro* – in modo, è bene specificarlo, adeguato, che faciliti il confronto positivo e dia spazio a ogni bambino – consentendo così di costruirne, o consolidarne, le competenze di conversazione, comprensione, narrazione, metalinguaggio (dunque linguistiche, co-



gnitive, comunicative, ma anche emotive e relazionali)¹. La scuola si configura, così, come luogo ideale per sperimentare la ricchezza delle narrazioni, soprattutto quelle intra e interpersonali; per incoraggiare nei bambini l'utilizzo del racconto, così che sviluppino con esso un rapporto sano e sereno, che si lascino coinvolgere, che siano stimolati a pensare, a scrivere (o a raccontare oralmente) sempre più dettagliatamente e creativamente; per promuovere l'ascolto e il rispetto delle storie, dei racconti degli altri; nell'ottica di quella prospettiva pedagogica per cui «educarsi a raccontare di sé rafforza l'identità individuale» (Demetrio, 2003, p. XIII).

3. Fare scuola con le narrazioni: il racconto di sé come strumento educativo a partire dalla Scuola dell'infanzia

Portare l'approccio narrativo-autobiografico all'interno della scuola, e soprattutto in quella dell'infanzia, si rivela estremamente utile poiché è nella *prima scuola* che l'attività narrativa può intervenire quale esercizio delle capacità linguistico-cognitive proprie del pensiero narrativo (Bruner, 1988) e argomentativo (Pontercorvo e Orsolini, 1989), assumendo così un ruolo essenziale nel cammino formativo umano, un ruolo «cruciale nella formazione, nella crescita, nello sviluppo del soggetto, un ruolo insostituibile e assai sofisticato, talvolta sfuggente, ma forte e centrale» (Cambi, Cives, 1996, p. 271).

È da qui che si ricava l'importanza e la necessità che la scuola offra ai bambini un *universo narrativo* in cui far crescere le proprie storie di vita, poiché è negli anni di scuola, a partire dalla scuola dell'infanzia, che il bambino forma il proprio pensiero, le proprie strategie relazionali e sociali, le proprie abilità cognitive, linguistiche, espressive. Quello che l'insegnante può fare, allora, è creare e offrire agli alunni uno *spazio* narrativo e un *tempo* per la narrazione: un contesto stimolante, che stimoli il pensiero, la curiosità, compresa quella verso se stessi, il desiderio di conoscersi, di comprendersi attraverso il gioco e la narrazione. Anche l'aspetto della condivisione è fondamentale: l'uso della narrazione evidenzia, fisiologicamente, i contrasti e le diverse modalità espressive e relazionali, nonché creative e immaginative.

Fare esperienza della narrazione è fondamentale per il bambino: come osserva Demetrio, infatti, «la differenza tra narrazione e comunicazione sta proprio in questo: se è impossibile non saper comunicare, è invece possibile non saper narrare. Ne discende tutta l'importanza di aiutare la mente a imparare e a raccontarsi meglio» (Demetrio, 2005, p. 8). *Raccontarsi meglio* come esperienza della propria identità, ma anche come esperienza di espressione in direzione dell'altro, di relazione continua, che è ciò che permette concretamente al sé di costruirsi (Bosi, 2000). Quello che è importante portare nella scuola è proprio questo: offrire l'esperienza della narrazione come strumento conoscitivo per il

1 Si vedano a tale proposito le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2012) e gli *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali* (1991).

bambino, come mezzo di apprendimento ma anche relazione con ciò che è altro da sé.

Le modalità attraverso cui intraprendere questo fondamentale percorso educativo e formativo sono diverse: innanzitutto, è particolarmente utile un approccio narrativo *autobiografico*. Ma non solo: la lettura, il racconto, l'ascolto di storie sono un punto di partenza indispensabile; la conversazione in piccolo e grande gruppo su tematiche che favoriscano la riflessione, il pensiero critico, l'espressione delle proprie idee. Un elemento particolarmente utile, soprattutto nell'ambito della scuola dell'infanzia, è la *ludobiografia* (Staccioli, 2010), una modalità di giocare attraverso il racconto di se stessi e degli altri in grado di rappresentare per l'insegnante un valido strumento per mettere in relazione in modo funzionale e costruttivo gli allievi, evidenziando e stimolando la componente non solo del raccontare e raccontarsi ma anche quella, altrettanto fondamentale, dell'ascoltare e ascoltarsi. Ciò che è importante ricreare nel mondo della scuola – e nella scuola dell'Infanzia in modo particolare – è un *luogo* destinato alla narrazione e all'ascolto, fisico prima di tutto, ma anche mentale, una sorta di modalità di pensiero e di azione pedagogica attraverso cui giocare *la grande partita dell'identità* (Bergonzoni, Cervellati, 2003).

Un ruolo fondamentale è ricoperto, indubbiamente, dall'utilizzo di un approccio didattico *autobiografico*, il quale nasce all'interno della cornice teorica del costruttivismo partendo dal presupposto che sia possibile affrontare lo studio sull'identità in termini di narrazione di sé, dal momento che la mente avrebbe la capacità di tradurre l'esperienza individuale in termini narrativi e in percorsi di attribuzione di senso che confluiscono verso pratiche collettive, socioculturali e di co-costruzione consensuale della realtà (Orbetti, Safina, Staccioli, 2005). Ciò significa che ogni cosa, ogni conoscenza, ogni pensiero che l'essere umano ha su se stesso (o su qualcosa di *altro* da sé) subisce una sorta di *traduzione narrativa*, viene letto in termini di azioni, fatti, avvenimenti organizzati secondo una *storia*. È bene precisare che quando ci si riferisce alla pratica autobiografica nella scuola, tanto più in quella dell'infanzia, non si pensa affatto a una sorta di *bilancio definitivo* quanto, al contrario, a un progetto formativo, di crescita, che aiuti il bambino progressivamente a prendere coscienza dei propri ricordi, delle proprie esperienze, della propria dimensione progettuale futura: sta qui gran parte del senso dell'idea pedagogica alla base di quello che stiamo chiamando *fare scuola con le narrazioni*. Questo significa, innanzitutto, che per quanto la pratica autobiografica sia strettamente legata alla memoria, ai ricordi, essa non debba avere con i bambini uno sguardo retrospettivo quanto piuttosto *prospettivo*, in grado di stimolare la dimensione progettuale e, potremmo dire, *connettiva* della propria esistenza. Tale pratica autobiografica non è da considerarsi una forzatura, dal momento che ogni bambino costruisce gradualmente la propria identità attraverso la propria storia (Farello, Bianchi, 2001).

