



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

Fare comunità e sentirsi comunità, promuovendo il
rispetto nei confronti degli esseri viventi. Studio di
caso in una classe 4^a primaria, tra Philosophy for
Children e sostenibilità

Relatore
Eleonora Zorzi

Laureanda
Margherita Speranza

Matricola: 1242109

Anno accademico: 2023/2024

INDICE

Introduzione.....	7
1. Sostenibilità ed educazione: essenziali per il futuro.....	11
1.1. Sostenibilità e sviluppo sostenibile: due concetti da chiarire.....	11
1.2. La necessità di un cambio di prospettiva.....	14
1.3. Importanza dell'educazione alla sostenibilità per le future generazioni.....	15
1.4. Agenda 2030.....	17
1.5. Approcci e metodologie nell'insegnamento dell'educazione alla sostenibilità.....	20
2. La Philosophy for Children: filoso-fare con i bambini.....	25
2.1. Origini del movimento.....	25
2.2. Alcuni concetti chiave del curriculum.....	28
2.2.1. Il pensiero multidimensionale.....	29
2.2.2. La comunità di ricerca.....	33
2.2.3. Il ruolo dell'insegnante.....	35
2.3. Metodologia e strumenti utilizzati nella Philosophy for Children.....	36
2.3.1. Le sessioni di Philosophy for Children.....	37
2.3.2. I racconti.....	39
2.3.3. Il dialogo autentico.....	40
3. Incontro tra Philosophy for Children e educazione alla sostenibilità: il progetto proposto....	43
3.1. Motivazione dell'argomento scelto e dell'utilizzo della Philosophy for Children.....	43
3.2. Il contesto scolastico: l'istituto comprensivo, il plesso e la classe destinataria.....	45
3.3. Il progetto.....	46
3.3.1. Identificare i risultati identificati.....	47
3.3.2. Determinare evidenze di accettabilità.....	49
3.3.3. Pianificare esperienze e istruzione.....	50
3.4. Narrazione degli interventi.....	53
3.4.1. Primo incontro.....	53
3.4.2. Secondo incontro.....	55

3.4.3. Terzo incontro.....	58
3.4.4. Quarto incontro.....	60
3.4.5. Quinto incontro.....	61
3.4.6. Sesto incontro.....	63
3.4.7. Settimo incontro.....	64
3.4.8. Ottavo incontro.....	66
3.4.9. Nono incontro.....	67
3.5. Strumenti utilizzati per la valutazione del progetto.....	68
3.5.1. Il pre e post test.....	68
3.5.2. Il compito autentico.....	71
3.5.3. I dialoghi.....	72
4. Analisi dei risultati ottenuti.....	75
4.1. Analisi comparativa dei risultati dei pre-test e dei post-test.....	75
4.1.1. Pensiero Caring.....	78
4.1.2. Pensiero Critico.....	81
4.1.3. Pensiero Creativo.....	83
4.2. Valutazione dei risultati del compito autentico.....	84
4.3. Analisi dei dialoghi: la classe come comunità di ricerca e il ruolo dell'insegnante.....	87
4.3.1. La classe come comunità di ricerca.....	88
4.3.2. Il ruolo dell'insegnante.....	90
Conclusioni.....	93
Bibliografia.....	97
Allegato 1: la progettazione.....	103
Allegato 2: primo episodio del capitolo 3 di <i>Kio e Gus</i>	107
Allegato 3: quarto episodio del capitolo 6 di <i>Kio e Gus</i>	108

Allegato 4: terzo episodio del capitolo 7 di <i>Kio e Gus</i>	109
Allegato 5: progetti realizzati dai bambini nel compito autentico.....	110
Allegato 6: primo dialogo (4 maggio 2024).....	112
Allegato 7: ultimo dialogo 27 maggio 2024.....	118
Allegato 8: codici utilizzati nell'analisi dei dati.....	121

“L’arte di insegnare richiede sensibilità, prudenza, capacità di giudizio, coordinazione, organizzazione e, infine, un profondo rispetto per i ragazzi” (Lipman, 1976, p.12).

A tutti coloro che ho incontrato lungo il mio percorso, grandi e piccini, che mi hanno aiutata ad essere un’insegnante ed una persona migliore.

INTRODUZIONE

Questo elaborato di laurea nasce dall'esigenza di esplorare come la scuola possa diventare un luogo privilegiato per promuovere il rispetto verso gli esseri viventi e la sostenibilità. La scelta di trattare questi temi si inserisce nella convinzione che l'educazione debba svolgere un ruolo attivo nel formare individui consapevoli, capaci di vivere in armonia con l'ambiente e con gli altri esseri viventi. In particolare, in questo lavoro, per affrontare queste tematiche, ci si ispira ai principi cardine della Philosophy for Children (P4C) che, con la sua metodologia dialogica e inclusiva, si ritiene possa rappresentare una via efficace per affrontare i temi della sostenibilità in modo critico e collaborativo.

La P4C è stata scelta come metodologia di riferimento in quanto promuove il pensiero complesso e fornisce uno spazio in cui i bambini possono esplorare idee e valori insieme, discutendo in una comunità di ricerca. Questa pratica educativa, ideata da Matthew Lipman, non solo stimola il pensiero critico e creativo, ma facilita la costruzione di una comprensione condivisa attraverso il dialogo, favorendo l'emergere di un senso di responsabilità collettiva verso l'ambiente e gli altri esseri viventi. Questo rende la P4C un approccio particolarmente adatto per trattare questioni come la sostenibilità, poiché incoraggia una riflessione profonda su tematiche complesse e stimola nei bambini una consapevolezza etica e civica; rappresenta un'opportunità per ripensare l'educazione in termini olistici, favorendo lo sviluppo di un senso di comunità.

Un concetto chiave in questo elaborato è rappresentato dall'idea di comunità e dalla consapevolezza che l'insieme è fondamentale per comprendere l'importanza delle singole parti. In una società sempre più orientata verso una cultura della separazione e della frammentazione del sapere, è essenziale ripensare le modalità con cui ci relazioniamo all'ambiente e agli altri, ricollegando l'azione individuale al bene collettivo.

Viviamo in un contesto in cui prevale una visione atomistica e individualistica del mondo, derivante da un approccio che separa l'uomo dalla natura e i diversi ambiti del sapere tra loro. La scuola stessa riflette questo modello, dove le materie vengono trattate in maniera settoriale e l'interdisciplinarietà rimane ancora un'idea distante. Tuttavia, questa visione compartimentata non riesce a catturare l'importanza delle connessioni tra le discipline e tra le persone, né l'impatto che il tutto ha sulle parti. Superare questa frammentazione, sia nel

pensiero che nell'educazione, è cruciale per promuovere un'idea di comunità in cui il singolo individuo non sia isolato, ma parte di un sistema complesso che include sia gli altri esseri umani che la natura.

Il primo capitolo introduce i concetti di sostenibilità e sviluppo sostenibile, analizzandone i principi fondamentali e riflettendo sul ruolo chiave che l'educazione può svolgere nel favorire una maggiore consapevolezza ecologica e sociale. Viene sottolineata l'importanza di formare cittadini responsabili, capaci di prendere decisioni etiche e consapevoli per il benessere del pianeta e delle generazioni future.

Nel secondo capitolo, l'attenzione si sposta sulla Philosophy for Children (P4C). Sono illustrati i concetti chiave della P4C e la sua metodologia, evidenziando come questo approccio favorisca lo sviluppo di abilità riflessive e relazionali. Il dialogo filosofico e la comunità di ricerca diventano qui strumenti per stimolare nei bambini una riflessione più profonda e per promuovere un ambiente in cui le idee vengono esplorate in modo collaborativo e creativo.

Il terzo capitolo rappresenta il cuore della ricerca, dove viene descritto l'incontro tra la P4C e l'educazione alla sostenibilità. In questo capitolo viene presentato il progetto educativo sperimentato nella classe quarta della scuola primaria di Foen. Per favorire la riflessione e il dialogo sui temi della sostenibilità, sviluppando nei bambini una maggiore consapevolezza ambientale e un senso di comunità, sono stati progettati interventi ispirandosi alla metodologia della Philosophy for Children. Nel capitolo, vengono inoltre approfondite le motivazioni metodologiche, la scelta dell'argomento e il racconto delle attività svolte in classe. Inoltre, in conclusione al capitolo, sono presentati gli strumenti utilizzati per valutare l'efficacia o meno del percorso proposto.

Infine, il quarto capitolo offre un'analisi critica e una discussione dei dati raccolti durante il progetto. Attraverso l'osservazione e la valutazione dei risultati, vengono analizzati gli effetti degli interventi sulla crescita individuale e collettiva degli studenti, con particolare attenzione alla promozione del rispetto per gli esseri viventi e allo sviluppo di un senso di appartenenza alla comunità.

In questo studio di caso ci si propone di riflettere su come l'incontro tra Philosophy for Children e l'educazione alla sostenibilità possa costituire un'opportunità pedagogica significativa per promuovere una comunità di pensiero e un senso di responsabilità verso l'ambiente e gli altri esseri viventi. Attraverso il dialogo filosofico, i bambini possono essere

incoraggiati a riflettere su temi complessi e attuali, sviluppando così competenze critiche e creative, essenziali per affrontare le sfide future con uno spirito di solidarietà e rispetto.

1. SOSTENIBILITÀ E EDUCAZIONE: ESSENZIALI PER IL FUTURO

1.1. SOSTENIBILITÀ E SVILUPPO SOSTENIBILE: DUE CONCETTI DA CHIARIRE

Il concetto di sostenibilità può sembrare, a prima vista, semplice: la parola deriva dal verbo “sostenere” (Angelini, Pizzuto, 2007 p. 156) e si riferisce alla capacità di mantenere o sostenere qualcosa nel tempo (Zanato Orlandini, 2013). Si può quindi dedurre che essere sostenibili significa “essere capaci di vivere entro le capacità di carico del sistema di cui si fa parte, [...] non rompere gli equilibri dinamici che sostengono la vita” (Angelini, Pizzuto, 2007, p. 156).

La sostenibilità, in realtà, è “un concetto complesso da definire ed estremamente ambiguo” (Commissione europea, Centro comune di ricerca, 2022, p. 11) data la sua natura poliedrica. Infatti, nonostante il concetto di sostenibilità sia nato all’interno di studi ecologici, richiama anche immediatamente diversi campi del sapere: ambientali, economici, sociali e culturali (Valera, 2012). Si può comprendere la natura sistemica del concetto tenendo conto anche che tra gli obiettivi della scienza della sostenibilità vi è quello di “indagare sulle interrelazioni dinamiche che connettono i sistemi naturali con quelli sociali ed economici e di individuare gli strumenti e le strategie adeguate alla loro corretta gestione” (Angelini, Pizzuto, 2007, p. 135). Il concetto di sostenibilità è spesso identificato e confuso con quello di sviluppo sostenibile ma è opportuno precisare che, anche se i due concetti sono legati in modo indissolubile tra loro, mantengono caratteristiche e identità a sé stanti. Infatti, la sostenibilità è un concetto più ampio che si riferisce alla capacità di mantenere certi processi o stati nel tempo, mentre lo sviluppo sostenibile è un processo specifico di sviluppo che cerca di bilanciare le esigenze economiche, sociali e ambientali per promuovere un progresso equilibrato e duraturo. Tra le definizioni più riconosciute di sviluppo sostenibile vi è quella riportata nel Rapporto Brundtland¹: “lo sviluppo sostenibile è uno sviluppo che soddisfa i bisogni del presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri” (Dozza, 2018, p. 196).

¹ Il Rapporto Brundtland, formalmente intitolato "Our Common Future" (Il nostro futuro comune), è un documento pubblicato nel 1987 dalla Commissione mondiale sull'ambiente e lo sviluppo (WCED), presieduta da Gro Harlem Brundtland. Questo rapporto è famoso per aver introdotto il concetto di sviluppo sostenibile e per aver definito il termine in modo ampiamente accettato.

A seguito di questa precisazione vengono sintetizzate ed analizzate le tre dimensioni principali del concetto di sviluppo sostenibile (Fig. 1) tenendo conto che queste dimensioni sono in continua interazione tra loro e che il concetto di sostenibilità “deve essere affrontato in maniera globale e sistematica, inserendo la salvaguardia del genere umano all’interno della più generale difesa di tutti i sistemi viventi e dell’intero creato” (Loiodice, 2018, p. 106).

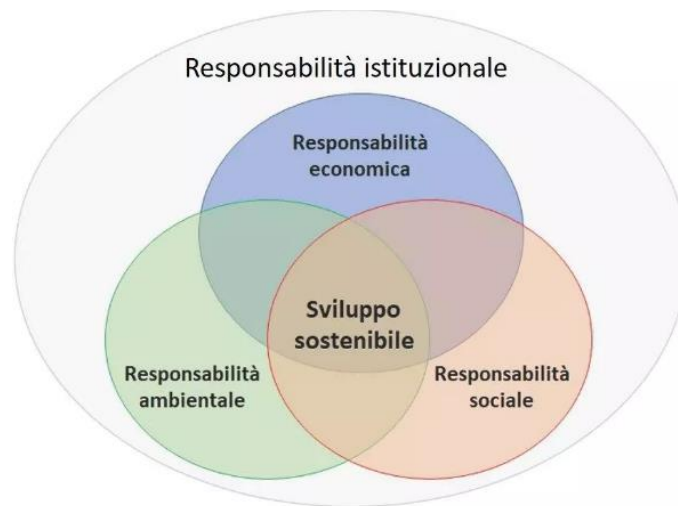


Figura 1: le tre dimensioni dello sviluppo sostenibile²

La *dimensione ambientale* fa riferimento alla capacità del nostro pianeta di mantenere le condizioni biofisiche che supportano la vita e al modo in cui utilizziamo le risorse naturali. Questo concetto è quindi relativo a questioni ambientali contemporanee come, per esempio, “la tutela della biodiversità, la salvaguardia degli equilibri ecosistemici e la possibilità di riprodurre le risorse utilizzate” (Silvestri, 2015, p. 217) e implica che le risorse del pianeta non possono essere sfruttate, utilizzate e compromesse all'infinito senza causare danni irreversibili agli ecosistemi e alla biodiversità. In questo caso il bene da salvaguardare è l’ecosistema, conferendo maggiore importanza al tutto rispetto al singolo, “richiede che il numero dei componenti dell’ecosistema deve essere inferiore o uguale alla capacità dell’ecosistema stesso di sopportarlo, in base agli standard di vita desiderati” (Valera, 2012, p. 43). La dimensione ambientale pone l’attenzione verso il fatto che la natura non è una fonte inesauribile di risorse, pertanto, l’uomo ne deve tenere conto ponendosi nei confronti di essa con un atteggiamento diverso: non come padrone di una fonte da sfruttare ma considerandola

² <https://asvis.it/sviluppo-sostenibile> (u.c. 29/07/2024).

come un contesto del quale l'uomo fa parte, un sistema dove l'uomo è una componente e la priorità è la salvaguardia del tutto. La dimensione ambientale, perciò, cerca di trovare un equilibrio tra le esigenze attuali della società e la capacità della natura di rigenerarsi e di mantenere la sua integrità.

La *dimensione economica* "è da intendersi come la valutazione congiunta di tre forme di capitale: non solo quello monetario ma anche quello sociale-umano e naturale. Riconoscere i limiti della crescita economica significa valutarla in relazione al suo impatto sull'ambiente e sulla società attraverso un uso razionale ed efficiente delle risorse e diminuendo l'utilizzo di quelle non rinnovabili" (Silvestri, 2015, p. 217). Perciò, la sostenibilità economica si riferisce alla capacità di un sistema economico di supportare una crescita continua e stabile nel lungo termine senza compromettere le risorse naturali, ambientali e sociali da cui dipende. In altre parole, significa sviluppare un'economia che sia efficiente, equa e resiliente, capace di garantire il benessere attuale senza sacrificare la capacità delle future generazioni di soddisfare le proprie necessità.

La *dimensione sociale* dello sviluppo sostenibile fa principalmente riferimento alle "questioni di equità sociale tra singoli individui, tra gruppi e tra aggregati sociali più ampi, di equa distribuzione delle condizioni di benessere umano (sicurezza, salute, istruzione) e pari accesso ai servizi al fine di rafforzare le capacità e le opportunità della popolazione" (Silvestri, 2015, p. 218). Inoltre, la dimensione sociale mira a garantire sia un'equità tra le persone della stessa generazione (intragenerazionale) ovvero uguale accesso alle risorse per tutti gli abitanti del pianeta, sia un'equità intragenerazionale il cui scopo è assicurare che le generazioni future abbiano le stesse possibilità di sviluppo delle generazioni passate (Silvestri, 2015, p. 218). Quindi, questo aspetto, si riferisce alla capacità di una società di svilupparsi e prosperare in modo che tutti i suoi membri possano vivere una vita dignitosa, equa e sicura, sia ora che in futuro, e godere di pari opportunità. Questo concetto è strettamente legato ai valori di giustizia sociale, inclusione, eguaglianza, benessere e rispetto dei diritti umani. Questa dimensione, inizialmente, è stata lasciata da parte rispetto alla dimensione ambientale ed economica ma, negli ultimi anni, si è compresa la sua importanza fondamentale, essa sta alla base delle altre due dimensioni (ambientale ed economica) poiché "in presenza di inique disuguaglianze e in assenza di coesione sociale non possono realizzarsi la sostenibilità economica e quella ambientale" (Riva, 2018, p. 46).

In riferimento alla Figura 1 si può notare che tutte e tre le dimensioni dello sviluppo sostenibile sono contenute all'interno della "responsabilità istituzionale" che rappresenta il ruolo delle istituzioni nel supportare e facilitare lo sviluppo sostenibile. Le istituzioni, sia pubbliche che private, hanno la responsabilità di creare e implementare politiche, regole e infrastrutture che promuovano la sostenibilità economica, ambientale e sociale.

1.2. LA NECESSITÀ DI UN CAMBIO DI PROSPETTIVA

Ormai è chiaro alla maggior parte della popolazione come sia fondamentale promuovere una svolta "sostenibile" allo stile di vita tutt'ora in vigore per preservare il nostro Pianeta. Infatti "quei benefici che l'uomo ha sempre tratto dagli ecosistemi di cui è parte rischiano di non essere più disponibili. Le pressioni e gli impatti crescenti a cui sono stati sottoposti ne hanno determinato un deterioramento in molti casi non più sanabile. Il rischio è che non possano più garantire l'apporto di risorse sulle quali l'uomo ha costruito e continua a fondare il proprio benessere" (Angelini, Pizzuto, 2007, p. 14). Il nostro Pianeta sta degenerando pian piano, il cambiamento climatico è stato ormai riconosciuto dalla maggior parte delle persone e non è più una cosa astratta e lontana come poteva essere percepita all'inizio del nostro millennio e le conseguenze di ciò sono sotto gli occhi di tutti.

L'*Homo Sapiens* ha fin da subito perseguito l'ambizioso obiettivo di cercare di dominare e controllare la natura³, attraverso l'invenzione di nuove tecnologie e strumenti (Angelini, Pizzuto, 2007) o, da un punto di vista più concettuale, attraverso il linguaggio utilizzato per dare ordini al mondo, per "sistemare il mondo" (Cimatti, 2019).

"Nel corso della millenaria lotta che l'uomo ha condotto per affrancarsi dalle forze della natura, man mano che si è sentito più sicuro e 'vincente', ha incominciato a ritenersi quasi estraneo ed indipendente dalla natura. Ha spinto talmente avanti la sfida contro la natura da dimenticarsi di farne parte e di esserne comunque dipendente, qualsiasi tecnologia o nuova scienza possa essere in grado di creare" (Angelini, Pizzuto, 2007, p. 14).

La visione antropocentrica sta iniziando ad affievolirsi pian piano a favore di una visione più sistemica ed ampia. Si inizia a mettere in discussione la nostra posizione di presunta

³ "L'idillio con la natura si rompe con l'avvento della rivoluzione neolitica" (Angelini, Pizzuto, 2007, p. 40).

superiorità e che la specie *Homo Sapiens* sia la specie vincente (Cimatti, 2019) che ha il diritto di predominare sugli altri animali. Si pone quindi la necessità di elaborare un nuovo paradigma che permetta la risoluzione di problemi e conflitti, il quale tenga conto di tutte le componenti del sistema, nel rispetto dei limiti della natura.

“Il dibattito che sta alla base della co-costruzione di un neo-paradigma ecologico richiede di transitare da un’etica antropocentrica, che attribuisce alla natura un valore strumentale misurabile in termini economici, ad un’etica ecocentrica che le riconosca un valore intrinseco. Non si tratta di un ingenuo ‘ritorno alla natura’, che inibisce la ricerca scientifica e il concetto stesso di progresso. Si tratta di una ridefinizione dell’intenzionalità dell’intervento umano e delle scienze come strumenti utili a migliorare le condizioni di vita dell’intera Comunità, ricercando nuovi modelli dell’“abitare la terra”” (Dozza, 2018, p. 195).

Con questa nuova prospettiva si abbandona una visione individualistica, non viene più posto al centro l’uomo con i suoi bisogni senza considerare il resto dell’ecosistema, ma l’uomo viene considerato come parte integrante ed attiva dell’intera Comunità della Terra, viene posto l’accento sull’importanza che ricopre ogni singola parte all’interno dell’ecosistema: “gli esseri umani non sono gli unici dotati di valore sulla Terra, dal momento che la vita è resa possibile dall’adeguato funzionamento di una varietà di organismi” (Spiaggi, 2011, p. 6). Perciò

“guardare all’ambiente da un punto di vista ecocentrico non significa soltanto allontanarsi da ogni visione incapace di riconoscere che la natura è un complesso sistema di forze al cui interno occorre reinserire anche l’essere umano: significa soprattutto riconoscere che il *tutto* è qualcosa di più e di diverso rispetto alla somma delle singole parti” (Andreozzi, 2016, p. 95).

1.3. IMPORTANZA DELL’EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO SOSTENIBILE PER LE GENERAZIONI FUTURE

A seguito di queste puntualizzazioni concettuali e contestuali, si può entrare nel vivo della questione: l’educazione che ruolo ha in questo cambiamento?

Risulta quasi scontato il fatto che l’educazione riveste un ruolo fondamentale nel promuovere un cambio di prospettiva necessario per poter trovare soluzioni per le problematiche che stiamo affrontando in quest’epoca.

Già nel Rapporto Delors⁴ viene posto l'accento sull'importanza dell'educazione: essa ci appare come un mezzo prezioso ed indispensabile per affrontare le sfide che ci riserva il futuro e potrà consentirci di raggiungere i nostri ideali di pace, libertà e giustizia sociale: "l'Educazione è vista e presentata come utopia necessaria, capace di contribuire alla salvaguardia dell'umanità e del pianeta" (Angelini, Pizzuto, 2007, p. 237).

Ciò viene poi ribadito e approfondito all'interno dell'Agenda 2030 dove, infatti, il target 4.7 dice:

"entro il 2030, assicurarsi che tutti i discenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile attraverso, tra l'altro, l'educazione per lo sviluppo sostenibile e stili di vita sostenibili, i diritti umani, l'uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile" (ASviS, 2022, p. 9).

Sempre all'interno di questo punto, viene ulteriormente specificato il significato di educazione allo sviluppo sostenibile:

"rendere i discenti capaci di prendere decisioni informate e azioni responsabili per l'integrità ambientale, la redditività economica e una società giusta, per le generazioni presenti e future, nel rispetto della diversità culturale. Si tratta di apprendimento permanente ed è parte integrante di un'educazione di qualità" (ASviS, 2022, p. 16).

Risulta perciò evidente che l'educazione allo sviluppo sostenibile (ESS) è un aspetto che non può più mancare all'interno della scuola e all'interno della nostra società in generale. La sostenibilità, intesa nelle sue più disparate accezioni, permette di cambiare punto di vista e di mettere a fuoco le diverse sfaccettature dei problemi che ci circondano nella nostra epoca, problemi che devono essere risolti. Quindi, l'educazione allo sviluppo sostenibile riveste un ruolo fondamentale nella formazione delle nuove generazioni, poiché offre gli strumenti necessari per affrontare le sfide ambientali, sociali ed economiche del futuro. In un contesto globale caratterizzato da cambiamenti climatici, degrado ambientale e disuguaglianze sociali, è imperativo che i giovani acquisiscano una consapevolezza critica e delle competenze adeguate a promuovere uno sviluppo sostenibile.

⁴ Il Rapporto Delors, ufficialmente intitolato "Libro bianco su crescita, competitività e occupazione: le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo", è un documento pubblicato nel 1993 dalla Commissione Europea sotto la presidenza di Jacques Delors. Questo rapporto è significativo per la sua analisi e le raccomandazioni sulle politiche economiche e sociali dell'Unione Europea.

È fondamentale che i bambini siano introdotti al tema della sostenibilità fin da piccoli in modo che diventino consapevoli di ciò che li circonda, senza nascondere i problemi attuali fornendo loro degli strumenti per permettere la costruzione di un'idea e di un'opinione personale. È importante che l'ESS venga proposta come "azione sociale complessa, che deve andare al di là dell'educazione ambientale in senso stretto, quanto educare e formare bambini, giovani e adulti alla responsabilità collettiva, al Noi, allo stare nella collaborazione difficile e complicata" (Riva, 2018, p.43).

L'educazione allo sviluppo sostenibile è quindi cruciale per le generazioni future poiché rappresenta la chiave per promuovere un cambiamento duraturo e positivo nella società. I giovani, infatti, giocano un ruolo fondamentale in questo processo di trasformazione. Essi non solo sono i futuri abitanti del pianeta, ma anche i protagonisti attivi del cambiamento necessario oggi. Inoltre, l'educazione allo sviluppo sostenibile prepara i giovani a essere cittadini globali consapevoli, pronti a prendere decisioni informate e a partecipare attivamente alla vita democratica.

L'ESS quindi riveste un ruolo essenziale per le generazioni future e investire in questo tipo di educazione significa investire nel futuro della nostra società e del nostro pianeta.

1.4. AGENDA 2030

Come anticipato nel paragrafo precedente, l'Agenda 2030 svolge un ruolo fondamentale nella promozione dell'Educazione allo sviluppo sostenibile.

L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile viene sottoscritta il 25 settembre del 2015 da 193 paesi delle Nazioni Unite, tra cui vi è anche l'Italia; questi paesi condividono l'impegno a garantire un presente e un futuro migliore al nostro Pianeta e alle persone che lo abitano⁵.

Al suo interno sono descritti i 17 Obiettivi di sviluppo sostenibile (Fig. 2) suddivisi in 169 Target e 240 indicatori da raggiungere entro il 2030:

"essi mirano a realizzare pienamente i diritti umani di tutti e a raggiungere l'uguaglianza di genere e l'emancipazione di tutte le donne e le ragazze. Essi sono interconnessi e indivisibili e bilanciano le tre

⁵ <https://sdgs.un.org/2030agenda> (u.c. 30/07/2024).

dimensioni dello sviluppo sostenibile: la dimensione economica, sociale ed ambientale” (ONU, 2015, p. 1).

L’Agenda è guidata dai principi di universalità, inclusività, equità, sostenibilità e resilienza, mira a non lasciare indietro nessuno e a promuovere una prosperità condivisa. Ciò richiede un impegno collettivo e un’azione concentrata a tutti i livelli della società. È sicuramente un’azione ambiziosa, ma necessaria per riuscire ad affrontare le sfide globali e costruire un futuro sostenibile per tutti.



Figura 2: i 17 obiettivi dello sviluppo sostenibile⁶.

Un aspetto innovativo dell’Agenda 2030 consiste nel superamento “dell’idea che la sostenibilità sia unicamente un problema ambientale, dichiarando che essa va piuttosto concepita come una visione integrata delle diverse componenti dello sviluppo” (Riva, 2018, p. 35). Infatti, come si può osservare dalla figura 2,

“gli obiettivi di sviluppo sostenibile spaziano dal porre fine ad ogni forma di povertà e alla fame al raggiungere la sicurezza alimentare, promuovere un’agricoltura sostenibile, assicurare il benessere e la salute per tutti e per tutte le età, garantire a tutti la disponibilità dell’acqua e delle strutture igienico-sanitarie, assicurare a tutti l’accesso a sistemi di energia economici e sostenibili, incentivare la piena occupazione e un lavoro dignitoso per tutti, proteggere le foreste e contrastare la desertificazione, e così via” (Riva, 2018, p. 36).

⁶<https://www.salute.gov.it/portale/rapportiInternazionali/dettaglioContenutiRapportiInternazionali.jsp?lingua=italiano&id=4892&area=rapporti&menu=unite> (u.c. 30/07/2024).

Gli obiettivi presenti all'interno dell'Agenda possono essere suddivisi in cinque macroaree, chiamate anche le "cinque P dello sviluppo sostenibile"⁷:

1. *Persone*: in quest'area ci si pone l'obiettivo di "porre fine alla povertà e alla fame, in tutte le loro forme e dimensioni, e ad assicurare che tutti gli esseri umani possano realizzare il proprio potenziale con dignità ed uguaglianza in un ambiente sano" (ONU, 2015, p. 2);
2. *Pianeta*: l'obiettivo principale che caratterizza quest'area è quello di "proteggere il pianeta dalla degradazione, attraverso il consumo ed una produzione consapevoli, gestendo le sue risorse naturali in maniera sostenibile e adottando misure urgenti riguardo il cambiamento climatico, in modo che esso possa soddisfare i bisogni delle generazioni presenti e di quelle future" (ONU, 2015, p.2);
3. *Prosperità*: in quest'area ci si prefigge di "assicurare che tutti gli esseri umani possano godere di vite prosperose e soddisfacenti e che il progresso economico, sociale e tecnologico avvenga in armonia con la natura" (ONU, 2015, p. 2);
4. *Pace*: in quest'area l'obiettivo principale è quello di "promuovere società pacifiche, giuste ed inclusive che siano libere dalla paura e dalla violenza. Non ci può essere sviluppo sostenibile senza pace, né la pace senza sviluppo sostenibile" (ONU, 2015, p.2);
5. *Partnership*: in quest'area l'obiettivo principale è di carattere collaborativo; infatti, viene posto l'accento sull'importanza di "mobilitare i mezzi necessari per implementare l'Agenda attraverso una Collaborazione Globale per lo sviluppo Sostenibile, basata su uno spirito di rafforzata solidarietà globale, concentrato in particolare sui bisogni dei più poveri e dei più vulnerabili e con la partecipazione di tutti i paesi, di tutte le parti in causa e di tutte le persone" (ONU, 2015, p. 2).

All'interno dell'Agenda 2030 è sottolineata l'essenzialità dell'interconnessione tra i vari obiettivi per riuscire a raggiungere lo scopo principale del documento, perciò la distinzione in macroaree è utile per riuscire a comprendere in modo dettagliato i vari ambiti toccati dall'Agenda ma non bisogna dimenticare che un ambito non può evolvere senza l'altro e che è necessario che venga data importanza a tutti gli obiettivi per raggiungere lo scopo principale

⁷ <https://asvis.it/1-agenda-2030-dell-onu-per-lo-sviluppo-sostenibile/> (u.c. 30/07/2024).

dell'Agenda 2030: fare in modo che le vite di tutti vengano migliorate e che il nostro mondo venga trasformato al meglio (ONU, 2015).

Ma come si possono conseguire gli obiettivi dell'Agenda 2030 e dirigersi verso una strada più sostenibile?

Uno tra gli elementi indispensabili perché avvenga ciò, come spiegato da Enrico Giovannini, è quello di promuovere “un profondo cambio di mentalità, in grado di ridefinire le scelte individuali, comprese quelle di consumo e di produzione” (ASviS, 2022, p.6). Nel realizzare ciò riveste un ruolo di grande importanza l'educazione alla sostenibilità termine con il quale non ci si riferisce solo all'acquisizione di una generica “coscienza ambientalista” ma alla “piena comprensione delle interrelazioni che esistono tra comportamenti umani e funzionamento dell'ecosistema, di cui anche noi facciamo parte” (ASviS, 2022, p. 6).

1.5. APPROCCI E METODOLOGIE NELL'INSEGNAMENTO DELL'EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO SOSTENIBILE

Nel contesto europeo l'educazione allo sviluppo sostenibile è considerata un elemento cruciale per la formazione delle future generazioni, affinché possano affrontare le sfide ambientali, economiche e sociali del nostro tempo.

Attraverso approcci pedagogici attivi, come l'apprendimento basato su progetti (Bell, 2010), il problem solving (Ligorio, 2003), l'apprendimento collaborativo (Johnson, Johnson, Holubec, 1996) e interdisciplinare (Tognazzi, 2022), si mira a coinvolgere gli studenti in esperienze educative significative che li preparino a diventare cittadini attivi e informati. In tutta Europa, numerosi programmi educativi⁸ adottano queste metodologie, enfatizzando la necessità di un'educazione che non solo trasmetta conoscenze teoriche, ma che favorisca anche lo sviluppo di valori, atteggiamenti e comportamenti sostenibili.

Il documento *GreenComp. Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità* (2022) rappresenta un quadro di riferimento fondamentale per le competenze in materia di sostenibilità, offrendo linee guida e competenze chiave per promuovere un apprendimento

⁸ <https://www.ecoschools.global/> (u.c. 31/07/2024); <https://globalschools.education/> (u.c. 31/07/2024); <https://www.leaf.global/> (u.c. 31/07/2024).

integrato e multidisciplinare. Il documento è nato da uno studio condotto dal JRC⁹ col fine di creare un “quadro di riferimento comune per l’Ue in modo da rappresentare un catalizzatore per l’azione e per una strategia condivisa sull’apprendimento per la sostenibilità, in modo da poter comprendere, agire e risolvere insieme le crisi ambientali” (Di Marco, 2022).

In particolare, al suo interno viene sottolineato come il “GreenComp risponde alla crescente esigenza delle persone per migliorare e sviluppare conoscenze, abilità e attitudini per vivere, lavorare e comportarsi in modo sostenibile” (Commissione europea, Centro comune di ricerca, 2022, p.2). Inoltre, nel documento è specificato che “l’obiettivo del GreenComp è promuovere una mentalità orientata alla sostenibilità, aiutando a sviluppare le conoscenze, abilità e le attitudini necessarie per pensare, pianificare e agire con empatia, responsabilità e attenzione per il nostro pianeta” (Commissione europea, Centro comune di ricerca, 2022, p. 2).

L’apprendimento per la sostenibilità prospettata da GreenComp dovrebbe (Di Marco, 2022):

- permettere agli individui di pensare in modo olistico e mettere in discussione le visioni del mondo alla base del nostro attuale sistema economico;
- incoraggiare ad agire individualmente e con gli altri per trasformare la nostra società e plasmare un futuro sostenibile per tutti;
- incorporare competenze di sostenibilità in tutte le discipline per formare i pensatori sistemici e gli agenti etici del cambiamento che sono necessari per promuovere una società.

Entrando più nello specifico, “il GreenComp si compone di quattro settori di competenze che corrispondono alla definizione di sostenibilità e di 12 competenze che, nel loro insieme, rappresentano gli elementi costitutivi della competenza in materia di sostenibilità per tutte le persone” (Commissione europea, Centro comune di ricerca, 2022, p.14) (Fig. 3).

⁹ Centro comune di ricerca. “Il JRC fornisce competenze e conoscenze scientifiche indipendenti e basate su dati concreti sostenendo le politiche dell’UE per avere un impatto positivo sulla società” (https://commission.europa.eu/about-european-commission/departments-and-executive-agencies/joint-research-centre_en?prefLang=it&etrans=it u.c. 30/07/2024).

Area	Competenza	Descrizione
1. Incorporare i valori di sostenibilità	1.1 Dare valore alla sostenibilità	Riflettere sui valori personali; identificare e spiegare come i valori variano tra le persone e nel tempo, valutando criticamente come si allineano con i valori di sostenibilità.
	1.2 Sostenere l'equità	Sostenere l'equità e la giustizia per le generazioni attuali e future e imparare dalle generazioni precedenti per la sostenibilità.
	1.3 Promuovere la natura	Riconoscere che gli esseri umani sono parte della natura; rispettare i bisogni e i diritti delle altre specie e della natura stessa al fine di ripristinare e rigenerare ecosistemi sani e resilienti.
2. Abbracciare la complessità nella sostenibilità	2.1 Pensiero sistemico	Affrontare un problema di sostenibilità da tutti i punti di vista; considerare il tempo, lo spazio e il contesto al fine di capire come gli elementi interagiscono al loro interno e tra diversi sistemi.
	2.2 Pensiero critico	Valutare le informazioni e gli argomenti, identificare presupposti, sfidare lo status quo e riflettere su come il background personale, sociale e culturale influenza il pensiero e le conclusioni.
	2.3 Inquadramento dei problemi	Formulare le sfide attuali o potenziali come un problema di sostenibilità in termini di - difficoltà, persone coinvolte, dimensione temporale e geografica - al fine di identificare gli approcci adeguati per anticipare e prevenire i problemi, per mitigare e adattarsi ai problemi già esistenti.
3. Visione di futuri sostenibili	3.1 Alfabetizzazione sul futuro	Immaginare futuri alternativi sostenibili sviluppando scenari alternativi, identificando i passi necessari per raggiungere un futuro sostenibile preferito.
	3.2 Adattabilità	Gestire le transizioni e le sfide in situazioni complesse di sostenibilità e prendere decisioni relative al futuro di fronte all'incertezza, all'ambiguità e al rischio.
	3.3 Pensiero esplorativo	Adottare un modo di pensare relazionale esplorando e collegando diverse discipline, usando la creatività e la sperimentazione di idee o metodi nuovi.
4. Agire per la sostenibilità	4.1 Azione politica	Orientarsi nel sistema politico, identificare la responsabilità politica per i comportamenti non sostenibili, e richiedere politiche efficaci per la sostenibilità.
	4.2 Azione collettiva	Agire per il cambiamento in collaborazione con gli altri.
	4.3 Iniziativa individuale	Identificare il proprio potenziale di sostenibilità e contribuire attivamente a migliorare le prospettive per la comunità e per il pianeta.

Figura 3: le 12 competenze indicate all'interno del GreenComp¹⁰.

È importante specificare che queste competenze non seguono un ordine gerarchico, è fondamentale promuoverle e svilupparle tutte e ogni competenza deve essere trattata come parte di un tutto e non come elemento singolo ed isolato (Di Marco, 2022). Il JRC precisa, infatti, l'interdipendenza delle 12 competenze:

“le competenze di sostenibilità come il pensiero sistemico (area 2) e l'alfabetizzazione al futuro (area 3) sono utili quando sono collegate ai valori di sostenibilità (area 1), perché altrimenti tali competenze potrebbero essere usate per azioni non sostenibili. Così come è anche immediato comprendere che il possesso del quadro delle competenze ad esclusione della capacità di agire (area 4), o della capacità di agire ad esclusione di una o più delle altre competenze, è del tutto inefficace e insoddisfacente all'atto pratico” (Di Marco, 2022).

