



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

UNIVERSITA' DEGLI STUDI
DI VERONA
Dipartimento di Scienze
Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEIO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

Insegnare le scienze in una scuola nel bosco: uno studio di caso

Relatrice

Prof.ssa Ornella Pantano

Correlatrice

Dott.ssa Marta Carli

Laureanda

Benedetta Masut

Matricola: 1145377

Anno accademico: 2020-2021

“Posso insegnare ai bambini il ciclo dell’acqua e se lo svolgo in modo didatticamente adeguato i bambini lo capiscono e lo imparano. Ma se un bambino ha avuto esperienze della pioggia sul viso, quell’apprendimento sarà diverso. L’ambiente esterno diventa il campo di esperienza.”

Alberto Manzi

“If you can help children to love nature, they will take care of nature, because you cherish things you love.”

Frohman

Indice

CAPITOLO 1. L'outdoor education	3
1.1. Definire l'outdoor education	3
1.2. Ambiti tematici a sostegno dell'outdoor education	8
1.3. Origini dell'outdoor education	12
1.3.1. L'esperienza di Pierina Boranga a Belluno	15
1.4. La pedagogia del bosco	17
1.4.1 Esperienze di scuola nel bosco	20
1.5. Il ruolo dell'educatore	23
1.5. Strategie didattiche dell'outdoor education	26
1.5.1. Il rischio	27
1.5.2. Il gioco	29
1.6. Benefici dell'outdoor education	30
1.6.1. Dimensione sociale e relazionale	32
1.6.2. Dimensione cognitiva	32
1.6.3. Dimensione emotiva	33
1.6.4. Dimensione fisica e corporea	34
1.7. Lo sviluppo della creatività tramite l'outdoor education	35
CAPITOLO 2. Insegnare le scienze nella Scuola dell'Infanzia	41
2.1. Perché insegnare le scienze alla Scuola dell'Infanzia	41
2.2. Come proporre le scienze alla Scuola dell'Infanzia	44
2.3. L'outdoor education per l'insegnamento delle scienze	49
2.4. L'insegnamento delle scienze nelle Indicazioni Nazionali	51
2.4.1. I cinque campi di esperienza rivisti nell'ottica dell'outdoor education	53
CAPITOLO 3. La ricerca	55
3.1. Le forme di ricerca in educazione	55
3.2. Lo studio di caso	57
3.3. La mia ricerca	58
3.3.1. Le interviste	59
3.3.2. L'osservazione partecipante	62
3.4. L'asilo nel bosco "Oasi della Meraviglia"	67
CAPITOLO 4. Risultati della ricerca	73

4.1. Le interviste	73
4.1.1. Intervista alla coordinatrice	73
4.1.2. Intervista agli educatori	75
4.1.3. Intervista ai genitori	76
4.2. Osservazione partecipante dei laboratori scientifici	77
4.2.1. Primo laboratorio scientifico: le conifere	78
4.2.2. Secondo laboratorio: i fiocchi di neve	80
4.2.3. Terzo laboratorio: il tempo	82
4.2.4. Quarto laboratorio: il tempo, parte seconda	84
4.2.5. Quinto laboratorio: le talee di salice	86
4.3. Osservazione partecipante degli altri laboratori	87
4.3.1 Laboratori del martedì	87
4.3.2 Laboratori del mercoledì	91
4.3.3 Laboratori del giovedì	92
4.3.4 Laboratori del venerdì	93
CAPITOLO 5. Risultati delle griglie di osservazione	95
5.1 Griglia di osservazione generale	95
5.2 Griglia di osservazione dell'educazione scientifica	99
5.3 Griglia di osservazione della creatività	105
CAPITOLO 6. Discussione e proposta di un'attività didattica	109
6.1 Riflessione complessiva sul caso osservato	109
6.2 Riflessione sullo sviluppo della creatività	111
6.3 Riflessione sull'insegnamento delle scienze	112
6.4. Proposta di un laboratorio scientifico	114
6.5. Conclusioni	125
Bibliografia	129
ALLEGATI – Interviste	139

Introduzione

Il seguente lavoro di ricerca ha cercato di approfondire alcuni interessi personali e di rispondere ad alcuni interrogativi: “Quali sono i benefici dell’outdoor education? Quali sono le caratteristiche delle scuole nel bosco? Perché è importante insegnare scienze alla scuola dell’infanzia e come si può proporre? Può l’outdoor education favorire l’insegnamento delle scienze?”.

Già le Indicazioni Nazionali evidenziano quanto sia fondamentale incentivare i bambini ad esplorare la realtà, a porsi domande sui fenomeni e sulle cose, a progettare esperimenti, a riflettere sulle proprie esperienze. Anche nelle “Raccomandazioni delle competenze chiave del 2018” si parla di competenza in scienze e si afferma che “si riferisce alla capacità di spiegare il mondo che ci circonda usando l’insieme delle conoscenze e delle metodologie, comprese l’osservazione e la sperimentazione, per identificare le problematiche e trarre conclusioni che siano basate su fatti empirici, e alla disponibilità a farlo”.

L’educazione scientifica vuole quindi fornire agli studenti gli strumenti per comprendere meglio il mondo che li circonda, incoraggiando la curiosità e lo spirito critico. Una particolarità dei bambini è proprio la curiosità, ovvero la capacità e la voglia di sperimentare il mondo, di giocare e mettersi in gioco. I bambini, secondo Giordano (2010), sono molto simili agli scienziati in quanto osservano attentamente quello che accade quotidianamente, lasciandosi emozionare e meravigliare anche per quei particolari che vengono dati per scontati. Gli educatori hanno quindi il fondamentale compito di far sperimentare incontri positivi con la scienza: questi influenzeranno gli atteggiamenti futuri dei bambini nei suoi confronti.

Il “come” proporre la scienza a scuola è stata una delle tematiche della mia tesi, che ha voluto poi soffermarsi sull’importanza di partire e vivere l’ambiente esterno per promuovere apprendimenti significativi e autentici. L’Outdoor Education ha infatti diversi benefici nei bambini, non solo a livello sociale, relazionale, cognitivo, emotivo, fisico ma anche nell’educazione scientifica. In particolare, ho voluto approfondire la pedagogia del bosco e le scuole nel bosco, dove tra i principi fondamentali di questo tipo di scuola vi è proprio il rapporto quotidiano con la natura, la valorizzazione di un

approccio esperienziale dell'apprendimento, in cui si favorisce una crescita non solo cognitiva ma anche emotiva, fisica e relazionale.

Il mio progetto di tesi ha coinvolto infatti l'osservazione della scuola del bosco "Oasi della Meraviglia", situata a Limena (Padova). Ho osservato nove giornate, un'intera settimana e due lunedì, in cui si sono proposti i laboratori scientifici, in quanto la mia osservazione ha voluto approfondire soprattutto l'insegnamento e l'apprendimento delle scienze. Lo studio di caso è avvenuto tramite le interviste poste agli educatori, la compilazione di griglie di osservazione e la stesura di diari di bordo.