Esistono diverse tipologie di attività che è possibile proporre ai bambini per promuovere la conoscenza di sé e dell'altro e per favorire la progressiva acquisizione di identità e di autoconsapevolezza. La modalità narrativa trova infatti spazio sia nell'attività di scrittura (a vari livelli), sia nell'attività di racconto orale, sia in quella di disegno, in quella di gioco, in quella di lettura di storie, di conversazione in piccolo o in grande gruppo: ognuna di queste possibilità offre, se ben utilizzata, l'occasione di riflettere su se stessi, sulla propria storia, sul proprio rap-



porto con gli altri. È possibile poi, per ogni tipologia di attività, organizzare percorsi di senso su alcune tematiche fondamentali: l'identità, prima di tutto, intesa come auto-narrazione, auto-riflessione e oggetto di meta cognizione; la memoria e il carico affettivo-emotivo (Rossi, 2002; 2005) che essa comporta; la sfera delle esperienze del bambino e la loro ricognizione spazio-temporale. Chiaramente il tema dell'identità – così come quello della memoria – è ampio e contiene al suo interno innumerevoli micro-tematiche quali ad esempio, in caso di bambini più piccoli, l'espressione delle preferenze del bambino verso persone, cose, luoghi, giocattoli, alimenti e via dicendo; in caso di bambini più grandi l'auto-descrizione, fisica e caratteriale. Per quanto riguarda la memoria è possibile svolgere un gran numero di attività, magari a partire da alcune fotografie e dai ricordi ad esse legate o da una conversazione in gruppo a partire da un tema specifico. Un aspetto che è opportuno sottolineare è quello della necessità di un approccio aperto all'altro, per fare sì che le pratiche educative messe in atto stimolino una riflessione su se stessi in un'ottica relazionale e non come «ripiegamento narcisistico, auto-referenziale ed egoistico» (Moroni, 2006, p. 25).

In tutto questo assume un ruolo fondamentale la figura educativa di riferimento: l'insegnante, infatti, può concretamente intervenire con opportune domande e attività per aiutare il bambino a sviluppare e incrementare ulteriormente il proprio senso di sé, la propria cognizione spazio-temporale, la padronanza del linguaggio, le capacità mnestiche, l'abilità narrativa, il senso degli altri, della socialità (Montuschi, 1993); la capacità di esprimere se stessi, le proprie emozioni, i propri sentimenti, le proprie paure e i propri desideri. Attraverso la pratica educativa narrativo-autobiografica è possibile, quindi, mettere il bambino nella condizione di percepire che la sua storia è importante e meritevole di essere narrata, che ciò che ha da dire può e deve essere valorizzato: è *l'attenzione alla storia* (Demetrio, Staccioli, 1999) che si lega alla costruzione della propria identità e alla ricerca di senso e significato: il fatto che il bambino si senta ascoltato e impari ad ascoltarsi a sua volta è fondamentale per lo sviluppo delle capacità introspettive e autoriflessive che intervengono così fortemente nella strutturazione dell'identità in età infantile. In conclusione: «i bambini imparano a dare significato al loro narrare attraverso lo specchio dell'adulto [...] vanno aiutati a ricostruire il sé narrativo (che poi coincide con l'identità) accogliendo e valorizzando i racconti e le storie di vita. La capacità di narrarsi non è costante né scontata. [...] Se non si offrono occasioni – in assenza di giudizio – che consentano racconti con significati sempre più ampi, i ragazzi smetteranno di raccontare di sé o, quando lo faranno, la narrazione diverrà solo formale» (Orbetti, Safina, Staccioli, 2005, p. 108). Da questa consapevolezza è nata la scelta di dare vita a un progetto educativo-didattico che si avvallesse del mezzo narrativo-autobiografico all'interno della scuola dell'infanzia.

4. Presentazione del progetto

Il progetto educativo-didattico qui presentato è stato svolto presso una Scuola dell'infanzia dell'hinterland romano. Scopo dell'indagine è stato quello di verificare se e in che misura un intervento che solleciti il processo introspettivo (tematiche relative alla conoscenza di sé), retrospettivo (tematiche relative al

ricordo di eventi passati), progettuale (tematiche relative al tempo futuro) e, trasversalmente, narrativo (stimolando racconto e narrazione, in ogni loro forma) sia in grado di apportare cambiamenti positivi nella conoscenza e consapevolezza di sé, nelle capacità narrative del sé e, inoltre, nell'ambito della socialità. L'ipotesi che ci siamo proposti di sottoporre a verifica è la seguente: se si offrono occasioni e spazi per raccontarsi e ascoltare i racconti degli altri, sollecitando il pensiero introspettivo e l'abitudine a narrarsi attraverso diverse modalità, si presuppone di riscontrare nei bambini coinvolti un incremento della capacità di raccontarsi in modo coerente e significativo, un maggior grado di consapevolezza di sé; una maggiore abilità espressiva e un miglioramento della socialità.

4.1 Soggetti

Hanno partecipato al progetto 20 bambini, di cui 8 femmine e 12 maschi, di una sezione non omogenea (per la precisione composta da 7 bambini di quattro anni e 13 bambini di cinque anni) di scuola dell'infanzia. All'interno della sezione erano presenti un bambino con diagnosi di ADHD e un bambino con diagnosi di disturbo oppositivo provocatorio. Vi erano inoltre due bambini adottati e una bambina nata in Italia da madre thailandese e padre italiano.