Il GreenComp, perciò, non si impone come un documento prescrittivo, ma più come una guida da seguire, offre un quadro di riferimento a livello europeo che può essere utilizzato da tutte quelle persone che sono coinvolte nell'apprendimento permanente in diverse prospettive (Di Marco, 2022).

In Italia, l'educazione allo sviluppo sostenibile ha trovato una crescente attenzione nelle politiche educative nazionali, in particolare a seguito della sottoscrizione dell'Agenda 2030.

¹⁰ <https://asvis.it/approfondimenti/22-11208/greencomp-il-quadro-europeo-delle-competenze-per-la-sostenibilita> (u.c. 31/07/2024).

A riguardo sono stati emanati diversi documenti e leggi. Nel luglio del 2016 è stato emanato il *Piano Nazionale di Educazione alla Sostenibilità* il quale ha lo scopo di “trasformare il sistema di istruzione e formazione in agente di cambiamento verso un modello di sviluppo sostenibile, facendo in modo che in ognuno degli ambiti di intervento le politiche del Miur siano coerenti con i 17 obiettivi dell’Agenda 2030”¹¹.

In seguito, è intervenuta la Legge 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell’insegnamento scolastico dell’educazione civica* all’interno della quale è specificato che tra le tematiche ve ne sono di inerenti all’Agenda 2030 e all’educazione ambientale, sviluppo eco-sostenibile e tutela del patrimonio ambientale. A seguire, nel giugno 2020, sono state adottate, in applicazione a questa legge, le *Linee guida per l’insegnamento dell’educazione civica* con lo scopo “di favorire, da parte delle Istituzioni scolastiche, una corretta attuazione dell’innovazione normativa la quale implica una revisione dei curricula di istituto per adeguarli alle nuove disposizioni” (Allegato A Linee guida per l’insegnamento dell’educazione civica, 2020, p. 1).

Infine, nel giugno 2021, viene promosso il *Piano Ri-Generazione Scuola* con l’obiettivo di “rigenerare la funzione educativa della scuola per ricostruire il legame fra le diverse generazioni, per insegnare che lo sviluppo è sostenibile se risponde ai bisogni delle generazioni presenti e non compromette quelle future” (ASviS, 2022, p.63). Gli obiettivi del Piano si dividono in tre categorie (sociali, ambientali ed economici) in modo da essere in linea con le varie sfaccettature dello sviluppo sostenibile¹².

Il Ministero dell’Istruzione, per integrare temi di sostenibilità nei curricula scolastici, ha promosso anche progetti specifici come *Scuola 2030* che mira a sensibilizzare e formare gli studenti sui 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell’Agenda 2030 delle Nazioni Unite. Il progetto è nato all’interno del protocollo d’intesa tra MIUR-ASviS

“finalizzato a favorire la diffusione della cultura della sostenibilità nelle scuole affinché anch’esse diventino portatrici di quest’istanza e, in stretto contatto con il territorio, agiscano attivamente per il perseguimento degli obiettivi di sviluppo entro il 2030 così come indicato nell’Agenda 2030”¹³.

In questo progetto viene posta attenzione anche alla formazione degli insegnanti, infatti all’interno del sito sono disponibili contenuti, risorse e materiali per permettere agli insegnanti

¹¹ <https://www.miur.gov.it/-/presentato-al-miur-il-piano-di-educazione-alla-sostenibilita-20-azioni-coerenti-con-obiettivi-agenda-2030> (u.c. 31/07/2024).

¹² <https://www.istruzione.it/ri-generazione-scuola/obiettivi.html#:~:text=RiGenerazione%20Scuola%20%C3%A8%20il%20> (u.c. 31/07/2024).

¹³ <https://scuola2030.indire.it/progetto/> (u.c. 31/07/2024).

un'autoformazione per un'educazione ispirata ai principi dell'Agenda 2030; infatti, all'interno del protocollo MIUR-ASviS, è specificato che vengono individuati dei percorsi formativi per gli insegnanti, utilizzando anche le nuove tecnologie¹⁴.

Un ruolo fondamentale nell'ambito dell'educazione allo sviluppo sostenibile è svolto quindi anche dall'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS)¹⁵, che promuove la cultura della sostenibilità a livello nazionale. ASviS coordina numerose iniziative educative e divulgative, coinvolgendo scuole, università, enti locali e organizzazioni della società civile in attività che mirano a diffondere la consapevolezza sui temi dello sviluppo sostenibile. Attraverso campagne informative, eventi pubblici e la produzione di materiali didattici, ASviS contribuisce a formare una cittadinanza consapevole e impegnata verso gli obiettivi dell'Agenda 2030. Progetti comunitari, attività extracurricolari e collaborazioni con enti locali e ONG completano il quadro, creando una rete di apprendimento continuo e partecipativo. In questo modo, l'educazione allo sviluppo sostenibile in Italia si allinea agli obiettivi europei, contribuendo a costruire una cultura della sostenibilità che può guidare le future scelte politiche, economiche e sociali del paese.

¹⁴ <https://scuola2030.indire.it/progetto/> (u.c. 31/07/2024).

¹⁵ L'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS), fondata il 3 febbraio 2016 dalla Fondazione Unipolis e dall'Università di Roma "Tor Vergata", è una rete di oltre 300 organizzazioni senza scopo di lucro. Il suo scopo è promuovere l'attuazione dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite e dei suoi 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs). L'Alleanza lavora per diffondere una cultura della sostenibilità in tutti gli aspetti della vita civile e dei modelli di produzione e consumo, analizzando le opportunità e le sfide specifiche per l'Italia e contribuendo alla definizione di strategie nazionali e territoriali per il conseguimento degli SDGs, nonché al monitoraggio dei progressi verso questi obiettivi (<https://asvis.it/missione/> u.c. 31/07/2024).

2. LA PHILOSOPHY FOR CHILDREN: FILOSO-FARE CON I BAMBINI

“La scuola dovrebbe essere definita dalla natura dell’educazione, e non l’educazione dalla natura della scuola. Invece di insistere che l’educazione è una forma speciale di esperienza che soltanto la scuola può fornire, dovremmo dire che qualunque cosa ci aiuta a scoprire i significati nella vita è educativo, e che le scuole sono educative solo nella misura in cui sono capaci di facilitare questa scoperta” (Lipman, Sharp, Oscanyan, 1980, p. 43).

2.1. ORIGINI DEL MOVIMENTO

La Philosophy for Children (P4C) è un movimento educativo nato alla fine degli anni '60, sviluppato dal filosofo ed educatore statunitense Matthew Lipman¹⁶.

Lipman, durante la sua carriera accademica alla Columbia University, osservò che molti studenti universitari mostravano carenze significative nel pensiero critico e nella capacità di affrontare problemi complessi in modo riflessivo e ragionato. Queste osservazioni lo portarono a una riflessione profonda sul sistema educativo tradizionale che, a suo avviso, non riusciva a coltivare adeguatamente le competenze filosofiche e il pensiero autonomo fin dalla giovane età (Cosentino, 1991). Lipman (1988), infatti, ritiene che l’aspetto sotto il quale l’educazione tradizionale ha deluso maggiormente è il fallimento nel produrre persone che si avvicinano all’ideale di ragionevolezza, inteso nel senso che chiunque è stato educato dovrebbe essere ragionevole.

Quindi, come poter aiutare gli studenti a formulare un proprio pensiero autonomo e ragionevole?

¹⁶ Matthew Lipman nacque il 24 agosto 1923 a Vineland, New Jersey. Studiò presso università prestigiose come Stanford, Columbia e la Sorbona di Parigi. Nel 1954 conseguì il dottorato in filosofia alla Columbia University e qui ricoprì la cattedra di filosofia. Successivamente insegnò anche al Sarah Lawrence College e al City College di New York. Nel 1969, pubblicò il suo primo racconto filosofico, “Harry Stottlemeier's Discovery”. Nel 1972, Lipman lasciò la Columbia e si trasferì al Montclair State University dove fondò, insieme ad Ann Margaret Sharp, nel 1974, l’Institute for Advancement of Philosophy for Children (IAPC). Lipman è venuto a mancare nel dicembre del 2010.

Lipman ritenne necessario partire dalla base, sviluppando e proponendo un curriculum che andasse a stimolare, fin dalla scuola primaria, “la ricerca della conoscenza, il pensiero critico e creativo, il confronto con visioni del mondo differenti” (Dinacci, 2021, p. 233).

Egli pensò che, per poter attuare un’efficace riforma dell’educazione, la pratica filosofica potesse essere un mezzo efficace (Cosentino, 2016). Alla base della metodologia proposta da Lipman, ovvero la Philosophy for Children, “c’è la convinzione che i bambini possano essere coinvolti in attività filosofiche, prima ancora di aver sviluppato la capacità di leggere qualcosa del repertorio classico” (Lipman, Sharp, 1978, p. 2). La filosofia, però, non viene qui intesa come quella insegnata a scuola, ovvero quella filosofia dove si punta essenzialmente all’acquisizione di un bagaglio culturale, ma Lipman propone di riprendere la filosofia considerata come pratica quotidiana di ricerca (Cosentino, 1991), dove all’imparare la filosofia viene contrapposto il fare filosofia (Cosentino, 2016). È un filoso-fare non tanto *per* i bambini, ma *con* i bambini¹⁷. Lipman riprende, come esempio del fare filosofia, il filosofo Socrate,

“per il quale la filosofia non era né un’acquisizione né una professione, ma un modo di vivere. Ciò di cui Socrate costituisce un modello per noi non è la filosofia conosciuta o la filosofia applicata, bensì la filosofia praticata. Egli ci induce a riconoscere che la filosofia come atto, come forma di vita, e qualcosa che chiunque di noi può emulare” (Lipman, 1988, p. 27).

Quindi, ciò a cui si dovrebbe tendere attraverso la P4C, è una “filosofia praticata”, la quale è accessibile a chiunque, anche ai bambini.

Attraverso la metodologia della P4C vi è

“la possibilità di mettere a frutto le risorse della filosofia al fine di trasformare il curriculum da una vetrina di ‘discipline’ in competizione tra loro in una ‘struttura’ di linguaggi e di pratiche di formazione che lo sfondo della riflessione filosofica e lo spirito della ricerca dovrebbe intrecciare e tenere insieme” (Cosentino, 2016, p. 3).

È innovativo il fatto che Lipman abbia affermato e portato avanti l’idea che la filosofia sia anche accessibile per i bambini più piccoli. Infatti, la filosofia, nella concezione comune, viene considerata come una disciplina non adatta ai bambini e che non è essenziale per la loro

¹⁷ Negli anni, per indicare il progetto di Lipman, al *for* si è preferito il *with*: filosofia *con* i bambini e non *per* i bambini. In questo modo si sottolinea che non si tratta di una sorta di “modellino” confezionato dagli adulti, di una filosofia modificata per i bambini, ma è un filosofare insieme ai bambini, con i bambini. Lipman, in realtà, aveva utilizzato il termine “per” in riferimento ad una riscrittura della filosofia in una forma più accessibile ai bambini, senza modificarne il contenuto (Cosentino, 2016). All’interno del seguente elaborato di tesi si è scelto di utilizzare la dicitura Philosophy for Children per non aver dubbi sul fatto che ci si riferisce al curriculum proposto da Lipman.

educazione (Lipman, 1988). Ancora oggi, in realtà, accingersi a fare filosofia con i bambini può destare stupore e qualche perplessità.

Lipman ritenne necessario costruire strumenti e materiali che stimolassero gli alunni “all’apertura filosofica dell’esperienza, inducendo al dubbio, alla domanda e alla ricerca dei presupposti di ciò che di solito era assunto per scontato” (Dinacci, 2021, p. 233).

Nel 1974, Lipman avviò il suo progetto presso la Montclair State University, nel New Jersey, fondando l'Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)¹⁸.

Un ruolo fondamentale nello sviluppo della Philosophy for Children fu ricoperto anche da Ann Margaret Sharp, stretta collaboratrice di Lipman e co-fondatrice dell'IAPC. Sharp, profondamente impegnata nel campo dell'educazione, contribuì in modo determinante alla formulazione e alla diffusione della P4C.

“Lipman e Sharp si suddivisero i compiti: Lipman si concentrò sull’amministrazione, la raccolta di fondi e le pubblicazioni accademiche, mentre Sharp assunse la responsabilità di reclutare persone, insegnare, sviluppare corsi accademici e diffondere la P4C a livello nazionale e internazionale” (Franzini Tibaldeo, 2023, p. 5).

Lipman scrisse una serie di testi filosofici pensati appositamente per i bambini, come *Harry Stottlemeier’s Discovery*¹⁹, progettati per stimolare il pensiero critico attraverso narrazioni accessibili e che stimolano riflessioni profonde. Questi testi vengono utilizzati nelle classi durante le sessioni di Philosophy for Children per innescare discussioni filosofiche tra gli studenti.

Il modello della P4C si diffuse rapidamente negli Stati Uniti e oltre, trovando terreno fertile in diversi contesti educativi a livello globale. Sharp e Lipman furono attivi nella promozione internazionale della P4C, lavorando con educatori e filosofi di tutto il mondo per adattare il programma ai diversi contesti culturali.

Negli anni successivi alla sua nascita, quindi, la P4C si è espansa a livello internazionale, con programmi simili implementati in vari paesi europei, in America Latina, in Asia e in Australia (Santi, 2005). La Philosophy for Children ha influenzato lo sviluppo dei curricula scolastici e la formazione degli insegnanti, e ha portato alla creazione di reti internazionali come l'International Council for Philosophical Inquiry with Children (ICPIC)²⁰, fondato nel 1985.

¹⁸ <https://www.montclair.edu/iapc/> (u.c. 20/08/2024).

¹⁹ *Harry Stottlemeier’s Discovery* (in italiano tradotto con il titolo *Il prisma dei perché*) è il primo libro del programma della Philosophy for Children pubblicato da Lipman, nel 1969.

²⁰ <https://www.icpic.org/> (u.c. 20/08/2024).

In riferimento allo sviluppo e alla divulgazione della Philosophy for Children Lipman scrisse che

“la Philosophy for Children sta diventando un movimento educativo a livello internazionale. Uno dei motivi potrebbe essere che il curriculum è stato originariamente scritto con l'idea di divenire la base di innumerevoli traduzioni. È inteso come qualcosa che possa prestarsi sia all'universalità che alla particolarità. Così può essere utilizzato in una società di massa come la Cina, con un miliardo di abitanti, o nell'ambito di un piccolo villaggio della jungla del Guatemala, con solo poche centinaia di abitanti. Può essere adattabile ad esclusive scuole private o a scuole pubbliche in contesti degradati, con una utenza svantaggiata sul piano economico e educativo. In esso c'è per tutti e per ciascuno, perché la filosofia è un metodo e non un messaggio” (Striano, 2002, p. 64).

La P4C è stata oggetto di numerose ricerche accademiche che ne hanno analizzato gli effetti educativi e sociali, confermando l'importanza di un approccio che, oltre a migliorare le abilità cognitive, promuove un ambiente di apprendimento inclusivo e rispettoso delle diversità di pensiero. Oggi, la P4C continua a essere una delle innovazioni pedagogiche più rilevanti, evolvendosi e adattandosi a nuove sfide educative e a diversi contesti culturali, mantenendo salda la sua missione di formare cittadini critici, riflessivi e partecipativi.

2.2. ALCUNI CONCETTI CHIAVE DEL CURRICOLO

In accordo con quanto detto da Santi (2006), filosofare insieme ai bambini più che una semplice proposta didattica è un'esigenza metodologica fondamentale all'interno del curriculum della scuola primaria (e, perché no, anche della scuola dell'infanzia). Infatti, il filosofare, come espresso anche nel paragrafo precedente, “si manifesta come un'attività metadisciplinare e trasversale che può fungere da collante metodologico” (Santi, 2006, p. 85) tra le diverse discipline.

“Il ‘filosofare’, non la filosofia accademica; la ‘comunità di ricerca’, non la classe frontale; ma soprattutto la meraviglia di fronte al mondo ed il pensare quotidiano informale sono gli ingredienti che servono per realizzare questo intervento educativo, finalizzato alla formazione di esseri *ragionevoli*, ancor più che *sapienti*” (Santi, 2006, pp. 85-86).

Di seguito vengono descritti alcuni dei concetti chiave del curriculum.

2.2.1. IL PENSIERO MULTIDIMENSIONALE

Per Lipman, il pensiero multidimensionale è un pensiero notevolmente potenziato che “mira a un equilibrio tra cognitivo e affettivo, tra percettivo e concettuale, tra fisico e mentale, tra ciò che è governato da regole e ciò che non lo è” (Lipman, 2003, p. 220). Esso ricopre un ruolo fondamentale all’interno della Philosophy for Children ed è importante coltivarne i differenti aspetti: dimensione critica, creativa e *caring* (Lipman, 2003). Infatti, “il pensiero critico non è sufficiente per mettere i bambini in grado di fare buona ricerca. Per avere una ricaduta effettiva su come i bambini conducono la loro vita esso deve essere ampliato con il pensiero creativo e valoriale” (Sharp, 2005, p. 30) ed è importante che l’educazione miri a sviluppare tutte e tre queste dimensioni in egual modo (Lipman, 2003).

Entrando più nello specifico, cosa intende Lipman per pensiero critico, creativo e *caring*?

Utilizzando le parole di Lipman (2003), il *pensiero critico*

“è un pensiero applicato. Di conseguenza, non è solamente un processo, ma cerca anche di sviluppare un prodotto. Non si limita alla comprensione: significa produrre qualcosa, un qualcosa che può essere detto, fatto o realizzato. Vuol dire utilizzare la conoscenza per determinare un cambiamento ragionevole. Il prodotto minimo è un giudizio; il prodotto più grande è mettere in pratica tale giudizio” (p. 231).

Il pensiero critico, quindi, riguarda, da un lato, la capacità di giudizio, intesa come l'abilità di formare opinioni ben fondate, fare delle valutazioni e arrivare a conclusioni in modo autonomo ed efficace; dall'altro, è legato alla disponibilità di condurre un'indagine che miri a identificare e spiegare i motivi e i principi che guidano il pensare e le azioni umane. In altre parole, il pensiero critico si concentra sia sui metodi e sugli approcci con cui si affrontano i temi di riflessione, sia sui risultati che emergono come conseguenza di questi processi (Santi, 2006).

Lipman (2003) afferma che il pensiero critico “è quel pensiero che facilita il giudizio perché fa ricorso a criteri, è autocorrettivo ed è sensibile verso il contesto” (p. 232).

- Il pensiero critico *fa ricorso a criteri*: i criteri si possono presentare in forme differenti come, per esempio, possono essere leggi, norme, principi, obiettivi (Sharp, 2005). Proprio perché il pensiero critico ricorre a criteri e può essere valutato utilizzando i criteri, risulta attendibile (Lipman, 2003);

- Il pensiero critico è *autocorrettivo*: in questo modo, i bambini, all'interno della classe trasformata in comunità di ricerca, "dovrebbero essere in grado di riconoscere le cattive inferenze, le incoerenze, gli errori logici e le assunzioni scorrette e di mettere in questione le analogie utilizzate dai compagni" (Sharp, 2005, p. 35). In questo modo, quindi, si mette in evidenza la dinamicità e flessibilità del pensiero critico, il quale porta gli alunni a rivedere e migliorare sia le proprie idee che quelle degli altri, in base alle riflessioni condotte all'interno della comunità di ricerca;
- Il pensiero critico è *sensibile verso il contesto*: ciò significa che il pensiero critico "è in grado di riconoscere le circostanze che danno senso e spessore ad un problema ed ai suoi elementi costitutivi" (Santi, 2006, p. 76), riconosce l'eccezionalità e l'unicità di una determinata situazione. Un determinato giudizio, infatti, potrebbe rivelarsi ottimo in una situazione e pessimo in una situazione differente. In questo modo, "il pensiero critico ostacola qualsiasi stereotipizzazione e, poiché tale stereotipizzazione è il meccanismo attraverso il quale opera il pensiero tendenzioso, anche qualsiasi pregiudizio" (Lipman, 2003, p. 240).

Un'altra importante dimensione del pensiero umano è quella legata al *pensiero creativo*. Esso non è separato dalle altre forme di pensiero ma è profondamente integrato con esse. Santi (2006), in particolare, esplicita quanto sia inadeguata la dicotomia tra creatività e criticità; questi due concetti, in realtà, "non sono altro che due facce di una stessa medaglia, o meglio, due aspetti di uno stesso processo intellettuale complesso" (Santi, 2006, p. 73). Il pensiero creativo cerca di superare le dicotomie e le opposizioni, mettendole in discussione e in dubbio, per trovare modi nuovi e diversi per affrontare i problemi. Il pensiero creativo

"è quindi un tipo di pensiero che vuole 'trascendersi', cercando di oltrepassare schemi e le matrici precostituite e di non ripetersi. Esso non si serve di regole e di percorsi codificati, ma utilizza, invece, una pluralità di veicoli espressivi che affiancano/sostituiscono il codice linguistico, veicolo preferenziale per la dimensione critica del pensiero" (Striano, 2002, p. 200).

Lipman (2003) definisce il pensiero creativo come amplificativo, perché non si limita alle informazioni già possedute, ma le espande e le arricchisce. Questo pensiero va oltre il già conosciuto, cercando di far progredire e far evolvere le nostre idee e comprensioni. Si tratta

di un processo che richiede apertura mentale e la volontà di esplorare nuove strade, sfidando l'abitudine e l'ovvio.

Inoltre, Lipman (2003) attribuisce al pensiero creativo una qualità provocatoria, poiché esso sfida attivamente le regole e i criteri stabiliti. È un tipo di pensiero che, in virtù della sua natura, tende a mettere in discussione i confini e a individuare percorsi alternativi, spesso infrangendo le regole preesistenti per trovare soluzioni più efficaci o originali.

Infine, il pensiero creativo è descritto anche come maieutico (Lipman, 2003), in quanto tenta di estrarre il pensiero migliore, o più preferibile, rispetto ad altre opzioni. In modo simile alla maieutica socratica, il pensiero creativo mira a far emergere le idee più valide attraverso il confronto e la riflessione, piuttosto che accettare passivamente le opinioni o i fatti prestabiliti. L'ultima dimensione del pensiero complesso è il *pensiero caring*²¹. Lipman (2003) esplicita che,

“nel considerare il pensiero come una combinazione di pensiero critico, pensiero creativo e pensiero *caring*, la questione delle passioni è assai controversa. Siamo inclini a identificare il pensiero critico con il ragionamento e l'argomentazione, con la deduzione e l'induzione, con la forma, la struttura e la composizione. Non riusciamo a scorgere la profondità con cui le nostre emozioni modellano e dirigono i nostri pensieri” (Lipman, 2003, p. 283).

Lipman (2003) ritiene che il pensiero *caring* sia contraddistinto da un doppio significato: da un lato vuol dire pensare con premura all'oggetto dei nostri pensieri, dall'altro significa occuparsi della propria *maniera* di pensare.

Il pensiero *caring* è un pensiero che rivela quali sono i nostri ideali, ciò che per noi è prezioso, ciò per cui siamo disposti a lottare e soffrire e, questo tipo di pensiero, si manifesta in ciò che facciamo, in come partecipiamo, in come ci relazioniamo con gli altri (Sharp, 2004). Infatti, il pensiero valoriale esprime una valutazione (Sharp, 2005), esso ci aiuta a dirigere il nostro pensiero e le nostre azioni, aiutandoci a costruire delle graduatorie, ad assegnare delle priorità, a prestare attenzione verso ciò che noi riteniamo importante (Lipman, 1995). “Senza l'emozione, il pensiero sarebbe piatto e poco interessante” (Lipman, 2003, p. 283).

Lipman (2003) fornisce un elenco di alcune varietà di pensiero *caring* anche se, a suo dire, questo elenco non è esaustivo; le ritiene comunque delle qualità fondamentali e, per questo, da tenere in considerazione:

²¹ In italiano viene tradotto con “pensiero valoriale”.

- *Pensiero valutativo*: quando apprezziamo e ammiriamo qualcosa, lo stiamo valutando per le relazioni che esso contiene; pensare in modo caring significa attribuire valore alle cose, alle persone e alle situazioni, e compiere delle scelte in base a ciò. Questo modo di relazionarci nei confronti di tali cose, persone e situazioni, non è una manifestazione “puramente emotiva” ma possiede un valore cognitivo autentico;
- *Pensiero affettivo*: attraversa la dicotomia tra ragione-emozione: le emozioni non dovrebbero essere considerate come tempeste psicologiche che offuscano la ragione, ma come forme di giudizio o di pensiero. Il pensiero affettivo comporta l’abilità di formulare giudizi da parte del soggetto in situazioni che riguardano valori; è l’abilità di valutare se un’emozione e, successivamente, un’azione siano adeguate o meno al contesto etico e sociale in cui si manifestano;
- *Pensiero attivo*: in questo caso si mette in evidenza la dimensione dinamica del pensiero caring dove le azioni compiute sono orientate verso il prendersi cura, verso il conservare ciò che si ama e a cui si dà valore. È un tipo di pensiero che è mosso dalla cura e che è orientato verso azioni o oggetti che, a parere del soggetto, hanno un valore;
- *Pensiero normativo*: è il pensiero che unisce il “pensiero su ciò che è” con il “pensiero su ciò che deve essere”. L’unione del normativo con il reale potenzia la componente riflessiva sia dell’azione sia del caring. Chi “si prende cura” si interessa costantemente alle possibilità ideali del proprio comportamento, facendo sì che la riflessione su ciò che è ideale diventi parte integrante dell’attenzione rivolta a ciò che accade concretamente;
- *Pensiero empatico*: in questo caso, il termine empatia viene utilizzato facendo riferimento a ciò che accade quando ci si immedesima nei panni di un’altra persona, immaginando e sperimentando le emozioni altrui come se fossero le nostre. In questo caso, perciò, vengono prese le distanze dal proprio punto di vista, dalle proprie sensazioni e dai propri orizzonti, immaginando di possedere quelli di un altro. La sostituzione delle nostre sensazioni con quelle di un’altra persona ci permette di comprendere meglio come quest’ultima valuta la propria situazione. Si tiene conto, comunque, che l’atto empatico non richiede che venga accettata la valutazione dell’altro.

2.2.2. LA COMUNITÀ DI RICERCA

“Quando i bambini sono incoraggiati a pensare filosoficamente, la classe si trasforma in una comunità di ricerca [*community of inquiry*]. Questa comunità è impegnata in metodi di ricerca, in tecniche di ricerca responsabili che presuppongono un’attitudine alla dimostrazione e alla ragione. Si suppone che queste procedure della comunità, quando interiorizzate, diventino abitudini riflessive dell’individuo” (Lipman, Sharp, 1978, p. 5).

L'espressione "comunità di ricerca" fu inizialmente introdotta dal filosofo pragmatista americano Charles Sanders Peirce, il quale la riferiva specificamente alla comunità degli scienziati. Successivamente, George Herbert Mead mise in luce le rilevanti implicazioni educative che potevano derivare dall'unione di questi due concetti. Secondo Mead, la socializzazione, ovvero l'inserimento dell'individuo in una rete di relazioni interpersonali, è una condizione essenziale per qualsiasi forma di apprendimento. Egli affermava che il bambino, per poter apprendere, deve essere socializzato e non il contrario (Mead, 1972).

Rielaborando il pensiero di Mead, Lipman sostiene che non sono le abilità di pensiero a dare vita al dialogo, ma “è la pratica del dialogo (con tutte le implicazioni di contestualità) che favorisce lo sviluppo delle abilità di pensiero” (Cosentino, 2009, p. 5).

La comunità “ha le ragioni della sua coesione nella condivisione di valori, di regole, di rapporti interpersonali e di obiettivi: c’è comunità dove c’è qualcosa in comune” (Cosentino, 2009, p. 5). Il termine “ricerca”, invece, potrebbe rimandare a qualcosa che sta all’opposto della comunità dato che esso sottintende l’idea di rigore e di disciplina, in particolare se si associa l’idea di ricerca con quella di scienza (Cosentino, 2009). I due termini associati potrebbero sembrare un ossimoro ma nella realtà, se ci si distacca da queste concezioni dei due termini e si considera il concetto di “comunità di ricerca” nel suo insieme si possono cogliere le sue grandi potenzialità, dimostrate anche dai vari programmi di P4C sperimentati in questi anni. La comunità di ricerca si basa sulla condivisione del sapere e sulla costruzione di significati attraverso il dialogo e la riflessione condivisa. È

“come una forma di vita, include valori e fini condivisi, relazioni intersoggettive dinamiche, ruoli e regole, gioie e dolori. È una comunità che si auto-regola adottando e rispettando lo spirito della democrazia *prima* ancora di dedicarsi alla ricerca e *mentre* si impegna nella ricerca” (Cosentino, 2009, p. 5).

È importante sottolineare il fatto che una comunità di ricerca ha sempre una meta, nonostante il suo percorso sia aperto ad eventuali cambi di direzione (Santi, 2006) e ha sempre una direzione che è determinata dal senso dell'argomentazione: "va dove la porta il problema, dove la conduce il ragionamento" (Santi, 2006, p. 95).

La comunità di ricerca, nella Philosophy for Children, diviene, allo stesso tempo (Santi, 2005):

- "comunità di apprendimento" dove si impara *attraverso* gli altri, *con* gli altri e, soprattutto, *per* gli altri, dove la dimensione sociale non rappresenta una variabile ma una costituente essenziale del processo di apprendimento;
- "comunità di discorso" dove l'uso del linguaggio è espressione di un'intenzionalità comunicativa, come forma di socializzazione del sapere che si realizza attraverso la mediazione semiotica;
- "comunità di pratica" dove il pensare è un'azione condivisa all'interno di un universo pragmatico storicamente e culturalmente determinato.

Si può ben comprendere la portata educativa che ha la trasformazione della classe in una comunità di ricerca, essa non comporta solo dei benefici a livelli cognitivo ma anche a livello valoriale e politico:

"l'esperienza nella comunità di ricerca offre a chi vi partecipa la possibilità reiterata di 'giungere insieme' a formulare giudizi, a stabilire presupposti, convenzioni, basi comuni di ragionamento, criteri di valutazione, e così via. Si tratta di operazioni di tipo argomentativo e deliberativo, che oltre a rivestire un'importante funzione cognitiva per l'apprendimento delle abilità di pensiero, sono la base intellettuale su cui è possibile costruire una società democratica, in cui i diritti, i doveri e i valori di ognuno possono trovare legittimazione e difesa" (Santi, 2006, p. 99).

La comunità di ricerca nella Philosophy for Children, quindi, rappresenta un modello educativo innovativo e potente che mira a sviluppare le capacità di pensiero critico, creativo e affettivo nei bambini. Attraverso il dialogo collaborativo, la riflessione condivisa e l'inclusione di tutti i partecipanti, la comunità di ricerca offre un ambiente in cui le abilità di pensiero si sviluppano naturalmente. Più che un semplice metodo didattico, rappresenta una visione dell'educazione che vede la conoscenza come un processo collettivo e democratico, capace di formare individui più consapevoli, riflessivi e aperti al confronto. Perciò, trasformando la classe tradizionale in una comunità di ricerca filosofica, si prepara la prossima generazione a sviluppare le competenze sociali, emotive, cognitive e di indagine, insieme alle attitudini e ai

metodi necessari affinché i giovani diventino cittadini globali responsabili, empatici, partecipativi, informati, critici e creativi.

2.2.3. IL RUOLO DELL'INSEGNANTE

Nella Philosophy for Children, l'insegnante assume un ruolo completamente differente rispetto a quello tradizionalmente rivestito, infatti, la visione tradizionale che attribuisce all'insegnante la funzione di "detentore del sapere" da trasmettere agli alunni, è sostituita da una visione che qualifica l'insegnante per le specifiche competenze dialogiche ed epistemologiche e per la sua capacità di suscitare motivazione ed interesse negli alunni (Santi, 2005), un insegnante, quindi, che facilita il dialogo e la circolarità delle idee all'interno della comunità di ricerca. Per questo motivo viene denominato insegnante *facilitatore*.

L'insegnante è un membro della comunità di ricerca, partecipa anche lui nella ricerca dei significati, è un "co-ricercatore con un ruolo di mediazione e di controllo sulla qualità della ricerca stessa e sulla sua direzione" (Santi, 2006, pp. 100-101) dove controllare non significa determinare il percorso ma riconoscere e far riconoscere i punti cruciali dei discorsi della comunità di ricerca. Il ruolo dell'insegnante diventa quello di facilitare la circolarità e lo sviluppo della comunicazione dialogica (Santi, 2006).

Essendo l'insegnante un membro attivo e partecipante della comunità di ricerca potrebbe sorgere alcune domande: l'insegnante può intervenire nella discussione? Può esprimere la sua opinione relativamente ad una questione?

La neutralità dell'insegnante dovrebbe essere di tipo contenutistico e ciò

"implica che non si dovrebbe favorire o privilegiare un'ipotesi a scapito di altre riguardo a certe questioni filosofiche sostanziali, [...]. Ciò non significa che l'insegnante non debba avere un'opinione a riguardo, ma piuttosto che non deve esprimerla direttamente nella discussione se la situazione non lo richiede esplicitamente. Il rischio è infatti quello di inibire negli allievi la ricerca successiva; inibizione frutto di una sorta di effetto alone generato dal pregiudizio diffuso sul minor valore e fondatezza delle opinioni degli studenti rispetto a quelle degli insegnanti" (Santi, 2006, p. 101).

L'insegnante, all'interno della comunità di ricerca, promuove una metodologia che permette ad ogni soggetto di decentrarsi senza aver paura di perdersi, di accogliere le differenze consapevole della propria "identità additiva", di costruire un contesto comune all'interno del

quale vi è uno spazio di silenzio e riflessione, fondamentale per l'esplorazione delle differenti storie, personali e collettive (Pulvirenti, 2005).

Inoltre, l'insegnante, "attraverso un processo di mediazione, cura la costruzione di un contesto e di un progetto comune, definito sulla base di priorità, regole esplicite, condivisioni, punti di contatto e di differenza" (Pulvirenti, 2005, p. 84).

L'insegnante non ha il compito di rispondere alle domande poste dagli alunni durante la ricerca dei significati ma, anzi, egli ha il compito di far procedere il ragionamento utilizzando ulteriori domande stimolo; l'insegnante, come sottolineato precedentemente, non ha tutte le risposte, anzi, anche lui è un ricercatore dei significati insieme agli altri membri della comunità di ricerca.

2.3. METODOLOGIA E STRUMENTI UTILIZZATI NELLA PHILOSOPHY FOR CHILDREN

Ma come raggiungere gli obiettivi della Philosophy for Children? Come trasformare la classe in una comunità di ricerca? Come promuovere lo sviluppo del pensiero complesso?

Lipman ideò un curriculum con una struttura specifica ma flessibile, in modo che potesse adattarsi ai diversi contesti in cui veniva proposta.

Esso si configura come uno strumento innovativo, concepito per sostenere una riforma desiderata del sistema educativo. Si fonda su un approccio pedagogico di tipo riflessivo, il cui obiettivo principale è quello di promuovere il pensiero autonomo e libero degli studenti, dando rilevanza ai diversi aspetti del pensiero complesso. Infatti,

"il fine non è tanto il raggiungimento di specifici obiettivi cognitivi, quanto la realizzazione di un ambiente di apprendimento fatto per pensare, per costruire conoscenza insieme facendosi carico anche del punto di vista degli altri e prendendosi la responsabilità del proprio" (Santi, 2005, p. 19).

Per concretizzare gli obiettivi di questo programma educativo, Lipman ha sviluppato una metodologia didattica specifica. Secondo tale approccio, è indispensabile creare un ambiente strutturato che favorisca il dialogo filosofico. La metodologia si basa su un modello di insegnamento-apprendimento centrato sulla comunità di ricerca, uno spazio in cui studenti e insegnanti collaborano attivamente per sviluppare insieme un percorso di indagine, attraverso lo scambio di idee e il confronto costruttivo tra le diverse prospettive.

Oltre all'ambiente di apprendimento, il curriculum include l'utilizzo di testi narrativi, concepiti per sostenere il facilitatore nel suo ruolo di guida durante le discussioni filosofiche. Questi racconti stimolo hanno la funzione di innescare riflessioni, facilitare l'emergere di idee e favorire l'individuazione di questioni e problemi che possono scaturire dalla lettura. La pratica filosofica promossa non si concentra unicamente sul raggiungimento di una risposta o soluzione definitiva, ma piuttosto sulla comprensione e chiarificazione del problema stesso, nonché sui metodi più adeguati per affrontarlo.

Di seguito sono approfonditi alcuni elementi metodologici del curriculum della P4C.

2.3.1. LE SESSIONI DI PHILOSOPHY FOR CHILDREN

Nelle sessioni di Philosophy for Children riveste un ruolo fondamentale il *setting* utilizzato; infatti, essendo il dialogo un aspetto fondamentale all'interno della comunità di ricerca, è necessario che la comunicazione non venga disturbata da barriere logistiche, per questo motivo la disposizione prediletta è quella del cerchio (Santi, 2006). In questo modo tutti i componenti della comunità di ricerca possono guardarsi in faccia e ciò permette "di cogliere e utilizzare i messaggi del linguaggio del corpo e, pertanto, di includere nella comunicazione tutto il campo delle emozioni e tutta la dimensione pragmatica" (Cosentino, 2016, p.9). L'insegnante si siede insieme ai bambini in cerchio, "alla stessa loro altezza, non in piedi, né su una sedia più grande: spesso, infatti, la superiorità è percepita dai bambini anche in termini di mole e posizione" (Santi, 2006, p. 149).

Una volta preparato il *setting*, si può iniziare con la sessione di P4C. La parte iniziale "coinvolge i bambini in una combinazione di leggere, parlare ed ascoltare che serve a stabilire la base per il dialogo che seguirà ed allo stesso tempo per presentare ai bambini un modello di discussione riflessiva di riferimento" (Santi, 2006, p. 144).

Le sessioni iniziano, perciò, con la lettura ad alta voce di un brano tratto tendenzialmente da un racconto filosofico scritto da Lipman (ma nulla vieta di scegliere anche un altro libro ritenuto in linea con questi racconti). Poi i bambini vengono invitati a rileggere silenziosamente il brano letto insieme e, in seguito, a "esprimere che cosa hanno trovato di interessante, coinvolgente o problematico nel brano letto" (Santi, 2006, p. 145), formulando

delle domande; in questo modo, l'interesse dei bambini diventa il punto di partenza della ricerca (Galvagno, Ferrero, 2023).