La seguente tesi si struttura quindi in sei capitoli. Il primo riguarda l'outdoor education, i suoi benefici, la pedagogia del bosco e le esperienze di scuole nel bosco; il secondo riguarda il perché insegnare le scienze fin dalla scuola dell'infanzia e il come proporle; il terzo tratta gli strumenti scelti e le modalità con cui ho svolto lo studio di caso; il quarto comprende i risultati della ricerca e quindi una sintesi delle interviste, riportate integralmente negli allegati, la descrizione della settimana e dei laboratori osservati; nel quinto riporto i risultati delle griglie, quella generale, dell'educazione scientifica e della creatività; nel sesto capitolo riporto alcune riflessioni sul caso osservato, sullo sviluppo della creatività e sull'insegnamento delle scienze, completando il lavoro di tesi con una proposta didattica formulata alla luce delle osservazioni sul caso di studio.

CAPITOLO 1. L'outdoor education

1.1. Definire l'outdoor education

Con il termine *Outdoor Education* (OE) ci si riferisce a una vasta area di pratiche educative il cui comune denominatore è la valorizzazione dell'ambiente esterno, sia come luogo educativo, sia come luogo di formazione. L'OE rispetta il diritto del bambino ad abitare gli spazi esterni, a fare esperienza a contatto con la natura, a vivere la dimensione del gioco e del movimento, della socialità e dell'avventura in contesti dove "correre il rischio" significa imparare a valutarlo, assecondare o superare certe paure, mettersi alla prova, vivere ed esprimere emozioni (Farné, 2015).

Il pedagogo Farné evidenzia quanto sia fondamentale valorizzare l'opportunità di stare all'aperto e concepire l'ambiente esterno come luogo di formazione. (Farné, 2015).)

Per molti anni, la definizione classica dell'OE è una delle prime reperibili in letteratura, è stata quella di George e Louise Donaldson (1958) secondo cui l'Outdoor Education "*is education in, about and for the outdoors*" e con ciò si fa riferimento ai luoghi, ai contenuti e agli scopi di queste tipologie di attività. La parola "in" si riferisce al contesto e al luogo dove si svolge l'apprendimento, la parola "about" fa riferimento ai contenuti da apprendere e la parola "for" si riferisce agli scopi dell'OE. Tra gli scopi proposti da Donaldson e Donaldson vi sono infatti quelli di favorire la conoscenza del territorio, promuovere azioni rispettose e responsabili, supportare attività ricreative a contatto con la natura con lo scopo di sviluppare conoscenze e abilità riguardanti il mondo in cui viviamo. (Priest, 1986)). Così facendo, i bambini, oltre che apprendere nozioni sull'ambiente per conoscerne aspetti, funzioni e rischi, capiscono che il loro comportamento influisce sull'ambiente che li circonda.

Le autrici Schenetti e Rossini riprendono e condividono questa definizione, evidenziando come l'immersione nell'ambiente dia ai bambini la possibilità di esplorare e osservare i contesti di cui si prenderanno cura in futuro. L'OE deve essere intesa quindi come una opportunità per promuovere processi di apprendimento con modalità attive, esperienziali e socializzanti, con lo scopo di sviluppare conoscenze e attitudini relative al

mondo in cui viviamo (Ford, 1986), secondo un approccio che favorisca l'interazione tra esseri umani e natura, incoraggiando l'attitudine alla cura della Terra e delle sue risorse.

L'approccio outdoor non impone però linee guida sui percorsi e le attività da seguire o proporre, ma pone l'accento sulla valorizzazione dello stare fuori, concependo l'ambiente esterno all'aula come luogo di formazione a tutti gli effetti dove l'esterno diventa un luogo da esplorare, da capire e soprattutto da proteggere.

L'OE può essere inteso come un approccio che mira a fornire un apprendimento basato sull'esperienza concreta in situazioni autentiche e sulla riflessione, dove lo spazio di apprendimento viene spostato all'aperto, dove l'interazione tra l'esperienza sensoriale e l'apprendimento viene enfatizzata.

Secondo i ricercatori Higgins e Loynes (1997), l'outdoor education si trova all'intersezione tra tre componenti fondamentali, secondo il modello illustrato nella Figura 1: le attività all'aperto, l'educazione ambientale e lo sviluppo personale e sociale.



Figura 1. Relazioni tra le componenti fondamentali dell'outdoor education (Higgins & Loynes, 1997).

Secondo la definizione degli autori, con "attività all'aperto" ci si riferisce alle attività fisiche, eventualmente di carattere avventuroso, focalizzate prevalentemente sullo sviluppo della consapevolezza cinestetica; per "educazione ambientale" si intende

lo studio dell'ambiente naturale con approccio scientifico; lo "sviluppo personale e sociale" comprende l'autostima, l'autoconsapevolezza e le abilità pro-sociali.

Un'ulteriore definizione ci viene offerta dallo studioso Priest nell'articolo "Redefining Outdoor Education: a matter of many relationships" (1986), secondo cui l'OE "rappresenta un processo esperienziale di 'imparare facendo', che primariamente avviene attraverso l'esposizione fuori-dalla-porta ('out-door'). L'enfasi per la materia di apprendimento è situata sulle relazioni, riguardanti le persone e le risorse naturali".

Sulla base di questa definizione l'autore individua sei punti principali, per caratterizzare l'OE:

- è un metodo per l'apprendimento;
- il processo di apprendimento è esperienziale;
- si svolge principalmente in spazi aperti;
- richiede l'uso di tutti i sensi (l'autore comprende, oltre ai classici, "5 sensi", anche l'intuizione) e di tutti i domini dell'apprendimento (cognitivo, affettivo, motorio);
- è caratterizzata da un curriculum interdisciplinare;
- è una questione di relazioni, che riguardano le risorse naturali, le persone e la società.

Priest approfondisce in particolare questo ultimo aspetto, individuando quattro categorie di relazioni: interpersonali, intrapersonali, dell'ecosistema ed ekistiche. Con "interpersonali" si intendono le relazioni che esistono tra le persone, come queste comunicano, collaborano e si fidano le une delle altre nelle interazioni sociali. Quelle "intrapersonali" si riferiscono invece alle relazioni che il soggetto ha con sé stesso e quindi la sua autostima, indipendenza e la concezione dei propri limiti e potenzialità. Le relazioni riferite all'ecosistema, si riferiscono all'interdipendenza e ai rapporti dinamici tra le diverse parti dell'ambiente, mentre quelle ekistiche fanno riferimento alle relazioni tra l'uomo e ciò che lo circonda, all'impatto che egli ha sulle risorse naturali, a come queste si influenzano reciprocamente e a come la qualità dell'ambiente si ripercuote sulla qualità della vita sociale.

Priest (1986) propone poi uno schema a forma di albero per rappresentare l'OE, comprendendo tutti gli elementi che entrano in gioco (Figura 2).