4.2 Materiali e metodi

Per quanto riguarda la procedura, il progetto educativo-didattico che fa da sfondo alla ricerca è stato svolto attraverso le seguenti fasi:

1. Osservazione e rilevazione iniziale rispetto alle capacità narrative del sé e alle abilità sociali;
2. Realizzazione di dieci attività educativo-didattiche;
3. Rilevazione in uscita e confronto con i dati in entrata.

Strumenti

Per la rilevazione in entrata e in uscita ci si è avvalsi dei seguenti strumenti:

- *Disegno di me stesso*: a) con la mia famiglia b) a scuola (per la rilevazione delle capacità narrative del sé attraverso il parametro del disegno);
- *Mi racconto*: a) con la mia famiglia; b) a scuola (racconto di quanto rappresentato nei due disegni svolti precedentemente per la rilevazione delle capacità narrative del sé attraverso il parametro del racconto orale);
- *Assessment Infanzia* (Olmetti Peja, 1998) per la rilevazione della socialità.

Di seguito sono descritti brevemente gli strumenti adottati e i criteri utilizzati per stabilire un confronto tra dati in entrata e dati in uscita.

- *Disegno e racconto orale*

Le capacità narrative del sé (che si è scelto di considerare in relazione agli indicatori *consapevolezza di sé, abilità espressiva, utilizzo di particolari narrativi*) sono state valutate attraverso i parametri del disegno e del racconto orale relativamente a due dimensioni fondamentali della vita del bambino: la scuola e la famiglia.



Pertanto, ogni disegno (*io a scuola; io e la mia famiglia*) è stato svolto sia in ingresso sia in uscita e valutato secondo i seguenti criteri:

- autonomia (necessità o meno di suggerimenti da parte dell'adulto);
- caratterizzazione (di se stessi, di figure significative, spazio-temporale);
- ricchezza e elaborazione (di particolari, dettagli, etc.).

Allo stesso modo, ogni verbalizzazione (narrazione orale) relativa ai due temi autobiografici definiti poc'anzi (*io a scuola; io e la mia famiglia*), è stata raccolta e analizzata sia in ingresso sia in uscita e valutata secondo i seguenti criteri:

- fluenza della narrazione;
- elaborazione (complessità sintattica, contestualizzazione spazio-temporale, riferimento a figure significative);
- rappresentazione socio-affettiva (riferimento a emozioni, intenzioni o desideri).

Per ciascun criterio (sia per il disegno sia per il racconto orale) è stato assegnato al bambino un punteggio che va da un minimo di 0 a un massimo di 3.

• *Assessment Infanzia*

Per verificare i cambiamenti a livello di socialità si è scelto di avvalersi dello strumento Assessment Infanzia, costituito da sei scale di valutazione delle abilità sociali:

1. *Indipendenza*: rispetto dei bisogni individuali e scelta delle attività;
2. *Abilità di conversazione*;
3. *Rapporti e gioco con gli altri bambini*;
4. *Rapporto con il gruppo educativo della scuola dell'infanzia*;
5. *Concentrazione*;
6. *Comportamento in un gruppo diretto da adulti*.

Per ogni scala esistono nove descrittori comportamentali in riferimento all'abilità specifica considerata (Tabella 1). L'ordine dei descrittori è determinato sulla base della *maturità* e dello *sviluppo*, in modo che all'inizio della scala (valore 1.0) si trovi la modalità comportamentale più matura, mentre alla fine (valore 5.0) si trovi la modalità socialmente meno avanzata e matura. Al fine di individuare il descrittore più adatto a definire il comportamento di ogni bambino nelle sei scale di abilità è stata condotta un'attenta osservazione collettiva e individuale dei bambini nel contesto scolastico in diversi momenti della giornata (ingresso, gioco libero, merenda, attività didattiche, uscita), nell'arco di diversi giorni.

Attività didattiche

Le attività svolte nel corso dell'intervento educativo-didattico in classe sono le seguenti:

• *Attività didattica 1: La storia di Nino*

La prima attività ha avuto lo scopo di introdurre i bambini nel mondo della narrazione e dei suoi meccanismi. Pertanto, in seguito alla lettura ai bambini di una breve storia (*la storia di Nino*), si avvia una conversazione di gruppo con l'obiettivo di identificare i principali elementi della storia e di operare una riflessione sugli avvenimenti in essa descritti. Successivamente, ai bambini è richiesto di

rappresentare graficamente una scena della storia a loro scelta; infine, i bambini di cinque anni creano una storia per immagini (una sorta di breve racconto in simboli in sequenza, alternando parole e immagini, queste ultime inserite in una legenda) sulla base del racconto letto, mentre i bambini di quattro anni disegnano in uno schema predisposto gli elementi principali della storia (personaggi, oggetti, emozioni, etc.).

- *Attività didattica 2: Lettura di un albo illustrato (silent book)*

La seconda attività è stata finalizzata a far sperimentare ai bambini la “creazione” collettiva di un racconto sulla base di una storia già esistente ma espressa unicamente attraverso le immagini e a cui pertanto *mancano* le parole. I bambini sono seduti in cerchio e ognuno di loro, a turno, *legge* una pagina dell’albo illustrato raccontando ciò che vede in continuità con quanto detto dal compagno che lo precede.

- *Attività didattica 3: L’inventafavole*

La terza attività ha avuto lo scopo di far sperimentare ai bambini la creazione collettiva di un racconto sulla base non più di una storia preesistente bensì a partire da un mazzo di carte rappresentante una serie di immagini, ognuna delle quali indipendente dalle altre. Un bambino, partendo da una carta a scelta, inizia ad inventare un racconto sulla base di quanto vi è rappresentato, dopodiché ogni bambino, a turno, pesca una carta e con la stessa modalità prosegue nella narrazione; infine, viene raccontata nuovamente la storia creata dai bambini i quali, al termine, inventano alcuni titoli e ne scelgono uno per alzata di mano.