Prima di iniziare con la condivisione delle domande e degli argomenti, è bene condividere le regole della comunità di ricerca per il rispetto del turno di parola e l'ascolto degli altri. L'insegnante scrive le domande degli alunni alla lavagna o su fogli di carta, andando a costruire così insieme l'Agenda; è fondamentale che l'Agenda sia posta in un luogo visibile a tutti i membri della comunità. A fianco di ogni domanda è scritto il nome del bambino che l'ha formulata, in modo "da renderlo consapevole dell'importanza e della responsabilità che deriva dal suo contributo personale" (Santi, 2006, p. 147). Molto spesso, accade che all'interno dell'Agenda non compaiano i temi che l'insegnante aveva preventivato ma è importante che l'insegnante non modifichi l'Agenda per includerli poiché in questo modo andrebbe ad imporre dei temi di discussione ai bambini, senza seguire i loro interessi (Santi, 2006).

Una volta compilata l'Agenda, la comunità di ricerca è invitata ad individuare delle macro-tematiche che possono includere più domande presenti nell'Agenda. L'insegnante facilitatore stimolerà il riconoscimento dei macro-temi da parte degli alunni attraverso delle domande che avranno il compito di "approfondire il livello della discussione e mai di bloccarlo" (Santi, 2006, p. 148).

In seguito, la comunità di ricerca individuerà il piano di discussione in modo democratico (per alzata di mano) e approfondirà l'argomento scelto. In questa fase, l'insegnante tiene traccia della discussione scrivendo nell'Agenda le idee dei partecipanti in modo schematico e, inoltre,

"l'insegnante/facilitatore, neutrale rispetto ai contenuti che emergono, interviene nella dimensione procedurale così come si esplicita nella discussione: quando rileva delle contraddizioni nel ragionamento, delle fallacie o semplicemente per sostenere la comunità nel processo di indagine avviato a partire dagli interessi emersi, dalle domande sollevate" (Santi, Di Masi, 2016, p. 18).

È possibile anche utilizzare i manuali redatti da Lipman che accompagnano ogni racconto filosofico. Questi manuali contengono al loro interno degli esercizi che possono essere utilizzati con i bambini per alimentare ed approfondire gli argomenti scelti.

Una volta giunti alla fine della sessione, con l'aiuto visivo dell'Agenda, ne vengono ripercorsi insieme i vari momenti dall'inizio fino alla fine. È importante sottolineare che lo scopo delle sessioni di P4C non è giungere ad una conclusione, trovare le risposte ai problemi posti, ma è

indagare e riflettere relativamente ad essi, problematizzarli e lasciare la strada aperta per un ulteriore sviluppo.

Per concludere, viene chiesta alla comunità di ricerca un'autovalutazione relativa all'andamento della sessione e alla capacità di ascolto, alla partecipazione e alla relazione con gli altri membri della comunità.

2.3.2. I RACCONTI

Come spiegato nel paragrafo precedente, all'interno del curricolo della Philosophy for Children un ruolo centrale è assunto dai racconti filosofici²² scritti da Lipman. La struttura dei racconti è dialogica, infatti i personaggi raccontano la loro storia attraverso l'instaurazione di dialoghi continui con diversi interlocutori (Santi, 2005).

I testi raccontano storie all'interno delle quali i bambini e ragazzi possono rispecchiarsi dato che narrano di tipiche situazioni familiari, di gruppo e scolastiche (Cosentino, 1991): le azioni dei protagonisti "non sono gesta straordinarie, sono conformi al principio di realtà: scarse le connessioni al fantasioso e al bizzarro, ampio lo spazio riservato alle manifestazioni di pensiero divergente" (Cosentino, 1991, p. 59). In questo modo, attraverso la lettura in classe,

"il contenuto del racconto si riversa spontaneamente nella classe; ognuno si sente sollecitato e impegnato a proseguire la discussione, ad aggiungere l'apporto di una sua personale esperienza, ad ampliare ed approfondire, con la consapevole guida dell'insegnante, la ricerca avviata ma non conclusa" (Cosentino, 1991, p. 59).

I protagonisti, perciò, utilizzando un lessico semplice e spontaneo, tipico dei bambini, affrontano questioni importanti e controverse nella storia della filosofia come, per esempio, i concetti di bellezza, diversità, bene e male, giustizia, vita e morte, natura e molti altri (Santi, 2006).

I racconti di Lipman promuovono, quindi, la riflessione attraverso la narrazione, un contesto che rispecchia la naturale evoluzione del pensiero umano. Lo sviluppo del pensiero, infatti, si intreccia con la dimensione narrativa, rendendo più agevole l'esplorazione e l'interiorizzazione delle idee. Attraverso il dialogo, gli individui acquisiscono strumenti per riconoscere e affinare

²² Tra i più diffusi e tradotti troviamo: *L'Ospedale delle bambole*, *Elfie*, *Kio e Gus*, *Pixie*, *Mark*, *Lisa*, *il prisma dei perché*.

i propri processi mentali. In effetti, i racconti filosofici propongono situazioni aperte, che non offrono soluzioni preconfezionate ma, al contrario, invitano a incontrare e affrontare spontaneamente questioni e problemi. Non c'è bisogno di guidare la discussione verso un tema predeterminato, poiché il materiale narrativo stesso genera una varietà di dilemmi e domande che emergono dall'esperienza vissuta.

I manuali che accompagnano i racconti filosofici sono pensati per supportare il facilitatore nel guidare i bambini nello sviluppo delle abilità necessarie per dialogare filosoficamente tra loro. Questi strumenti offrono una serie di esercizi e piani di discussione progettati per esplorare il contenuto del testo da diverse angolazioni. Il facilitatore può utilizzare questi materiali per osservare e analizzare i temi proposti e, quando necessario, condividerli con la classe al fine di stimolare o approfondire l'indagine filosofica.

In questo modo, Lipman offre la rappresentazione di una filosofia che, attraverso la finzione letteraria e narrativa, diventa un contesto di vita, di relazioni e di specificazioni di spazi e tempi. È una filosofia che non rinuncia alla sua natura dialogica, anche quando si esprime attraverso la scrittura. Il dialogo, strumento di ricerca, è visto, quindi, non come una semplice rappresentazione di conoscenze già consolidate, ma come un percorso imprevedibile e accidentato, sempre aperto alla scoperta di una verità da condividere. Questa verità emerge in uno spazio comune in cui i dialoganti si confrontano. Si tratta, dunque, di una filosofia che non si limita alla razionalità formale, all'analisi o all'inferenza, ma diventa un luogo accogliente per l'immaginazione (Cosentino, 2013).

2.3.3. IL DIALOGO AUTENTICO

Nella Philosophy for Children, il dialogo assume una funzione fondamentale non solo come strumento di comunicazione, ma come processo educativo che promuove lo sviluppo integrale del pensiero. Il dialogo è il cuore dell'indagine filosofica ed è attraverso il dialogo che i bambini imparano a ragionare, a riflettere sulle loro idee e a confrontarsi con quelle degli altri in maniera critica e creativa.

È importante sottolineare la distinzione tra dialogo e conversazione. Come prima cosa, “nella conversazione la nota personale ha un ruolo considerevole e il filo logico ha scarso rilievo, mentre nel dialogo avviene l'esatto contrario” (Lipman, 2003, p. 101). Infatti, nel dialogo,

“il soggetto scompare come individuo per emergere invece come ‘punto di vista’ [...]. La logica del dialogo è quindi data dalla dinamica delle parti in gioco, dalle diverse relazioni che si stabiliscono tra le argomentazioni e non dipende da componenti direttamente legate alla personalità dei partecipanti. Ciò non vuol dire che la dimensione personale venga cancellata nel dialogo, ma che il suo ruolo non è al centro dell’attività, e se appare, lo fa in termini di stili cognitivi” (Santi, 2006, p. 80).

Un’ulteriore differenza è che la conversazione tende all’equilibrio mentre il dialogo al disequilibrio (Lipman, 2003). Ciò è dovuto al fatto che il dialogo è esplorazione, ricerca, indagine e ciò porta a muoversi sempre in avanti, il continuo disequilibrio che si crea permette al dialogo e alla discussione filosofica di procedere in avanti con la riflessione e la ricerca:

“così come ogni passo ne provoca un altro, ogni intervento nel dialogo provoca una risposta, che può esprimersi in dubbi, confutazioni, sostegni, analisi, e così via. Possiamo dire che una conversazione è un *mettere a conoscenza* l’altro di sentimenti, pensieri, sensazioni, informazioni, mentre un dialogo è un’*esplorazione, un’investigazione, una ricerca*” (Santi, 2006, p. 81).

Il dialogo, nella P4C, non è un semplice scambio di opinioni, ma un processo di costruzione comune del sapere. Attraverso la discussione collettiva, i bambini diventano parte della comunità di ricerca in cui ogni partecipante contribuisce attivamente alla co-costruzione del significato.

Il dialogo permette ai bambini di sviluppare non solo abilità cognitive, come il problem-solving o la logica, ma anche competenze sociali ed etiche, come l’empatia, la tolleranza e la capacità di collaborare. Inoltre, il dialogo favorisce la creazione di uno spazio comune, un luogo in cui le idee possono emergere e confrontarsi in modo aperto e rispettoso, promuovendo la ricerca della verità non come un obiettivo individuale, ma come una conquista collettiva.

3. INCONTRO TRA PHILOSOPHY FOR CHILDREN E EDUCAZIONE ALLA SOSTENIBILITÀ: IL PROGETTO PROPOSTO

“Alla fine maestra ho pensato che noi, l’uomo,
e gli altri esseri viventi, non siamo poi così diversi” (E., 9 anni)

3.1. MOTIVAZIONE DELL’ARGOMENTO SCELTO E DELL’UTILIZZO DELLA PHILOSOPHY FOR CHILDREN

Sulla base di quanto spiegato nei primi due capitoli, è stato progettato un percorso didattico relativo all’educazione alla sostenibilità e allo sviluppo sostenibile, facendo riferimento ai principi cardine della Philosophy for Children.

Si è deciso di concentrarsi su questo ambito a partire da una forte motivazione personale della ricercatrice, una sorta di intenso senso del dovere, nei confronti dei futuri cittadini del mondo. Si ritiene che le problematiche ambientali - dato quanto presentato precedentemente - debbano essere integrate nei curricula scolastici e che sia fondamentale informare gli studenti su ciò che sta accadendo, fornendo loro gli strumenti necessari per riflettere sui problemi e formarsi un'opinione autonoma e consapevole, basata su ragionamenti critici e non su idee preconcepite.

I bambini sono i futuri abitanti del Pianeta e si troveranno ad affrontare molteplici problematiche. Il minimo che la società odierna può fare è prepararli adeguatamente per il futuro. Per questo motivo, la Philosophy for Children e i suoi principi cardine, sono stati ritenuti coerenti, pertinenti e solidi, per fornire agli alunni gli strumenti necessari a vivere nel mondo di domani, aiutandoli a sviluppare un pensiero complesso.

In particolare, il progetto si è focalizzato sulla dimensione ambientale dello sviluppo sostenibile senza comunque tralasciare le altre due dimensioni (sociale ed economica), data la loro stretta interconnessione. Questa scelta è stata motivata da vari fattori.

Innanzitutto, la durata del progetto (17 ore complessive) non avrebbe permesso di affrontare in modo approfondito tutti gli aspetti dello sviluppo sostenibile, rendendo quindi necessaria una selezione. In secondo luogo, ci si è concentrati principalmente sul rapporto tra l'uomo e la natura, e in particolare tra l'uomo e gli animali, per esplorare le idee dei bambini su questi

temi. L'obiettivo è stato aiutarli a sviluppare una nuova prospettiva e mentalità necessarie per dare una svolta sostenibile al nostro abitare il Pianeta, in modo da poter assumere un nuovo punto di vista che tenga conto dei bisogni di tutti gli esseri viventi, non solo di quelli umani. Inoltre, si è scelto di focalizzarsi sugli animali poiché la classe destinataria del progetto è collocata nella scuola primaria di Foen dell'Istituto Comprensivo di Feltre, situato in una zona montana immersa nella natura. I bambini, così, hanno potuto partire dalle proprie esperienze avendo una certa familiarità con alcuni animali selvatici presenti nel territorio. Questo ha permesso di proporre un argomento reale e concreto, legato alla loro quotidianità.

L'ispirazione ai principi cardine della Philosophy for Children è stata adottata poiché questa metodologia stimola gli alunni a pensare e riflettere su argomenti complessi, dove la classe si trasforma in una comunità d'indagine in cui "un problema o una domanda viene posta, definita ed esplorata collettivamente" (Barreneche, Santi, Zorzi, 2023, p. 147).

Per questo motivo, la P4C è apparsa come la scelta ideale per affrontare le sfide della sostenibilità, che non possono essere risolte semplicemente verificando ipotesi, poiché la situazione è troppo complessa e incerta per ottenere una conoscenza completa. In questo modo, è possibile esplorare l'incertezza che caratterizza questo argomento (Barreneche, Santi, Zorzi, 2023).

Per affrontare le problematiche relative all'argomento proposto, si è cercato di creare in classe una comunità di ricerca. In questa comunità, insegnante e alunni esplorano insieme i problemi e le possibili soluzioni, riflettendo collettivamente. All'interno della comunità, l'insegnante non è visto come "il detentore della verità" ma come un membro della comunità che, insieme agli alunni, cerca di trovare soluzioni, stimolando ulteriori riflessioni e problematizzazioni. In questo modo, gli alunni sono stati stimolati a ragionare e riflettere sull'argomento, senza accettare nulla a priori, mettendo tutto in discussione. Uno tra gli obiettivi è stato quello di creare un ambiente di apprendimento sicuro

"in cui gli studenti possono discutere diverse prospettive e in cui il giudizio è sospeso; dove gli studenti possono accettare che per la maggior parte dei problemi complessi non esiste un'unica risposta giusta; dove gli approcci all'insegnamento sono aperti e incentrati sul processo e sull'indagine critica; dove è possibile la creazione di significati collettivi e la messa in atto di una pratica riflessiva; dove gli studenti si confrontano con prospettive multiple e con compiti intellettualmente stimolanti" (Barreneche, Santi, Zorzi, 2023, p. 147).

Quindi, un ulteriore motivo per cui si è scelto di ispirarsi ai principi cardine della Philosophy for Children, è l'importanza data alla collettività e alla trasformazione della classe in una

comunità di ricerca. Ciò permette di condividere la difficoltà dell'apprendimento e del ragionamento con i compagni, imparando quanto sia arricchente ascoltare le idee altrui. Questo processo aiuta gli studenti a fare passi avanti e a giungere a ragionamenti e soluzioni che, individualmente, non sarebbero stati in grado di formulare: "più opportunità hanno gli studenti di esercitarsi a risolvere i problemi insieme quando le cose sono meno chiare, più è probabile che siano in grado di affrontare sfide sempre più complesse" (Barreneche, Santi, Zorzi, 2023, p. 147).

In ultimo, è importante precisare che la ricercatrice che ha attuato il percorso di intervento didattico, non è una facilitatrice formata in Philosophy for Children ma, affascinata da tale metodologia e convinta dell'efficacia dei suoi principi e delle sue procedure, ha cercato di metterli in pratica nel modo più coerente possibile, nel rispetto dei bisogni della classe, allineandoli con l'argomento proposto e sulla base delle proprie capacità e competenze.

3.2. IL CONTESTO SCOLASTICO: L'ISTITUTO COMPRENSIVO, IL PLESSO E LA CLASSE DESTINATARIA

Il percorso intrapreso è stato svolto all'interno dell'istituto Comprensivo di Feltre, collocato nel comune di Feltre in provincia di Belluno. La città di Feltre e il territorio comunale "sono situati nei pressi del Parco Nazionale delle Dolomiti Bellunesi, in un'ampia conca limitata a nord dalle Vette Feltrine e a sud dal Monte Tomatico" (Piano Triennale dell'Offerta Formativa 2022-2025 – PTOF Istituto Comprensivo Statale di Feltre, p. 4); si trova perciò circondata da montagne, boschi e zone verdi e non sono rari gli incontri tra i suoi abitanti e gli abitanti dei boschi, come cervi, volpi, lupi e altri animali. Queste dinamiche hanno sicuramente influenzato la scelta di concentrare il progetto sul rapporto tra l'uomo e la natura, nello specifico tra l'uomo e gli animali, data la vicinanza tra i feltrini e gli animali selvatici che popolano i boschi circostanti alla città.

L'Istituto Comprensivo è composto da diversi plessi di ordine e grado differente dislocati nel comune di Feltre: una scuola secondaria, sei scuole primarie e sette scuole dell'infanzia.

Il progetto è stato rivolto alla classe 4^a della scuola primaria di Foen. Il plesso in questione è di piccole dimensioni, infatti è composto da cinque classi con una media di 15 alunni ciascuna e l'orario scolastico è uguale per tutte le classi: si inizia alle 7:50 e si finisce alle 12:20 dal lunedì

al sabato, senza rientri pomeridiani. Il plesso è collocato nella periferia della città di Feltre, nella frazione di Foen; la scuola si trova in cima ad una collina dalla quale si può godere di una bella vista sulla città di Feltre e sulle montagne circostanti.

All'esterno il plesso è circondato da un giardino nel quale sono state create da insegnanti e alunni alcune aiuole con diversi tipi di alberi e fiori. L'edificio ha una struttura tradizionale e non è di grandi dimensioni, si sviluppa su due piani: al piano terra sono presenti due aule e al piano superiore ve ne sono tre con un piccolo spazio adibito ad aula computer.

Le aule sono ampie e luminose, dotate di lavagna tradizionale e lavagna LIM e abbellite con disegni e altri manufatti realizzati dagli alunni.

Il progetto è stato rivolto alla classe quarta, composta da 15 bambini. La ricercatrice ha avuto l'opportunità di svolgere il tirocinio del quarto anno all'interno di questa classe; quindi, aveva già una buona conoscenza della situazione in cui avrebbe proposto il progetto, che sembrava allineato con gli interessi degli alunni. Questo è stato confermato anche dall'insegnante di classe di riferimento. Durante alcune ore di osservazione svolte quest'anno prima di iniziare il progetto, si è potuto constatare che la classe, come lo scorso anno, è molto partecipe e reattiva agli stimoli proposti dagli insegnanti. Gli alunni intervengono frequentemente: alcuni lo fanno più spesso, mentre altri tendono a intervenire più di rado. Talvolta, non rispettano il turno di parola; infatti, si è notato che, se un argomento li stimola e interessa, diversi bambini tendono a non alzare la mano bensì a intervenire direttamente, anche senza aspettare che il compagno termini di parlare.

Tutti questi aspetti sono stati tenuti in considerazione per l'ideazione del progetto proposto, in modo da costruire un percorso il più possibile in linea con i bisogni e le preferenze degli alunni.

3.3. IL PROGETTO

Il quadro teorico di riferimento utilizzato per la progettazione è quello proposto da Wiggins e McTighe (2004), noto come progettazione a ritroso. È stata compiuta questa scelta poiché, in questo quadro teorico, è importante che, come punto di partenza, l'insegnante si chieda quali siano le comprensioni profonde che vuole che rimangano ai bambini, in modo da avere ben chiaro in mente qual è il punto di arrivo. Così, l'insegnante riesce a progettare in modo

coerente, dando importanza alle comprensioni significative della disciplina o dell'argomento che andrà ad affrontare.

La progettazione a ritroso "suggerisce per il curricolo una sequenza di pianificazione, la quale si struttura in tre fasi" (Wiggins, McTighe, 2004, p. 32) (Fig. 4). Di seguito verrà presentato il progetto seguendo questo schema (per consultare la scheda completa della progettazione vedi Allegato 1).

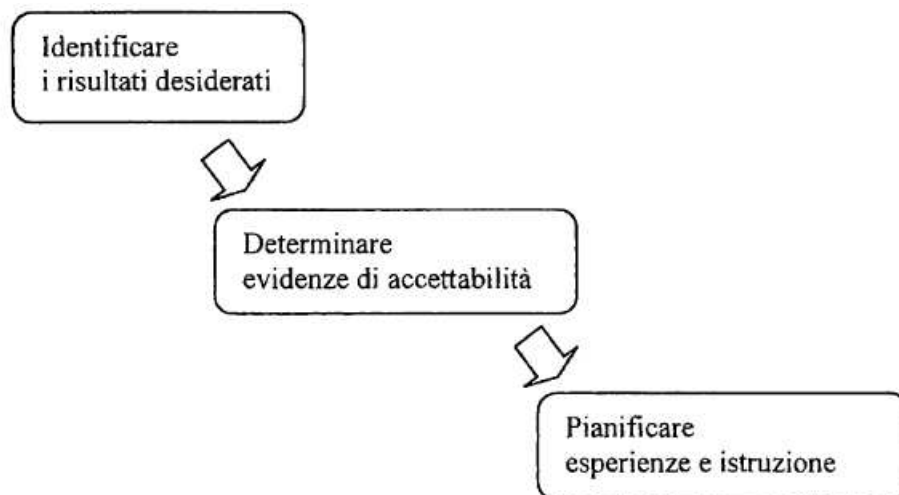


Figura 4: fasi del processo della progettazione a ritroso (Wiggins, McTighe, 2004, p. 32).

3.2.1. IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI

In questa fase iniziale sono emerse delle domande, come suggerito da Wiggins e McTighe: "cosa gli studenti dovrebbero essere in grado di conoscere, comprendere e fare? Cosa è meritevole e degno di essere compreso in profondità? Quali comprensioni solide e durevoli si desiderano?" (Wiggins, McTighe, 2004, p. 32) relativamente all'argomento del progetto. Quindi, si è riflettuto su ciò che è realmente meritevole di una comprensione profonda e duratura, individuando le grandi idee e le conoscenze fondamentali che si desiderano trasmettere, affinché gli alunni le conservino anche dopo aver dimenticato i dettagli (Wiggins, McTighe, 2004).

Le grandi idee che si desidera siano state interiorizzate dai bambini sono le seguenti:

- Nel nostro pianeta abitano e vivono molte forme di vita differenti tra loro ed è importante dare priorità alle necessità di tutte le forme di vita rispettandone i diritti;
- È fondamentale, per il rispetto delle necessità di tutte le specie viventi, garantire che l'attività umana non superi i limiti del pianeta.

Per individuare questi due nuclei tematici, è stata utilizzata la definizione di sostenibilità fornita dal GreenComp: "Sostenibilità significa dare priorità alle necessità di tutte le forme di vita e del pianeta, garantendo che l'attività umana non superi i limiti del pianeta" (Commissione europea, Centro comune di ricerca, 2022, p. 12).

Da questi nuclei sono state poi individuate delle domande (alcuni esempi: come si fa a decidere chi ha la priorità nel soddisfare le proprie necessità? Cos'è una necessità? Come si può dare priorità alle necessità di tutte le forme di vita del pianeta? Come possono uomo e natura convivere in armonia?) che hanno accompagnato per tutto il percorso gli alunni. Le domande garantiscono "all'insegnante e agli studenti una focalizzazione più precisa e un migliore orientamento per la ricerca" (Wiggins, McTighe, 2004, p. 55). Si tratta di domande senza risposta, domande che possono rimanere aperte, concepite per stimolare la riflessione degli studenti sull'argomento.

Il GreenComp è stato il documento di riferimento non solo per scegliere i nuclei profondi da trasmettere ai bambini, ma anche per individuare le competenze da raggiungere alla fine del percorso. All'interno del GreenComp sono elencate 12 competenze in materia di sostenibilità (vedi paragrafo 1.5). Dato che affrontare tutte e 12 le competenze sarebbe stato impossibile, ne sono state selezionate quattro sulle quali concentrare il progetto:

1. *Promuovere la natura*: riconoscere che gli esseri umani fanno parte della natura e rispettare le necessità e i diritti di altre specie e della natura stessa, al fine di ripristinare e rigenerare ecosistemi sani e resilienti;
2. *Senso del futuro*: immaginare futuri sostenibili alternativi, prospettando e sviluppando scenari alternativi e individuando i passi necessari per realizzare un futuro sostenibile preferito;
3. *Adattabilità*: gestire le transizioni e le sfide in situazioni di sostenibilità complesse e prendere decisioni relative al futuro malgrado l'incertezza, l'ambiguità e il rischio;

4. *Pensiero esplorativo*: adottare un modo di pensare relazionale, esplorando e collegando diverse discipline, utilizzando la creatività e la sperimentazione con idee o metodi nuovi.

La prima competenza individuata, *promuovere la natura*, funge da base per tutto il percorso proposto. Questa competenza aiuta gli alunni a spostare il loro punto di vista, superando una visione antropocentrica e concentrandosi sugli altri esseri viventi. “Promuovere la natura significa sviluppare empatia nei confronti del pianeta e mostrare attenzione per le altre specie” (Commissione europea, Centro comune di ricerca, 2022, p. 19).

Le altre tre competenze fanno parte del settore *immaginare futuri sostenibili*, che "consente agli studenti di immaginare futuri alternativi e di individuare le azioni che portano verso un futuro sostenibile" (Commissione europea, Centro comune di ricerca, 2022, p. 23). La scelta di concentrarsi su questo settore di competenze è stata fatta perché permette agli studenti di sviluppare abilità che li aiutano ad affrontare il futuro con gli strumenti necessari per attuare le modifiche e le trasformazioni indispensabili per un futuro più sostenibile. Inoltre, “è fondamentale che gli studenti capiscano che il futuro è aperto e può essere plasmato collettivamente” (Commissione europea, Centro comune di ricerca, 2022, p. 23). Si ritiene che ragionare in questi termini aiuti gli studenti ad affrontare le sfide future con una visione più ottimista e fiduciosa.

3.2.2. DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

In questa fase è importante chiedersi come “determinare se gli studenti hanno conseguito le comprensioni desiderate” (Wiggins, McTighe, 2004, p. 36). Nella determinazione di ciò sono stati tenuti in considerazione i sei aspetti della comprensione significativa (Wiggins, McTighe, 2004, p.77):

1. *Spiegare*: offrire resoconti esaustivi e giustificati di fenomeni, fatti e dati;
2. *Interpretare*: raccontare storie significative, offrire traduzioni appropriate, fornire una significativa dimensione storica o personale a idee ed eventi e renderla personale o accessibile attraverso immagini, aneddoti, analogie e modelli;
3. *Applicare*: usare efficacemente e adattare ciò che sappiamo a una diversità di contesti;

4. *Avere prospettiva*: vedere e sentire i punti di vista attraverso occhi e orecchi critici; vedere il quadro generale;
5. *Empatizzare*: trovare valore in ciò che altri possono considerare strano, estraneo o non plausibile; percepire in modo sensibile a partire da precedenti esperienze dirette;
6. *Avere autoconoscenza*: percepire lo stile personale, i pregiudizi, le proiezioni e gli abiti mentali che plasmano, pervadono, ma anche compromettono la nostra comprensione. Siamo consapevoli di ciò che non comprendiamo e del perché è così difficile comprendere;

Gli strumenti utilizzati per determinare le evidenze di accettabilità verranno brevemente presentati qui e descritti in modo più dettagliato nel paragrafo 3.4.

Sono stati predisposti un pre-test e un post-test, dove è stato chiesto ai bambini di scrivere individualmente un testo relativo ai vari aspetti e problemi sulla convivenza uomo-animali selvatici; il testo è stato valutato tramite una rubrica di valutazione realizzata facendo riferimento alle competenze indicate nel paragrafo precedente.

Un altro strumento utilizzato per determinare le evidenze di accettabilità è stato il compito autentico, che ha previsto l'ideazione di un progetto relativo alla costruzione o modifica di alcuni luoghi del paese di Foen. Il progetto doveva considerare le necessità e i bisogni dei diversi esseri viventi presenti in quel luogo specifico. Il compito autentico è stato svolto a gruppi.

Un'altra modalità utilizzata per determinare evidenze di accettabilità sono state le conversazioni tra alunni ed insegnante. Esse sono state registrate e trascritte per annotare i processi di apprendimento messi in atto e i ragionamenti emersi nella comunità di ricerca.

3.2.3. PIANIFICARE ESPERIENZE E ISTRUZIONE

In questa fase sono state identificate le attività per raggiungere i risultati desiderati individuati all'inizio del percorso. La caratteristica principale e più innovativa della progettazione a ritroso è proprio questa: le attività vengono stabilite a seguito dell'identificazione degli obiettivi e degli accertamenti. In questo modo, l'insegnante ha ben chiaro l'obiettivo verso il quale si

deve dirigere insieme agli alunni e ciò aiuta l'educatore a scegliere le attività più adatte e a guidare l'azione verso i risultati desiderati (Wiggins, McTighe, 2004).

In questo paragrafo verranno presentate le motivazioni per cui sono state compiute determinate scelte; per una lettura integrale della progettazione delle attività vedi l'Allegato 1.

Le attività sono state progettate tenendo conto delle competenze finali alle quali si desiderava arrivare, del contesto scolastico e delle necessità e bisogni della classe, ciò per riuscire a realizzare un progetto che fosse il più possibile efficace e aderente ai bambini.

Per questo motivo, nella progettazione delle attività, si è tenuto conto dei principi della Philosophy for Children adattandoli comunque alla classe e ai suoi bisogni, cercando di rimanere in linea con i principi dell'*Universal Design for Learning*, fornendo quindi forme multiple di rappresentazione, azione ed espressione e coinvolgimento (Ghedin, 2021), in modo da permettere la partecipazione di tutti gli alunni della classe.

Negli interventi hanno assunto un'importanza cruciale le domande: domande aperte, domande senza delle risposte già predefinite, domande alle quali nessuno ha una risposta certa, domande poste dagli alunni e dall'insegnante. Sono queste domande che stimolano la ricerca (Santi, 2005) e la riflessione.

Un aspetto fondamentale che permea gli interventi del progetto è la centralità che assume il dialogo. Attraverso il dialogo e l'esposizione ai compagni di ciò che si pensa i bambini possono "migliorare il livello del proprio ragionamento perché mette in moto una ristrutturazione cognitiva, un'elaborazione che senza questo stimolo difficilmente avrebbe luogo" (Ligorio, 2003, p. 73). Per questo motivo sono lasciati ampi spazi di dialogo all'interno degli interventi, in modo da permettere agli alunni di poter esprimere le loro idee e pensieri, così da contribuire alla costruzione di una comunità di ricerca dove ogni singolo alunno è fondamentale per accrescere le conoscenze.

I momenti dialogici sono stati principalmente svolti in cerchio poiché, come indicato da Lipman (2003), una delle caratteristiche delle comunità di ricerca sono le relazioni faccia a faccia, appare quindi chiara la scelta di utilizzare il cerchio dove gli alunni possono guardarsi tutti negli occhi. Infatti, "non si può incoraggiare la discussione ove ci sono delle barriere logistiche di impedimento; e sedersi l'uno dietro l'altro è senza dubbio una delle barriere più comuni e sottovalutate, creata proprio per inibire il dialogo tra i compagni di classe" (Santi, 2006, p. 149).

Alcuni interventi sono stati progettati ispirandosi alla struttura che caratterizza le sessioni di Philosophy for Children, riadattandola e modificandola. Per la costruzione di questi interventi, è stato di grande aiuto il “decalogo” orientativo proposto da Santi (2006).

In questi interventi, il punto di partenza è stata la lettura di un brano di *Kio e Gus* di Lipman e, poi, si è chiesto agli alunni di pensare ad alcune domande significative suggerite dal brano; in seguito, è stata compilata l’Agenda dove sono state raccolte le domande formulate dagli alunni e, successivamente, si è passati alla discussione relativa ad uno dei nuclei emersi dall’Agenda. Per concludere, sono stati proposti degli esercizi ai bambini, sia tratti dal manuale collegato al racconto, sia ideati dall’insegnante.

Il *novel format* è un aspetto centrale all’interno del curriculum della Philosophy for Children; il racconto rappresenta “un’esca per i bambini, tesa a cogliere la loro attenzione e far sì che si accenda una discussione e un dibattito” (Lipman, Sharp, 1986, p. 8), stimola fortemente il coinvolgimento degli alunni che “è una condizione imprescindibile perché il dialogo autentico possa avere luogo” (Santi, 2006, p. 117).

La scelta è ricaduta proprio sul racconto *Kio e Gus* poiché, al suo interno, sono centrali argomenti e contenuti della zoologia e dell’ecologia (Lipman, Sharp, 1986), in linea con le competenze che il progetto ha inteso sviluppare. *Kio e Gus* invita a “ragionare sulla natura” (Lipman, Sharp, 1986, p.3), utilizzando un linguaggio semplice ma diretto e una struttura dialogica che lo rende accessibile ai bambini.

In ogni intervento gli alunni sono stati posti al centro, anzi, la comunità di ricerca è stata posta al centro e il ruolo dell’insegnante è stato quello “di esperto in grado di facilitare la circolarità e lo sviluppo della comunicazione dialogica” (Santi, 2006, p. 100), con l’obiettivo di “creare delle situazioni che favoriscano la partecipazione attiva degli allievi, rinforzando la ragionevolezza, la consapevolezza e la responsabilità sociale del pensare” (Santi, 2006, p. 104). Infine, le attività sono state progettate con la consapevolezza che la progettazione è “un lancio in avanti di natura ipotetica” (Semeraro, 2009, p.75) e che, quindi, l’imprevisto e le modifiche possono sempre essere possibili. L’insegnante, perciò, deve essere flessibile, deve essere un insegnante improvvisatore, pronto ad accogliere gli stimoli forniti dagli alunni, “imparando a ricercare e approfondire anche strade inesplorate” (Zorzi, 2020, p. 151). Tutto ciò a maggior ragione affrontando un argomento complesso ed incerto, senza risposte certe alle domande proposte, come quello della sostenibilità.

3.3. NARRAZIONE DEGLI INTERVENTI

All'interno di questo paragrafo saranno raccontati gli interventi realizzati durante progetto. Vi sono state alcune modifiche rispetto alla progettazione iniziale, dato che essa può essere modificata e riprogettata in base a diversi aspetti. In particolare, man mano che si è proceduto con gli interventi si è colto in modo ancora più approfondito le necessità, i bisogni e le preferenze degli alunni e, in base a ciò, sono state apportate delle modifiche ad alcune parti della progettazione.

Gli interventi sono stati condotti nel mese di maggio.

3.3.1. PRIMO INCONTRO

Il primo incontro si è svolto all'interno dell'aula della classe ed è durato dalle 7:50 alle 10:20. Come prima cosa è stato spiegato il progetto agli alunni, in modo che avessero in mente già dall'inizio il punto di arrivo previsto, cosa si sarebbe svolto insieme e quale sarebbe stato l'approccio utilizzato. Inoltre, gli alunni sono stati rassicurati e invitati a esprimere opinioni e idee senza paura, in modo da instaurare fin da subito un rapporto di fiducia e un clima di classe sereno e non giudicante. Infatti, come spiegato da Lucangeli (2019), le emozioni svolgono un ruolo fondamentale nell'apprendimento e soprattutto le emozioni positive costituiscono la benzina della mente.

In più, è stato spiegato fin da subito il compito autentico da svolgere alla fine del percorso, prerogativa fondamentale di un compito autentico secondo Wiggins (1998): in questo modo gli alunni avevano già bene in mente la consegna e, durante i vari incontri, potevano prendere più spunti possibili.

In seguito, gli alunni hanno svolto singolarmente il pre-test proposto. Quindi, a seguito di una piccola introduzione relativa all'argomento del pre-test (rapporto tra l'uomo e il lupo nel territorio feltrino), gli alunni hanno realizzato un testo scritto dove hanno espresso la loro opinione su questo argomento.

Successivamente, è stato introdotto il concetto di sostenibilità. Per fare ciò, è stato realizzato un *brainstorming* (Fig. 5) per andare a rilevare le preconoscenze degli alunni in merito, in modo da partire dalle loro idee ed esperienze. Per favorire la partecipazione di tutti i bambini,

ognuno, a turno, ha scritto alla lavagna una parola/frase suggerita dal termine *sostenibilità*. In questo modo tutti i bambini hanno partecipato, anche quelli che tendenzialmente rimangono più in disparte durante le discussioni. Successivamente, la classe ha individuato dei nuclei tematici formati dalle parole emerse dal *brainstorming* che, secondo i bambini, erano collegate tra loro. È stato molto interessante osservare come gli alunni hanno individuato i nuclei tematici che rispecchiano le varie sfaccettature del concetto di sostenibilità e di sviluppo sostenibile. In alcuni momenti sono emersi dei dubbi relativi alla miglior collocazione di alcune parole e gli alunni si sono confrontati tra loro, hanno discusso e ragionato insieme per giungere ad una soluzione.

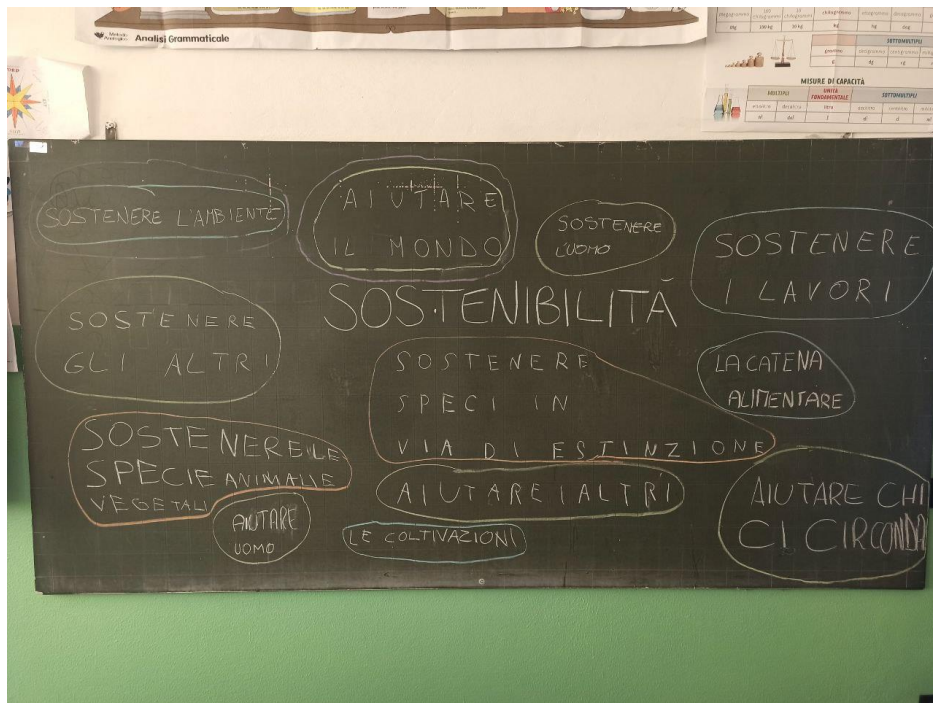


Figura 5: brainstorming iniziale

Infine, i nuclei tematici individuati sono stati 4:

- In arancione sono state cerchiare le frasi relative a ciò che ha a che fare con l'aiutare piante ed animali (dimensione ambientale dello sviluppo sostenibile);
- In viola sono state cerchiare le frasi relative a ciò che ha a che fare con l'aiutare l'ambiente (dimensione ambientale dello sviluppo sostenibile);
- In verde sono state cerchiare le frasi relative a ciò che ha a che fare con l'aiutare le persone (dimensione sociale dello sviluppo sostenibile);

- In azzurro sono state cerchiare le frasi relative a ciò che ha a che fare con il lavoro e il cibo (dimensione economica dello sviluppo sostenibile).

