



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

La Cina presentata ai bambini.

Un percorso laboratoriale sulla Cina
attraverso l'analisi delle fonti.

Relatore
Andrea Savio

Laureanda
Chiara Mogentale
Matricola: 2019961

Anno accademico: 2025/2026

*A mia figlia, Rachele,
luce gentile dei miei giorni,
forza silenziosa e gioia infinita.*

*Ai miei genitori, Marta e Stefano,
radici salde del mio cammino,
presenza costante in ogni mia scelta.*

*A mio nonno, Adriano,
che vive nel tempo dei ricordi
e, da lontano, continua a essere orgoglioso di me.*

Indice

Introduzione	1
1. L'importanza della storia a scuola.....	4
1.1 Che cos'è la storia	4
1.2 Perché è una disciplina essenziale	5
1.2.1 Come è cambiato l'insegnamento della storia nel tempo	7
1.2.2 Strumenti utili per una didattica attiva	12
La didattica con gli oggetti.....	12
La didattica attraverso l'uso delle fonti storiche	13
1.3 Come insegnare storia dall'infanzia alla primaria	15
Modello trasmissivo-sequenziale e il sussidiario	16
Il laboratorio storico	18
L'UMDA: Unità Modulare di Apprendimento	19
1.4 Tante storie diverse ma intrecciate	20
1.4.1 Storia Generale	20
1.4.2 Storia Globale o World History	20
1.5 La storia cinese	22
1.5.1 Dal periodo degli Stati Combattenti al primo Imperatore cinese	22
Gli Stati Combattenti	22
Il primo imperatore della Cina: Qin Shi Huang.....	25
1.5.2 Le fonti analizzate.....	27
I soldati dell'Esercito di Terracotta	27
La campana cinese: Bo	32
1.6 Le motivazioni legate al progetto di tesi	34
2. Alla scoperta della Cina: un percorso didattico per scoprire la Cina attraverso l'analisi delle fonti	36
2.1 Contesto di appartenenza	36
2.1.1 L'Istituto.....	36
2.1.2 La classe di riferimento: la 5^A.....	37
2.2 La progettazione	38

2.2.1 Competenze, Traguardi e Obiettivi	39
2.2.2 Le diverse fasi dell'unità modulare e le micro-progettazioni	41
2.3 Il percorso didattico messo in pratica	53
2.3.1 Fase preparatoria	53
2.3.2 I singoli interventi.....	54
2.3.3 La valutazione degli apprendimenti	66
3. Conclusioni	76
Bibliografia	81
Sitografia.....	84
Riferimenti normativi	84
Documentazione scolastica	85
Allegati	86

Introduzione

Nella scuola primaria contemporanea, l'insegnamento della storia si trova a un bivio: da un lato, permane la necessità di aderire agli obiettivi curricolari nazionali definiti dalle Istituzioni Scolastiche; dall'altro, emerge la volontà di promuovere un apprendimento storico che non è solo trasmissione di contenuti teorici, bensì un percorso autentico, esperienziale e capace di stimolare negli studenti una riflessione critica e consapevole.

Non è raro, infatti, che già nella scuola primaria molti alunni percepiscano la storia come una disciplina distante e poco significativa, legata a un passato troppo remoto e presentata attraverso modalità prevalentemente trasmissive. Tale percezione è stata alimentata nel tempo da pratiche fondate soprattutto sulla lezione frontale e sull'utilizzo esclusivo del sussidiario, considerato come unico strumento del processo di insegnamento e apprendimento. In questo modo la storia rischia di essere solamente una trasmissione di date ed eventi da memorizzare, andando a perdere la sua valenza interpretativa e formativa. Piero Bevilacqua (2000) afferma che "la scuola si deve aggiornare, la scuola deve stare al passo con la società, deve servire lo sviluppo" (p. VIII). La realtà in cui siamo inseriti è caratterizzata da un'ampia circolazione di informazioni e da continui stimoli cognitivi. Risulta dunque essenziale ripensare la didattica della storia affinché possa rispondere ai bisogni formativi degli studenti. È necessario rinnovare le modalità di proposta dei contenuti in modo tale da trasformare l'apprendimento in un momento di scoperta e dialogo autentico.

Per favorire una reale comprensione del passato e un interesse duraturo verso la disciplina, appare fondamentale promuovere una didattica attiva, laboratoriale e partecipativa, capace di partire dal presente e dalla realtà vissuta dagli studenti. Superare il tradizionalismo non significa abbandonare i contenuti, ma proporli attraverso percorsi progettuali che coinvolgano gli alunni in esperienze stimolanti e motivanti, valorizzando metodologie innovative che mantengano intatto il carattere formativo della storia.

All'interno di tale scenario si è sviluppata la sperimentazione di un laboratorio didattico fondato sui principi dell'Unità Modulare di Apprendimento (UMDA), concepita come strumento capace di integrare conoscenze, competenze e atteggiamenti in un percorso coerente e strutturato (Panciera, 2016).

L'idea progettuale nasce dalla lettura del saggio *Una storia interculturale per una didattica inclusiva* di Marco Tibaldini, contenuto nel volume *Insegnare storia nella scuola primaria* (Monducci & Portincasa, 2023). A partire da tale contributo è emersa una domanda guida che ha orientato l'intero lavoro di ricerca: perché le storie che coinvolgono altri Paesi del mondo vengono raramente valorizzate nei percorsi didattici della scuola primaria? Questa riflessione ha condotto alla scelta di progettare e realizzare un laboratorio dedicato alla storia

della Cina, fondato sull'analisi di due fonti storiche e orientato a una prospettiva interculturale.

Il progetto è stato realizzato presso la scuola primaria A. *Palladio* dell'Istituto Comprensivo *Il Tessitore* Schio 3, in una classe quinta. L'UMDA si è rivelata uno strumento efficace per integrare le diverse conoscenze all'interno di un'unità didattica coerente, promuovendo al contempo l'apprendimento attivo e la partecipazione degli alunni.

L'elaborato si articola in tre capitoli, suddivisi in paragrafi maggiormente specifici.

Il primo capitolo, intitolato *L'importanza della storia a scuola* affronta il tema dell'insegnamento della storia nella scuola primaria, evidenziandone la valenza formativa e educativa. Viene approfondito il valore della disciplina come strumento per costruire collegamenti significativi tra presente e passato, analizzando modelli didattici differenti: il modello trasmissivo-sequenziale, il laboratorio di storia e il modello UMDA. Viene approfondita, inoltre, la storia relativa al periodo storico preso in considerazione. Il capitolo si conclude con l'esplicitazione delle motivazioni professionali e pedagogiche alla base del progetto di tesi.

Il secondo capitolo, *Alla scoperta della Cina: un percorso didattico attraverso l'analisi delle fonti*, descrive in modo dettagliato il percorso realizzato in classe, illustrando le scelte metodologiche, le microprogettazioni, gli strumenti utilizzati e le modalità valutative adottate.

Il terzo e ultimo capitolo, *Conclusioni*, propone una riflessione critica dell'esperienza condotta, mettendone in evidenza punti di forza e di criticità, attraverso un'analisi di ciò che ha funzionato e degli aspetti migliorabili, in un'ottica di sviluppo professionale

La presente tesi si colloca all'interno di una prospettiva che concepisce la storia come realtà viva, tangibile e profondamente connessa con l'esperienza concreta degli alunni. L'obiettivo non è solo documentare l'esperienza didattica, ma contribuire alla riflessione sul rinnovamento dell'insegnamento della storia nella scuola primaria, affinché possa diventare significativa, inclusiva e formativa.

1. L'importanza della storia a scuola

1.1 Che cos'è la storia

"La storia è tutto.

È uno dei modi per conoscere il mondo in cui viviamo"

-Alessandro Barbero

Definire che cosa sia la storia significa interrogarsi non soltanto sul passato, ma sul modo in cui il passato viene conosciuto, narrato e interpretato. La storia non coincide con l'insieme degli eventi accaduti, bensì con la ricostruzione critica attraverso l'analisi e l'interpretazione delle fonti. Essa si configura come disciplina interpretativa, fondata su metodi di indagine, volta a comprendere i processi di trasformazione delle società umane nel tempo. Una svolta decisiva nel modo di concepire la storia si verifica nel 1929, quando Marc Bloch e Lucien Febvre fondano la rivista *Annales d'histoire économique et sociale*. Con la nascita della cosiddetta *Scuola delle Annales*, si afferma una nuova prospettiva storiografica che amplia in modo significativo il campo di indagine dello storico. Non sono più soltanto i documenti ufficiali o gli eventi politici-militari a costituire oggetto di studio, ma qualsiasi traccia dell'attività umana: parole, segni, paesaggi, fenomeni naturali, pratiche quotidiane. Come afferma Febvre, tutto ciò che "appartenendo all'uomo, dipende dall'uomo, serve all'uomo, esprime l'uomo, dimostra la presenza, l'attività, i gusti, e i modi di essere dell'uomo" (Febvre, 1953, p. 428). In questa nuova prospettiva l'attenzione si sposta dagli avvenimenti episodici alla vita quotidiana, alle mentalità, alle strutture economiche e sociali, ampliando l'orizzonte di ricerca. La storia si apre così ad un approccio interdisciplinare, capace di dialogare con la geografia, l'economia, la sociologia e l'antropologia.

Nell'opera *Apologia della storia o mestiere di storico*, Marc Bloch definisce la storia come "la scienza degli uomini del tempo", mettendo in evidenza due elementi centrali: l'oggetto della storia, ovvero l'agire umano, e la dimensione temporale di essa, intesa non come una semplice successione di eventi ma come una rete complessa di permanenze e mutamenti.

Nella scuola primaria, insegnare storia non significa solamente trasmettere un elenco di date ed eventi, ma introdurre gli alunni ai processi di cambiamento e continuità, sviluppando consapevolezza temporale, identità personale e collettiva e interpretando la realtà contemporanea.

Quando si parla di storia, risulta fondamentale definire con precisione il termine *civiltà*, spesso utilizzato oggi con una certa superficialità, come se il suo significato fosse

immediatamente evidente e condiviso da tutti. In realtà, si tratta di un concetto complesso e relativamente recente: il suo uso sistematico si afferma infatti a partire dal XVIII secolo.

Tra Settecento e Ottocento, il termine *civiltà* veniva prevalentemente impiegato per indicare il processo attraverso cui l'Occidente si proponeva di "civilizzare" gli altri popoli del mondo. In questa prospettiva, la civiltà era associata alle buone maniere, all'educazione e a determinati comportamenti ritenuti superiori. Alessandro Barbero¹ sottolinea, infatti, la differenza tra *civilizzazione*- intesa come processo- e *civiltà*, ovvero il risultato di tale processo.

Questa impostazione storica attribuisce al concetto una connotazione fortemente gerarchica e negativa: implica infatti l'idea di una superiorità occidentale e la conseguente necessità di intervenire su altri popoli considerati inferiore. In tal senso, il termine si carica di significati politici e militari, legati alle dinamiche di espansione coloniale e dominio culturale.

Nel presente lavoro di tesi, al contrario, il termine *civiltà* viene utilizzato secondo una prospettiva differente, fondata sull'incontro e sullo scambio reciproco tra popoli. L'attenzione si concentra, in particolare, sul confronto tra due realtà geograficamente distanti, come quella dell'antica Grecia e quella dell'antica Cina. L'obiettivo non è individuare gerarchie o differenze in termini di superiorità, bensì mettere in luce eventuali elementi di contatto e possibilità di arricchimento. In questo senso, il termine *civiltà* assume un significato positivo: diventa uno spazio di dialogo, di interazione e di crescita condivisa. Questa prospettiva non si limita all'analisi del passato, ma si estende anche al presente, sottolineando come il confronto con l'alterità rappresenti ancora oggi una risorsa fondamentale.

1.2 Perché è una disciplina essenziale

La storia che viene insegnata a scuola si fonda su un processo di ricostruzione critica di fatti, elaborato attraverso l'analisi delle fonti e lo studio del passato da parte degli storici (Monducci & Portincasa, 2023). Questa impostazione è coerente con quanto delineato nelle *Indicazioni Nazionali* del 2012, dove la disciplina storica fa parte del curriculum scolastico. In particolare, nella sezione dedicata alla "storia come campo disciplinare", il documento evidenzia come:

“La storia, come campo scientifico di studio, è la disciplina nella quale si imparano a conoscere e interpretare fatti, eventi e processi del passato. Le conoscenze del passato offrono metodi e saperi utili per comprendere e interpretare il presente. Le conoscenze prodotte dagli storici, innumerevoli e in continuo accrescimento, sono sottoposte a revisione continua a seconda del mutare dei rapporti tra presente e passato e della continua reinterpretazione delle fonti. La scuola tiene conto di questo, in modo via via più accurato, in relazione alle diverse età e alle

¹ Alessandro Barbero: *civiltà e selvaggi*. <https://www.youtube.com/watch?v=9rgCaTNO1aw>. Minuto 5.15-8.00

capacità cognitive degli alunni, progetta percorsi didattici che approfondiscono la conoscenza della storia e l'attenzione alle diverse fonti" (MUIR, 2012, p 41).

Dal punto di vista epistemologico, la storia non può essere intesa come una semplice narrazione di eventi, ma come un sapere costruito attraverso un metodo rigoroso. In questa prospettiva, insegnare storia significa guidare gli alunni verso il metodo storico attraverso l'analisi delle fonti, il riconoscimento dei nessi causa-effetto, la comprensione dei concetti di cambiamento e di permanenza e la costruzione di una consapevolezza temporale. L'apprendimento autentico si realizza quando lo studente comprende le strutture profonde del sapere (Bruner, 1997), ciò implica il superamento di una didattica puramente nozionistica a favore di un approccio che valorizza i concetti chiave della disciplina storica.

Le *Indicazioni Nazionali* del 2012, inoltre, pongono al centro del processo di insegnamento-apprendimento lo studente. L'apprendimento, infatti, secondo Vygotskij (2007), avviene all'interno di una dimensione sociale, grazie alla mediazione dell'adulto e all'interazione tra pari. In questo senso, anche l'insegnamento della storia deve essere connotato da una didattica laboratoriale, dialogica e cooperativa. In aggiunta, risulta di fondamentale importanza proporre una didattica basata sull'uso attivo delle fonti e sulla problematizzazione, affinché gli alunni possano sperimentare, in base alla loro età, il lavoro dello storico. Fare storia a scuola, dunque, significa sviluppare competenze interpretative e argomentative, promuovendo un pensiero critico capace di collegare passato e presente.

Nonostante questi orientamenti teorici, l'insegnamento della storia nella scuola primaria presenta diverse criticità. La disciplina è complessa e richiede la comprensione di concetti astratti; inoltre, la riduzione del tempo e l'ampliamento dei contenuti curricolari rendono difficile un approfondimento significativo. Storici come Alessandro Barbero, hanno sottolineato come "La storia a scuola è sacrificata in tutti i modi. Le ore sono poche [...] e i programmi continuano a dilatarsi"² proprio perché "la storia non è mica finita, va avanti"³. In questo contesto, i docenti tendono ad affidarsi quasi esclusivamente al sussidiario, rischiando di proporre una didattica trasmissiva centrata sulla memorizzazione di date e nomi. Il manuale scolastico, tuttavia, dovrebbe essere considerato uno strumento tra tanti e scelto con particolare attenzione. Esso deve trattare i contenuti in maniera innovativa e garantire correttezza scientifica, pluralità di fonti, proposte operative e percorsi inclusivi affinché possa promuovere un apprendimento significativo e rendere la storia una disciplina stimolante e coinvolgente (Panciera, 2016). L'apprendimento risulta significativo quando le

² Alessandro Barbero - Sull'insegnamento della storia. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=KyLX2nSaX94>. Minuti da 2.43 a 3.23.

³ Alessandro Barbero - Sull'insegnamento della storia. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=KyLX2nSaX94>. Minuto 3.25.

nuove conoscenze si integrano a quelle già esistenti. È necessario, quindi, partire dalle preconoscenze degli studenti, guidandoli nella costruzione progressiva dei concetti storici.

La natura dinamica e interdisciplinare rappresenta, infine, una risorsa essenziale. L'intreccio con la geografia, l'educazione civica, l'arte e la letteratura consente di ampliare gli orizzonti interpretativi, sviluppando competenze trasversali. La dimensione narrativa della disciplina storica è capace di suscitare curiosità e meraviglia, favorendo un coinvolgimento emotivo e cognitivo profondo.

L'insegnamento della storia richiede una solida consapevolezza metodologica e teorica. Le *Indicazioni Nazionali* offrono un quadro teorico coerente con le principali riflessioni storiografiche e pedagogiche contemporanee, sottolineando la centralità dello studente, l'importanza delle fonti e la necessità di un apprendimento significativo. Grazie all'impiego di una didattica laboratoriale e ludico-attiva, la storia assume un carattere formativo capace di formare cittadini consapevoli, dotati di senso critico e capaci di comprendere le complessità del presente in riferimento al passato.

1.2.1 Come è cambiato l'insegnamento della storia nel tempo

La scuola è un'istituzione storicamente e socialmente situata, che risponde ai bisogni culturali, politici ed economici della società di riferimento. In quanto forma istituzionalizzata, essa subisce trasformazioni continue in relazione ai cambiamenti sociali, ridefinendo finalità, contenuti e metodologie didattiche (Moscato, 2020). In questa prospettiva, anche le discipline scolastiche rappresentano costrutti culturali e sociali che riflettono specifiche visioni del sapere. La storia, in particolare, rappresenta un ambito fortemente connesso all'identità collettiva e alla formazione del cittadino, assumendo nel tempo funzioni differenti. Nel corso dei secoli, dunque, il modo di insegnare è cambiato notevolmente, ciò è dato dalla maggiore comprensione dell'importanza dei bisogni dei bambini e delle esigenze delle società.

Con la promulgazione della Legge Casati (n. 3725 del 13 novembre 1859) si assiste alla prima strutturazione organica del sistema scolastico italiano, organizzata gerarchicamente e centralizzata. La legge introdusse l'obbligo scolastico elementare per il primo biennio, con l'obiettivo di combattere l'analfabetismo. Tuttavia, l'impianto pedagogico rimaneva di tipo trasmissivo e nozionistico: l'insegnamento della storia si basava sulla memorizzazione di eventi e personaggi, funzionale alla costruzione di un'identità nazionale. Significative, inoltre, erano le differenze di genere: l'istruzione femminile privilegiava contenuti ritenuti consoni al ruolo domestico, mentre quella maschile prevedeva nozioni di agricoltura e diritti civili (De Giorgi et al, 2019). La storia aveva dunque una funzione civico-patriottica, contribuendo alla formazione del buon cittadino.

I Programmi Bacelli del 1894 segnarono una svolta definitiva nella scuola italiana. Essi introdussero un approccio più pedagogico che mirava all'educazione pratica e al controllo

sociale. La celebre espressione “Istruire il popolo quanto basta, educarlo più che si può” sintetizza l'intento di educare le masse ai valori della classe dirigente senza però promuovere una scolarizzazione spinta, considerata progressista e pericolosa. In questo contesto, la storia viene utilizzata come strumento di educazione morale e patriottica, contribuendo alla costruzione di un'identità nazionale. Questa prospettiva si rafforzò durante l'epoca del fascismo, dove la scuola era utilizzata per fare propaganda e la storia veniva utilizzata per giustificare la visione autoritaria e imperialista del regime. Lo studio della storia era diventato uno strumento di indottrinamento volto a creare “l'italiano nuovo”, basato sul culto della romanità, la celebrazione della nazione e della figura di Mussolini. La narrazione storica risultava selettiva e funzionale alla costruzione di una memoria collettiva coerente con l'ideologia dominante. In questa fase, la dimensione critica della storia venne annullata a favore di un'impostazione dogmatica e celebrativa.

Dopo la Liberazione, nel 1945, una sottocommissione alleata guidata da Washburne, elaborò nuovi Programmi, ispirati al pensiero di John Dewey e William Heard Kilpatrick. Questi programmi introdussero elementi innovativi, quali la centralità dell'esperienza del bambino e la valorizzazione dell'apprendimento attivo. Prevedevano, inoltre, lo sviluppo di abilità e conoscenze essenziali in riferimento alla linguistica e alla matematica. Erano previste attività creative di gruppo basate sugli interessi e sulle capacità cognitive dei discenti. La proposta era chiaramente progressista e democratica, orientata alla formazione integrale della persona. Tuttavia, nonostante l'impianto teorico avanzato, la pratica didattica rimase ancorata al libro di testo e a metodologie tradizionali, limitando l'aspetto innovativo della riforma.

I Programmi del 1955 (D.P.R. n. 503 del 14 giugno 1955) furono i primi ufficiali della Repubblica Italiana per la scuola primaria, in cui la storia venne collocata insieme alla geografia e alle scienze in un ambito disciplinare unitario. La disciplina, tuttavia, assunse un ruolo secondario all'educazione morale e civile (Pancera, 2016). Mancavano riferimenti allo sviluppo della competenza storica e al collegamento con l'attualità di allora. L'Italia era in ritardo rispetto ad altri Paesi europei in cui le correnti pedagogiche più innovative avevano già prodotto significativi risultati.

Una svolta significativa si ebbe con i Programmi del 1985 (D.P.R. 12 febbraio 1985), elaborati in un clima di rinnovamento culturale e didattico. La storia viene ridefinita in una prospettiva interdisciplinare insieme a geografia e scienze. La disciplina non è più concepita come mera trasmissione di fatti ma come ricostruzione del passato, sviluppo di capacità di interpretazione e costruzione di relazioni tra passato e presente. Si affermava l'idea che l'insegnamento dovesse partire dall'esperienza del bambino, trasformandola in una “rielaborazione culturale che non può coincidere con la mera memorizzazione” (Panciera, 2016, p. 41). Nonostante la ricchezza dal punto di vista metodologico-didattico, i docenti e il

sistema scolastico dell'epoca tendevano a rimanere conservatori, tanto che i Programmi del 1985 non vennero mai diffusi e completamente attuati. Tuttavia, hanno comunque rappresentato una prima spinta verso il progresso della didattica anche nei confronti della storia.

I governi continuavano a desiderare il cambiamento e il rinnovamento in ambito scolastico, così nel 2004 sono state emanate le prime *Indicazioni Nazionali* (D. Lgs. 19 febbraio 2004, n. 59), in cui la storia torna ad essere una disciplina a sé stante, dove erano ritenuti importanti la scoperta dei caratteri originali di un popolo, le differenze tra Stati e civiltà, la funzione della storia come costruzione identitaria. Con questo documento si fa un passo indietro rispetto all'innovazione, in cui "i bambini possono rimanere nel mondo delle favole e della mitologia, lontani da ogni ricostruzione che li avvicini ai problemi e alle urgenze del presente" (Panciera, 2016, p.44).

Fortunatamente, le *Indicazioni Nazionali* sono state modificate positivamente nel 2007 (D.M. 31 luglio 2007), in cui viene introdotta nuovamente una specifica area storico-geografica, la quale viene riconosciuta come elemento fondamentale per la formazione di base. I docenti dovevano costruire "percorsi strutturati su questioni della modernità e della contemporaneità, con un forte richiamo al rapporto tra passato e presente" (Panciera, 2016, p. 45). Questo documento ha aperto la strada per una didattica incentrata sulla risoluzione di problemi e sulla formazione di capacità critiche.

È stato emanato un ulteriore aggiornamento delle *Indicazioni Nazionali* nel 2012 (D.M. 16 novembre 2012, n. 254), tuttora in vigore. Tale documento, pur ponendosi in continuità con le precedenti Indicazioni del 2007, non introduce modifiche sostanziali. Permane, infatti, una certa ambiguità tra la dichiarata promozione di una didattica attiva, centrata sull'alunno e sui processi di apprendimento, e la continua proposta di contenuti obbligatori per quanto riguarda la preistoria e la storia antica (Panciera, 2016). Si tratta quindi di un aggiornamento "di facciata", che ribadisce orientamenti già presenti nel documento del 2007 senza apportare una riformulazione strutturale del curriculum di storia. Tuttavia, dal punto di vista pedagogico-didattico, il documento del 2012 esplicita con maggiore chiarezza alcune intenzioni metodologiche, sottolineando l'importanza dell'attivazione degli alunni attraverso narrazioni, attività laboratoriali, approcci ludici e di sperimentazione. Queste modalità rappresentano strategie privilegiate per favorire un apprendimento significativo della storia. (MIUR, 2012).

In questa prospettiva, il ruolo del docente assume una valenza centrale: egli deve presentare i contenuti in modo dinamico, mantenendosi aperto al cambiamento e all'aggiornamento continuo, in considerazione di una società caratterizzata da trasformazioni rapide e complesse.

Nel 2025 è stato emanato un aggiornamento delle *Indicazioni Nazionali* (DM, 29 gennaio 2025, n. 14), le quali entreranno in vigore a partire dall'anno scolastico 2026/2027. L'obiettivo principale è quello di rinnovare il curriculum, il lessico e le metodologie didattiche.

Le discipline che risultano maggiormente interessate dai cambiamenti introdotti nelle nuove Indicazioni sono l'italiano e la storia. In particolare, per quanto riguarda l'insegnamento della storia, pur permanendo il riferimento alle competenze disciplinari e alle competenze chiave europee, emerge una significativa ridefinizione dell'impianto teorico e metodologico della disciplina.

Sebbene il documento richiami i principi di inclusione e di cittadinanza globale, esso non approfondisce in modo sistematico la necessità di integrare nel curriculum una pluralità di narrazioni storiche, capaci di valorizzare la diversità delle civiltà, dei contesti culturali e dei punti di vista. Tale mancanza risulta rilevante in una scuola sempre più caratterizzata da eterogeneità culturale.

Come evidenziato da Elisabetta Serafini⁴, docente di didattica della storia presso l'Università di Roma, la disciplina storica ha subito in questo nuovo aggiornamento trasformazioni significative, non sempre orientate in senso migliorativo. Tra gli elementi più critici si rileva la scomparsa dei *quadri di civiltà*, che fino ad oggi hanno rappresentato uno strumento didattico efficace per favorire una comprensione articolata e comparativa delle diverse realtà storiche. Anche i nuclei fondanti della disciplina sono stati modificati: nella loro nuova formulazione essi appaiono maggiormente connessi agli ambiti della geografia e dell'educazione civica, con il rischio di diluire la specificità della storia e di orientare percorsi didattici verso una dimensione interdisciplinare non sempre adeguatamente strutturata.

Particolarmente significativa risulta l'indicazione metodologica contenuta nel documento ministeriale che sottolinea: "Anziché mirare all'obiettivo, del tutto irrealistico, di formare ragazzi (o perfino bambini!) capaci di leggere e interpretare le fonti, per poi valutarle criticamente magari alla luce delle diverse interpretazioni storiografiche, è consigliabile percorrere una via diversa. E cioè un insegnamento/apprendimento della storia che metta al centro la sua dimensione narrativa in quanto racconto delle vicende umane nel tempo" (MIUR, 2025, p. 67). Tale affermazione risulta in netto contrasto con le pratiche consolidate nella scuola italiana, nelle quali l'analisi delle fonti rappresenta un elemento centrale. È proprio attraverso il lavoro di analisi che gli studenti possono sviluppare competenze quali la capacità di porre domande, formulare ipotesi interpretative e costruire una conoscenza storica consapevole. Le tracce del passato rimangono prive di significato se non vengono interrogate: è proprio l'esercizio critico che trasforma le tracce in fonti significative. L'approccio laboratoriale alla storia, fondato sull'analisi delle fonti, risulta inoltre altamente

⁴ *Indicazioni Nazionali: storia e geografia nella scuola primaria e secondaria.* <https://www.youtube.com/watch?v=ffrWTan5NLs>. Dal minuto 34.

motivante per gli alunni, anche nelle classi di scuola primaria, poiché stimola la curiosità, la partecipazione attiva e lo sviluppo del pensiero critico. Ridurre l'insegnamento della storia a una mera narrazione di fatti rischia di trasformarla in una sequenza passiva di eventi, priva di profondità interpretativa. Gli studenti rischiano così di faticare nel cogliere i nessi di causa-effetto e nello sviluppare un atteggiamento riflessivo nei confronti del passato, con conseguente calo della motivazione.

Un ulteriore elemento di criticità riguarda la forte focalizzazione sulla dimensione nazionale e occidentale della storia. Le nuove *Indicazioni* sottolineano, infatti, la centralità della storia italiana nella scuola primaria. Tale prospettiva, tuttavia, risulta poco inclusiva, poiché non valorizza adeguatamente le culture di appartenenza degli studenti, ma tende piuttosto a promuovere un modello identitario unico e dominante. In una prospettiva educativa realmente inclusiva, l'integrazione dovrebbe implicare il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze. La storia, in questo senso, rappresenta un ambito privilegiato per costruire dialogo interculturale, attraverso il confronto tra molteplici narrazioni e punti di vista.

Si assiste, quindi, al passaggio da una visione ampia e globale, come quella proposta nelle *Indicazioni Nazionali* del 2012, a un'impostazione più "ristretta, prescrittiva" e per certi versi monolitica (lanes, 2025⁵), come quella delineata nel 2025. Le nuove *Indicazioni* sembrano sottrarre alla disciplina storica alcuni dei suoi elementi fondanti, riducendone la complessità e il potenziale formativo. Pur richiamando formalmente i principi di inclusione, il documento non ne sviluppa appieno le implicazioni sul piano didattico, trascurando l'importanza di un curriculum di storia realmente plurale, critico e aperto alla complessità del mondo contemporaneo.

Nel corso dei secoli, la funzione formativa della storia ha subito una profonda evoluzione. Se in passato era prevalentemente orientata alla costruzione di un'identità nazionale e patriottica, oggi è uno strumento essenziale per la formazione di cittadini consapevoli e responsabili. Le *Indicazioni Nazionali*, sottolineano, infatti che:

"Lo studio della storia [...] contribuisce a formare la coscienza storica dei cittadini e li motiva al senso di responsabilità nei confronti del patrimonio culturale e dei beni comuni. Per questa ragione la scuola è chiamata ad esplorare, arricchire, approfondire e consolidare la conoscenza e il senso della storia" (MIUR, 2012, p. 41).

La storia, dunque, assume una funzione civica e culturale di primaria importanza: attraverso la comprensione dei processi del passato, gli alunni sviluppano strumenti interpretativi utili a leggere il presente.

⁵ *Indicazioni Nazionali 2025: il commento di Dario lanes*. https://www.youtube.com/watch?v=wjOG9RM_EgY.

1.2.2 Strumenti utili per una didattica attiva

L'obiettivo principale del docente di storia non è soltanto trasmettere contenuti relativi al passato, ma far comprendere agli studenti che la storia è una disciplina significativa, capace di offrire strumenti per interpretare passato e presente. L'insegnamento della storia, dunque, mira a rendere ogni alunno progressivamente autonomo nella gestione del proprio apprendimento, all'interno di un ambiente educativo fondato sulla condivisione, sul dialogo e sull'interazione tra docente e studente. Superando il modello tradizionale, è essenziale sviluppare competenze critiche, interpretative e argomentative. Gli studiosi di didattica sottolineano l'importanza di adottare pratiche metodologiche attive e partecipative in grado di rendere la disciplina coinvolgente e motivante. In particolare, risulta efficace la *didattica attraverso gli oggetti e l'analisi delle fonti*. Attraverso queste pratiche, la storia viene percepita come un processo dinamico di scoperta e costruzione del sapere.

La didattica con gli oggetti

Una didattica basata sull'utilizzo di oggetti si rivela particolarmente efficace per promuovere un apprendimento significativo negli studenti. Gli oggetti, infatti, stimolano la curiosità, favoriscono il coinvolgimento attivo e rendono l'apprendimento concreto, soprattutto nella scuola primaria, dove l'esperienza diretta rappresenta una dimensione cognitiva essenziale.

La didattica attraverso gli oggetti trova una prima importante teorizzazione nel pensiero di Maria Montessori, la quale sostiene che è l'oggetto a insegnare al bambino: egli diventa attivo nel momento in cui manipola, osserva ed esplora un oggetto. Questa azione permette di costruire conoscenze concrete in modo dinamico e partecipativo.

Come affermano Monducci e Portincasa, "ogni oggetto ha la sua storia: nasce in un determinato contesto culturale, ha determinati usi, particolari proprietà, ha uno scopo; è un prodotto [...] creato dall'ingegno e dall'abilità umane per dare risposte a bisogni materiali e immateriali" (2023, p. 225). Gli oggetti, dunque, non sono neutri ma portano con sé testimonianze culturali ricche di significato. Alcuni di essi sono il risultato di scambi interculturali e rimandano a relazioni tra popoli anche molto lontani nello spazio e nel tempo. Risulta essenziale situarli nel loro contesto storico, analizzandone la funzione e l'importanza nei diversi momenti storici: attraverso questa operazione si ha quasi l'impressione di entrare nell'epoca in cui l'oggetto è stato prodotto o utilizzato.

Compito del docente è mettere in luce i "meccanismi di trasformazione degli oggetti" (Monducci & Portincasa, 2023, p. 226), valorizzando le molteplici informazioni che essi possono offrire. L'oggetto, infatti, può essere osservato da più punti di vista- materiale,

funzionale, simbolico, economico e sociale- e può essere collegato a differenti ambiti disciplinari.

Portare nella scuola primaria una didattica attraverso gli oggetti significa offrire agli alunni un'esperienza concreta che facilita la memorizzazione e la comprensione. L'oggetto aiuta a fissare nella memoria le informazioni apprese e contribuisce alla costruzione di una memoria significativa, capace di attribuire senso ai ricordi. Dall'osservazione diretta si ricavano informazioni, si formulano ipotesi e si stabiliscono relazioni attraverso l'attivazione di schemi conoscitivi già posseduti. L'oggetto si pone come un enigma da indagare e risolvere, stimolando attenzione, curiosità e partecipazione. Inoltre, l'oggetto è in grado di suscitare emozioni perché "ci connette ad un mondo che è un mondo sociale" (Davallon, 2006, citato in Monducci & Portincasa). Esso favorisce collegamenti con l'attualità e con l'esperienza quotidiana degli alunni, rendendo la storia una disciplina viva e significativa. Dal punto di vista metodologico, consente di adottare un metodo ipotetico-deduttivo, guidando gli alunni dal generale al particolare attraverso l'analisi e l'interpretazione.

Risulta quindi essenziale proporre l'analisi dell'oggetto attraverso schemi precisi strutturati con criteri precisi: mediante l'osservazione è possibile individuare trasformazioni nel tempo, cogliere informazioni sulle civiltà del passato e comprendere i processi del cambiamento storico.

In questo modo, è possibile storicizzare problemi diacronici, comprendendone l'evoluzione nel tempo e le connessioni con il presente.

La didattica attraverso l'uso delle fonti storiche

La ricerca storica si fonda sull'uso delle fonti. Ogni tentativo di ricostruire il passato presuppone l'utilizzo da parte dello storico di fonti relative a quel passato. Senza fonti non vi è conoscenza storica, ma soltanto narrazione priva di significato.

Le tracce materiali possono essere di diversa natura: archeologiche, quando provengono da scavi sotto il livello del suolo; architettoniche, quando sono costruzioni visibili; artistiche, quando hanno un valore aggiunto al lavoro umano; quotidiane, quando riguardano oggetti di uso comune; paesaggistiche, quando rimandano a trasformazioni dell'ambiente; familiari, quando sono conservate nelle nostre case e testimoniano la storia personale o generazionale.

Si può dunque affermare che ogni oggetto prodotto dagli esseri umani e sopravvissuto nel tempo costituisce una traccia della vita passata, che rimane "muta" finché qualcuno non sceglie di interrogarla. È proprio l'atto di porre domande alla traccia, con lo scopo di ricavare informazioni sul passato, che la trasforma in fonte storica. La fonte, inoltre, può fornire informazioni differenti a seconda delle domande poste, dal soggetto che la analizza e dal periodo storico in cui viene interrogata. Questo aspetto viene definito "concezione dinamica

delle fonti (Monducci & Portincasa, 2023, p. 145), sottolineando come il significato delle fonti si costruisca nel dialogo tra passato e presente.

La centralità delle fonti nella storiografia è stata in modo progressivo inserita e valorizzata a scuola. A partire dagli anni Sessanta e Settanta del Novecento si è avviata una sperimentazione didattica che ha introdotto nei curricoli l'approccio diretto ai documenti del passato, trasformando l'insegnamento della storia da trasmissivo ad attivo. L'obiettivo non è più soltanto sviluppare la capacità del lettore ma far crescere l'abilità dello storico, attraverso il cosiddetto "laboratorio di storia", uno spazio metodologico in cui esercitare la pratica di lettura, la contestualizzazione e l'interpretazione delle fonti storiche.