- *Attività didattica 4: Invento un finale*

Con la quarta attività si è cercato di far sperimentare ai bambini la ideazione individuale di un finale dato l’incipit di una storia. Una volta raccontato ai bambini l’inizio di una storia, ognuno di loro ha inventato un finale e lo ha rappresentato graficamente.

- *Attività didattica 5: Fotografie passate e presenti*

La quinta attività didattica ha perseguito lo scopo di introdurre i bambini alla conoscenza di sé e del proprio passato attraverso l’osservazione di fotografie che rappresentano i bambini appena nati e fotografie recenti che rappresentano i bambini impegnati nelle loro attività preferite. In una prima fase vengono mostrate ai bambini le fotografie di quando erano appena nati e viene chiesto loro di “indovinare” chi sia rappresentato in ogni fotografia, stimolando una conversazione sugli elementi più significativi (tutina, ciuccio, biberon, peluche, culla, etc.); in una seconda fase vengono mostrate le fotografie recenti e i bambini raccontano qualcosa del momento e dell’attività rappresentati. In una terza fase, infine, ogni bambino crea un *collage* delle fotografie passate e presenti e viene condotta una conversazione collettiva riguardante i cambiamenti avvenuti nel corso del tempo.

- *Attività didattica 6: Preferenze*

La sesta attività si divide principalmente in due momenti. Nel primo, dopo una conversazione collettiva nel corso della quale i bambini, a turno, raccontano ai compagni qual è il loro giocattolo preferito, perché gli piace, quando e con chi ci giocano, etc., ogni bambino individualmente rappresenta graficamente il gioco



precedentemente descritto. Nel secondo momento, dopo una conversazione collettiva analoga a quella precedentemente descritta e inerente, ora, il cibo preferito dai bambini, ogni bambino individualmente crea con la pasta da modellare il cibo preferito e, una volta che la pasta si è solidificata, lo dipinge con i colori a tempera.

- *Attività didattica 7: Paure e desideri*

La settima attività prevede un primo momento di riflessione collettiva e dialogo su cosa siano i desideri e le paure, e un secondo momento di conversazione collettiva nel corso della quale, a turno, ogni bambino racconta ai compagni prima di un suo desiderio, poi di una sua paura, motivandone in entrambi i casi la scelta. Infine, ogni bambino rappresenta graficamente un desiderio e una paura.

- *Attività didattica 8: Cosa farò da grande*

L'ottava attività ha perseguito la finalità di far riflettere i bambini, in ottica progettuale, su quello che vorrebbero fare da grandi. L'attività prevede un primo momento di conversazione e riflessione collettiva su quali sono le cose che si potrebbero fare da grandi, come vorrebbero essere, cosa vorrebbero diventare, etc.; e un secondo momento di gioco in cui viene proposto ai bambini il *gioco del mimo*: ogni bambino deve decidere come mimare ciò che vuole fare da grande e i compagni devono indovinare cosa esso stia rappresentando.

- *Attività 9: Raccontarsi a carte*

La nona attività ha avuto lo scopo di far sperimentare ai bambini il racconto di sé ai compagni attraverso lo stimolo dato da alcune tematiche autobiografiche fondamentali. A tal fine i bambini pescano una "carta autobiografica" dal mazzo (su ogni carta è indicato un argomento specifico, ad es. luoghi, animali, cibi, paure, desideri, giochi, amici, famiglia, futuro, etc.) e, a turno, raccontano ai compagni qualcosa a loro scelta ma inerente a quanto indicato sulla carta.

- *Attività didattica 10: Una margherita per raccontarsi*

La decima e ultima attività ha perseguito lo scopo, analogamente alla precedente, di stimolare i bambini al racconto di sé e alla conoscenza reciproca attraverso il dialogo su argomenti autobiografici fondamentali. L'attività si compone delle seguenti fasi: inizialmente i bambini vengono divisi in cinque gruppi (quattro gruppi da quattro bambini e un gruppo da tre), a ogni gruppo viene assegnato un tema autobiografico fra cibo, luoghi, famiglia, animali e giocattoli; successivamente a ogni gruppo vengono consegnate riviste e giornali da cui i bambini devono ritagliare immagini che rappresentino il tema assegnato; tali immagini vanno poi incollate, formando un *collage*, su un petalo ritagliato da un grande cartoncino colorato (un colore diverso per ciascun petalo). Una volta ultimati, i petali sono uniti a formare una grande margherita. La fase finale dell'attività prevede un gioco in cui i bambini, seduti in cerchio, a turno fanno ruotare la margherita e raccontano ai compagni qualcosa relativamente al tema rappresentato nel petalo che si ferma di fronte a loro.