In questo intervento si è potuto osservare che gli alunni avevano già molte idee in merito e sono stati in grado di portare avanti discussioni e ragionamenti interessanti. Infatti, quando si è cercato di individuare i vari nuclei tematici, sono stati i bambini stessi ad accorgersi che tutte le parole emerse dal *brainstorming* alla fine si potevano collegare tra di loro, riconoscendo così che tutto è interconnesso. In questo modo sono giunti alla conclusione che il concetto di sostenibilità può essere caratterizzato da molti aspetti differenti, ma che questi aspetti sono tutti collegati tra loro.

Tutto ciò ha quindi permesso di comprendere quanto gli alunni fossero partecipi e attivi nelle discussioni, manifestando idee e convinzioni forti. Tuttavia, durante questo primo intervento, si è potuto notare anche che ci sono anche dei bambini che tendono a rimanere più in disparte durante la discussione.

3.3.2. SECONDO INCONTRO

Il secondo incontro si è svolto all'interno dell'aula della classe ed è durato dalle 7:50 alle 9:45. Come prima cosa sono stati ripresi gli argomenti trattati la volta precedente, mostrando alla lavagna LIM il *brainstorming* realizzato la volta precedente (l'insegnante, a casa, ha trascritto in *Jamboard* il *brainstorming* realizzato insieme), in modo da visualizzare ulteriormente i concetti emersi.

In seguito, per aiutare i bambini a mettere ordine nelle loro idee e a focalizzare il significato di sostenibilità, è stata fornita loro una definizione chiave, che è stata presa come riferimento per ideare l'intero progetto: "sostenibilità significa dare priorità alle necessità di tutte le forme di vita e del pianeta, garantendo che l'attività umana non superi i limiti del pianeta" (Commissione europea, Centro comune di ricerca, 2022, p. 12). Questa definizione ha permesso agli alunni di comprendere meglio il concetto e di avere un punto di riferimento chiaro per le attività seguenti.

Successivamente, per capire in modo più approfondito la definizione e i concetti di priorità e necessità, gli alunni hanno svolto un compito a coppie. I bambini hanno immaginato di essere naufragati in un'isola deserta e hanno provato a rispondere alle seguenti domande:

- Quali sono le nostre necessità per sopravvivere in questa isola? Di cosa abbiamo bisogno?
- Tra queste necessità ce ne sono alcune che sono più importanti di altre? A quale dobbiamo dare la priorità? Provate a fare una classifica delle necessità.
- Su quest'isola pensate che ci siano anche altre forme di vita? Se sì quali?
- Quali potrebbero essere i bisogni di queste forme di vita? Potrebbero andare in contrasto con i nostri bisogni? Se sì, quali bisogni dovrebbero avere la priorità e perché?

È stato scelto di utilizzare l'isola deserta per far sì che gli alunni immaginassero di trovarsi in un contesto dove sono stati privati di tutto. Questo esercizio ha permesso loro di individuare le necessità essenziali per sopravvivere e comprendere, in modo concreto, cosa significhi una necessità. Inoltre, sono state poste agli alunni delle domande guida per aiutarli e orientarli nella comprensione di questi concetti, evitando di fornire definizioni precostruite. In questo modo, essi sono stati incoraggiati a giungere autonomamente alle loro conclusioni.

Osservando gli alunni svolgere questo primo lavoro di gruppo, si è notato che diverse coppie sono riuscite a collaborare efficacemente tra loro, scambiandosi idee e opinioni e discutendo per giungere a una risposta condivisa. Tuttavia, in alcune coppie, c'era solo un bambino che svolgeva il compito, mentre l'altro non era molto coinvolto.

In seguito, tutti insieme, ci si è riuniti in cerchio e si è discusso relativamente a quanto emerso nei piccoli gruppi.

Come prima cosa, ogni coppia ha condiviso con gli altri le necessità individuate per sopravvivere; tutti i gruppi hanno indicato che le principali necessità sono mangiare, bere, dormire e scaldarsi. Successivamente, dopo aver provato a capire quale tra queste necessità ha la priorità, la discussione ha preso una svolta interessante, quindi, accogliendo gli spunti emersi dai bambini, la ricercatrice ha scelto di trascurare la condivisione delle risposte alle altre domande e di procedere assecondando lo stimolo proposto dai bambini. Si riporta una parte del dialogo:

Al.: a parte il fatto che non è facile mangiare, cosa mangi in un'isola?
Dy.: il tucano
(risata generale)
Ins: come mai ridete?
Al.: beh sì se non ci sono altre cose
Ins: ora vi faccio una domanda: Dy. ha detto mangiamo il tucano, noi abbiamo fame e lo mangiamo. Però, secondo voi ha la priorità l'uomo che va a mangiare il tucano, quindi è giusto che l'uomo prenda e mangi il tucano oppure ha la priorità il tucano, ha il diritto di vivere il tucano? Quindi è giusto che il tucano viva?
Al.: voglio dire una cosa che riguarda questo. Se devi mangiare qualcosa allora dici vabbè allora mangio il tucano però se è piccolo può darsi che lo lasci vivere per crescere
Ins: quindi tu dici che, se è piccolo, un cucciolo, lo lascio stare
Dy.: eh però magari gli toglia la mamma
El.: o il papà
G.: secondo me la priorità va al tucano perché mangiarlo poveretto...
Ins: allora G. ha detto che, secondo lui, è meglio lasciare vivere il tucano, ma allora noi cosa mangiamo?
G.: bacche more...
El.: però non sai se sono velenose
G.: eh effettivamente...
Ins: quindi tu dici potremmo mangiare delle bacche però non si sa se c'è il rischio che siano velenose
E.: anche secondo me la priorità va al tucano
Ins: perché?
E.: perché lo stesso discorso di G.
Ins: quindi che possiamo mangiare qualcos'altro?
E.: sì
Ins: ok. Ax.?
Ax.: se il tucano non si riproduce e tu mangi quello che è l'ultimo basta, ciao. Quindi se ce ne sono due, un maschio e una femmina e le coppie sono due e poi ne fanno altri e allora possiamo mangiarli
Ins: quindi tu diresti se ce ne sono solo due nell'isola allora non li mangiamo altrimenti si estinguono e dopo quando ce ne sono tanti allora possiamo mangiarli
Al.: eh sì. Perché se ce ne sono due si possono estinguere
Ar.: per lasciar vivere i due tucani visto che siamo in un'isola circondata dal mare potremmo cercare il pesce
Ins: allora ti faccio la stessa domanda: abbiamo il diritto noi di mangiare il pesce o il pesce di vivere?
Ar.: tutti e due hanno il diritto di vivere e di mangiare
Ins: come possiamo mettere d'accordo questi due diritti?
El.: magari se tu fai il discorso di G. e di E. non puoi mangiare per tutta la vita il cocco, non puoi mangiare sempre la stessa cosa. Poi ok magari lasci riprodursi i tucani e dopo magari prendi un tucano e lo mangi perché non puoi mangiare sempre la stessa cosa
Ins: quindi tu dici magari non lo mangiamo sempre ma ogni tanto?
El.: sì

Si ritiene questa parte di dialogo significativa: i bambini si sono confrontati, hanno espresso la loro idea relativamente ad un argomento complesso e senza risposta predefinita.

Durante questo incontro, inoltre, si è osservato anche che gli alunni, durante la discussione, hanno faticato un po' a rispettare il proprio turno di parola; infatti, se avevano qualcosa da dire tendevano a intervenire subito, senza riuscire ad avere la pazienza di aspettare che il compagno finisse. Inizialmente si è provato a intervenire senza alzare la mano per chiedere la parola, ma ciò non è stato possibile poiché i bambini, presi dalla voglia di dire quello che pensavano, non riuscivano a rispettare il proprio turno, perciò, è stata inserita la regola che, per poter intervenire, bisognava alzare prima la mano. In questo modo la situazione è

leggermente migliorata, anche se, comunque, è stato necessario intervenire più volte per richiamare l'ordine.

Infine, è stato chiesto agli alunni un feedback relativo alle attività svolte, in modo da comprendere se sono state efficaci e adatte alla classe o se potevano essere migliorate in qualche modo. Tendenzialmente gli alunni hanno detto che sono state attività interessanti e divertenti poiché diverse dal solito; l'unica cosa suggerita dai bambini è stata di introdurre più pause perché sono arrivati alla fine "con il cervello che fumava perché avevano pensato tanto".

3.3.3. TERZO INCONTRO

Il terzo incontro si è svolto all'interno dell'aula della classe ed è durato dalle 7:50 alle 10:00. In questo incontro, dopo aver ripreso gli argomenti trattati durante l'intervento precedente, è stata proposta la lettura di un episodio del racconto filosofico *Kio e Gus* e, in seguito, la metodologia della *Philosophy for Children* è stata fonte di ispirazione per andare ad indagare il racconto.

Dopo essersi disposti in cerchio e aver spiegato agli alunni cosa sarebbe stato proposto loro, è stato letto il brano selezionato, ovvero l'episodio 1 del capitolo 3 (Allegato 2). Successivamente, i bambini, in coppie o terzetti, hanno annotato delle domande emerse durante la lettura, assicurandosi che fossero domande aperte e che non avessero già una risposta nel brano. Ogni coppia aveva una fotocopia del brano per poterlo consultare.

Ogni gruppo ha poi selezionato due domande da condividere con la classe e sono state annotate su un cartellone posto per terra in centro al cerchio, visibile a tutti, e, quindi, è stata costruita collettivamente l'Agenda (Fig. 6). In seguito, si è riflettuto insieme su quali domande potessero essere raggruppate e perché, individuando così quattro nuclei principali: il nonno, la barca, la balena e il "concetto del nome proprio". Alcune domande sono state inserite in più di un nucleo.

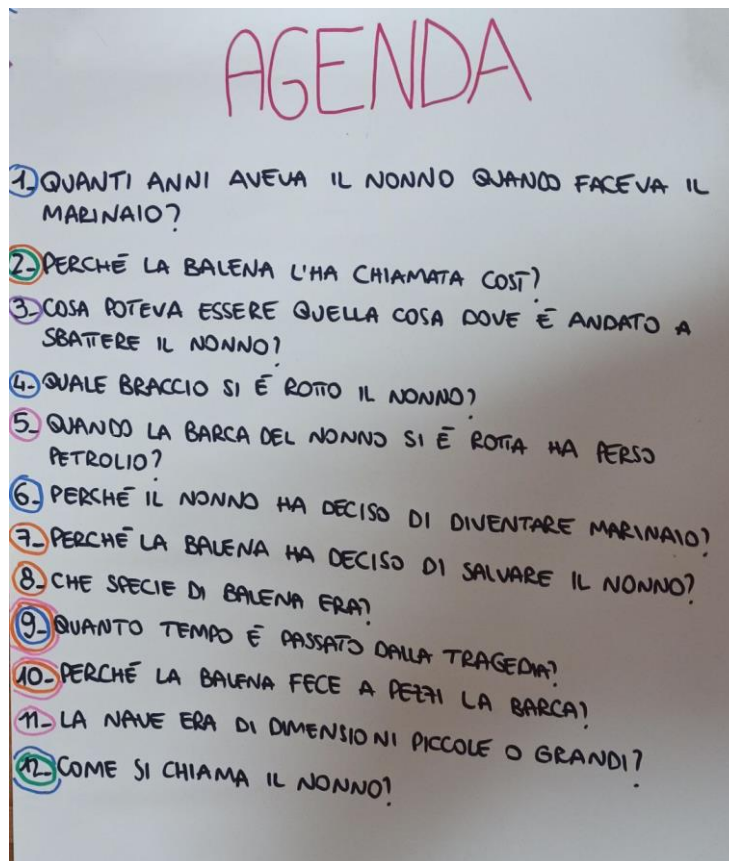


Figura 6: agenda creata durante il terzo incontro

Successivamente, in modo democratico per alzata di mano, la comunità di ricerca ha scelto su quale nucleo concentrarsi. Gli alunni hanno deciso di approfondire le domande relative alla balena, soffermandosi in particolare sulle sue intenzioni.

Perciò si è riflettuto insieme su questo argomento, cercando di trovare risposte alle domande emerse. Un momento particolarmente interessante è stato quando i bambini hanno ragionato sulle intenzioni della balena, chiedendosi se essa è un essere pensante che può scegliere di agire intenzionalmente. I bambini hanno riflettuto e discusso a lungo su questo, formulando diverse ipotesi relative al motivo per cui la balena ha rotto la barca:

- Per alcuni bambini la balena si è comportata così per salvare intenzionalmente il nonno, perché, sempre secondo gli alunni, la balena ha riconosciuto il nonno come un qualcosa che necessitava di essere salvato e protetto, quasi come un suo cucciolo;
- Per altri bambini, la balena per sbaglio ha rotto la barca senza alcuna intenzione di fare un piacere al nonno;
- Per altri bambini, invece, la balena ha rotto la barca solo perché era una minaccia per il suo cucciolo e non per salvare il nonno.

È stato molto interessante ascoltare i pensieri dei bambini a riguardo per comprendere la loro concezione relativa all'intenzionalità degli animali in generale e per capire il loro pensiero.

In seguito, era previsto un esercizio da svolgere a coppie in cui gli alunni avrebbero riflettuto sul pensiero e sulle emozioni degli animali. Tuttavia, poiché questo argomento era già stato ampiamente trattato durante la discussione in cerchio, si è preferito lasciare più spazio alla discussione collettiva e rinunciare all'esercizio a coppie.

Anche durante questo incontro gli alunni hanno dimostrato grande interesse e partecipazione, trascurando tuttavia le regole relative al rispetto del turno di parola.

3.3.4. QUARTO INCONTRO

Il quarto incontro si è svolto all'interno dell'aula della classe e nel cortile della scuola ed è durato dalle 11:00 alle 12:20.

Per mancanza di tempo, durante questo intervento è stato proposto ciò che era stato inizialmente progettato per il quinto intervento.

La struttura di questo incontro, nella prima parte, è stata molto simile a quella dell'intervento precedente. C'è stato un momento iniziale di lettura in cerchio di un brano tratto dal racconto *Kio e Gus* (Allegato 3). Successivamente, gli alunni, lavorando a coppie, hanno annotato le domande emerse durante la lettura. Queste domande sono state poi condivise con la comunità di ricerca e, contemporaneamente, trascritte nell'agenda posta al centro del cerchio. In seguito, sono state divise in nuclei tematici e i bambini hanno scelto di concentrarsi sul concetto di cambiamento, indagando su come gli animali e gli esseri umani modificano il mondo circostante.

In seguito, poiché la discussione si era incentrata sul concetto di cambiamento e si è notato che gli alunni iniziavano a diventare irrequieti e stanchi di rimanere seduti in classe, è stata svolta un'attività diversa da quella prevista. Alunni, insegnante e ricercatrice si sono spostati nel cortile della scuola e qui è stato chiesto agli alunni di osservare l'ambiente circostante, focalizzandosi sui cambiamenti apportati dall'uomo, ovvero su cosa è stato costruito, e di riflettere se questi manufatti rispettino o meno i diritti di tutti gli altri esseri viventi, e perché.

I bambini su alcuni fogli hanno annotato le loro idee che sono state discusse nell'incontro successivo.

3.3.5. QUINTO INCONTRO

Il quinto incontro si è svolto all'interno dell'aula della classe e nel cortile della scuola ed è durato dalle 7:50 alle 9:45.

In questo incontro sono state svolte le attività che erano state progettate per il quarto intervento.

In un primo momento, disposti a cerchio, si è ripreso ciò che era stato svolto durante l'intervento precedente. In particolare, sono state condivise le osservazioni appuntate dagli alunni durante l'ultima attività e si è discusso relativamente a come l'uomo modifica l'ambiente circostante. In seguito, la discussione si è focalizzata sulle case andando a riflettere se queste sono una necessità per l'uomo e se le loro caratteristiche rispettano i diritti di tutti gli altri esseri viventi presenti in quel dato luogo.

Durante questo dialogo è stato molto interessante ascoltare le idee dei bambini, i quali hanno proposto diverse soluzioni per la costruzione di case che sono sì una priorità per l'essere umano ma che al contempo devono essere rispettose dei diritti degli altri esseri viventi. Per esempio, è stato proposto di utilizzare il legno di alberi già caduti per motivi naturali, come è stato fatto con gli alberi abbattuti da Vaia²³, o di realizzare delle case non troppo grandi in modo da lasciare più spazio agli altri esseri viventi.

È stato interessante osservare come gli alunni hanno discusso insieme, mettendo in luce aspetti sia positivi che negativi nelle idee altrui e provando a trovare delle soluzioni condivise. Ciò è stato evidente, per esempio, quando i bambini hanno discusso se la realizzazione di una casa sull'albero potesse essere una scelta rispettosa dei diritti di tutti: alcuni bambini sostenevano che la casa sull'albero fosse una buona scelta poiché, in questo modo, non dovevi abbattere l'albero ma lo utilizzavi come sostegno per la casa; altri bambini invece ritenevano che così facendo non rispettavvi l'albero poiché gli "facevi male" costruendogli qualcosa sopra.

²³ Tempesta che, nel 2018, ha devastato il paesaggio del Nord-Est italiano, causando molte vittime e danni. La tempesta ha colpito duramente anche il territorio Feltrino e circostante, provocando la caduta di molti alberi e modificando in modo sostanziale il paesaggio.

In seguito, è stata proposta ai bambini una parte dell'episodio 3 del capitolo 7 di *Kio e Gus* (Allegato 4). Successivamente, si è chiesto agli alunni di svolgere in modo individuale un esercizio tratto dal manuale *Stupirsi di fronte al mondo. Ragionare sulla natura – Manuale di Kio e Gus* scritto da Lipman come accompagnamento al libro *Kio e Gus* e consultato nella traduzione realizzata da Marina Santi (2000). Nella progettazione erano previsti due esercizi da realizzare ma alla fine si è scelto di realizzarne solo uno (Fig. 7).

PIANO DI DISCUSSIONE: Che animali è giusto uccidere?

Quali animali è giusto uccire secondo voi, e perché?

- | | |
|----------|---------------|
| 1. germi | 6. galline |
| 2. api | 7. pavoni |
| 3. topi | 8. Pappagalli |
| 4. pesci | 9. balene |
| 5. gatti | 10. persone |

Figura 7: esercizio realizzato dagli alunni relativo all'episodio 3 del capitolo 7 di *Kio e Gus*²⁴

Gli alunni hanno risposto a queste domande in un foglio anonimo. È stato scelto di far lavorare gli alunni individualmente così da alternarlo con il lavoro di gruppo e per fare in modo che potesse emergere anche il pensiero di quei bambini che tendono a rimanere più in disparte durante il lavoro di gruppo. L'anonimato è stato scelto per far sentire libero ogni bambino da qualsiasi forma di giudizio aiutandolo a dire ciò che pensano senza paura.

In seguito, ci si è spostati in cortile, dove tutti i componenti della comunità di ricerca si sono seduti in cerchio per leggere e discutere su quanto emerso da questi esercizi e sul contenuto del racconto letto precedentemente.

È stato interessante osservare come i bambini abbiano discusso sulle varie risposte emerse e come alcuni di loro abbiano cambiato idea ascoltando i pareri degli altri, discutendo e scambiandosi idee.

Degno di nota il fatto che diversi bambini hanno scritto che non è giusto uccidere nessun animale (tranne i germi che vengono classificati come "cattivi" e portatori di malattie) poiché tutti hanno il diritto di vivere. Durante la conversazione è emerso che questa è un'idea

²⁴ Lipman, Sharp, 1986, p. 177.

condivisa da molti bambini all'interno della classe. Comunque, dalle risposte dei bambini emerge una visione antropocentrica dell'animale, ovvero, che alcuni animali non è giusto ucciderli perché *servono* all'uomo: le galline producono le uova per l'uomo e le api fanno il miele per l'uomo. Proprio in merito a quest'ultima considerazione, è stato interessante ascoltare anche le miscredenze degli alunni relativamente alle api: la maggior parte dei bambini era convinta che le api producessero il miele apposta per l'uomo e non erano consapevoli del fatto che il miele è il nutrimento per le larve. Ciò ha creato un po' di scompiglio: una bambina è giunta a dirmi questo: *"ma maestra, allora se è così l'uomo è un ladro! Perché va a rubare il cibo agli altri animali, alle api"*. Da qui, infatti, la comunità di ricerca ha discusso relativamente a quale diritto ha l'uomo di rubare il cibo agli altri animali, provando a ragionare su chi ha la priorità di soddisfare le proprie necessità. Non si è giunti ad una risposta a tale domanda, ma non era questo l'obiettivo. L'obiettivo era, soprattutto, "smuovere" le menti dei bambini su questi argomenti complessi e senza risposte, aiutandoli a riflettere e a porsi delle domande su tali questioni cruciali.

3.3.6. SESTO INCONTRO

Il sesto, settimo ed ottavo incontro sono stati dedicati alla realizzazione del compito autentico. Si è deciso di dare ampio spazio a questo lavoro data la sua complessità e anche per l'importanza che ricopre il compito autentico nel permettere "di sviluppare competenze mediante attività che hanno un collegamento con il mondo reale e con gli interessi degli studenti" (Nigris, Agrusti, 2021, p. 97).

Nel sesto incontro (dalle 11:00 alle 12:20) è stato nuovamente spiegato l'obiettivo del compito autentico (già anticipato durante il primo incontro e ripreso più volte durante gli incontri precedenti): riprogettare alcuni spazi che non rispettano i diritti di tutti gli esseri viventi, o ideare un nuovo progetto dove siano utilizzati degli spazi liberi per creare qualcosa che vada incontro alle necessità degli alunni, nel rispetto però di tutti gli esseri viventi presenti in quel dato luogo.

Per rendere l'esperienza più concreta e meno astratta, durante questo incontro la classe ha svolto un sopralluogo nel paese di Foen per osservare quali spazi potrebbero essere ripensati. È stato deciso di concentrarsi solo sulla frazione di Foen, dove si trova la scuola, e non sulla

città di Feltre (come scritto nella progettazione iniziale) per diversi motivi: innanzitutto, la maggior parte degli alunni vive in questo paese, quindi è un luogo vicino e familiare per loro; inoltre, non c'era abbastanza tempo per estendere la passeggiata fino al centro di Feltre, quindi si è preferito rimanere nei dintorni della scuola.

I bambini, durante l'uscita, hanno appuntato nei loro bloc-notes varie osservazioni e idee (Fig. 7 e 8).



Figura 7 e 8: i bambini durante il sopralluogo che appuntano le loro idee ed osservazioni.

3.3.7. SETTIMO INCONTRO

Il settimo incontro si è svolto dalle 7:50 fino alle 10:00 e, durante questo intervento, i bambini hanno iniziato il compito autentico.

Gli alunni sono stati divisi in cinque gruppi da tre o quattro bambini e, poi, è stata spiegata nuovamente la consegna, in modo che fosse chiaro a tutti l'obiettivo del compito. In seguito, sono stati scritti alla lavagna gli step che ogni gruppo doveva seguire per la realizzazione del progetto:

1. Condivisione da parte di ogni membro del gruppo delle idee emerse durante il sopralluogo. Scelta condivisa dell'idea da sviluppare;
2. Ideazione del progetto: come lo possiamo realizzare?

3. Condivisione con l'insegnante del progetto ideato;
4. Realizzazione di un disegno e di un testo scritto che descrivono il progetto;
5. Scelta di un titolo per il progetto;
6. Creazione del cartellone contenente le varie informazioni.

Si è deciso di fornire agli alunni una scaletta per aiutarli a mantenere la direzione, considerando la complessità del lavoro da svolgere. Questo strumento è stato pensato per evitare che si sentissero sopraffatti dal compito e per permettere loro di lavorare in un clima sereno, adatto a mettere in pratica le loro competenze.

Inoltre, è stato previsto un momento di confronto tra ogni gruppo e l'insegnante, affinché potessi fornire feedback orali agli alunni, evidenziando i punti di forza e le criticità dei vari progetti. La ricercatrice è comunque rimasta a disposizione degli alunni per qualsiasi dubbio o perplessità.

Si è deciso di far realizzare ai bambini sia una descrizione grafica (disegno) sia una descrizione a parole scritte (testo) del progetto, in modo da spiegare quanto realizzato utilizzando diverse modalità di rappresentazione, così da rendere gli elaborati accessibili a tutti.

Il lavoro di gruppo proposto agli alunni è stato di tipo collaborativo, dove gli alunni sono stati liberi di decidere i ruoli e le attività da svolgere. Gli alunni hanno gestito autonomamente la suddivisione dei compiti, scegliendo cosa fare in base ai propri talenti e preferenze. L'adozione del lavoro di gruppo collaborativo è stata motivata dal fatto che "permette di raggiungere livelli di elaborazione dei concetti più sofisticati" (Ligorio, 2015, p. 46) e favorisce lo sviluppo del pensiero critico, creativo e divergente, ovvero aiuta i bambini ad elaborare idee innovative grazie al confronto con gli altri, soprattutto quando emergono punti di vista differenti (Ligorio, 2015).

È stato interessante osservare come diversi gruppi abbiano deciso di organizzarsi, per la realizzazione del disegno, suddividendo il compito in modo che ciascuno contribuisse con un particolare, garantendo così l'apporto di tutti (Fig. 9).



Figura 9: gli alunni che collaborano nella realizzazione del disegno del progetto.

Durante questo intervento la maggior parte dei gruppi non è riuscita a completare il compito, perciò la conclusione è stata rimandata all'incontro successivo.

3.3.8. OTTAVO INCONTRO

Questo incontro è durato dalle 7:50 alle 10:20. Nella prima parte dell'incontro i vari gruppi hanno completato il loro compito. Man mano che ciascun gruppo terminava il lavoro, è stato fornito un feedback orale ad ogni gruppo relativamente al lavoro svolto e è stata chiesta una breve autovalutazione orale: ogni gruppo ha valutato il proprio livello di soddisfazione sia riguardo al processo di lavoro sia al risultato finale, e ha riflettuto su eventuali aspetti che avrebbe affrontato in modo diverso se avesse avuto la possibilità di ripetere il compito.

In seguito, ogni gruppo ha presentato alla classe il lavoro svolto (Allegato 5).

Dopo la presentazione di ogni gruppo, i compagni avevano la possibilità di fare domande o osservazioni sul progetto presentato. È stato particolarmente interessante cogliere la partecipazione attiva della classe, con numerosi scambi tra gli alunni che sono avvenuti senza la necessità dell'intervento dell'insegnante. Gli alunni hanno discusso tra loro in modo autonomo. Ad esempio, dopo la presentazione di un gruppo che aveva progettato un parco giochi con una casa sull'albero, è nata una discussione nella quale gli alunni si sono confrontati su un dubbio: una casa sull'albero può danneggiare l'albero stesso? È riportato il dialogo:

L.: ma la casa sull'albero non è che rispetti proprio tantissimo l'albero perché può far male all'albero, perché lo sta disturbando.

Ins: ok tu dici che non lo rispetta perché lo disturba. Voi cosa dite?

M.: abbiamo pensato di farla sull'albero perché magari dovevamo buttare giù l'albero per farla e quindi abbiamo pensato fosse meglio farla sopra

L.: ma non potevate farla un po' più in là?

El.: però in ogni caso devi scavare una buca e così fai male al terreno

L.: no ma la appoggi solo sull'erba e basta senza fare niente all'albero

B.: abbiamo pensato di fare la casa sull'albero anche perché pensiamo possa essere più divertente

L.: però non fa bene alla natura

Ins: ok te sei convinto che costruire la casa sull'albero non rispetta la natura. Qualcuno la pensa in modo diverso rispetto a L.?

El.: magari l'albero è un albero forte e non gli fa male però meglio mettere delle precauzioni tipo un numero massimo di bambini che possono salire

Ins: ok benissimo grazie El.

L.: eh ma comunque non c'entra nulla se l'albero è forte o no, gli dà sempre fastidio

An.: eh se tu costruisci la casa su un albero giovane che non è ancora cresciuto poi lui cresce può fare dei danni, può darsi che può anche rompere la casa

El.: beh ma prendi un albero grande e vecchio

L.: ma se dopo un mese questo albero si indebolisce e può essere che il ramo dove c'è la casa cade

El.: ci saranno delle persone che ogni tot di tempo vanno a vedere come sta l'albero

L.: eh però...

Ins: aspetta un attimo L. che N. ha la mano alzata da un bel po'

N.: io penso che magari la casa non è proprio fissa bene e se i bambini saltano il ramo potrebbe spezzarsi

Ins: quindi te dici che il ramo potrebbe cedere

N.: si potrebbe rovinarsi

El.: potrebbe essere che la casa non è proprio su un ramo

L.: ma anche la piattaforma..

El.: ma magari spostati un attimo la chioma dell'albero, la fai lì e la casa non si nota neanche chissà quanto, così non è su un ramo

N.: ma poi secondo me se proprio volevano fare qualcosa sull'albero era meglio fare una mini casetta per gli uccellini

Ins: quindi te dici che al posto della casa sull'albero per i bambini si potrebbe fare una casa per gli uccellini?

N.: si penso che potrebbe essere più utile

Al.: ma poi bisogna anche vedere se è ben fisso l'albero perché se viene un temporale può cadere

E.: ma e se su quell'albero abitavano degli animali? O anche sotto l'albero

El.: beh si possono cercare alberi che non hanno animali..

Una volta che tutti gli alunni hanno esposto il loro lavoro, i cartelloni sono stati appesi nell'aula, in modo che fossero visibili a tutti.

3.3.9. NONO INCONTRO

Durante questo ultimo incontro, è stato somministrato il post-test per valutare se e come i pensieri dei bambini si fossero modificati ed arricchiti durante il progetto proposto. L'argomento del post-test era il medesimo di quello del pre-test ed è stata utilizzata la stessa modalità di rilevazione dei dati: si è chiesto agli alunni di scrivere un testo relativo al rapporto

tra l'uomo e il lupo nel territorio feltrino. All'interno del testo gli alunni dovevano esprimere la loro opinione relativamente all'argomento e alcune possibili soluzioni da adottare per risolvere le problematiche relative a ciò.

3.4. STRUMENTI UTILIZZATI PER LA VALUTAZIONE DEL PROGETTO

All'interno di questo paragrafo verranno presentati gli strumenti principali utilizzati per valutare l'efficacia del percorso proposto attraverso i dati raccolti che, nel capitolo 4, verranno discussi.

Con questi strumenti si è cercato di misurare il cambiamento provocato dal progetto ma è necessario tenere in considerazione che la valutazione nell'ambito della Philosophy for Children è una questione ancora aperta dato che, "se si vuole valutare il pensiero nella multidimensionalità dei suoi processi, ci si deve porre in relazione con un numero indefinito e sempre crescente di indicatori e variabili" (Santi, 2006, p. 150).

Tenendo in considerazione ciò, si è cercato di utilizzare strumenti differenti in modo da variare le modalità di valutazione così da cercare di cogliere diverse sfaccettature del pensiero di ogni bambino.

3.4.1. IL PRE E POST TEST

Per valutare se e come si è modificato il pensiero dei bambini in merito alle questioni affrontate, sono stati somministrati un pre e un post-test, uno a inizio percorso e uno alla fine. Ai bambini è stata presentata una situazione problematica vicina a loro: il moltiplicarsi del numero degli esemplari dei lupi nel territorio feltrino e le conseguenze che ciò ha avuto per la popolazione e per gli allevatori in particolare. Il titolo della traccia era il seguente: L'uomo e il lupo nella vallata Feltrina. Chi ha il diritto di soddisfare le proprie necessità? Quali soluzioni potrebbero essere adottate per risolvere il problema? I bambini hanno scritto un testo individualmente dove hanno discusso di tale problema: hanno esplicitato la loro idea a riguardo e hanno proposto alcune soluzioni.

Per valutare il testo scritto è stata costruita una rubrica di valutazione (Fig. 10). Nella rubrica non sono presenti i descrittori per i quattro livelli di apprendimento perché l'interesse della ricerca era verificare la frequenza degli indicatori scelti (non la qualità del testo prodotto); inoltre il ragionamento di osservazione valutativo è stato sviluppato a livello collettivo di classe, e non sul confronto pre-post individuale.

La rubrica è stata costruita tenendo in considerazione diversi elementi.

Innanzitutto, le dimensioni sono state individuate partendo dalle competenze desiderate da raggiungere alla fine del percorso, indicate all'interno del paragrafo 3.2.1.

In seguito, le dimensioni sono state divise in base ai tre aspetti del pensiero complesso di Lipman: pensiero caring, critico e creativo, in modo da andare poi a valutare anche in quale aspetto vi sono state maggiori modifiche. Poi, per ogni dimensione, è stato individuato un criterio relativo al pensiero individuale (evidenziato in blu) e uno relativo al pensiero collettivo (evidenziato in verde), in modo da analizzare anche questi aspetti di grande importanza. Inoltre, a fianco ad ogni criterio, è specificato a quale aspetto della comprensione significativa esso è collegato.

Dimensioni	Criteri	Indicatori
PENSIERO CARING Rispetto per le necessità e diritti delle altre specie.	Riconoscere e rispettare le necessità e i diritti delle altre specie (pensiero individuale; EMPATIA).	Riconosce e rispetta le necessità e i diritti delle altre specie.
	Interrogarsi su come raggiungere un'armonia all'interno di una comunità formata da specie differenti tra loro, rispettando le necessità e i diritti di tutti (pensiero collettivo; EMPATIA).	Si interroga su come raggiungere un'armonia all'interno di una comunità formata da specie differenti tra loro, rispettando le necessità e i diritti di tutti.
	Assumere un punto di vista differente dal proprio e, in particolare, da quello umano, discostandosi da una visione antropocentrica (pensiero individuale; EMPATIA).	Assume un punto di vista differente rispetto a quello umano, decentrando se stesso e discostandosi da una visione antropocentrica.

Assunzione di un punto di vista differente rispetto al proprio.	Esprimere valori comuni e affezione per il problema trattato (pensiero collettivo; EMPATIA).	Esprime valori comuni e affezione per il problema affrontato.
Dimostrazione di empatia nei confronti di comunità che si sentono differenti dalla propria.	Empatizzare con la comunità che affronta il problema (pensiero collettivo; EMPATIA).	Empatizza con la comunità che sta affrontando il problema.
<p>PENSIERO CRITICO</p> <p>Comprensione della complessità dei problemi e delle sfide nell'ambito della sostenibilità e capacità di analizzare i problemi sotto varie angolazioni.</p> <p>Proposta di soluzioni realistiche possibili per sviluppare un futuro sostenibile alternativo.</p> <p>Riflessione relativa alle proprie abitudini e credenze e messa in discussione di esse.</p>	Comprendere la complessità delle problematiche proposte, cogliendone le diverse sfaccettature (pensiero individuale; SPIEGAZIONE).	Comprende la complessità delle problematiche proposte, cogliendo e spiegando le diverse sfaccettature che le caratterizzano.
	Comprendere la complessità delle problematiche proposte, tenendo conto dei diversi punti di vista degli individui coinvolti (pensiero collettivo; SPIEGAZIONE).	Comprende la complessità delle problematiche proposte, tenendo conto dei diversi punti di vista degli individui coinvolti.
	Individuare soluzioni creative, realistiche e flessibili ai problemi proposti (pensiero individuale; APPLICAZIONE).	Individua soluzioni creative, realistiche e flessibili ai problemi proposti.
	Proporre soluzioni che sono frutto di un ragionamento comune, e/o che tengano conto della pluralità di attori coinvolti nel problema (pensiero collettivo; APPLICAZIONE).	Propone soluzioni che sono frutto di un ragionamento comune e/o che tengono conto della pluralità degli attori coinvolti nel problema.
	Riflettere relativamente alle proprie abitudini e credenze, mettendole in discussione (pensiero individuale; AUTOCONSAPEVOLEZZA).	Riflette relativamente alle proprie abitudini e credenze, mettendole in discussione.
	Riflettere relativamente alle abitudini e credenze	Riflette relativamente alle

	tipiche della propria comunità, mettendole in dubbio senza accettarle a priori (pensiero collettivo; AUTOCONSAPEVOLEZZA).	abitudini e credenze tipiche della propria comunità, mettendole in discussione senza accettarle a priori.
PENSIERO CREATIVO	Immaginare un futuro sostenibile alternativo dove si rispettano necessità e diritti delle diverse specie viventi (pensiero individuale; AVERE PROSPETTIVA).	Immagina un futuro sostenibile alternativo nel quale si rispettano necessità e diritti delle diverse specie viventi che lo abitano.
	Immaginazione di un futuro sostenibile alternativo.	Fare riferimento a idee emerse in classe nella propria visione immaginaria di un futuro sostenibile alternativo (pensiero collettivo; AVERE PROSPETTIVA).
Adozione di un pensiero relazionale, esplorando e collegando diverse discipline, utilizzando la creatività e la sperimentazione con idee o metodi nuovi.	Adottare un pensiero relazionale che tiene conto di diversi aspetti e collega più discipline (pensiero individuale; INTERPRETAZIONE).	Fa riferimento a idee emerse in classe nella propria visione di un futuro sostenibile alternativo.
	Proporre idee e metodi di risoluzione creativi e innovativi che raccontino prospettive di visione differente (pensiero collettivo; INTERPRETAZIONE).	Adotta un pensiero relazionale che tiene conto di vari aspetti differenti e mette in collegamento diverse discipline.
		Propone idee e metodi di risoluzione innovativi che raccontano prospettive di visione differente dalla propria.

Figura 10: rubrica di valutazione

3.4.2. IL COMPITO AUTENTICO

Un altro strumento utilizzato per la valutazione è stato il compito autentico. Durante la creazione del progetto i bambini sono stati liberi di esprimere le loro idee e di farlo nel modo che più sentivano vicino.