Le stesse *Indicazioni Nazionali* del 2012 sottolineano l'importanza di operare con le fonti storiche.

Al termine della classe terza, infatti, gli studenti devono essere in grado di:

"Individuare le tracce e usarle come fonti per produrre conoscenze sul proprio passato, della generazione degli adulti e della comunità di appartenenza.

Ricavare da fonti di diverso tipo informazioni e conoscenze su aspetti del passato" (MIUR, 2012, p. 43).

Tali obiettivi presuppongono un lavoro con le tracce che riguardano la storia personale e familiare dei bambini, per poi ampliare, con il tempo, alla storia della comunità scolastica o cittadina.

Al termine della classe quinta, gli obiettivi risultano più specifici e articolati. Gli alunni devono essere in grado di:

"Produrre informazioni con fonti di diversa natura utili alla ricostruzione di un fenomeno storico.

Rappresentare, in un quadro storico-sociale le informazioni che scaturiscono dalle tracce del passato presenti sul territorio vissuto" (MIUR, 2012, p. 44).

Il primo obiettivo fa riferimento al percorso di storia generale che viene proposto; il secondo, invece, rappresenta un invito a usare le fonti presenti nel territorio in cui sorge la scuola.

Una metodologia efficace è il laboratorio di storia attraverso l'uso delle fonti. È fondamentale fornire precedentemente le informazioni di contesto necessarie per presentare la fonte. Successivamente, le fonti selezionate vengono proposte secondo modalità differenti a seconda dell'età dei discenti: nelle classi più grandi con un approccio investigativo, in quelle più piccole con un approccio ludico. Risulta funzionale fornire delle schede di analisi della fonte storica, utili a guidare gli studenti nell'osservazione, nella formulazione di ipotesi e nella

costruzione di inferenze. Il percorso si articola generalmente in una fase di osservazione, una di indagine e interpretazione e una di confronto.

Nella pratica quotidiana, tuttavia, il lavoro sulle fonti risulta ancora marginale, poiché si preferisce il manuale scolastico. La scarsità di tempo e l'ampiezza del programma inducono i docenti a optare per uno studio più rapido e superficiale dei contenuti. Il laboratorio è percepito come uno strumento non indispensabile, quasi accessorio al curriculum. Si tratta di una visione riduttiva: il laboratorio non toglie tempo alla didattica, ma ne accresce la qualità poiché favorisce un apprendimento critico, attivo e consapevole.

1.3 Come insegnare storia dall'infanzia alla primaria

Le competenze da sviluppare nel corso della scuola dell'infanzia sono articolate in cinque campi di esperienza: *Il sé e l'altro*, *Il corpo e il movimento*, *Immagini, suoni e colori*, *I discorsi e le parole* e *La conoscenza del mondo*. Questi campi non costituiscono campi separati, bensì dimensioni tra loro intrecciate, all'interno delle quali l'apprendimento si realizza attraverso l'azione, l'esplorazione, la relazione con i pari, la natura, l'arte e il territorio. L'esperienza concreta rappresenta il fulcro su cui si costruiscono le prime forme di organizzazione del sapere.

Le prime tre classi di scuola primaria si collocano in una prospettiva di continuità educativa e didattica con la scuola dell'infanzia. Gli obiettivi di apprendimento al termine della classe terza, pur anticipando il modello strutturato che caratterizza la classe quinta, pongono particolare attenzione al rafforzamento dei prerequisiti di base, soprattutto in relazione alla dimensione temporale. La comprensione della successione, della contemporaneità, della durata e della ciclicità costituisce una condizione imprescindibile per l'avvio allo studio sistematico della disciplina storica.

Per le classi quarta e quinta, invece, i traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento lasciano maggiore spazio a percorsi di tipo modulare e laboratoriale, favorendo un approccio più articolato e consapevole della conoscenza storica.

Uno degli obiettivi centrali dell'insegnamento della storia consiste nella "costruzione e nell'approfondimento dei concetti storici fondanti, intesi come fondanti perché aprono alle costruzioni concettuali, hanno il privilegio di presentarsi come nodi che aggregano molteplici storie e costituiscono i perni su cui ruotano importanti incroci disciplinari" (Monducci & Portincasa, 2023, p. 61). Il raggiungimento di questo obiettivo non dipende esclusivamente dalla metodologia utilizzata, quanto piuttosto dalla sua efficacia nel costruire un percorso didattico motivante e significativo, capace di coinvolgere attivamente gli studenti nella rielaborazione dei nuclei essenziali della disciplina. Ivo Mattozzi, infatti, individua alcuni riferimenti concettuali essenziali, organizzati in forma di binomi: storia/storiografia;

ambiente/territorio; traccia/fonte; spazio/tempo; storia generale/civiltà; tecnologia/economia; società/stato; religione/cultura (Monducci & Portincasa, 2023). Ogni binomio rappresenta una categoria ampia e trasversale, che consente di articolare in modo progressivo contenuti sempre più complessi. La loro funzione non è delimitare rigidamente gli argomenti, bensì offrire chiavi interpretative attraverso cui leggere e organizzare i processi storici. Il curriculum, quindi, va inteso come un percorso in continua espansione e approfondimento in riferimento a questi nuclei fondanti.

È importante sottolineare, inoltre, che questi concetti fondanti non sono prerogativa esclusiva delle classi più avanzate. Come evidenzia Lucia Corti (citata in Monducci & Portincasa, 2023, p. 62) “l’avvio alla costruzione dei concetti fondanti inizia già in modo embrionale nelle classi dell’infanzia”. Nel corso della formazione, tali concetti vengono esplicitati, sistematizzati e ampliati, fino a diventare strumenti interpretativi della vita sociale e dei processi storici.

Dal punto di vista progettuale, l’elemento determinante della storia risiede nella capacità dell’insegnante di strutturare percorsi significativi e coinvolgenti. Barbero dichiara che “la storia sia la cosa più divertente del mondo”⁶ e spetta al docente promuovere metodologie attive che pongano gli studenti al centro del proprio apprendimento, favorendo la partecipazione, il confronto e la costruzione condivisa del sapere. Essere un buon insegnante significa, in quest’ottica, saper selezionare strategie e modalità adeguate alle caratteristiche del gruppo classe, mantenendo alta la motivazione e sostenendo il desiderio di apprendere (Moscato, 2020). La competenza professionale del docente si misura nella sua capacità di mediare contenuti disciplinari, bisogni formativi degli alunni e contesto di apprendimento.

Di seguito verranno presentati tre modelli di riferimento per l’insegnamento della storia, mettendo in evidenza le caratteristiche e analizzando il potenziale motivazionale all’interno del percorso formativo della scuola primaria.

Modello trasmissivo-sequenziale e il sussidiario

Il modello di insegnamento della storia basato sulla lezione frontale e sulla ripetizione dei contenuti da parte degli allievi rappresenta ancora oggi una delle modalità più diffuse nelle scuole italiane. Questo metodo tradizionale viene definito “modello trasmissivo-sequenziale”, il cui oggetto specifico è la storia generale, ovvero un insieme di conoscenze ritenute essenziali sulla vicenda storica dell’umanità, centrato sulla storia politico- istituzionale. I contenuti storici assumono un carattere prescrittivo: alcuni nuclei tematici devono essere obbligatoriamente acquisiti con lo scopo di costruire un sapere storico specifico. Tale impostazione riflette una concezione tradizionale e riduttiva della disciplina, oltre a riprodurre dinamiche gerarchiche tipiche del sistema scolastico italiano. Il docente assume

⁶ Alessandro Barbero, *Che cos’è la storia*, <https://www.youtube.com/watch?v=2pQ9tkSaDE8>. Minuto 0.55

prevalentemente il ruolo di trasmettitore di contenuti e di valutatore della loro corretta memorizzazione, attraverso interrogazioni e compiti scritti, mentre gli alunni sono chiamati a riprodurre fedelmente quanto appreso.

Dal punto di vista dell'organizzazione dei contenuti, questo modello segue rigidamente l'ordine cronologico, procedendo dal passato più remoto all'età contemporanea. I fenomeni storici, quindi, vengono presentati come una "catena ininterrotta" (Panciera, 2016, p. 64), indifferenti di fronte al rapporto imprescindibile tra passato e presente. In questo modo, la storia rischia di apparire come un insieme di eventi lontani e disconnessi dall'esperienza quotidiana degli alunni. La presentazione sequenziale e lineare dei contenuti può contribuire a rendere la disciplina percepita come astratta e distante, soprattutto alla scuola primaria, dove il pensiero astratto non è ancora pienamente consolidato. L'assenza di una dimensione laboratoriale e attiva limita la possibilità di costruire apprendimenti significativi, fondati sull'esplorazione, la scoperta e la formulazione di ipotesi, infatti, Plutarco affermava che "gli studenti non sono vasi da riempire ma fiaccole da accendere". Inoltre, una trasmissione puramente nozionistica può alimentare l'idea di una possibile conoscenza completa della storia. Allo stesso modo la narrazione lineare del sapere storico diffonde la convinzione che l'umanità abbia seguito una storia lineare che va dal semplice al complesso. Il sapere storico, invece, dovrebbe aiutare a comprendere che ciò che appare oggi come ordinario, è il risultato di processi lunghi e non lineari, frutto di conquiste sociali, culturali e politiche.

Il limite del modello trasmissivo-sequenziale non risiede solamente nella metodologia utilizzata, bensì nella concezione teorica della disciplina: una storia intesa come un elenco di fatti da memorizzare e non uno strumento interpretativo volto a comprendere la complessità del presente a partire dallo studio del passato.

L'applicazione del modello trasmissivo-sequenziale si realizza attraverso l'utilizzo del sussidiario scolastico, che spesso diventa lo strumento centrale per l'acquisizione del sapere storico. In questa prospettiva, il docente tende a semplificare e schematizzare i fenomeni, affidando al libro di testo il compito di organizzare e veicolare i contenuti disciplinari. Il manuale diventa dunque il principale mediatore tra l'alunno e la conoscenza storica.

È ancora diffusa l'idea che la storia destinata ai bambini sia una pura semplificazione della storia "per adulti". Tale semplificazione rischia di sfociare nella banalizzazione dei contenuti e, di conseguenza, nella perdita di complessità e di problematicità che caratterizza il sapere storico. Negli ultimi anni, tuttavia, i manuali scolastici hanno avuto un significativo miglioramento qualitativo, sia sul piano iconografico sia su quello metodologico. I docenti mostrano una maggiore attenzione e consapevolezza nella scelta del sussidiario. Nel testo *Insegnare storia nella scuola primaria* di Monducci e Portincasa (2023) vengono esplicitati gli elementi da tenere in considerazione nella selezione di un testo scolastico, i quali sono:

- Innovazione nella presentazione dei contenuti storici che eviti la mera esposizione lineare e nozionistica;
- Presenza di proposte operative da effettuare in classe in modo tale da fornire gli strumenti per imparare a conoscere e interpretare i fatti, eventi e processi del passato, offrendo metodi e saperi utili per comprendere e interpretare il passato;
- Presenza di immagini e ricostruzioni illustrate;
- Presenza di fotografie di fonti significative accompagnate da didascalie, linee del tempo e carte geografiche.

Il libro di testo, in sintesi, rimane uno strumento utile e potenzialmente efficace per l'insegnamento della storia, tuttavia, non può costituire l'unico riferimento didattico. Esso deve essere integrato in una progettazione più ampia che preveda attività laboratoriali, analisi di fonti, discussioni guidate e percorsi di ricerca, ponendo gli studenti nella condizione di dover formulare ipotesi. Gli alunni diventano in questo modo il fulcro del processo di apprendimento.

Il laboratorio storico

Un ulteriore approccio per l'insegnamento e l'apprendimento della storia è la didattica laboratoriale.

Il laboratorio didattico ha finalità formativa ed è “un tempo e uno spazio dove i ragazzi possono lavorare su argomenti e progetti che li hanno coinvolti. Il laboratorio è quindi un contesto che, valorizzando la curiosità, sviluppa l'attitudine alla ricerca” (Landi, 2006, p. 69). Esso diventa quindi il luogo dove si svolgono attività volte a sviluppare competenze reali e precise in ottica collaborativa. Ivo Mattozzi considera la didattica laboratoriale come “quella che si svolge in un ambiente condiviso e in cui il docente e allievi e allievi tra loro interagiscono in una fase del processo di costruzione della conoscenza e delle competenze. La operatività può snodarsi lungo il processo di apprendimento anche fuori dall'aula e nello studio domestico degli allievi, la didattica laboratoriale deve congiungere il processo di insegnamento con quello di apprendimento” (Mattozzi, 2003, citato da Panciera, 2016, p.78). Il laboratorio di storia, dunque, consiste in una concezione della didattica di tipo attivo, che pone al centro il rapporto docente-discente inteso come una stretta collaborazione reciproca. Non è solamente uno spazio fisico o un insieme di attività operative, bensì un ambito comportamentale e metodologico in cui ogni conoscenza che si raggiunge deriva da un lavoro sia individuale che collettivo (Dondarini, 2021), e quest'ultimo deriva dalla messa in atto della tecnica di cooperative learning.

L'obiettivo primario non è la semplice acquisizione di contenuti, ma lo sviluppo della capacità di “saper fare”, ovvero di appropriarsi in modo progressivo di quelle competenze trasversali e specifiche dell'interpretazione storiografica: formulare ipotesi e domande, analizzare fonti,

selezionare e criticare le informazioni raccolte. Nella pratica quotidiana, l'applicazione sistematica della didattica laboratoriale può incontrare difficoltà, spesso legate al poco tempo a disposizione. Nonostante tali vincoli, il laboratorio è inteso come una metodologia flessibile in grado di sviluppare una o più competenze. L'elemento centrale di questo approccio è il ruolo dell'allievo che non rimane passivo ma diventa protagonista collaborativo del proprio sapere.

L'UMDA: Unità Modulare di Apprendimento

L'Unità Modulare di Apprendimento (UMDA) si configura come una metodologia didattica particolarmente efficace per lo sviluppo delle competenze storiche negli allievi. Il modulo, secondo Giuseppe Domenici, è una parte disciplinare o interdisciplinare del programma di studio, che presenta omogeneità tematica e ha come scopo l'acquisizione di precise competenze. Le sue caratteristiche centrali sono l'autonomia e l'elasticità: esso è caratterizzato da completezza interna ma flessibile e adattabile al contesto di apprendimento. Il modulo rappresenta per lo studente un "percorso attrezzato di apprendimento, in grado di modificare significativamente la mappa cognitiva e la rete delle conoscenze precedentemente conosciute" (Panciera, 2016, p. 69). L'utilizzo di tale metodologia nell'insegnamento della disciplina storica permette di superare i vincoli e i limiti del modello trasmissivo, poiché rompe la meccanica concatenazione cronologica degli eventi organizzando le conoscenze attorno a precisi nodi problematici. In questo modo la storia non è più percepita come una sequenza lineare e ininterrotta di fatti, ma come un campo di indagine articolato, mettendo in relazione passato e presente. Il punto di riferimento di ogni UMDA, infatti, è il rapporto tra il fenomeno analizzato e il tempo presente: tale aggancio permette uno studio più rilevante e vicino l'esperienza degli studenti.

L'UMDA può essere paragonata a un *dossier* preparato dal docente su un argomento prescelto, all'interno del quale confluiscono materiali, fonti, attività e compiti autentici. Bisogna ricordare, inoltre, che l'UMDA è preposta allo sviluppo di competenze, e per questo motivo sono importanti le attività pratiche come le esercitazioni, la comprensione, l'analisi, il confronto e la sintesi delle diverse fonti, informazioni, materiali e anche esperienze personali e dirette degli studenti.

Essa viene solitamente divisa in quattro fasi partendo da una realtà attuale per giungere alla comprensione della sua rilevanza storica (Panciera, 2016) (vedi 2.2.2 Le fasi dell'UMDA).

La conoscenza storica, così costruita, risulta maggiormente significativa, poiché nasce dall'esperienza diretta, dalla discussione e dalla rielaborazione condivisa.

1.4 Tante storie diverse ma intrecciate

La storia va considerata come una disciplina unitaria e coerente che si occupa delle diverse civiltà nel tempo. Tuttavia, essa non può essere considerata come un genere letterario unico in quanto, al suo interno, è possibile riconoscere alcune tipologie fondamentali. È essenziale saper riconoscere i diversi generi storiografici, affinando la capacità di individuare limiti e potenzialità.

1.4.1 Storia Generale

La storia generale è il genere storiografico più diffuso nelle scuole e nelle università. In particolare, i manuali scolastici svolgono la funzione di estrema sintesi del sapere storico destinato agli studenti e costituiscono tuttora gli strumenti maggiormente utilizzati nelle aule scolastiche. È tuttavia fondamentale ricordare che la storia presentata nei manuali scolastici non coincide con una rappresentazione realistica del passato, ma con una selezione e rielaborazione dei contenuti storici in linea con specifici obiettivi formativi.

Panciera (2016) definisce la storia generale come “rappresentazione sistematica dei percorsi e dei cambiamenti che hanno riguardato l’umanità dalla preistoria a oggi, organizzata secondo un principio sequenziale e formata dalle principali conoscenze a cui si è pervenuti” (p.17). Questa tipologia storiografica varia da paese a paese e risulta ordinata secondo assetti istituzionali e politici specifici: poteri, guerre, dinastie, trattati, rivoluzioni, reazioni, crisi e sviluppi che segnano le tappe fondamentali (Panciera, 2016).

Nel contesto scolastico italiano, la storia generale tende ad avere una visione fortemente eurocentrica. Questa impostazione è il risultato delle direttive emanate dal Ministero della Pubblica Istruzione che, nel 1999, ha definito le linee guida fondamentali per l’insegnamento della disciplina storica. Tra i principi di maggiore rilievo ci sono la scelta di contenuti che privilegiano i quadri di civiltà e i loro cambiamenti nel tempo, nonché il riconoscimento della valenza formativa della storia con una richiesta di una “maggiore attenzione alla dimensione locale, europea, interculturale della storia” (Panciera & Preto, 2002).

Nonostante la volontà istituzionale di promuovere una visione più ampia e globale della storia, nella pratica didattica quotidiana delle classi italiane permane un forte attaccamento alla tradizione. I docenti, spesso vincolati da programmi molto densi e da tempi didattici limitati, tendono a fare affidamento sui sussidiari, concepiti e utilizzati ancora oggi come principale strumento per l’insegnamento della storia.

1.4.2 Storia Globale o World History

L’accusa più rilevante mossa nei confronti della storia generale riguarda il suo forte eurocentrismo mentre l’esistenza e i cambiamenti riguardanti altre civiltà (araba, cinese, ...) vengono presi in considerazione solo in relazione al contatto o alle dinamiche di

incontro/scontro con gli europei. In questo quadro interpretativo eurocentrico, da alcuni decenni si è progressivamente affermato un nuovo approccio storiografico, definito *World History* o storia globale. Attraverso di essa si cerca di comprendere il passato attraverso una prospettiva più ampia e completa, superando visioni isolate ed eurocentriche della storia, creando un quadro interconnesso e globale.

La storia globale viene definita come una storia “delle connessioni all’interno della comunità globale, che privilegia la dimensione transculturale e trans-regionale del divenire storico [...]”. (Di Fiore & Meriggi, 2011, p. 23-24, citato in Contegreco nel 2020). La storia globale è, in altre parole, l’analisi di eventi, fenomeni e processi storici su scala mondiale.

Questa definizione prospettiva consente di cogliere l’importanza di introdurre nel sistema scolastico italiano elementi riconducibili alla storia globale soprattutto alla luce della realtà contemporanea, caratterizzata da una costante e stretta interazione tra persone e popoli di diverse radici, storie e culture. La scuola, in quanto spazio privilegiato di formazione e di educazione alla cittadinanza, è chiamata a fornire strumenti adeguati a cogliere tale complessità.

Negli Stati Uniti, ad esempio, la *World History* è ormai stabilmente inserita sia nei curricoli scolastici sia nelle università. In Italia, al contrario, persistono numerose resistenze, riconducibili in parte alla diffidenza di alcuni storici nei confronti della storia globale e, in parte, alla limitata diffusione in ambito accademico. Inoltre, Panciera (2016) individua altre problematiche legate alla diffusione della *World History* nel contesto italiano: il numero limitato di strumenti a disposizione, una poco adeguata formazione dei docenti e la mancanza di un canone condiviso. Inoltre, la vastità degli intrecci e delle interconnessioni storiche che caratterizza la storia globale può generare timore nei docenti, i quali la percepiscono come fonte di confusione per gli studenti del primo ciclo di istruzione. Per queste ragioni, risulta più opportuno affrontare tali tematiche con studenti più grandi, che dispongono di un bagaglio di conoscenze più solido e di maggiori competenze cognitive, tali da consentire l’elaborazione di riflessioni complesse e articolate.

Perché insegnare la *World History*? Come sottolinea Enrico Acciai (2023), “la storia globale può essere quindi utile per rimettere a fuoco il modo in cui intendiamo, scriviamo e insegniamo la storia, facendone una materia più inclusiva e meno dogmatica possibile”.

In questa prospettiva, la *World History* non si limita ad aggiungere nuovi contenuti, ma propone un vero e proprio cambio di paradigma: invita a considerare la pluralità dei punti di vista, a valorizzare le interconnessioni tra culture e civiltà e a superare narrazioni lineari e univoche.

1.5 La storia cinese

La storia cinese rappresenta una delle tradizioni storiche più antiche e continue dell'umanità, caratterizzata da una durata millenaria che si estende dalle prime civiltà neolitiche fino all'età contemporanea. Come evidenziato da Fairbank e Goldman (2006), la civiltà cinese si distingue per un forte senso di continuità culturale e istituzionale, sostenuto da un sistema di scrittura unitario, da un'amministrazione centralizzata e da una concezione del tempo storico ciclica, organizzata attorno alla successione delle dinastie. La storiografia tradizionale cinese, influenzata dal pensiero confuciano, attribuisce alla storia una funzione educativa e morale, con lo scopo di fornire modelli di buon governo e di ordine sociale (Elman, 2014).

La storia della Cina ha contribuito in modo significativo alla storia mondiale attraverso invenzioni fondamentali- carta, stampa, bussola, polvere da sparo- e attraverso intensi scambi commerciali e culturali lungo la Via della Seta.

1.5.1 Dal periodo degli Stati Combattenti al primo Imperatore cinese

Il periodo storico preso in considerazione durante il laboratorio svolto a scuola si estende dal 453 a.C. al 206 a.C., arco cronologico che coincide con il periodo della civiltà greca affrontato in parte con l'insegnante di classe. Questa scelta consente di avviare confronti tra alcuni elementi della civiltà greca e quelli della civiltà cinese, ad esempio la struttura analoga delle città.

Gli Stati Combattenti

Il periodo preso in esame va dal 453 a.C. al 221 a.C. ed è noto come periodo degli Stati Combattenti. In questa fase storica, i sette regni principali- Han, Wei, Zhao, Qi, Qin, Yan e

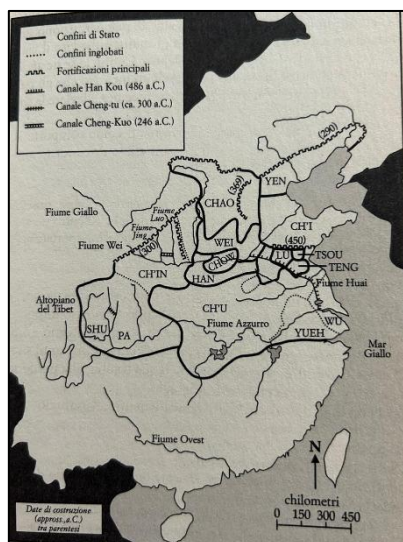


FIGURA 1: CARTA GEOGRAFICA STATI COMBATTENTI

Chu- si contesero la supremazia politica e militare nella regione dell'antica Cina (Fig. 1). Si tratta di un'epoca di profonde trasformazioni, non solo sul piano politico e militare, ma anche sotto il profilo economico, sociale e istituzionale.

Uno degli aspetti più rilevanti di questo periodo riguarda i cambiamenti nelle forme di sussistenza economica. I principali regni in competizione avviarono un progressivo processi di accentramento del controllo sulla terra, sul lavoro e sui beni. I servi, gradualmente affrancati dal controllo

diretto dei propri padroni, acquisiscono importanti nuovi diritti sulla terra, favorendo una riorganizzazione dei rapporti

produttivi.

In questo contesto si assiste alla diffusione della lavorazione del ferro, che andò a sostituire progressivamente il bronzo, soprattutto nella produzione di armi. L'introduzione della metallurgia del ferro e la fabbricazione di utensili agricoli, come zappe, vanghe, aratri, falci, coltelli e asce, determinarono un significativo aumento della produttività agricola. Nella zona centrale della Cina settentrionale si coltivavano un'ampia varietà di miglio, frumento e semi di soia. Tuttavia, i sovrani dei Regni Combattenti privilegiarono al lungo l'impiego del ferro per scopi militari piuttosto che per la produzione di strumenti agricoli. La fabbricazione delle armi era affidata generalmente a funzionari locali, mentre nello Stato di Qin le fonderie, concentrate prevalentemente nella capitale, erano sottoposte a un controllo diretto del sovrano.

Nel testo *L'età imperiale dai Tre Regni ai Qing* di M. Sabattini e M. Scarpari (2010), viene descritto come l'accentramento politico e la progressiva affermazione di un'economia monetaria favorirono lo sviluppo del commercio interregionale, la crescita urbana e la nascita di una nuova classe di mercanti relativamente autonoma. I governatori locali, infatti, facevano spesso affidamento sui mercanti privati per il rifornimento di beni e risorse di prima necessità, contribuendo così ad accrescere l'autonomia economica e sociale di questa nuova classe emergente.

La crescita urbana durante il periodo degli Stati Combattenti rappresentò uno dei fenomeni più significativi della storia della Cina antica e fu il risultato delle profonde trasformazioni politiche, economiche e sociali che interessarono il territorio. In questa fase storica, caratterizzata dalla continua competizione tra i vari regni, le città assunsero un ruolo centrale nell'organizzazione dello Stato, diventando non soltanto luoghi di residenza, ma veri e propri centri amministrativi, economici e militari. Uno dei principali fattori che favorì lo sviluppo urbano fu la necessità, da parte dei diversi stati, di rafforzare il controllo del territorio e di costruire apparati amministrativi sempre più efficienti e articolati. Le città divennero così capitali politiche e importanti centri burocratici, all'interno dei quali operavano funzionari, magistrati e amministratori. La crescente centralizzazione del potere politico rese quindi indispensabile la presenza di strutture urbane adeguate alle nuove esigenze governative. Parallelamente, anche il progresso agricolo contribuì in modo decisivo alla crescita delle città. L'introduzione di strumenti in ferro, il miglioramento delle tecniche di irrigazione e una più efficiente organizzazione del lavoro agricolo determinarono un notevole incremento della produzione alimentare. Tale surplus agricolo rese possibile il sostentamento di una popolazione sempre più numerosa, favorendo lo sviluppo urbano e la specializzazione delle attività economiche.

Le città divennero, inoltre, importanti centri commerciali, nei quali si concentravano mercanti, artigiani. La costruzione di strade e canali migliorò i collegamenti tra le diverse regioni,

facilitando la circolazione di merci, persone e risorse. Alcuni centri urbani acquisirono così un ruolo strategico non soltanto dal punto di vista politico e militare, ma anche economico.

Il costante stato di guerra che caratterizzò questo periodo influenzò profondamente anche la struttura delle città. Per esigenze difensive, molti centri urbani vennero circondati da imponenti mura che garantivano protezione alla popolazione. Le mura delle città principali superavano spesso i sette chilometri di lunghezza; emblematico è il caso della città di Xiadu, capitale del regno di Yan, le cui fortificazioni superavano i nove chilometri. In questo contesto, numerosi abitanti delle campagne cercarono rifugio all'interno dei centri fortificati, contribuendo all'aumento della popolazione urbana.

Dal punto di vista urbanistico, le città presentavano generalmente una suddivisione funzionale degli spazi. Era presente un'area riservata al palazzo e agli edifici amministrativi, spesso collocata in posizione elevata e caratterizzata da strutture monumentali, simbolo del potere politico. Accanto a questa si sviluppava l'area destinata alla popolazione, dove si trovavano abitazioni, officine artigianali per la lavorazione dei metalli, magazzini e la zecca per la produzione della moneta.

Questa straordinaria crescita urbana fu dunque il risultato dell'interazione tra sviluppo agricolo, espansione commerciale, innovazioni tecnologiche, esigenze militari e centralizzazione politica. Le città non rappresentarono soltanto centri abitativi, ma costituirono il fulcro della trasformazione economica e istituzionale della Cina antica, anticipando molti aspetti della futura organizzazione imperiale.

Per sostenere eserciti sempre più numerosi e garantire entrate fiscali adeguate, i sovrani dei sette Stati sottrassero terre e funzioni alla nobiltà, offrendo agli agricoltori diritti di proprietà in cambio di lavoro, servizio militare e imposte versate direttamente nelle casse del sovrano. L'agricoltura su scala ristretta e a conduzione familiare diventa un tratto distintivo dell'economia cinese, caratterizzante tutto il periodo imperiale.

Verso la fine di questa epoca storica si affermano due principali modelli di sviluppo economico. Nell'area centrale della pianura del Nord, l'autorità del sovrano si affievolisce e le città locali e la classe mercantile godono di una vasta autonomia, promuovendo l'espansione industriale e commerciale. Invece, negli Stati Qin, Chi, Qi e Yan il controllo politico era più rigido: la produzione industriale si concentra nelle officine statali.

Sul piano militare il periodo fu caratterizzato da una serie di conflitti che portarono progressivamente all'affermazione dello Stato Qin. Nel 340 a.C., approfittando della serie di sconfitte che avevano indebolito il regno di Wei, il Qin conquista ampi territori, costringendo Wei a trasferire la capitale da Anyi a Daliang.

Il regno di Chu raggiunse il suo massimo splendore nel 334 a.C., grazie alla conquista di molti territori. Tuttavia, dovette cedere di fronte l'espansionismo dello Stato Qin.

Nel 293 a.C., i Qin sconfissero i Wei e gli Han nella battaglia di Yique; nel 278 a.C. conquistarono la capitale dello Stato Chu, costringendo il sovrano a trasferirsi a Shouchun. Nel 260 a.C. i Qin sconfissero gli Zhao nella sanguinosa battaglia di Changping. Nel 235 a.C. l'esercito Qin invase lo Stato di Wei ed assediò la capitale Kaifeng. Nel 222 a.C. caddero gli Stati di Yan e Zhao e, l'anno seguente, il re di Qi si arrese. Con la conclusione di queste conquiste, l'unificazione della Cina fu compiuta e si aprì l'era della dinastia Qin, sotto la guida di Qin Shi Huang.

Il primo imperatore della Cina: Qin Shi Huang



FIGURA 2: QIN SHI HUANG

Qin Shi Huang, nato con il nome Ying Zheng, è considerato il primo imperatore della Cina unificata. Nel 221 a.C., dopo aver unificato gli altri Stati Combattenti, egli assunse per la prima volta il titolo di *huangdi*, segnando una svolta decisiva per la storia cinese (Fairbank & Goldman, 2006). La stessa parola "Cina" viene fatta generalmente risalire a "Qin" o "Ch'in". L'unificazione non rappresentò solamente una conquista militare, ma l'avvio di un'organizzazione politica fondata sul potere centrale forte e su un'amministrazione statale altamente strutturata, diventando un modello per le successive dinastie imperiali (Sabattini &

Santangelo, 2005). Dopo l'unificazione, l'imperatore si dedicò a rafforzare il proprio dominio affiancato dal suo ministro Li Si. La

dottrina politica di Qin Shi Huang era basata sull'idea di un'autorità statale assoluta e su un sistema rigido di leggi, premi e punizioni, volto a garantire l'ordine e l'obbedienza controllando direttamente la popolazione.

Il trionfo del 221 a.C. non fu dato esclusivamente da vantaggi strategici o militari, bensì dalla capacità dello Stato di mobilitare l'intera società. L'organizzazione dell'esercito fece da modello per l'organizzazione della società: la gerarchia sociale era basata su quella militare e prevedeva un sistema di ricompense per agricoltori e soldati meritevoli.

L'impero Qin si caratterizzò per un controllo capillare della popolazione. I funzionari suddividevano la popolazione in unità composte da cinque nuclei familiari a scopo fiscale, di reclutamento e di realizzazione delle opere pubbliche. Queste unità, rappresentate da un capo villaggio condividevano anche la responsabilità per le eventuali azioni illegali commesse dai membri del proprio nucleo. Inoltre, anche i funzionari locali dovevano rispettare norme molto rigide ed erano sottoposti a severe punizioni anche per minimi errori. Questo sistema creò un clima di forte pressione sociale che fu durante criticato dai pensatori confuciani. Come osserva Xunzi, i governatori Qin "trattavano il popolo duramente,

incutendogli timore con le proprie autorità, amareggiandolo a suon di stenti, adulandolo con ricompense e piegandolo con punizioni” (citato da Sabattini & Scarpari, 2010, p.123).

Nonostante la durezza del sistema, l'amministrazione Qin svolse un ruolo centrale nello sviluppo agricolo ed economico. I sovrani offrivano terreni pubblici per incentivare l'immigrazione e l'espansione agricola dei propri territori. Furono, inoltre, redatte molte opere enciclopediche dedicate all'agricoltura, come quella attribuita a Lu Buwei nel 239 a.C., che forniva indicazioni pratiche sui metodi di preparazione del terreno, sulle stagioni più idonee alla semina dei raccolti e sulla rotazione delle colture, soprattutto di miglio e frumento, al fine di preservare la fertilità del suolo. L'iniziativa amministrativa si concentra, inoltre, sull'accumulazione di ampie risorse di grano, destinate a fronteggiare eventuali carestie, rafforzando, quindi, il controllo statale sulle risorse.

Egli fu l'artefice di molte riforme importanti:

1. Abolì il regime feudale, al fine di evitare il riproporsi di situazioni come il caos politico che ha caratterizzato il periodo degli Stati Combattenti. L'impero fu diviso in 36 governatorati, amministrati ciascuno da un governatore civile, superiore, e da un governatore militare. Inoltre, in ogni governatorato era presente un ispettore con lo scopo di controllare l'operato dei due governatori. Infine, ogni governatorato era suddiviso in più distretti retti da funzionari. In questo modo, fu in grado di centralizzare maggiormente il potere politico e militare.
2. La capitale fu trasferita a Xianyang, attuale Xi'an, nella quale ordinò il trasferimento di tutte le precedenti famiglie reali in modo tale da controllarle.
3. Unificò la scrittura cinese: i caratteri di scrittura nello Stato Qin furono imposti a tutto l'impero.
4. Attuò il *rogo dei libri e sepoltura degli eruditi*: furono bruciati testi antichi che rappresentavano una potenziale minaccia al suo mandato imperiale.

La figura di Qin Shi Huang è legata anche a grandi opere pubbliche e simboliche, tra cui l'avvio delle fortificazioni che confluiranno nella successiva Grande Muraglia e la costruzione dei soldati dell'Esercito di Terracotta. Alla sua morte, l'imperatore fu sepolto in un imponente mausoleo situato a est del monte Lishan, oggi patrimonio dell'umanità. La camera funeraria centrale non è mai stata aperta dagli archeologi moderni e il suo contenuto rimane, ad oggi, oggetto di studio e di ipotesi scientifiche. Il mausoleo rappresenta una delle testimonianze archeologiche più straordinarie della civiltà cinese (Portal, 2007), poiché si tratta di una rappresentazione in scala dell'universo imperiale concepito per riflettere il potere e la centralità del sovrano nell'aldilà. Secondo gli studiosi, la tomba sarebbe stata dotata di un sistema altamente sofisticato, comprendente elementi simbolici come corsi d'acqua riprodotti mediante mercurio liquido e dispositivi difensivi destinati a proteggere il sepolcro da intrusioni. Il mausoleo del primo imperatore della Cina unificata, dunque, rappresenta una

testimonianza di eccezionale valore storico e archeologico non solo per la sua monumentalità, ma anche per la sua funzione ideologica e politica. Esso riflette infatti la concezione del potere imperiale come realtà eterna e universale, proiettata oltre la morte del sovrano e strettamente connessa alla nascita dello Stato imperiale cinese.