	Indipendenza – rispetto dei bisogni individuali e scelta delle attività
1.0	Gli piacciono nuove esperienze ed affronta nuovi compiti con familiarità. Cercherà di risolvere i propri problemi prima di consultare un insegnante.
1.5	Generalmente autosufficiente quando incontra necessità abituali, ma senza fiducia nelle sue abilità; quando affronta qualcosa di nuovo necessita dell'aiuto dell'insegnante.
2.0	Indipendente finché non si presenta alcun problema, altrimenti si precipita da un adulto senza cercare di risolverlo.
2.5	Ricerca sempre nuove attività ma perde velocemente l'interesse. E' indipendente nell'affrontare le attività ma ha bisogno di essere rassicurato dalla presenza fisica dell'insegnante.
3.0	È indipendente nell'affrontare le attività ma ha bisogno di essere rassicurato dalla presenza fisica dell'insegnante.
3.5	Non si avventura e tende a fissarsi su poche attività ben sperimentate.
4.0	Ha bisogno della continua approvazione dell'insegnante per proseguire un'attività e spesso chiede aiuto.
4.5	Necessita costantemente che gli venga detto cosa fare e che venga aiutato a farlo.
5.0	"Si appoggia" ed è quasi totalmente dipendente dall'aiuto dell'adulto. Non cerca di ottenere il rispetto dei propri bisogni.
	Abilità di conversazione
1.0	Spesso inizia e può portare avanti estese conversazioni. Mantiene la propria opinione e può spiegarne il significato quando c'è un'incomprensione o un malinteso.
1.5	E' capace di portare avanti una conversazione diretta. Si attiene al proprio argomento, commenta e sviluppa ciò che dice il suo interlocutore.
2.0	Risponde appropriatamente in una conversazione, ma non spiega adeguatamente cosa dice il suo interlocutore.
2.5	Può portare avanti una breve conversazione ma tende ad andare fuori argomento o a rispondere inappropriatamente se la conversazione è prolungata.
3.0	Raramente inizia una conversazione con un adulto da solo, ma è felice di parlare con altri bambini.
3.5	Tende a spiegare cosa ha detto nella conversazione piuttosto che ascoltare cosa dicono gli altri bambini.
4.0	Spesso richiama l'attenzione su argomenti di interesse, ma continua la discussione su di essi malvolentieri.
4.5	Loquace, ma i suoi interventi all'interno di una conversazione, non corrispondono adeguatamente agli interventi dell'altro; così risponde inappropriatamente e passa da un argomento all'altro.
5.0	Non parla molto. Se gli si fa una domanda diretta, risponde solo con parole singole o con frasi molto corte.
	Rapporti e gioco con gli altri bambini
1.0	Lavora su un singolo obiettivo con gli altri bambini considerando i loro desideri ed i ruoli.
1.5	Accetta di avere un ruolo in una recita e si assume la sua parte di responsabilità in ogni attività di gruppo.
2.0	Gioca con altri bambini, ma gli piace organizzare le attività e dirigere la ripartizione dei materiali.
2.5	Collabora con gli altri bambini in compiti creativi o costruttivi ma non quando questi comportano "simulazione" e rotazione a turno.
3.0	E' interessato ed occasionalmente si fa coinvolgere nel gioco immaginativo, ma normalmente è solo uno spettatore.
3.5	Interagisce e gioca solo con uno o due bambini specifici. Trova difficile instaurare relazioni con altri bambini. Gioca vicino a loro piuttosto che con loro.
4.0	Trova difficile instaurare relazioni con altri bambini. Gioca vicino a loro piuttosto che con loro.
4.5	Non può o non vuole condividere i materiali. Qualche volta distrugge il gioco degli altri bambini.
5.0	Si isola. Non gioca o interagisce con gli altri bambini, se non raramente.
	Rapporto con il gruppo educativo della scuola dell'infanzia
1.0	Usa l'adulto per consultarsi, gli si avvicina per ottenere informazione e guida, per riferire notizie, storie e per cercare approvazione per il lavoro svolto.



1.5	Risponde positivamente alle istruzioni, ai consigli o regole date dal gruppo educativo, ma tende ad aspettare per avvicinarsi ad esso.
2.0	Un bambino dipendente che usa il gruppo educativo soprattutto come aiuto per risolvere i propri problemi.
2.5	E' reticente a consultare il gruppo educativo, ma normalmente lo fa quando è necessario.
3.0	Ha molta fiducia nel gruppo educativo quando riceve lode ed incoraggiamenti.
3.5	Usa il gruppo educativo soprattutto per conversare e normalmente non si avvicina ad esso per chiedere aiuto.
4.0	E' costantemente "aggrappato" ad un membro del gruppo educativo.
4.5	Evita il più possibile il contatto con il gruppo educativo.
5.0	Timido. Non si avvicina mai a nessun membro del gruppo educativo.
	Concentrazione
1.0	Le sue attività hanno un obiettivo ben definito e normalmente riesce ad ignorare le distrazioni per raggiungere questo obiettivo.
1.5	Gli piace completare un'attività, iniziata ma non è immune dalle distrazioni.
2.0	Si concentra su un'attività per un po' di tempo, ma ha bisogno d'incoraggiamento per farla.
2.5	E' come una "nave da crociera". Trascorre brevi periodi di tempo provando differenti attività.
3.0	Preferisce le attività manipolative: la sabbia, l'acqua, "impasti" (o attività simili).
3.5	Preferisce muoversi nella classe e realizzare giochi in movimento;
4.0	Trova difficile svolgere attività che richiedono di stare fermi in un posto. E' facilmente distratto dall'attività che sta svolgendo.
4.5	Trascorre lunghi periodi in una o più attività, ma si lascia coinvolgere poco.
5.0	Passa da un'attività all'altra e raramente ci si sofferma.
	Comportamento in un gruppo diretto da adulti
1.0	Gli piace ogni tipo di attività di gruppo e vi partecipa attivamente.
1.5	Predilige attività a piccoli gruppi dove la partecipazione è necessaria, ma non gli piacciono gruppi più ampi dove l'attività è più passiva.
2.0	Gli piace essere leader di ogni gruppo. Ha un ruolo attivo ma a volte richiama l'attenzione su di sé.
2.5	Buono e tranquillo, sembra divertirsi in situazioni di gruppo più ampio.
3.0	Ha bisogno d'incoraggiamento per partecipare a situazioni di gruppo più esigenti. Richiama l'attenzione in una situazione di gruppo attivo.
3.5	Tende a chiudersi in se stesso quando si trova in un gruppo formato da più di tre o quattro bambini.
4.0	Pretende molta attenzione individuale in ogni situazione di gruppo.
4.5	Trova difficile stare fermo o tranquillo.
5.0	Distruttivo in ogni situazione di gruppo.

Tabella 1. Indicatori Assessment Infanzia

5. Ordinamento e analisi dei dati

Si presentano, a questo punto, i risultati emersi dall'analisi dei dati attraverso gli strumenti precedentemente descritti.