Con questo compito, l'obiettivo è stato "quello di verificare non solo ciò che uno studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa" (Nigris, Agrusti, 2021, p. 91).

Nel compito autentico è stato chiesto agli alunni di ideare un progetto a gruppi relativo alla costruzione o modificazione di alcuni luoghi del paese della scuola (Foen); nel progetto dovevano tenere conto delle necessità e dei bisogni dei diversi esseri viventi presenti in quel determinato luogo. In questo modo il compito è stato ancorato alla realtà vicina dei bambini, in modo da creare una connessione al mondo reale e dare autenticità alla sfida proposta (Nigris, Argusti, 2021).

Per la valutazione del compito autentico, sono stati forniti diversi feedback orali ad ogni gruppo, in modo da aiutare gli alunni nei momenti di difficoltà e anche per mettere in luce gli aspetti positivi del lavoro realizzato. Inoltre, una volta concluso il compito, è stato previsto un momento autovalutativo orale, durante il quale ogni gruppo ha espresso la soddisfazione relativa al proprio lavoro in una scala da 1 a 5, chiedendo inoltre se, con il senno di poi, avrebbe svolto qualcosa in modo differente.

3.4.3. I DIALOGHI

Un ulteriore strumento utilizzato per valutare l'andamento del progetto e i miglioramenti avvenuti, in particolare a livello di comunità di ricerca, sono stati i dialoghi, registrati e trascritti.

Sono stati utilizzati per due obiettivi principali. Come prima cosa sono stati utili per osservare come si è creata la comunità di ricerca permettendo di capire come gli alunni si sono rapportati tra di loro: se si sono ascoltati, se hanno rispettato il turno di parola, come hanno dialogato e discusso tra di loro. Inoltre, i dialoghi sono stati utili anche per la ricercatrice come autovalutazione del proprio ruolo di insegnante: come si è posta nei confronti degli alunni, che tipo di interventi sono stati fatti, se il modo di intervenire ha lasciato spazio agli alunni.

In particolare, in questo caso, sono stati presi in considerazione il primo dialogo realizzato all'inizio del percorso (Allegato 6) e l'ultimo dialogo (Allegato 7) in modo da confrontarli per vedere quali cambiamenti sono avvenuti.

Il primo dialogo è stato realizzato durante il secondo incontro dove i bambini hanno condiviso l'esercizio svolto a gruppi precedentemente (vedi paragrafo 3.3.2.), discutendo insieme su quanto emerso.

Il secondo dialogo è stato realizzato durante l'ottavo incontro e riguarda le varie osservazioni e discussioni avvenute a seguito della presentazione da parte di ogni gruppo del compito autentico (vedi paragrafo 3.3.8.)

4. ANALISI DEI RISULTATI OTTENUTI

4.1. ANALISI COMPARATIVA DEI RISULTATI DEI PRE-TEST E DEI POST-TEST

Attraverso i pre-test e i post-test, sono stati raccolti dati qualitativi per verificare se e come il pensiero complesso dei bambini si sia modificato durante il percorso. Per analizzare questi cambiamenti, è stata utilizzata la rubrica di valutazione precedentemente descritta (Fig. 10), strumento che si basa su criteri e indicatori chiave per valutare le diverse dimensioni del pensiero complesso.

I pre e post-test sono stati analizzati per individuare frasi che riflettessero le dimensioni del pensiero complesso e l'analisi, quindi, si è focalizzata sull'identificazione di elementi che ne rispecchiassero i tre aspetti fondamentali: pensiero caring, critico e creativo.

Per analizzare i risultati, è stato utilizzato il software Atlas.ti, un programma avanzato per l'analisi qualitativa dei dati (De Gregorio, Mosiello, 2004; Vardanega, 2008). Atlas.ti ha permesso di trascrivere i testi dei bambini nei quali sono state individuate le frasi che rimandavano ai criteri della rubrica, codificati con delle sigle specifiche (Allegato 9). Questo strumento è stato cruciale per organizzare e quantificare i dati, consentendo di conteggiare sia il numero di *quotations*²⁵ sia il numero delle volte in cui i codici associati ai criteri della rubrica si sono presentati nei pre e post-test, fornendo così una visione chiara delle variazioni emerse.

L'analisi dei dati si è concentrata sulla comparazione tra i pre e post-test, non limitandosi all'evoluzione di ogni singolo bambino, ma valutando i progressi complessivi della classe, prediligendo una visione collettiva dei risultati senza soffermarsi sull'individualità di ogni alunno. In particolare, l'analisi ha esaminato le modifiche nel pensiero individuale e collettivo rispetto ai tre aspetti principali del pensiero complesso: caring, critico e creativo.

In totale sono stati analizzati 14 pre-test e 14 post-test.

Dall'analisi dei dati emerge una crescita significativa tra i pre-test e i post-test sotto diversi aspetti. Nei pre-test sono state registrate 46 *quotations* (in media 3 per testo), mentre nei post-test il numero è salito a 66 (in media 5 per testo). Questo incremento evidenzia un

²⁵ Con il termine *quotations* ci si riferisce agli estratti di testo individuati ai quali è stata assegnata un'etichetta.

aumento sostanziale della presenza dei criteri della rubrica all'interno dei post-test, suggerendo che il percorso proposto ha portato i bambini a esprimere un maggior numero di frasi riconducibili ai criteri associati ai tre aspetti del pensiero complesso.

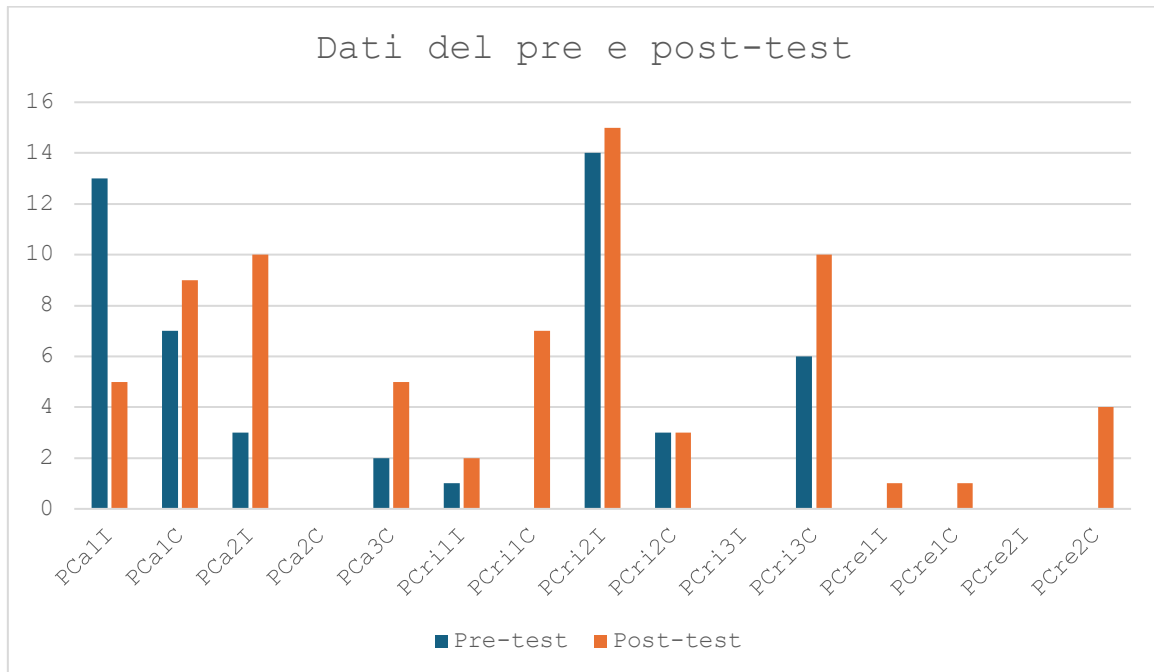


Grafico 1: frequenza degli indicatori della rubrica

Osservando il grafico 1 ci si può fare un'idea generale dei dati raccolti dai pre-test e dai post-test.

I dati sono suddivisi tra pre-test (rappresentati da barre blu) e post-test (rappresentati da barre arancioni), evidenziando il numero complessivo di volte in cui i codici, associati ai criteri della rubrica, sono emersi negli scritti dei bambini. Sull'asse orizzontale (asse X) sono presenti le sigle dei criteri mentre sull'asse verticale (asse Y) è indicata la frequenza con cui ciascun criterio si è presentato nei test.

Dall'analisi si osserva che, nei pre-test, si sono presentati 8 criteri su 15, mentre nei post-test il numero è salito a 12 criteri su 15. Inoltre, è significativo notare che per 10 dei 15 criteri si è registrato un aumento della frequenza nei post-test. Solo un criterio ha dimostrato una diminuzione dalla fase di pre-test a quella di post-test, mentre in 4 casi la frequenza è rimasta invariata.

In generale, quindi, si può affermare che il percorso intrapreso ha portato a una crescita, seppur con intensità variabile, in tutti e tre gli aspetti del pensiero complesso.

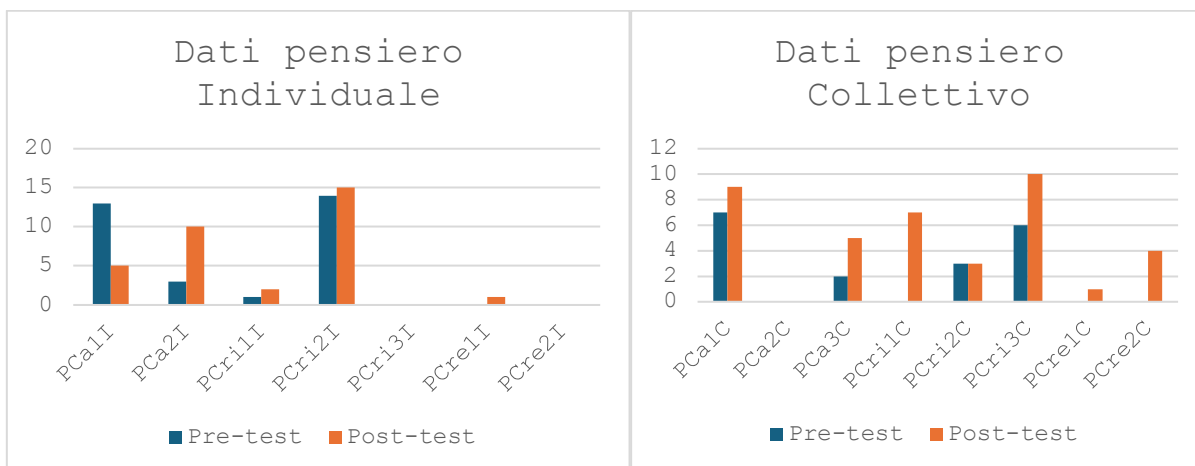


Grafico 2: dati raccolti relativi al pensiero individuale

Grafico 3: dati raccolti relativi al pensiero collettivo

Nei grafici 2 e 3 vengono presentati i dati relativi alle variazioni nei pre e post-test dei criteri legati al pensiero individuale e collettivo.

Per quanto riguarda il pensiero individuale, si osserva un caso in cui si è verificata una diminuzione di frequenza negli indicatori tra il pre-test e il post-test, e in due casi il criterio non è stato rilevato né prima né dopo il percorso.

Nell'analisi del pensiero collettivo emerge che in un solo caso il criterio non si è manifestato né nel pre-test né nel post-test, in un caso non si sono registrate variazioni, mentre negli altri casi si è riscontrato un aumento della presenza di frasi che richiamano i criteri.

È particolarmente rilevante il fatto che in tre casi non vi fosse alcuna frase nel pre-test riconducibile ad alcuni criteri relativi al pensiero collettivo, mentre nel post-test sono state rilevate delle occorrenze. Ciò va a confermare quanto detto da Lipman (2003) ovvero che il dialogo e il confronto aperto tra i membri della comunità di ricerca contribuiscono anche a sviluppare una forma di pensiero collettivo.

Questi risultati potrebbero suggerire che il percorso proposto abbia contribuito a sviluppare nei bambini una maggiore consapevolezza e attenzione verso l'aspetto collettivo, sia nella formulazione delle possibili soluzioni che nella descrizione dei problemi presentati. Lipman (2003) afferma che l'apprendimento in una comunità di ricerca non è solo un processo di acquisizione di conoscenze, ma anche un modo per i bambini di sviluppare la capacità di pensare insieme, di ascoltare le idee degli altri e di costruire significati collettivi.

Questo riflette l'effetto del percorso proposto, che sembra aver aiutato i bambini a integrare maggiormente le prospettive collettive nelle loro riflessioni e soluzioni.

Di seguito verranno analizzati in modo più approfondito i dati relativi ai tre aspetti del pensiero complesso.

4.1.1. PENSIERO CARING

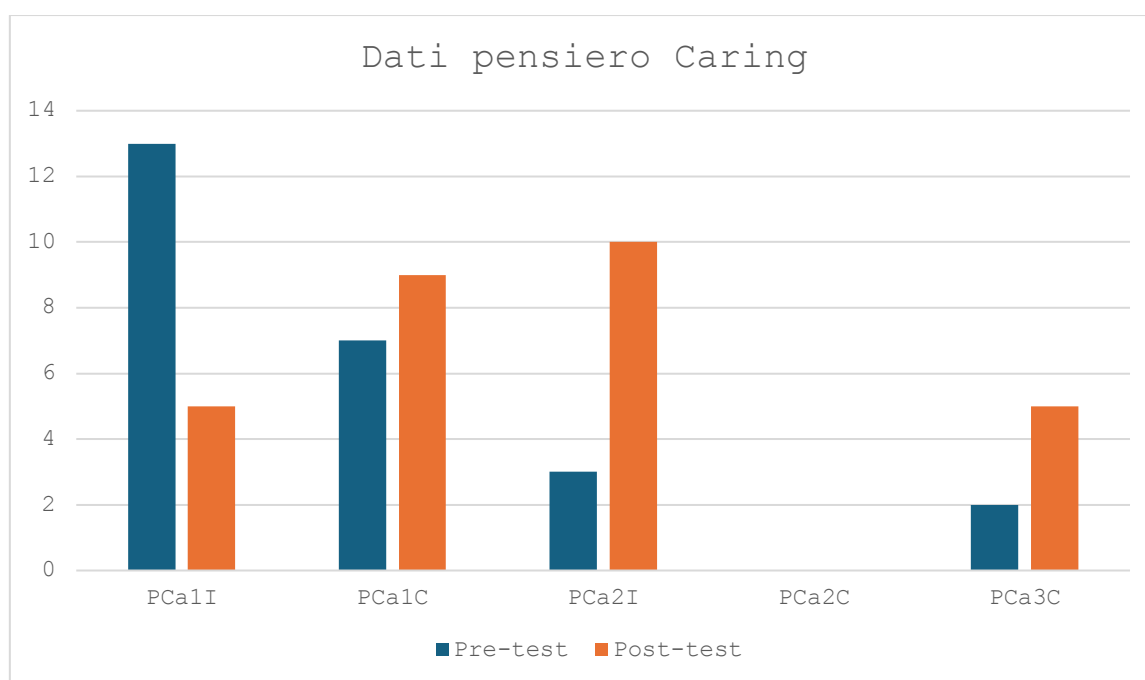


Grafico 4: dati raccolti relativi al pensiero caring

Il grafico 4 rappresenta un'analisi comparativa dei dati relativi al pensiero caring prima e dopo il progetto proposto in classe. Anche in questo caso i dati sono suddivisi tra pre-test (barre blu) e post-test (barre arancioni), evidenziando il numero complessivo di quante volte i codici, che fanno riferimento agli indicatori della rubrica, sono emersi dagli scritti realizzati dai bambini. Sull'asse orizzontale (asse X) sono presenti le sigle dei criteri della rubrica mentre sull'asse verticale (asse Y) è indicata la frequenza con cui ciascun criterio si è presentato nei test.

Dall'osservazione del grafico si evidenzia un incremento generale nella maggior parte degli indicatori legati al pensiero caring (3 su 5) dal pre-test al post-test. Questo suggerisce che, a

seguito del percorso didattico proposto, i bambini hanno espresso in modo più evidente frasi e affermazioni relative a questo aspetto del pensiero complesso.

Di seguito sono commentati i risultati ottenuti per ogni criterio presente nel grafico 4:

- PCa1I (riconoscere e rispettare le necessità e i diritti delle altre specie; pensiero individuale): questo indicatore è stato rilevato 13 volte nei pre-test, suggerendo che i bambini avevano già una buona consapevolezza e sensibilità verso il rispetto delle necessità e dei diritti delle altre specie. Tuttavia, nei post-test si è osservato un calo significativo, con solo 5 occorrenze. Questo cambiamento potrebbe indicare che, dopo l'intervento educativo, gli alunni abbiano iniziato a considerare questo tema all'interno di una cornice più ampia, spostando la loro attenzione verso aspetti legati al pensiero collettivo. La riduzione delle occorrenze del codice potrebbe dunque riflettere una maggiore integrazione di questo concetto all'interno di una visione più globale e condivisa del vivere in armonia con le altre specie.

Alcuni esempi, tratti dai testi dei bambini, legati a questo indicatore:

*“Per vivere anche il lupo deve soddisfare le sue necessità che sono come quelle dell’uomo”,
“anche gli animali hanno bisogno di soddisfare le proprie necessità”, “i lupi hanno bisogno di mangiare e di bere per sopravvivere”;*

- PCa1C (interrogarsi su come raggiungere un’armonia all’interno di una comunità formata da specie differenti tra loro, rispettando le necessità e i diritti di tutti; pensiero collettivo): questo indicatore è stato rilevato 7 volte nei pre-test e 9 volte nei post-test. Questo incremento dimostra che, a seguito dell’intervento proposto, i bambini hanno esplicitato maggiormente una riflessione su come vivere in armonia all’interno di una comunità formata da individui diversi tra loro, cercando di rispettare i diritti di tutte le specie coinvolte.

Alcuni esempi, tratti dai testi dei bambini, legati a questo indicatore:

“L’uomo e il lupo potrebbero vivere in armonia magari quando stai camminando in un bosco cercare di non infastidirlo con gesti sgradevoli”, “l’uomo avrebbe tante possibilità per collaborare con il lupo come, per esempio dare al lupo gli animali che muoiono da soli (per vecchiaia tipo)”;

- PCa2I (assumere un punto di vista differente dal proprio e, in particolare, da quello umano, discostandosi da una visione antropocentrica; pensiero individuale): in questo indicatore si osserva un significativo aumento tra il pre-test e il post-test. Nel pre-test, l'indicatore è stato rilevato 3 volte, mentre nel post-test è emerso 10 volte. Questo

suggerisce che l'intervento ha contribuito a far sì che gli alunni adottassero una prospettiva meno centrata sull'uomo, prendendo maggiormente in considerazione i punti di vista di altre specie.

Alcuni esempi, tratti dai testi dei bambini, legati a questo indicatore:

“Il lupo attacca le pecore gli asini e altri animali della stalla perché secondo me è come un riscatto per i lupi. I lupi fanno così per vendicarsi perché l'uomo sta rovinando il suo habitat naturale e il lupo si vendica in questo modo”, “sarebbe brutto che un lupo ti uccidesse e secondo me è brutto anche per il lupo”;

- PCa2C (esprimere valori comuni e affezione per il problema trattato; pensiero collettivo): si può notare che questo indicatore non si è presentato né nei pre-test né nei post-test. Nonostante ciò, però, si è potuto rilevare come vi siano delle idee comuni che emergono dai testi le quali potrebbero essere identificate come dei valori comuni condivisi dai bambini; per esempio, è emersa in 4 pre-test e in 8 post-test l'idea che non è giusto uccidere i lupi. Ciò non è stato inserito all'interno dell'analisi dei dati poiché si è trattato principalmente di un'idea che è trapelata dai testi ma che non è stata scritta in modo esplicito;
- PCa3C (empatizzare con la comunità che affronta il problema; pensiero collettivo): anche per questo indicatore vi è stato un aumento, infatti, nei pre-test si è presentato 2 volte mentre nei post-test si è presentato 5 volte. Ciò dimostra che i bambini, cambiando punto di vista, hanno anche empatizzato maggiormente con comunità differenti dalla propria; per esempio, da diversi testi è emerso che i bambini hanno empatizzato con la comunità dei lupi sostenendo come fosse ingiusto utilizzare la soluzione di ucciderli per risolvere il problema (*“una strategia per fare allontanare i lupi non è ucciderli”, “non bisogna uccidere i lupi perché devono vivere come noi”*).

4.1.2. PENSIERO CRITICO

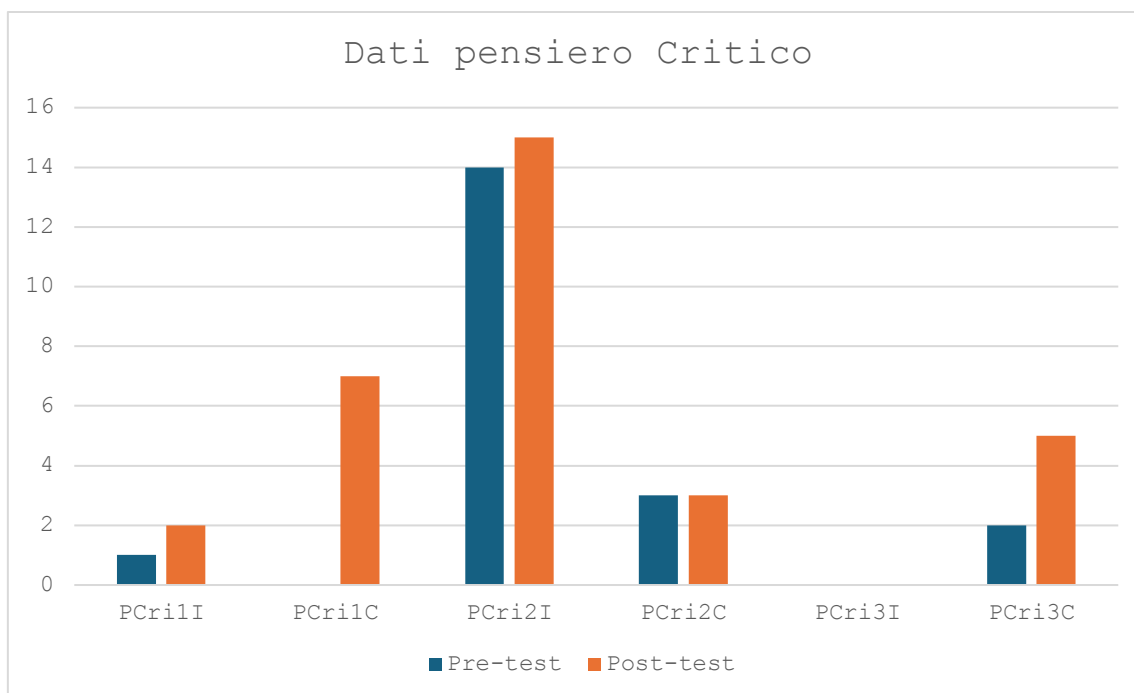


Grafico 5: dati raccolti relativi al pensiero critico

Il grafico 5 rappresenta i dati raccolti relativi al pensiero critico durante i pre-test e post-test. Anche in questo caso le barre blu rappresentano la frequenza degli indicatori osservata nei pre-test, mentre le barre arancioni indicano la frequenza degli stessi indicatori rilevata nei post-test.

In generale, si osserva che i criteri relativi a questo aspetto del pensiero complesso sono per lo più aumentati (4 criteri su 6) o sono rimasti invariati (2 su 6). Pertanto, sulla base dei dati raccolti, si può concludere che, a seguito degli interventi proposti, gli alunni hanno espresso in modo più marcato affermazioni legate al pensiero critico.

Di seguito sono commentati i risultati ottenuti per ogni indicatore presente nel grafico 5:

- PCri1I (comprendere la complessità delle problematiche proposte, cogliendone le diverse sfaccettature; pensiero individuale): questo criterio si è presentato una volta nei pre-test e due volte nei post-test. Non si nota quindi un aumento significativo nella sua frequenza. Questo risultato potrebbe essere dovuto al fatto che i bambini, come evidenziato dall'indicatore PCri1C, hanno dato maggiore importanza e mostrato un

incremento più marcato nella comprensione della complessità delle problematiche a livello collettivo e tenendo conto dei diversi punti di vista.

Alcuni esempi, tratti dai testi dei bambini, legati a questo indicatore:

“la convivenza tra uomo e lupo non è facile, già da molti anni il lupo ha causato molti danni all’uomo. Ma gli umani non sono niente di meno”, “ci vuole tempo che il lupo e l’uomo si adattino”;

- PCri1C (comprendere la complessità delle problematiche proposte, tenendo conto dei diversi punti di vista degli individui coinvolti; dimensione collettiva): questo indicatore non si è mai presentato nei pre-test, mentre nei post-test è stato rilevato 7 volte. Si osserva quindi un notevole incremento, il che dimostra che i bambini, dopo aver affrontato il percorso, nell'analisi e spiegazione dei problemi, hanno iniziato a considerare ed esplicitare diversi punti di vista. Ad esempio, in vari post-test, i bambini hanno provato ad analizzare e comprendere il motivo per cui il lupo ha iniziato a spostarsi più a valle (*“forse vengono giù perché non c’è più cibo”*), prendendo in considerazione il punto di vista del lupo stesso;
- PCri2I (individuare soluzioni creative, realistiche e flessibili ai problemi proposti; pensiero individuale): questo indicatore è stato rilevato frequentemente sia nei pre-test (14 volte) che nei post-test (15 volte). Questo suggerisce che i bambini hanno mantenuto una costante attenzione nella ricerca ed esplicitazione di soluzioni ai problemi proposti, dimostrando una certa capacità di generare idee creative e realistiche, sia prima che dopo il percorso proposto.

Alcuni esempi, tratti dai testi dei bambini, relativi a questo indicatore:

“io direi di creare un’area protetta per i lupi”, “potrebbero mettere un recinto più sicuro così il lupo non può più passare o lasciare degli avanzi di carne per tenerlo fuori o mettere gli animali metterli nella stalla”;

- PCri2C (proporre soluzioni che sono frutto di un ragionamento comune, e/o che tengano conto della pluralità di attori coinvolti nel problema; pensiero collettivo): in questo caso non si sono notate variazioni tra il pre-test e il post-test; infatti, in entrambi i casi questo indicatore si è presentato 3 volte.

Alcuni esempi, tratti dai testi dei bambini, relativi a questo indicatore:

“se l’uomo pensasse anche agli animali e non solo al futuro e alle costruzioni perché tipo costruiscono fabbriche che inquinano quindi è meglio non costruire strutture come case perché ce ne sono già tante e nessuno le compra è meglio lasciare vegetazione perché è

meglio per gli animali”, “se l’uomo smettesse di distruggere l’habitat del lupo forse il lupo la smetterebbe di sbranare i pascoli”;

- PCri3I (riflettere relativamente alle proprie abitudini e credenze, mettendole in discussione; pensiero individuale): questo criterio non è stato osservato né all’interno dei pre-test né all’interno dei post-test. Questo risultato suggerisce che i bambini hanno preferito concentrare la loro riflessione principalmente sulle abitudini e credenze della loro comunità, piuttosto che sulla loro individualità (come è dimostrato dall’indicatore PCri3C);
- PCri3C (riflettere relativamente alle abitudini e credenze tipiche della propria comunità, mettendole in dubbio senza accettarle a priori; pensiero collettivo): questo criterio è stato registrato 2 volte nei pre-test e 5 volte nei post-test, perciò si può notare come sia aumentata la presenza di questo indicatore a seguito del progetto proposto ai bambini. Come accennato nel punto precedente, si può notare come i bambini abbiano riflettuto più su abitudini e credenze collettive piuttosto che su quelle individuali.

Alcuni esempi, tratti da testi dei bambini, relativi a questo indicatore:

“l’uomo sta rovinando l’habitat naturale del lupo”, “se l’uomo pensasse anche agli animali e non solo al futuro e alle costruzioni”.

4.1.3. PENSIERO CREATIVO

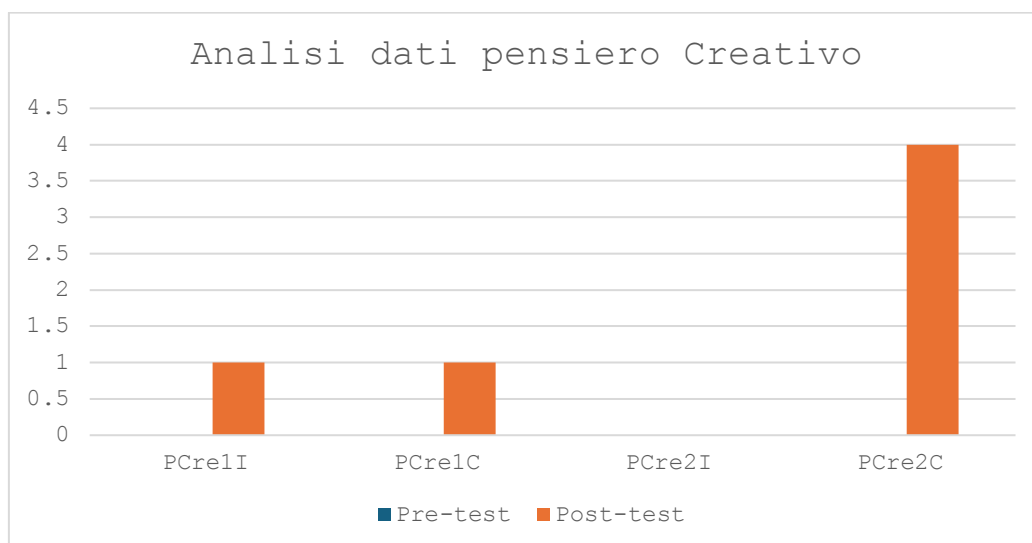


Grafico 6: dati raccolti relativi al pensiero creativo

Il Grafico 6 rappresenta i dati raccolti durante i pre-test e i post-test relativi al pensiero creativo. A colpo d'occhio si nota l'assenza delle barre blu relative ai pre-test, poiché in questa fase non è stata individuata alcuna frase collegata agli indicatori del pensiero creativo. Nei post-test, invece, sono emerse alcune frasi riferibili a questo aspetto del pensiero complesso, evidenziando un incremento successivo al progetto. Tuttavia, la frequenza di questi indicatori è risultata meno rilevante rispetto a quella degli altri due aspetti del pensiero complesso presenti nei post-test.

Questo risultato potrebbe essere attribuito al fatto che, in un compito più strutturato e meno aperto alla creatività, i bambini non hanno avuto l'opportunità di esprimere appieno questo aspetto del pensiero complesso. Al contrario, dalle osservazioni effettuate, alcuni di questi indicatori sono emersi in compiti autentici proposti alla fine del percorso, i risultati dei quali verranno discussi nel prossimo paragrafo.

Considerando che l'incremento degli indicatori è stato in gran parte lieve (di una sola occorrenza), ci si soffermerà sull'indicatore che ha registrato l'aumento più significativo: PCre2C (proporre idee e metodi di risoluzione creativi e innovativi che offrono prospettive diverse; pensiero collettivo). Nei pre-test, questo indicatore non è mai stato rilevato, mentre nei post-test è emerso 4 volte. Ciò indica che, dopo il percorso proposto, i bambini hanno mostrato una maggiore attenzione nell'individuare soluzioni innovative che considerino prospettive diverse. Ad esempio, un bambino ha suggerito come soluzione la ri-creazione di zone erbose e boschive per favorire la ricomparsa e il ripopolamento di alcune prede del lupo, affinché esso trovi cibo nel suo habitat naturale e non sia costretto a scendere a valle. Questa soluzione tiene conto delle esigenze del lupo, degli animali erbivori e degli allevatori, dimostrando una considerazione attenta a più prospettive.

4.2. VALUTAZIONE DEI RISULTATI DEL COMPITO AUTENTICO

I compiti autentici realizzati dai bambini (Allegato 5) sono stati utilizzati come strumento per osservare e valutare se e come le conoscenze acquisite siano state applicate nella progettazione di soluzioni realistiche e significative. In questo caso, osservando i progetti degli alunni, emerge che il focus assegnato è stato compreso e sviluppato in modo coerente e

creativo. Gli studenti hanno presentato progetti che hanno rispecchiato fedelmente le consegne e hanno proposto idee innovative, dimostrando una forte attenzione non solo ai propri bisogni, ma anche alle esigenze degli altri esseri viventi.

Ad esempio, alcuni gruppi hanno proposto soluzioni che dimostrano una grande attenzione nei confronti della fauna locale, per esempio, uno dei gruppi ha pensato di creare un campo da basket senza compromettere il prato sottostante, salvaguardando così l'habitat degli organismi viventi (Fig. 11).

Alcuni gruppi hanno proposto l'idea di utilizzare, per la costruzione di varie strutture, legno proveniente da alberi caduti per cause naturali, senza doverli abbattere (Fig. 12). Quest'idea, emersa ripetutamente durante il percorso didattico, può rappresentare un'espressione del pensiero collettivo della comunità di ricerca nella quale l'importanza della costruzione di significati condivisi permette ai bambini di sviluppare una comprensione più profonda e integrata delle tematiche trattate (Santi, 2005).

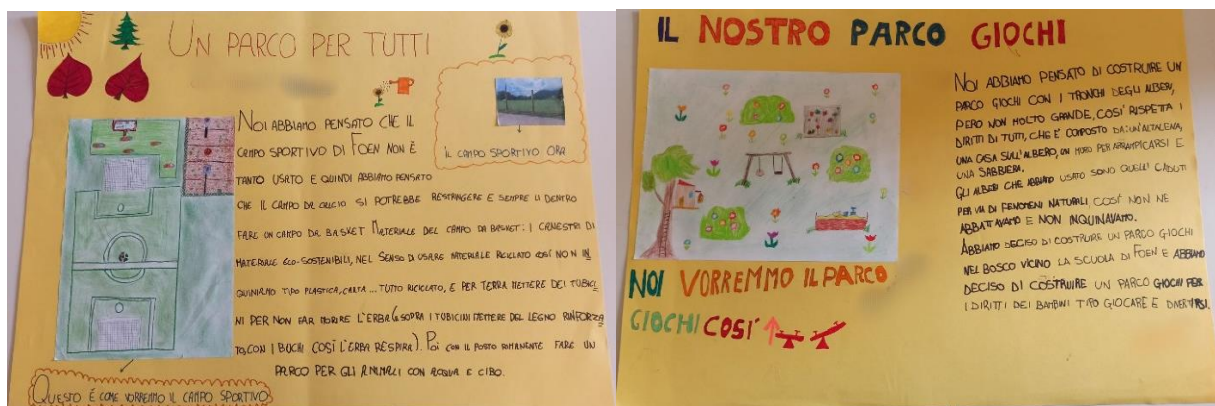


Figure 11 e 12: esempi dei cartelloni esplicativi del progetto proposto da alcuni gruppi.

Andando più nello specifico, un gruppo ha deciso di ristrutturare il campo da calcio del paese, poco utilizzato, proponendo un progetto che prevedeva un ripensamento dello spazio in modo più creativo e versatile. Secondo questo progetto, il campo da calcio si sarebbe trasformato in un'area polifunzionale: campo da calcio (di dimensioni più ridotte rispetto a quello attuale), campo da basket e uno spazio pensato per gli animali di passaggio dove possono trovare cibo e acqua.

Gli altri gruppi, invece, hanno scelto di proporre un progetto che non partisse da qualcosa di esistente, hanno infatti individuato degli spazi dove poter costruire qualcosa in linea con quelle che possono essere le necessità del territorio.

Un gruppo ha scelto di creare uno spazio dedicato ad accogliere animali feriti, gli altri gruppi invece hanno scelto di proporre il progetto di un parco giochi che rispettasse anche i diritti degli esseri viventi presenti in quel luogo.

È interessante osservare come 3 gruppi su 5 abbiano ideato il progetto di un parco giochi. I bambini hanno motivato questa scelta spiegando che sentono il bisogno di avere un luogo vicino a casa dove poter giocare in sicurezza e che possono raggiungere a piedi in autonomia. Emerge da questi progetti l'intento di armonizzare una primaria necessità dei bambini con i diritti degli altri esseri viventi. Ciò si nota, per esempio, nell'attenzione posta dagli alunni verso i materiali da utilizzare per la costruzione del parco giochi (legno ricavato da alberi già caduti, materiali riciclabili...) e dalla scelta delle dimensioni del parco giochi che non devono essere eccessive per non disturbare gli esseri viventi presenti in quel luogo. Le varie proposte hanno quindi evidenziato la volontà di far convivere gli elementi naturali presenti e le nuove costruzioni pensate dai bambini.

Inoltre, facendo riferimento alla rubrica utilizzata per valutare i pre-test e i post-test (Fig. 10), si può notare, all'interno di questi progetti, la presenza di diversi criteri relativi al pensiero creativo. Infatti, come è stato analizzato nel paragrafo 4.1.3., l'aspetto creativo che non è emerso in modo spiccato dall'analisi dei pre e post-test, è invece maggiormente presente nei compiti autentici. Infatti:

- è possibile notare come i bambini abbiano immaginato futuri sostenibili alternativi che rispettano necessità e diritti degli altri esseri viventi, proponendo delle visioni nuove e differenti degli spazi del paese;
- nell'elaborazione del loro progetto, hanno fatto riferimento ad idee emerse in classe (utilizzo di alberi caduti per cause naturali per creare delle strutture);
- hanno utilizzato un pensiero relazionale che tiene conto di diversi fattori (aspetto che, nella realizzazione di un progetto, è ben presente);
- hanno proposto idee e metodi di risoluzione creativi e innovativi che tengono conto di prospettive differenti.

In alcuni progetti questi aspetti sono più evidenti che in altri, però in tutti sono comunque presenti.

Durante la realizzazione dei progetti di gruppo l'insegnante ha fornito dei feedback agli alunni, mettendo in luce gli aspetti positivi e aiutandoli a individuare i punti critici dei loro lavori.

Una volta concluso il progetto, è stata chiesta agli alunni un'autovalutazione per comprendere lo stato d'animo durante la realizzazione del progetto e il grado di soddisfazione nei confronti del lavoro svolto. I gruppi hanno espresso un voto da 1 a 5 in base al loro grado di soddisfazione dove a 5 corrispondeva il "completamente soddisfatto" e all'1 "per niente soddisfatto". Quasi tutti i gruppi si sono dichiarati completamente soddisfatti (5) del loro progetto riferendo che non avrebbero modificato nulla di quanto realizzato. Un gruppo ha indicato di non essere completamente soddisfatti (4) a causa di qualche trascurabile dettaglio poco riuscito come, per esempio, la realizzazione di alcuni particolari dei disegni.