Secondo la tradizione, negli ultimi anni di vita, l'imperatore Qin Shi Huang sviluppò una forte ossessione per l'immortalità. Egli, infatti, compì molti viaggi nell'isola di Zhifu, ritenuta sacra e capace di donare l'immortalità. Questi elementi, a metà tra storia e mito, contribuiscono a delineare una figura complessa e controversa: da un lato ampiamente criticata dalla storiografia confuciana come esempio di sovrano tiranno, dall'altro riconosciuta come fondatrice di un modello statale centralizzato che influenzò profondamente l'intera storia imperiale cinese.

1.5.2 Le fonti analizzate

Le fonti analizzate e presentate durante lo svolgimento del progetto a scuola sono due: i soldati dell'Esercito di Terracotta e una campana tradizionale del tempo, chiamata *Bo*.

I soldati dell'Esercito di Terracotta

L'Esercito di Terracotta costituisce uno dei più straordinari ritrovamenti archeologici del XX secolo. Scoperto nel 1974 nei pressi della città di Xi'an, vicino al mausoleo del primo imperatore cinese, Qin Shi Huang, il sito archeologico risale al periodo compreso fra il 246 e il 206 a.C. Nel 1987 è stato inserito nell'elenco dei Patrimoni dell'umanità dell'UNESCO, a testimonianza del suo valore storico e culturale.

La scoperta avvenne in modo del tutto casuale: un contadino, Yang Zhifa, durante lo scavo di un pozzo, portò alla luce una serie di fosse sepolcrali contenenti statue in terracotta raffiguranti soldati, cavalli e carri. Gli scavi successivi permisero di individuare l'imponente complesso funerario di Qin Shi Huang, ritenuto fino a quel momento scomparso.

L'esercito è composto da riproduzioni di guerrieri di terracotta, vestiti con corazze e dotati di armi (Fig. 3 e 4). Sono state riportate alla luce circa 8.000 guerrieri, 18 carri di legno e 100 cavalli di terracotta, disposti in otto fosse situate a circa due chilometri a est dal sepolcro imperiale. Le statue, a grandezza naturale, colpiscono per il loro realismo: ogni volto presenta tratti distintivi con posture differenziate. La tecnica utilizzata per la realizzazione è detta "a colombino": vengono compattati cerchi di argilla per creare un tubo (il torace), che viene poi completato con l'aggiunta di testa, gambe e braccia realizzati con stampi appositi. La struttura viene successivamente ricoperta di blocchetti di argilla per creare le uniformi di varie decorazioni e dettagli. Le statue vengono poi dipinte con colori naturali e, infine, ricoperte di lacca cinese.

Secondo archeologi e studiosi sono due le ipotesi per il quale Qin Shi Huang fece costruire questo esercito. La prima ipotesi risiede nel fatto che l'imperatore voleva dominare i due mondi, quello dei vivi e quello dei morti, e per fare ciò aveva bisogno di un grande esercito. La seconda ipotesi, invece, esplora la possibilità che l'imperatore credesse che dopo la morte terrena e dopo aver lasciato questo mondo, ne esistesse un altro e, una volta svegliato, sarebbe stato solo. Per questo motivo necessitava di un esercito che lo accompagnasse. In entrambi i casi, il mausoleo riflette la concezione assolutistica del potere imperiale e la volontà di rendere eterna la sua autorità.

Alcuni archeologi hanno inoltre ipotizzato possibili influenze esterne nella realizzazione delle statue, in particolare un'eventuale ispirazione alle statue ellenistiche diffuse in Asia a seguito della conquista di Alessandro Magno. Questa ipotesi si basa sull'improvvisa apparizione in Cina di statue ad altezza naturale, molto comuni, invece, all'epoca della Grecia antica. Sebbene questa teoria sia oggetto di dibattito, essa offre interessanti spunti comparativi tra le due civiltà.

Un aspetto particolarmente significativo del sito riguarda alcuni elementi iconografici e simbolici presenti nelle statue, talvolta definiti "codici segreti" dei soldati di terracotta. Tra questi si possono analizzare tre elementi principali.

Il codice segreto dei capelli (Fig. 5, 6 e 7)

Le tipologie di acconciature sono tre, curiose ed elaborate. La prima prevede una treccia sulla nuca unita ai capelli laterali a formare un nodo; una seconda prevede un nodo sulla sommità della testa; trecce sulla parte posteriore e a ogni tempia sono poi fissate sul retro e legate. La terza e ultima tipologia, invece, prevede un nodo sulla sommità del capo coperto da un copricapo in tessuto legato sotto il mento. Quest'ultima, secondo gli studiosi, è simbolo di fertilità. Tali differenze sembrano indicare rango, funzione o appartenenza a specifiche unità militari.

È possibile notare come le trecce delle tempie si uniscono a quella della nuca, formando nodi caratteristici sulla treccia verticale ed esemplificando la formazione delle macchie solari sulla superficie del sole e l'attività magnetica del sole. Altre acconciature, invece, esemplificano l'attività dei venti solari.

Il codice segreto delle mani (Fig. 8 e 9)

Il secondo elemento riguarda la postura delle mani. Sebbene la maggior parte delle armi originarie sia andata perduta, probabilmente a causa di saccheggi antichi, la posizione delle dita suggerisce che i guerrieri impugnassero lance, archi o altre armi. Le diverse configurazioni delle mani sembrano corrispondere a ruoli e gradi militari differenti, evidenziando un'organizzazione gerarchica precisa e coerente con la struttura dell'esercito.

Un attento esame delle mani rivela come alcuni soldati hanno i pugni stretti, altri leggermente aperti, altri, invece, presentano diverse combinazioni di dita distese o piegate. Un'analisi approfondita dimostra come il pugno stretto rappresenta il “nulla”; un pugno leggermente aperto invece simboleggia lo zero. Con le dita aperte invece è possibile arrivare dal 1 al 5. Le diverse combinazioni di numeri rappresentate nei guerrieri indica il diverso grado militare. Ad esempio, il generale, che corrisponde al grado militare più elevato, è rappresentato dal numero 9, ottenuto da 10-1 e non da 5+4

Il codice segreto nei punti delle tuniche (Fig. 10)

Infine, una particolare attenzione è stata dedicata ai dettagli presenti nelle armature dei soldati. I piccoli punti visibili sulla superficie rappresentano i rivetti utilizzati per fissare le placche metalliche. Le combinazioni di questi elementi non seguono uno schema uniforme, alcuni soldati, ad esempio, non presentano alcun rilievo. Tutto ciò suggerisce che non si tratta esclusivamente di rivetti, ma si tratta di una produzione articolata e differenziata con codici segreti. Questi codici segreti sono oggetto di dibattito fra gli studiosi ed esperti. Alcuni studiosi ipotizzano una correlazione tra gli elementi dell'armatura e l'alfabeto Braille usato oggi dai non vedenti. Nessuna ipotesi è stata ancora confermata e tali letture rimangono oggetto di discussione e richiedono particolare attenzione.

Nel complesso, l'Esercito di Terracotta costituisce una fonte storica di straordinaria rilevanza, capace di offrire informazioni sulla struttura militare, sull'organizzazione politica, sulle credenze religiose e sulle competenze tecnologiche della Cina del III secolo a.C. La ricchezza dei dettagli, unita alla monumentalità del sito, rende questo complesso un esempio emblematico della centralizzazione del potere imperiale e della capacità organizzativa dello Stato Qin.

Le informazioni sono state reperite consultando il testo “L'esercito di terracotta: il primo Imperatore cinese e la nascita di una nazione” di John Man; tradotto da Filippo Benfante (2009).

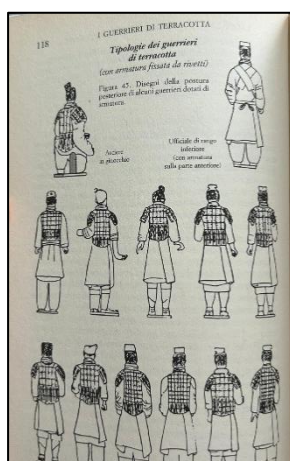


FIGURA 4: ARMATURE DEI SOLDATI

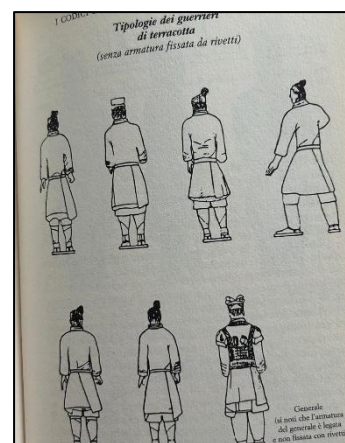


FIGURA 3: ARMATURE DEI SOLDATI

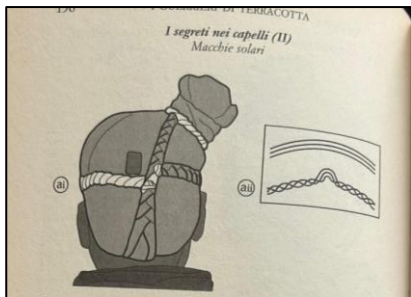


FIGURA 5: ACCONCIATURE DEI SOLDATI

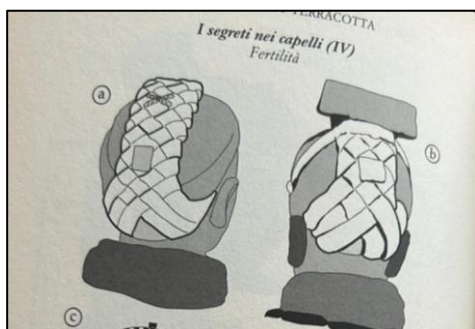


FIGURA 6: ACCONCIATURE DEI SOLDATI

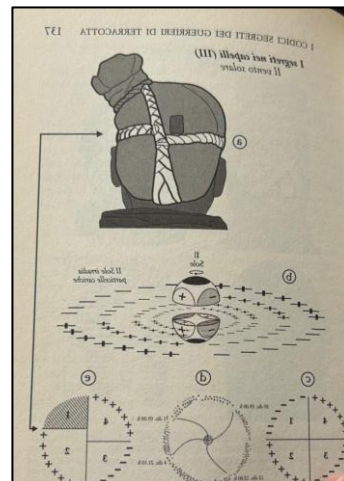
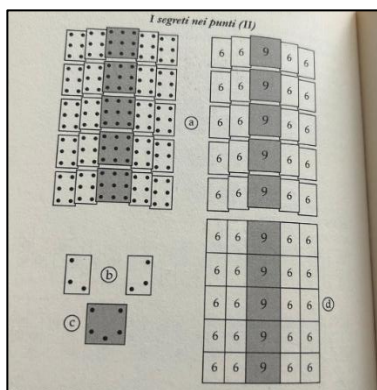
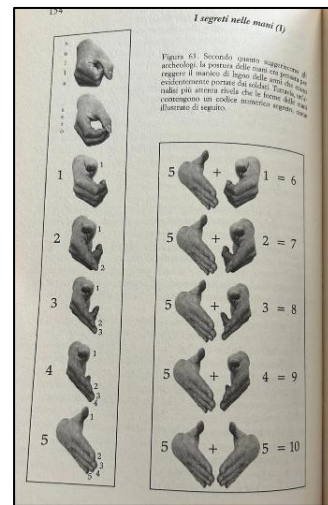
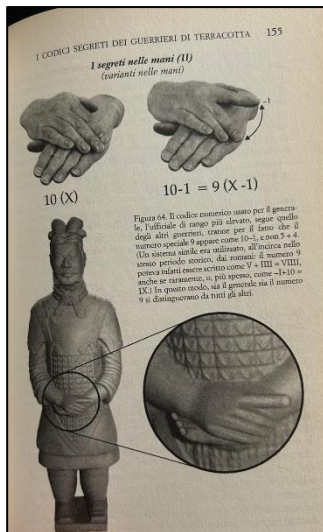


FIGURA 7: ACCONCIATURE DEI SOLDATI



La campana cinese: Bo



FIGURA 11: CAMPANA CINESE "Bo"

La seconda fonte presa in esame durante il progetto di ricerca è una campana in bronzo, denominata *Bo*, realizzata nel periodo degli Stati Combattenti (ca. 400 a.C.) (Fig.11). Il reperto è stato rinvenuto nella regione dell'attuale Shanxi e rappresenta una significativa testimonianza della raffinata cultura materiale e musicale della Cina antica. Colui che ha fabbricato lo strumento è sconosciuto, tuttavia le caratteristiche tecniche e decorative consentono di collocarla con precisione nel contesto storico di riferimento.

La campana è realizzata in bronzo ed è decorata con draghi che ingoiano oche; anche il manico assume la forma di due draghi intrecciati. Questi elementi non hanno una funzione esclusivamente estetica, ma riflettono il forte valore del drago nella cultura cinese, associato al potere e all'armonia cosmica.

La realizzazione di campane di queste dimensioni richiedeva grandi abilità artigianali e nella lavorazione del metallo: manufatti analoghi non comparvero in Occidente non prima di un millennio dopo.

È probabile che questo facesse parte di un set di campane più ampio, ognuna delle quali suonava note differenti. Lo strumento viene suonato con un martello o bastoncini di legno e ha la particolarità di emettere due note diverse a seconda del punto in cui viene colpito. Questa caratteristica è resa possibile dalla forma particolare delle campane cinesi, che non presentano una forma circolare, bensì una sezione trasversale a mandorla. Tale conformazione fa sì che il suono si attenui rapidamente, evitando sovrapposizione delle note e permettendo un'esecuzione musicale più precisa e armonica. Inoltre, le campane sono prive di batacchio interno e producono il suono esclusivamente tramite percussione esterna. Nella tradizione cinese antica, le campane svolgevano molteplici funzioni. Venivano utilizzate negli antichi rituali cinesi per comunicare con gli spiriti ancestrali, nei contesti militari per dare il segnale di ritirata e in ambito cerimoniale e artistico durante le esecuzioni musicali che coinvolgevano altri strumenti, cantanti e danzatori. Le campane rappresentano simboli di ordine, pace e armonia, elementi centrali del pensiero filosofico e rituale cinese.

Il set di campane più famoso al mondo è stato trovato nella tomba del marchese di Yi, proveniente da uno degli Stati Combattenti, chiamato Zeng. Il set è composto da 65 campane intonate e copre un'estensione di cinque ottave. Il complesso, che pesa circa quattro tonnellate e mezzo, è inciso

con oltre 3.700 caratteri cinesi, che indicano, tra l'altro, i due toni che ogni campana può suonare.

Ancora oggi, l'eredità di questa tradizione è visibile nella presenza di campane all'interno di templi buddhisti e taoisti, dove esse vengono suonate durante le cerimonie religiose. Questo sottolinea la continuità culturale di questo strumento e il suo valore simbolico, rendendo il *Bo* una fonte storica particolarmente significativa.

Le informazioni sono state reperite visitando il sito della BBC e ascoltando un podcast presentato da Neil Macgregor ([campana cinese](#)).

Perché sono state scelte queste fonti?

Entrambe le fonti storiche sono state scelte poiché corrispondono al periodo storico affrontato durante il laboratorio a scuola, ovvero quello tra gli Stati Combattenti e l'ascesa del primo Imperatore della Cina unificata.

Proporre i soldati dell'Esercito di Terracotta come fonte storica da analizzare rappresenta una scelta significativa dal punto di vista didattico, sia sul piano cognitivo sia su quello formativo.

In primo luogo, si tratta di una fonte materiale di forte impatto visivo, in grado di suscitare curiosità e motivazione negli studenti. Le statue a grandezza naturale, la loro disposizione e il contesto misterioso del mausoleo imperiale costituiscono elementi narrativi potenti, capaci di facilitare il coinvolgimento emotivo e l'attivazione di domande spontanee da parte degli alunni. L'apprendimento storico, infatti, risulta più efficace se mediato da oggetti concreti e immagini significative, in quanto gli allievi hanno la possibilità di "vedere" il passato, costruendo rappresentazioni mentali più stabili.

In secondo luogo, attraverso l'osservazione delle statue, gli studenti hanno la possibilità di formulare ipotesi sulle motivazioni che hanno spinto il primo imperatore a costruire questo immenso esercito, sulla sua funzione, sulla gerarchia militare che si può notare osservando i diversi tipi di armatura dei soldati. Questa attività favorisce lo sviluppo del pensiero storico e critico, inteso non solo come la capacità di imparare date a memoria, ma come capacità di porre domande, interpretare indizi, costruendo riflessioni di senso. Inoltre, l'analisi delle posture, delle armature, delle acconciature permette di introdurre il tema dell'organizzazione dello Stato e del potere, offrendo un confronto con altre civiltà studiate, ad esempio quella greca.

Così come l'Esercito di Terracotta, anche la campana *Bo* consente di avvicinare gli studenti allo studio della storia attraverso oggetti concreti e significativi. L'analisi della campana permette di introdurre il concetto di fonte storica non scritta, aiutando gli alunni a comprendere che la conoscenza non deriva esclusivamente da documenti scritti o testi antichi, ma anche da strumenti e opere più quotidiane. Attraverso l'osservazione della forma, dei materiali e delle decorazioni, gli studenti formulano ipotesi sulla funzione dell'oggetto, sul

contesto storico e culturale di produzione e sugli usi sociali e religiosi della musica nella Cina antica.

Entrambe le fonti proposte permettono di effettuare collegamenti interdisciplinari, con la disciplina musicale oppure artistica, attraverso l'impiego di metodologie attive e laboratoriali. L'utilizzo di tali metodologie permette agli studenti di diventare costruttori del proprio sapere storico, diventando dei "piccoli archeologi" attraverso l'analisi di immagini e la formulazione di ipotesi, sviluppando competenze critiche e collaborative.

Lo studio di fonti extraeuropee permette di operare confronti con civiltà europee, promuovendo una visione della storia meno eurocentrica, sviluppando negli alunni un'educazione interculturale, in linea con le *Indicazioni Nazionali del 2012*, che sottolineano l'importanza di comprendere la pluralità delle esperienze storiche. Attraverso questo studio, gli studenti sviluppano il rispetto, l'apertura interculturale e la valorizzazione della diversità culturale.

L'impiego di queste fonti stimola la curiosità degli alunni, rendendo l'apprendimento della storia più concreto, significativo e inclusivo, adatto alle caratteristiche cognitive e formative degli studenti di scuola primaria.

1.6 Le motivazioni legate al progetto di tesi

Lo studio della storia è da sempre motivo di interesse e curiosità. La riflessione sui diversi generi storiografici e sulle modalità di insegnamento-apprendimento ha rappresentato un forte elemento di motivazione.

Ripensando alla mia esperienza di studentessa, ricordo quanto fosse stimolante andare oltre le informazioni contenute nel libro di testo, attraverso esperienze concrete e laboratoriali.

L'esperienza diretta, mediata dall'utilizzo dei sensi e dall'osservazione concreta, rendeva il passaggio dalla teoria alla pratica un processo di apprendimento vivo, autentico e significativo. L'utilizzo di un approccio didattico attivo e laboratoriale rappresentava un vero e proprio stimolo alla mia curiosità, spingendomi a pormi domande, trovare risposte e interrogarmi criticamente sulle informazioni apprese.

A partire dalla lettura del saggio *Una storia interculturale per una didattica inclusiva* di Marco Tibaldini, contenuta nel volume *Insegnare storia nella scuola primaria* di Monducci & Portincasa (2023), in cui l'autore sottolinea come una scuola realmente inclusiva sia chiamata a orientare gli studenti, in quanto futuri cittadini, verso atteggiamenti di apertura e responsabilità, sviluppando competenze che possano essere trasferite anche in altri ambiti della propria vita sociale, civile e professionale.

Cecchini & Musci dichiarano come "la sempre maggiore presenza nella scuola di persone differenti non solo come genere classi sociali ed abitudini, ma anche come religione, colore

della pelle, lingua, cultura e tradizioni, ha posto la questione della convivenza e del futuro possibile; un problema legato non solo alla scuola ma anche al lavoro e alla città (2008, p. 7). Oggi le classi sono sempre più caratterizzate dalla presenza di bambini e bambine provenienti da realtà culturali e linguistiche eterogenee: etnie, culture e religioni differenti che costituiscono quel “mosaico di culture e tradizioni che formano la società globale” (Monducci & Portincasa, 2023, p. 335). Tale pluralità in aula rappresenta una ricchezza, ma anche una sfida educativa e didattica di grande rilevanza.

In questo scenario, appare essenziale, nella scuola primaria, lavorare su tematiche connesse alla storia personale e alla storia della comunità- classe, accompagnando gli alunni a riflettere sulla propria storia individuale, su quella familiare e su quella della comunità in cui la scuola è situata. Parallelamente, risulta imprescindibile affrontare i nuclei fondanti della disciplina- dalla preistoria alle civiltà dell’antica Grecia e di Roma- come previsto dalle *Indicazioni Nazionali* del 2012. Tuttavia, nel mio percorso di formazione come futura docente, ho avvertito l’esigenza, attraverso l’elaborazione di questa tesi di laurea, di portare a scuola anche “un’altra storia”, raramente trattata nei curricula tradizionali, ovvero un breve pezzo di storia della Cina nel periodo compreso tra il 453 e il 206 a.C.

La scelta di proporre un laboratorio didattico dedicato alla storia della Cina nasce dalla consapevolezza che ampliare lo sguardo oltre la prospettiva eurocentrica consente agli alunni di sviluppare una visione più complessa e articolata del passato, favorendo il riconoscimento e la valorizzazione delle diverse matrici culturali presenti in classe. In un contesto contemporaneo sempre più complesso e frammentato, l’educazione storica può diventare uno strumento privilegiato per promuovere competenze di cittadinanza attiva. Attraverso l’attuazione del percorso, l’obiettivo è quello di stimolare negli alunni atteggiamenti di tolleranza, apertura e curiosità nei confronti dell’altro, incoraggiandoli a riconoscere il valore delle differenze culturali come opportunità di arricchimento reciproco. Ritengo, infatti, che questi valori dovrebbero essere già promossi fin dalla scuola dell’infanzia e consolidati nel percorso della scuola primaria, formando, quindi, cittadini consapevoli, critici e responsabili.

2. Alla scoperta della Cina: un percorso didattico per scoprire la Cina attraverso l'analisi delle fonti

In questa tesi di laurea, il progetto proposto riguarda la conoscenza di una realtà storica lontana dagli alunni sia nel tempo sia geograficamente. L'obiettivo principale è quello di avvicinare gli studenti allo studio della storia attraverso l'analisi di due fonti storiche significative, favorendo il dialogo tra passato e presente.

Il percorso si concentra sulla storia della Cina antica, in particolare sul periodo compreso tra l'epoca degli Stati Combattenti (453-221 a.C.) e l'ascesa del primo imperatore della Cina unificata, Qin Shi Huang (221-206 a.C.). La scelta di proporre questo argomento in una classe quinta di scuola primaria nasce da motivazioni sia professionali sia personali.

Il periodo storico preso in esame verrà affrontato mediante l'analisi di due fonti storiche, selezionate per la loro rilevanza storica e per il loro potenziale: l'Esercito di Terracotta, diventato patrimonio dell'UNESCO nel 1987, e una campana rituale in metallo risalente al 300 a.C.

L'utilizzo di fonti di diversa natura consente agli alunni di avvicinarsi alla storia cinese in modo concreto e significativo, sviluppando competenze di osservazione, interpretazione e confronto.

Il percorso, quindi, vuole stimolare negli studenti la capacità di porre domande storiche, formulare ipotesi collegando passato e presente, favorendo una comprensione più profonda del valore delle fonti come strumenti di conoscenza storica.

2.1 Contesto di appartenenza

2.1.1 L'Istituto

Il laboratorio didattico è stato svolto nell'Istituto Comprensivo "Il Tessitore" Schio 3, situato in una posizione ottimale, facilmente raggiungibile a piedi dal centro della città di Schio e dalle aree residenziali della zona. Al suo interno sono presenti due scuole dell'infanzia, tre scuole primarie e una scuola secondaria di primo grado. In particolare, il plesso nel quale è stato sviluppato l'intervento didattico è la scuola primaria "A. Palladio" durante l'anno scolastico 2025/2026. Gli spazi della scuola sono suddivisi in tre piani: il piano interrato in cui è presente l'aula informatica, la palestra e la mensa, il piano terra con un atrio spazioso e otto aule e il primo piano dotato di undici aule e la biblioteca. Gli alunni iscritti sono 300, suddivisi in 15 classi. All'interno del plesso sono presenti 5 classi che seguono l'orario settimanale del tempo corto fino alle 13.14 con un rientro pomeridiano per le classi quarte e quinte, mentre 10 classi seguono l'orario settimanale a tempo pieno fino alle 16. Dal Piano Triennale dell'Offerta Formativa si evince che: "La scuola dispone di aule accoglienti a misura di

bambino, e un corpo insegnante professionalmente attento ai bisogni educativi di ogni alunno” (PTOF, p. 21). Ogni aula è dotata di Lavagna Interattiva Multimediale utilizzata durante le attività didattiche per sostenere l'apprendimento degli alunni. È presente un ampio cortile esterno utilizzato sia durante i momenti di pausa sia per attività didattiche. Un'area del cortile è in cemento utilizzata nei mesi invernali, mentre l'area verde è utilizzata durante i mesi primaverili. Si tratta di un plesso con un elevato numero di alunni stranieri provenienti da realtà culturali e linguistiche differenti. I progetti che la scuola propone alle famiglie sono numerosi e sono raggruppati in quattro macroaree: la cittadinanza attiva, l'orientamento e la continuità, il potenziamento delle competenze e l'inclusione.

2.1.2 La classe di riferimento: la 5^A

La classe in cui è stato sviluppato l'intervento didattico è la 5^A, composta da 22 alunni: 14 bambini e 8 bambine. Si caratterizza per un'elevata vivacità ed esuberanza, che richiede alla docente interventi frequenti al fine di ristabilire l'attenzione e riportare gli alunni al contesto di apprendimento. Nonostante ciò, i bambini e le bambine mostrano una spiccata curiosità, in particolare per la disciplina storica, e si dimostrano generalmente propositivi e disponibili nei confronti di nuove attività didattiche che vengono loro proposte. Pur essendo energici e dinamici, gli alunni dimostrano una buona sensibilità e attenzione ai bisogni di tutto il gruppo e un buon livello di coesione interna.

All'interno della classe non sono presenti alunni con disabilità certificate ai sensi della legge 104 del 1992. Sono presenti tre bambini con Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA), per i quali sono stati disposti i relativi Piani Didattici Personalizzati (PDP), al fine di garantire strumenti e misure dispensative adeguate ai loro bisogni educativi.

Nella classe troviamo una spiccata eterogeneità che promuove l'interazione multiculturale e porta arricchimento. I bambini stranieri sono 12. Oggi la scuola multiculturale non si limita ad accogliere gli alunni stranieri ma si impegna a valorizzare le diversità, promuovendo percorsi didattici che sviluppino competenze interculturali. Questo elemento permette agli alunni di maturare una visione più ampia e complessa del mondo, superando stereotipi e pregiudizi. Le Linee Guida per l'Integrazione e l'Accoglienza degli Alunni Stranieri sottolineano l'importanza di “favorire il confronto, il dialogo, il reciproco riconoscimento e arricchimento delle persone nel rispetto delle diverse identità ed appartenenze e delle pluralità di esperienze spesso multidimensionali di ciascuno, italiano e non” (2014, p. 4).

La classe segue l'orario settimanale del tempo corto: dal lunedì al venerdì dalle 7.50 alle 13.14 con un rientro pomeridiano il giovedì fino alle 16.00. Le insegnanti che lavorano all'interno della classe sono tre: l'insegnante di italiano e arte; l'insegnante di matematica, geometria, scienze, musica e tecnologia e l'insegnante di storia, geografia e inglese.

Gli spazi dell'aula sono funzionali e ben allestiti: alle pareti sono appesi numerosi cartelloni prodotti durante l'anno dagli alunni, sotto la guida delle docenti, ad esempio il cartellone degli incarichi oppure quello della settimana in lingua inglese. Nell'aula sono presenti un mappamondo e una carta geografica politica dell'Italia, strumenti regolarmente utilizzati durante alcune attività di geografia e storia per sostenere e rendere più visiva la spiegazione dei contenuti didattici. L'aula è dotata di LIM utilizzata per rendere le lezioni più interattive attraverso i contenuti digitali dei libri di testo, presentazioni PowerPoint e canzoni.

Il laboratorio didattico è stato progettato tenendo conto delle peculiarità degli alunni secondo l'approccio dell'*Universal Design for Learning*, uno dei paradigmi più avanzati e coerenti per la costruzione di ambienti scolastici realmente inclusivi, il quale permette di attuare “una progettazione per l'individuo reale, inclusiva ed olistica, che valorizza le specificità di ognuno, coinvolgendo la diversità umana nel processo progettuale” (CAST, 2024). Attraverso l'utilizzo di diverse metodologie e canali comunicativi -visivi, multimediali e uditivi- si è cercato di sostenere un apprendimento significativo, sostenendo stili cognitivi differenti, favorendo la partecipazione e valorizzando i talenti di ciascuno, poiché “un clima scolastico maggiormente inclusivo permette a tutti di sentirsi accettati, capiti e valorizzati: sviluppa senso di appartenenza, di interdipendenza positiva e di forza; contribuisce a creare una solida base socioaffettiva [...], comunicativa [...] e relazionale [...]”(Andrich Miato, 2003, p.20).

2.2 La progettazione

Il format di progettazione segue l'idea della *progettazione a ritroso* sviluppata da Wiggins e McTighe, una progettazione didattica nella quale “si inizia dalla fine, i risultati desiderati (scopi o standard), e poi si ricava il curriculum delle evidenze dell'apprendimento (le prestazioni) richieste dallo standard e dall'insegnamento necessari per abilitare gli studenti funzionare adeguatamente (Wiggins & McTighe, 2004, p. 30). Questa modalità di progettazione si articola in tre fasi:

- Identificazione degli obiettivi finali: vengono individuati le conoscenze, le abilità e le competenze che gli alunni dovranno raggiungere alla fine del percorso;
- Individuazione delle evidenze di accettabilità: consentirà di verificare il livello di comprensione profonda degli alunni;
- Pianificazione delle esperienze didattiche: si organizzano attività, strategie e risorse al fine del raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Le tre fasi sono tra loro interconnesse e permettono lo sviluppo di unità di apprendimento capaci di produrre comprensione profonda in modo tale che gli alunni sappiano “trasferire i propri apprendimenti nei loro contesti di vita” (Castoldi, 2017, p.102). Questo approccio

garantisce coerenza interna al percorso che si vuole attuare, promuovendo una didattica più inclusiva e orientata alle competenze.

2.2.1 Competenze, Traguardi e Obiettivi

Il percorso didattico per scoprire la Cina attraverso l'analisi di alcune fonti storiche si inserisce all'interno delle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* in cui viene esplicitato come “ricerca storica e ragionamento critico rafforzano altresì la possibilità di confronto e dialogo intorno alla complessità del passato e del presente fra le diverse componenti di una società multiculturale e multietnica” (2012, p. 41).

Oggi, più che in passato, i docenti si trovano a operare e a relazionarsi con gruppi classe estremamente eterogenei, dove gli alunni presentano background sociali, culturali e linguistici differenti. Questa complessità rappresenta una sfida, ma anche una preziosa opportunità educativa, poiché risulta essenziale progettare percorsi didattici e unità di apprendimento che tengano conto di questa diversità. In questo modo, è possibile promuovere negli alunni competenze trasversali e di cittadinanza attiva, sostenendo la crescita di persone capaci di pensare criticamente, dialogare e superare pregiudizi e stereotipi.

Tradizionalmente, l'insegnamento della storia, soprattutto nella scuola primaria, tende a concentrarsi sull'Italia o, in alcuni casi, sull'Europa. Tuttavia, in una società sempre più interconnessa e globale, risulta necessario ampliare lo sguardo includendo anche storie e culture lontane da noi. Questo elemento sviluppa negli alunni la capacità di comprendere la pluralità delle esperienze umane, favorendo atteggiamenti inclusivi. È essenziale inserire prospettive storiche mondiali all'interno dei curricoli al fine di arricchirli, accompagnando gli alunni in un percorso di educazione interculturale. Tale approccio risponde pienamente alle finalità della scuola attuale, volta a formare cittadini consapevoli, aperti e responsabili.

Lo scopo del progetto è proprio quello di far conoscere agli alunni un'altra storia, lontana nel tempo e nello spazio.

Competenze chiave

Le competenze sono definite secondo una “combinazione tra conoscenze, abilità e atteggiamenti” (Consiglio Europeo, 2018, p. 7), nelle quali:

- La conoscenza indica i fatti, i concetti e le teorie alla base di un certo argomento;
- Le abilità indicano il saper utilizzare le conoscenze apprese per completare un compito o risolvere un problema. Indica il “saper fare”;

- L'atteggiamento indica la disponibilità, la mentalità ad agire in un certo modo di fronte alle idee. Indica il "saper essere".

Le competenze chiave rappresentano un elemento cardine dei processi educativi in quanto permettono di sviluppare persone capaci di affrontare le sfide e le complessità della vita quotidiana. Il progetto è svolto a sviluppare competenze trasversali, in particolare competenze interculturali e competenze di cittadinanza attiva, per questo le competenze sviluppatesi all'interno dell'intervento didattico sono tre:

Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare

La competenza di imparare a imparare risulta centrale nel progetto svolto, in quanto presuppone di sviluppare negli alunni la capacità di riflettere su sé stessi, sulle proprie capacità e sull'interazione con gli altri. Lo sviluppo di questa competenza permette di formare persone capaci di riflettere sulle proprie capacità e abilità, di porsi domande e di mantenersi aperti verso un apprendimento significativo per la vita. Formare persone che siano in grado di relazionarsi con gli altri. Inoltre, questa competenza "si basa su un atteggiamento improntato a collaborazione, assertività e integrità, che comprende il rispetto della diversità degli altri e delle loro esigenze, e la disponibilità sia a superare i pregiudizi, sia a raggiungere compromessi" (Consiglio europeo, 2018, p. 10).

Competenza in materia di cittadinanza

La competenza di cittadinanza assume un ruolo centrale nel progetto, sviluppando negli alunni comportamenti responsabili, inclusivi e partecipativi, in grado di formare persone capaci di collaborare e cooperare all'interno del gruppo classe attraverso attività di gruppo, di confronto e condivisione.

Competenza in materia di consapevolezza ed espressioni culturali

Questa competenza evidenzia l'importanza di sviluppare l'apertura verso le molteplici culture con cui quotidianamente ci confrontiamo, sviluppando sensibilità, attenzione verso gli altri in un dialogo aperto e continuo. Una competenza nel quale "un atteggiamento positivo comprende anche curiosità nei confronti del mondo, apertura per immaginare nuove possibilità e disponibilità a partecipare a esperienze culturali" (Consiglio europeo, 2018, p. 12).

Queste tre competenze sono interconnesse fra loro e vengono promosse all'interno del progetto durante le numerose attività di gruppo e i momenti di scambio e confronto, mettendo al centro l'esperienza, la partecipazione e la riflessione.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento

La scuola promuove un ambiente in cui ogni bambino possa assumere un ruolo attivo nel proprio apprendimento per questo i traguardi per lo sviluppo delle competenze rappresentano delle "piste culturali e didattiche per i docenti" (MIUR, 2012, p.13), con lo

scopo di finalizzare l'azione educativa verso lo sviluppo integrale degli studenti, i quali rappresentano il punto centrale dell'intera azione didattica.

I traguardi individuati all'interno delle Indicazioni Nazionali del 2012 sono:

- Individua le relazioni tra gruppi umani e contesti spaziali;
- Riconosce ed esplora in modo via via più approfondito le tracce storiche (MIUR, 2012, p. 43).

A partire da questi traguardi di apprendimento, sono stati selezionati i seguenti obiettivi di apprendimento:

- Produrre informazioni con fonti di diversa natura utili alla ricostruzione di un fenomeno storico;
- Confrontare i quadri storici della civiltà affrontate (MIUR, 2012, p.44).

Infine, sono stati elaborati, a partire da quelli ministeriali, gli obiettivi di apprendimento dell'intervento didattico, i quali si caratterizzano per essere più specifici:

- Ricavare informazioni di storia cinese attraverso l'indagine di fonti storiche (esercito di terracotta e campana);
- Stimolare la curiosità verso culture lontane nel tempo e nello spazio;

2.2.2 Le diverse fasi dell'unità modulare e le micro-progettazioni

Il tempo di realizzazione dell'unità modulare è di cinque ore suddivise in quattro incontri, corrispondenti alle quattro fasi delineate da Panciera (Panciera, 2016).

Ogni fase è realizzata utilizzando molteplici metodologie, tecniche e strategie con lo scopo di rendere le attività il più possibile dinamiche e attive.