- *Disegno*

Dall'analisi dei disegni dei bambini prodotti in entrata e di quelli prodotti in uscita (si vedano le Tabelle 2, 3, 4) si osserva quanto segue:

1. I bambini mostrano una notevole incertezza alla richiesta iniziale di doversi rappresentare graficamente e necessitano di costante supporto e rassicurazione da parte della figura di riferimento, mentre durante la rilevazione in uscita risultano tutti a loro agio con la richiesta che viene fatta loro;
2. In nessun caso, e in nessuna area considerata, si è verificato un peggioramento; nell'85% dei casi si è verificato un miglioramento e nel 15% dei casi non si è verificato alcun cambiamento.
3. Per quanto riguarda l'area dell'*autonomia*, in ingresso il 5% (disegno *io e la mia famiglia*, da questo punto in avanti *df*) e il 10% (disegno *io a scuola*, da questo punto in avanti *ds*) dei bambini hanno ottenuto punteggio 0, mentre in uscita nessun bambino ha ottenuto punteggio 0, con ottime percentuali nei punteggi 2 (45% *df* e 60% *ds*) e 3 (35% *ds* e 50% *df*);
4. Per quanto riguarda l'area della *caratterizzazione*, in entrata nel *ds* il 45% dei bambini ottiene punteggio 1 e il 45% punteggio 2 (solo il 10% ottiene punteggio 3) mentre in uscita solo il 5% ottiene punteggio 1, l'80% ottiene punteggio 2 e il 15% ottiene punteggio 3. Nel *df*, in entrata il 15% dei bambini ottiene punteggio 3, il 30% punteggio 1, il 55% punteggio 2, mentre in uscita solo il 5% ottiene punteggio 1, il 60% ottiene punteggio 2 e il 35% raggiunge il punteggio 3.
5. Per quanto riguarda infine l'area della ricchezza ed elaborazione, in entrata un 5% (*df*) e 10% (*ds*) ottiene punteggio 0 (con un consistente 50%, in entrambi i disegni, di punteggi 1), mentre in uscita nessun bambino ottiene punteggio 0 raggiungendo il punteggio 2 nel 75% (*df*) e 80% (*ds*) dei casi e punteggio 3 nel 10% (*ds*) e 15% (*df*) dei casi.

- *Racconto orale*

Dall'analisi delle produzioni orali dei bambini in entrata e in uscita (si vedano le Tabelle 5, 6, 7) si osserva quanto segue:

I bambini mostrano una forte difficoltà alla richiesta iniziale di raccontare qualcosa di se stessi, mentre mostrano un notevole entusiasmo e voglia di raccontare quando la richiesta viene fatta loro nel corso della rilevazione in uscita;

In nessun caso, e in nessuna area considerata, si è verificato un peggioramento; nel 95% dei casi si è verificato un miglioramento e nel 5% dei casi non si è rilevato alcun cambiamento;

L'area più problematica si è rivelata essere, in entrata, quella socio-affettiva, dove il 65% (racconto *io a scuola*, da questo punto in avanti *rs*) e il 60% (racconto *io e la mia famiglia*, da questo punto in avanti *rf*) ottengono punteggio 0. In uscita nessun bambino riporta tale punteggio: il 55% (*rs*) e il 45% (*rf*) ottengono pun-



teggio 1, il 35% ottiene punteggio 2, e il 10% (*rs*) e 25% (*rf*) ottengono il punteggio massimo, 3;

Altra area di particolare interesse è quella della *fluenza*, dove il 35% (*rs*) e il 10% (*rf*) riportano punteggio 0 in entrata, mentre in uscita nessuno riporta tale punteggio e le percentuali sono così suddivise: 35% punteggio 1, 55% punteggio 2, 10% punteggio 3 (*rs*), 15% punteggio 1, 65% punteggio 2, 20% punteggio 3 (*rf*);

Infine, nell'area della *elaborazione* il 10% dei bambini aveva ottenuto in entrata punteggio 0, con un'alta percentuale (70%) di punteggi 1, nel *rs* (mentre nel *rf* i risultati si dividevano a metà, 50%, tra punteggi 1 e 2), mentre in uscita non si rileva alcun punteggio pari a 0 e la maggior parte dei bambini ottiene punteggi elevati (85% punteggio 2, 10% punteggio 3 *rs*; 50% punteggio 2, 40% punteggio 3 *rf*).

- *Assessment Infanzia*

Per quanto riguarda l'analisi sulla socialità condotta mediante lo strumento *Assessment Infanzia* in entrata e in uscita, a seguito dell'intervento educativo-didattico, emerge quanto segue:

1. In nessun caso, e in nessuna scala prevista dallo strumento, si è verificato un peggioramento;
2. Per quel che concerne la scala dell'*indipendenza (rispetto dei bisogni individuali e scelta delle attività)* si è rilevato nel 55% dei casi un miglioramento. In particolare, considerando l'*area superiore* della scala (indicatori da 2.5 a 1.0), vi si situa il 70% dei bambini in entrata e l'80% in uscita; mentre nell'*area inferiore* (indicatori da 3.0 a 5.0) troviamo il 30% dei bambini in entrata e il 20% in uscita;
3. Per quel che concerne la scala dell'*abilità di conversazione* si è rilevato un miglioramento nel 65% dei casi. In particolare, in entrata la maggioranza dei bambini (55%) si colloca nell'area inferiore della scala e solo il 45% in quella superiore, mentre in uscita si rileva un 25% nell'area inferiore e la maggior parte, 75%, in quella superiore;
4. L'*area rapporti e gioco con gli altri bambini* è quella che mostra il miglioramento più consistente, con un incremento nel 75% dei casi. In particolare, nella parte superiore della scala si situano in entrata il 55% dei bambini e in uscita l'80%; mentre nella parte inferiore si situano il 45% dei bambini in entrata e il 20% in uscita;
5. Per quel che riguarda l'*area rapporto con il gruppo educativo della scuola dell'infanzia* si rileva un miglioramento nel 45% dei casi. In particolare, si passa da un 75% a un 85% nell'area superiore della scala e da un 25% a un 15% in quella inferiore.
6. Per quanto concerne la scala della *concentrazione* si rileva un miglioramento nel 55% dei casi. In particolare, si passa da un 70% a un 80% nell'area superiore della scala e da un 30% a un 20% in quella inferiore;
7. Per quanto riguarda, infine, la scala del *comportamento in un gruppo diretto da adulti*, si rileva un miglioramento nel 70% dei casi. In particolare, si passa da un 60% a un 70% nell'area superiore della scala e da un 40% a un 30% in quella inferiore.