In conclusione, i progetti realizzati dai bambini sono stati uno strumento utile anche per comprendere se il percorso proposto sia stato efficace per raggiungere gli obiettivi prefissati. Si può notare che gli alunni hanno dimostrato una certa sensibilità ed attenzione nei confronti dei bisogni di vari esseri viventi, cercando di trovare delle soluzioni adatte a mettere d'accordo necessità differenti. Al di là dei progressi, però, si nota come la visione antropocentrica non venga del tutto superata ma rimanga comunque presente nelle idee dei bambini, con la convinzione, per esempio, che l'uomo abbia il compito di accudire e curare gli animali e che questi ultimi abbiano bisogno di lui per vivere serenamente.

4.3. ANALISI DEI DIALOGHI: LA CLASSE COME COMUNITÀ DI RICERCA E IL RUOLO DELL'INSEGNANTE

Le registrazioni e trascrizioni dei dialoghi sono state uno strumento utile per verificare e valutare i cambiamenti avvenuti all'interno della classe a livello di comunità di ricerca, hanno inoltre permesso all'insegnante di autovalutare il proprio ruolo all'interno della comunità. All'interno di questo capitolo, quindi, i dialoghi non verranno valutati dal punto di vista del contenuto ma saranno prese in considerazione le interazioni tra i bambini e tra i bambini e l'insegnante.

In particolare, sono stati presi in considerazione il primo (allegato 7) e l'ultimo dialogo (allegato 8) in modo da analizzarli e confrontarli per osservare i cambiamenti avvenuti.

Di seguito vengono esaminati i dialoghi, inizialmente, tenendo come focus i bambini e la formazione della comunità di ricerca e, successivamente, soffermandosi sul ruolo dell'insegnante come facilitatore.

4.3.1. LA CLASSE COME COMUNITÀ DI RICERCA

Nel primo dialogo si sono registrati 176 interventi totali, 109 dei quali effettuati dai bambini, ovvero il 62%. Leggendo il dialogo si può notare come spesso l'insegnante debba fermarsi per richiamare il silenzio e per invitare i bambini a rispettare il turno di parola in modo da non prevaricare sui compagni; in tutto gli interventi di questo tipo sono 9.

Nel secondo dialogo sono stati registrati in tutto 75 interventi dei quali 55 erano dei bambini ovvero il 73%. Durante questo dialogo si può notare come gli interventi di richiamo al silenzio e al rispetto del turno di parola siano calati rispetto alla prima conversazione, riducendosi a uno solo.

Confrontando i risultati ottenuti da questi due dialoghi si possono fare delle considerazioni, tenendo sempre conto che l'ambiente, l'argomento della discussione, il momento della giornata ed altri fattori vanno ad influenzare elementi come il rispetto del turno di parola e dell'ascolto dell'altro. È importante sottolineare anche che la durata di tempo di entrambi i dialoghi presentati è all'incirca la stessa, tenendo conto che nell'ultimo dialogo gli interventi totali sono di un numero minore poiché non sono state trascritte le presentazioni dei progetti dei vari gruppi mentre è stato riportato solo il momento di discussione e confronto che è avvenuto in seguito ad ogni presentazione.

Si può notare come tra il primo e l'ultimo dialogo la percentuale degli interventi dei bambini si è alzata, mentre sono andati riducendosi gli interventi dell'insegnante (grafico 7).

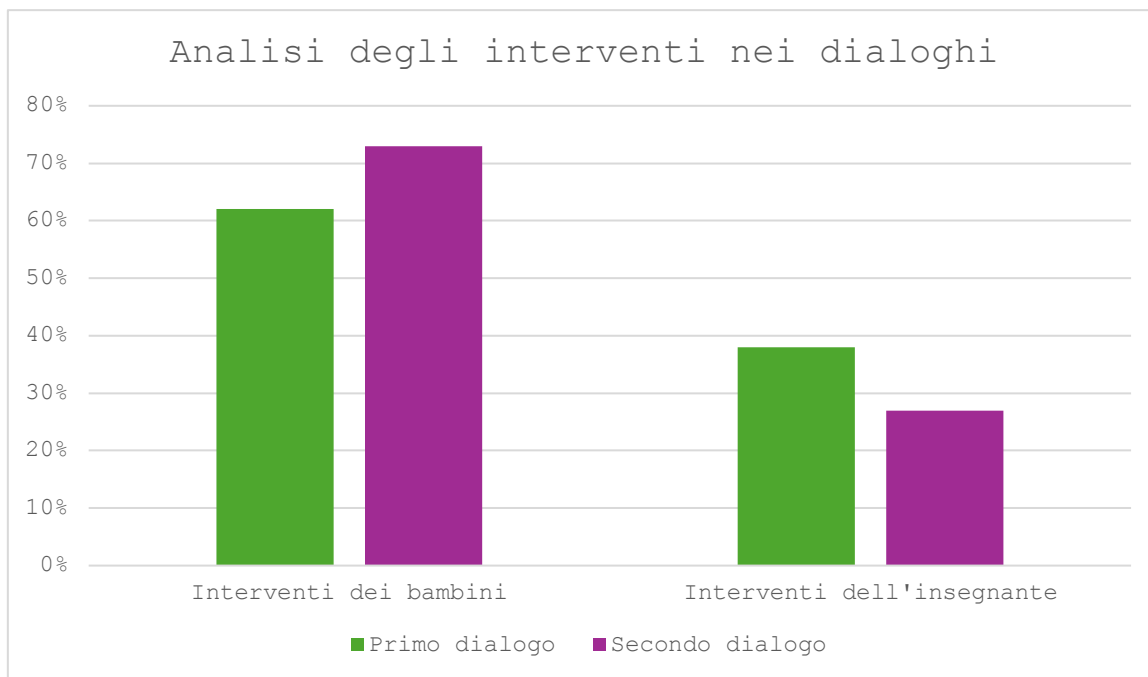


Grafico 7: dati raccolti relativi agli interventi nei dialoghi

Ciò è un aspetto positivo poiché l'insegnante non ha sentito la necessità di intervenire nel dialogo e gli alunni sono riusciti a discutere insieme senza sovrapporsi, ascoltandosi e rispettando il turno di parola. Ciò è dimostrato anche dal fatto che sono diminuiti fino a quasi scomparire gli interventi da parte dell'insegnante dedicati al richiamo al silenzio o al rispetto del turno di parola. Inoltre, in quest'ultimo dialogo sono presenti più "botta e risposta" tra gli alunni rispetto alla primo dialogo. Ciò è evidente nel momento in cui i bambini hanno discusso relativamente alla casa sull'albero: in questo caso gli alunni hanno dialogato e discusso insieme esprimendo la loro opinione, ascoltando gli altri e cercando insieme una possibile soluzione al problema sorto.

Questo dimostra anche che, in particolare nell'ultimo dialogo, gli alunni erano partecipi e si soffermavano a riflettere sulle idee proposte dagli altri bambini, senza accettarle in modo passivo ma facendo domande e analizzando le proposte. Ciò si è notato, in modo particolare, quando un bambino ha chiesto spiegazioni relative alla scelta da parte di un gruppo del titolo del loro progetto, mettendo in luce un'incongruenza e chiedendo spiegazioni a riguardo: perché il titolo del progetto è "il parco naturale" se alla fine è stato proposto un parco giochi che con animali e piante non ha molto a che fare?

Inoltre, nell'ultimo dialogo, i bambini hanno ripreso idee e questioni che erano già state trattate in altre discussioni svolte tutti insieme, come il fatto di utilizzare alberi caduti per

cause naturali per costruire qualcosa o il dubbio se una casa sull'albero possa essere nociva o meno per l'albero.

Alla luce di quanto osservato, non si può affermare che la classe, a seguito del progetto, abbia concluso la sua trasformazione in comunità di ricerca ma, confrontando quanto detto da Lipman con le osservazioni emerse, si potrebbe affermare che sono stati fatti passi avanti. Infatti, Lipman (2005) afferma che si può parlare di trasformazione di una classe in comunità di ricerca nel momento in cui gli studenti ascoltano con rispetto e integrano le idee degli altri, chiedono di fornire ragioni a supporto delle loro opinioni, si aiutano a vicenda a trarre conclusioni da quanto si è detto e cercano di individuare le assunzioni dei compagni.

4.3.2. IL RUOLO DELL'INSEGNANTE

Per far sì che la classe possa trasformarsi in comunità di ricerca risulta fondamentale che l'insegnante assuma il ruolo di facilitatore, in questo modo, l'insegnante,

adottando uno stile informale (*posizione paritetica*), sollecita punti di vista stimolando elementi di contatto tra posizioni differenti (*funzione liberatrice*), fa sì che il dialogo sia caratterizzato da direzionalità, profondità, fluidità e rigore (*funzione epistemica*) e che la partecipazione al processo dialogico sia democratica (*funzione regolativa*). Fa *scaffolding*, fornendo il sostegno necessario per l'apprendimento, e *fading*, riducendo via via il proprio intervento in favore dell'autoregolazione della comunità (Ferrero, 2021, p. 97).

L'analisi dei dialoghi, quindi, è stata utile anche per analizzare il ruolo dell'insegnante assunto durante questi ultimi nella comunità di ricerca, per verificare se il suo comportamento è stato in linea con quanto riportato sopra così da facilitare le interazioni tra i bambini e "l'emergere di contenuti condivisi dalla comunità" (Valenzano, 2016, p. 264).

Nel primo dialogo gli interventi dell'insegnante sono stati il 38% degli interventi totali e, tra gli interventi dell'insegnante, ve ne sono stati 9 che avevano una funzione regolativa, ovvero che invitavano gli alunni al rispetto del turno di parola e all'ascolto dei compagni. Gli altri interventi sono stati principalmente utilizzati per far proseguire il dialogo e la discussione, attraverso domande e stimoli (*funzione liberatrice*). Si può notare che vi sono stati anche degli interventi per aiutare gli alunni ad avanzare nei loro ragionamenti, stimolando ulteriormente il loro pensiero (*scaffolding*).

Nel secondo dialogo gli interventi dell'insegnante sono stati invece il 27%. Questo è un dato rilevante poiché, "per poter parlare di discussione in classe, occorre che la frequenza degli interventi dell'insegnante siano abbassati sotto il 30% del totale" (Santi, 2006, p. 184). Quindi si può osservare un notevole miglioramento da questo punto di vista tra il primo dialogo e l'ultimo, dove, appunto, l'intervento dell'insegnante è stato meno necessario per favorire l'autoregolazione della comunità di ricerca. Nell'ultimo dialogo, infatti, si è registrato un solo intervento di richiamo al rispetto del turno di parola (funzione regolativa). Gli altri interventi dell'insegnante sono stati mirati a invitare gli alunni, attraverso domande aperte, a spiegare e ad esprimere al meglio le loro idee e i processi messi in atto, oppure vi sono stati interventi mirati a modulare alcune fasi della ricerca così da "garantire la circolazione delle idee e la coesione del discorso" (Santi, 2006, p. 183), o ancora sono stati effettuati interventi mirati a promuovere un approfondimento delle proprie posizioni, provocando gli alunni con domande e chiedendo ulteriori spiegazioni.

Tra il primo e l'ultimo dialogo, si può osservare un miglioramento nel modo di porre le domande da parte dell'insegnante: nel primo dialogo l'insegnante ha posto più volte agli alunni delle domande chiuse ("secondo voi cacciare fa parte del mangiare?", "abbiamo il diritto noi di mangiare il pesce o il pesce di vivere?"), mentre nell'ultimo dialogo non si riscontrano domande di questo tipo.

CONCLUSIONI

Lo studio di caso descritto all'interno di questo elaborato è partito da alcune domande della ricercatrice: come crescere futuri abitanti del Pianeta, futuri coinquilini delle specie differenti che abitano il pianeta, consapevoli ed attenti ai bisogni di tutti? Come iniziare a spostarsi da una visione antropocentrica ad una visione più ampia che tiene conto di più punti di vista differenti?

Si è sentita la necessità di affrontare questi temi che diventano sempre più urgenti e necessari da trattare.

Per poter migliorare la situazione attuale e fare in modo che vi sia un effettivo cambiamento nella mentalità delle persone è necessario partire fin da subito, dalla più tenera età, a rendere consapevoli gli alunni della situazione e a stimolarli ad avere un pensiero proprio, in modo che essi possano poi affrontare sfide e problematiche con ragionevolezza. Si ritiene, inoltre, che la scuola abbia un ruolo importante in ciò, per questo motivo appare fondamentale che l'educazione alla sostenibilità e allo sviluppo sostenibile siano presenti all'interno del curriculum scolastico in modo interdisciplinare e che queste tematiche non vengano percepite come qualcosa di estemporaneo.

Per raggiungere gli obiettivi proposti si è pensato di utilizzare e fondare la progettazione su alcuni concetti chiave della Philosophy for Children ponendo alla base della progettazione il dialogo e la comunità di ricerca, elementi chiave per sviluppare il pensiero complesso sotto ogni sua forma. In particolare, il concetto di comunità di ricerca ha svolto un ruolo centrale all'interno del progetto e dell'elaborato di tesi. Si è data grande importanza all'obiettivo di cercare di trasformare la classe in una comunità di ricerca, promuovendo il rispetto nei confronti degli altri membri, ascoltando le opinioni di tutti e mettendo l'accento su come sia importante ascoltare gli altri poiché ciò porta sempre ad un arricchimento anche individuale; insieme si può giungere a ragionamenti e soluzioni che individualmente sarebbero difficili da raggiungere. Questo è un concetto che, a parere della ricercatrice, costituisce il primo passo nella direzione corretta verso la risoluzione dei problemi (sia ambientali che non) che caratterizzano i nostri tempi. Il pensare insieme consente di esplorare percorsi più ricchi e articolati, facilitando un progresso che da soli risulterebbe molto più arduo.

Attraverso questo studio di caso condotto in una classe quarta della scuola primaria sono stati raggiunti risultati positivi, che hanno dimostrato come le strategie utilizzate hanno portato gli alunni a raggiungere gli obiettivi posti all'inizio del percorso. Infatti, gli alunni, nel post-test finale, hanno dimostrato di aver posto maggiore attenzione ad alcuni aspetti legati, in particolare, al pensiero *caring*, dimostrando empatia e capacità di mettersi nei panni di esseri viventi differenti rispetto all'essere umano, comprendendo come quest'ultimo non sia poi così diverso rispetto al resto degli abitanti del Pianeta.

Inoltre, sono stati rilevati dei miglioramenti anche a livello di comunità di ricerca: gli alunni, nei dialoghi alla fine del percorso, sono riusciti a rispettare le regole accordate insieme, rispettando il turno di parola e ascoltando gli altri membri della comunità, integrando le idee degli altri alle proprie e confutando in modo rispettoso le idee sulle quali non erano d'accordo. I risultati ottenuti non possono essere generalizzati dato che il progetto è stato proposto all'interno di una classe (un campione di piccole dimensioni), però è stata comunque dimostrata una certa efficacia delle strategie utilizzate. Questo progetto può quindi rappresentare un punto di partenza per una più ampia riflessione sull'importanza di integrare l'educazione alla sostenibilità e allo sviluppo sostenibile nelle pratiche educative attraverso gli aspetti chiave della Philosophy for Children.

Un possibile sviluppo del progetto, potrebbe riguardare l'ampliamento degli argomenti trattati prevedendo, però, un periodo di tempo più ampio per realizzarlo. Questo consentirebbe di osservare più da vicino gli effetti a lungo termine sullo sviluppo di una consapevolezza nei confronti delle problematiche affrontate e sullo sviluppo del pensiero complesso nei bambini, oltre al fatto di poter osservare maggiormente le dinamiche relative alla trasformazione della classe in una comunità di ricerca. Inoltre, in questo modo, sarebbe possibile affrontare più argomenti inerenti allo sviluppo sostenibile, oltre a quelli affrontati durante il percorso presentato. Sarebbe infatti interessante affrontare ed approfondire anche gli altri settori di competenze presentati all'interno del GreenComp (Commissione europea, Centro comune di ricerca, 2022): incorporare i valori di sostenibilità, abbracciare la complessità della sostenibilità e agire per la sostenibilità.

Le sfide della sostenibilità e dello sviluppo sostenibile sono costantemente in evoluzione e, con esse, anche l'educazione deve adattarsi e progredire. La Philosophy for Children, in questo contesto, si configura come una metodologia preziosa per stimolare nei giovani una coscienza etica e una sensibilità verso le problematiche del nostro tempo. Con questo lavoro si è cercato

di dimostrare ulteriormente come la ricerca educativa e l'utilizzo di metodologie differenti rispetto a quelle tradizionali basate su un apprendimento trasmissivo possano aprire nuovi orizzonti, incoraggiando gli alunni a sviluppare un proprio pensiero arricchito e stimolato dalle idee altrui, punto di partenza per poi sviluppare consapevolezza nei confronti dei problemi attuali e poterli affrontare con ragionevolezza.

RIFERIMENTI

BIBLIOGRAFIA

Angelini, A., Pizzuto, P. (2007). *Manuale di ecologia, sostenibilità ed educazione ambientale*. Milano: Franco Angeli.

Andreozzi, M. (2016). *Biocentrismo ed Ecocentrismo a confronto*. Milano: LED.

Barreneche, M. M., Santi, M., Zorzi, E. (2023). Il dis-orientamento come navigazione nell'incertezza: una ricerca con adolescenti attraverso la P4C. *Lifelong Lifewide Learning*, 20, 145-159.

Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39-43.

Cimatti, F. (2019). Ripensare l'animalità oltre l'antropocentrismo. *Confronti*, settembre 2019, 77-80.

Cosentino, A. (1991). Lipman e la Philosophy for children. *Bollettino SFI*, 142, 52-62.

Cosentino, A. (2009). La comunità di ricerca come paradigma di una didattica filosofica. In R. Pozzo, M. Sgarbi (a cura di), *I filosofi e l'Europa* (Atti del Congresso SFI, Verona) Milano: Mimesis.

Cosentino, A. (2013). La filosofia e le sue "maschere". In A. Volpone (a cura di), *Pratica filosofica di comunità* (pp. 42-47). Napoli: Liguori.

Cosentino, A. (2016). La Philosophy for children come pratica filosofica di comunità. *Oltreconfine*.

De Gregorio, E., Mosiello, F. (2004). *Tecniche di ricerca qualitativa e di analisi delle informazioni con ATLAS.ti*. Roma: Kappa.

Dinacci, L. (2021). Filoso-fare nell'epoca della pandemia: attualità e nuove sfide per la Philosophy for Children. *Education Sciences & Society*, 1, 230-239.

Dozza, L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia oggi*, 1, 193-212.

Ferrero, V. (2021). Prender parola. Il dialogo come strumento educativo e l'insegnante come facilitatore per costruire una classe-comunità inclusiva. Riflessioni a partire dalle pedagogie della parola e del dialogo e dalla Philosophy for Children. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13, 88-103.

Franzini Tibaldeo, R. (2023). Ann Margaret Sharp (1942-2010). *Archivio delle filosofe*, 1, 1-10.

Galvagno, A., Ferrero, V. (2023). Filosofare: un approccio euristico tra pedagogia e didattica. *Indagine e Pratica Filosofica*, 1, 3-17.

Ghedin, E. (a cura di) (2021). *Per un design (connettivo) inclusivo*. Milano: Guerini e Associati.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe*. Trento: Erickson.

Ligorio, B. (2003). *Come si insegna, come si apprende*. Roma: Carocci editore.

Lipman, M., Sharp, A. M., Oscanyan F. S. (1976). *Philosophy Inquiry*. (trad. it. Cosentino, A. (2004). *Il prisma dei perché. Manuale. L'indagine filosofica*. Napoli: Liguori).

Lipman, M., Sharp, A. M. (1978). Some Educational Presuppositions of Philosophy for Children. *Oxford Review of Education*, 1, 85-90. (trad. it. Racca, S. (2017). Alcuni presupposti educativi della Philosophy for Children. *Lessico di etica pubblica*, 1).

Lipman M., Sharp A., Oscanyan F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.

Lipman, M., Sharp, A. M. (1986). *Wondering at the Word: Instruction Manual to Accompany "Kio and Gus"*. Virginia: University Press of America. (trad. it. Santi, M. (2000). *Stupirsi di fronte al mondo. Ragionare sulla natura – Manuale di Kio e Gus*. Napoli: Liguori).

Lipman, M. (1988). Pratica filosofica e riforma dell'educazione. La filosofia con i bambini. *Bollettino SFI*, 135, 27-44.

Lipman, M. (1995). Caring as Thinking. *Inquiry: Critical Thinking across the Discipline*, 15, 1-13.

Lipman, M. (1999). *Kio & Gus* (trad. it. Marina Santi. Napoli: Liguori).

Lipman, M. (2003). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.

Liodice, I. (2018). Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità. *Pedagogia oggi*, 1, 105-114.

Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.

Mead, G.H. (1972). *Mente, sé e società*. Firenze: Giunti-Barbera.

Pulvirenti, F. (2005). La Philosophy for Children per un'educazione responsabile. In M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare* (pp. 81-86). Napoli: Liguori Editore.

Riva, M. G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia oggi*, 1, 33-50.

Santi, M. (2005). Philosophy for Children: un curriculum, un movimento, un percorso educativo possibile. In M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare* (pp. 7-27). Napoli: Liguori Editore.

Santi, M. (2006). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori Editore.

Santi, M., Di Masi, D. (2016). Le dimensioni perdute dell'agency e della partecipazione alla cittadinanza nell'infanzia: la Philosophy for Children come opportunità. In M. C. Belloni. R. Bosisio, M. Olagnero (a cura di), *Traguardo infanzia. Benessere, partecipazione e cittadinanza* (pp. 15-29). Accademia University Press: Torino.

Semeraro, R. (2009). *La progettazione didattica. Teorie, metodi, contesti*. Venezia: Domeneghini editore.

Sharp, A. M. (2004). The other dimension of caring thinking. *Australasian Journal of Philosophy in Education*, 12, 9-15.

Sharp, A. M. (2005). Filosofia per i bambini: educare un giudizio migliore. In M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: un curricolo per imparare a pensare* (pp. 29-44). Napoli: Liguori.

Silvestri, M. (2015). Sviluppo sostenibile: un problema di definizione. *Gentes II (2)*, 215-219.

Spiaggi, G. (2011). Premesse filosofiche dello sviluppo sostenibile. In Muttin, C., Spiaggi, G., Alfieri, L., Martiny, F., Barbati, J. (A cura di), *Teoria e pratica dello sviluppo sostenibile: il mondo e l'Europa* (pp. 5-8).

Striano, M. (2002). La filosofia come educazione del pensiero. Una conversazione pedagogica con Matthew Lipman. In A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e Formazione, 10 anni di "Philosophy for Children" in Italia (1991-2001)* (pp. 61-65). Napoli: Liguori.

Striano M. (2002). Pensare insieme in P4C: alcune riflessioni. In A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e Formazione, 10 anni di "Philosophy for Children" in Italia (1991-2001)* (pp. 200-209). Napoli: Liguori.

Tognazzi, B. (2022). Educazione, ambienti e apprendimento nella cultura della complessità. *Pedagogia più didattica, 8*, 82-95.

Valenzano, N. (2016). Necessità e impossibilità dell'educazione alla cittadinanza. La comunità di ricerca filosofica come risorsa per superare l'aporia. *Foro de Educación, 14(21)*, 249-280.

Valera, L. (2012). La sostenibilità: un concetto da chiarire. *Economia & Diritto Agroalimentare, XVII (17)*, 39-53.

Vardanega, A. (2008). *L'analisi dei dati qualitativi con Atlas.ti. Fare ricerca sociale con i dati testuali*. Roma: Aracne.

Wiggins, G. (1998), *Educative assessment*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.

Wiggins, G., McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS – Libreria Ateneo Salesiano.

Zanato Orlandini, O. (2013). Sostenibilità. *STUDIUM EDUCATIONIS, 3*, 121-124.

Zorzi, E. (2020). *L'insegnante improvvisatore*. Napoli: Liguori Editore.

FONTI NORMATIVE

Allegato A D.M. 35/2020, Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92.

DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA

Piano Triennale dell'Offerta Formativa 2022-2025 – PTOF Istituto Comprensivo Statale di Feltre.

SITOGRAFIA

ASviS. (2022). *Target 4.7. Educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza globale*. Roma.

https://asvis.it/public/asvis2/files/Pubblicazioni/QuadernoASviS_EducazioneSviluppoSostenibile_ott2022.pdf

ASviS. *L'Agenda 2030 dell'Onu per lo sviluppo sostenibile*. <https://asvis.it/l-agenda-2030-dell-onu-per-lo-sviluppo-sostenibile/>

ASviS. *Missione*. <https://asvis.it/missione/>

ASviS. *Sviluppo sostenibile*. <https://asvis.it/sviluppo-sostenibile>

Commissione europea. https://commission.europa.eu/about-european-commission/departments-and-executive-agencies/joint-research-centre_en?prefLang=it&etrans=it

Commissione europea, Centro comune di ricerca. (2022). *GreenComp, Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/172626>

Di Marco, L. (2022). *GreenComp: il quadro europeo delle competenze per la sostenibilità*. <https://asvis.it/approfondimenti/22-11208/greencomp-il-quadro-europeo-delle-competenze-per-la-sostenibilita>

Eco-Schools. <https://www.ecoschools.global/>

Global Schools. <https://globalschools.education/>

INDIRE. (2019). *Scuola 2030 – Il Progetto*. <https://scuola2030.indire.it/progetto/>

Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC). <https://www.montclair.edu/iapc/>

International Council for Philosophical Inquiry with Children (ICPIC). <https://www.icpic.org/>

LEAF – Learning about Ecosystems and Forests. <https://www.leaf.global/>

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2017). *Presentato al Miur il Piano per l'Educazione alla Sostenibilità - 20 azioni coerenti con obiettivi Agenda 2030*. <https://www.miur.gov.it/-/presentato-al-miur-il-piano-di-educazione-alla-sostenibilita-20-azioni-coerenti-con-obiettivi-agenda-2030>

Ministero dell'Istruzione e del Merito. *Il Piano RiGenerazione Scuola*. <https://www.istruzione.it/ri-generazione-scuola/obiettivi.html#:~:text=RiGenerazione%20Scuola%20%C3%A8%20il%20>

Ministero della Salute. (2021). *Obiettivi per lo sviluppo sostenibile*. <https://www.salute.gov.it/portale/rapportiInternazionali/dettaglioContenutiRapportiInternazionali.jsp?lingua=italiano&id=4892&area=rapporti&menu=unite>

ONU. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. <https://www.unric.org/it/agenda-2030>

United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

ALLEGATO 1: la progettazione

FASE 1: RISULTATI DESIDERATI
Comprensioni
<p>Alla fine del percorso i bambini e le bambine avranno compreso che:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nel nostro pianeta abitano e vivono molte forme di vita differenti tra loro ed è importante dare priorità alle necessità di tutte le forme di vita rispettandone i diritti; - È fondamentale, per il rispetto delle necessità di tutte le specie viventi, garantire che l'attività umana non superi i limiti del pianeta.
Domande essenziali
<ul style="list-style-type: none"> - Come si fa a decidere chi ha la priorità nel soddisfare le proprie necessità? - Come si fa a conoscere e riconoscere un limite? - Cosa vuol dire che essere sostenibili significa rispettare i limiti? - Cos'è una necessità? Come si può dare priorità alle necessità di tutte le forme di vita del pianeta? - Come possono uomo e natura convivere in armonia? - Quando l'attività umana supera i limiti del pianeta?
Competenze
<ul style="list-style-type: none"> - Promuovere la natura: riconoscere che gli esseri umani fanno parte della natura e rispettare le necessità e i diritti di altre specie e della natura stessa, al fine di ripristinare e rigenerare ecosistemi sani e resilienti (questa è più che altro la comprensione durevole): competenza da porre alla base - Senso del futuro: Immaginare futuri sostenibili alternativi, prospettando e sviluppando scenari alternativi e individuando i passi necessari per realizzare un futuro sostenibile preferito. - Adattabilità: Gestire le transizioni e le sfide in situazioni di sostenibilità complesse e prendere decisioni relative al futuro malgrado l'incertezza, l'ambiguità e il rischio. - Pensiero esplorativo: Adottare un modo di pensare relazionale, esplorando e collegando diverse discipline, utilizzando la creatività e la sperimentazione con idee o metodi nuovi.
FASE 2: DETERMINARE LE EVIDENZE
Pre e post test
<p>Stesura da parte degli alunni di un testo che verrà analizzato attraverso una rubrica di valutazione.</p> <p>Argomento del testo: convivenza tra uomo-animali selvatici. Nello specifico rapporto uomo-lupo nella vallata Feltrina. Presentazione da parte dell'insegnante del problema. L'insegnante domanderà agli alunni di scrivere un testo dove esprimere la loro opinione relativamente alla questione e chiedere loro delle possibili soluzioni al problema.</p>
Compito autentico
<p>Riprogettazione in gruppo di alcuni spazi della città: l'insegnante propone ai bambini di riflettere relativamente alla città in cui vivono (Feltre, una cittadina di 20000 abitanti) e chiede ai bambini se loro modificherebbero alcuni spazi della città in base a ciò che viene</p>

affrontato durante il percorso, ovvero se ci sono degli spazi che a loro parere non rispettano i bisogni di tutte le specie che vivono in questo ambiente. È chiesto ai bambini, divisi in gruppi, come modificherebbero questi spazi cercando di soddisfare le necessità degli esseri viventi che si trovano al loro interno; per fare ciò possono utilizzare sia il disegno sia una descrizione scritta.

FASE 3: PIANIFICARE ESPERIENZE DI APPRENDIMENTO E ISTRUZIONE

Primo intervento

Durata

1h30min

Svolgimento

Nel primo intervento verrà presentato ai bambini il progetto, specificando l'argomento sul quale ci soffermeremo, le modalità di realizzazione e verrà spiegato il compito autentico. Successivamente, verrà realizzato il pre-test nelle modalità descritte (vd. sopra).

Secondo intervento

Durata

2h

Svolgimento

Nella prima parte l'insegnante sonda le preconoscenze degli alunni relativamente al significato di sostenibilità; per fare ciò viene utilizzato un brainstorming e l'insegnante trascrive alla lavagna le parole che emergono dai bambini. In seguito, dopo aver commentato le parole emerse, l'insegnante presenta la definizione di sostenibilità proposta all'interno del GreenComp: *sostenibilità significa dare priorità alle necessità di tutte le forme di vita e del pianeta, garantendo che l'attività umana non superi i limiti del pianeta.*

Per comprendere il significato della definizione ed in particolare dei concetti di necessità, priorità e limite, insegnante e bambini immaginano di naufragare in un'isola deserta (incontaminata dall'uomo). I bambini, a coppie o in gruppi di tre, proveranno a rispondere a delle domande poste dall'insegnante, rimanendo sempre nel contesto dell'isola deserta:

- Quali sono le nostre necessità per sopravvivere in questa isola? Di cosa abbiamo bisogno?
- Tra queste necessità ce ne sono alcune che sono più importanti di altre? A quale dobbiamo dare la priorità? Provate a fare una classifica delle necessità.
- Su quest'isola pensate che ci siano anche altre forme di vita? Se sì quali?
- Quali potrebbero essere i bisogni di queste forme di vita? Potrebbero andare in contrasto con i nostri bisogni? Se sì, quali bisogni dovrebbero avere la priorità e perché?

Successivamente insegnanti e alunni si disporranno in cerchio (in modo da potersi vedere tutti negli occhi) e vi sarà la condivisione di quanto emerso in ogni gruppo.

Terzo intervento

Durata

1h 30min

Svolgimento

Nella prima fase insegnanti e alunni si disporranno in cerchio e verrà letto un brano dal libro Kio e Gus di Matthew Lipman (capitolo 3, episodio 1).

Ispirandosi alla metodologia della Philosophy for Children, insegnanti ed alunni andranno ad indagare e riflettere relativamente a ciò che è scritto all'interno del testo. Quindi gli

alunni, a seguito della lettura collettiva, rileggeranno a coppie il brano e proveranno a pensare a delle domande che sono emerse in loro dopo la lettura. Successivamente vi sarà la condivisione delle domande, queste verranno suddivise in diversi nuclei tematici e la classe, trasformata in comunità di ricerca, sceglierà per alzata di mano su quale nucleo concentrarsi provando ad approfondirlo.

Successivamente gli alunni vengono divisi in coppie o gruppi di 3 e viene chiesto ad ogni gruppo di provare ad immaginare di incontrare un animale che vive nell'isola deserta sulla quale abbiamo immaginato di approdare durante l'intervento precedente (ogni gruppo ha la libertà di scegliere l'animale che preferisce): cosa potrebbe pensare questo animale incontrandovi? Che emozioni potrebbe provare secondo te?

Successivamente ogni gruppo restituisce alla classe quanto emerso.

Quarto intervento

Durata

2h

Svolgimento

Nella prima fase insegnanti e alunni si disporranno in cerchio e verrà letto un brano dal libro *Kio e Gus* di Matthew Lipman (capitolo 7, episodio 3):

Ispirandosi alla metodologia della Philosophy for Children, insegnanti ed alunni andranno ad indagare e riflettere relativamente a ciò che è scritto all'interno del testo, come nell'intervento precedente.

In seguito, verrà chiesto ad ogni bambino, in modo individuale, di rispondere ai seguenti quesiti, ripresi dal Manuale *Stupirsi di fronte al mondo, ragionare sulla natura – Manuale di Kio e Gus* di Matthew Lipman (pag. 177):

PIANO DI DISCUSSIONE: Che animali è giusto uccidere?

Quali animali è giusto uccire secondo voi, e perché?

- | | |
|----------|---------------|
| 1. germi | 6. galline |
| 2. api | 7. pavoni |
| 3. topi | 8. Pappagalli |
| 4. pesci | 9. balene |
| 5. gatti | 10. persone |

ESERCIZIO: Quando è giusto colpire gli animali?

	è giusto colpirli	non è giusto colpirli
1. Carla: "Dò una botta al mio cane ogni volta che fa la pipì in casa."	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Fabio: "Il mio gatto è in amore e miagola in continuazione, così mi tocca picchiarlo."	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Lola: "Posso colpire scimmie, gatti e topi per fare esperimenti di medicina."	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Silvia: "Posso picchiare mio figlio quando fa i capricci."	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Andrea: "Ho colpito una vipera nel bosco, dopo che l'avevo pestata inavvertitamente."	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I bambini realizzeranno questi esercizi in un foglio anonimo che consegneranno poi all'insegnante il quale poi andrà a restituire alla classe le risposte emerse segnandole alla lavagna; in seguito, alunni ed insegnanti andranno ad analizzare le risposte.

Quinto intervento

Durata

1h 30min

Svolgimento

Nella prima fase insegnanti e alunni si disporranno in cerchio e verrà letto un brano dal libro Kio e Gus di Matthew Lipman (capitolo 6, episodio 4):

Ispirandosi alla metodologia della Philosophy for Children, insegnanti ed alunni andranno ad indagare e riflettere relativamente a ciò che è scritto all'interno del testo, come nell'intervento precedente.

Successivamente l'insegnante mostrerà ai bambini vari tipi di case di animali differenti (per esempio nidi, tane di vario tipo, case di diverso tipo etc...). Successivamente i bambini vengono divisi a coppie o in piccoli gruppi di tre e ogni gruppo deve scegliere di dare un voto ai vari tipi di case proposti precedentemente dall'insegnante in base alla loro sostenibilità

(dopo che l'insegnante ha ricordato la definizione incontrata negli interventi precedenti). Poi ogni gruppo condividerà con la classe i voti dati alle varie case e le motivazioni per cui hanno dato quei voti. In questo modo andremo a scoprire quale è la casa più sostenibile secondo la classe, in base al punteggio totale ricevuto.
Sesto intervento
Durata 2h Svolgimento Sopralluogo
Settimo intervento
Durata 2h Svolgimento Realizzazione del compito autentico
Ottavo intervento
Durata 1h 30 min Svolgimento Presentazione dei progetti
Nono intervento
Durata 1h 30min Svolgimento Post test

ALLEGATO 2: primo episodio del capitolo 3 di *Kio e Gus* (M. Lipman, 1999, pp. 27-29)

È sera. Mi sto addormentando. Voglio ascoltare una storia. Sapete com'è, no?

“Nonno, che cosa facevi prima di fare il marinaio?”

“Sono cresciuto in una fattoria – dice. – Ricordo che non vedevo l'ora di imbarcarmi. Poi, dopo un po' di tempo, non vedevo l'ora di ritornare alla fattoria”.

“e sei mai caduto in acqua, mentre facevi il marinaio?”

Il nonno sorride con la sua tipica smorfia, un lato in su e un lato in giù. “più di una volta – dice; - ma l'unica volta in cui ho veramente visto il pericolo fu un'estate quando ero al largo di Terranova.”

“Dai raccontami, nonno! Raccontami!” Gli dico io.

Allora lui mi dice “O.K., andai addosso a qualcosa. Non so cosa fosse, forse lo scafo di una barca mezzo affondato. Non l'ho proprio visto. So solo che fui gettato contro il timone e mi spezzai un braccio. Poi, la barca si capovoltò; non tutta, ma quanto bastava per buttarmi in acqua.”

“Ma con un braccio rotto non potevi neanche nuotare! Potevi anche annegare!”

“Sì, ma capitò di peggio. Il timone si bloccò e la barca iniziò a girare in tondo e poi comincio a venirmi sempre più vicina ed io non riuscivo a spostarmi dalla sua rotta. Ogni momento pensavo: ‘Adesso finisco sotto la barca e poi dentro l’elica!’”

“E come andò a finire? Forse la barca si fermò perché non c’era più benzina?”

“No. Tutto ad un tratto, sentii un rumore, come quello di un treno che si avvicina. E poi venne fuori con un grande *splash*, come una locomotiva, dal fondo del mare...”

“Era una balena! Scommetto che era una balena, vero?”

“Esatto! Era proprio una balena! Lei mi guardò e io la guardai. Era una balena giovane, ma era veramente grande!”

“Era bianca o blu – di che colore era?”

“Era grigia, e aveva uno strano segno, immagino una specie di voglia, vicino all’occhio.” Il nonno prende una penna e un foglio. “Era più o meno così!”

“E poi cosa ha fatto? Raccontami nonno!”

“Andò verso la barca e con un colpo di coda la fece a pezzi.”

“Ma allora ti ha salvato la vita!”

“Sì, è proprio quello che ha fatto.”