La prima fase è la fase di attivazione e di riflessione sul *presente*, durante la quale il docente raccoglie il livello di preconcoscenze e misconoscenze dei bambini. Per stimolare la curiosità e catturare l'attenzione degli studenti, è stato proposto un brainstorming guidato con domande-stimolo sulla Cina del presente utilizzando dei post-it. Attraverso l'utilizzo di post-it, gli studenti si spostano dal proprio banco rendendo la lezione più dinamica. In seguito, è stato visto insieme quanto scritto sui post-it, correggendo le misconoscenze degli alunni.

Successivamente, è stata mostrata una presentazione PowerPoint preparata ad hoc, in cui erano presenti le informazioni principali sulla Cina odierna: la bandiera nazionale, la capitale e le città di maggior rilievo, la struttura istituzionale del governo e la lingua ufficiale, la religione, le caratteristiche climatiche con i principali corsi d'acqua.

Infine, è presente un momento di confronto e riflessione su quanto presentato.

I contenuti illustrati alla LIM, sono stati in seguito distribuiti agli allievi in forma di schede didattiche da inserire direttamente nel quaderno di storia.

La seconda fase è la fase di aggancio tra *presente* e *passato* e si apre con un breve gioco, molto apprezzato dagli allievi: il gioco della valigia. All'interno di una piccola valigia sono stati inseriti degli oggetti tipici della tradizione cinese: le bacchette, una busta rossa, una statuetta raffigurante un soldato dell'Esercito di Terracotta, il balsamo della tigre, una statuetta di Buddha, un Qipao e un'immagine dei ravioli. A turno, ciascun alunno estraeva un oggetto e, con l'aiuto dei compagni, cercava di formulare un'ipotesi sul suo possibile utilizzo.

In seguito, è stato mostrato un video reperito su YouTube, che fornisce una breve ma significativa panoramica della civiltà cinese antica. Il periodo storico analizzato è quello che va dagli Stati Combattenti all'ascesa del primo imperatore della Cina unificata, Qin Shi Huang. Attraverso una lezione frontale, sono state spiegate le informazioni principali legate a questo periodo. Successivamente è stata proposta un'attività collettiva, dove gli alunni, suddivisi in cinque gruppi, dovevano completare la "scheda di analisi della fonte" in riferimento all'Esercito di Terracotta. Per completare al meglio la scheda, sono state messe a disposizione diverse fonti iconografiche.

È stato svolto un momento di confronto in plenaria con lo scopo di condividere le informazioni raccolte insieme. Infine, è stato mostrato alla LIM un ulteriore PowerPoint preparato ad hoc contenente le informazioni fondamentali sull'Esercito di Terracotta.

La terza fase dell'unità modulare riguarda ancora il *passato*. Attraverso un'attività di riflessione in plenaria vengono chiariti i dubbi e le perplessità relativi all'Esercito di Terracotta. Viene proposta a seguire un'attività di gruppo con lo scopo di analizzare un'altra fonte storica dell'epoca, una campana. Dopo aver condiviso in plenaria le informazioni ricavate dall'analisi, vengono corrette le misconoscenze degli studenti individuate attraverso una lezione frontale attiva.

Infine, la quarta fase riconnette il passato al *presente*. L'ultima attività si apre con un cruciverba da svolgere in gruppo. Attraverso questo gioco strutturato, gli alunni potranno rivedere tutte le informazioni apprese durante il percorso in vista della prova finale. Al termine, è presente un momento di confronto collettivo con il gruppo classe, con lo scopo di rielaborare i contenuti appresi e condividere osservazioni, dubbi e considerazioni personali. Infine, viene svolta una riflessione finale, guidata dalla docente, pensata per favorire il collegamento tra il passato studiato e la realtà odierna degli alunni. Questa fase di riflessione ha un ruolo centrale nel processo di apprendimento poiché ha stimolato gli studenti a interrogarsi sul valore e sullo studio delle civiltà antiche, sviluppando competenze metacognitive e di cittadinanza attiva. Le domande-stimolo proposte sono: per quale motivo, secondo voi, è stato proposto questo percorso sulla Cina? Perché è importante conoscere civiltà lontane nello spazio e nel tempo? Che cosa possiamo imparare noi oggi?

Queste domande permettono agli studenti di riflettere maggiormente sull'importanza della diversità culturale, sull'andare oltre gli stereotipi e sulla continuità tra passato e presente.

Le micro-progettazioni

Le micro-progettazioni sono state realizzate al fine di garantire un'adeguata preparazione dei singoli interventi in termini di chiarezza, coerenza e linearità.

Le micro-progettazioni, nel corso del progetto, hanno subito qualche modifica rispetto all'idea iniziale a causa di fattori interni ed esterni al contesto di riferimento.

Durante la fase introduttiva è stato possibile conoscere in modo più profondo la classe e le dinamiche che la caratterizzano. L'osservazione diretta degli studenti ha permesso di calibrare meglio le attività successive, capire i punti di forza e di debolezza, raccogliere preconcoscenze e misconoscenze.

La classe si è dimostrata fin da subito molto curiosa e propositiva alle nuove attività proposte, presentando buone capacità cooperative e collaborative. Le metodologie scelte sono finalizzate a rendere il percorso maggiormente coinvolgente e attivo.

Di seguito sono riportate le micro-progettazioni.

Fase 1: Il Presente	
Incontro n°1: Cosa conosciamo della Cina? Martedì 4 novembre 2025 dalle 10.45 alle 11.45	
Obiettivi: -conoscere le principali caratteristiche politiche, geografiche e culturali della Cina del presente -conoscere i principali avvenimenti della Cina del passato nel periodo tra gli Stati Combattenti e il primo imperatore Qin Shi Huang.	
Tempi: 1 ora Soggetti coinvolti: laureanda, insegnante accogliente, alunni della classe 5^A Setting: aula scolastica Materiali: cartellone, post.it, schede preparate dalla laureanda per gli alunni, PowerPoint di presentazione Metodologie e strumenti: brainstorming, spiegazione orale con supporti.	
Fase	Attività
Sintonizzazione	Presentazione reciproca. La frase di aggancio del percorso sarà: "Ciao a tutti/e, sono Chiara. Tra poco diventerò un'insegnante di scuola primaria. Sto scrivendo ora una tesi di didattica della storia e voi mi aiuterete in questo progetto. A voi piace la storia?" Se la risposta è positiva si procede a trattare l'argomento vero e proprio del progetto, nel caso in cui la risposta sia negativa si cercherà di affrontare l'argomento nel modo più stimolante possibile. Gli alunni, infine, si presentano

Lancio dell'argomento	La fase di lancio del progetto avverrà attraverso un <u>brainstorming</u> sulla Cina sia del presente sia del passato. I bambini avranno a disposizione dei post-it sui quali scriveranno liberamente ciò che viene loro in mente quando pensano alla Cina. Al termine dell'attività verranno lette le idee emerse e verranno corrette le eventuali conoscenze errate
Sviluppo della conoscenza	<u>Spiegazione con supporti.</u> In questa seconda fase la laureanda spiegherà ai bambini le informazioni principali sulla Cina del presente (bandiera, capitale, forma di governo, geografia, ...) attraverso un PowerPoint preparato ad hoc. I bambini, invece, riceveranno delle schede preparate precedentemente che incolleranno sul quaderno di storia.
Elaborazione cognitiva e sintesi	Al termine dell'attività vengono raccolte le riflessioni dei bambini e chiariti eventuali dubbi

Fase 2: Dal Presente al Passato	
Incontro n°2: Ritorno alla Cina del passato con l'Esercito di Terracotta Mercoledì 5 novembre 2025 dalle 11.15 alle 13.15	
Obiettivi: -individuare i principali avvenimenti della Cina del passato nel periodo tra gli Stati Combattenti e il primo imperatore Qin Shi Huang. -individuare e riconoscere le principali caratteristiche della fonte "Esercito di Terracotta"	
Tempi: 2 ore Soggetti coinvolti: laureanda, insegnante accogliente, alunni della classe 5^A Setting: aula scolastica Materiali: video di Youtube, powerpoint ad hoc, schede analisi della fonte, immagini della fonte stampate, schede per i bambini. Metodologie e strumenti: spiegazione orale con supporti, cooperative learning.	
Fase	Attività
Sintonizzazione	<u>Attività della valigia:</u> all'interno di una valigetta sono stati inseriti degli oggetti tipici della tradizione cinese: buddha, bacchette per mangiare, balsamo della tigre, busta rossa, vestito tradizionale (Qipao), statuette di un soldato di terracotta e immagine dei ravioli. I bambini a turno dovranno pescare uno di questi oggetti, cercare di indovinare che cos'è e il suo utilizzo.
Lancio dell'argomento	Ritorno al passato attraverso la visione di un video su Youtube (Il popolo cinese). Raccolta riflessioni degli alunni in riferimento al video mostrato.
Sviluppo della conoscenza	<u>-Spiegazione orale</u> attraverso un PowerPoint preparato ad hoc sul periodo degli Stati Combattenti e il primo imperatore della Cina unificata (300-200 a.C.)

	-Divisione della classe in 5 gruppi. Ogni gruppo dovrà analizzare la fonte dell'Esercito di Terracotta guardando solamente delle immagini proiettate alla LIM oppure disponibili in forma cartacea. In ogni gruppo è presente il portavoce, quello che controlla il tempo, quello che scrive e quello che media i conflitti.
Elaborazione cognitiva e sintesi	Al termine dell'attività, il portavoce di ogni gruppo riporta al resto della classe quanto scritto. Viene presentato dalla docente un altro PowerPoint preparato ad hoc con le informazioni principali riferite all'Esercito di Terracotta. Infine, viene assegnato un compito orale: 2 gruppi dovranno immaginare di essere gli archeologi del 1976 che scoprono per la prima volta questo immenso esercito. Che cos'è, dove si trova, descrizione fisica, postura, espressioni del volto, abbigliamento, materiali, importanza storica. 3 gruppi, invece, immaginare che un soldato di terracotta prenda vita e parli con loro. Descrivere l'incontro, le emozioni che vi suscita, la voce, i gesti, cosa racconta, domande da porgli.

Fase 3: Il Passato	
Incontro n°3: La campana cinese Martedì 11 novembre 2025 dalle 10.45 alle 11.45	
Obiettivi: -individuare le caratteristiche principali della fonte analizzata: la campana	
Tempi: 1 ora Soggetti coinvolti: laureanda, insegnante accogliente, alunni della classe 5^A Setting: aula scolastica Materiali: PowerPoint ad hoc, immagini della campana, schede per i bambini e scheda analisi fonte Metodologie e strumenti: spiegazione orale con supporti, cooperative learning	
Fase	Attività
Sintonizzazione	Viene ripreso quanto svolto nella lezione precedente attraverso domande stimolo. (Cosa rappresenta l'esercito; Chi l'ha fatto costruire; quali sono le due ipotesi; Quali sono i segreti nascosti). Inoltre, nel caso in cui ci fossero perplessità, queste vengono chiarite
Lancio dell'argomento	Viene proposta una caccia al tesoro divisi in squadre. Ogni squadra deve trovare tutti i pezzi del puzzle e completare l'immagine raffigurata.
Sviluppo della conoscenza	A partire dall'immagine del puzzle, i bambini divisi in 5 gruppi dovranno completare la

	scheda di analisi della fonte, provando a ipotizzare informazioni.
Elaborazione cognitiva e sintesi	Al termine dell'attività, il portavoce di ogni gruppo riporterà alla classe quanto scritto affinché ci sia un confronto. Viene presentato un PowerPoint con le informazioni principali relative alla campana. Vengono raccolte le riflessioni dei bambini e chiariti eventuali dubbi

Fase 4: Ritorno al Presente	
Incontro n°4: Perché è importante conoscere anche altre civiltà? Giovedì 13 novembre dalle 11.30 alle 12.30	
Obiettivi: -riconoscere l'importanza di studiare altre civiltà	
Tempi: 1 ora Soggetti coinvolti: laureanda, insegnante accogliente, alunni della classe 5^A Setting: aula scolastica Materiali: cruciverba, prova strutturata finale Metodologie e strumenti: lezione attiva con dibattito, cooperative learning	
Fase	Attività
Sintonizzazione	Viene proposta la lettura di un albo illustrato con lo scopo di riprendere quanto svolto nelle lezioni precedenti in riferimento alla Cina del passato e vengono chiariti eventuali dubbi
Lancio dell'argomento	La classe divisa in 5 gruppi completa un cruciverba con le informazioni principali riferite sia al passato sia al presente. Ci sarà un confronto in merito al lavoro svolto.
Sviluppo della conoscenza	Svolgimento della prova strutturata finale e del test di autovalutazione
Elaborazione cognitiva e sintesi	Suggerimento: "Al termine di questo progetto, secondo voi, come mai è importante studiare anche altre civiltà, anche se lontane da noi". Raccolta riflessioni degli alunni.

Scelte metodologiche

Le metodologie che un docente sceglie di portare in classe riflettono la sua propensione a rendere la lezione il più attiva e coinvolgente possibile. Esse, insieme all'argomento che viene proposto, devono essere coerenti con gli obiettivi prefissati, con i bisogni della classe di riferimento in modo tale da catturare l'attenzione dei discenti.

In riferimento alle diverse tipologie metodologiche, la letteratura, seguendo la proposta di Goguelin (1996), le distingue in tre grandi categorie: affermative, interrogative e attive (De Rossi & Messina, 2015). Non esiste una metodologia migliore di un'altra, ciò che è importante è come quest'ultima viene impiegata nella scelta di format, strategie e tecniche. L'utilizzo di diversi approcci

metodologici permette una didattica flessibile sviluppata in un ambiente ricco, motivante e orientato allo sviluppo di competenze.

La principale distinzione tra queste diverse metodologie risiede nel ruolo del docente e nel ruolo che l'alunno ha all'interno dell'apprendimento. Nell'approccio affermativo, basato sulla spiegazione, il docente assume il ruolo di esperto e depositario del sapere, mentre l'alunno ricopre un ruolo più ricettivo, che non significa assumere un ruolo passivo nell'apprendimento poiché anche nell'ascolto l'alunno elabora le informazioni, le interpreta e le connette fra loro. Nell'approccio attivo, l'insegnante assume il ruolo di facilitatore, creando contesti autentici e guidando l'esplorazione in quanto "deve darsi da fare per stabilire il clima o atmosfera iniziale in cui dovrà maturare l'esperienza di gruppo [...]"; "serve a individuare e chiarire i propositi degli individui della classe e i propositi più generali del gruppo [...]"; "cerca di organizzare e di rendere facilmente disponibili il più gran numero possibile di mezzi per apprendere [...]"; "considera se stesso come un mezzo a disposizione del gruppo [...]" (Zago, 2013, p. 112).; gli alunni, invece, sono i protagonisti dell'apprendimento: esplorano, sperimentano, fanno ipotesi, discutono e verificano. In questo modo sono loro stessi a costruire il sapere attraverso l'esperienza. Infine, nell'approccio interrogativo il docente guida la discussione attraverso domande-stimolo attivando il pensiero degli studenti; gli alunni, invece, sono coinvolti in modo attivo nel dialogo attraverso processi di metacognizione.

Nel manuale *Tecnologie, formazione e didattica* di De Rossi & Messina viene esplicitato meglio come ogni architettura metodologica contenga differenti format, tecniche e strategie. Il format è una struttura operativa predefinita che guida l'attività didattica all'interno del quale troviamo strategie e tecniche. I format principali sono: lezione frontale, lezione attiva con dibattito, seminario, l'intervento didattico cognitivo e il laboratorio.

Le tecniche sono modalità operative concrete attraverso cui l'insegnante mette in atto l'azione didattica. Le tecniche principali sono: l'esposizione orale o multimediale, gioco strutturato, la drammatizzazione, cooperative learning e interazione verbale (circle-time, brainstorming).

Infine, la strategia consente l'applicazione pratica delle tecniche e si caratterizza per essere espositiva, quando l'attenzione è focalizzata sugli aspetti contenutistici, ed euristica, quando l'attenzione è focalizzata sui modi di apprendere degli alunni.

Durante la realizzazione dell'intervento didattico in classe, si è cercato di proporre diverse tipologie di metodologie da un lato per rendere la lezione più attiva e dinamica, dall'altro per sostenere i diversi stili cognitivi degli alunni.

Le principali tecniche impiegate nel percorso a scuola sono state:

- Didattica laboratoriale
- Brainstormig
- Circle time

- Cooperative learning
- Gioco strutturato

La didattica laboratoriale ha rappresentato il filo conduttore di tutto il percorso svolto, in cui i discenti “imparano facendo” diventando i protagonisti reali del loro apprendimento. Questa tecnica permette di sviluppare competenze per un apprendimento permanente, ad esempio lo sviluppo del pensiero critico, della collaborazione fra pari e del problem- solving.

Attraverso la didattica laboratoriale, l'insegnante organizza e costruisce un ambiente di apprendimento dinamico di scoperta e co-costruzione del sapere attraverso un dialogo continuo con gli studenti. Si tratta, dunque, di una didattica attiva che “mette al centro il rapporto docente-discente, nel senso di una stretta collaborazione specifica [...]” (Panciera, 2016, p.78).

Il laboratorio rappresenta la metodologia centrale del percorso di apprendimento in modo tale da costruire un sapere- passato e presente- attraverso l'analisi di due fonti storiche e attività ludico-interattive, come il cruciverba o il gioco della valigia.

L'importanza della didattica laboratoriale è ampiamente ribadita anche nelle Indicazioni Nazionali, le quali sottolineano come essa ricopra un ruolo centrale nella promozione di un apprendimento significativo e arricchente. In particolare, nello studio della storia, questo tipo di didattica offre molteplici opportunità di esplorazione del passato e di lettura consapevole del presente, favorendo la comprensione della connessione tra passato e attualità. Risulta quindi essenziale consolidare a scuola, fin dalle classi più piccole, lo studio e il senso della storia al fine di “formare la coscienza storica dei cittadini e li motiva al senso di responsabilità nei confronti del patrimonio e dei beni comuni” (MIUR, 2012, p. 41).

Il brainstorming è spesso seguito da un circle-time, ed entrambe sono tecniche ad interazione verbale. Si caratterizza per essere una tecnica “semplice”, la quale non necessita di grandi strumenti o materiali; tuttavia, questa semplicità permette di utilizzarla in molteplici settori. Il brainstorming, infatti, è “una tecnica poco strutturata che da ampio spazio all'interpretazione metodologica” (Bezzi & Baldini, 2006, p.23) e viene spesso proposto per raccogliere le preconoscenze, le concezioni errate e le misconoscenze degli allievi prima di introdurre un argomento nuovo. Nel caso dell'intervento svolto a scuola, infatti, questa tecnica è stata funzionale, in quanto è stato possibile osservare e raccogliere quali erano le effettive conoscenze degli alunni in merito alla Cina.

Le regole principali da seguire quando si attua questa tecnica didattica sono quattro (Bezzi & Baldini, 2006):

- Non criticare gli altri;
- Non censurare sé stessi e dare libero corso alle proprie idee;
- Puntare alla quantità;

- Appoggiarsi sulle idee già prodotte per produrne di nuove.

I primi due elementi rappresentano gli aspetti caratterizzanti di questa tecnica e ne rappresentano l'elevata funzionalità in ambito didattico. In particolare, l'assenza di risposte giuste o sbagliate consente agli alunni di esprimersi liberamente, senza il timore di essere criticati o giudicati. Queste regole sono state ben esplicitate all'inizio dell'intervento didattico, al fine di garantire un contesto educativo inclusivo e rispettoso, favorendo la partecipazione attiva di tutti gli studenti, valorizzando le idee individuali e promuovendo il confronto.

A seguito del brainstorming è stato per l'appunto svolto un circle-time: una tecnica ad interazione verbale descritta come "modalities that pays attention to facilitate dialogical and reflective processes; it has its center in favoring connections, exchanges, relations and in the management and compliance with rules that allow the active participation of all actors involved" (De Rossi, 2019 p.70) (=modalità che presta attenzione a facilitare processi dialogici e riflessivi; pone al centro la promozione di connessioni, scambi e relazioni, nonché la gestione e il rispetto di regole che consentono la partecipazione attiva di tutti gli attori coinvolti).

All'interno del progetto svolto a scuola, questa tecnica è stata utilizzata in modo ricorrente per accompagnare gli alunni nel processo di riflessione grazie all'uso di domande-stimolo. Essa ha permesso agli allievi di condividere e confrontare idee in un contesto di dialogo strutturato e partecipato. In questo contesto, la docente ha assunto un ruolo di guida e facilitatore del processo di apprendimento, sostenendo e orientando la riflessione collettiva.

All'interno dell'intervento non sono mancati momenti di lezione frontale, ritenuti necessari per favorire una comprensione chiara e strutturata delle informazioni relative alla Cina del presente e del passato. Tuttavia, è sempre stato importante rendere queste lezioni frontali il più attive e coinvolgenti possibile attraverso l'utilizzo di PowerPoint preparati ad hoc e la visione di video e immagini alla LIM. La preparazione di schede per gli studenti calibrate in base all'età dei discenti, le loro conoscenze e capacità sono risultate funzionali per la trasmissione del sapere. Inoltre, questa fase di lezione frontale con spiegazione è stata arricchita da momenti di riflessione collettiva, stimolati da domande poste dalla docente, ma anche dagli alunni stessi che hanno espresso curiosità, domande e dubbi. In questo modo la lezione frontale non si è configurata come una trasmissione passiva dei contenuti, ma come un'occasione di dialogo e costruzione condivisa e attiva del sapere.

Un'altra metodologia utilizzata durante l'intervento didattico è stata il gioco strutturato, in particolare il cruciverba.

Il cruciverba finale, svolto a gruppi, è stato utilizzato per ripassare insieme tutte le informazioni apprese fino a quel momento. Questa proposta è stata in grado di coniugare la dimensione ludica e le finalità educative. Il gioco strutturato, a differenza di quello libero, è

caratterizzato da regole condivise e da una progettazione intenzionale da parte del docente, che ne orienta lo svolgimento per sviluppare competenze cognitive, sociali ed emotive.

Numerosi studi hanno dimostrato come il gioco sia una modalità privilegiata di apprendimento per il bambino. Piaget (1962) sottolinea come, attraverso il gioco, il bambino rielabora la realtà costruendo attivamente le proprie conoscenze. Il gioco, quindi, permette ai bambini di apprendere in modo significativo e duraturo, stimolando la curiosità, la motivazione e il pensiero riflessivo. Inoltre, la proposta di giochi strutturati all'interno di attività didattiche permette lo sviluppo di competenze trasversali necessarie sia in contesti scolastici sia extrascolastici, come la capacità di rispettare le regole, di collaborare, di risolvere problemi e di gestire emozioni.

Le *Indicazioni Nazionali per il curriculum* (MIUR, 2012) riconoscono esplicitamente il valore del gioco all'interno dei contesti scolastici, in quanto favorisce la partecipazione attiva di tutti gli studenti e la costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi.

Infine, è stato adottato il cooperative learning: una tecnica collaborativa descritta nel manuale *Teaching methodologies for education design* (De Rossi, 2019, p.70) come “modalities that recall the concept of learning as sharing of experiences, collaboration, involvement, and other variables that from time to time should be considered to facilitate the processes of group work and class building as community” (=modalità che richiamano il concetto di apprendimento come condivisione di esperienze, collaborazione e coinvolgimento, nonché altre variabili che di volta in volta devono essere considerate per facilitare i processi di lavoro di gruppo e la costruzione della classe come comunità). L'approccio cooperativo continua ad avere un'elevata importanza nel miglioramento della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento.

All'interno del percorso didattico sono state proposte numerose attività di apprendimento cooperativo. La classe è stata più volte suddivisa in cinque gruppi- tre composti da quattro studenti e due da cinque- con l'obiettivo di sviluppare competenze trasversali fondamentali per tutta la vita, quali la capacità di confortarsi fra pari, di accettare punti di vista differenti dal proprio, di ascoltare le opinioni di tutti i membri del gruppo prima di prendere decisioni collettive. In particolare, sono stati utilizzati i gruppi di apprendimento cooperativo così definiti da Andrich Miato e Miato (2003), in cui l'interazione fra pari avviene all'interno di piccoli gruppi. Questi gruppi possono assumere diverse configurazioni:

- Gruppi formali, che prevedono il coinvolgimento attivo di tutti gli studenti e una durata di tempo strettamente necessaria per il raggiungimento degli obiettivi;
- Gruppi informali, utilizzati per creare un clima favorevole all'apprendimento, spesso formati spontaneamente;
- Gruppi di base, che vengono utilizzati come gruppi di riferimento per un lungo periodo.

Nel caso specifico dell'intervento didattico sulla Cina, i gruppi di lavoro sono stati costituiti dalle docenti con l'intento di garantire equilibrio tra abilità, capacità e competenze degli alunni. Questi gruppi sono rimasti invariati per tutta la durata del laboratorio, al fine di favorire lo sviluppo di un senso di appartenenza, di identificazione con il gruppo e la costruzione di relazioni stabili.

All'interno di ciascun gruppo, a ogni studente è stato assegnato un ruolo preciso: capogruppo, scrivano, controllore del tempo e mediatore di conflitti. Nei due gruppi composti da cinque studenti è previsto un ulteriore mediatore dei conflitti, che supporta la gestione delle relazioni interpersonali. L'assegnazione dei ruoli ha permesso di strutturare in modo efficace l'attività, favorendo interdipendenza positiva, in cui i compiti sono stati strutturati in modo tale che richiedano un alto grado di interazione, discussione ed elaborazione. Ogni alunno ha uno specifico ruolo e compito in quanto "ogni componente del gruppo può svolgere solo una parte del lavoro complessivo concordato; quindi, per raggiungere l'obiettivo finale occorre accertarsi che tutti abbiano svolto la loro parte e rendersi disponibili all'aiuto reciproco" (Andrich Miato & Miato, 2003, p. 55). Inoltre, è stato sottolineato più volte, attraverso momenti di riflessione condivisa con la classe, come il gruppo collaborativo debba lavorare realmente insieme poiché il gruppo funge da sostegno sia dell'apprendimento, in quanto ogni studente è aiutato dai compagni a imparare, sia del piano relazionale ed emotivo.

Scelte valutative

La valutazione è un elemento complesso che caratterizza la professionalità docente, condizionata da variabilità e soggettività. Essa ha sia una funzione di controllo e misurazione dell'apprendimento sia una valenza formativa e orientativa che è parte integrante del processo educativo, aiutando gli studenti a scoprire e valutare le proprie attitudini.

La valutazione può essere *formativa*, finalizzata a dare indicazioni di miglioramento dell'apprendimento e dare feedback sulla performance dello studente, oppure *sommativa*, diretta a esprimere un giudizio sulla base delle evidenze raccolte. Le *Indicazioni Nazionali per il curricolo* sottolineano come "la valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. [...]. Assume una preminente azione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo" (MIUR, 2012, p.13). Valutare, quindi, significa "individuare e cercare ciò che ha valore per perseguire la formazione della persona" (Grion & Aquario, 2019, p. 31). Secondo Vertecchi (1984), la valutazione può classificarsi in: valutazione *iniziale*, per raccogliere preconoscenze, *intermedia*, per individuare eventuali difficoltà che l'allievo ha incontrato nell'apprendimento e *finale*, realizzata al termine del percorso. Affinché, il processo valutativo avvenga in modo

significativo deve essere articolato in più momenti: valutazioni in itinere, seguite da valutazioni periodiche e da una valutazione finale. Questa prospettiva si connette all'*Assesment for Learning*, in cui l'attenzione è posta sull'intero percorso che gli alunni compiono, mettendo in luce i progressi e le difficoltà incontrate. Il feedback, all'interno di questo paradigma, costituisce un ruolo essenziale poiché "è di fatto un potente strumento di valutazione formativa. Lo è quando un insegnante capisce dove gli studenti si posizionano rispetto a determinati processi di apprendimento e forniscono indicazioni, istruzioni, percorsi per indicare a che punto possono arrivare" (Szpunar, 2025, p.160). Durante il percorso, infatti, sono stati forniti feedback in ottica migliorativa.

Nel percorso didattico proposto a scuola, la valutazione è stata concepita come parte integrante del processo di insegnamento-apprendimento e non come un momento conclusivo finalizzato esclusivamente alla rilevazione dei risultati. Attraverso un'osservazione mirata e sistematica, è stato possibile monitorare il processo di apprendimento dei bambini, cogliendo difficoltà, punti di forza e progressi nel tempo. L'osservazione in itinere ha reso possibile intervenire immediatamente con strategie di supporto, di recupero e di potenziamento, favorendo un apprendimento più consapevole e funzionale.

Durante l'intervento didattico è stata proposta una prova di valutazione iniziale e una prova strutturata finale.

Il brainstorming iniziale, utilizzato per raccogliere preconoscenze e misconoscenze, è stato accompagnato da una prova strutturata più specifica compilata individualmente da ciascun allievo della classe. La prova strutturata si focalizza sulle informazioni principali riguardo la Cina odierna e la Cina del passato in riferimento al periodo tra il 300 e il 200 a.C.

I momenti di valutazione in itinere sono stati condotti prevalentemente attraverso osservazioni mirate al fine di individuare sia l'acquisizione di conoscenze sia lo sviluppo di competenze, quali la partecipazione attiva, la collaborazione e la riflessione.

Infine, è stata proposta la medesima prova strutturata, già proposta all'inizio del percorso, per valutare l'acquisizione delle conoscenze al termine del percorso. Inoltre, è stato inserito un momento di autovalutazione finale dell'alunno "intesa come riflessione sul proprio processo di apprendimento" (MIUR, 2020, p. 9). Questo momento permette all'alunno di partecipare attivamente anche nel processo valutativo mediante una riflessione critica sul proprio operato, promuovendo consapevolezza, autonomia e capacità di autoriflessione.

Le prove strutturate sono state raccolte per verificare l'efficacia del progetto, non sono stati consegnati documenti cartacei agli alunni. Solamente la prova finale, dopo essere stata corretta e analizzata, è stata riconsegnata agli alunni senza assegnare un voto, ma sono stati scritti degli apprezzamenti oppure degli spunti per approfondire la riflessione.

2.3 Il percorso didattico messo in pratica

Dopo la stesura delle singole micro-progettazioni e prima dell'avvio del percorso, previsto per il mese di novembre, è stato preparato tutto il materiale didattico utilizzato poi in classe con gli alunni durante i singoli interventi.

I materiali didattici hanno spesso preso spunto da fonti bibliografiche. Sono stati, in seguito, semplificati e adattati all'età dei discenti affinché fossero fruibili per tutti gli alunni della classe.

Rispetto alle micro-progettazioni sopra delineate, sono state proposte delle modifiche per sostenere i reali bisogni del gruppo classe e lo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva.

2.3.1 Fase preparatoria

La fase preparatoria ha rivestito un ruolo essenziale per l'efficacia del laboratorio pratico. La cura nell'allestimento dei materiali non risponde solo ad un'esigenza organizzativa ma riflette il concetto di *trasposizione didattica*: l'insegnante deve padroneggiare i contenuti che propone in classe, rendendoli accessibili e stimolanti per la classe. Questo permette al docente di essere più sereno/a e preparato/a di fronte a eventuali imprevisti. La storia millenaria della Cina è un tema spesso marginale nei programmi ministeriali della scuola primaria, per questo è stato necessario un grande lavoro di studio approfondito grazie a diverse fonti bibliografiche e siti web, sia dal punto di vista del passato sia dal punto di vista dell'età odierna. Questo momento di auto-formazione ha permesso di acquisire maggiore consapevolezza per mediare contenuti complessi rendendoli accessibili a bambini di quinta primaria. Per la ricostruzione storica sono state consultate numerose fonti bibliografiche e siti web, ma quelli risultati fondamentali sono:

- “L'età imperiale dai Tre Regni ai Qing” a cura di M. Sabattini e M. Scarpari, fondamentale per l'inquadramento delle dinamiche dinastiche;
- “L' esercito di terracotta: il primo Imperatore cinese e la nascita di una nazione” di John Mane (2009), prezioso per l'analisi del sito archeologo;
- Il sito della BBC: [a history of world](#)

Tutti questi elementi erano ricchi di fonti iconografiche e, alcune di esse, sono state proposte durante il laboratorio sottoforma di “fonti da interrogare”. Attraverso l'osservazione ravvicinata e il confronto in piccolo gruppo, i bambini sono stati stimolati a formulare ipotesi, sviluppando pensiero critico e cooperativo. Questo aspetto ha trasformato la lezione frontale in un'esperienza di apprendimento significativo e di scoperta attiva, dove l'immagine rappresenta un ponte tra il fatto storico e la comprensione autentica di contenuti presentati.

2.3.2 I singoli interventi

Primo Intervento: Cosa conosciamo noi della Cina?

Il primo intervento proposto alla classe quinta A si è aperto con la presentazione generale di ciò che verrà svolto nella quattro lezioni, esplicitando a grandi linee gli obiettivi e le fasi del percorso, informando la classe del carattere non tradizionale delle lezioni, ma sottolineando l'aspetto laboratoriale. La classe era già in parte a conoscenza del tema generale affrontato.

Non è stato previsto alcun momento di osservazione precedente all'intervento, pertanto, i primi momenti sono stati dedicati alla costruzione di un clima di classe positivo. La presentazione reciproca tra docente e studenti è stata importante per raccogliere le preconoscenze e il loro livello di conoscenza. Inoltre, ha permesso di conoscersi meglio, instaurando un avvicinamento reciproco e un rapporto di fiducia. Infine, visto il numero limitato di lezioni, questo momento ha permesso di creare un clima più sereno e tranquillo in cui ognuno potesse esprimersi liberamente e con rispetto, senza paura di essere giudicati, promuovendo apprendimento attivo attraverso lo scambio di idee.

Dopo che la presentazione iniziale tra docente e alunni si è conclusa, è stata presentata la prima attività: il brainstorming sul tema della Cina. La scelta di questa tecnica è stata dettata dalla volontà di stimolare il pensiero divergente attraverso la generazione di idee, raccogliendo le preconoscenze. Inoltre, il brainstorming è stato svolto in forma anonima, per garantire la massima inclusività, rassicurando i discenti che non c'era il giusto e il sbagliato e che tutti potevano esprimersi liberamente. L'allestimento di un grande cartellone rosso sulla lavagna, su cui applicare i post-it colorati, ha trasformato la raccolta delle idee in un'attività dinamica, visiva e partecipativa. Per supportare ulteriormente il gruppo sono state proposte altre brevi domande con lo scopo di sollecitare la riflessione, ad esempio "Che cibo ti viene in mente se pensi alla Cina?" oppure "C'è qualche città o attrazione che conosci?". Sono bastate queste due semplici domande per far sì che tutti gli alunni iniziassero a scrivere sui post-it.

Al termine del tempo prestabilito, circa dieci minuti, gli studenti hanno attaccato i post-it sul cartellone. Sono stati chiamati due alunni a leggere quanto emerso sul cartellone ed è nata una conversazione spontanea tra la docente e gli alunni su quanto raccolto, evidenziando i punti in comune, di differenza e le misconoscenze. I punti in comune sono stati riassunti nel seguente modo: la Muraglia Cinese, il ramen, l'Esercito di Terracotta, la seta e il bambù (Fig. 12).

Quanto emerso durante questa prima attività è stato significativo sia dal punto di vista emotivo sia conoscitivo: gli alunni erano entusiasti di condividere il sapere pregresso, di apprendere informazioni nuove riguardo il tema trattato e di correggere i propri errori, ad esempio alcuni hanno attribuito il *sushi* e il *kimono* alla cultura cinese anziché giapponese.

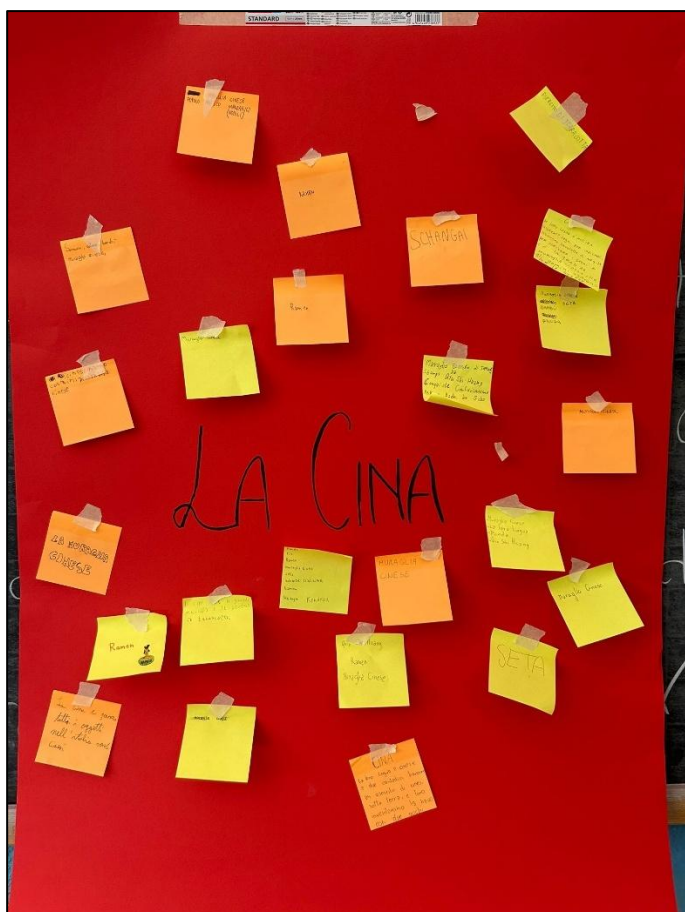


FIGURA 12: BRAINSTORMING SULLA CINA

In seguito, è stata proposta una prova strutturata individuale per raccogliere le preconcoscenze degli alunni, la quale è stata compilata in circa dieci minuti da tutti gli alunni della classe.