Bambini Criteri	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																				
	I	U	I	U	I	U	I	U	I	U	I	U	I	U	I	U	I	U	I	U																				
Autonomia	2	6	4	6	1	4	2	4	4	6	6	6	5	6	4	4	0	2	4	4	4	4	4	6	4	4	4	4	4	5	4	4	3	5						
Caratterizzazione	2	4	3	4	3	4	2	4	4	5	4	4	6	6	3	4	2	2	3	4	3	4	4	5	2	4	3	4	4	5	4	6	3	4	3	5	5	5	6	
Ricch. e elaboraz.	2	4	2	4	1	4	1	2	3	4	4	4	6	5	3	4	1	2	3	4	3	4	4	4	2	4	3	4	3	4	4	6	2	4	3	5	4	5	2	4
Totale	6	1	4	9	4	5	1	2	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		

Tabella 2. Punteggi relativi al disegno (i punteggi sono stati sommati e comprendono il disegno io a scuola e io e la mia famiglia), con confronto fra ingresso (I) e uscita (U) per ogni singolo bambino nei tre indicatori analizzati).

Punteggio	Famiglia					
	Autonomia		Caratterizzazione		Ricchezza	
	I	U	I	U	I	U
0	5%	0%	0%	0%	5%	0%
1	15%	5%	30%	5%	50%	10%
2	60%	45%	55%	60%	40%	75%
3	20%	50%	15%	35%	0%	15%

Tabella 3. Percentuali relative al disegno io e la mia famiglia, con confronto fra ingresso (I) e uscita (U) sul totale dei 20 bambini.

Punteggio	Scuola					
	Autonomia		Caratterizzazione		Ricchezza	
	I	U	I	U	I	U
0	10%	0%	0%	0%	10%	0%
1	20%	5%	45%	5%	50%	10%
2	55%	60%	45%	80%	35%	80%
3	15%	35%	10%	15%	5%	10%

Tabella 4. Percentuali relative al disegno io a scuola, con confronto fra ingresso (I) e uscita (U) sul totale dei 20 bambini.



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																															
	I	U	I	U	I	U	I	U	I	U	I	U	I	U	I	U	I	U	I	U																															
Fluenza	2	4	2	5	0	4	2	4	2	4	3	6	2	5	2	3	1	3	1	4	2	4	2	4	1	3	0	2	2	4	3	4	2	2	4	5	2	2	3	4											
Elaborazione	3	5	3	6	2	4	3	4	4	4	4	6	2	5	3	4	3	4	2	5	3	4	3	5	1	4	2	4	2	5	2	4	2	2	4	5	2	3	2	4											
Rappres. socio-affett.	0	6	3	5	0	2	0	4	2	3	3	5	0	5	0	2	3	4	1	3	1	4	2	3	0	2	2	5	0	2	0	3	2	2	2	4	0	2	0	2											
Totale	5	1	5	8	1	6	2	8	5	1	2	8	1	1	0	1	7	4	1	5	9	7	1	1	4	1	2	6	1	2	7	1	2	9	4	1	4	1	5	1	1	6	6	1	0	4	4	7	5	1	0

Tabella 5. Punteggi relativi al racconto (i punteggi sono stati sommati e comprendono il racconto io a scuola e io e la mia famiglia), con confronto fra ingresso (I) e uscita (U) per ogni singolo bambino nei tre indicatori analizzati).

Punteggio	Famiglia					
	Fluenza		Elaborazione		Area socio-affettiva	
	I	U	I	U	I	U
0	10%	0%	0%	0%	60%	0%
1	65%	15%	50%	10%	30%	40%
2	25%	65%	50%	50%	5%	35%
3	0%	20%	0%	40%	5%	25%

Tabella 6. Percentuali relative al racconto io e la mia famiglia, con confronto fra ingresso (I) e uscita (U) sul totale dei 20 bambini.

Punteggio	Scuola					
	Fluenza		Elaborazione		Area socio-affettiva	
	I	U	I	U	I	U
0	5%	0%	10%	0%	65%	0%
1	15%	5%	70%	35%	25%	55%
2	60%	45%	20%	85%	10%	35%
3	20%	50%	0%	10%	0%	10%

Tabella 7. Percentuali relative al racconto io a scuola, con confronto fra ingresso (I) e uscita (U) sul totale dei 20 bambini.

Conclusioni

Sulla base dell'idea che «con i più piccoli ricordare per raccontare le esperienze più significative della vita infantile aiuta alla costruzione del sé» (Demetrio, 2003), si è ipotizzato che un percorso di *pedagogia narrativa* in cui ai bambini fossero offerte occasioni e spazi per raccontarsi e ascoltare i racconti degli altri determinasse un incremento delle capacità narrative del sé e un miglioramento della socialità. Come si è rilevato attraverso l'analisi dei dati presentata, i risultati sembrano confermare la nostra ipotesi di partenza. Le capacità narrative del sé, esaminate attraverso i parametri di autonomia, caratterizzazione, ricchezza ed elaborazione (per il disegno) e di fluenza, elaborazione e area socio-affettiva (per il racconto orale), si sono dimostrate accresciute. In particolare, i bambini durante