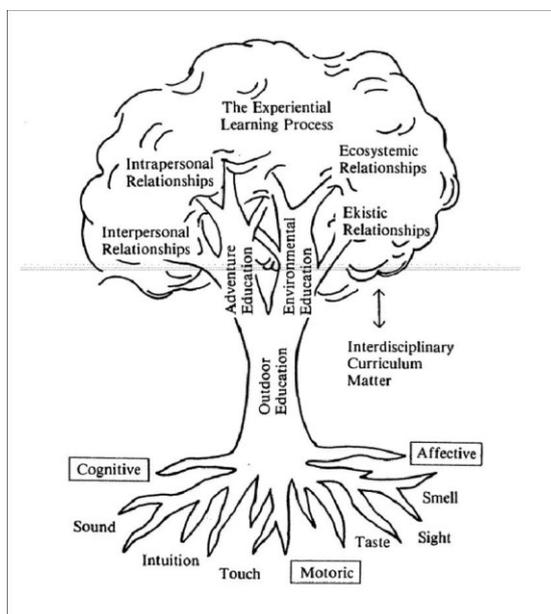


Figura 2. L'albero dell'OE (Priest, 1986)

Nella figura, il tronco dell'OE si dirama in due grossi rami, che rappresentano rispettivamente la "adventure education" e la "environmental education". Questi due rami possono essere considerati come due modi diversi e complementari di intendere e approcciare l'educazione all'aperto: la "adventure education" si focalizza maggiormente sulle attività fisiche e sportive all'aria aperta e quindi riguarda principalmente la relazione che l'allievo ha con sé stesso e con gli altri (relazioni intrapersonali e interpersonali), mentre la "environmental education" riguarda l'educazione ambientale e lo sviluppo sostenibile e quindi riguarda maggiormente le relazioni ecosistemiche ed ekistiche. Tali relazioni sono rappresentate nella chioma dell'albero, che rappresenta il processo di apprendimento esperienziale. L'albero prende energia e nutrimento dal suolo e dall'aria: il suolo comprende i sensi e i tre domini di apprendimento, mentre l'aria rappresenta i contenuti interdisciplinari.

Questa modalità diversa di fare scuola necessita però di lentezza e leggerezza per riuscire a valorizzare tutte le dimensioni presenti nell'albero. (Zavalloni, 2015). Anche Rousseau, del resto teorizzava che "perdere tempo è guadagnare tempo" (Zavalloni, 2015), evidenziando l'importanza di perdere tempo in classe per ascoltare, parlare

insieme, per rispettare tutti, per condividere le scelte, per giocare, camminare, crescere e creare quindi relazioni solide.

L'OE vuole sviluppare dunque la curiosità e l'esplorazione del bambino, vuole renderlo "attivo", attraverso delle "avventure formative" che lasciano ai bambini la libertà esplorativa nel cercare soluzioni ai problemi. Vengono valorizzate quindi le esperienze corporee di tipo percettivo-sensoriale, esplorativo e creativo: ciò non significa però necessariamente non utilizzare i media, le tecnologie didattiche e il modello della lezione frontale ma riequilibrare una situazione che spesso è sbilanciata in favore di queste ultime.

Un aspetto fondamentale sottolineato da molti autori, infatti, è che lo stare all'aperto deve essere accompagnato da una progettazione educativa intenzionale. Orlandini nel suo articolo "Outdoor Education. Riflessioni su alcuni paradigmi che la rappresentano" (2020), riporta una citazione di Alessandro Bortolotti che afferma che "il semplice stare all'aperto non sia sufficiente a sviluppare conoscenze rigorose riguardo ai fenomeni naturali e/o culturali." Per sviluppare conoscenze rigorose e maturare competenze è necessario, infatti che l'esperienza concreta sia accompagnata da una riflessione in situazioni autentiche; una concezione puramente sensistica della conoscenza non riuscirebbe invece a promuovere nelle nuove generazioni una certa tradizione culturale per poter migliorare, arricchire e innovare l'ambiente. Orlandini nel suo articolo, evidenzia inoltre quanto sia importante che l'educatore selezioni le opportunità da offrire, strutturando le situazioni e accompagnando in modo discreto l'agire del soggetto, sollecitando la riflessione sui saperi, l'espressione dei vissuti, incoraggiando le interazioni.

Un'altra caratteristica dell'OE riguarda l'interdisciplinarietà: l'OE rappresenta quindi un approccio trasversale alle discipline e agli apprendimenti che incentiva diverse esperienze in cui è possibile ripensare ai valori dominanti nella comunità, offrendo occasioni che promuovono lo sviluppo delle competenze cognitive, affettive, sociali, fisiche, espressive, creative. L'apprendimento viene visto infatti in maniera olistica, aperto all'interdisciplinarietà e alla flessibilità (Benetton, 2020).

L'outdoor education rappresenta quindi un approccio trasversale alle discipline e agli apprendimenti, che incentiva diverse esperienze in cui è possibile ripensare ai valori dominanti nella comunità, offrendo occasioni che promuovono lo sviluppo delle competenze cognitive, affettive, sociali, fisiche, espressive, creative. L'apprendimento viene visto infatti in maniera olistica, aperto all'interdisciplinarietà e alla flessibilità.

1.2. Ambiti tematici a sostegno dell'outdoor education

A supporto dell'outdoor education, come pratica pedagogica, concorrono diverse ragioni, che possiamo ricondurre ad ambiti tematici, riassunti da Farné, Bortolotti e Terrusi nel libro "Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche" (2018).

Il primo ambito tematico a sostegno dell'OE riguarda l'affermazione del ruolo che assume l'ambiente nella relazione educativa. Già Maria Montessori nella sua opera *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione*, (M. Montessori, 1913) aveva evidenziato che l'educazione non si risolve nella relazione duale adulto-bambino ma in quella triangolare che comprende adulto-bambino-ambiente in relazione reciproca, dove l'ambiente è a tutti gli effetti coprotagonista del processo educativo, dove per ambiente non si intende solo l'aula scolastica ma l'esterno e quella molteplicità di "ambienti" che rappresentano dei campi di esperienza e di apprendimento.

Maria Montessori inoltre sosteneva che il bambino è un essere completo, capace di sviluppare energie creative e apprendere in modo autonomo. Per questo il suo metodo vuole lasciare libero il bambino di esplorare il suo mondo, con la certezza che ci sia un impulso che lo spinga verso l'apprendimento. È importante far emergere la sua curiosità e il desiderio di scoprire, perché attraverso la scoperta sviluppa il massimo delle proprie capacità e conquista il mondo con la forza dell'intelligenza.

Anche Loris Malaguzzi, pedagogista e fondatore della filosofia educativa reggiana, assegna al bambino un ruolo centrale nelle scuole per l'infanzia, in quanto costruttore autonomo di conoscenze, ed evidenzia l'importanza della qualità degli spazi e come questa vada di pari passo con la qualità dell'apprendimento. Malaguzzi (2010) ha infatti definito lo spazio come "terzo educatore", insieme a educatrici e genitori in quanto il compito della scuola è secondo lui quello di aiutare il bambino a esprimere tutte le sue

potenzialità e far emergere la creatività. Tramite un ambiente piacevole, amabile, curato e ricco di materiali, il piccolo viene stimolato ad apprendere mediante l'impiego delle proprie risorse cognitive e la collaborazione con i coetanei.

Il secondo nucleo tematico, a supporto dell'OE riguarda la diffusione dell'attivismo e dell'apprendimento naturale. La convergenza di una serie di contributi, quali quello dei pedagogisti Ferrière e John Dewey, così come il contributo delle ricerche di Jean Piaget e di Lev S. Vygotskij sulla psicologia dell'infanzia, ha determinato lo spostamento dell'attenzione dalla centralità dell'insegnamento nell'azione didattica a quella sull'apprendimento. Questi studi hanno contribuito a valorizzare la naturale motivazione ad apprendere del soggetto ed il suo bisogno di agire sulla realtà esplorandola, ponendosi domande e mettendola alla prova. L'ambiente esterno, quello naturale soprattutto, si pone quindi come un setting privilegiato per sviluppare le esperienze e le attività che favoriscono gli apprendimenti.