“Ma nonno, lei non lo sapeva. Probabilmente aveva solo paura della barca, o era arrabbiata. Lei non intendeva salvarti la vita!”

Mi guardò fisso negli occhi.

“È stato solo un caso! È venuta in superficie e tu in quel momento ti trovavi lì!”

“Quando venne in superficie lei vide tutto quello che stava succedendo.”

“Ma non poteva mica saperlo nonno...”

Comincio a dire.

Ma il nonno mi dice: “Come fai a sapere quello che potrebbe o non potrebbe sapere una balena?” Poi mi fa: “Con questo la storia è finita. È ora di andare a letto.” E chiude gli occhi come se fosse molto stanco.

A metà delle scale, lo chiamo, “Nonno...”

“Che c’è?”

“Le hai dato un nome?”

“Sì.”

“Che nome le hai dato?”

Il nonno dice molto lentamente il nome:

“Le-via-ta-no.”

ALLEGATO 3: quarto episodio del capitolo 6 di *Kio e Gus* (Lipman, 1999, p. 56)

Suki, Bruno e Kio escono dall’acqua e si sdraiano sulla spiaggia. “Potrei stare in acqua tutto il giorno – dice Suki. – Non andrei mai a casa.”

“I pesci non hanno una casa.” Dice Kio.

“Sì che ce l’hanno – dico. – Il lago è la loro casa. Oppure il fiume. O l’oceano. In qualunque posto vivono, quella è la loro casa.”

“Quello che voglio dire – dice Kio – è che loro non si *fanno* la casa per viverci, come per esempio le api che si fanno l’alveare o gli uccelli che si fanno il nido. La casa dell’usignolo è il suo nido, invece la casa del pesce è tutto il mare.”

“Queste sono solo due possibilità, ma ce n’è anche una terza – dico a Kio. – Ci sono animali che non sono soddisfatti di vivere nel mondo così come lo trovano e allora cercano di cambiarlo per star meglio.”

“Ah, sì? Quali sarebbero?”

“I castori, ad esempio!”

Suki smette per un attimo di cospargersi la crema abbronzante per dire: “Gli esseri umani.”

Bruno si rotola, si siede e dice: “Il mondo non resta sempre uguale. Può fare più caldo, più freddo, più umido o più secco. E allora cosa succede?”

“Credo che alcuni animali possano cambiare, mentre noi no.” Risponde Kio.

“E cosa succede a quelli che non possono cambiare?”

“Si estinguono. Come i dinosauri.” Dico io.

ALLEGATO 4: terzo episodio del capitolo 7 di *Kio e Gus* (M. Lipman, 1999, pp. 63-64).

“Ehi Gus! – grido – Dove sono tuo papà e tua mamma? Pensavo che li avresti portati con te!”

“Non potevano venire in questo momento! – risponde Gus – Verranno più tardi!”

“Nonno, mentre aspettiamo, conosci delle storie di fantasmi?”

“No. E poi, non ci sono storie di fantasmi!”

Gus dice: “Non deve mica essere per forza una storia vera!”

“Non ne conosco lo stesso!” Dice il nonno.

“E la storia sulla balena Leviatano è vera, allora?”

“Certo che è vera!”

“Raccontacela un’altra volta!”

“Perché? Ve la siete dimenticata?” Ci chiede il nonno.

“No, volevo solo – dico – saperne di più su Leviatano. Faceva paura?”

“Paura? Non mi ricordo di aver avuto paura. Di una cosa sono sicuro: in tutta la mia vita non ho mai visto niente di più bello!”

“Anche le cose che faccio con la creta mio papà dice che sono belle!” Dice Gus.

“Nonno, ho raccontato della balena a Tobia e Joele e loro hanno detto che se fossero stati là l’avrebbero uccisa!”

Il nonno si acciglia e dice: “Non è giusto uccidere le balene!”.

“Loro non ci fanno del male, - continua Gus – perché dobbiamo ucciderle?”

ALLEGATO 5: progetti realizzati dai bambini nel compito autentico

UN PARCO PER TUTTI



NOI ABBIAMO PENSATO CHE IL CAMPO SPORTIVO DI FOEN NON È TANTO USATO E QUINDI ABBIAMO PENSATO CHE IL CAMPO DA CRICIO SI POTREBBE RISTRINGERE E SEMPRE LÌ DENTRO FARE UN CAMPO DA BASKET. MATERIALE DEL CAMPO DA BASKET: I CANESTRI DI MATERIALE ECO-SOSTENIBILI, NEL SENSO DI USARE MATERIALE RICICLATO COSÌ NON INQUINIAMO TIPO PLASTICA, CARTA... TUTTO RICICLATO, E PER TERRA METTERE DEI TUBICINI PER NON FAR MORIRE L'ERBA (SOPRA I TUBICINI METTERE DEL LEGNO RINFORZATO, CON I BUCI COSÌ L'ERBA RESPIRA). POI CON IL POSTO RIMANENTE FARE UN PARCO PER GLI ANIMALI CON ACQUA E CIBO.

QUESTO È COME VORREMMO IL CAMPO SPORTIVO

IL PARCO NATURALE Degli ANIMALI



ABBIAMO COSTRUITO UN PARCO NATURALE PER GLI ANIMALI FERITI. PER UN PO DI TEMPO LI LASCIAMO IN DEI RECINTI PER POI LASCIARLI IN NATURA E PER LE PIANTE DARGLI L'ACQUA E CERCARE DI NON FARLE ESTINGUERE. ABBIAMO PENSATO DI COSTRUIRLO VICINO AL CAMPO DA CALCIO. LE PERSONE POSSONO VENIRE A VEDERE GLI ANIMALI E LE PIANTE. ABBIAMO SCELTO IL PARCO NATURALE PERCHÈ È SOSTENIBILE PER LA NATURA. LE CASETTE SONO FATTE DI LEGNO E ANCHE I RECINTI.

QUESTO È IL POSTO DOVE VOGLIAMO FARE IL PARCO NATURALE DELLE PIANTE E DEGLI ANIMALI

LE NOSTRE FIRME -;

QUESTO È IL PROGETTO CHE VOGLIAMO FARE

PARCO NATURALE



QUESTO È DOVE VOGLIAMO FARE IL PARCO GIOCHI

ABBIAMO DECISO DI COSTRUIRE UN PARCO GIOCHI E UN PARCO AVVENTURA VICINO ALLA LATTERIA

DI FOEN. ABBIAMO DECISO DI COSTRUIRE UN PARCO GIOCHI PER BAMBINI CHE ABITANO VICINO ALLA LATTERIA COSÌ POSSONO ANDARE AL PIÙ VICINO A CASA LORO, COSÌ IN MODO CHE I BAMBINI SI POSSANO DIVERTIRE DOPO AVER FATTO I COMPITI CON I SUOI AMICI, E QUESTO VALE ANCHE PER IL PARCO AVVENTURA

ABBIAMO FATTO UN'ASSE DI LEGNO IN CUI IMPARI A FARE EQUILIBRIO, POI ABBIAMO FATTO UN PEZZO DI ARRABBIATA, POI UN PEZZO DI LEGNO CON LA CORDA. PER IL PARCO GIOCHI INVECE ABBIAMO FATTO D'ALTESSA CON LE CATENE DI FERRO: UNA PER I BAMBINI PIÙ PICCOLI E UNA PER I RAGAZZI, UN SCINOLO IN FERRO ABBIAMO VOLUTO FARE QUESTI GIOCHI IN QUESTI MATERIALI PERCHÉ SECONDO NOI RISPETTANO LA NATURA E GLI ESSERI VIVENTI.



PARCO GIOCHI SOSTENIBILE



LEGENDA

- 0 STRADINA
- 1 ENTRATA
- 2 CASA SUL ALBERO
- 3 PARCO GIOCHI
- 4 AREA PICNIC

- 5 RISTORANTI
- 6 USCITA
- 4 INFORMAZIONI

LA NOSTRA IDEA SAREBBE DI CREARE UN PARCO GIOCHI SOSTENIBILE, VICINO AL CAMPO SPORTIVO DI FOEN. PER CREARE IL PARCO GIOCHI ABBIAMO UTILIZZATO PIETRE

LEGNO DI ALBERI CADUTI, METALLO, TESSUTO DI LANA DI PECORA. IL NOSTRO DISEGNO RAPPRESENTA L'UOMO CHE SI PRENDE CURA DELLA NATURA. IL NOSTRO PARCO GIOCHI INIZIA DALL'ENTRATA (n°1), POI SI ARRIVA ALLA CASA SULL'ALBERO (n°2), UN PO' PIÙ SOTTO C'È IL PARCO GIOCHI (n°3), L'AREA PICNIC (n°4) DOPO C'È UN BAR (n°5), POI C'È L'USCITA (n°6) POI ABBIAMO SCELTO DI METTERE DEI CARTELLI PERCHÉ CI SONO INFORMAZIONI SUGLI ANIMALI PER FAR CAPIRE ALLA GENTE QUANTO SONO IMPORTANTI TIPO CONOSCERE QUESTO PARCO HA VICINO UN BOSCO QUINDI GLI ANIMALI SELVATICI POSSONO ENTRARE LIBERAMENTE.



ALLEGATO 6: primo dialogo (4 maggio 2024)

Ins: partiamo dalla prima domanda. La rileggo, quali sono le nostre necessit  per sopravvivere nell'isola deserta. Partiamo qui da voi

L.: le necessit  per vivere nell'isola deserta sono: mangiare bere e dormire.

Ins: ok mangiare bene e dormire perfetto. Qualcuno ha scritto qualcos'altro? Allora facciamo cos  andiamo in ordine cos  non ci perdiamo nessuno.

A.: noi abbiamo scritto lo stesso

Ins: ok anche voi mangiare bere e dormire.

M.: cacciare, non ammalarsi e sopravvivere

L.: e dormire?

M.: eh l'ho gi  detto

L.: dove?

Ins: oltre a queste loro hanno detto anche queste

L.: ma cacciare non   mangiare?

Ins: dopo ne parliamo

G.: eh cacciare per mangiare

Al.: eh si ma fa parte del mangiare

Ins: secondo voi cacciare fa parte del mangiare?

Più bambini: siii

Ins: voi come avete inteso il cacciare?

M.: che se te non cacci non mangi

Ins: ok cacciare è qualcosa che si collega con il mangiare?

L.: ma avevi detto solo le necessità più importanti

Ins: ma quindi secondo voi il cacciare come lo mettiamo?

Al.: con il mangiare

Ins: ok va bene.

E.: noi abbiamo scritto in più...

(fischietto)

Ins: non si fischia

E.: abbiamo scritto mangiare bere dormire e lavarsi

Ins: ok anche lavarsi. Siete d'accordo con questo lavarsi?

L.: ma non muori se non ti lavi

El.: si ma puzzi

E.: rischi che rimani senza denti e non puoi mangiare..

Al.: ti vengono i vermi..

L.: ah vero perché se non ti lavi poi i batteri ..

Ins: ehh parliamo uno alla volta. Interessante, E. cosa dici anche?

E.: che se non ci laviamo magari i denti ci vengono le carie..

Ax.: lo ha appena detto L.

E.: e cadono i denti

El.: no però..

L.: si può anche morire però eh

E.: non si può più mangiare

El.: non ti vengono le carie se non mangi zuccheri

E.: L. è quello che sto dicendo io!!

Ins: Possiamo anche parlare senza alzare la mano quando discutiamo ma sempre rispettando il turno di parola. El. dici che se non mangiamo dolci e schifezze non vengono le carie?

El.: se tu non mangi dolci magari le carie non ti vengono

L.: ma lo zucchero e il sale ci sono dappertutto.

El.: al massimo..

L.: ma se tu bevi la noce di cocco..

El.: ma posso parlare?

Ins: L. rispettiamo il turno di parola

L.: ma se lei non mi ascolta!!

El.: ma non mi hai lasciato finire una parola

Ins: allora facciamo così, ripetiamo le regole: possiamo intervenire se non siamo d'accordo su qualcosa anche senza alzare la mano però si aspetta che l'altro finisca di parlare. Secondo me ce la possiamo fare

E.: non ce la faremo mai

Ins: io sono fiduciosa che ce la possiamo fare. Vai El.

El.: magari te mangi le noci di cocco e hanno zuccheri dentro ma non credo che ogni giorno mangi noci di cocco, magari cacci, non è che sull'isola deserta mangi i pancake

Ax: magari!!

Ax: noi abbiamo scritto mangiare bere e riscaldarsi

Ins: ok altre necessità. Aspetta che chiudiamo un attimo questa cosa qui dei denti

L.: anche se mangi solo una cosa salata ti vengono lo stesso le carie

El.: ok ti possono venire ma le carie ti vengono veramente tardi, non ti escono subito

Ins: senza soffermarsi troppo su carie sì o no E. aveva detto che secondo lei lavarsi è una necessità perché dopo rischi che alcuni batteri magari te li mangi e rischi di stare male

Ax: ma con cosa ti lavi se non hai neanche lo spazzolino?

L.: con la salvia

El.: vero L.!

Ins: con la salvia potrebbe essere. Bene, continuiamo con il giro delle priorità e necessità. Vai A. voi avete aggiunto qualcosa a queste necessità?

A.: no. Anzi, scaldarsi

Ins: ahh ma scaldarsi non l'ha detto nessuno!

Ax: eh se hai freddo ed è sotto zero resti come un ghiacciolo

Ins: con cosa potremmo scaldarci?

E.: fuoco!

Ax: con la legna

B.: con un rifugio

Ins: qui B. dice con un rifugio

L.: nooooo

D.: dove lo trovi

L.: ma ci sono rifugi?

B.: con il legno lo costruisci

Ax: io lo so io lo so io io io io

E.: basta con tutta questa confusione

Ins: facciamo così, per parlare meglio che alziamo la mano perché qui c'è troppa confusione

Al.: ma se vuoi accendere il fuoco e però se prima eri in nave e avevi un accendino e te lo sei portato sull'isola

Ins: ma siamo naufragati nell'acqua

Al.: ahhhhhh

Ins: allora siamo giunti alla conclusione che ci serve del fuoco per scaldarci e anche magari costruirci un rifugio

Bambini: sii

Al.: si con le legne di palme, non so..

Ax: per fare un fuoco ci vogliono due pietre focaie

(confusione generale)

El.: bastaa

Ins: G. hai la mano alzata, vuoi dire qualcosa?

(ancora confusione)

Ins: aspetta un attimo G. Però qui l'importante è ascoltare tutti quando parlano

G.: il fuoco si può usare per cucinare la carne da cruda a cotta

Ax: vero hai ragione!!

Ins: quindi il fuoco è una nostra necessità

El.: noi abbiamo scritto che una necessità è fare attività mentale

L.: attività mentale?

Dy.: perché?

El.: perché se tu non attivi il tuo cervello ogni tanto questo inizia a marcire

L.: marcire?? Ti vengono i vermi sul cervello?

Ins: lasciala parlare

L.: ma come fa a marcire il cervello?

El.: non lo so. Ma inizia piano piano a non ricordarti

Ins: interessante questa cosa che avete scritto.

E.: io mi riaggancio al discorso di G. sul fatto di cucinare la carne. Perché se si mangia tanta carne cruda potrebbe essere che quella carne abbia dei batteri

Ins: eh sì certo

Ins: Al. che hai la mano alzata riguardo a cosa vuoi dire qualcosa?

Al.: riguardo gli animali come si mangiano

Ins: però El. aveva aperto un altro argomento

Al.: che il cervello si marcisce? (ride)

Ins: vi fa ridere?

L.: ma non è tanto vero

El.: se tu non attivi il tuo cervello quello marcisce!

Ins: marcire non come l'albero marcisce ma..

(confusione generale)

Ins: facciamo silenzio un attimo per favore. Marcire penso che Elif lo intenda nel senso che se noi non alleniamo il nostro cervello poi dopo non riusciamo a fare le cose che facevamo prima. Per esempio adesso sappiamo fare le operazioni a mente

L.: ma quindi diventiamo.. un po'...

Ins: se noi per tanto tanto tempo non facciamo più le operazioni a mente ma solo con la calcolatrice poi ci dimentichiamo anche come si fa 4x1. Questo è quello che voleva dire El., giusto? Ho interpretato bene?

El.: si

Ins: ok andiamo avanti che abbiamo poco tempo. Voi avete scritto altre necessità?

Al.: fare i propri bisogni

El.: mi ero scordata anche di dire fare attività fisica

L.: attività fisica? Ma a cosa serve?

S.: se per tanto tempo non fai attività fisica, poi le gambe non riescono a tenere in piedi il tuo corpo (confusione)

Ins: vi ricordo che è molto importante ascoltare i nostri compagni perché anche loro ci possono insegnare tante cose perché insieme ragioniamo riguardo a ciò che hanno detto i nostri compagni e possiamo imparare delle cose nuove, però se noi ci slacciamo le scarpe a vicenda e non ascoltiamo facciamo un po' fatica. Andiamo con la seconda domanda. Tra i vari bisogni vediamo quale ha la priorità. Ne dite uno

L.: bere

Ins: ok benissimo. Poi discutiamo insieme e mi dite cosa ne pensate

Ad.: costruire una tenda per dormire bene

M.: sopravvivere

Ins: cosa intendete con sopravvivere?

M.: non ammalarsi, stare bene, mangiare, evitare i pericoli

Ins: così è un po' tutto quanto, dovete scegliere

G.: mangiare

E.: mangiare e bere

D.: scaldarsi

El.: fare i propri bisogni

Al.: mangiare dormire e bere

Ins: sceglietene una

Al.: mangiare

L.: ma come cosa dite!!

Dy.: ma che, cosa vuoi

Ins: ognuno può avere la sua idea, ne discutiamo dopo se non siete d'accordo

L.: si è vero, scusa

Ins: si può non essere d'accordo però bisogna rispettare le idee di tutti

An.: dormire

Ins: adesso con calma su le mani chi ha qualcosa da dire, che non è d'accordo con ciò che hanno detto gli altri

Al.: a parte il fatto che non è facile mangiare, cosa mangi in un'isola?

Dy.: il tucano

(risata generale)

Ins: come mai ridete?

Al.: beh sì se non ci sono altre cose

Ins: ora vi faccio una domanda: Dy. ha detto mangiamo il tucano, noi abbiamo fame e lo mangiamo. Però vi faccio una domanda, secondo voi ha la priorità l'uomo che va a mangiare il tucano, quindi è giusto che l'uomo prenda e mangi il tucano oppure ha la priorità il tucano, ha il diritto di vivere il tucano? Quindi è giusto che il tucano viva?

Al.: voglio dire una cosa che riguarda questo. Se devi mangiare qualcosa allora dici vabbè allora mangio il tucano però se è piccolo può darsi che lo lasci vivere per crescere

Ins: quindi tu dici che, se è piccolo, un cucciolo, lo lascio stare

Dy.: eh però magari gli toglie la mamma

El.: o il papà

G.: secondo me la priorità va al tucano perché mangiarlo poveretto...

Ins: allora G. ha detto che, secondo lui, è meglio lasciare vivere il tucano, ma allora noi cosa mangiamo?

G.: bacche more...

El.: però non sai se sono velenose

G.: eh effettivamente...

Ins: quindi te dici potremmo mangiare delle bacche però non si sa se c'è il rischio che siano velenose

E.: anche secondo me la priorità va al tucano

Ins: perché?

E.: perché lo stesso discorso di G.

Ins: quindi che possiamo mangiare qualcos'altro?

E.: sì

Ins: ok. Ax.?

Ax.: se il tucano non si riproduce e tu mangi quello che è l'ultimo basta, ciao. Quindi se ce ne sono due, un maschio e una femmina e le coppie sono due e poi ne fanno altri e allora possiamo mangiarli

Ins: quindi tu diresti se ce ne sono solo due nell'isola allora non li mangiamo altrimenti si estinguono e dopo quando ce ne sono tanti allora possiamo mangiarli

Al.: eh sì. Perché se ce ne sono due si possono estinguere

Ar.: per lasciar vivere i due tucani visto che siamo in un'isola circondata dal mare potremmo cercare il pesce

Ins: allora ti faccio la stessa domanda: abbiamo il diritto noi di mangiare il pesce o il pesce di vivere?

Ar.: tutti e due hanno il diritto di vivere e di mangiare

Ins: come possiamo mettere d'accordo questi due diritti?

El.: magari se tu fai il discorso di G. e di E. non puoi mangiare per tutta la vita il cocco, non puoi mangiare sempre la stessa cosa. Poi ok magari lasci riprodursi i tucani e dopo magari prendi un tucano e lo mangi perché non puoi mangiare sempre la stessa cosa

Ins: quindi tu dici magari non lo mangiamo sempre ma ogni tanto?

El.: si

Ins: qualcun altro vuole dirmi qualcosa altro relativamente a questo?

...

Ins: ok quindi c'è chi mi dice mangiamo bacche o altre cose vegetali e lasciamo stare il tucano, questa è una opzione. Poi abbiamo detto lasciamo che i tucani si riproducano così ce ne sono tanti e non rischiano l'estinzione. Poi la terza è mangiare il tucano e basta. L'ultima è mangiare il tucano ogni tanto e per il resto mangiamo bacche, cocco... Allora adesso facciamo per alzata di mano. Su la mano per la prima opzione... 4 bambini... su la mano per la seconda opzione... 8 bambini... su la mano per l'ultima opzione... 6 bambini...

Ins: benissimo.. qualcuno vuole dire qualcos'altro relativamente a questi argomenti che abbiamo trattato?

El.: io vorrei dire alla fine maestra ho pensato che noi, l'uomo e gli altri esseri viventi, non siamo poi così diversi

Ins: benissimo, grazie El.. Voi siete d'accordo?

Bambini: siii

Ins: benissimo, abbiamo finito per oggi. Allora vi domando, questo tipo di modalità, di parlare così insieme, vi può andare bene?

Bambini: siii

Ins: c'è qualcosa che possiamo modificare per renderlo che vi piaccia di più?

El.: che tutti rispettino il proprio turno di parola

Ins: ok grazie. Altri suggerimenti?

Al: magari potremmo fare più pause perché ho il cervello che fuma perché ho pensato tanto

Ins: benissimo faremo più pause allora, nessun problema!

ALLEGATO 7: ultimo dialogo 27 maggio 2024

(presentazione lavoro gruppo)

Ins: ok grazie, vai G.

G.: come fa a rispettare i diritti dell'ambiente?

Al.: abbiamo pensato di fare questo per far divertire i bambini per dargli felicità, un po' di futuro.

Ins: ok benissimo però G. vi ha chiesto come fa a rispettare i diritti dell'ambiente, provate a spiegare quello che avete pensato

Al.: beh abbiamo usato materiali come ferro, legno e marmo

D.: beh li rispetto secondo me

L.: ma quella corda è fatta in legno?

Al.: la corda è fatta di filo come sempre

Ins: ok vai G.

G.: ma il legno di alberi già caduti?

Al.: sì

L.: il parco naturale è per le piante e gli animali mentre quello che hanno disegnato è più un parco giochi

Ins: ok, volete spiegarci perché avete scelto questo titolo?

Al.: sì è un parco naturale perché lo abbiamo fatto con materiali della natura, con legno e è parco naturale anche perché rispetta l'ambiente e poi anche perché poi osservare il posto.

Ins: ok benissimo grazie, L. hai capito come l'hanno inteso quindi loro il titolo?

L.: sì

El.: ma la corda, di che materiale è? È tipo corda fatta di plastica?

Al.: no no

L.: altrimenti non sarebbero degli oggetti naturali che rispettano l'ambiente

Ins: volete aggiungere altro? Ci sono altre domande?

...

Ins: benissimo allora passiamo pure al prossimo gruppo

(presentazione lavoro gruppo)

L.: ma la casa sull'albero non è che rispetti proprio tantissimo l'albero perché può far male all'albero, perché lo sta disturbando.

Ins: ok tu dici che non lo rispetta perché lo disturba. Voi cosa dite?

M.: abbiamo pensata di farla sull'albero perché magari dovevamo buttare giù l'albero per farla e quindi abbiamo pensato fosse meglio farla sopra

L.: ma non potevate farla un po' più in là?

El.: però in ogni caso devi scavare una buca e così fai male al terreno

L.: no ma la appoggi solo sull'erba e basta senza fare niente all'albero

B.: abbiamo pensato di fare la casa sull'albero anche perché pensiamo possa essere più divertente

L.: però non fa bene alla natura

Ins: ok te sei convinto che costruire la casa sull'albero non rispetta la natura. Qualcuno la pensa in modo diverso rispetto a L.?

El.: magari l'albero è un albero forte e non gli fa male però meglio mettere delle precauzioni tipo un numero massimo di bambini che possono salire

Ins: ok benissimo grazie El.

L.: eh ma comunque non c'entra nulla se l'albero è forte o no, gli dà sempre fastidio

An.: eh se tu costruisci la casa su un albero giovane che non è ancora cresciuto poi lui cresce può fare dei danni, può darsi che può anche rompere la casa

El.: beh ma prendi un albero grande e vecchio

L.: ma se dopo un mese questo albero si indebolisce e può essere che il ramo dove c'è la casa cade

El.: ci saranno delle persone che ogni tot di tempo vanno a vedere come sta l'albero

L.: eh però...

Ins: aspetta un attimo L. che N. ha la mano alzata da un bel po'

N.: io penso che magari la casa non è proprio fissa bene e se i bambini saltano il ramo potrebbe spezzarsi

Ins: quindi te dici che il ramo potrebbe cedere

N.: si potrebbe rovinarsi

El.: potrebbe essere che la casa non è proprio su un ramo

L.: ma anche la piattaforma..

El.: ma magari spostati un attimo la chioma dell'albero, la fai lì e la casa non si nota neanche chissà quanto, così non è su un ramo

N.: ma poi secondo me se proprio volevano fare qualcosa sull'albero era meglio fare una mini casetta per gli uccellini

Ins: quindi te dici che al posto della casa sull'albero per i bambini si potrebbe fare una casa per gli uccellini?

N.: si penso che potrebbe essere più utile

Al.: ma poi bisogno anche vedere se è ben fisso l'albero perché se viene un temporale può cadere

E.: ma e se su quell'albero abitavano degli animali? O anche sotto l'albero

El.: beh si possono cercare alberi che non hanno animali..

...

Ins: interessanti tutti questi punti di vista. C'è qualcuno che vuole aggiungere qualcosa?

...

Ins: allora continuiamo con il prossimo gruppo

(presentazione lavoro gruppo)

Ins: ok grazie, abbiamo delle domande, vai Al.

Al.: ma li mettete animali che sono già stati trovati oppure se trovate un cucciolo senza la mamma lo mettete lì?

N.: no noi prendiamo gli animali se stanno male e tutto, poi se magari ce n'è uno senza mamma ce ne prendiamo cura finché non è adulto e poi lo lasciamo andare

G.: ma tipo se un animale non vuole stare in sto posto ma vuole stare in libertà?

N.: beh noi dobbiamo per forza prendercene cura perché altrimenti magari non vive

G.: ma se non vuole?

N.: se non vuole magari lo teniamo in un posto che è molto simile alla foresta e meno artificiale però magari se li curiamo ci mettiamo il più presto possibile perché devono stare nella natura

El.: ma quando gli animali sono diventati adulti di solito gli animali pensano che tu sei la sua mamma

N.: noi parliamo di fino a quando sei maturo nel senso che magari se noi lo prendiamo che è cucciolino ovviamente dipende dal cucciolo cerchiamo di non dargli troppa confidenza altrimenti si attacca troppo a noi, poi se si attacca e non vuole andare via lo teniamo con noi e se un giorno poi vuole se ne va. Però ovviamente non lo teniamo per tanto tempo

Ins: ok benissimo grazie. Ci sono altre domande?

...

Ins: perfetto grazie allora andiamo con l'ultimo gruppo

(presentazione lavoro gruppo)

El.: vai L.

L.: ma a cosa servono i buchi che ci sono sul campo da basket?

El.: allora noi abbiamo pensato che per fare tutto che non dia fastidio all'ambiente, abbiamo pensato di fare i buchi per non far morire l'erba e al posto di mettere per terra un asfalto mettere per terra dei tubicini e poi mettere sopra del legno rinforzato con i buchi in modo che l'erba può respirare e vivere altrimenti se ci metti l'asfalto l'erba muore. Così si può giocare a basket ma allo stesso tempo non si fa male all'ambiente

L.: ma perché romperlo? Distruggerlo (il campo da calcio) e rifare la stessa cosa più piccola?

El.: non ho capito?

L.: perché dovete buttare giù tutto il campo da calcio per poi ricostruirlo?

El.: no semplicemente farlo più piccolo

L.: ma lasciate il campo da calcio e la strada che c'è più vicina la togliete e fate girare e fate lì il campo da basket

El.: ma il campo da calcio è sempre quello solo che lo rimpiccioliamo. Lo spazio rimane quello ma rimpiccioliamo il campo da calcio e nello spazio che ci avanza facciamo il campo da basket e il parco per animali

L.: ahh ok

Ins: ok benissimo. Ci sono altre domande?

...

Ins: benissimo grazie anche a voi

ALLEGATO 8: codici utilizzati nell'analisi dei dati

PENSIERO CARING

PCa1I: Riconoscere e rispettare le necessità e i diritti delle altre specie (pensiero individuale; EMPATIA)

PCa1C: Interrogarsi su come raggiungere un'armonia all'interno di una comunità formata da specie differenti tra loro, rispettando le necessità e i diritti di tutti (pensiero collettivo; EMPATIA).

PCa2I: Assumere un punto di vista differente dal proprio e, in particolare, da quello umano, discostandosi da una visione antropocentrica (pensiero individuale; EMPATIA).

PCa2C: Esprimere valori comuni e affezione per il problema trattato (pensiero collettivo; EMPATIA).

PCa3C: Empatizzare con la comunità che affronta il problema (pensiero collettivo; EMPATIA). (questo aspetto facciamo che vale per il non uccidere animali: empatia nei confronti della comunità lupi)

PENSIERO CRITICO

PCri1I: Comprendere la complessità delle problematiche proposte, cogliendone le diverse sfaccettature (pensiero individuale; SPIEGAZIONE).

PCri1C: Comprendere la complessità delle problematiche proposte, tenendo conto dei diversi punti di vista degli individui coinvolti (pensiero collettivo; SPIEGAZIONE). (questo quando fanno ipotesi sul perché sono scesi i lupi a valle: qui viene tenuto conto "pensiero" lupo)

PCri2I: Individuare soluzioni creative, realistiche e flessibili ai problemi proposti (pensiero individuale; APPLICAZIONE).

PCri2C: Proporre soluzioni che sono frutto di un ragionamento comune, e/o che tengano conto della pluralità di attori coinvolti nel problema (pensiero collettivo; APPLICAZIONE).

PCri3I: Riflettere relativamente alle proprie abitudini e credenze, mettendole in discussione (pensiero individuale; AUTOCONSAPEVOLEZZA).

PCri3C: Riflettere relativamente alle abitudini e credenze tipiche della propria comunità, mettendole in dubbio senza accettarle a priori (pensiero collettivo; AUTOCONSAPEVOLEZZA). (per non è giusto uccidere lupi perché si mette in dubbio ciò che viene fatto da diverse persone propria comunità intesa come comunità degli umani)

PENSIERO CREATIVO

PCre1I: Immaginare un futuro sostenibile alternativo dove si rispettano necessità e diritti delle diverse specie viventi (pensiero individuale; AVERE PROSPETTIVA).

PCre1C: Fare riferimento a idee emerse in classe nella propria visione immaginaria di un futuro sostenibile alternativo (pensiero collettivo; AVERE PROSPETTIVA).

PCre2I: Adottare un pensiero relazionale che tiene conto di diversi aspetti e collega più discipline (pensiero individuale; INTERPRETAZIONE).

PCre2C: Proporre idee e metodi di risoluzione creativi e innovativi che raccontino prospettive di visione differente (pensiero collettivo; INTERPRETAZIONE).



UNIVERSITA' DEGLI STUDI
DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia,
Sociologia, Pedagogia e
Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

ALLA SCOPERTA DEL PALIO DI FELTRE

Relatore
Sabrina Stefani

Laureanda
Margherita Speranza

Matricola: 1242109

Anno accademico: 2023-2024

INDICE

Introduzione.....	1
1. Presentazione del contesto scolastico e del progetto di tirocinio.....	2
1.1. Descrizione del contesto scolastico e dei destinatari del progetto.....	2
1.2. Sintetica presentazione dell'idea progettuale motivandone le scelte.....	3
2. Conduzione e valutazione dell'intervento didattico: racconto e analisi delle evidenze più significative.....	5
2.1. Conduzione dell'intervento.....	5
2.2. Valutazione dell'intervento.....	9
2.3. Continuazione del progetto: la festa di fine anno.....	11
3. Riflessioni in ottica professionalizzante.....	13
3.1. Riflessione sullo sviluppo delle proprie competenze professionali.....	13
3.2. Verso la professione docente.....	14
Riferimenti.....	16
Allegato 1: format della progettazione.....	18

INTRODUZIONE

Nella seguente relazione sono narrate ed analizzate le evidenze raccolte durante il progetto dell'ultimo anno di tirocinio realizzato all'interno di una sezione di bambini di 4-5 anni della scuola dell'Infanzia di Villabruna dell'Istituto Comprensivo di Feltre. Ho ideato il progetto tenendo in considerazione vari aspetti: il contesto territoriale all'interno del quale è calata la scuola, il plesso e la sua progettazione, le necessità e i bisogni degli alunni e, infine, ho collegato questi aspetti con quelli che sono i miei interessi e le mie passioni.

Nel corso del progetto ho posto attenzione al "raccordo sistemico tra le dimensioni didattica, istituzionale e professionale"¹, elemento di novità tra gli obiettivi del tirocinio del quinto anno. In linea con il focus del tirocinio di quest'anno, ho attuato un percorso didattico aperto verso il contesto locale, coinvolgendo alcune associazioni del territorio feltrino, e che ha avuto un seguito anche oltre le attività realizzate durante le ore di tirocinio.

Nel primo capitolo è descritto sinteticamente il contesto all'interno del quale è stato svolto il tirocinio, evidenziando alcuni aspetti istituzionali e didattici che sono stati importanti per la progettazione. All'interno di questo capitolo è presentata sinteticamente l'idea progettuale mettendo in luce gli elementi che mi hanno portata a compiere determinate scelte.

Nel secondo capitolo sono esposte e commentate le evidenze significative raccolte durante la conduzione degli interventi, evidenze che mi hanno portata a comprendere l'efficacia o meno del percorso proposto. Anche in questo capitolo emergono elementi appartenenti sia alla dimensione istituzionale che a quella didattica. Inoltre, all'interno di questo capitolo, viene evidenziato come il progetto non ha avuto una fine con la conclusione delle ore di tirocinio ma è andato al di là di ciò.

L'ultimo capitolo, infine, è dedicato ad alcune riflessioni relative alla professione docente, con riferimento al passato (a tutti gli anni di tirocinio) e al futuro (aspettative nei confronti della professione docente).

¹ Programma generale del tirocinio del quinto anno 2023-2024, Università di Padova.

1. PRESENTAZIONE DEL CONTESTO SCOLASTICO E DEL PROGETTO DI TIROCINIO

1.1. DESCRIZIONE DEL CONTESTO SCOLASTICO E DEI DESTINATARI DEL PROGETTO

Ho svolto l'ultimo anno di tirocinio all'interno della scuola dell'Infanzia di Villabruna dell'Istituto Comprensivo di Feltre. L'istituto è composto da molte scuole (7 scuole dell'infanzia, 6 scuole primarie e una scuola secondaria di primo grado) le quali si trovano sparse nel territorio feltrino. Come si può leggere dal PTOF dell'istituto ciò talvolta rappresenta un problema, infatti "la presenza di numerose scuole site in località decentrate fa sì che gli alunni di tali plessi, per raggiungere il centro e partecipare ad attività di ampliamento dell'offerta formativa che prevedono la conoscenza della città o ad attività organizzate nella sede centrale dell'istituto, debbano servirsi di mezzi di trasporto, pubblici o privati, spesso a pagamento" (Piano Triennale dell'Offerta Formativa 2022-2025 – PTOF Istituto Comprensivo Statale di Feltre, p. 4). La scuola dell'infanzia di Villabruna si trova in una zona periferica della città e ciò ha rappresentato un aspetto importante del quale tener conto nella progettazione degli interventi poiché non c'è la possibilità di raggiungere il centro della città a piedi ma solo attraverso i mezzi di trasporto pubblici o privati.

Nel PTOF si legge che "da sempre l'Istituto coopera con enti e associazioni del territorio con le quali organizza e costruisce percorsi formativi per l'identità di ciascun alunno" (Piano Triennale dell'Offerta Formativa 2022-2025 – PTOF Istituto Comprensivo Statale di Feltre, p. 2). Da ciò emerge la grande volontà dell'Istituto di collaborare con enti esterni per ampliare l'offerta formativa degli alunni; ho quindi trovato un istituto e un plesso aperti e propositivi nei confronti dell'ente esterno che è stato coinvolto (tamburini e sbandieratori dei quattro quartieri del Palio di Feltre).

I destinatari del progetto sono 18 bambini di 4 e 5 anni; dalle osservazioni svolte nel primo periodo di tirocinio e dal dialogo con la tutor mentore ho notato che gli alunni talvolta faticano a mantenere l'attenzione per un tempo prolungato sull'insegnante quando parla e faticano a rispettare il turno di parola. Queste abilità e competenze sono stimolate in tutte le attività progettate dalle insegnanti e, quindi, data anche la loro importanza, hanno assunto un ruolo

centrale all'interno della mia progettazione, in modo da essere allineata con i bisogni della sezione e con le progettazioni annuali svolte dalle insegnanti.

All'interno della sezione è presente una bambina che è seguita dall'insegnante di sostegno. La bambina partecipa a tutte le attività insieme ai compagni, infatti le insegnanti mi hanno spiegato quanto sia importante non escluderla ma includerla all'interno del gruppo sezione in modo che anche gli altri bambini possano aiutarla nei momenti del bisogno; infatti, ho notato che la bambina è ben inserita all'interno della sezione e i compagni sono sempre molto disponibili nei suoi confronti.

Le insegnanti di sezione e l'insegnante di sostegno mettono in atto la pratica del *co-teaching* ovvero la "pratica condivisa di progettazione, insegnamento e valutazione tra insegnanti che lavorano insieme con un gruppo eterogeneo di studenti che apprendono insieme e ottengono importanti traguardi di apprendimento" (Ghedini, Aquario, Di Masi, 2013, p. 158) collaborando e scambiandosi idee e pareri.