la rilevazione in uscita sembrano aver abbandonato l'incertezza e la perplessità inizialmente mostrate di fronte alla richiesta di *raccontarsi* (sia graficamente sia oralmente): tutti cominciano a disegnare senza mostrare dubbi su quanto richiesto e inseriscono figure e particolari senza bisogno di continue conferme; i disegni risultano più ricchi di particolari, più significativi; la narrazione orale risulta più fluente, consapevole e ricca di elementi del vissuto autobiografico del bambino. I bambini inseriscono spontaneamente – sia nel disegno sia nella narrazione – elementi riconducibili alle tematiche autobiografiche affrontate nel corso dell'intervento educativo-didattico, così come spontaneamente riferiscono quanto rappresentato graficamente e il motivo della scelta. Anche l'ipotesi di una ricaduta positiva sulla socialità è stata confermata: si è riscontrato un miglioramento sia a livello dell'intera classe sia singolarmente, per ogni alunno; pertanto i risultati raggiunti sembrano confermare l'idea che lo svolgimento di attività educativo-didattiche finalizzate alla maggiore conoscenza e consapevolezza di sé e dell'altro e a un incremento delle capacità narrative del sé influiscono positivamente sulle abilità sociali, relazionali, di indipendenza, concentrazione e dialogo.

Riferimenti bibliografici

- Barthes R. (1969). Introduzione all'analisi strutturale dei racconti. In AA.VV., *L'analisi del racconto*. Milano: Bompiani.
- Baumgartner E., Devescovi A. (2001). *I bambini raccontano. Lettura, interazione sociale e competenza narrativa*. Trento: Erickson.
- Battistini A. (1990). *Lo specchio di Dedalo. Autobiografia e biografia*. Bologna: Il Mulino.
- Bellini P.M. (2000). *Scrivere di sé*. Como: Ibis.
- Bergonzoni A., Cervellati M., Forni F. (2003). *Narrare e ascoltare ... sono cose da imparare*. Bologna: I.R.R.E.
- Bosi A. (ed.) (2000). *Identità e narrazione. Scritti sull'espressione del sé*. Milano: Unicopli.
- Bruner J. S. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner J. S. (1992). *ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner J. S. (2001). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Callieri B. (2000). Dall'anamnesi al racconto: analisi esistenziale e/o analisi narrativa? *Informazione psicologia psicoterapia psichiatria, 1999-2000*, vol. 38-39.
- Cambi F., Cives G. (1996). *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia*. Pisa: ETS.
- Cambi F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Capello C. (2001). *Il sé e l'altro nella scrittura autobiografica. Contributi per una formazione all'ascolto*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Cavarero A. (1997). *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*. Milano: Feltrinelli.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi, l'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (1998). *Pedagogia della memoria*. Roma: Meltemi.
- Demetrio D., Staccioli G. (1999). *Animare la mente. Pensare e agire per storie ed immagini*. Torino: Il Capitello.
- Demetrio D. (2003). *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*. Roma-Bari: Laterza.
- Demetrio D. (2005). Introduzione. In D. Orbeti, R. Safina, G. Staccioli, *Raccontarsi a scuola. Tecniche di narrazione autobiografica*. Roma: Carocci Faber.
- Farello P., Bianchi F. (2001). *Laboratorio dell'autobiografia. Ricordi e progetto di sé*. Trento: Erickson.
- Gaspari P. (2008). *Narrazione e diversità. L'approccio narrativo in pedagogia e didattica speciale*. Roma: Anicia.
- Lejeune P. (1986). *Il patto autobiografico*. Bologna: Il Mulino.
- Leone G. (2001). *La memoria autobiografica. Conoscenza di sé e appartenenza sociale*. Roma: Carocci.



- Levorato M.C. (1988). *Racconti, storie, narrazioni. I processi di comprensione dei testi*. Bologna: Il Mulino.
- Mancini R. (1995). *Teorie del sé nella filosofia contemporanea*. In A. Arfelli Galli (ed.), *L'evoluzione del sé. Teoria psicologica e prassi educativa*. Assisi: Cittadella.
- Montuschi F. (1993). *Competenza affettiva e apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Moroni I. (2006). *Bambini e adulti si raccontano. Formazione e ricerca autobiografica a scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Nelson K., Oster E., Bruner J.S. (1989). *Narratives from the crib*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nicolini P. (2001). *Il racconto di sé. Considerazioni sul pensiero narrativo*. Perugia: Morlacchi.
- Olmetti Peja D. (1998). *Teorie e tecniche dell'osservazione in classe*. Firenze: Giunti.
- Ong W. (1986). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: Il Mulino.
- Orbetti D., Safina R., Staccioli G. (2005). *Raccontarsi a scuola. Tecniche di narrazione autobiografica*. Roma: Carocci Faber.
- Orsolini M., Pontecorvo C. (1989). La genesi della spiegazione nella discussione in classe. In M. S. Barbieri (ed.), *La spiegazione nell'interazione sociale*. Torino: Loescher.
- Orsolini M., Pontecorvo C. (1991). *La costruzione del testo scritto nei bambini*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pinto G. (1993). *Dal linguaggio orale alla lingua scritta. Continuità e cambiamento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pontecorvo C. (1990). *Una scuola per i bambini*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ricoeur P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaka Book.
- Rossi B. (2002). *Pedagogia degli affetti. Orizzonti culturali e percorsi formativi*. Roma-Bari: Laterza.
- Rossi B. (2005). *Intelligenze per educare*. Milano: Guerini.
- Smorti A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze: Giunti.
- Smorti A. (1996). Costruzione delle storie, costruzione del sé. *Adulità, Il metodo autobiografico*, 4.
- Smorti A. (1997). *Il sé come testo*. Firenze: Giunti.
- Staccioli G. (2010). *Ludobiografia: raccontare e raccontarsi con il gioco*. Roma: Carocci Faber.
- Stein N.L., Glenn C.G. (1979). Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. In R. Freedle (ed.), *New Directions in Discourse Processing (vol. 2)*, Norwood, NJ: Ablex.