Il terzo tema, a supporto dell'OE, è la promozione del benessere psicofisico e della salute tramite la vita all'aria aperta e il movimento. Diverse ricerche condotte infatti dall'OMS, riportate da Farnè e dall'Osservatorio europeo dei sistemi sanitari, ci forniscono dati preoccupanti riguardo a stili di vita sedentari. Per esempio, un'indagine condotta dai ricercatori dell'OMS e, pubblicata su *The Lancet Child & Adolescent Health*, riguarda l'attività fisica negli adolescenti. Per la ricerca sono stati analizzati i risultati di 298 sondaggi nel periodo 2001-2016 in 146 Paesi, che rappresentano 1,6 milioni di adolescenti (l'81,3% del totale). I risultati indicano che, nel 2016, 4 adolescenti su 5 (81%) non erano sufficientemente attivi. Le conseguenze di uno stile di vita sedentario sono l'aumento del rischio di malformazioni posturali, di sovrappeso, miopia, disturbi del sonno e del comportamento e dell'attenzione.

A questo proposito, Richard Louv, attraverso una lunga indagine condotta negli Stati Uniti sugli stili di vita dei bambini, ha avanzato l'ipotesi, (successivamente confermata sul piano scientifico), che l'aumento di difficoltà a livello scolastico (deficit di attenzione, problemi comportamentali, iperattività, disagi emotivi e relazionali) fosse da collegare alla progressiva perdita di esperienze basate sul rapporto con l'ambiente naturale (Louv, 2006). Questo "deficit di natura", che i bambini si trovano ad avere in

quanto trascorrono la gran parte del loro tempo in casa, comporta, secondo Louv, una progressiva alienazione dalla natura che conduce disamore nei confronti dell'ambiente, minore utilizzo dei sensi e maggior tasso di disturbi fisici ed emotivi. L'autore indica tra le cause più evidenti di questo fenomeno l'aumento delle ansie da parte dei genitori sui rischi che i bambini possono correre all'esterno, dovuto a un senso di "protezione dell'infanzia" meglio definibile come "iperprotezione". A questo si aggiungono le limitazioni che impediscono ai bambini di utilizzare liberamente gli spazi esterni. A sostegno di quanto affermato da Louv, nell'articolo "Outdoor Education" di R. Farné (2015) è riportata una ricerca dell'Università di Essex che sostiene che in 10 anni la forza delle braccia dei bambini è scesa del 26%, così come si sono ridotte fortemente le competenze psicomotorie di base. (Mulato and Riegger, 2013). La limitazione del rapporto con l'ambiente esterno e con i suoi elementi naturali contraddice il principio della "biofilia", definita dal biologo Edward Osborne Wilson (1985) come la tendenza innata nell'essere umano a provare interesse e attrazione per gli ambienti e le forme di vita naturali. La biofilia come attrazione originaria è importante perché da questo atteggiamento si sviluppa la curiosità per la conoscenza e per la scoperta delle forme di vita.

Un quarto nucleo tematico a sostegno dell'OE è quello che fa riferimento alla dimensione ecologica e della sostenibilità (Farné, 2018). Tramite l'OE, infatti si possono proporre pratiche didattiche volte a educare il soggetto a mettere in atto una serie di comportamenti virtuosi in rapporto, per esempio, alla cura dell'ambiente, ai consumi di materiali e risorse, più in generale al proprio stile di vita. Il concetto di "sostenibilità" fa riferimento all'idea per cui i processi di sviluppo e cambiamento nell'ambiente devono essere orientati al mantenimento della biodiversità e delle risorse naturali nel futuro. Per promuovere una cultura della sostenibilità, a partire da un nuovo rapporto con l'ambiente, paiono di supporto le considerazioni di Giuseppe Flores d'Arcais, che nel suo *L'ambiente* (1962) invita la pedagogia ad esaminare l'ambiente non solo come dato di fatto ma anche a problematizzarlo in quanto fattore dell'educazione che la promuove e la costituisce. Flores d'Arcais sottolinea come Rousseau avesse già dato risalto all'ambiente, secondo cui non è soltanto il luogo in cui si svolge l'educazione bensì una

fonte di stimoli per i bambini per porsi le domande e per provare a darsi delle risposte. Flores d'Arcais ritiene che siano la problematicità e la varietà dell'ambiente a caratterizzarlo in senso educativo. L'ambiente, in sintesi, è "l'esperienza quotidiana dell'uomo, in una determinata situazione", è una fonte di opportunità e interrogativi che può trasformarsi in risorsa educativa se l'educatore è capace di individuare le possibilità che questo può dare. L'ambiente, infatti, non si identifica semplicemente con la natura, in quanto qui si incontrano aspetti naturali e aspetti antropici. L'ambiente va quindi considerato nella sua dimensione olistica, secondo una prospettiva critica: solo in questo modo l'ambiente-contesto entrano in dialogo con gli esseri umani e favoriscono un avvenire solidale per la comunità.

È opportuno quindi educare all'ambiente in tutta la sua complessità per riconoscerlo non come qualcosa di esterno ma come parte integrante della propria esistenza. È fondamentale far acquisire la consapevolezza che l'uomo non solo è parte della natura, ma è in relazione costante con tutti gli enti di natura che costituiscono l'ambiente in cui vive. (Quarta, 2006).

Lo studioso Spranger, (citato in Benetton, 2018) aveva sottolineato poi che "se l'uomo nella sua giovinezza non è entrato in un caldo, intimo contatto con il suo ambiente, sarà poi sempre senza anima. Egli tratterrà dapprima le cose, con le quali ha rapporti, e poi, allo stesso modo, anche gli uomini come essi non lo riguardassero: quindi, come semplici mezzi di potenza e di guadagno." (Spranger, 1973, p.36). È fondamentale, infatti che le coscienze non siano portate a considerare l'ambiente in senso strumentale e utilitaristico per soddisfare i propri bisogni. La coscienza ecologica dei giovani deve essere capace di valutare la condotta umana non solo con il metro utilitaristico-economico: è quindi opportuno educare all'ambiente in tutta la sua complessità, alimentando la consapevolezza delle proprie responsabilità per un vivere in maniera sostenibile, in armonia con l'ambiente. Questo rapporto sintonico tra uomo e natura può essere favorito attraverso esperienze dirette della varietà dei diversi fenomeni che, a partire dalle percezioni sensibili e dagli effetti che esse provocano, promuovono apprendimenti significativi, uniti a un senso di meraviglia.

Il quinto ambito che contribuisce a dare valore all'OE è quello più propriamente culturale. Si tratta cioè di un insieme di riferimenti ed esperienze che formano un terreno favorevole nel quale la cultura e la pedagogia outdoor possono crescere e alimentarsi. La letteratura per l'infanzia, ad esempio, propone diverse proposte editoriali, narrative e illustrative dove il rapporto fra il bambino e l'ambiente naturale fa da protagonista nelle proposte didattiche. Altri fattori che contribuiscono alla cultura outdoor sono le attività ludico-sportive e motorie, in cui viene privilegiata la dimensione partecipativa rispetto a quella competitiva, e l'arte ambientale, dove la dimensione estetica emerge dal rapporto interattivo fra l'artista e l'ambiente e prevale sulla manipolazione utilitaristica del paesaggio. Verso la fine degli anni Sessanta, compaiono le esperienze di Land Art fino a quelle più recenti dove l'opera d'arte è una componente ecologica. Un esempio ne sono le forme più suggestive di opere basate su materiali di scarto e riciclati.