La seconda parte dell'attività ha approfondito il tema della Cina moderna: posizione geografica, capitale, forma di governo, città e fiumi principali e altre informazioni importanti per comprendere la cultura cinese.

L'attività ha preso avvio dal mappamondo fisico della classe, uno strumento già familiare agli alunni. Per favorire il coinvolgimento attivo e la partecipazione del gruppo classe, una bambina è stata invitata a individuare e a indicare la posizione geografica della Cina. Quando anche il resto dei compagni era in accordo con la posizione individuata, è stata avviata una riflessione collettiva sulla grandezza del Paese- quarto al mondo per estensione- e sulla complessa rete di confini geografici che coinvolge ben 14 Stati. In seguito, attraverso la lettura di mappe tematiche, gli alunni sono stati guidati in un processo di problem solving, riflettendo sulla correlazione tra zone climatiche [umide e secche (Fig. 13)] e la conseguente densità abitativa. Questo ha permesso ai bambini di dedurre facilmente il posizionamento delle principali metropoli cinesi così come le zone più piovose (Fig.14). Successivamente, è

stato utilizzato un breve test mediante l'uso della LIM: attraverso un quiz visivo, un alunno ha identificato correttamente la bandiera nazionale, permettendo alla classe di transitare dalla dimensione geografica a quella simbolico-istituzionale. La fase centrale della seconda attività è stata dedicata alla costruzione del *quadro di civiltà* (Panciera, 2016). Sebbene la lezione frontale sia stata ritenuta essenziale per garantire la precisione terminologica e concettuale, si è cercato di renderla quanto più dinamica e interattiva possibile. Gli argomenti trattati sono stati molteplici: l'assetto politico e linguistico [la capitale e le città più importanti (Fig.15), il presidente, la forma di governo e la lingua ufficiale], l'aspetto religioso e del confucianesimo che guida il comportamento e la morale del popolo cinese e l'aspetto della cultura e del simbolismo tradizionale. È stata valorizzata la conoscenza pregressa degli allievi riguardo le principali invenzioni del popolo cinese (stampa, bussola, carta, polvere da sparo) così come alcuni elementi della tradizione, ovvero l'agopuntura, la porcellana, la seta e il bambù. Infine, sono stati introdotti i simboli centrali della cultura cinese: il drago, la fenice, la tartaruga e il loto.

Per supportare la memorizzazione e l'organizzazione cognitiva delle informazioni, gli studenti avevano a disposizione delle schede preparate ad hoc dalla docente, successivamente incollate nel quaderno personale di storia. Tali strumenti rappresentano un valido supporto allo studio, favorendo la strutturazione dei contenuti. L'ultima parte della lezione, della durata di circa venti minuti, è stata dedicata alla lettura collettiva delle schede distribuite: gli alunni sono stati coinvolti attivamente nella lettura, che è avvenuta a turno, con una partecipazione attenta e motivata del gruppo. Durante la lettura la docente ha guidato momenti di riflessione e approfondimento su alcuni concetti chiave emersi dai materiali proposti. In particolare, è stata approfondita la pratica dell'*agopuntura*, non conosciuta da tutto il gruppo classe, che ha suscitato interesse e domande, permettendo di ampliare gli aspetti legati alla medicina tradizionale. Un ulteriore elemento di approfondimento è stato il *confucianesimo*, filosofia morale che guida il comportamento del popolo cinese, con riferimenti al culto degli antenati o al rapporto di rispetto verso i genitori. Infine, è stato proposto un breve estratto video relativo alla *danza del drago*, tipica del periodo del Capodanno Cinese ([la danza del drago](#)). Tutti questi aspetti hanno favorito la comprensione dei valori, delle credenze e degli elementi culturali tipici: gli alunni hanno avuto modo di conoscere più da vicino alcuni fattori caratterizzanti la cultura cinese, sviluppando sia competenze disciplinari storico-culturali sia atteggiamenti di apertura, curiosità e rispetto verso realtà culturali differenti, seguendo, quindi, i principi dell'educazione interculturale.

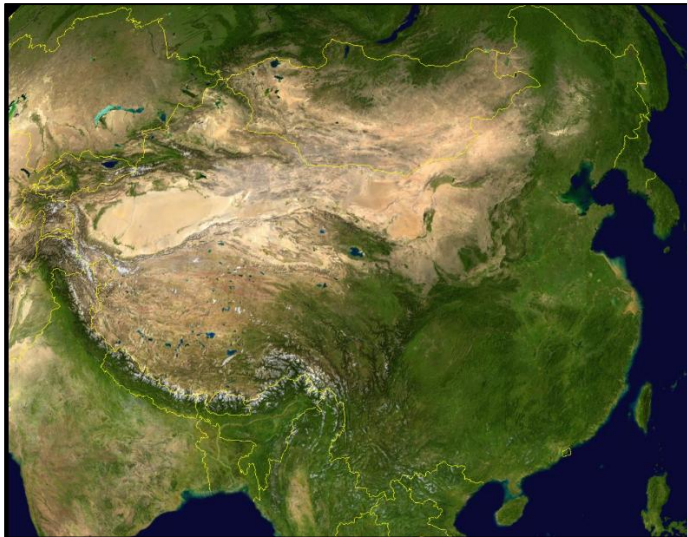


FIGURA 13: MAPPA FISICA DELLA CINA

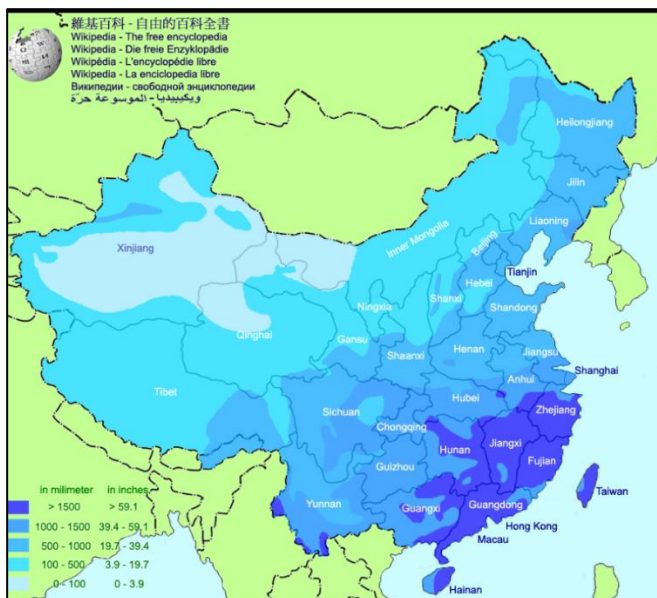


FIGURA 14: LE PRECIPITAZIONI IN CINA



FIGURA 15: LE CITTÀ PIÙ IMPORTANTI

Secondo Intervento: ritorno alla Cina del passato con l'Esercito di Terracotta

Il secondo intervento, dalla durata complessiva di circa due ore, si è aperto con un momento di ripresa e verifica delle conoscenze acquisite nella lezione precedente. La docente ha infatti sollecitato gli alunni a esprimere eventuali dubbi o richieste di chiarimento, favorendo, quindi, un clima di dialogo e partecipazione attiva. In seguito, è stata proposta un'attività



FIGURA 16: OGGETTI PRESENTI NELLA VALIGIA

introduttiva con una forte valenza motivazionale ed esplorativa, finalizzata a stimolare la curiosità e l'interesse dei discenti. All'interno di una piccola valigia sono stati inseriti alcuni oggetti rappresentativi della cultura e della tradizione cinese: le bacchette, il balsamo della tigre, una statuetta di Buddha e una raffigurante un soldato dell'Esercito di Terracotta, una busta rossa, un'immagine dei ravioli e un Qipao azzurro (Fig. 16). Fin da subito, gli alunni si sono dimostrati molto incuriositi ed entusiasti di scoprire il contenuto della valigia. A turno, ciascun alunno/a ha estratto un oggetto e, con il supporto della classe, ha provato a ipotizzarne l'utilizzo e il significato.

Alcuni oggetti risultavano immediatamente riconoscibili, mentre altri hanno suscitato maggiore sorpresa e dibattito. In particolare, il balsamo della tigre ha suscitato grande interesse: gli alunni, non riuscendo a identificarne l'utilizzo, hanno formulato numerose ipotesi, ponendo domande e confrontandosi fra di loro. La possibilità di osservare, toccare e annusare da vicino questi oggetti, ha favorito un coinvolgimento emotivo e sensoriale che ha contribuito ad aumentare la motivazione e la partecipazione attiva degli studenti. Alcuni

alunni non solo hanno formulato ipotesi ma hanno anche condiviso esperienze personali attraverso dialoghi spontanei. È riportato di seguito un frammento di dialogo tra due bambini della classe in merito all'utilizzo delle bacchette:

A: Tu sei capace di utilizzare le bacchette?

G: No, ci ho provato ma non sono tanto capace

A: Io sì, ogni volta che vado con i miei genitori a mangiare il sushi, lo mangio con le bacchette

G: Ma come fai? A me cade tutto ogni volta che ci provo [...].

Tali interazioni hanno evidenziato come l'attività proposta abbia favorito la socializzazione, la comunicazione e la valorizzazione delle esperienze personali.

Dopo un iniziale momento di generale entusiasmo, la docente ha richiamato l'attenzione su un oggetto specifico: la statuetta del soldato dell'Esercito di Terracotta. Questo elemento era già noto alla maggior parte della classe, in quanto nel corso dell'anno scolastico precedente, quando gli alunni erano in quarta, è stato svolto un breve approfondimento da parte della docente di classe sulle popolazioni stanziatesi tra il fiume Azzurro e il fiume Giallo. Partendo dalle loro preconoscenze appena rilevate, la docente ha proposto la visione di un video riassuntivo sulla civiltà cinese antica ([il popolo cinese antico](#)), con lo scopo di attivare le conoscenze pregresse e creare un ponte con i nuovi contenuti.

Successivamente, mediante una spiegazione orale di tipo dialogico e supportata da schede didattiche preparate ad hoc, la docente ha introdotto il periodo storico oggetto di studio, compreso tra il periodo degli Stati Combattenti e l'ascesa del primo imperatore della Cina unificata, Qin Shi Huang, promotore della costruzione dell'Esercito di Terracotta e della Grande Muraglia. Durante la spiegazione è stato evidenziato il passaggio storico da una frammentazione politica, caratterizzata dalla presenza di numerosi Stati in conflitto fra loro, alla formazione di un unico Stato unitario sotto la dinastia Qin. L'intera attività è stata svolta con il supporto di un PowerPoint preparato appositamente, ricco di fonti iconografiche e carte geografiche, in modo tale da facilitare la comprensione del contesto storico e spaziale, rendendo più chiari e accessibili i contenuti proposti. È stato sottolineato come il periodo storico cinese preso in considerazione fosse quello relativo al periodo della civiltà greca, già parzialmente affrontato con la docente di classe. È stato, quindi, possibile operare alcuni confronti fra queste due civiltà. In particolare, è stato proposto un confronto tra l'organizzazione urbana delle città cinesi durante il periodo degli Stati Combattenti e quella delle *polis* greche. Le città cinesi erano suddivise in due aree: l'area riservata al palazzo caratterizzata da vaste colline in cui venivano costruiti i palazzi principali e l'area destinata al popolo con officine per la lavorazione del bronzo, del ferro, della giada e dell'osso, la zecca e

le abitazioni degli artigiani, dei mercanti e degli agricoltori che coltivavano le terre circostanti. Tale organizzazione è simile a quella delle *polis* greche, caratterizzate dalla distinzione tra *acropoli*, la parte alta della città e la sede religiosa, e *agorà*, la parte bassa della città e il cuore pulsante della vita civile, commerciale e politica.

La prima parte dell'attività, quindi, ha evidenziato come una lezione frontale attiva se usata efficacemente è in grado di promuovere un apprendimento significativo e inclusivo, coerente con gli obiettivi di apprendimento prefissati.

La seconda parte dell'attività ha previsto un approfondimento specifico sulla fonte storica dell'Esercito di Terracotta. A partire dalla statuetta di un soldato emersa durante la precedente attività della valigia, la docente ha introdotto la seconda esercitazione, finalizzata

allo sviluppo delle competenze di analisi della fonte storica.

Attraverso la metodologia del *cooperative learning* (Fig. 17), agli alunni è stato richiesto di completare una "scheda di analisi della fonte". I gruppi di lavoro sono stati predisposti dalle docenti in modo intenzionale, al fine di garantire una composizione omogenea ed equilibrata, formando complessivamente cinque gruppi: tre gruppi composti da quattro alunni e due gruppi formati da cinque alunni. Tale suddivisione ha tenuto in considerazione le caratteristiche individuali di ciascuno, le loro abilità e competenze, così da favorire una partecipazione equa e inclusiva. Al fine di garantire il coinvolgimento attivo di tutti i membri, a ciascun alunno è stato assegnato un ruolo specifico:



FIGURA 17: COOPERATIVE LEARNING

capogruppo, scrivano, controllore del tempo e mediatore di conflitti; nei gruppi composti da cinque alunni erano presenti due mediatori. Questa organizzazione ha permesso di svolgere il lavoro in modo efficace, promuovendo responsabilità e collaborazione. Durante l'attività è stato sottolineato più volte l'importanza del lavoro di squadra come competenza fondamentale non solo a scuola, ma anche nella vita quotidiana. Saper cooperare, accettare punti di vista differenti e gestire eventuali conflitti rappresenta una competenza chiave per l'apprendimento permanente (*lifelong learning*).

Per supportare il lavoro di analisi, sono state messe a disposizione diverse fonti iconografiche, che gli alunni hanno potuto consultare liberamente durante il lavoro. Una volta terminato il tempo a disposizione, pari circa a venti minuti, il capogruppo di ogni gruppo ha

condiviso in plenaria quanto emerso durante il lavoro cooperativo. Durante il confronto collettivo, si è sviluppato un dialogo ricco e partecipativo, nel quale gli alunni hanno espresso ipotesi differenti riguardo al significato e alla funzione del mausoleo costruito da Qin Shi Huang. Di seguito viene riportato un estratto del dialogo:

[...]

A: Secondo me è una tomba che Qin Shi Huang si è fatto costruire perché non voleva stare da solo.

F: No, secondo me l'ha fatto costruire per l'aldilà, così non è da solo dopo che è morto.

G: Anche secondo me perché nella vita non si è comportato tanto bene e allora aveva bisogno di un esercito anche dall'altra parte.

T: Secondo me se l'è fatto costruire perché voleva dimostrare a tutti la sua grandezza. Alla fine, è stato il primo imperatore della storia cinese, vuol dire che è importante.

[...]

Questo momento di confronto ha evidenziato la capacità degli studenti di formulare inferenze e argomentare le proprie idee, rispettando quelle degli altri.

In seguito, la docente ha fornito le informazioni storiche corrette attraverso una spiegazione orale strutturata, supportata da un PowerPoint preparato ad hoc e schede didattiche per gli alunni. Sono stati approfonditi il periodo storico di riferimento, il luogo di ritrovamento del

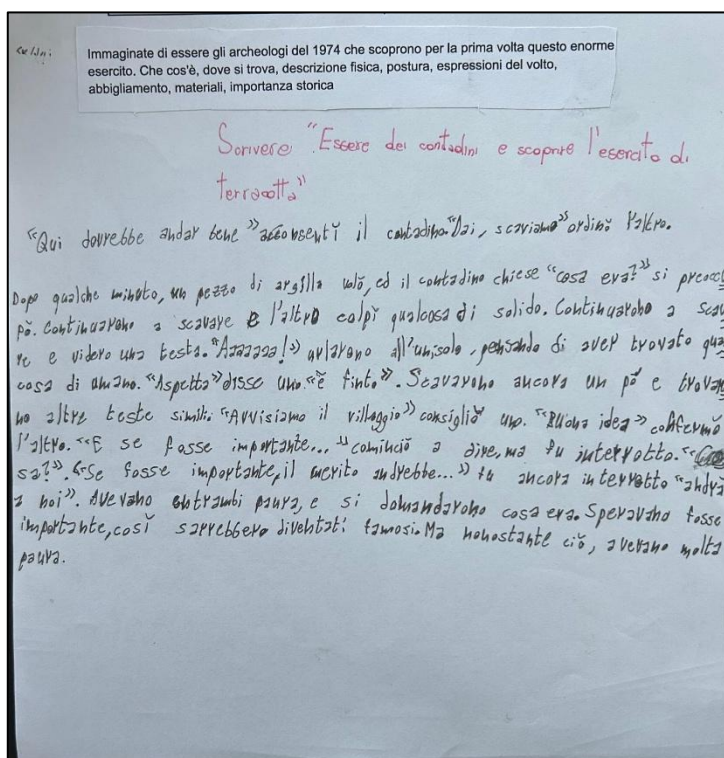


FIGURA 18: SCRITTURA COLLETTIVA

mausoleo grazie ad una carta geografica, le circostanze della scoperta nel 1976, le principali ipotesi sul perché venne costruito e la tecnica di costruzione delle statue. Particolare attenzione è stata dedicata ai cosiddetti "segreti" dell'Esercito di Terracotta, quali le differenti acconciature, la posizione delle dita delle mani e i punti presenti nelle armature dei soldati⁷. Attraverso l'analisi delle fonti iconografiche, gli alunni hanno evidenziato similitudini e differenze tra le armature dei diversi soldati. Infine, dopo aver acquisito le

⁷ Questi segreti sono tratti dal testo "L' esercito di terracotta: il primo Imperatore cinese e la nascita di una nazione" di John Mane (2009).

principali informazioni sull'Esercito di Terracotta, gli alunni hanno svolto una breve esercitazione finale di tipo creativo-espressivo. Due gruppi dovevano immaginare di essere gli archeologi del 1976 che scoprono per la prima volta questo immenso esercito. Che cos'è, dove si trova, descrizione fisica, postura, espressioni del volto, abbigliamento, materiali, importanza storica (Fig. 18). Gli altri tre gruppi, invece, dovevano immaginare che un soldato di terracotta prendesse vita e parlasse con loro. Descrivere l'incontro, le emozioni che suscita, la voce, i gesti, cosa racconta, eventuali domande da porre. Questa attività ha permesso agli alunni di rielaborare le conoscenze apprese attraverso l'immaginazione e il linguaggio espressivo, favorendo apprendimento significativo.

Il secondo intervento si è concluso con la lettura delle schede didattiche, momento utile per chiarire eventuali dubbi e consolidare i contenuti. Anche in questa fase gli alunni hanno dimostrato partecipazione e disponibilità alla lettura, confermando un elevato livello di coinvolgimento durante l'intera attività.

Terzo Intervento: la campana cinese

Il terzo intervento, dalla durata complessiva di un'ora, è iniziato con un momento di confronto, volto a raccogliere eventuali dubbi o domande in relazione ai contenuti affrontati nella lezione precedente. Alcuni alunni hanno manifestato delle incertezze riguardo i cosiddetti "segreti" dei soldati di Terracotta, in particolare l'aspetto dei punti che caratterizzano l'armatura dei soldati. Accogliendo tale esigenza, la docente ha dedicato i primi dieci minuti dell'intervento a un chiarimento mirato, illustrando nuovamente le principali ipotesi formulate dagli studiosi del mausoleo. Questo momento di ripresa ha permesso di valorizzare le domande degli alunni e di rafforzare la comprensione critica delle fonti storiche, in linea con un approccio costruttivista dell'apprendimento (Bruner, 1966).

In fase di progettazione, l'attività di lancio dell'intervento prevedeva una caccia al tesoro nel giardino della scuola: i cinque gruppi, ciascuno associato ad un colore specifico, lavorando in modo cooperativo, avrebbero dovuto cercare le tessere di un puzzle. Una volta ricomposta l'immagine, gli alunni avrebbero formulato ipotesi su ciò che essa rappresentava, utilizzando questa attività come stimolo introduttivo all'analisi della fonte storica. Tuttavia, a causa delle condizioni meteorologiche avverse, non è stato possibile svolgere l'attività all'esterno; allo stesso tempo la docente di classe ha escluso l'utilizzo degli spazi interni per evitare confusione e interferenze con le altre classi. È stata, quindi, operata una riorganizzazione flessibile dell'intervento, optando per un'attività alternativa che mantenesse una dimensione

di scoperta e curiosità. È stata, dunque, proposta un'ulteriore attività di gruppo, mantenendo invariata la composizione dei gruppi già formati negli interventi precedenti, con lo scopo di consolidare dinamiche cooperative e favorire relazioni di lavoro più stabili.

Alla LIM è stata proiettata l'immagine di una campana cinese (Fig. 19) ed è stato chiesto agli alunni di completare la "scheda di analisi della fonte", già utilizzata in precedenza. A differenza dei soldati di Terracotta, parzialmente affrontati durante la classe quarta, l'analisi della campana è risultata più complessa, ma allo stesso tempo più stimolante, poiché completamente sconosciuta agli alunni. Durante il lavoro a gruppi (Fig. 20), gli alunni hanno discusso a lungo sull'identità e sulla funzione dell'oggetto sconosciuto, ipotizzando, infine, che si trattasse di un portacenere o di una campana (Fig. 21). Il dibattito all'interno dei gruppi si è rilevato intenso e articolato, mostrando la capacità degli alunni di osservare, confrontare ed argomentare le proprie idee.

Trascorso il tempo assegnato, pari circa a quindici minuti, il capogruppo di ciascun gruppo ha restituito in plenaria le riflessioni e le conclusioni emerse dal lavoro in squadra. In seguito, la docente ha svelato l'identità dell'oggetto attraverso una spiegazione orale supportata da schede didattiche e un PowerPoint preparato per l'occasione. I gruppi che avevano correttamente identificato la campana hanno manifestato entusiasmo e soddisfazione, rafforzando il valore motivazionale dell'attività. Durante la spiegazione sono stati approfonditi il periodo storico di costruzione della campana, il luogo di ritrovamento, gli elementi iconografici rappresentati e il significato simbolico attribuito nella tradizione cinese. L'analisi di questa fonte storica ha permesso agli alunni di comprendere come gli oggetti materiali possano rappresentare importanti testimonianze storiche e culturali.

Il terzo intervento si è concluso con la lettura delle schede didattiche precedentemente consegnate e incollate nel quaderno di storia. Il momento di lettura finale risulta funzionale per il consolidamento e la sistematizzazione delle conoscenze acquisite, favorendo le chiarificazioni di dubbi e rafforzando i processi di memorizzazione.



FIGURA 19: COOPERATIVE LEARNING

Che oggetto è?	Un wapan.
A cosa serviva?	A suonare.
Di che materiale è fatto?	Rame.
In quale epoca è stata costruita?	Nel periodo Cinese.
Chi l'ha costruita?	Dagli zingari cinesi.
Perché è stata costruita?	Per suonare.
Stato di conservazione?	Buono.

Che oggetto è?	Un campanone
A cosa serviva?	A suonare
Di che materiale è fatto?	Ferro
In quale epoca è stata costruita?	Nell'epoca dei Cinesi
Chi l'ha costruita?	Il popolo cinese
Perché è stata costruita?	Per suonare
Stato di conservazione?	Buono

FIGURA 20: SCHEDE ANALISI DELLA FONTE

Quarto intervento: perché è importante conoscere anche altre civiltà?

Il quarto intervento, dalla durata di un'ora, ha rappresentato la fase conclusiva dell'intero percorso didattico-laboratoriale svolto a scuola. Questo intervento è strutturato in due momenti distinti ma collegati fra di loro: un primo momento dedicato al ripasso dei contenuti affrontati e un secondo momento finalizzato alla valutazione degli apprendimenti e all'autovalutazione da parte degli alunni.

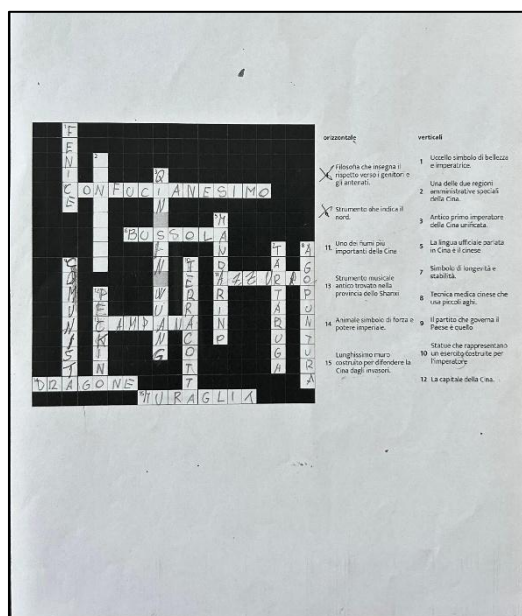


FIGURA 21: IL CRUCIVERBA

La prima attività ha previsto la lettura di un albo illustrato a tema, in particolare "Ho preso il wok della mamma" di Jung-Hee Kim, in cui Shao Ming deve portare il prezioso wok della mamma a casa degli zii. Per farlo deve attraversare la grande fiera in onore della Festa di Mezzo Autunno. Un drago le porta via il wok, riuscirà Shao Ming a recuperarlo? Attraverso il canale narrativo e iconografico, è stato possibile rivedere alcuni elementi caratterizzanti la cultura cinese, offrendo l'opportunità di ripercorrere le tappe più significative del laboratorio. Tutto ciò ha permesso agli studenti di ricollegare conoscenze, immagini e concetti appresi durante le

lezioni precedenti, favorendo un momento di riflessione collettiva sull'esperienza svolta. Successivamente è stato presentato un gioco strutturato, nello specifico la risoluzione di un cruciverba (Fig. 22), come strumento di ripasso e verifica informale delle conoscenze acquisite. Il gioco è stato svolto a squadre, mantenendo, ancora una volta, la composizione dei cinque gruppi invariata. Attraverso questa attività ludico-didattica, gli studenti hanno avuto un'ulteriore possibilità di ripercorrere quanto svolto durante il percorso laboratoriale. Da un lato, il cruciverba ha permesso agli studenti di verificare le proprie conoscenze, dall'altro invece, ha permesso di operare maggiori riflessioni in merito ai temi trattati, stimolando collaborazione, confronto e condivisione e sviluppando competenze trasversali, quali il lavoro di squadra, il rispetto delle regole e la partecipazione responsabile. Trascorso il tempo prefissato, circa quindici minuti, sono state condivise le soluzioni corrette delle definizioni orizzontali e verticali, offrendo agli alunni la possibilità di auto-verificare le risposte fornite e chiarire eventuali dubbi.

Al termine della condivisione in plenaria, la docente ha proposto alcune domande-stimolo di riflessione metacognitiva, invitando gli alunni ad esprimere il proprio punto di vista. Le domande-stimolo proposte sono state: *Secondo voi perché è importante studiare anche queste civiltà? Cosa vi ha insegnato questo percorso che abbiamo svolto insieme? Cosa vi portate a casa da questa esperienza? Come ci riconnettiamo al presente?*

Di seguito vengono riportate alcune risposte raccolte e rielaborate:

A: Secondo me questo percorso ci ha insegnato ad osservare bene le immagini e gli oggetti, cercando di capire cosa vogliono raccontarci.

K: A me questo percorso ha insegnato a portare rispetto per le persone che vengono da altre culture. Mi ha fatto capire che al mondo ci sono state culture diverse e bisogna portare rispetto per ognuna di esse perché si può sempre imparare qualcosa di nuovo.

F: Il percorso che abbiamo svolto insieme ci ha insegnato che dal passato si possono imparare molte cose che troviamo ancora oggi nel presente.

M: Abbiamo imparato a lavorare in gruppo, anche se non sempre l'abbiamo fatto bene.

M: Io mi porto a casa la curiosità di scoprire nuovi Paesi e la capacità di farsi domande come fanno gli storici

C: A me studiare la Cina ha fatto capire come passato e presente sono collegati e che studiare la storia è divertente.

Questo momento conclusivo ha avuto un ruolo centrale, poiché ha racchiuso le principali motivazioni che hanno guidato la progettazione e la realizzazione del percorso laboratoriale, con particolare attenzione allo sviluppo delle competenze trasversali di cittadinanza attiva e alla promozione di un apprendimento permanente (*lifelong learning*), favorendo la conoscenza di una cultura lontana grazie alla riflessione critica emersa dall'analisi delle fonti

storiche. Inoltre, è stata offerta la possibilità di collegare passato e presente, rendendo gli alunni più consapevoli e aperti nei confronti della realtà che li circonda.

Il secondo momento dell'intervento conclusivo è stato dedicato alla valutazione degli apprendimenti. È stata proposta nuovamente la prova strutturata somministrata all'inizio del percorso, utilizzata inizialmente per raccogliere le preconoscenze degli alunni. La prova finale è stata compilata individualmente da ciascun alunno, consentendo una valutazione più oggettiva dei progressi compiuti nel corso del laboratorio. Inoltre, era prevista una breve sezione di autovalutazione, finalizzata a stimolare la riflessione metacognitiva. Attraverso lo strumento di autovalutazione, gli alunni hanno potuto esprimere se avessero incontrato difficoltà durante le attività o se ritenessero di aver acquisito nuove conoscenze o competenze. Questo momento ha favorito una maggiore consapevolezza del proprio processo di apprendimento, in linea con una valutazione formativa volta a promuovere autonomia e responsabilità personale.

Le prove di valutazione iniziale e finale sono state successivamente analizzate e confrontate dalla docente con lo scopo di individuare il grado di raggiungimento degli obiettivi prefissati. Questo confronto, quindi, ha permesso di rilevare in modo sistematico l'efficacia del percorso didattico-laboratoriale e delle metodologie utilizzate. È stato, infine, svolto un breve momento di condivisione delle emozioni provate durante le attività. Dalle risposte raccolte, è risultato che la maggior parte della classe ha provato curiosità e interesse; alcuni alunni hanno evidenziato il divertimento e la gioia nel lavorare in squadra, mentre altri hanno manifestato entusiasmo per la scoperta di informazioni nuove. Questo momento conclusivo ha permesso di valorizzare la dimensione emotiva dell'apprendimento, confermando l'importanza di esperienze didattiche coinvolgenti volte a promuovere apprendimento significativo.

2.3.3 La valutazione degli apprendimenti

L'aspetto valutativo dell'intervento didattico è stato funzionale alla rilevazione del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento prefissati. La valutazione, infatti, costituisce un elemento centrale della professionalità docente, in quanto si configura come la "raccolta intenzionale e pianificata di elementi/informazioni finalizzata ad esprimere un giudizio (descrittivo, comparativo, di progresso, certificativo) sulla progressione degli apprendimenti da parte di singoli allievi o gruppi di allievi" (Benvenuto, 2003, p.60). Valutare, dunque, implica la capacità di "orchestrare modalità valutative nei tempi e nelle forme più adeguate a fornire feedback adeguati" (Szpunar, 2025, p. 165).

Nelle pratiche scolastiche risulta opportuno privilegiare tre metodologie di rilevazione: l'osservazione occasionale e sistematica, l'analisi attenta dei risultati conseguiti e l'autodescrizione/autovalutazione dell'allievo" (Grion, Aquario, & Restigian, 2019, p. 100).

L'osservazione sistematica rappresenta una modalità valutativa prevalentemente in itinere, utilizzando strumenti quali griglie osservative o check-list. Essa assume un ruolo importante poiché consente di individuare i bisogni reali degli studenti in modo tale da attuare interventi didattici tempestivi e mirati. Le altre due modalità – analisi dei risultati e autovalutazione – possono costituire sia prove intermedie sia finali.

Il momento valutativo finale è stato progettato integrando le tre dimensioni sopra descritte, in quanto una valutazione orientata allo sviluppo di competenze richiede necessariamente l'attivazione di tutte e tre le prospettive, così da comporre un quadro d'insieme completo e coerente (Grion, Aquario, & Restiglian, 2019).

In tal senso sono state proposte due prove semi-strutturate e una scheda di autovalutazione. Contemporaneamente, durante lo svolgimento delle attività di cooperative learning, è stata condotta un'osservazione sistematica delle modalità di lavoro degli studenti; a tale scopo, la docente ha ritenuto opportuno utilizzare una check-list appositamente predisposta.

Le prove semi- strutturate

Le prove semi-strutturate rappresentano una delle modalità di rilevazione e di restituzione dei risultati di apprendimento. Esse costituiscono strumenti di valutazione prevalentemente sommativa e maggiormente oggettiva, basate sulla rilevazione delle risposte fornite dagli alunni, riducendo, quindi, il margine di soggettività valutativa.

La prova-semi strutturata iniziale è stata somministrata durante il primo intervento con l'obiettivo di rilevare le preconoscenze e le misconoscenze degli alunni rispetto al tema affrontato. La prova era composta da 19 domande di tipologia mista (a scelta multipla e a risposta aperta) riguardanti sia la Cina contemporanea sia la Cina antica.

Il tempo previsto per la compilazione della prova è stato circa dieci minuti. Al termine della somministrazione, alcuni alunni hanno manifestato preoccupazione per non essere riusciti a rispondere a molte domande. La docente è intervenuta prontamente per rassicurarli, spiegando loro che era consapevole della difficoltà del test, trattandosi di un argomento del tutto nuovo. È stato chiarito, infatti, che la prova non sarebbe stata valutata, ma era volta a raccogliere informazioni sulle conoscenze pregresse degli studenti.

Successivamente, in modalità asincrona, la docente ha analizzato le prove iniziali svolte, individuando le effettive preconoscenze e le principali misconoscenze del gruppo classe. I risultati ottenuti, come previsto, sono risultati complessivamente modesti: numerose risposte erano errate o lasciate in bianco (Fig. 23). Tuttavia, alcuni alunni hanno dimostrato di avere una conoscenza di base sull'argomento, riuscendo a rispondere correttamente ad alcune domande.

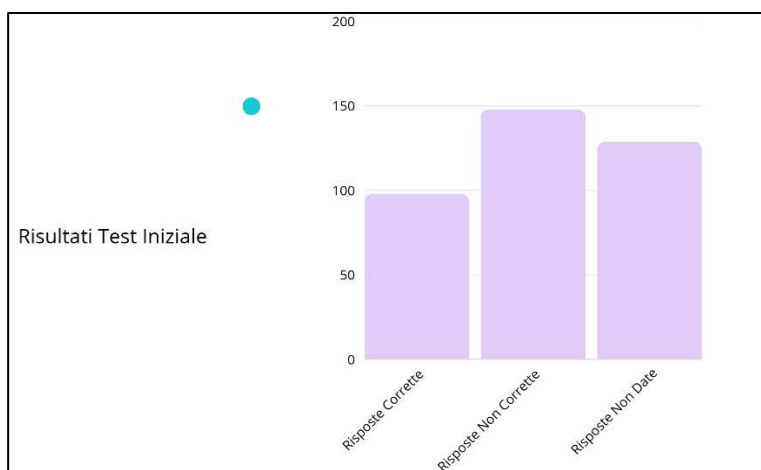


FIGURA 22: RISULTATI TEST INIZIALE

La prova semi-strutturata finale è stata somministrata durante il quarto e ultimo incontro previsto dal percorso. La sua durata è stata di circa quindici minuti. In questa fase, gli alunni non hanno manifestato particolari difficoltà, a differenza di quanto osservato nella prova iniziale, durante la quale erano più agitati. La somministrazione della prova finale, quindi, si è svolta in un clima più sereno. Al termine del tempo stabilito, la docente ha raccolto la prova semi-strutturata e, in seguito, ha distribuito una scheda di autovalutazione da compilare individualmente dagli alunni.