1.2. SINTETICA PRESENTAZIONE DELL'IDEA PROGETTUALE MOTIVANDONE LE SCELTE

L'argomento sul quale si è concentrato il progetto di tirocinio è il Palio di Feltre² e, insieme ai bambini, siamo andati alla scoperta di questa manifestazione che caratterizza e anima la città di Feltre durante il primo fine settimana di agosto. La scelta è ricaduta su questo argomento per differenti ragioni. Innanzitutto, poiché è una manifestazione culturale molto sentita all'interno della comunità Feltrina e, in questo modo, i bambini hanno potuto avvicinarsi e scoprire meglio come si articola tale manifestazione e comprendere quanti volontari gravitano attorno ad essa; in questo modo si è cercato di stimolare il senso di appartenenza dei bambini nei confronti della comunità del loro territorio. Inoltre, il Palio di Feltre ricopre un ruolo fondamentale per la città nella quale le associazioni di volontariato sono numerose e attive. Quindi il progetto ha cercato di suscitare curiosità nei bambini nei confronti di questa realtà

² Manifestazione culturale dove, "dal 1979, Feltre rinnova i festeggiamenti antichi e celebra la sua spontanea dedizione a Venezia nel 1404" (<https://www.paliodifeltre.it/la-manifestazione/>).

con lo scopo di coinvolgere anche le generazioni future nella vita di questa manifestazione e nel mondo del volontariato.

Il progetto di tirocinio (vedi allegato 1 per consultare il format della progettazione) si è ben inserito all'interno della progettazione annuale di plesso intitolata "Alla scoperta del nostro territorio tra cultura, giochi, canti e racconti popolari" la cui finalità è quella di "far sì che i bambini prendano coscienza della propria identità di cittadini. Far conoscere loro il contesto locale, ricco di usi e costumi, così da finalizzare tali conoscenze alla promozione e all'adozione di atteggiamenti di valorizzazione del proprio territorio" (Progetto di plesso della scuola dell'Infanzia di Villabruna 2023-2024). Ritengo che le finalità del progetto di plesso siano fondamentali per aiutare l'alunno a sviluppare la propria identità poiché vanno ad indagare l'io come "abitante di un territorio, membro di un gruppo, appartenente ad una comunità, caratterizzata da valori comuni, abitudini, linguaggi, riti, ruoli" (Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2012, p. 21). In questo modo il progetto di tirocinio non è stato vissuto come qualcosa di estemporaneo da bambini ed insegnanti ma come un percorso che appartiene alla progettazione della sezione.

Nel progetto sono stati coinvolti enti esterni (i gruppi dei Musicisti e Sbandieratori dei quartieri che partecipano al Palio di Feltre) ed i genitori degli alunni in modalità differenti, anche per essere in linea con la *vision* dell'istituto, infatti, dalla lettura del PTOF, è emerso che uno degli obiettivi che si prefigge l'istituto è quello della "valorizzazione della scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale" (Piano Triennale dell'Offerta Formativa 2022-2025 – PTOF Istituto Comprensivo Statale di Feltre p. 11).

Il progetto di tirocinio, quindi, va ad affrontare gli argomenti che caratterizzano il Palio di Feltre soffermandosi sui suoi momenti principali, sulle persone che vi gravitano attorno e sulle quattro gare che lo caratterizzano. All'interno delle attività del progetto che riguardano il Palio di Feltre è stato favorito trasversalmente il rispetto del turno di parola e l'ascolto dell'altro, obiettivi che sono perseguiti dalle insegnanti dall'inizio dell'anno.

2. CONDUZIONE E VALUTAZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO: RACCONTO E ANALISI DELLE EVIDENZE PIÙ SIGNIFICATIVE

2.1. CONDUZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO

La conduzione delle attività del progetto di tirocinio è avvenuta nei mesi di gennaio, febbraio e marzo con interventi bisettimanali. Rispetto alla progettazione iniziale inserita all'interno del format (vedi allegato 1), nel corso degli interventi sono stati apportati dei cambiamenti ad essa, essendo la progettazione un "lancio in avanti di natura ipotetica" (Semeraro, 2009, p.75) che può essere modificato e riprogettato in base a diversi aspetti. In particolare, man mano che gli interventi procedevano, ho potuto cogliere in modo ancora più approfondito le necessità, i bisogni e le preferenze degli alunni e, in base a ciò, ho modificato alcuni aspetti della progettazione. Per esempio, sono stati utilizzati molti video e immagini a discapito di racconti e altri scritti, come indicato nella progettazione iniziale, poiché gli alunni erano maggiormente attratti da foto e video. Anche il confronto con la tutor mentore è stato fondamentale per riprogettare gli interventi in modo da renderli sempre più calzanti ed accattivanti per la sezione, infatti i suoi consigli sono stati fondamentali per poter cogliere ancora di più le strategie più efficaci da adottare.

Durante tutti gli interventi, l'intento principale è stato quello di lasciare ampio spazio ai bambini di sperimentare e raccontare, in modo che essi fossero al centro dell'azione didattica, in questo modo l'agire dell'insegnante ha assunto un ruolo periferico per lasciare spazio all'agire del discente (Messina, De Rossi, 2015).

Durante il primo intervento ho sondato le preconoscenze dei bambini in merito al Palio; prima hanno raccontato le loro esperienze e conoscenze relative alla manifestazione e in seguito hanno disegnato la loro idea iniziale di Palio. Dagli interventi dei bambini e dai disegni (vedi foto 1 e 2) ho potuto appurare che alcuni di essi avevano già diverse preconoscenze riguardo all'argomento, anche molto approfondite e, durante gli interventi successivi, ciò si è rivelato importante poiché spesso sono stati i bambini stessi a spiegare ai compagni alcuni aspetti della manifestazione.



Foto 1: esempio di un disegno realizzato nel primo intervento

Foto 2: esempio di un disegno realizzato nel primo intervento

All'interno dei singoli interventi è stata mantenuta una routine che, in particolare alla scuola dell'infanzia, ricopre una grande importanza e offre ai bambini una base sicura per poi andare a costruire le nuove esperienze (Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2012). Nella routine creata sono stati posti al centro i principi dell'*Universal design for learning* quindi andando "contro l'idea che l'apprendimento possa essere standardizzato e cercando di trasferire, nonostante le difficoltà, l'idea che un'esperienza di apprendimento debba essere progettata con sufficiente ampiezza di visione" (Ghedin (a cura di), 2021, p. 60). Perciò, per cercare di favorire i bisogni e le preferenze di tutti i bambini, ho utilizzato diverse modalità di rappresentazione, di espressione ed azione e forme multiple di coinvolgimento (Ghedin (a cura di), 2021). Sono state utilizzate, quindi, strategie e tecniche differenti per cercare di andare incontro ai bisogni di ogni bambino.

Gli incontri si aprivano con conversazioni cliniche durante le quali erano ripresi gli argomenti svolti precedentemente e venivano sondate le pre-conoscenze degli alunni relativamente all'argomento della giornata, in modo da lasciare spazio di raccontare aneddoti ed esperienze legate a ciò che avremmo affrontato poi, poiché "partire dalle esperienze dei bambini è un presupposto indispensabile per coinvolgerli e far scattare la molla dell'interesse, essenziale per sviluppare una conoscenza e un'abilità che nel tempo diventa competenza" (Forni, 2019, p. 92).

A seguito della prima parte, gli argomenti venivano affrontati in modi differenti, utilizzando video e immagini e soprattutto attraverso giochi motori. Questi ultimi si sono rilevati una

strategia molto efficace e stimolante per i bambini e, soprattutto, inclusiva e divertente per tutti. Infatti “giocando, i bambini hanno occasione di esprimere ed elaborare i propri vissuti affettivi, di costruire la propria identità corporea e psichica, di strutturare un’immagine di sé positiva, di accedere all’intelligenza rappresentativa e simbolica, [...], di dare significato alle esperienze vissute” (Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”, 2021, p. 21).

Infine, per rielaborare le esperienze vissute, veniva proposto ai bambini di realizzare delle rappresentazioni grafiche e veniva previsto un *circle time* durante il quale gli alunni esprimevano i loro pensieri ed impressioni relativi all’attività.

La scelta di lasciare ampio spazio a momenti dialogici è avvenuta poiché, in questo modo, i bambini potevano sperimentarsi nell’incrementare la loro competenza nel rispetto del turno di parola e nell’ascolto dell’altro. Attraverso il dialogo e l’esposizione ai compagni di ciò che si pensa i bambini possono “migliorare il livello del proprio ragionamento perché mette in moto una ristrutturazione cognitiva, un’elaborazione che senza questo stimolo difficilmente avrebbe luogo” (Ligorio, 2003, p. 73).

Evento fulcro della progettazione è stato l’incontro tra i bambini della scuola di Villabruna e i tamburini e sbandieratori dei quattro quartieri del Palio di Feltre (vedi foto 3 e 4). Questo incontro è stato molto significativo poiché i bambini hanno potuto osservare e sperimentare una cosa che solitamente guardano da lontano, sono stati così coinvolti ancora di più in questa manifestazione che caratterizza il territorio feltrino. In questo modo, i bambini non solo hanno potuto osservare da vicino lo spettacolo offerto da tamburini e sbandieratori ma hanno anche provato a sbandierare e a tamburare aiutati da tamburini e sbandieratori. Così, il mondo del Palio è diventato ancora più concreto e tangibile per gli alunni che hanno accolto questa esperienza con grande entusiasmo ed emozione. In particolare, il momento in cui hanno provato a sbandierare e tamburare è stato di grande impatto per loro, una bambina, infatti, alla fine dell’incontro ha detto: “quando suonavo il tamburo, suonava anche il mio cuore molto forte”.



Foto 3: i bambini osservano lo spettacolo di tamburini e sbandieratori.

Foto 4: i bambini provano a sbandierare e tamburare.

Come conclusione dell'intero percorso è stato realizzato da ogni bambino un piccolo libro cartaceo (vedi foto 5 e 6) nel quale ognuno ha raccontato con disegni gli aspetti più importanti del Palio di Feltre. Inizialmente, l'idea era di realizzare un libro di sezione in formato digitale ma poi, dopo un confronto con la tutor mentore, ho scelto di farlo realizzare cartaceo ai bambini in modo che fossero più attivi e protagonisti nella sua realizzazione. Attraverso la costruzione del libro i bambini hanno potuto fissare ciò che hanno imparato e conosciuto relativamente al Palio di Feltre, anche con lo scopo di raccontare a qualcuno, attraverso il disegno, ciò che hanno imparato.



Foto 3: esempio di pagine all'interno del libro finale realizzato dai bambini.



Foto 4: esempio di pagine all'interno del libro finale realizzato dai bambini.

2.2. VALUTAZIONE DELL'INTERVENTO

“La valutazione svolge un ruolo fondamentale ed è parte integrante delle strategie didattiche oltre che della professionalità dell’insegnante: si configura come strumento insostituibile di costruzione delle decisioni perché è sulla base di essa che il docente verifica gli apprendimenti acquisiti dagli allievi, monitora l’efficacia della propria azione didattica e rivede il percorso didattico in modo consapevole” (Nigris, Argusti (a cura di), 2021, p. 5).

La valutazione in itinere è stata fondamentale per capire se gli interventi e il percorso erano in linea con i bisogni degli alunni oppure se era necessario invertire la rotta. In particolare, sono stati utilizzati differenti strumenti di valutazione, in base alle necessità e alle attività progettate. Strumento principe è stata l’osservazione che “nelle sue forme, più o meno orientate e strutturate, consente non solo di concentrare l’attenzione su momenti e aspetti specifici e di raccogliere materiali per comprendere i processi evolutivi del gruppo e dei singoli, ma è anche una postura, un atteggiamento che orienta l’intervento professionale e rende possibile il distanziamento equilibrato e la riflessione” (Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia, 2022, p. 29). Le osservazioni sono state annotate sia sottoforma di appunti, in modo quindi più discorsivo e libero, sia attraverso la compilazione di check-list preparate precedentemente (vedi foto 7).

	M.	M.	M.	L.	L.	E.	A.	A.	B.	M.	B.	R.	M.	M.	L.	G.	J.
Alza la mano per chiedere di intervenire	Si	Si	Si	SS	Si	Si	Si	Si	Si	SS	Si	Si	Si	SS	SS	Si	NO
Risponde alle domande (alzando la mano prima)	Si	Si	SS	Si	SS	Si	Si	SS	Si	SS	Si	Si	SS	NO	Si	Si	SS
Ascolta con attenzione chi sta parlando (sia insegnanti che compagni).	Si	SS	NO	Si	SS	Si	Si	SS	SS	SS	Si	SS	SS	SS	Si	Si	SS
Rispetta il turno di parola.	Si	Si	Si	SS	Si	Si	Si	Si	Si	SS	Si	Si	Si	NO	SS	Si	NO

Legenda:

Si: comportamento presente in modo spontaneo No: comportamento non presente SS: comportamento presente, con supporto di un adulto o di un compagno

Foto 7: esempio di check-list utilizzata per valutare la competenza “Rispetta il proprio turno di parola”.

Un altro strumento utilizzato per verificare l'efficacia degli interventi e quindi l'avvicinamento o meno verso gli obiettivi finali è stata la trascrizione delle conversazioni. Infatti, "la trascrizione di quanto viene detto in classe rappresenta una risorsa per osservare il grado di padronanza con cui i bambini esercitano i saperi acquisiti, per concettualizzazioni, [...]; ma anche la loro capacità di ascolto e argomentazione e, più in generale, quali sono gli atteggiamenti e le modalità di partecipazione al dialogo della classe" (Nigris, Argusti (a cura di), 2021, p.45). Infatti, l'analisi delle conversazioni mi ha permesso di cogliere i ragionamenti e i processi di apprendimento messi in atto dai bambini.

Inoltre, per monitorare il percorso dei bambini, sono state raccolte e analizzate le rappresentazioni grafiche realizzate; esse venivano valutate utilizzando delle griglie per vedere se all'interno dei disegni erano presenti gli elementi fondamentali. Questo metodo è stato utilizzato anche per valutare il libro finale realizzato dai bambini, andando ad osservare e annotare se erano presenti i momenti salienti e le figure fondamentali della manifestazione del Palio di Feltre.

Alla fine del percorso, una volta conclusa la realizzazione del libro, è stato inserito un piccolo momento di autovalutazione orale nel quale è stato chiesto ad ogni bambino, in un rapporto uno a uno, di riferire a voce ciò che aveva imparato. Ognuno doveva valutare la propria capacità di spiegare ad una persona esterna che cos'è il Palio, come funziona, chi vi partecipa, che gare vengono svolte etc... La maggior parte dei bambini ha risposto che sarebbe stata in grado di farlo.

Infine, per la valutazione finale del percorso, è stata utilizzata la rubrica valutativa (vedi allegato 1). Attraverso la sua compilazione, è emerso che la maggior parte dei bambini ha raggiunto una piena padronanza nelle diverse competenze presenti all'interno della rubrica (vedi grafico 1).

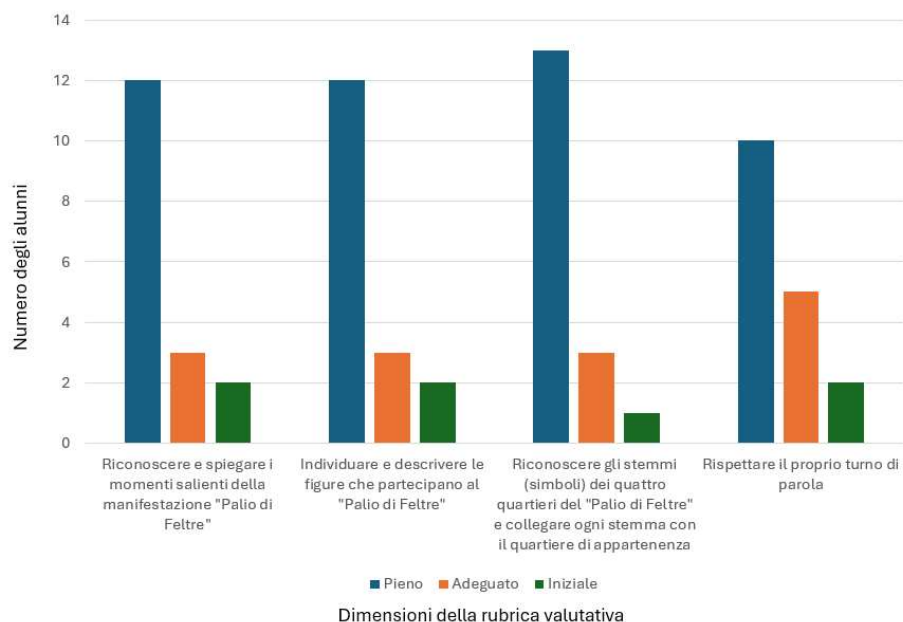


Grafico 1: rappresentazione grafico degli esiti del percorso di tirocinio

2.3. CONTINUAZIONE DEL PROGETTO: LA FESTA DI FINE ANNO

La festa di fine anno della scuola avrà come tema centrale il Palio di Feltre; le insegnanti di plesso mi hanno comunicato che questa idea è nata in seguito alle attività svolte relativamente al Palio e all'incontro con i tamburini e gli sbandieratori. Perciò mi hanno chiesto di partecipare attivamente all'organizzazione e alla pianificazione dell'evento.

Durante la festa verranno nuovamente coinvolti i tamburini e gli sbandieratori dei quattro quartieri del Palio di Feltre, i quali sfileranno per le strade del paese con a seguito i bambini della scuola dell'infanzia, anch'essi vestiti a tema Palio (per esempio vi saranno le dame e i cavalieri, i contadini, gli atleti, i porta stendardo...). In seguito, nel campo sportivo del paese, luogo nel quale sarà organizzata la festa, verranno svolti dei giochi ispirati alle gare del Palio di Feltre ai quali parteciperanno bambini, genitori, insegnanti e collaboratori scolastici. Bambini e genitori saranno divisi in quattro squadre che prenderanno il nome dei quattro quartieri del Palio mentre insegnanti e collaboratori scolastici faranno parte di un nuovo quartiere che è stato inventato spontaneamente da bambini e insegnanti durante un incontro del progetto di tirocinio: il Quartiere di Santa Paziienza.

In questo modo i bambini potranno vivere un'esperienza divertente, inclusiva e significativa, durante la quale si immedesimeranno per un giorno nelle figure del Palio che sono state conosciute e incontrate durante il progetto di tirocinio, andando ad arricchire la loro esperienza. Inoltre, questo rappresenta anche un'ulteriore occasione di apprendimento per i bambini che va al di là delle mere conoscenze e li aiuta a sviluppare quelle competenze che saranno poi essenziali durante il corso della loro vita: "si impara a far parte di un gruppo, appropriandosi della sua cultura e al tempo stesso modificandola attraverso la propria partecipazione. Inevitabilmente il focus è sullo stare con gli altri, sul partecipare a determinate attività, sul prendere parte a discorsi e riti di gruppo" (Ligorio, 2003, p. 18). Inoltre, in questo modo, genitori, insegnanti, bambini, collaboratori scolastici ed enti esterni collaborano per dare vita ad una comunità educante.

Durante la festa di fine anno saranno inoltre esposti i disegni realizzati dai bambini e alcune foto dei momenti significativi dell'intero percorso che testimonieranno l'impegno e l'entusiasmo dimostrati dai bambini durante le varie attività.

3. RIFLESSIONI IN OTTICA PROFESSIONALIZZANTE

3.1. RIFLESSIONE SULLO SVILUPPO DELLE PROPRIE COMPETENZE PROFESSIONALI

Il percorso di tirocinio mi ha permesso di sperimentarmi nelle tre dimensioni della professione docente (istituzionale, didattica e professionale) e di accrescere le mie competenze in questi tre ambiti.

Il percorso è stato accompagnato da una attenta riflessione in merito ai miei punti di forza e di debolezza, analizzati attraverso i diari di bordo scritti in seguito ad ogni intervento. Questo strumento si è rivelato di grande importanza per aiutarmi ad analizzare l'andamento del progetto, evidenziando i punti positivi e negativi degli interventi e ragionando su quali tecniche e strategie fossero vincenti e quali invece fosse opportuno modificare in base alle risposte degli alunni.

L'insegnante mentore ha rivestito un ruolo di fondamentale importanza nella crescita delle mie competenze, infatti, con lei vi è stato un confronto continuo in merito a quali strategie fossero più adatte e, soprattutto, è stata di grande supporto nei momenti di criticità.

L'aspetto sotto il quale mi sento principalmente cresciuta è quello della gestione della classe/sezione. Durante i primi interventi, ho riscontrato diverse difficoltà nel riuscire a tenere viva l'attenzione dei bambini, a garantire il turno di parola e a mantenere in classe un clima calmo e tranquillo. Per questo motivo, durante il percorso di tirocinio, mi sono spesso domandata come riuscire ad essere un'insegnante che viene rispettata ed ascoltata dai bambini senza dover alzare la voce, senza dover ricorrere a premi e punizioni e come riuscire a creare un rapporto di fiducia reciproca con tutti i bambini all'interno della sezione. Poi, grazie all'esperienza, ai consigli della tutor mentore e all'autoanalisi, alla fine del percorso di tirocinio ho raggiunto una maggiore sicurezza sotto questo aspetto.

Inoltre, ho constatato un incremento delle mie competenze organizzative ovvero quelle competenze che caratterizzano l'insegnante come membro attivo della comunità scolastica, insegnante che opera insieme agli altri professionisti contribuendo alla costruzione e al funzionamento positivo di essa (Felisatti, 2009). Infatti, specialmente in questo ultimo anno di

tirocinio, ho potuto sperimentarmi in contesti e situazioni nuove come, per esempio, l'organizzazione di interventi con la partecipazione di enti esterni, con tutto ciò che questo comporta, come, per esempio, mantenere i contatti con la segreteria dell'istituto per poter avere il permesso di fare entrare enti esterni a scuola. In questo modo ho potuto anche ampliare le mie capacità relazionali, nei confronti di diverse figure che fanno parte della comunità scolastica. Anche il fatto di essere coinvolta attivamente nell'organizzazione della festa di fine anno mi permette di ampliare ulteriormente le mie capacità organizzative e relazionali.

Infine, questi anni di tirocinio mi hanno aiutata a crescere anche dal punto di vista dell'autoconsapevolezza emotiva, aspetto fondamentale nella professione docente dato che "l'autocontrollo, la pazienza, l'ascolto, il sincero interesse per ciascuna bambina e ciascun bambino, l'autenticità delle relazioni che si traducono in sguardi, gesti, comunicazioni verbali e non verbali, interventi differenziati e personalizzati per includere tutti, sono fondati sulla consapevolezza dei propri valori, atteggiamenti ed emozioni" (Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia, 2022, p. 30). Infatti, sento che le mie capacità legate all'aspetto emotivo sono migliorate, soprattutto relativamente al "saper leggere e riconoscere i propri stati d'animo, saper canalizzare le energie per riuscire a risolvere i problemi quotidiani che fanno parte della professione dell'insegnante" (Buccolo, 2022, p. 396).

3.2. VERSO LA PROFESSIONE DOCENTE

Infine, giunta alla conclusione dell'ultimo anno di questo percorso universitario, si è delineata l'idea dell'insegnante che vorrò essere, quell'idea che cercherò di mettere in campo conciliandola con il contesto all'interno del quale sarò inserita.

Un'insegnante che sappia ben orchestrarsi tra le tre dimensioni della professione docente (didattica, istituzionale e professionale), che sappia cogliere e comprendere i bisogni degli alunni e progettare dei percorsi didattici che riescano a far emergere le potenzialità di ognuno; un'insegnante improvvisatore ovvero "una persona abituata alla comunicazione, un individuo che cerca libertà e che esplora nuovi stimoli. [...] Significa essere sensibili al cambiamento e in continuo cambiamento" (Zorzi, 2020, p. 150); un'insegnante consapevole che la relazione con

l'alunno è un punto fondamentale per favorire un clima di ben-essere in classe/sezione e per favorire degli apprendimenti significativi; un insegnante in ascolto, dato che "l'ascolto permette una comprensione più profonda di ciascun bambino [...]. L'ascolto fa sentire al bambino che l'adulto lo rispetta, lo riconosce cerca di comprenderlo" (Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei, 2021, p. 31); un'insegnante inclusivo anche nei confronti del territorio circostante e dei genitori, contribuendo a creare una rete tra scuola-territorio-genitori; infine un'insegnante ricercatore, ovvero un insegnante che è capace "di sviluppo professionale autonomo mediante lo studio sistematico di se stessi, mediante lo studio del lavoro di altri insegnanti e la verifica delle idee tramite la ricerca sulla classe" (Felisatti (a cura di), 2009, p. 19).

Concludendo la relazione e questo intero percorso di tirocinio che rappresentano un punto di arrivo nell'ambito universitario ma, d'altro canto, un punto di partenza per quella che sarà la professione che mi accompagnerà per il resto della mia vita, riporto le parole di Paulo Freire che ritengo di grande impatto ed importanza poiché rappresentano le motivazioni che mi hanno spinto ad intraprendere questo percorso universitario e che mi spingeranno a continuare ad insegnare: "Faccio l'insegnante a favore dell'onestà contro la spudoratezza, a favore della libertà contro l'autoritarismo, dell'autorità contro la mancanza di regole, della democrazia contro la dittatura di destra o di sinistra. Faccio l'insegnante a favore della lotta costante contro qualsiasi forma di discriminazione [...]. Faccio l'insegnante a favore della speranza che mi dà forza nonostante tutto. Faccio l'insegnante contro la disillusione che mi consuma e mi paralizza. Faccio l'insegnante a favore della bellezza della mia stessa pratica, bellezza che svanisce se non mi prendo cura del sapere che devo insegnare, se non mi do da fare per questo sapere, se non lottando per le condizioni materiali necessarie all'adempimento del mio compito" (Freire, 2014, p. 85-86). Faccio l'insegnante per provare a cambiare ciò che non va in questo mondo.

RIFERIMENTI

BIBLIOGRAFIA

Felisatti E., Clerici R. (a cura di) (2009). *La formazione dell'insegnante alla ricerca nell'integrazione metodologica*. Cleup.

Freire, P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia*. EGA-Edizioni Gruppo Abele.

Ghedin E., Aquario D., Di Masi D. (2013). Co-teaching in action: Una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, 11, 157–175.

Ghedin, E. (a cura di) (2021). *Per un design (connettivo) inclusivo*. Milano: Guerini e Associati.

Ligorio, B. (2003). *Come si insegna, come si apprende*. Carocci editore.

Messina, L., De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Carocci.

Nigris, E., Agrusti, G. (a cura di) (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Pearson.

Semeraro, R. (2009). *La progettazione didattica. Teorie, metodi, contesti*. Domeneghini editore.

Zorzi, E. (2020). *L'insegnante improvvisatore*. Liguori Editore.

FONTI NORMATIVE

D. M. 254/2012, Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica n. 89 del 20 marzo 2009.

D. M. 334/2021, Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei" di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo n. 65 del 13 aprile 2017.

D. M. 43/2022, Adozione degli "Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia" di cui all'articolo 5, comma 1, lettera f) del decreto legislativo n. 65 del 13 aprile 2017.

DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA

Piano Triennale dell'Offerta Formativa 2022-2025 – PTOF Istituto Comprensivo Statale di Feltre.

Progetto di plesso della scuola dell'Infanzia di Villabruna 2023-2024.

SITOGRAFIA

Buccolo, M. (2022). Lo sviluppo delle competenze emotive nella formazione continua del docente di scuola primaria. In *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte* (p. 393-397). Pensa Multimedia. <https://iris.universitaeeuropeadiroma.it/bitstream/20.500.14092/5814/1/Atti%20convegno%20Siped%20Roma%20Buccolo%202022.pdf>.

Forni, C. (2019). La storia alla scuola dell'Infanzia. *DIDATTICA DELLA STORIA – JOURNAL OF RESEARCH AND DIDACTICS OF HISTORY*, 1(1), 85–101. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/10076>.

Il Palio di Feltre (2024, 30 aprile). *La manifestazione. Non solo una rievocazione storica*. Il Palio di Feltre. <https://www.paliodifeltre.it/la-manifestazione/>.

ALLEGATO 1: format della progettazione

TITOLO: Alla scoperta del Palio di Feltre

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI (Quale/i apprendimento/i intendo promuovere negli allievi?)

Competenza chiave (Competenza europea e /o dal Profilo delle competenze, dalle Indicazioni Nazionali):
Competenze sociali e di cittadinanza

Disciplina/e o campi/ d'esperienza di riferimento (di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)
Il sé e l'altro

Traguardo/i per lo sviluppo della competenza (di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)

- Riflette, si confronta, discute con gli adulti e con gli altri bambini e comincia a riconoscere la reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta.
- Riconosce i più importanti segni della sua cultura e del territorio, le istituzioni, i servizi pubblici, il funzionamento delle piccole comunità e della città.

Obiettivi di apprendimento (desumibili, per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali aggiornate con i Nuovi scenari del 2018; per la scuola dell'infanzia vanno formulati):

- Riconoscere e spiegare gli aspetti principali della manifestazione culturale "Il Palio di Feltre".
- Riconoscere e descrivere le principali figure che partecipano alla manifestazione culturale "Il Palio di Feltre".
- Rispettare il proprio turno di parola ed ascoltare l'altro.

Conoscenze e abilità (cosa gli alunni sapranno e sapranno fare al termine del percorso):

CONOSCENZE:

- L'origine del Palio di Feltre.
- Le quattro gare del Palio di Feltre.
- Gli stemmi (simboli) dei quattro quartieri del Palio di Feltre.

ABILITA':

- Riconoscere i momenti salienti di un evento culturale.
- Individuare e descrivere le figure che partecipano al Palio di Feltre.
- Riconoscere gli stemmi dei quattro quartieri del Palio di Feltre e collegare ogni stemma con il suo quartiere.
- Ascoltare l'altro e rispettare il proprio turno di parola.

Aggancio-attivazione (problematizzazione iniziale, domande essenziali/di lancio che danno senso all'esperienza, orientano l'azione didattica, stimolano il processo e il compito di apprendimento):

All'inizio del primo intervento l'insegnante mostrerà, senza introdurre l'argomento ai bambini, delle immagini e dei video di alcuni momenti del Palio di Feltre. Successivamente l'insegnante domanderà agli alunni se sanno di cosa trattano i video e le immagini appena mostrate e da qui alunni ed insegnante andranno ad introdurre l'argomento. L'insegnante porrà delle domande per verificare le pre-conoscenze degli alunni in modo da partire da queste durante gli interventi.

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ (In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli allievi?)

Rubrica valutativa

DOMENSIONI/ CRITERI	INDICATORI	LIVELLI
---------------------	------------	---------

		PIENO	ADEGUATO	INIZIALE
Riconoscere e spiegare i momenti salienti della manifestazione "Il Palio di Feltre".	Riconosce e spiega i momenti salienti della manifestazione "Il Palio di Feltre".	Riconosce e spiega i momenti salienti della manifestazione "Il Palio di Feltre" in autonomia, riferendosi anche a momenti non affrontati durante il percorso.	Riconosce e spiega i momenti salienti della manifestazione "Il Palio di Feltre".	Riconosce e spiega alcuni momenti salienti della manifestazione "Il Palio di Feltre" con la guida e il supporto dell'insegnante.
Individuare e descrivere le figure che partecipano al Palio di Feltre.	Individua e descrive le figure che partecipano al Palio di Feltre.	Individua e descrive in autonomia le figure che partecipano al Palio di Feltre.	Individua e descrive le figure che partecipano al Palio di Feltre.	Individua e descrive alcune figure che partecipano al Palio di Feltre con la guida e il supporto dell'insegnante.
Riconoscere gli stemmi (simboli) dei quattro quartieri del Palio di Feltre e collegare ogni stemma con il quartiere di appartenenza.	Riconosce gli stemmi dei quattro quartieri del Palio di Feltre e li collega correttamente al quartiere di appartenenza.	Riconosce tutti gli stemmi dei quattro quartieri del Palio di Feltre e li collega correttamente al quartiere di appartenenza in autonomia.	Riconosce gli stemmi dei quattro quartieri del Palio di Feltre e li collega correttamente al quartiere di appartenenza.	Riconosce alcuni stemmi dei quattro quartieri del Palio di Feltre e ne collega alcuni (non tutti) correttamente al quartiere di appartenenza.
Rispettare il proprio turno di parola.	Rispetta il proprio turno di parola.	Rispetta sempre il proprio turno di parola anche in situazioni più informali e libere e in modo autonomo.	Rispetta il proprio turno di parola.	Rispetta il proprio turno di parola con la guida e il supporto dell'insegnante.

Strumenti di rilevazione (da definire in relazione ai criteri individuati):

Osservazione sistematica in itinere (utilizzando griglie ed annotazioni carta-matita); conversazioni (registrate e trascritte dall'insegnante); giochi che utilizzano immagini; prodotti realizzati dagli alunni (disegni, il libro finale).

Modalità di utilizzo degli strumenti con attenzione ai processi autovalutativi e di valutazione tra pari

Per ciò che riguarda i processi autovalutativi l'insegnante consegnerà delle schede di autovalutazione agli alunni (schede che sono già utilizzate dagli alunni e dalle insegnanti) dove verranno poste delle domande relative in particolare alle capacità del rispetto del turno di parola.

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE
(Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)

Tempi	Ambiente/i di apprendimento (<i>setting</i>)	Contenuti	Metodologie	Tecnologie (<i>strumenti e materiali didattici analogici e digitali</i>)	Attività
8h	Aula scolastica e salone	La storia del Palio di Feltre e la sua attuale articolazione.	Circle time, lezione narrativa, spiegazione, gioco	Fumetto <i>Palio un sogno nella storia</i> di Luca Debus; disegni (o flash card) relativi alla storia del Palio (reperiti dall'insegnante)	Nei primi interventi verranno svolte attività con l'obiettivo di far conoscere la storia del Palio di Feltre e la sua articolazione. Per fare ciò in un primo momento l'insegnante mostra dei video e delle immagini relativi ad alcuni momenti del Palio di Feltre e, a partire da questi, sonda le preconoscenze degli alunni. Successivamente verrà raccontata la storia del Palio di Feltre utilizzando dei racconti e alcune parti del fumetto <i>Palio, un sogno nella storia</i> . Verranno poi affrontati gli argomenti dei quattro quartieri del Palio di Feltre e di quante persone partecipano a questa manifestazione. Verranno realizzate delle rappresentazioni grafiche che andranno a comporre il libro finale, saranno proposti dei giochi di movimento e di associazione concetto-immagine che verranno utilizzati dall'insegnante anche per valutare se gli alunni hanno compreso quanto spiegato precedentemente.
6h	Aula scolastica e cortile della scuola.	Sbandieratori e tamburini dei quartieri del Palio di Feltre	Circle time		L'insegnante, dopo aver richiamato alla mente ai bambini quanto fatto negli incontri precedenti, in un circle time presenta il nuovo argomento ovvero gli sbandieratori e tamburini dei quartieri del Palio di Feltre. Durante il circle time l'insegnante sonderà quanto i bambini conoscono a riguardo attraverso delle domande e attraverso una discussione guidata si andranno ad approfondire le preconoscenze degli alunni. In seguito verrà organizzato un incontro tra i bambini e i tamburini e sbandieratori dei quartieri durante il quale i bambini potranno osservare lo spettacolo

					proposto dai tamburini e sbandieratori e provare a tenere in mano le bandiere o suonare un tamburo. Successivamente a ciò l'insegnante utilizzerà un circle time per parlare dell'esperienza vissuta, delle emozioni provate e di ciò che i bambini desiderano condividere con gli altri. Infine i bambini realizzeranno un disegno relativamente all'esperienza vissuta.
3h	Aula scolastica, salone, cortile scolastico	La prima gara del Palio di Feltre: il tiro con l'arco	Circle time, lezione narrativa, gioco	Brevi racconti, video e immagini	L'insegnante introduce ai bambini l'argomento che andranno ad affrontare e successivamente legge loro un breve racconto relativo alla gara in questione; il racconto sarà arricchito da alcune immagini e video. In seguito alunni e insegnante rifletteranno relativamente a quanto letto durante un circle time. Poi verranno proposti giochi di movimento che riprendono la gara affrontata. Infine gli alunni realizzeranno delle produzioni grafiche relative alla gara in questione per andare a fissare e rielaborare quanto appreso e che faranno parte del libro finale.
3h	Aula scolastica, salone, cortile scolastico	La seconda gara del Palio di Feltre: la staffetta.	Circle time, lezione narrativa, gioco	Brevi racconti, video	L'insegnante propone la seconda gara nello stesso modo in cui è stata presentata la prima (modificando il gioco di movimento e l'attività grafica in base alla gara analizzata).
3h	Aula scolastica, salone, cortile scolastico	La terza gara del Palio di Feltre: il tiro alla fune.	Circle time, lezione narrativa, gioco	Brevi racconti, video	L'insegnante propone la terza gara nello stesso modo in cui sono state presentate le altre (modificando il gioco di movimento e l'attività grafica in base alla gara analizzata).
3h	Aula scolastica, salone, cortile scolastico	La quarta gara del Palio di Feltre: la corsa dei cavalli.	Circle time, lezione narrativa, gioco	Brevi racconti, video	L'insegnante propone la quarta gara nello stesso modo in cui sono state presentate le altre (modificando il gioco di movimento e l'attività grafica in base alla gara analizzata).
2h	Aula scolastica e salone.	Il Palio di Feltre e altri pali in Italia	Circle time		Insegnante e alunni fanno un po' il punto di ciò che sono andati a scoprire in questo percorso.

					l'insegnante porta ai bambini anche altri esempi di pali che vengono realizzati in Italia con gare differenti rispetto a quello di Feltre. Successivamente bambini ed insegnante riflettono sul Palio di Feltre e l'insegnante li stimola a esprimere il loro pensiero riguardo al come è gestito il Palio e cosa vorrebbero modificare: per esempio se vorrebbero delle gare differenti rispetto a quelle che vengono svolte ora. L'insegnante stimola la riflessione critica e creativa relativamente a quanto affrontato fino ad ora, ponendo domande agli alunni, sollecitando gli interventi.
2h	Aula scolastica	Il Palio che vorrei	Attività laboratoriale		Insegnanti e bambini andranno a creare un libro di sezione al cui interno nella prima parte sarà rappresentato cos'è il Palio di Feltre utilizzando le rappresentazioni grafiche realizzate dagli alunni negli interventi precedenti. La seconda parte del libro invece sarà dedicata al Palio che gli alunni vorrebbero, rappresentando questa loro idea o attraverso delle rappresentazioni grafiche o attraverso delle riflessioni emerse durante l'incontro precedente. Il libro verrà esposto e presentato durante la festa di fine anno.