1.3. Origini dell'outdoor education

Il tema degli spazi educativi è sempre stato all'attenzione dei teorici dell'educazione e della scuola nel corso della storia. A partire da Rousseau, Froebel, Pestalozzi fino alle sorelle Agazzi e all'attivismo pedagogico, lo spazio esterno e la possibilità di educazione nell'ambiente naturale, sono sempre stati valutati positivamente. Fu il pedagogista Froebel a evidenziare l'importanza dell'esterno come ambiente, spazio educativo e setting scolastico.

Fu con la fine del Settecento che si svilupparono i primi sistemi scolastici pubblici e l'idea stessa di una scuola per il popolo con lo scopo di promuovere la costruzione di uno Stato moderno. Dalle prime forme di scuola in cui regnava il disordine e l'anarchia (Farné, 2006), si passò a una progressiva organizzazione degli spazi e dei tempi scolastici, con l'invenzione di strumenti didattici come la lavagna nera in ardesia, i libri di testo e le figure di docenti. Nacque così "la scuola contemporanea", quella che l'attivismo pedagogico dalla fine dell'Ottocento cominciò a denigrare come scuola "passiva", alla ricerca di nuove soluzioni scolastiche.

In Europa, la nascita dell'Istituto superiore delle scienze dell'educazione "J.J. Rousseau" nel 1912, con Bovet e Claparède, e quella della Lega internazionale per l'Educazione Nuova nel 1921, segnano il periodo in cui si sviluppò, in maniera strutturata e sistematica, la critica all'educazione tradizionale, in cui l'alunno era considerato passivo, ascoltatore silenzioso e immobile dell'insegnante, in uno spazio perlopiù chiuso e indoor, come denunciato da Dewey, Pizzigoni, Montessori, Adolphe Ferrière e non solo.

Adolphe Ferrière, nei primi del Novecento, pubblica un volume dal titolo "Trasformiamo la scuola" (1959), in cui in maniera ironica paragona la scuola tradizionale a un carcere costruito per soffocare la spontaneità del bambino e la sua capacità di meravigliarsi e di pensare in maniera creativa, un carcere dove spariva la felicità e dominava la tristezza, sparivano l'amore e la bontà sostituiti dall'odio e dalla competizione.

Negli stessi anni si stava sviluppando un altro movimento di innovazione educativa in Europa e nel mondo, quello delle "Scuole all'aperto". Queste nacquero verso la fine dell'Ottocento e i primi del Novecento. Lo sviluppo industriale aveva trasformato infatti gli ambienti di vita, costringendo la popolazione rurale a spostarsi verso la città e il diffondersi delle malattie infettive aveva portato ad assumere una dimensione nuova nella cura educativa. Le scuole all'aperto sorsero infatti come istituzioni educative avviate da medici e igienisti per tutelare la gracile infanzia e promuovere la lotta alle malattie presso tutta la popolazione e in particolare quella più povera delle periferie urbane. In particolare, la diffusione della tubercolosi in Europa e negli Stati Uniti portarono medici, igienisti, politici amministratori e maestri ad allestire scuole apposite per accogliere alunni e alunne predisposti a questa malattia, poveri e gracili e poter quindi offrire loro alimentazione adeguata, controlli medici frequenti, cura del sole e un'istituzione scolastica diffusa in tutto l'arco della giornata. Le ricerche sulle scuole all'aperto a livello internazionale hanno rivelato però che le attività didattiche non furono sempre di carattere innovativo ma spesso consistevano nello spostare solamente il centro dell'attività didattica dal "dentro" al "fuori", dall'indoor all'outdoor. Furono introdotte, tuttavia, attività realizzabili esclusivamente all'aria aperta, come la

coltivazione dell'orto e del giardino, l'allevamento di piccoli animali da cortile, l'apiario, l'acquario. A queste attività, furono accostate anche uscite didattiche nel territorio, come nei musei, pinacoteche, opifici e anche gite di più giorni fuori città.

Le scuole all'aperto, nate per motivi assistenziali e di cura dei bambini in condizioni di marginalità, si svilupparono poi gradualmente come forme di scuola alternativa. Nei primi del Novecento queste metodologie divennero infatti sempre più oggetto di attenzione per promuovere un rinnovamento educativo e didattico. Fin dagli anni Venti si diffuse l'opinione che esse potessero essere estese come modello pedagogico e didattico a tutti i bambini. Negli anni successivi questa sorta di equazione tra "scuole nuove" e "scuole all'aperto" fu promossa sempre più nei diversi paesi europei con lo scopo di promuovere e migliorare la salute e i corpi sani per il lavoro e l'esercito. Dopo le due guerre mondiali, le scuole all'aperto ripresero a svilupparsi in tutti i Paesi, iniziando a caratterizzarsi anche per forme di didattica in cui si promuovevano la centralità del bambino, la didattica attiva e cooperativa. Anche Maria Montessori condivideva e sosteneva queste scuole, come riporta nella sua opera *La scoperta del bambino* del 1949.

Tra queste esperienze, a livello italiano, ricordiamo la scuola diretta a Belluno da Pierina Boranga o a Roma da Alfredo Bajocco, che si caratterizzarono come forme alternative, nuove e sperimentali di didattica puerocentrica, attiva, cooperativa e democratica, in cui gli alunni erano molto di più all'aperto che al chiuso per realizzare le attività didattiche curricolari previste dai programmi. Ho deciso di approfondire in particolare l'esperienza di Pierina Boranga, in quanto riguarda il territorio in cui vivo.

1.3.1. L'esperienza di Pierina Boranga a Belluno



“Se il maestro fa scuola bene il ragazzo non si distrae, se fa scuola male il davanzale gli è providenziale perché lo salva dalla noia offrendogli la possibilità di agganciare a stimoli più interessanti la sua attenzione”.

(Pierina Boranga)

Fig. 3 Pierina Boranga

Pierina Boranga nacque a Belluno nel 1891, nel luglio 1908 conseguì il diploma di maestra alla R. Scuola Normale cittadina. Attraverso molteplici esperienze, si impegnò continuamente nella ricerca di un metodo per una scuola diversa e più vera. Esperienza fondamentale per lei fu il periodo milanese, dove assunse servizio alla “Rinnovata” di Giuseppina Pizzigoni, scuola che prese a modello per la didattica della futura scuola “Aristide Gabelli” di Belluno.

Uno dei principi che sosteneva il metodo di Giuseppina Pizzigoni, era “Scuola è il mondo, Maestro ogni fatto naturale ed ogni uomo. Non si insegna: si sperimenta”. La Rinnovata infatti metteva al centro l’educando, lasciandolo esprimersi con libertà nell’ambiente naturale ed umano che lo circonda. Pierina Boranga, da questa realtà educativa, portò con sé principalmente l’esperienza dell’apprendimento, l’essenzialità della comunicazione didattica, l’importanza di un’educazione integrale, l’amore per la natura e le attività all’aperto.