Successivamente, è stata eseguita un'analisi e una riflessione da parte della docente, svolta in modalità asincrona, durante la quale sono state messe a confronto le due prove. La prova finale ha restituito esiti complessivamente migliori rispetto alla prova iniziale (Fig. 24): gli alunni hanno dimostrato di aver consolidato le conoscenze acquisite durante il percorso, evidenziando attenzione e maggiore sicurezza nell'esecuzione del compito. Per la maggior parte della classe, la prova finale ha dimostrato un netto miglioramento, confermando l'efficacia del progetto svolto e l'impegno degli alunni in classe e nello studio individuale a casa in vista della prova. Solamente due alunni non hanno evidenziato particolari progressi significativi tra la prova finale e quella iniziale, compiendo i medesimi errori.

La prova non è stata valutata attraverso l'attribuzione di voti numerici; a ciascun alunno è stato invece fornito un feedback orale in ottica formativa e migliorativa, tenendo conto non solo dell'esito della prova finale, ma dell'intero percorso di apprendimento svolto. Questa scelta ha permesso di valorizzare maggiormente i progressi individuali sostenendo la motivazione degli studenti.

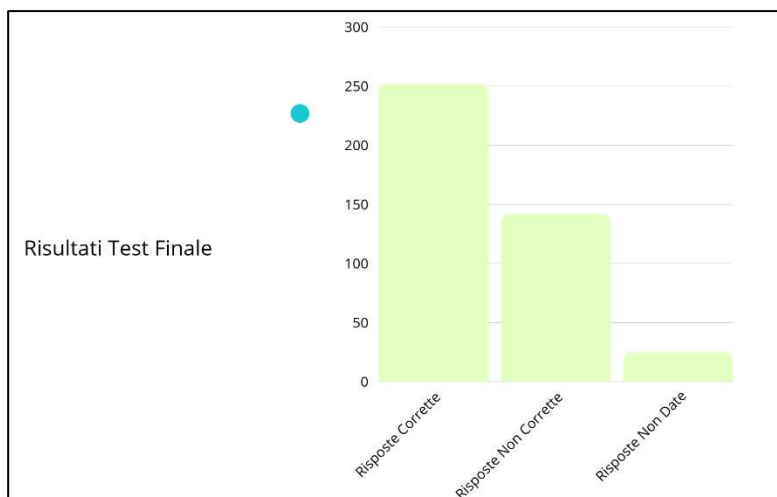


FIGURA 23: RISULTATI TEST FINALE

L'autovalutazione

Al termine della prova finale, è stata proposta una scheda di autovalutazione con l'obiettivo di stimolare la riflessione sia sull'acquisizione di nuove conoscenze sia sulle modalità di lavoro in gruppo. Si tratta di una pratica poco frequente per questo gruppo classe, che generalmente non è abituato a svolgere attività di autovalutazione o valutazione fra pari. Questo strumento, quindi, rappresenta un'occasione per promuovere competenze metacognitive e la consapevolezza del proprio apprendimento. Castoldi (2016), infatti, evidenzia l'importanza della valutazione formativa come strumento di sviluppo e riflessione.

La scheda era composta da due parti: la prima prevedeva la compilazione di una tabella (Fig. 25, 26 e 27) relativa alla modalità di lavoro in gruppo. Gli studenti dovevano indicare se avevano lavorato con impegno, condividendo le idee, ascoltando e rispettando i compagni di squadra.

Completa con una X la risposta che ritieni più adatta

	Sempre	Spesso	Qualche volta	Raramente
Ho lavorato con impegno		X		
Ho rispettato i miei compagni		X		
Ho condiviso le mie idee e queste sono state ascoltate			X	
Ho ascoltato i miei compagni		X		
Ho aiutato i miei compagni nelle attività			X	

FIGURA 24: ESEMPIO TABELLA AUTOVALUTAZIONE

Scheda di autovalutazione

Completa con una X la risposta che ritieni più adatta

	Sempre	Spesso	Qualche volta	Raramente
Ho lavorato con impegno		X		
Ho rispettato i miei compagni	X			
Ho condiviso le mie idee e queste sono state ascoltate	X			
Ho ascoltato i miei compagni	X			
Ho aiutato i miei compagni nelle attività		X		

FIGURA 25: ESEMPIO TABELLA AUTOVALUTAZIONE

	Sempre	Spesso	Qualche volta	Raramente
Ho lavorato con impegno	X			
Ho rispettato i miei compagni	X			
Ho condiviso le mie idee e queste sono state ascoltate	X			
Ho ascoltato i miei compagni		X		
Ho aiutato i miei compagni nelle attività	X			

FIGURA 26: ESEMPIO TABELLA AUTOVALUTAZIONE

La seconda parte era composta da tre domande aperte:

1. Senti di aver acquisito nuove conoscenze durante questo percorso?

La maggior parte della classe ha risposto positivamente, dichiarando di aver acquisito conoscenze sulla storia della Cina antica e odierna, fino ad allora sconosciuta. Alcuni, ad esempio, hanno espresso il loro interesse per la tecnica dell'agopuntura o per i segreti dei soldati di terracotta, dimostrando curiosità e motivazione ad apprendere (Fig. 28, 29 e 30). Tutto ciò ha dimostrato come lo strumento dell'autovalutazione favorisca la consapevolezza dell'apprendimento, rafforzando il collegamento tra conoscenze ed esperienza.

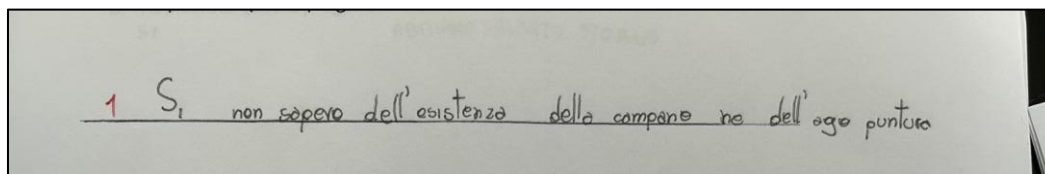


FIGURA 27: CONOSCENZE APPRESE

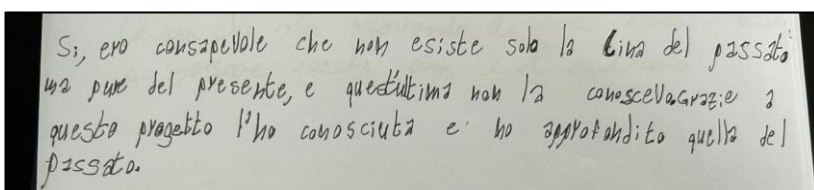


FIGURA 28: CONOSCENZE APPRESE

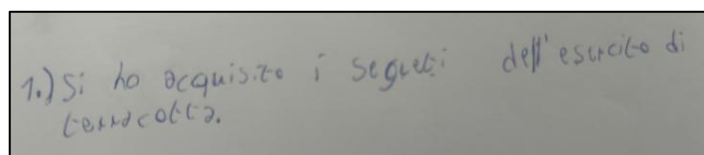


FIGURA 29: CONOSCENZE APPRESE

2. Hai riscontrato qualche difficoltà durante le attività?

Alla domanda relativa alle difficoltà incontrate, cinque alunni hanno risposto positivamente, principalmente per quanto riguarda il tema della storia antica della Cina; sette hanno risposto negativamente e sette hanno risposto un po' (Fig. 31). L'analisi di queste risposte permette di individuare eventuali criticità e di progettare ipotetici interventi di supporto mirati.

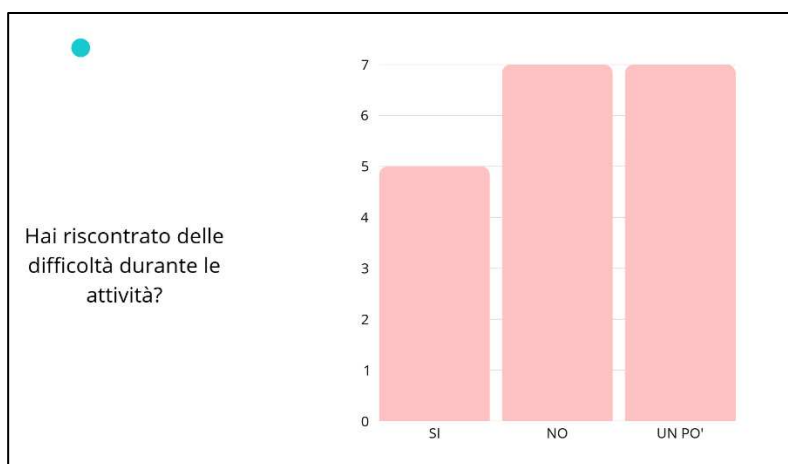
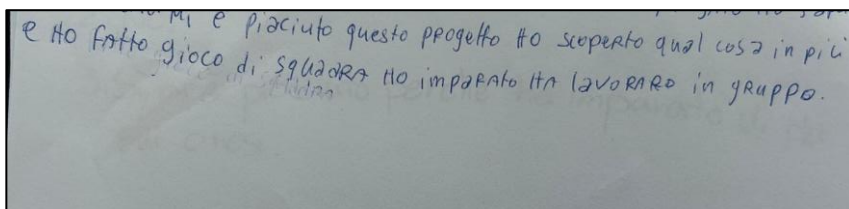


FIGURA 30: GRAFICO DIFFICOLTÀ

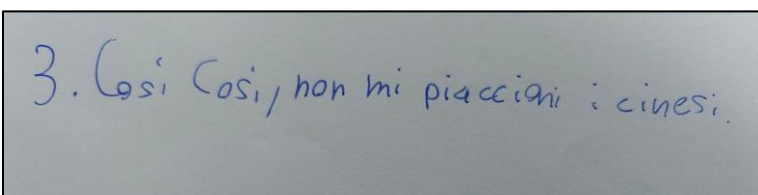
3. Ti è piaciuto il percorso proposto?

La maggior parte ha espresso un giudizio positivo, sottolineando come le attività siano state piacevoli e interessanti. Alcuni hanno dichiarato di aver appreso con “leggerezza e simpatia” e di aver acquisito “molte conoscenze nuove sulla cultura cinese” (Fig. 32). Questi risultati confermano l'efficacia di un approccio didattico focalizzato sull'esperienza, il coinvolgimento e l'interazione attiva. Due alunni, tuttavia, hanno risposto di non aver apprezzato il percorso proposto (Fig. 33): uno dei due ha evidenziato come non gli sia piaciuto perché non si è impegnato, dimostrando, quindi, una capacità di riflessione e di consapevolezza personale.



...mi è piaciuto questo progetto ho scoperto qual cosa in più
e ho fatto gioco di squadra ho imparato tra lavorare in gruppo.

FIGURA 31: RISPOSTA GRADIMENTO PROGETTO



3. Così così, non mi piacciono i cinesi.

FIGURA 32: RISPOSTA GRADIMENTO PROGETTO

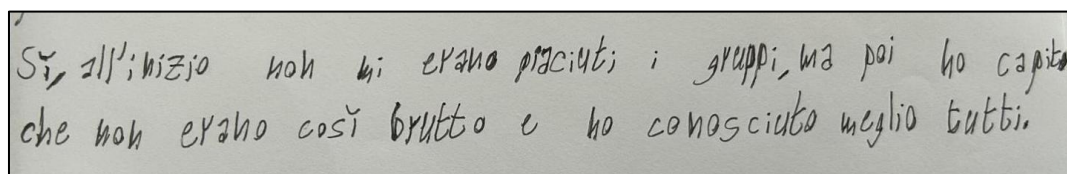
La prova di autovalutazione, infine, ha permesso agli alunni di riflettere sui propri apprendimenti individuando punti di forza e di debolezza, imparando a valutare in modo critico l'esperienza di gruppo svolta. I momenti dedicati alla riflessione metacognitiva rappresentano la chiave per un apprendimento significativo per la vita.

Rilevazione modalità di lavoro in gruppo

La valutazione del progetto è stata impostata secondo una prospettiva formativa, che non si limita a considerare il risultato finale della prova, ma tiene in considerazione l'intero percorso di apprendimento degli alunni. In particolare, sono stati presi in considerazione elementi quali la partecipazione attiva durante le discussioni, l'impegno mostrato nelle attività e la capacità di lavorare in gruppo. Trincherò, infatti, sottolinea che "una valutazione di questo tipo non si limita a "fotografare" gli apprendimenti ottenuti, ma li costruisce, aiutando nella diagnosi di ciò che è stato compreso e di ciò che non è stato compreso, facendo emergere i bisogni dell'allievo e dando l'opportunità al docente di intervenire in modo mirato" (Trincherò, 2013, p. 41).

Un elemento centrale del progetto è stato l'utilizzo del *cooperative learning*, che ha caratterizzato significativamente l'impianto metodologico delle attività proposte. Sono state, infatti, svolte numerose attività di gruppo, durante le quali gli studenti dovevano confrontarsi, scambiarsi idee, ascoltarsi a vicenda e trovare soluzioni condivise in caso di disaccordo. In coerenza con tale impostazione, anche la valutazione ha tenuto conto della dimensione collaborativa del lavoro svolto. Fiorin (2012, p.142) afferma che "la valutazione rappresenta un momento qualificante della proposta. I livelli interessati sono più di uno: il gruppo, che va valutato per i risultati raggiunti in relazione al compito affidatogli; i singoli membri, che non possono mimetizzarsi dietro una valutazione complessiva, ma ciascuno è chiamato a rispondere in relazione allo specifico compito affidatogli".

Durante la fase di restituzione relativa alla prova finale svolta, la docente ha ritenuto opportuno fornire un feedback agli alunni non solo sugli esiti della prova, ma anche sull'andamento del lavoro all'interno dei gruppi. La maggior parte della classe ha dimostrato un buon livello di impegno, collaborando efficacemente, ascoltando e rispettando le idee dei compagni e condividendo le proprie riflessioni. Alcuni studenti, inizialmente poco soddisfatti della composizione dei gruppi, sono riusciti progressivamente a superare le difficoltà iniziali, adattandosi alla dinamica collaborativa e lavorando in modo costruttivo (Fig. 34). Alcuni, invece, hanno manifestato un impegno più discontinuo, non esprimendo appieno le proprie potenzialità all'interno del gruppo.



Sì, all'inizio non mi erano piaciuti i gruppi, ma poi ho capito che non erano così brutto e ho conosciuto meglio tutti.

FIGURA 33: RIFLESSIONE DI UN ALUNNO

È stata utilizzata una check-list di osservazione compilata dalla docente con lo scopo di supportare la valutazione del lavoro cooperativo e di rilevare in modo sistematico i comportamenti messi in atto dagli studenti durante queste attività. Gli indicatori osservati riguardano: il livello di impegno nel compito assegnato, il rispetto dei turni di parola, la condivisione delle idee e la disponibilità al confronto e al compromesso. Tale strumento ha permesso di raccogliere dati utili per una valutazione più oggettiva e approfondita (Fig. 35).

Check-list utilizzata per l'analisi del lavoro in gruppo																							
	T.G.	A. D.C.	M.R.	C.B.	N.M. .	M.C.	G.Z.	A.T.	<u>A.A</u>	F. D.V.	N.M	I.D.	S.V.	G.R.	H.H	R.I.	M.A.	A.P.	M. L.	M.C.	K.O.	N.A	
Ha lavorato con impegno	P	P	S	S	S	S	S	S	P	S	P	P	S	S	P	S	S	S	S	S	S	S	
Ha rispettato i compagni	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	P	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Ha condiviso le proprie idee con il gruppo	S	P	P	S	P	S	P	S	P	S	P	P	P	S	N	P	P	S	S	P	S	S	
Ha ascoltato i compagni	S	S	S	S	S	S	S	P	S	S	S	S	P	S	P	S	S	P	S	S	S	P	
Ha aiutato i compagni nelle diverse attività	P	P	P	S	S	S	S	S	S	S	P	P	P	S	N	S	P	S	P	S	S	P	

Legenda:

- S= Sì
- N= No
- P= Parzialmente

FIGURA 34: CHECK-LIST

3. Conclusioni

Il presente elaborato è stato realizzato con l'obiettivo di promuovere una didattica innovativa per l'insegnamento della storia nella scuola primaria, attraverso la progettazione e la sperimentazione di un percorso fondato sul modello dell'Unità Modulare di Apprendimento (UMDA). L'intento principale è stato quello di avvicinare gli studenti alla disciplina storica in modo attivo, coinvolgente e significativo, superando la visione tradizionale della storia.

Il laboratorio proposto ha permesso di introdurre a scuola una prospettiva diversa: ha ampliato lo sguardo degli alunni, offrendo loro la possibilità di scoprire la storia attraverso un approccio più dinamico e partecipativo, capace di stimolare la curiosità.

Il percorso è stato costruito con l'intenzione di collegare passato e presente, capace di rendere l'apprendimento più vicino alla realtà degli alunni. Attraverso le attività proposte, essi hanno avuto l'opportunità di sperimentare concretamente cosa significhi "fare storia". Durante il laboratorio, infatti, sono state proposte le fasi principali del metodo di ricerca storica: osservare, porre domande, formulare ipotesi e ricercare possibili risposte attraverso l'analisi di alcune fonti storiche. Gli studenti, dunque, non sono passivi di fronte all'apprendimento, bensì protagonisti attivi del processo di costruzione del sapere all'interno di un contesto dinamico e collaborativo.

I risultati ottenuti al termine del percorso sono stati complessivamente positivi. Gli allievi hanno dimostrato di aver acquisito nuove conoscenze relative all'argomento trattato e di aver sviluppato una maggiore curiosità nei confronti della disciplina. Anche dal test di autovalutazione è emerso come il percorso sia stato apprezzato dagli alunni, i quali hanno manifestato interesse e partecipazione durante le attività.

La classe, particolarmente curiosa e propositiva nei confronti del tema proposto, ha rappresentato un punto di forza, poiché gli allievi sono stati in grado di avviare spontaneamente conversazioni e riflessioni relative agli argomenti trattati, dimostrando un coinvolgimento autentico e un interesse maggiore verso le attività proposte.

Durante le attività proposte, il focus principale è stato posto sulla dimensione temporale. In particolare, si è lavorato sulla collocazione nel tempo della civiltà cinese e delle fonti storiche prese in considerazione. L'elemento temporale, dunque, risulta essere efficacemente interiorizzato dagli alunni: essi hanno dimostrato di saper collocare gli eventi in una cornice cronologica e di avviare prime forme di inferenza, mettendo in relazione la civiltà cinese con quella della Grecia antica, che stavano contemporaneamente iniziando a studiare con la docente di classe. Questo ha favorito lo sviluppo di una prima capacità comparativa, utile per comprendere somiglianze e differenze tra contesti storici differenti.

La dimensione spaziale, invece, è rimasta in secondo piano. Sebbene sia stata presentata la posizione odierna della Cina mediante l'utilizzo di un mappamondo, sottolineandone la sua

notevole estensione- trattandosi del quarto paese al mondo per superficie- tale aspetto non è stato approfondito in modo sistematico. Questa scelta è stata determinata principalmente da vincoli di tempo, poiché il percorso si è sviluppato in un arco limitato di cinque ore, e dall'esigenza di non appesantire eccessivamente il carico cognitivo degli studenti. Un'ulteriore riflessione sulla spazialità avrebbe richiesto tempi più lunghi e una progettazione didattica più ampia, con l'obiettivo di essere affrontata in modo adeguato e significativo. In un ipotetico sviluppo futuro del percorso, sarebbe infatti opportuno integrare maggiormente anche questa dimensione, che nel presente progetto è stata trattata in modo marginale, privilegiando invece l'aspetto temporale. In tale prospettiva, potrebbe risultare efficace proporre attività interdisciplinari che mettano in relazione la storia, la geografia e la matematica. Ad esempio, un confronto tra l'estensione territoriale dell'Italia e quella della Cina, chiedendosi quante "Italie" possono essere contenute all'interno del territorio cinese. Tutto ciò consentirebbe agli alunni di sviluppare una comprensione più concreta e intuitiva delle proporzioni spaziali, favorendo al contempo il collegamento tra diverse discipline. Sarebbe, infine, opportuno avviare un lavoro sulle carte geografiche della Cina, al fine di avere una comprensione più significativa e profonda.

Tra gli elementi più significativi del percorso si può evidenziare l'utilizzo del *cooperative learning*, metodologia che ha favorito confronto e collaborazione fra pari. Solitamente la classe non svolge attività di questo tipo e per questo motivo nelle attività iniziali sono emerse difficoltà organizzative, con momenti di discussione tra i membri dei gruppi. Tuttavia, nel corso del percorso ogni gruppo ha trovato un proprio equilibrio interno, imparando a confrontarsi, a rispettarsi e a cercare soluzioni comuni ai problemi individuati. La definizione di tempi precisi per lo svolgimento delle attività ha rappresentato un ulteriore elemento positivo, in quanto ha aiutato gli studenti a gestire meglio il lavoro concentrandosi sulla richiesta da parte della docente.

Un altro aspetto particolarmente efficace è stato l'utilizzo di oggetti concreti durante l'attività della valigia svolta nella seconda fase. Gli alunni hanno potuto osservare, toccare, manipolare e annusare alcuni oggetti tipici della cultura cinese. Questa esperienza sensoriale ha contribuito ad aumentare la motivazione e a suscitare curiosità nei confronti delle attività successive. Inoltre, la possibilità di entrare in contatto diretto con materiali concreti ha favorito la partecipazione attiva di tutto il gruppo- classe, rendendo l'apprendimento accessibile per tutti e coinvolgente.

L'adozione di diverse modalità di presentazione dei contenuti- multimediali, visive e tattili- ha contribuito a rendere il percorso maggiormente inclusivo, permettendo di rispondere ai diversi stili di apprendimento presenti all'interno della classe e garantendo la partecipazione di ognuno.

Durante lo svolgimento del percorso sono emerse alcune criticità. La principale difficoltà è stata legata alla gestione dei tempi. La classe, particolarmente vivace ed energica, richiedeva frequenti richiami all'attenzione da parte delle docenti, con conseguente rallentamento delle attività previste. In alcune occasioni le lezioni hanno superato di alcuni minuti il tempo stabilito, soprattutto quando le attività richiedevano momenti di confronto e discussione più approfonditi.

Un ulteriore limite è stato rappresentato dall'impossibilità di svolgere alcune attività all'aperto, come inizialmente previsto dalla progettazione. A causa delle condizioni meteo avverse, non è stato possibile realizzare l'attività investigativa legata alla campana *Bo* nel giardino della scuola. L'attività è stata dunque riprogettata in itinere e adattata all'interno dell'aula, cercando di mantenere vivo l'aspetto di scoperta e di curiosità, sebbene una parte dell'esperienza originariamente pensata sia andata perduta.

Queste difficoltà hanno rappresentato, tuttavia, un'importante occasione di crescita professionale. L'esperienza ha evidenziato quanto sia fondamentale, per il docente, sviluppare la capacità di adattarsi agli imprevisti, riorganizzando e riprogettando le attività in base alle condizioni reali del contesto scolastico. La flessibilità e la capacità di improvvisazione rappresentano competenze essenziali nella pratica docente, soprattutto quando si sperimentano percorsi didattici innovativi. Un ulteriore elemento di sfida è stato rappresentato dalla scelta di affrontare un tema poco presente nei curricoli tradizionali della scuola primaria, ovvero quello relativo alla storia e alla cultura della Cina. Questo ha richiesto un notevole lavoro di preparazione e approfondimento, con la consultazione di diversi materiali e testi, anche in lingua inglese, al fine di costruire un quadro storico più ampio e preciso in grado di rispondere in modo adeguato alle curiosità e domande degli studenti.

Nonostante le difficoltà incontrate, l'esperienza si è rivelata estremamente stimolante sia dal punto di vista educativo sia da quello didattico. La possibilità di realizzare questo laboratorio ha rappresentato un'importante occasione per sperimentare modalità di insegnamento alternative e per riflettere sul ruolo della storia nella formazione degli studenti.

Il percorso, inoltre, ha permesso di promuovere competenze interculturali, favorendo atteggiamenti di apertura, curiosità e rispetto nei confronti delle diverse culture. Tali competenze risultano al giorno d'oggi fondamentali non solo nel contesto scolastico, ma anche nella vita quotidiana, all'interno di una società sempre più interconnessa e multiculturale.

Nonostante quanto indicato nelle nuove *Indicazioni Nazionali* del 2025, che sembrano orientarsi verso una dimensione narrativa della storia, riducendo lo spazio dedicato sia all'interpretazione delle fonti sia alla valorizzazione della pluralità delle storie come occasione di incontro e arricchimento, l'esperienza condotta in classe e documentata in questa tesi di laurea evidenzia prospettive differenti.

Il percorso realizzato dimostra, infatti, come una didattica della storia fondata su metodologie attive, sull'uso delle fonti e sulla partecipazione attiva degli studenti possa contribuire a rendere la disciplina più significativa, coinvolgente e formativa. In particolare, l'introduzione di civiltà lontane nello spazio e nel tempo si è rivelata una scelta didattica efficiente, capace di ampliare gli orizzonti degli studenti e di stimolare curiosità e interesse.

In questo modo è stato possibile operare una riflessione più ampia e complessa sul legame tra passato e presente, favorendo lo sviluppo di una maggiore consapevolezza critica del mondo contemporaneo. Il confronto con realtà culturali differenti ha, infine, offerto la possibilità di riconoscere il valore della diversità come risorsa, contribuendo alla costruzione di atteggiamenti di apertura, dialogo e comprensione reciproca.

Bibliografia

- Acciai E. (2023). *Perché (provare ad) insegnare una storia globale?* in Novecento.org, n. 19, giugno 2023. DOI: 10.52056/9791254693872/05.
- Andrich Miato, S., Miato, L. (2003). *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo e metacognitivo*. Trento: Erikson.
- Benvenuto G. (2003). *Mettere i voti a scuola: introduzione alla docimologia*. Roma: Carocci.
- Bevilacqua, P. (2000). *Sull'utilità della storia: Per l'avvenire delle nostre scuole*. Roma: Donzelli.
- Bezzi C., Baldini I. (2006). *Il brainstorming: pratica e teoria*. Milano: Franco Angeli
- Bloch M. (1981). *Apologia della storia o mestiere di storico*. Torino: Einaudi.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Brusa A. (1991). *Il laboratorio storico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Castoldi M. (2017). *Costruire unità di apprendimento: guida alla progettazione a ritroso*. Roma: Carocci
- Cecchini A., Musci E. (2008). *Differenti? È indifferente. 4 giochi per educare a vivere in comunità multietniche*. Molfetta: La Meridiana.
- Contegreco, N. (2020). *World history e scuola secondaria di I grado: alcune questioni di fondo e un'ipotesi didattica*. Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History, 2(1S), 240–264. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/10814>
- De Giorgi, F., Gaudio, A., & Pruneri, F. (2019). *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*. Brescia: Scholé.

- De Rossi, M. (2019). *Teaching methodologies for educational design. From classroom to community*. Milano: McGraw-Hill Education.
- Di Fiore, L., & Meriggi, M. (2011). *World History. Le nuove rotte della storia*. Roma-Bari: Laterza.
- Dondarini, R. (2021). *La dimensione locale per l'apprendimento della storia*. Esperienze condotte sul patrimonio storico di Bologna (Italia). *Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History*, 3(1), 37–56. <https://doi.org/10.6092/issn.2704->
- Elman, B. A. (2014). *Civil Examinations and Meritocracy in Late Imperial China*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Fairbank, J. K., & Goldman, M. (2006). *China: A New History*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Febvre L. (1953). *Combat pour l'histoire*, cit. in J. Le Goff (1978). *Enciclopedia Einaudi*, voce Documento/Monumento. Torino: Einaudi.
- Fiorin I. (2012). *Scuola Accogliente, Scuola Competente*. Brescia: La Scuola
- Grion, V., Aquario, D., & Restiglian, E. (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Padova: Cleup.
- Landi, L. (2006). *Insegnare la storia ai bambini*. Roma: Carocci editore.
- Mane J. (2009). *L'esercito di terracotta: il primo imperatore cinese e la nascita di una nazione*. Milano: Mondadori.
- McTighe, J., Wiggins, G. P. (2004). *Fare progettazione: la pratica di un percorso didattico per la comprensione significativa*. LAS.

- Messina, L., De_Rossi, M., Tonegato, P., & Tabone, S. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Carocci.
- Monducci F., Portincasa A. (2023). *Insegnare storia nella scuola primaria. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*. Milano: UTET Università.
- Moscato, M. T. (2020). *Diventare insegnanti: verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*. Scholé.
- Nigris, E. (2006). *Didattica generale*. Guerini Scientifica
- Pancierà W. (2016). *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*. Roma: Carocci Editore.
- Pancierà, W., & Preto, P. (2002). *Storia locale e storia generale*. Chioggia. Rivista di studi e ricerche, p. 163-168. https://www.storiareer.it/Saggi_Ricerche_Storia?page=12
- Portal, J. (2007). *The First Emperor: China's Terracotta Army*. Cambridge (MA): Harvard University Press
- Sabattini M., Scarpari M. (2010). *La Cina: l'età imperiale dai Tre regni ai Qing*. Torino: Einaudi.
- Sabattini, M., & Santangelo, P. (2005). *Storia della Cina*. Roma-Bari: Laterza.
- Szpunar, G. (2025). *Progettare e valutare a scuola. Strumenti per l'infanzia e la primaria*. Roma: Carocci editore.
- Trincherò R. (2013). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: Franco Angeli
- Vygotskij, L. S. (2007). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.
- Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori università.

CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0 [graphic organizer]*.
Lynnfield, MA.

Sitografia

Barbero (2020, 29 giugno). *Sull'insegnamento della storia con Dire, fare, insegnare* [Video].
YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=KyLX2nSaX94>.

Barbero (2019, 13 settembre). *La civiltà e i selvaggi con festival della Comunicazione, Camogli* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=9rgCaTNO1aw>.

Filostudiando (2025, 9 marzo). *I cinesi- Scuola Primaria- Classe 4°* [Video]. Youtube
<https://consent.youtube.com/m?continue=https://www.youtube.com/watch%3Fv%3Dy15PlnT5ryE%26cbrd%3D1&gl=IT&m=0&pc=yt&cm=2&hl=zh-CN&src=1>

Edizioni Centro Studi Erickson (2025, 8 aprile). *Indicazioni nazionali 2025: il commento di Dario Ianes* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=wjOG9RM_EgY

Edizioni Centro Studi Erickson (2026, 11 marzo). *Indicazioni Nazionali: storia e geografia alla primaria e alla secondaria* [Video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=ffrWTan5NLs>

Neil Macgregor (2020, 28 agosto). *Chinese Bronze Bell con BBC* [Podcast]. BBC.
<https://www.bbc.co.uk/programmes/b00qsvj7>

Riferimenti normativi

Circolare ministeriale 1° marzo 2006, n. 24. *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.*

Circolare Ministeriale 19 febbraio 2014, n. 4233. *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.*

Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n. 254, *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01).

L. 20 agosto 2019, n. 92 - *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*.

Documentazione scolastica

Istituto Comprensivo *Il Tessitore* Schio 3 (VI). Piano Triennale dell'Offerta Formativa 2025-2028 (PTOF). [Offerta Formativa d'Istituto](#)

Allegati

Allegato 1

Scheda di laboratorio Panciera, pp.92-93

Titolo del laboratorio	
Descrizione	Riferimenti più dettagliati spazio-temporali Breve descrizione del tema del laboratorio: sua rilevanza storiografica, collegamenti con altri temi, rapporto con la storia generale, motivazioni didattiche
Pertinenza didattica	Motivazioni generali della scelta
Competenze chiave	Riferimento competenze chiave
Traguardi di apprendimento	Cosa si saprà utilizzare, fare, capire
Parole chiave	Massimo 5 parole/concetti la cui comprensione sia essenziale ai fini del raggiungimento degli obiettivi
Discipline coinvolte	
Bibliografia di riferimento	
Fonti storiografiche da utilizzare	
Fonti iconografiche e multimediali	
Altre fonti da utilizzare	
Mediatori cognitivi	Musei, mostre, itinerari didattici ecc, indicazione per la loro funzione
Fasi del laboratorio	Descrizione delle singole fasi del laboratorio con richiamo ai materiali sottoelencati
Materiali didattici	Elenco riferito alle singole fasi: Fonti primaria e secondarie Fonti iconografiche Testi storiografici semplificati Schede e questionari per l'analisi Test di accertamento/verifica Questionari di autovalutazione
Produzione	Descrizione del prodotto finale richiesto ai ragazzi: poster, PowerPoint, ...
Tempi di realizzazione	
Verifiche	Tipologia e modalità
Avvertenze riguardo alla realizzazione	Precisazioni/ commenti

Allegato 2

Scheda laboratorio sulla Cina

Titolo del laboratorio	Alla scoperta della Cina: un percorso didattico per scoprire la Cina attraverso l'analisi delle fonti
Descrizione	Il laboratorio riguarda la scoperta della storia cinese attraverso l'analisi di due fonti storiche: i soldati di terracotta e una campana. Il periodo preso in esame va dal periodo degli Stati Combattenti all'ascesa del primo imperatore cinese. (453 a.C. al 206 a.C.). Attraverso questo percorso, i bambini potranno apprendere qualcosa di nuovo su un popolo lontano nello spazio, sviluppando pensiero critico, tolleranza e apertura
Competenze chiave	Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare Competenza in materia di cittadinanza

	Competenza in materia di consapevolezza ed espressioni culturali.
Traguardi di apprendimento	Individua le relazioni tra gruppi umani e contesti spaziali; Riconosce ed esplora in modo via via più approfondito le tracce storiche
Obiettivi di apprendimento	Produrre informazioni con fonti di diversa natura utili alla ricostruzione di un fenomeno storico; Confrontare i quadri storici della civiltà affrontate.
Obiettivi specifici dell'intervento didattico	Ricavare informazioni di storia cinese attraverso l'indagine di fonti storiche (esercito di terracotta e campana); Stimolare la curiosità verso culture lontane nel tempo e nello spazio;
Parole chiave	Cina, fonti, ipotesi, confronto
Discipline coinvolte	Storia, educazione alla cittadinanza
Bibliografia di riferimento	-Monducci F., Portincasa A. (2023). Insegnare storia nella scuola primaria. Il laboratorio storico e altre pratiche attive. Milano: UTET Università. -Sabattini M., Scarpari M. (2010). La Cina: l'età imperiale dai Tre regni ai Qing. Torino: Einaudi. -Mane J. (2009). L'esercito di terracotta: il primo imperatore cinese e la nascita di una nazione. Milano: Mondadori. -Panciera W. (2016). Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia. Roma: Carocci Editore.
Fonti	-Diverse fonti iconografiche dei soldati dell'esercito di Terracotta -Campana <i>Bo</i> risalente al periodo degli Stati Combattenti
Mediatori cognitivi	Attivi: esplorazione diretta attraverso l'analisi delle fonti Metacognitivi: riflessioni mediante domande-stimolo Iconici: fotografie, mappe e immagini del territorio.
Fasi del laboratorio	<i>Fase 1: Cosa conosciamo della Cina?</i> -presentazione generale -brainstorming -spiegazione con supporti -riflessione finale <i>Fase 2: Ritorno alla Cina del passato con L'Esercito di Terracotta</i> -attività della valigia -attività di analisi della fonte in gruppo -confronto in plenaria -riflessione finale <i>Fase 3: La campana cinese</i> - attività di analisi della fonte in gruppo -confronto in plenaria -riflessione finale <i>Fase 4: Perché è importante conoscere anche altre civiltà?</i> -cruciverba -prova strutturata

Materiali didattici	<i>Fase 1: Cosa conosciamo della Cina?</i> -cartellone, post-it, schede didattiche, PowerPoint, prova strutturata iniziale. <i>Fase 2: Ritorno alla Cina del passato con L'Esercito di Terracotta</i> -video YouTube, PowerPoint, schede, fonti iconografiche, oggetti concreti. <i>Fase 3: La campana cinese</i> -fonti iconografiche, PowerPoint, schede didattiche. <i>Fase 4: Perché è importante conoscere anche altre civiltà?</i> -cruciverba, prova strutturata finale.
Tempi di realizzazione	Quattro incontri. Ore totali svolte cinque
Verifiche	Osservazioni sistematiche con annotazioni carta-matita. Test iniziale per raccogliere preconoscenze e test finale per verificare gli apprendimenti. Testi di autovalutazione finale.

Allegato 3

Verifica iniziale e finale

Nome e Cognome _____

LA CINE DEL PRESENTE

1. Dove si trova la Cina? (segna con una x la risposta corretta)

- ☐ America
- ☐ Asia
- ☐ Africa

2. Qual è la sua forma di governo? (segna con una x la risposta corretta)

- ☐ Monarchia
- ☐ Repubblica parlamentare
- ☐ Repubblica popolare

3. Qual è la bandiera? (cerchia la risposta corretta)



4. È il Paese più esteso del mondo? (cerchia la risposta corretta)

Vero o Falso

5. È il terzo Paese più popolato del mondo? (cerchia la risposta corretta)

Vero o Falso

6. Elenca i tre fiumi più importanti

.....
.....