Altra fonte di ispirazione importante per il metodo di Boranga, fu il pedagogista Aristide Gabelli, il quale affermava “Il buon metodo è fondato sull’osservazione e sull’esperienza. Tale, dunque sarà il metodo della scuola in generale; e quindi esso verrà adottato nel suo spirito anche nelle elementari... Il metodo della vita sarà anche il metodo della scuola. E siccome questo metodo è essenzialmente pratico, induttivo e attivo, tale sarà pure necessariamente il metodo della scuola, sbandando da essa tutti i

metodi teorici o astrattivi e i metodi deduttivi e passivi, come contrari allo stato mentale dei fanciulli e ai fini speciali della scuola popolare". Il noto pedagogista criticava, infatti, le strategie didattiche tradizionali che non riteneva capaci, con la loro impostazione volta a una trasmissione di un sapere preconfezionato, di favorire uno sviluppo critico dello "strumento testa". Egli promuoveva al contrario il metodo scientifico che, partendo dall'esperienza diretta, porta allo sviluppo dello spirito di ricerca, della capacità di analisi e dello spirito critico.

Su queste idee si basava la scuola "Aristide Gabelli" di Belluno, fondata da Pierina Boranga nel 1934. All'epoca diventò un vanto nazionale per la modernità del fabbricato e per la didattica, tanto essere scelta nel 1951 come "scuola di differenziazione didattica" da parte del Centro Didattico Nazionale di Firenze. In una delle pareti nell'atrio della scuola si trovava la seguente scritta: "Tempio la natura, scopo il vero, metodo: l'esperienza personale del ragazzo", assiomi di Giuseppina Pizzigoni che ispirarono la realtà bellunese. Riguardo alla natura, Boranga scrisse "L'amore e l'interesse per le cose della natura hanno, nell'uomo, origini assai remote (...), i rapporti tra l'esistenza umana, la natura e il lavoro della terra non si sono necessariamente mai spezzati, anche se in parte sono mutati, e questo fa sì che nel cuore umano continui a rinnovarsi di generazione in generazione un sentimento che è anche espressione di un bisogno. Di questo sentimento la scuola non può non tenere conto (...) ai fini dell'educazione integrale del fanciullo" (Città nel prato, 1962 p. 602). L'ammirazione, il rispetto e la cura del creato sono quindi alcuni dei valori fondamentali che sostenevano la scuola. La natura quindi, secondo Boranga, può diventare un valido strumento di educazione per avvicinare i ragazzi all'osservazione scientifica.

Una parte importante della scuola era infatti l'orto-giardino, comprendente un'area di 7200 metri quadrati, dove crescevano piante e alberi scelti con criteri ben definiti ai fini didattici. Il terreno era coltivato parte a giardino e parte a orto e a campo. La parte del terreno coltivata a orto era suddivisa in tante parti quante erano le classi della scuola. A ciascuna di queste ne veniva assegnata una, insieme a un programma che riguardava le coltivazioni, le osservazioni e le applicazioni che potevano essere fatte durante l'anno. La proposta del lavoro della terra era sostenuta dall'idea che questa

educhi e affini lo spirito di osservazione, avvii alla conoscenza di verità scientifiche, offra elementi per il disegno spontaneo, per gli esercizi linguistici, per le conoscenze della vita sociale del luogo. Grande importanza rivestiva inoltre la formazione integrale della personalità, che, secondo Boranga, raggiunge una maggiore completezza quando l'attività intellettuale si associa all'esercizio fisico del lavoro manuale.



Fig.4 Lezione all'aperto alla scuola Gabelli

1.4. La pedagogia del bosco

Tra le sperimentazioni di outdoor education nate nel secondo dopoguerra, un'esperienza importante è rappresentata dalle "scuole nel bosco", sviluppatesi soprattutto nel Nord Europa come alternative all'educazione prescolare tradizionale.

La "pedagogia del bosco" assume l'ambiente esterno come elemento fondamentale dal quale costruire il progetto educativo nella sua globalità (Manes,2016).. Essa si fonda sul socio-costruttivismo e quindi sugli studi classici di Jean Piaget e Lev Vygotskij, che concepiscono l'apprendimento come l'interazione tra una mente attiva e il contesto socioculturale, basato su processi di interiorizzazione e significazione simbolica ed emotiva delle esperienze.

Le scuole nel bosco propongono un metodo innovativo, in cui i bambini vengono messi nella condizione di uscire dalle proprie abitudini (*comfort zone*) per entrare in un terreno nuovo e di sfida, che favorisce il cambiamento e, quindi, l'apprendimento. tramite la partecipazione ad attività che vengono svolte all'aperto.

Uno dei principi fondamentali di questo tipo di scuola è il rapporto quotidiano con la natura, che viene vista come un elemento cruciale per lo sviluppo sano e totale della

persona. Questo ambiente educativo offre inoltre molte possibilità di sperimentare, provare, scoprire, inventare e creare, stimolando il movimento e l'attività corporea dei bambini, la messa alla prova di sé stessi e il vivere il senso di avventura.

Nel bosco, infatti, non vengono posti limiti eccessivi ma viene alimentata la fantasia, così come vengono incentivate le azioni tipiche del fare ricerca, quali cercare, distinguere, scegliere, elaborare. Nell'esperienza del bosco viene incentivata in particolare una delle competenze chiave europee per l'apprendimento permanente (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, 2006), quella cioè di "apprendere ad apprendere": attraverso essa i bambini diventano consapevoli di come cercare di conoscere, ma anche di come elaborare ciò che si incontra e si scopre, esercitandosi in un atteggiamento curioso e sperimentale.

Alcuni principi pedagogici degli asili nel bosco ci vengono riassunti da Williams-Sieghfredsen (2017, pp.16-31), secondo cui l'apprendimento e lo sviluppo dei bambini deve avvenire attraverso un approccio olistico, in modo attivo e interattivo e tramite le relazioni sociali. Evidenzia poi che ogni bambino va considerato nella sua unicità e che per prosperare necessita di ambienti pensati a loro misura e di tempo per poter sperimentare e sviluppare il pensiero critico.

In queste scuole, riveste grande importanza infatti la dimensione della relazione, non solo tra i bambini ma anche tra questi e l'educatore e i genitori. Diversi studi evidenziano infatti come le esperienze in natura migliorino il comportamento sociale e sviluppino capacità di collaborazione e cooperazione.

La sperimentazione diretta della natura e delle forme di vita che la animano, favoriscono poi la creazione di una relazione, di un legame stretto con gli elementi naturali, premessa per lo sviluppo di una consapevolezza ambientale. Il bosco educa attraverso avvenimenti reali, educa a percepire, sentire, ascoltare, avvertire, vedere ciò che circonda quotidianamente il bambino.

Una caratteristica importante dei percorsi di apprendimento è che questi nascono dagli interessi dei bambini. Nel processo di apprendimento risultano fondamentali chi inizia l'esperienza, ossia chi ha l'idea e prende l'iniziativa per realizzarla, e chi guida l'esperienza, ossia chi dà senso ad essa, decidendo gli obiettivi e il processo di

realizzazione e chi decide quando l'esperienza è finita. Le esperienze poi possono essere sia iniziate e guidate dai bambini, iniziate dai bambini e guidate dall'adulto, iniziate dagli adulti e guidate dai bambini, iniziate e guidate dagli adulti.

Maja Antonietti nel suo articolo "Scuole dell'infanzia in natura. Principi e riscontri empirici nella letteratura internazionale" (2018), riporta lo studio dottorale di Hafner (2002) che compara le valutazioni degli insegnanti di classe prima primaria, date a bambini che avevano frequentato le scuole dell'infanzia tradizionali e le scuole nel bosco tedesche, i Waldkindergarten. I risultati mostrano che i bambini che avevano frequentato il Waldkindergarten, rispetto a quelli che giungevano da esperienze più tradizionali, risultavano avere punteggi più elevati nell'ambito della concentrazione, della motivazione al compito, delle relazioni sociali e nell'ambito motorio, così come quello musicale, per gli item relativi alle capacità creative, di fantasia e conoscenza degli elementi del mondo.

Riassumendo, sei sono le tematiche che sostengono la pedagogia del bosco:

- **Immersione nel selvatico:** il contatto continuo con un'ambiente selvatico è fondamentale per uno sviluppo sano ed equilibrato dei bambini.
- **Apprendimento come ricerca:** i percorsi di apprendimento sono unici e imprevedibili e si basano sulla motivazione intrinseca e sull'uso di domande aperte e di ricerca.
- **Programma emergente:** l'interazione tra i bambini, gli adulti e l'ambiente favoriscono le attività, le esperienze, i temi e gli obiettivi dei percorsi di apprendimento.
- **Comunità educante:** l'apprendimento avviene attraverso esperienze sociali e per questo è necessario che intorno ai bambini si crei una comunità collaborativa. Una comunità educante per funzionare deve basarsi sulla condivisione di tre elementi: i valori, gli obiettivi e gli strumenti (Negro, 2019). I *valori* danno l'orizzonte e la direzione, caratterizzano la visione pedagogica e orientano la comunità. Tra questi rientrano i bisogni riconosciuti alle persone che fanno parte della comunità, i "perché" e quindi ciò che è considerato importante per il benessere della propria vita e la visione pedagogica. Gli *obiettivi* di una

comunità possono essere molteplici, ma è importante che vengano esplicitati e che siano coerenti con i valori. Tra questi rientrano i bisogni soddisfatti, gli impegni e il “cosa”, inteso come i progetti futuri. Gli *strumenti* invece servono a raggiungere gli obiettivi e a concretizzare i valori, e sono le risorse, le strategie messe in atto e il “come”, ossia i mezzi utili alla comunità per agire in modo coerente con i valori e gli obiettivi dichiarati. L’integrazione di questi tre elementi costituisce l’*identità* della comunità educante, che, esplicitandola, diventa forte e coesa nel favorire la crescita dei bambini (Fig. 5).



Fig. 5 Gli elementi costitutivi della comunità educante (da Negro, 2019, pag. 104)

- **Educazione al e con il rischio:** il rischio viene considerato parte fondamentale nei percorsi di apprendimento, come opportunità di crescita e scoperta.
- **Vita al campo base:** l’organizzazione degli spazi deve favorire l’autonomia, la partecipazione e la risposta ai bisogni di ciascuno. Il campo base è una soglia fisica e metaforica, un punto di incontro e un luogo di passaggio, che può costituire la partenza o l’arrivo delle esplorazioni.

1.4.1 Esperienze di scuola nel bosco

La prima scuola nel bosco si sviluppò in Danimarca negli anni '50 grazie a una mamma, Ella Flatau. Inizialmente nacque come un piccolo asilo familiare, aperto ai propri figli e a quelli dei vicini, con l’intento di aiutare altre mamme lavoratrici che vivevano in condizioni di ristrettezze economiche. I bambini venivano tenuti all’aperto e

portati a giocare ogni giorno in un parco, per ovviare la necessità di affittare dei locali. Questa proposta suscitò l'interesse e la curiosità del vicinato, tanto che, da questa prima esperienza, la signora Flatau, in collaborazione con un gruppo di genitori, creò il primo esempio di questo modello di scuola, chiamato in danese Skovbornehave. Questa prima iniziativa ottenne un forte consenso e un'estensione in diversi paesi europei: ci si rese conto di quanto fosse necessario avvicinare i bambini alla natura, luogo in cui la crescita diveniva migliore e più sana, non solo per il fatto di giocare all'aria aperta ma per il forte legame che si creava tra il bambino e l'ambiente.

Le scuole nel bosco iniziarono la loro grande diffusione intorno agli anni '70, tanto da raggiungere nel 2000, in Danimarca, più di 70 Skovbornehave. A partire da queste esperienze, la pedagogia del bosco, si diffuse dagli anni Novanta in gran parte del mondo, dapprima nei paesi scandinavi per poi estendersi in Inghilterra, Germania, nel resto dell'Europa e infine nel mondo. In Svezia, basandosi sull'esperienza, nata già nel 1892, del movimento popolare Frilutsfrämjandet (che promuoveva uno stile di vita e numerose attività all'aria aperta), nacquero le scuole dell'infanzia «I Ur och Skur», ovvero “con il buono e il cattivo tempo”. Tali scuole nacquero da una idea di Gösta Frohm, la cui filosofia era «if you can help children to love nature, they will take care of nature, because you cherish things you love» (ovvero, “se aiutiamo i bambini ad amare la natura, loro se ne prenderanno cura, perché ci si prende cura delle cose che si amano”). La prima scuola «I Ur och Skur» nacque nel 1985 sull'isola di Lidingö. La filosofia di queste realtà si diffuse, tanto che nel 2010 la rete delle scuole «I Ur och Skur» contava 223 scuole dell'infanzia e 16 scuole primarie.

All'inizio degli anni Novanta, le scuole dell'infanzia nel bosco, si diffusero anche in Germania con il nome di “Waldkindergarten” (“asilo nel bosco”) grazie alle due educatrici Kerstin Jebsen e Petra Jäger. Dopo aver trascorso un periodo di osservazione nel territorio danese, fondarono nel 1993, a Flensburg, la prima scuola dell'infanzia nel bosco riconosciuta dallo Stato tedesco.

Oggi in Germania ci sono circa duemila esperienze di Waldkindergarten tra quelli formalmente riconosciuti e le realtà informali (Antonietti 2017, p.34). Attualmente esistono due tipologie di scuole dell'infanzia: il Waldkindergarten “classico”, in cui i

bambini trascorrono tutta la giornata scolastica nel bosco in cui è presente un riparo (“Bauwagen”), una sorta di vagone attrezzato che si usa per proteggersi da condizioni metereologiche particolarmente sfavorevoli e come magazzino; e il Waldkindergarten “integrato”, dove i bambini trascorrono parte della giornata nel bosco e parte nell’edificio scolastico vero e proprio. All’interno di questo modello vi sono poi altre variazioni sul tema: ad esempio, in alcune scuole si alternano per andare nel bosco ogni mattina per un mese, in altre esperienze, ogni bambino può decidere quotidianamente se frequentare o meno le attività nel bosco.

Nel Regno Unito troviamo invece le Forest Schools, servizi educativi all’aperto per rispondere ai bisogni educativi dei bambini in età prescolare. L’idea delle Forest Schools nasce nel 1993 dopo un viaggio che i membri del dipartimento prescolare del Bridgwater College fecero nelle scuole nel bosco in Danimarca. Essi ritornano molto ispirati tanto da voler costituire una struttura inglese basata proprio sulle idee di educazione in natura delle scuole scandinave, quali la proposta di percorsi di apprendimento destrutturati, per basare il programma sugli interessi dei bambini, la consapevolezza del luogo e per uno stile di insegnamento basato sulla domanda e sul gioco autentico. Il movimento, che ha promosso la diffusione di questo approccio, ha fondato un’associazione nazionale per fornire supporto alle diverse realtà locali e diffondere il senso e i principi della pedagogia del bosco. È nata così la Forest School Association (FSA, www.forestschoollassociation.org).