7. In Cina è presente un unico clima, uguale per tutto il Paese? (cerchia la risposta corretta)

Vero o Falso

8. Elenca almeno TRE invenzioni cinesi

.....
.....

9. Elenca almeno DUE simboli della tradizione cinese

.....
.....

LA CINA DEL PASSATO

10. Perché il periodo degli Stati Combattenti è importante? (segna con una x la risposta corretta)

- ☐ Si iniziano a produrre armi di bronzo
- ☐ Si iniziano a produrre armi di ferro
- ☐ Le armi vengono abolite

11. Chi era Qin Shi Huang?

.....
.....

12. Quali sono le due opere più importanti realizzate da Qin Shi Huang?

.....
.....

13. Quando venne costruito l'esercito di Terracotta? (segna con una x la risposta corretta)

- ☐ 500-400 a. C.
- ☐ 300 d. C.
- ☐ 200 a. C.

14. Da chi e quando venne scoperto il mausoleo? (segna con una x la risposta corretta)

- ☐ Da un archeologo nel 1876
- ☐ Da un contadino nel 1974
- ☐ Da un muratore nel 1905

15. Che cosa rappresenta l'esercito di Terracotta?

.....

.....

.....

16. Perché è stato costruito il mausoleo? Spiega una delle due ipotesi

.....

.....

.....

17. Elenca almeno DUE dei segreti nascosti nell'esercito di Terracotta

.....

.....

.....

18. Che cos'è il "Bo"? (segna con una x la risposta corretta)

- ☐ Un flauto
- ☐ Una campana
- ☐ Una chitarra

19. Che cosa simboleggia il "Bo"? (segna con una x la risposta corretta)

- ☐ Il caos universale
- ☐ L'armonia e la pace
- ☐ La guerra

Allegato 4

Test di autovalutazione

Test di autovalutazione

Completa con una X la risposta che ritieni più adatta

	Sempre	Spesso	Qualche volta	Raramente
Ho lavorato con impegno				
Ho rispettato i compagni				
Ho condiviso le proprie idee con il gruppo				
Ho ascoltato i compagni				
Ho aiutato i compagni nelle diverse attività				

Rispondi alle seguenti domande:

1. Senti di aver acquisito nuove conoscenze?
2. Hai riscontrato qualche difficoltà?
3. Ti è piaciuto il percorso proposto?

Allegato 5

Schede consegnate ai bambini

LA CINA DEL PRESENTE

La Repubblica popolare cinese o semplicemente Cina è un Paese del continente asiatico. È il quarto Paese più grande del mondo per estensione ed è il secondo Paese più popoloso del mondo.



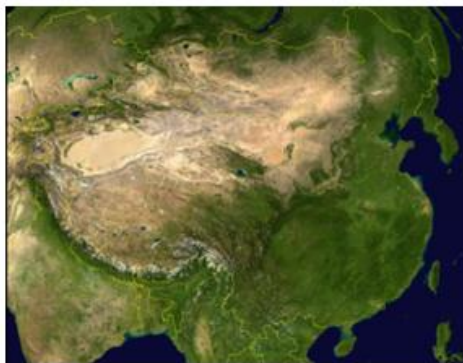
La capitale è Beijing/Pechino. Altre città importanti sono Shanghai, Chongqing e Xi'an.

La Cina è una repubblica popolare governata dal Partito Comunista Cinese. Il Presidente è Xi Jinping.

Essendo un Paese così esteso, a livello amministrativo è divisa in 22 province, 5 regioni autonome, 4 comuni e 2 regioni amministrative speciali (Hong Kong e Macao)

I tre fiumi più importanti sono il fiume Giallo, il fiume Azzurro e il fiume dell'Ovest.

A livello climatico, la Cina è molto differente: sono presenti sia zone molto secche (es. Il deserto del Gobi) sia zone molto umide soggette a numerose precipitazioni durante la stagione delle piogge.



All'interno del paese ci sono 56 etnie ma la principale è l'etnia Han.

La lingua ufficiale è il cinese mandarino basato sugli accenti, tuttavia, sono presenti numerosi dialetti.

Lo Stato si dichiara laico anche se originariamente sarebbero buddhisti.

La morale e il comportamento del popolo cinese si basa sul confucianesimo, una filosofia più che una religione. Del confucianesimo è espressione il culto degli antenati, il rispetto nei confronti dei genitori, l'educazione dei figli, modelli di comportamento virtuoso.

Alcune invenzioni cinesi sono: la carta, la stampa, la polvere da sparo, la bussola, la porcellana, i fiammiferi e l'agopuntura.

I simboli della tradizione cinese sono: il dragone simbolo di forza e potenza imperiale, la fenice simbolo di bellezza e imperatrice, la tartaruga simbolo di longevità e stabilità e il loto simbolo di purezza.

LA CINA DEL PASSATO

Le origini

L'*Homo erectus* meglio studiato è invece l'uomo di Pechino, risalente a 770.000-230.000 anni fa.

I reperti archeologici testimoniano l'esistenza di un gran numero di comunità umane insediatesi su un vasto territorio che comprende le valli del Fiume Azzurro e del Fiume Giallo. La caratteristica principale di questi insediamenti risiede nell'altissimo grado di differenziazione culturale che si riscontra nei manufatti, nella struttura delle abitazioni e in generale nelle testimonianze della vita collettiva di ciascuna comunità. L'origine della civiltà cinese si basa quindi su una molteplicità di culture regionali sviluppatesi in maniera autonoma.

Periodo degli Stati Combattenti (481- 221 a. C.)



Il periodo degli Stati combattenti vide sette regni distinti contendersi la supremazia nella regione dell'antica Cina. Fu un periodo caratterizzato da importanti cambiamenti in termini di sussistenza economica. Venne introdotta la metallurgia e la fabbricazione di utensili di ferro che portò ad un incremento in agricoltura. I tre regni più forti favoriscono il commercio interregionale, la crescita urbana e l'affermazione di una classe mercantile. Furono ampliate le opere di irrigazione trasformando, ad esempio, la piana di Chengdu in una delle aree più fertili del Paese. La produzione

di armi di ferro per incrementare l'esercito era lo scopo principale dei monarchi.

Le città erano enormi: le mura superano i 4 km di lunghezza e dividevano la città in due parti:

1. L'area riservata al palazzo caratterizzata da vaste colline in cui venivano costruiti i palazzi principali.
2. L'area destinata al popolo con officine per la lavorazione del bronzo, del ferro, della giada e dell'osso, la zecca e le abitazioni degli artigiani, dei mercanti e degli agricoltori che coltivavano le terre circostanti.
3. Le città più piccole erano altrettanto importanti in quanto molte erano il cuore delle principali rotte commerciali.

Nel 221 a.C. prevalse lo stato Qin grazie all'ascesa di Qin Shi Huang che riuscì a unificare tutti i regni sotto il suo dominio.



Il primo imperatore della Cina unificata: Qin Shi Huang (221-210 a.C.)

È considerato il primo imperatore della Cina unificata poiché fu il primo sovrano a distinguersi dalla semplice posizione di re e adottare quella di imperatore.

La capitale era a Xianyang, attuale Xi'an.

Egli abolì il regime feudale per evitare situazioni simili al caos politico del periodo degli Stati Combattenti.

L'impero fu diviso in 36 governatorati, amministrati da un governatore civile e da un governatore militare, entrambi di nomina imperiale. Il governatore civile era superiore a quello militare. Veniva, inoltre,

nominato un ispettore con l'incarico di riferire all'imperatore dell'operato dei due governatori. Perché Qin Shi Huang vinse? Utilizzò l'esercito per organizzare la società, il popolo, infatti, era trattato duramente e con timore.

Principali azioni del suo governo:

1. I funzionari Qin suddividono la popolazione in unità composte da 5 nuclei familiari scopo fiscale, di reclutamento e di realizzazione di opere pubbliche.
2. Queste unità erano rappresentate da un capo villaggio e condividevano la responsabilità legale per azioni criminali.
3. La gerarchia sociale si basava su quella militare.
4. Ingenti ricompense erano previste per agricoltori e soldati meritevoli.

I sovrani Qin furono gli unici a offrire terreni pubblici per incentivare l'immigrazione e l'espansione agricola nei propri territori

Furono intrapresi numerosi progetti per la costruzione di strade, canali e mura difensive che richiedono una grande quantità di lavoro. Spesso il governo ricorreva al lavoro forzato possibile dai 15 anni di età fino ai 60.

Qin Shi Huang fu colui che iniziò a costruire la Grande Muraglia e costruì l'esercito di Terracotta.

Il mausoleo venne fatto costruire tra il 246 e il 206 a.C.

Venne scoperto per caso il 29 marzo nel 1974 da uno contadino che stava scavando un pozzo.

Nel 1984 entrò nell'UNESCO e divenne l'ottava meraviglia del mondo.



Che cos'è? È un insieme di statue rinvenute nel mausoleo del primo imperatore Qin nei pressi della città di Xi'an. Si tratta di un esercito simbolico, realizzato tra il 246 e il 206 a.C. e destinato a servire il primo imperatore cinese Qin Shi Huang nell'Aldilà.

Perché venne costruito? Ci sono due ipotesi

1. l'imperatore volesse dominare i due mondi, quello dei vivi e quello dei defunti, e per fare ciò gli sarebbe servito un grande esercito
2. l'imperatore credeva che dopo la morte terrena e dopo aver lasciato questo mondo ne esistesse un altro e, una volta svegliatosi, si sarebbe trovato da solo. Per questo motivo necessitava di un esercito che lo scortasse e gli facesse compagnia.

Cosa rappresenta? Si tratta di una replica fedele dell'armata che aveva contribuito a unificare la Cina. L'esercito riproduzioni è composto di guerrieri di terracotta, vestiti con corazze e dotati di armi, poste di guardia alla tomba dell'imperatore Qin Shi Huang.

Di queste statue sono state riportate alla luce circa 8000 guerrieri, 18 carri di legno e 100 cavalli di terracotta.

Le statue sorprendono per il loro realismo nei dettagli: la tecnica usata per realizzarle è detta "a colombino" e consisteva nel compattare cerchi di argilla per creare un tubo (il torace) e completarle con l'aggiunta di testa, gambe e braccia realizzati con degli stampi.

I segreti presenti all'interno dell'esercito di Terracotta:

1. il segreto dei capelli
2. il segreto delle dita
3. il segreto dei punti nell'armatura

La campana

Questo strumento venne realizzato nel 400 a.C. circa durante il periodo degli Stati Combattenti.

Venne ritrovato nella provincia dello Shanxi.

Il materiale di cui è composto è il metallo

Storia:

È conosciuta come "Bo"



Decorata con draghi che ingoiano oche. I due manici sono rappresentano due draghi. Realizzare un bo è molto difficile e richiede grandi abilità. Campane di dimensioni così grandi non vennero prodotte in occidente fino a 1000 anni dopo. Fa parte di un set di campane di diverse dimensioni, ognuna delle quali suonava note diverse.

Come si suonano? Attraverso un martello che produce note diverse a seconda del punto che si colpisce.

Sono simbolo di pace e armonia



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

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

In viaggio tra le fiabe
Un percorso nelle classi prime della scuola primaria

Relatore
Giulia Scarlatti

Laureanda
Mogentale Chiara

Matricola: 2019961

Anno accademico: 2025/2026

DATI PERSONALI

Cognome: Mogentale

Nome: Chiara

Matricola: 2019961

Indirizzo: via dei Tretti, 17Q2, 36014, Santorso (VI)

Telefono: 3930578330

E-mail: chiara.mogentale@studenti.unipd.it

DATI ISTITUTO

Istituto scolastico di appartenenza: Istituto Comprensivo Statale Schio 3 "Il Tessitore"

Indirizzo: via dei Boldù, 32, 36015, Schio (VI)

Telefono: 0445 1632800

Fax: 0445505792

E-mail: viic843001@istruzione.it

URL: www.iltessitore.edu.it

Dirigente scolastico: dott.ssa Emilia Pozza

Insegnante tutor: Anna Lirusso

Indice

Introduzione.....	1
1.L’ambientazione e l’inizio del viaggio tra le fiabe	2
1.1 Il contesto di apprendimento	2
1.2 Dalla progettazione alla conduzione nella trama sistemica	3
2. Tra una fiaba e l’altra: la conduzione dell’esperienza didattica	5
2.1 Svolgimento delle attività.....	6
2.2 Valutazione degli apprendimenti	8
3. Elementi “antagonisti” ed elementi “aiutanti”	9
4. Competenze maturate al termine del viaggio: autoriflessione professionale	12
Bibliografia	15
Fonti Normative.....	16
Sitografia.....	17
Documentazione scolastica.....	17
Allegati.....	17

Introduzione

Nel presente elaborato descrivo il viaggio del mio tirocinio: un percorso educativo intessuto fra le fiabe tradizionali e i giochi di una volta. L'obiettivo principale del mio progetto è stato quello di promuovere il piacere della lettura nei bambini, favorendo al contempo lo sviluppo delle capacità di ascolto e di comprensione orale. Le fiabe, infatti, rappresentano uno strumento educativo di grande valore: pur appartenendo alla tradizione, conservano un carattere senza tempo e sono in grado di trasmettere insegnamenti importanti, come valori morali, regole di comportamento e riflessioni sulla realtà. Inoltre, grazie al loro linguaggio semplice ma ricco di significato, favoriscono lo sviluppo linguistico e cognitivo. Il percorso si è svolto nella scuola primaria A. Palladio dell'Istituto Comprensivo Il Tessitore Schio 3. Sono stata accolta in una classe prima.

L'impostazione della presente Relazione Finale si ispira alla struttura della fiaba: ogni capitolo è infatti intitolato richiamando un momento essenziale del suo sviluppo narrativo. Questa scelta non è casuale, ma riflette il percorso svolto durante il tirocinio, inteso come un vero e proprio viaggio di crescita professionale, scandito da tappe, sfide, incontri e conquiste.

Il primo capitolo, denominato *"L'ambientazione e l'inizio del viaggio tra le fiabe"*, accoglie la descrizione del contesto di apprendimento in cui si è svolta l'esperienza, esplicitando competenze, traguardi e obiettivi specifici del percorso progettato. Viene inoltre delineata, in termini generali, la struttura del percorso didattico incentrato sulle fiabe, evidenziandone la coerenza con un approccio sistemico, inteso come il saper uscire dalle mura dell'aula. Nel mio progetto questo aspetto è legato ai momenti a classi aperte svolti durante le attività.

Il secondo capitolo, *"Tra una fiaba e l'altra: la conduzione dell'esperienza didattica"*, entra nel vivo dell'azione educativa, descrivendo le attività proposte in classe, con particolare attenzione a quelle maggiormente significative. In questa sezione trova spazio una riflessione sulla valutazione degli apprendimenti degli alunni e sugli aspetti legati all'inclusione.

Il terzo capitolo, intitolato *"Elementi 'antagonisti' ed elementi 'aiutanti'"* è dedicato agli imprevisti e alle difficoltà incontrate durante la realizzazione del percorso, insieme alle figure che hanno sostenuto e arricchito il mio percorso: la tutor mentore, le tutor universitarie e le colleghe di tirocinio, il cui contributo si è rivelato fondamentale per la costruzione di un'esperienza formativa consapevole e condivisa.

Infine, il quarto e ultimo capitolo, *"Competenze maturate al termine del viaggio: riflessione sul sé professionale"*, è dedicato a una riflessione complessiva sull'esperienza svolta. In esso analizzo le competenze sviluppate, quelle ancora da potenziare e il mio progressivo delinearsi come futura docente, soffermandomi sulle caratteristiche che ritengo centrali per la mia identità professionale.

1.L'ambientazione e l'inizio del viaggio tra le fiabe

Restando all'interno della metafora del viaggio tra le fiabe, il progetto può essere interpretato come un percorso educativo in cui i protagonisti sono i bambini, i cui bisogni formativi rappresentano il punto di partenza. In questo itinerario, il mio ruolo è stato quello di "autrice" che traccia la rotta, affiancata dalla guida esperta della tutor, con l'obiettivo di accompagnare gli alunni lungo un cammino di scoperta e crescita.

La scelta di proporre queste attività nasce principalmente dalla volontà di avvicinare i bambini e le bambine al piacere della lettura e alla riscoperta delle fiabe tradizionali, che oggi risultano spesso poco conosciute. Attraverso l'ascolto e la lettura di queste storie, i bambini hanno avuto l'opportunità di sviluppare competenze fondamentali: dalla comprensione orale all'arricchimento del lessico, dalla capacità di attenzione alla rielaborazione personale dei contenuti, fino allo sviluppo dell'immaginazione e del pensiero narrativo.

1.1 Il contesto di apprendimento

Il plesso si trova in posizione centrale presso la città di Schio, pertanto facilmente raggiungibile a piedi sia dal centro sia dalle aree residenziali della zona. Dal Piano Triennale dell'Offerta Formativa si evince che: "La scuola dispone di aule accoglienti a misura di bambino, e un corpo insegnante professionalmente attento ai bisogni educativi di ogni alunno" (PTOF 2025-2028, p. 21). Il plesso è dotato di un ampio cortile esterno utilizzato sia durante i momenti di ricreazione sia per attività didattiche specifiche. I progetti che il plesso propone ai bambini e alle famiglie sono numerosi e si sviluppano in quattro aree: la cittadinanza attiva, l'orientamento e la continuità, il potenziamento delle competenze e l'inclusione.

Durante il periodo di osservazione, ho appreso che la classe nella quale sono stata inserita è la 1^C, composta da 20 bambini: 10 bambini e 10 bambine. Si tratta di una classe molto propositiva e curiosa alle nuove attività che vengono svolte. Sono bambini e bambine dolci e sensibili, uniti fra loro e attenti ai bisogni di tutti. All'interno della classe è presente un bambino con disturbo dello spettro autistico con uno sviluppo della comunicazione semi-verbale, per il quale è stato predisposto il Piano Educativo Individualizzato (Legge n.104, 5 febbraio 1992), un bambino con Bisogni Educativi Speciali già seguito dall'Ulss di riferimento e per il quale è stato redatto un Piano Didattico Personalizzato (D.M. 27 dicembre 2012; C.M. 6 marzo 2013, n.8) e un bambino che non parla la lingua italiana.

Nella classe si denota una spiccata eterogeneità che porta arricchimento e promuove l'interazione interculturale. I bambini provenienti da contesti migratori sono 12. Ho osservato diversificate metodologie messe in atto dalla tutor per "favorire il confronto, il dialogo, il reciproco riconoscimento e arricchimento delle persone nel rispetto delle diverse identità ed appartenenze e delle pluralità di esperienze spesso multidimensionali di ciascuno, italiano e non" (MIUR, 2014, p. 4), per esempio l'ampio utilizzo di immagini a supporto di spiegazioni orali e la continua rielaborazione di quanto detto dagli alunni in classe.

La classe segue l'orario del tempo pieno dalle 8.00 fino alle 16.00 dal lunedì al venerdì. Le insegnanti curricolari sono due: la tutor tirocinante segue le materie umanistiche; l'altra docente segue le materie scientifiche. Sono presenti, inoltre, due insegnanti di sostegno e due operatrici dell'Ulss.

Gli spazi dell'aula sono funzionali e ben allestiti: sono presenti l'angolo lettura e l'angolo disegno utilizzati dai bambini durante i giorni di pioggia oppure nei momenti di pausa quando la docente permette l'utilizzo di essi. Infine, è presente una LIM, utilizzata durante le attività didattiche.

Durante le mie ore di osservazione ho notato come i bambini necessitano di essere coinvolti attivamente per mantenere l'attenzione (Cornoldi, 2018). Confrontandomi con la tutor, è emerso quanto sia fondamentale il rispetto dei bisogni e dei tempi di ciascun alunno in modo da favorire un apprendimento sereno e autentico. In un tempo in cui "la nostra scuola, [...], è centrata sul mito della velocità, del fare presto e dell'accelerazione", la *pedagogia della lumaca* di Zavalloni (2008, p. 21) ricorda l'importanza della lentezza come valore educativo: solo procedendo senza fretta i bambini possono comprendere in profondità sperimentando con calma e sviluppando precisione e cura.

1.2 Dalla progettazione alla conduzione nella trama sistemica

Il progetto didattico svolto riguarda le fiabe tradizionali, in particolare Cappuccetto Rosso, I Tre Porcellini e Biancaneve e rientra in un progetto presente nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa dell'Istituto; quest'ultimo è inserito nell'area del potenziamento delle competenze ed è intitolato "C'era una volta". Esso unisce il tema della lettura delle fiabe al tema dei giochi classici di una volta, come campanone, birilli e ruba bandiera. L'idea di unire queste due tematiche nasce dalla volontà della tutor mentore, in coerenza con il curricolo di italiano di Istituto, di proporre ai bambini un'esperienza ricca e formativa: le fiabe, da un lato, rappresentano un patrimonio prezioso capace di stimolare l'immaginazione, il linguaggio e le emozioni; i giochi, dall'altro lato, recuperano il valore della socialità, del movimento e delle regole condivise (Sibilio, 2005). L'incontro tra narrazione e gioco permette ai bambini di immedesimarsi nei personaggi, rivivendo alcune dinamiche delle storie attraverso attività motorie e cooperative. In questo modo si favorisce un apprendimento attivo che valorizza la tradizione e sostiene lo sviluppo cognitivo ed emotivo. La proposta di lettura delle fiabe si collega strettamente al concetto di *visual literacy*, definita come "l'abilità di saper guardare alle immagini visive e di saper inferire significati a partire da esse" (Barsotti & Cantatore, 2019, p. 126). Tale competenza assume oggi un ruolo particolarmente significativo all'interno del contesto educativo, poiché i bambini crescono immersi in una realtà fortemente caratterizzata dalla presenza di immagini, simboli e linguaggi visivi. Attraverso la lettura di albi illustrati, il bambino viene gradualmente guidato a costruire significati, formulare ipotesi, collegare immagini ed emozioni e sviluppare capacità interpretative sempre più articolate. Come sottolineano gli autori, la *visual literacy* non costituisce una competenza spontanea o immediata, ma richiede un costante allenamento educativo. In tale prospettiva, l'immagine diventa un vero e proprio "dispositivo pedagogico", capace di favorire nei bambini una maggiore consapevolezza nei confronti dei messaggi visivi che li circondano. Gli scrittori evidenziano inoltre come la promozione precoce di competenze di *visual literacy* contribuisca non solo allo sviluppo dell'alfabetizzazione visiva, ma anche di quella linguistica e letteraria. L'interazione tra testo e immagine sostiene infatti l'arricchimento lessicale, la comprensione narrativa, la capacità di ascolto e la rielaborazione personale delle storie.

Durante le attività sono stati svolti momenti in cui una parte dei bambini di 1^C sono andati in 1^D e viceversa, in modo tale da lavorare con classi aperte. Questo aspetto di confronto e scambio con la 1^D in termini di attività a classi aperte ha reso il mio progetto attento all'esterno secondo la visione

dell'approccio sistemico (Tonegato, 2015). Inoltre, il valore formativo delle attività a classi miste risiede nella possibilità di ampliare le relazioni e favorire un apprendimento più ricco e dinamico. Lavorare insieme ha permesso ai bambini di confrontarsi con compagni diversi, scoprire nuovi modi di giocare e collaborare, sviluppare capacità di adattamento e ascolto reciproco. Questo intreccio di narrazione e attività motorie, vissuto in gruppi eterogenei, ha rafforzato il senso di comunità scolastica. Dalla volontà di creare momenti a classi aperte emerge anche l'intenzione di promuovere una collaborazione attiva tra le docenti, attraverso la co-progettazione e la co-conduzione delle attività. Questo approccio condiviso ha permesso di valorizzare le competenze di entrambe, favorendo un confronto continuo e una maggiore coerenza nella proposta educativa. Con *co-teaching* si intende una vera e propria pratica riflessiva e intenzionale, fondata sul dialogo professionale e sulla condivisione di obiettivi educativi comuni (Ghedin, Aquario & Di Masi, 2013).

La mia progettazione didattica si è inserita in questo progetto mantenendone il carattere interdisciplinare e l'organizzazione a classi aperte per alcune attività, avendo come fulcro la disciplina di italiano. Le altre discipline coinvolte in modo trasversale all'interno del mio percorso sono state l'arte e immagine e l'educazione fisica. La realizzazione di manufatti artistici e lo svolgimento dei giochi di una volta, infatti, hanno supportato e facilitato l'esplorazione del tema delle fiabe attraverso molteplici canali espressivi. L'intervento segue l'impostazione della progettazione a ritroso elaborata da Wiggins e McTighe. Essa si articola in tre fasi: identificare i risultati desiderati, determinare evidenze di accettabilità e pianificare esperienze e istruzione. Questo tipo di progettazione è risultata funzionale poiché "si inizia dalla fine, i risultati desiderati (scopi o standard), e poi si ricava il curriculum delle evidenze dell'apprendimento (le prestazioni) richieste dallo standard e dall'insegnamento necessari per abilitare gli studenti a funzionare adeguatamente" (Wiggins & McTighe, 2004, p. 30).

Gli obiettivi specifici dell'intervento didattico delineati nel format di progettazione (si veda allegato 1), dunque, sono: individuare e riconoscere gli elementi fondamentali delle fiabe trattate (personaggi buoni/cattivi, ambientazione, oggetti); confrontare le diverse fiabe narrate fra loro e saper lavorare in gruppo in modo collaborativo rispettando i turni di parola.

La lettura e l'ascolto di fiabe tradizionali rappresentano un efficace strumento didattico per lo sviluppo linguistico e cognitivo dei bambini, in particolare nelle classi con una forte presenza di alunni con background migratorio. La pratica culturale dello *storytelling* rappresenta un'esperienza educativa particolarmente significativa, poiché costituisce "un'esperienza gratificante [...] e introduce il bambino a conoscenze e attività tipiche dell'alfabetizzazione" (Cisotto, 2020, p. 10). Attraverso l'ascolto di racconti e fiabe, il bambino entra progressivamente in contatto con la lingua scritta, familiarizzando con strutture narrative, vocaboli nuovi e modalità comunicative differenti rispetto al linguaggio quotidiano. In questa prospettiva, la lettura di storie si configura come "un'attività privilegiata per sviluppare l'alfabetizzazione" (Cisotto, 2020, p. 10), in quanto favorisce l'acquisizione di competenze linguistiche fondamentali fin dai primi anni di vita. Parallelamente, l'ascolto attivo delle storie stimola importanti abilità cognitive, quali l'attenzione, la concentrazione, la memoria e la comprensione orale. Le fiabe, infatti, "[...] hanno un valore senza pari: offrono nuove dimensioni all'immaginazione del bambino, [...]. Le fiabe, a differenza di qualsiasi altra forma di letteratura, indirizzano il bambino verso la scoperta della sua identità e della sua vocazione" (Bettelheim, 2013, pp. 12 e 27).

È stato, quindi, essenziale aver progettato un percorso i cui obiettivi riguardano l'ampliamento del lessico, lo sviluppo di competenze linguistiche, lo sviluppo della capacità di ascolto attivo al fine di affinare la capacità di saper spiegare e confrontare in modo coerente e logico. Lo sviluppo del lessico costituisce la base per la comprensione, la produzione e l'organizzazione del pensiero. Lavorare in modo sistematico sull'ampliamento del vocabolario, soprattutto in tenera età, mette i bambini nella condizione di acquisire non solo nuove parole, ma soprattutto strumenti per comprenderle, collocarle, utilizzarle e trasformarle. Attraverso la lettura delle fiabe e la proposta di attività ludico-artistiche, i bambini hanno lavorato implicitamente sulla costruzione del pensiero, potenziando l'autonomia espressiva e riducendo le barriere linguistiche per un apprendimento più ricco e profondo.

Bruno Bettelheim nel suo testo dichiara che: "Oggi giorno molti dei nostri bambini sono molto più gravemente defraudati, perché sono privati della possibilità stessa di conoscere le fiabe" (2013, p. 28). Ritengo, quindi, che l'aver lavorato sulle fiabe all'interno del mio progetto possa aver dato modo alla classe di conoscerne alcune per poter sviluppare il piacere dell'ascolto e, in futuro, della lettura.

2. Tra una fiaba e l'altra: la conduzione dell'esperienza didattica

Come nelle fiabe, in cui i protagonisti intraprendono un percorso ricco di scoperte e trasformazioni, così gli alunni, durante gli incontri proposti, hanno vissuto un vero e proprio "viaggio" alla scoperta di alcuni racconti tradizionali. Anche io come insegnante, ho intrapreso un viaggio maturando competenze pedagogiche, metodologiche e didattiche, facendo tesoro di quanto appreso in questi anni di studio tra corsi e laboratori proposti. In particolare, nel presente capitolo vengono presentate le attività didattiche più rilevanti, insieme a una riflessione sulla pratica valutativa adottata.

Il progetto sviluppato a partire dai bisogni della classe sopra evidenziati ha seguito il principio dell'Universal Design for Learning (UDL): si tratta di progettare ambienti che siano inclusivi a priori in cui la variabilità di ciascun bambino è vista come un dato di fatto, non come eccezione, promuovendo quindi "una progettazione per l'individuo reale, inclusiva ed olistica, che valorizza le specificità di ognuno, coinvolgendo la diversità umana nel processo progettuale" (CAST, 2024).

All'interno della mia progettazione ho prestato molta attenzione a questo aspetto, utilizzando diversi canali di comunicazione — visivi, uditivi, corporei, simbolici — e proponendo attività diversificate fra loro in cui ogni bambino ha potuto esprimere al meglio il proprio potenziale. Sono state svolte esperienze laboratoriali, attività di movimento e gioco all'aperto, attività manipolative (De Rossi, 2015) con la realizzazione di manufatti artistici grazie all'utilizzo di acquerelli, tempere e marionette, al fine di sostenere stili cognitivi differenti, favorendo la partecipazione e valorizzando i talenti di ciascuno, poiché "un clima scolastico maggiormente inclusivo permette a tutti di sentirsi accettati, capiti e valorizzati [...]" (Andrich Miato, 2003, p.20). Grazie alle molteplici attività proposte, il mio intento è stato quello di attivare negli studenti diversi processi cognitivi e di apprendimento: la memoria, nel momento in cui ho chiesto loro di individuare o confrontare gli elementi fondamentali delle fiabe, la motivazione, quando li ho lasciati liberi di sperimentare, intervenendo solo se c'era bisogno e le emozioni, durante la lettura delle fiabe (Cornoldi, 2018).

2.1 Svolgimento delle attività

La domanda essenziale che ha guidato tutto il percorso, proposta all'inizio di ogni lettura, è stata “*E oggi, ‘chi c’era una volta?’*”. Ho scelto questa formulazione con l'intento di suscitare curiosità nei bambini e nelle bambine ancora prima della lettura, invitandoli a interrogarsi sul protagonista della storia osservando la copertina dell'albo illustrato e ascoltandone il titolo. L'obiettivo era quello di attivare un atteggiamento di scoperta, rendendoli partecipi fin dall'inizio del percorso. Al contempo, è stata proposta ai bambini una piccola valigia: all'interno di essa erano contenute delle immagini con raffigurati alcuni elementi delle fiabe di *Cappuccetto Rosso*, *I Tre Porcellini* e *Peter Pan*. I bambini, a turno, pescavano un'immagine e cercavano di identificare a quale fiaba facesse riferimento. In questo modo sono state raccolte le loro preconoscenze in merito al tema del percorso.

Prima di realizzare l'attività mi sentivo piuttosto agitata: temevo di non riuscire a coinvolgere adeguatamente il gruppo o che la proposta potesse risultare poco stimolante. Tuttavia, ero anche convinta della sua potenziale efficacia. La scelta di utilizzare una piccola valigia contenente immagini simboliche delle fiabe mi sembrava infatti particolarmente motivante e adatta all'età dei bambini, perché introduceva un elemento concreto e narrativo capace di generare attesa e meraviglia. Dopo l'iniziale tensione, mi sono sentita progressivamente più sicura osservando l'interesse autentico dei bambini: ascoltavano con attenzione, intervenivano spontaneamente e cercavano di collegare le immagini mostrate alle storie già conosciute. La valigia si è rivelata un mediatore didattico efficace: ogni immagine estratta suscitava ipotesi, ricordi e confronti. Ho potuto cogliere segnali chiari di partecipazione attiva, come mani alzate, sorrisi e commenti entusiasti. Riporto di seguito alcune affermazioni raccolte: “Io conosco Cappuccetto Rosso! Me la legge sempre la mia mamma...però il lupo mi fa un po' paura” oppure “Io ho visto il cartone di Peter Pan con mio fratello più grande” o ancora “Io a casa ho un libro con tutte queste storie insieme. Lo leggo sempre con la mamma e il papà”. Ho rilevato che i bambini e le bambine sono stati particolarmente affascinati e stupiti dalle fiabe proposte, nonostante oggi siano costantemente esposti a numerose esperienze tecnologiche di facile accesso, spesso caratterizzate da stimoli rapidi e immediati. Questo dimostra come la narrazione tradizionale mantenga ancora un forte potere evocativo e coinvolgente. Proprio per questo motivo, ritengo fondamentale continuare a proporre momenti dedicati all'ascolto e alla lettura condivisa, in cui i bambini possano rallentare, immergersi nella storia e attivare la propria immaginazione.

L'attività di lancio è stata funzionale poiché ha attivato conoscenze pregresse, stimolato curiosità e predisposto positivamente il gruppo alla lettura di *Cappuccetto Rosso* e alle attività successive.

La prima attività di lettura che ho condotto ha riguardato proprio la fiaba di *Cappuccetto Rosso*, svolta nel giardino della scuola. Gli alunni si sono seduti su cubi di cemento ed è stata creata un'atmosfera informale e accogliente, favorevole all'ascolto. Prima di iniziare, ho chiesto loro se conoscessero la fiaba e dove l'avessero ascoltata per la prima volta. Questa esperienza è stata per me fondamentale, perché ha rappresentato la prima attività di lettura ad alta voce condotta in autonomia. Avevo osservato la tutor mentore durante le sue letture, notando quanto fosse espressiva e attenta all'analisi del testo, e desideravo riuscire a fare altrettanto. Non è stato semplice gestire contemporaneamente la classe e mantenere una lettura espressiva per i diversi aspetti coinvolti: tono della voce, ritmo, pause, contatto visivo e gestione dell'attenzione. Ho cercato di coinvolgere gli alunni modulando la voce per

differenziare i personaggi e dando enfasi ai momenti più significativi, come l'incontro tra Cappuccetto Rosso e il lupo. Ciò ha contribuito a mantenere alta la concentrazione e a rendere la narrazione più coinvolgente. La fase di analisi del testo si è rivelata la più complessa: il supporto della tutor è stato essenziale per individuare gli elementi su cui soffermarsi, in particolare il lessico. Termini come *cuffietta* o *vestaglia* non erano noti a molti bambini e hanno rappresentato un'importante occasione di arricchimento linguistico. Dopo la lettura della fiaba e la successiva rielaborazione da parte dei bambini, finalizzata a verificarne la comprensione, sono stati realizzati due manufatti artistici, che hanno contribuito a rafforzare i contenuti affrontati.

La seconda fiaba letta è stata quella dei *Tre Porcellini*, introdotta nuovamente attraverso la domanda-guida "*E oggi, 'chi c'era una volta?'*". Al termine della lettura è stata proposta la costruzione di marionette utilizzando rotoli di carta igienica e colori a tempera, finalizzata alla realizzazione dell'attività successiva. Il gruppo classe è stato suddiviso in quattro sottogruppi; all'interno di ciascuno, ogni componente doveva scegliere un personaggio tra i tre porcellini e il lupo. La scelta è stata affidata autonomamente ai gruppi, con l'obiettivo di osservare la loro capacità di confronto, negoziazione e decisione condivisa. La maggior parte dei bambini, tuttavia, ha mostrato difficoltà nel prendere una decisione in modo autonomo, rendendo necessario un mio intervento di mediazione. Questo aspetto evidenzia come le competenze legate al lavoro di squadra risultino ancora in fase di sviluppo nei bambini di sei anni, ma sottolinea al contempo l'importanza di proporre attività di questo tipo per favorirne il progressivo consolidamento. Al termine della discussione, in ogni gruppo risultava un rappresentante dei tre porcellini e del lupo. In seguito, i bambini, organizzati nei medesimi sottogruppi, hanno raccontato la storia utilizzando le marionette e alcuni materiali autentici, quali paglia, legnetti e regoli.

Dal punto di vista della gestione della classe, l'attività è stata impegnativa: il lavoro a gruppi ha generato un elevato livello di rumore e inizialmente ho percepito la situazione come una perdita di controllo. Tuttavia, attraverso una riflessione successiva, ho riletto l'esperienza in modo diverso. Nonostante la confusione, i bambini erano fortemente coinvolti, motivati e partecipi. Tutti hanno preso parte attivamente e il lavoro collaborativo ha favorito il supporto reciproco. L'uso di materiali manipolativi ha permesso di costruire significati attraverso l'azione, favorendo un apprendimento concreto ed esperienziale. Inoltre, la narrazione attraverso il gioco simbolico ha sostenuto lo sviluppo del linguaggio e del pensiero narrativo, in linea con la prospettiva di Bruner (2003).

Un ulteriore momento significativo è stato rappresentato dalla lettura della fiaba di *Biancaneve* a classi aperte, coinvolgendo anche gli alunni di 1[^]D. L'attività, svolta all'aperto, ha richiesto flessibilità a causa di imprevisti legati agli spazi, già occupati da altre classi. Nonostante ciò, ci siamo sistemati in una parte del cortile e si è creato un clima partecipativo e collaborativo. Particolarmente rilevante è stato il dialogo

A: "*Maestra, esistono i nani?*"
M: "*Secondo voi esistono?*"
A: "*No, non esistono i nani.*"
L: "*Sì che esistono. Sono delle persone piccole.*"
M: "*Come i nani di Biancaneve?*"
L: "*No, sono delle persone come noi ma solamente più basse.*"

Figura 1: Dialogo raccolto durante il settimo intervento

nato attorno alla figura dei nani durante la lettura nel primo gruppo (si veda figura 1).

Questo dialogo ha portato a distinguere tra realtà e fantasia e ad avviare una riflessione sulla diversità in ottica inclusiva. Nel secondo gruppo, questa riflessione non è emersa spontaneamente, ma è stata sollecitata da me, in quanto ho ritenuto molto importante soffermarsi su questo aspetto.

Il percorso si è concluso con attività ludico-motorie ispirate ai giochi di una volta, come il gioco della bandiera e quello del cucchiaino. Queste proposte hanno permesso di rielaborare i contenuti delle fiabe tramite il movimento, favorendo un apprendimento dinamico e coinvolgente. Sibilio, infatti, sottolinea come “l’attività sportiva è considerata un supporto al sistema cognitivo sia nei processi di memoria che nell’organizzazione dei processi logici” (Sibilio, 2005, p.19). I bambini hanno sperimentato il rispetto delle regole, la collaborazione e la gestione delle emozioni legate alla vittoria e alla sconfitta. Attraverso il gioco, infatti, secondo Piaget, il bambino assimila nuove informazioni a schemi cognitivi già esistenti, esercita la fantasia e la creatività e domina la realtà esterna trasformandola secondo le proprie esigenze.

Circa la metà degli studenti (20 su 40) non aveva mai sperimentato i giochi proposti, nonostante questi possano essere considerati semplici e tradizionalmente diffusi. Questo dato ha rappresentato uno spunto di riflessione importante: molti bambini, oggi, sembrano avere minori occasioni di vivere esperienze ludiche che non tanti anni fa costituivano parte integrante della quotidianità. Tale evidenza mi ha portata a riconoscere come il ruolo dell’insegnante non si esaurisca nella mera trasmissione di contenuti disciplinari, ma comprenda anche la responsabilità di offrire agli studenti opportunità esperienziali. Attraverso queste, infatti, è possibile arricchire il loro bagaglio personale, promuovendo allo stesso tempo competenze sociali, relazionali e inclusive.

2.2 Valutazione degli apprendimenti

La valutazione costituisce un elemento centrale della professionalità docente, in quanto si configura come la “raccolta intenzionale e pianificata di elementi/informazioni finalizzata ad esprimere un giudizio (descrittivo, comparativo, di progresso, certificativo) sulla progressione degli apprendimenti da parte di singoli allievi o gruppi di allievi” (Benvenuto, 2003, p. 60). Dal punto di vista del tirocinio diretto in classe, l’osservazione sistematica ha avuto un ruolo fondamentale per la valutazione formativa, sempre in ottica di UDL. Essa (D.M. 9 gennaio 2025, n. 3), infatti, è “finalizzata al raggiungimento degli obiettivi. [...] Essa è, dunque, il fondamento di una didattica e di una visione di equità nell’educazione e nell’istruzione” (Szpunar, 2025, p.160).

Tra gli obiettivi SMART¹ individuati nel mio percorso di tirocinio, un ruolo centrale è stato attribuito al miglioramento delle pratiche valutative, con particolare attenzione alla progettazione e alla costruzione di strumenti coerenti e adeguati al contesto di riferimento.

La valutazione è stata condotta in itinere, attraverso osservazioni sistematiche supportate da specifici strumenti di rilevazione, come note carta-matita e una griglia di osservazione dei comportamenti. Quest’ultima, in particolare, è stata strutturata secondo i criteri di partecipazione, collaborazione e autoregolazione, al fine di monitorare le dinamiche relazionali degli alunni. Questa griglia è stata applicata durante tutte le attività, in particolare nei momenti di lavoro a piccoli gruppi e nelle attività collaborative, come i giochi tradizionali realizzati in giardino. In tali contesti ho potuto osservare la difficoltà di alcuni bambini nel collaborare, rispettare le regole e accettare che non sempre è possibile vincere. Tali momenti sono stati preziosi per lavorare sul rispetto reciproco, sulla gestione delle emozioni e sull’importanza del gioco come esperienza condivisa.

¹ SMART: S=specifico/specifico; M=measurable/misurabile; A=achivable/realizzabile; R=realistic/significativo; T=time-based/basato sul tempo

Per la valutazione finale degli apprendimenti ho predisposto un quiz utilizzando l'applicazione digitale *Wordwall*, somministrato fuori dall'aula a un alunno alla volta. Questa scelta ha permesso di creare un contesto più tranquillo, privo delle distrazioni tipiche della classe, favorendo una maggiore concentrazione e riducendo l'ansia da prestazione, così che ciascun bambino potesse affrontare la prova con serenità. Lo strumento di rilevazione è stata una rubrica valutativa che ha permesso di osservare e documentare in modo sistematico le competenze degli alunni, registrando i risultati nella tabella predisposta. In essa sono state considerate, tra gli altri aspetti, le abilità di lettura, ad esempio la capacità di leggere parole complesse come *paglia*, nonostante il gruppo consonantico "gli" non fosse ancora stato formalmente affrontato in classe. Inoltre, ho rilevato la capacità di individuare relazioni tra parole, come nel caso di *guardiacaccia* e *cacciatore*, osservando che alcuni alunni necessitano ancora di un lavoro mirato sul potenziamento del lessico, fondamentale per lo sviluppo delle competenze linguistiche (si veda allegato 2).

Per rispondere ai bisogni formativi della classe, rilevati sia nella fase osservativa sia durante le attività condotte, ho progettato due versioni della stessa prova. La prima² prevedeva frasi brevi da leggere senza supporto di immagini, mentre la seconda³ includeva numerose immagini associate a parole semplici, riducendo il carico di lettura per gli alunni che non avevano ancora consolidato il processo di lettura o per coloro che non sono di madrelingua italiana. Questa differenziazione ha garantito a tutti la possibilità di mostrare le proprie competenze reali, evitando di penalizzare chi necessita di strumenti di supporto. Al termine del gioco proposto, sono stati dati dei *feedback* in ottica migliorativa, che "è di fatto un potente strumento di valutazione formativa" (Szpunar, 2025, p.160).

L'esperienza di valutazione mi ha permesso di riflettere su un aspetto centrale della pratica docente: essa deve essere inclusiva e flessibile. Proporre lo stesso compito identico per tutti non sarebbe stato equo, perché alcuni bambini, non ancora abili nella lettura, non avrebbero potuto esprimere il loro reale potenziale. Al contrario, la costruzione di prove differenziate e strumenti di osservazione mirati ha permesso di valorizzare gli apprendimenti di ciascun alunno, sostenendo la loro autostima e favorendo un reale percorso di inclusione (Tomlinson, 2006). Nel corso del tirocinio, ho quindi sviluppato una maggiore consapevolezza sull'importanza della valutazione come strumento educativo e non meramente giudicante. Ho compreso che il compito del docente non è solo misurare l'apprendimento, ma anche offrire opportunità affinché ogni bambino possa dimostrare ciò che sa fare, valorizzando differenze, bisogni e potenzialità. Questo approccio rappresenta, a mio avviso, un elemento essenziale di una pratica didattica inclusiva e rispettosa delle diversità.

3. Elementi "antagonisti" ed elementi "aiutanti"

Lungo il percorso ho incontrato elementi che, restando all'interno della metafora, potrei definire "antagonisti", cioè situazioni impreviste e criticità che hanno costituito parte integrante del cammino. Allo stesso modo, ho incontrato elementi che potrei definire "aiutanti", ovvero quelle figure e quegli strumenti che hanno reso possibile superare le difficoltà e proseguire nel percorso in modo significativo. Mi volgo ora a riflettere sugli ostacoli e i momenti di incertezza incontrati.

² <https://wordwall.net/it/resource/108554804/quiz-fiabe-senza-immagini>

³ <https://wordwall.net/it/resource/108530457/quiz-sulle-fiabe>

Prima di svolgere il progetto sulle fiabe in classe, io e la tutor mentore avevamo concordato di lavorare sulla fiaba di *Peter Pan* come terza proposta narrativa. A gennaio, però, è emersa la volontà della tutor di realizzare un percorso centrato sulle emozioni, integrando questo tema nel lavoro di lettura e rielaborazione. Nel progetto ideato dalla tutor, ogni emozione veniva associata a uno dei sette nani: ad esempio, la rabbia a Brontolo, la timidezza a Mammolo, e così via. Ho accolto questa proposta con disponibilità, riconoscendone il valore pedagogico per i bisogni della classe, e ho riprogettato il mio percorso didattico scegliendo di lavorare sulla fiaba di *Biancaneve e i sette nani*. Questa esperienza si è rivelata significativa anche dal punto di vista professionale, poiché mi ha insegnato che la progettazione scolastica non è mai rigida, ma richiede flessibilità e dinamicità. È fondamentale sapersi adattare ai bisogni del contesto, alle proposte dei colleghi e alle esigenze emergenti della classe. La capacità di riprogettare in itinere rappresenta, dunque, una competenza chiave per il docente, che deve essere pronto a rivedere le proprie scelte didattiche in un'ottica collaborativa e centrata sugli alunni.

L'attività legata a questa fiaba ha previsto la costruzione di un libretto personale della storia, contenente le sei scene più iconiche. È stato progettato un primo momento di coloritura e di riordino delle immagini relative ai momenti principali della storia, con la successiva costruzione del libretto. Durante questa esperienza sono emerse alcune difficoltà: alcuni bambini avevano incollato le immagini senza verificarne l'ordine cronologico, mentre altri avevano incontrato difficoltà nel ricostruire la sequenza narrativa. Un imprevisto rilevante ha riguardato la collocazione dell'immagine della matrigna davanti allo specchio: molti bambini l'avevano posizionata in momenti diversi della storia. Riflettendo sulle loro scelte, ho compreso che il loro ragionamento non era scorretto, poiché nella fiaba la scena si ripete più volte. Questo episodio mi ha fatto capire quanto alcuni passaggi, per l'adulto scontati, non lo siano per i bambini e che è importante calibrare attentamente le richieste didattiche e di non dare per acquisiti determinati processi cognitivi (Cornoldi, 2018). L'errore progettuale si è trasformato in un'importante occasione di crescita professionale. Sulla base di queste riflessioni, ho pensato a una modalità di riprogettazione più adeguata all'età dei discenti. Sarebbe stato infatti più opportuno svolgere inizialmente, insieme alla classe, l'attività di ordinamento cronologico delle sei scene della fiaba. Ad esempio, si sarebbe potuto appendere un filo alla lavagna e, attraverso l'uso di mollette, ordinare collettivamente le sequenze narrative. Una volta disposte correttamente, ogni bambino avrebbe incollato nel proprio libretto personale le sequenze nell'ordine giusto. Questa modalità avrebbe favorito la partecipazione di tutta la classe, sostenendo in particolare gli alunni che presentavano maggiori difficoltà.

Nella classe in cui ho svolto il tirocinio, l'attenzione alla pluralità delle intelligenze (Gardner, 2005), delle abilità e degli stili di apprendimento è stata centrale: l'utilizzo di materiali e attività diversificati ha permesso di offrire molteplici canali di accesso ai contenuti. Tuttavia, un'ulteriore difficoltà emersa nel corso dell'intero percorso sulle fiabe ha riguardato l'aspetto inclusivo. All'interno del gruppo classe è presente un bambino con disturbo dello spettro dell'autismo con sviluppo della comunicazione semi-verbale. All'inizio dell'anno scolastico, durante la fase osservativa, nel pomeriggio svolgeva attività in un'aula apposita in quanto era più stanco e faticava a mantenere l'attenzione, tuttavia, a partire da gennaio, nel pomeriggio dormiva in un'aula apposita poiché non riusciva a sostenere i ritmi della giornata. Questa organizzazione, necessaria per il suo benessere, ha comportato una ridotta

permanenza in classe, e di conseguenza io, come tirocinante, non ho mai avuto occasione di lavorare direttamente con lui. Mi sono interrogata su come vengano recuperate le attività svolte nel pomeriggio. La tutor mi ha riferito che sollecita regolarmente le insegnanti di sostegno affinché alcune proposte vengano riprese secondo modalità adeguate ai suoi bisogni formativi; tuttavia, questo recupero non è risultato sempre possibile. Questa esperienza mi ha portato a comprendere come l'inclusione sia un processo dinamico, fatto di tentativi, aggiustamenti e riflessioni continue e richieda coerenza, collaborazione e continuità tra le diverse figure educative. Non sempre si riesce a realizzare pienamente ciò che si vorrebbe, ma è fondamentale mantenere uno sguardo pedagogico attento e orientato alla partecipazione di tutti. Come futura insegnante, porto con me la consapevolezza che progettare in ottica inclusiva significa pensare fin dall'inizio a contesti flessibili, accessibili e motivanti, capaci di rispondere alle esigenze di ciascuno (Canevaro, 2023).

Nella parte seguente intendo richiamare gli elementi cosiddetti "aiutanti", ossia gli strumenti che si sono rivelati funzionali nell'analisi del contesto, l'apertura in ottica sistemica e le figure che mi hanno accompagnata.

La compilazione della griglia relativa all'analisi SWOT (si veda allegato 3) ha permesso di individuare in modo sistematico i punti di forza del progetto, i quali, al termine dell'esperienza, si sono effettivamente confermati come tali. In primo luogo, la classe si è dimostrata particolarmente propositiva e curiosa: questo atteggiamento ha favorito un'esplorazione ricca e articolata delle fiabe, sviluppata attraverso diversi canali espressivi. Un ulteriore elemento di forza è rappresentato dalla natura interdisciplinare del progetto, che non si è limitato alla sola disciplina dell'italiano, ma ha coinvolto anche l'ambito artistico e il movimento. Essi risultano generalmente molto motivanti per gli alunni e hanno contribuito ad aumentare il loro livello di partecipazione e coinvolgimento.

Significativa è stata anche la scelta di una modalità laboratoriale, con attività svolte a classi aperte insieme alla classe 1[^]D. Sebbene le due classi collaborino già frequentemente e gli alunni si conoscano, questa organizzazione ha rappresentato un'opportunità per sperimentare una modalità didattica diversa, favorendo ulteriormente la conoscenza reciproca e la costruzione di nuove dinamiche relazionali.

Un ruolo fondamentale è stato svolto dalla tutor mentore con la quale si è instaurato un rapporto di confronto continuo e costruttivo. Durante la fase di progettazione, la tutor ha condiviso opinioni, suggerimenti e riflessioni personali, coinvolgendomi attivamente nelle scelte didattiche. Ad esempio, mi ha suggerito di dare indicazioni precise nel momento in cui i bambini hanno colorato le immagini di Biancaneve, iniziando proprio da quest'ultima e utilizzando colori caratteristici dei personaggi della fiaba. Inoltre, mi ha spesso invitata a esprimere il mio punto di vista rispetto alle situazioni emerse, esplicitando le motivazioni alla base delle sue decisioni e rendendomi parte integrante della vita della classe e del gruppo docente.

Parallelamente, l'esperienza di tirocinio indiretto, svolta con le tutor universitarie e le colleghe, ha favorito una riflessione più ampia e articolata. Le numerose attività riflessive proposte hanno rappresentato un'importante occasione di approfondimento su aspetti che altrimenti sarebbero potuti passare in secondo piano. Una proposta di riflessione per me particolarmente significativa è stata quella relativa alle "chiavi che ci hanno fatto germogliare". Ogni esperienza formativa, ogni attività progettata

e ogni momento di confronto ha rappresentato, metaforicamente, una chiave capace di aprire nuove porte di comprensione del contesto scolastico, della professione docente e del mio modo di essere insegnante. Per me una delle chiavi principali è quella della scoperta e dell'utilizzo più consapevole di diverse metodologie didattiche, pensate per rispondere ai differenti stili di apprendimento presenti nel gruppo classe e ai bisogni educativi degli alunni. Attività laboratoriali, momenti ludici, lavori di gruppo e strumenti digitali hanno rappresentato, in questo senso, un tentativo di offrire a ciascun alunno la possibilità di accedere ai contenuti attraverso modalità differenti. Un'ulteriore chiave di crescita è stata la capacità di lasciarmi andare e di acquisire maggiore sicurezza nella comunicazione, anche non verbale. Con il passare del tempo ho imparato a gestire con maggiore naturalezza il rapporto con la classe, a utilizzare il tono della voce, i gesti, lo sguardo e la postura come strumenti comunicativi fondamentali nella relazione educativa. Questo mi ha permesso di diventare più spontanea nella conduzione delle attività e di costruire un clima di classe più sereno e partecipativo. Questo anno di tirocinio è stato come ricevere un grande mazzo di chiavi: alcune sono state utilizzate subito, altre richiederanno ancora tempo e pratica per essere comprese e impiegate pienamente. Tuttavia, ognuna di esse rappresenta una possibilità, un'apertura verso nuove porte dell'insegnamento e della relazione educativa, che continuerò ad esplorare nel mio futuro professionale.

Infine, il confronto con le colleghe si è rivelato particolarmente prezioso, in quanto mi ha permesso di osservare le stesse situazioni da prospettive differenti. Questa capacità di analizzare la realtà da più punti di vista richiama la tecnica dei sei cappelli per pensare di Edward De Bono (2013), che invita a superare schemi mentali rigidi per sviluppare un pensiero più flessibile e articolato, capace di considerare posizioni e modalità espressive diverse dalla propria.

4. Competenze maturate al termine del viaggio: autoriflessione professionale

Così come i protagonisti giungono alla meta, arrivata al termine del percorso didattico sulle fiabe, sento di aver acquisito un nuovo bagaglio di esperienze, prove affrontate e trasformazioni maturate lungo il percorso. Il presente capitolo intende esplorare le competenze raggiunte e la riflessione sul ruolo docente, anche in ottica futura.

Il tirocinio ha rappresentato un significativo percorso di costruzione e consolidamento della mia professionalità. Attraverso momenti di autovalutazione iniziale, intermedia e finale, ho monitorato lo sviluppo delle competenze nelle tre dimensioni della professione docente: didattica, professionale e istituzionale. La pratica riflessiva si è rivelata uno strumento fondamentale per osservare il contesto, adattare le proposte educative e mettere in dialogo teoria e pratica, favorendo lo sviluppo di consapevolezza, empatia e capacità di autoriflessione.

Nel corso del tirocinio ho orientato il mio sviluppo professionale verso due immagini complementari di insegnante. Da un lato, l'insegnante "artigiana", capace di progettare percorsi didattici flessibili e su misura, attenti ai bisogni e alle caratteristiche degli alunni (Paquay & Wagner, 2006). In questa prospettiva, la cura della progettazione, l'osservazione del contesto e la scelta di strategie e strumenti significativi risultano fondamentali per promuovere un apprendimento autentico e motivante. Dall'altro lato, l'insegnante empatica e riflessiva, impegnata a leggere i bisogni emotivi degli alunni, a costruire relazioni educative autentiche e a interrogarsi costantemente sull'efficacia delle proprie scelte

didattiche. L'autoriflessione, pur nella sua complessità, si è rivelata una leva essenziale per orientare il miglioramento professionale.

Queste due dimensioni hanno trovato concreta attuazione nelle esperienze svolte durante il tirocinio: dalla progettazione e conduzione di percorsi sulle fiabe ai laboratori didattici, dai giochi tradizionali alle attività a classi aperte. Ogni esperienza ha rappresentato un'occasione per osservare, adattare e riorganizzare l'intervento educativo, sperimentando l'importanza di coniugare pianificazione e flessibilità. Ho cercato di progettare attività inclusive, facendo ricorso a materiali concreti, immagini, strumenti manipolativi e modalità collaborative, al fine di rispondere ai diversi stili di apprendimento presenti nel gruppo classe. L'attenzione alla pluralità delle intelligenze e delle abilità, in linea con i principi dell'Universal Design for Learning (UDL), ha favorito la partecipazione attiva di tutti gli alunni, valorizzandone le potenzialità individuali.

Giunta al termine di questo percorso, mi riconosco come un'insegnante in formazione motivata e orientata a progettare percorsi significativi e inclusivi e di instaurare relazioni educative basate sulla fiducia e sull'ascolto. Ho sviluppato la capacità di adattare e riorganizzare la pratica didattica in itinere, maturando maggiore consapevolezza professionale, flessibilità e capacità di integrazione tra teoria e pratica. Nel corso di questa esperienza di tirocinio, ritengo che l'aspetto della professionalità docente che necessito maggiormente di sviluppare negli anni futuri sia quello dell'insegnante "improvvisatore". Con questa espressione non si intende un docente che agisce in modo casuale o poco preparato, ma una figura capace di gestire con flessibilità e consapevolezza le situazioni impreviste che emergono nella quotidianità scolastica. Come sottolinea Zorzi (2014), improvvisare una lezione non significa "fare tanto per fare", bensì possedere una progettazione solida e intenzionale che consenta di adattarsi ai bisogni del momento, modificando strategie, tempi e modalità senza perdere di vista gli obiettivi educativi.

L'insegnante improvvisatore è quindi un professionista capace di osservare il contesto, cogliere le opportunità educative che nascono spontaneamente e trasformarle in occasioni di apprendimento significative. È una figura che guida, sostiene, motiva e stimola gli alunni, assumendo talvolta il ruolo di promotore, facilitatore, caregiver e persino provocatore positivo, incoraggiando il pensiero critico e la partecipazione attiva.

Riflettendo sul mio percorso, riconosco che questa dimensione della professionalità docente non è ancora pienamente consolidata. In situazioni inattese o di fronte a imprevisti, mi capita ancora di sentirmi agitata e non completamente a mio agio nella gestione immediata della situazione. Tuttavia, considero questa consapevolezza un punto di partenza importante per la mia crescita professionale. Credo infatti che la capacità di improvvisazione educativa si sviluppi progressivamente attraverso l'esperienza quotidiana, l'osservazione, la pratica costante e la riflessione critica sul proprio operato.

Con il tempo e con l'esperienza, auspico quindi di riuscire a vivere gli imprevisti non come elementi destabilizzanti, ma come occasioni di crescita, apprendimento e arricchimento reciproco all'interno della relazione educativa.

Il tirocinio ha rappresentato per me uno spazio protetto di sperimentazione, riflessione e crescita. Le competenze acquisite — da quelle metodologiche a quelle relazionali, da quelle valutative a quelle riflessive — previste dal D.M. 249/2010 costituiscono una base solida e significativa per il mio futuro

professionale. Questo percorso mi ha permesso di cogliere la complessità e la ricchezza della professione docente e di sviluppare strumenti e consapevolezze che continueranno a guidarmi nel mio percorso, sostenendomi nella costruzione di un'identità docente "artigiana", empatica, riflessiva e capace di affrontare con responsabilità e sicurezza le sfide della scuola contemporanea.

Bibliografia

- Andrich Miato, S., Miato, L. (2003). La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo e metacognitivo. Erickson.
- Barsotti S., Cantatore L. (2019). Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo. Carocci.
- Benvenuto G. (2003). Mettere i voti a scuola: introduzione alla docimologia. Carocci.
- Bettelheim, B. (2013). Il mondo incantato. Uso, importanza e risultati psicoanalitici delle fiabe. Feltrinelli.
- Bruner J. (2003). La mente a più dimensioni. Laterza.
- Canevaro, A. (2023). Andiamo oltre. Accogliere le sfide educative con una pedagogia istituzionale. Erickson.
- CAST (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0 [graphic organizer]. Lynnfield, MA.
- Cisotto L., Gruppo RDL. (2020). Prime competenze di letto-scrittura. Proposte per il curricolo dell'infanzia e primaria. Erickson.
- Cornoldi C. et al (2018). Processi cognitivi, motivazione e apprendimento. Il Mulino.
- De Bono E. (2013). Sei cappelli per pensare. Manuale pratico per ragionare con creatività ed efficacia. Rizzoli.
- Gardner H. (2005). Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento. Erickson
- Ghedin, E., Aquario, D., Di Masi, D. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. Giornale Italiano della Ricerca Educativa
- Lechermeier, P. (2021). I Tre Porcellini. La Margherita.
- Messina L., De Rossi M. (2015). Tecnologie, formazione e didattica. Carocci.
- Paquay, L., Wagner, M.C. (2006). Competenze professionali privilegiate negli stage e in video formazione. In Altet, M., Rigo, R., Paquay, L., Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze? Armando.
- Perrenoud P. (2000). Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio. Anicia.
- Piaget J. (1972). La formazione del simbolo nel bambino: imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione. La Nuova Italia.
- Piumini, R. (2014). Cappuccetto Rosso. Emme Edizioni.
- Sibilio, M. (2005). Lo sport come percorso educativo. Attività sportive e forme intellettive. Guida.

- Szpunar, G. (2025). *Progettare e valutare a scuola. Strumenti per l'infanzia e la primaria*. Carocci editore.
- Tomlinson, C. A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata. Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*. LAS.
- Tonegato P. (2015). *Il Sistema Scuola: 5 aree per leggere l'Istituto Scolastico. Materiale didattico per il Tirocinio del 2° anno di corso, Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, Dipartimento FISPPA, Università degli Studi di Padova, a.a. 2015-2016*.
- Walt Disney (1976). *Biancaneve e i sette nani*. Mondadori.
- Wiggins, G., McTighe, J. (2004). *Fare progettazione: la "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Edizione italiana a cura di M. Comoglio. Libreria Ateneo Salesiano.
- Zavalloni, G. (2008). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*. Editrice Missionaria Italiana.
- Zorzi, E. (2014). *L'insegnante improvvisatore. Una ricerca esplorativa tra l'insegnamento e le arti esplorative*. From <https://www.research.unipd.it>. (data ultima consultazione: 12 maggio 2026).

Fonti Normative

- Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- Decreto Ministeriale 10 settembre 2010, n. 249. Regolamento concernente la definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado.
- Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n. 254, *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, n. 8, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*.
- Circolare Ministeriale 1° marzo 2006, n. 24. *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- Circolare Ministeriale 19 febbraio 2014, n. 4233. *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*.

Ordinanza Ministeriale 9 gennaio 2025, n.3, *Indicazioni sulla valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria e sulla valutazione del comportamento nella scuola secondaria di primo grado.*

Sitografia

Portfolio- In viaggio tra le fiabe. <https://padlet.com/unipd/viaggio-tra-le-fiabe-padlet-di-mogentale-chiara-1adlorma3tqu4yrv>.

Documentazione scolastica

Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) triennio 2025-2028. Istituto Comprensivo Statale "Il Tessitore" Schio 3.

Progetto "C'era una volta" presente nel PTOF di Istituto.

Programmazione di italiano della classe 1^C. Documento Interno.

Curricolo interno di Istituto. Documento Interno.

Allegati

Allegato 1:

Format di progettazione. All'interno delle parentesi rosse è presente l'attività progettata inizialmente ma, infine, non realizzata. In rosso, invece, sono state evidenziate le ri-progettazioni attuate.

TITOLO: IN VIAGGIO TRA LE FIABE

Classe prima primaria composta da 20 alunni.

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)

- Competenza alfabetica funzionale

Disciplina/e o campo/i d'esperienza di riferimento (di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)

- Italiano (principale)
- Arte e immagine (secondaria in ottica trasversale)

Traguardo/i per lo sviluppo della competenza (di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)

- Ascolta e comprende testi orali "diretti" [...] cogliendone il senso, le informazioni principali e lo scopo;
- L'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe e di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il proprio turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione.

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)

- Ascoltare testi narrativi [...] mostrando di saperne cogliere il senso globale e risporli in modo comprensibile a chi ascolta;

- Raccontare storie [...] fantastiche [...] esplicitando le informazioni necessarie perché il racconto sia chiaro a chi ascolta;
- Ampliare il patrimonio lessicale attraverso esperienze scolastiche ed extrascolastiche e attività di interazione orale e di lettura.

Obiettivi di apprendimento dell'intervento didattico (cosa gli alunni sapranno e sapranno fare al termine del percorso, ossia quali azioni gli alunni metteranno in atto in relazione a quali contenuti)

- Individuare e riconoscere gli elementi fondamentali delle fiabe trattate, personaggi buoni/cattivi, ambientazione, oggetti (Cappuccetto Rosso, I tre Porcellini, Peter Pan)
- Confrontare le diverse fiabe narrate fra loro (elementi comuni o differenti, ...)
- Saper lavorare in gruppo in modo collaborativo: rispettare i turni di parola e gli altri componenti

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)

La domanda essenziale di questo percorso didattico è *E oggi, "chi c'era una volta"?* Questa frase è stata pensata in modo da suscitare la curiosità dei bambini prima di leggere la fiaba: guardando solamente la copertina dell'albo illustrato e leggendo il titolo, quale sarà il protagonista o i protagonisti della storia che leggeremo? Le fiabe sono state scritte tanto tempo fa, quando non esistevano tv, cellulari o videogiochi. Noi oggi abbiamo storie nuove ogni giorno: cartoni, film, giochi...Secondo voi perché i bambini ma anche gli adulti, hanno ancora bisogno di sentir parlare di principesse, draghi e lupi cattivi?

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ (In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli allievi?)

Modalità di rilevazione e valutazione (quali compiti, prove, situazioni renderanno evidenti gli apprendimenti indicati dagli obiettivi di apprendimento dell'intervento; come verrà monitorato l'apprendimento; sulla base di quali criteri verranno valutate le evidenze raccolte; che tipo di restituzione potranno ricevere i singoli alunni e la classe/sezione)

Compiti, prove e situazioni

Gioco strutturato e prova strutturata finale per verificare la comprensione degli alunni in merito alle fiabe narrate.

Monitoraggio

I processi di apprendimento verranno monitorati durante l'intero percorso didattico attraverso l'utilizzo di rubriche valutative, check-list, griglie osservative, protocolli osservativi e una prova strutturata. Queste evidenze verranno raccolte sotto forma di registrazioni cartacee, elaborati manuali degli alunni e fotografie.

Criteri di valutazione

I criteri di valutazione saranno intesi come la correttezza nel riconoscere i personaggi principali, quelli buoni e quelli cattivi, i luoghi di avvenimento e gli oggetti magici. Altri criteri di valutazione considerati sono la comprensione, l'autonomia e la partecipazione.

Restituzione agli alunni

Si prevede di fornire feedback orali agli alunni in ottica migliorativa.

Modalità di utilizzo degli strumenti con attenzione ai processi autovalutativi e di valutazione tra pari

Gli elaborati degli alunni saranno funzionali per evidenziare il livello di conoscenza degli alunni in merito alla tematica trattata prima, durante e dopo il percorso didattico e per individuare eventuali aree di miglioramento. Durante il percorso proposto non sono previste particolari modalità di autovalutazione e valutazione fra pari.

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE (Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)

Pianificare le esperienze didattiche in ottica inclusiva.

Tempi	Ambiente/i di apprendimento (setting)	Contenuti	Metodologie	Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali)	Attività
PRIMA FASE: 16 ORE	-Aula scolastica -Giardino della scuola	Lettura espressiva di alcune fiabe tradizionali	Format: -lezione attiva con dibattito -laboratorio Tecniche:	-Albi illustrati -Materiali necessari per la realizzazione dei manufatti:	1 ^a : Cappuccetto Rosso (4 ore) -lettura nel giardino della scuola dell'albo "Cappuccetto Rosso" di Roberto Piumini -Realizzazione manufatto: scegliere una scena della fiaba

		Realizzazione di manufatti artistici	-gioco strutturato -role playing -storytelling -tecnica artistico-manipolativa (manufatto)	matite colorate, pennarelli, cartoncini, fogli bianchi, acquerelli, forbici, rotoli di carta igienica, colori a tempera, folli A3, sei immagini iconiche di Biancaneve	letta in cui è presente CR e rappresentarla su un foglio. Il cappello rosso di CR è realizzato con un cartoncino rosso. -Realizzazione manufatto: viene disegnato un lupo che si apre, colorato con gli acquerelli. Dopo essersi asciugato, verranno messe nella sua pancia la nonna e cappuccetto rosso. 2^: I Tre Porcellini (8 ore) -lettura dell'albo "I tre porcellini" di P. Lechermeier e A. Dufour -Realizzazione manufatto: classe divisa in 5 gruppi da 4 bambini; ogni bambino realizza un personaggio (tre porcellini e il lupo) attraverso rotoli di carta igienica, bastoncini di gelato, colori a tempera. -Role playing: con il manufatto realizzato la volta precedente si procede ad un gioco di personificazione a gruppi. <i>[3^ Peter Pan (4 ore) lettura dell'albo illustrato "Peter Pan" di Susy Zanella. -Realizzazione manufatto: disegnare la propria "Isola che non c'è"]</i> 3^ lettura dell'albo illustrato "Biancaneve" di Walt Disney. -colorare le immagini relative alla fiaba, disporle in ordine cronologico e realizzare libretto personale di Biancaneve
SECONDA FASE: 4 ORE	-Aula scolastica	Invenzione da parte dei bambini di fiabe	Format: -laboratorio Tecniche: -gioco strutturato	-Cartellone, immagini plastificate di personaggi buoni/cattivi, oggetti magici, aiutanti, ambientazione che i bambini pescheranno.	Realizzazione di un cartellone da parte della docente con personaggi buoni, personaggi cattivi, oggetti magici, luogo di ambientazione. Il cartellone verrà appeso in classe. La classe divisa a gruppi i 4 persone, pescheranno una tessera per ogni elemento e a partire da quelli dovranno creare una storia di gruppo, che esporranno poi al termine dell'attività
TERZA FASE: 10 ORE	-Giardino della scuola -Palestra	A partire dai lavori svolti, ripresa e sintesi del percorso attraverso "i giochi di una volta"	Format: -laboratorio Tecniche: -gioco strutturato	Materiali della palestra -birilli -corde -coni -palline da tennis	Nel cortile o nella palestra della scuola verranno svolti i giochi di una volta (birilli, campanone, ruba bandiera). Questi giochi verranno utilizzati per ripassare tutte le fiabe affrontate attraverso domande stimolo proposte dall'insegnante. Questa attività verrà utilizzata per un ripasso in vista della prova strutturata di valutazione semplice riguardo le tre fiabe affrontate.

Griglia di valutazione degli apprendimenti, supportata da note carta-matita.

20

Allegato 3:

Analisi SWOT: elementi positivi e negativi, interni ed esterni del progetto attuato. In rosso è evidenziato ciò che non è stato riscontrato ex-post nel percorso.

	VANTAGGIOSO PER RAGGIUNGERE L'OBIETTIVO	SVANTAGGIOSO PER RAGGIUNGERE L'OBIETTIVO
ORIGINE INTERNA	STRENGTHS • Classe propositiva e curiosa • Progetto interdisciplinare tra italiano, arte e motoria • Proposta in forma laboratoriale con la 1D • Forte collaborazione con la tutor mentore (mi chiede opinioni, idee).	WEAKNESSES • Presenza di alunni lingua 0 • Classe prima: livelli di attenzione più bassi rispetto ad altre classi • Il pomeriggio l'alunno con disabilità non è mai in aula (la mattina invece è presente)
ORIGINE ESTERNA	OPPORTUNITIES • I bambini di prima C sono molto in sintonia con i bambini di prima D. • Progetto annuale del PTOF	THREATS • Non conosco bene l'altra classe (1D): nei momenti di classi aperte possono esserci difficoltà gestionali. Non è accaduto.