In Italia la diffusione delle scuole nel bosco è un fatto recente. Tra le esperienze più note c’è quella della scuola nel bosco di Ostia Antica, fondato da Paolo Mai, Giordana Ronci, Danilo Casertano e Sabina Bello nel 2014. L’asilo nel bosco di Ostia nasce dall’incontro di due realtà, ossia la scuola dell’infanzia “L’Emilio” e l’associazione culturale Manes, occupata nella lotta alla dispersione scolastica a Ostia. Il progetto si rivolge ai bambini dai 2 ai 6 anni e si propone di rispondere ai loro bisogni, attraverso una quotidianità scolastica che si svolge quasi per intero all’aria aperta. Il gruppo di Ostia ha promosso numerosi incontri di formazione, creando una rete ed entrando in contatto con altre esperienze, quale l’asilo di Fiesole e la scuola nel bosco di Trento.



Fig. 6 Manifesto dell'asilo nel bosco di Ostia

Altra esperienza da ricordare è la scuola nel bosco a Firenze (Pomino), realtà autogestita e finanziata dalle famiglie, chiamata "L'albero drago" nella quale i bambini (dai 2 ai 5 anni) vanno nel bosco tutti i giorni per tutto l'anno e nella quale i genitori svolgono il ruolo di educatori.

Tra il 2014 e il 2015 sono nati poi progetti che da allora si sono sviluppati, come *Fuori dalla scuola* in Brianza, il *Bosco dei piccoli* a Biella, la *Scuola nel bosco* di Verona e tanti altri, portando allo sviluppo di sempre più esperienze, scuole o attività ricreative all'aperto, che tentano di rimettere al centro delle loro esperienze e dell'attenzione sociale la relazione tra bambini e natura. Ricordiamo inoltre l'esperienza a Bologna, nata dalla Fondazione Villa Ghigi (www.fondazionevillaghigi.it) che mette a disposizione il parco della Villa per permettere a tutte le scuole dell'infanzia e ai nidi della città di Bologna di far vivere ai propri bambini l'esperienza del "bosco" per almeno due giornate durante l'anno.

1.5. Il ruolo dell'educatore

Nelle esperienze di Outdoor Education c'è senz'altro una maggiore libertà dei bambini nella scelta e nello svolgimento delle attività. Non si deve tuttavia pensare che il ruolo dell'educatore sia per questo eliminato o sminuito.

L'educatore infatti deve saper scegliere il tipo di esperienze da far vivere ai bambini, partendo dai loro interessi, in relazione alle potenzialità e alle opportunità che

il contesto educativo offre. Le proposte non devono essere però rigide e chiuse all'interno di un programma ma possono essere soggette a modifiche e imprevisti, che possono diventare delle vere e proprie opportunità. È fondamentale infatti che l'insegnante, come sostengono Gustavsson e Pramling (2014), valorizzi le esperienze passate dei bambini, in particolare quelle a contatto con la natura, così come le loro intuizioni e scoperte, guidando poi i bambini a riflettere e a rielaborare le esperienze vissute. Un altro aspetto fondamentale per un insegnante è la conoscenza delle discipline o ambiti tematici coinvolti e l'interesse verso di essi.

È importante poi che l'insegnante dia l'opportunità a tutti i bambini di sviluppare il proprio potenziale creativo, sostenendo la loro produzione immaginativa, simbolica ed esplorativa, dando loro fiducia e fornendo gli strumenti idonei per aumentare il proprio concetto di stima e di auto-efficacia (Cardarello & Gariboldi, 2013). Oltre a favorire lo sviluppo personale del bambino, gli educatori e questi servizi educativi hanno anche il compito di dare vita ad una formazione che promuova degli atteggiamenti positivi di conoscenza e di relazione con l'ambiente. (Schenetti & Rossini, 2011). Altresì un'educazione basata sulla filosofia della tutela e della preservazione delle risorse da conservare e da impiegare con parsimonia indirizza il bambino a orientare i propri comportamenti, a vantaggio della comunità (Chistolini, 2016). Rios e Brewer nel loro articolo "Outdoor Education and Science Achievement" (2014) riportano i risultati di alcune ricerche condotte da Larson, Castele-Berry e Green (2010) che hanno evidenziato che i sentimenti positivi di un bambino verso l'ambiente cominciano a diminuire tra i nove e i dieci anni. Gli insegnanti hanno quindi un ruolo fondamentale nell'influenzare le percezioni e gli atteggiamenti di cura dei bambini nei confronti dell'ambiente naturale.

Può succedere che spesso gli insegnanti che si avvicinano all'Outdoor Education portino con sé timori e paure, legate soprattutto alla percezione di non avere il controllo della situazione educativa e del "rischio" che le attività all'aperto potrebbero portare per la sicurezza dei bambini. A questo proposito, è stato dimostrato che gli insegnanti possono trovare sostegno e aiuto comunicando tra loro, scambiandosi timori, condividendo possibili proposte ed esperienze già vissute da colleghi. Così facendo,

diventano “consapevoli che la libera esplorazione, la possibilità di provare e sbagliare e un certo controllato livello di rischio sono comunque condizioni indispensabili per lo sviluppo, l’apprendimento e l’equilibrio psichico e la costruzione dell’identità” (Malavasi, 2013)

Antonietti, Bertolino, Guerra & Schenetti (2017) hanno individuato sei competenze principali per l’educatore che voglia adottare un approccio di outdoor education:

- Essere capace di lasciarsi sorprendere, evitando di intervenire mentre gli alunni sono in fase di esplorazione, ma rimanendo pronto a cogliere gli spunti utili allo sviluppo del progetto educativo.
- Laddove vi sia anche un ambiente interno, riuscire a cogliere le connessioni con l’esterno.
- Possedere conoscenze specifiche rispetto ai temi coinvolti nel progetto educativo, essendo però contemporaneamente disposto a stare nella complessità che caratterizza l’ambiente naturale.
- “Saper stare” in natura, cioè sapersi muovere nell’ambiente naturale, ma anche prendendo coscienza del proprio rapporto con la natura, delle proprie emozioni e dei propri vissuti.
- Saper mettere il bambino al centro, partendo dalle sue esperienze e dai suoi bisogni.
- Avere una visione olistica e globale dell’esperienza.

Gli autori individuano anche alcune dimensioni su cui l’educatore outdoor dovrebbe essere formato. La prima riguarda la *pedagogia* della natura, ovvero gli approfondimenti relativi alla cornice teorica dell’outdoor education, le esperienze di riferimento, i suoi benefici. La seconda dimensione riguarda la *didattica* della natura, cioè gli strumenti contenutistici e metodologici per progettare percorsi all’aperto. La terza dimensione riguarda i possibili contesti in cui svolgere l’outdoor education, ovvero la conoscenza dell’ambiente specifico in cui si svolgerà l’azione educativa e delle sue potenzialità in termini educativi.

Infine, gli autori raccomandano che le esperienze di outdoor education, benché basate su un approccio emergente, non siano improvvisate bensì curate su tre piani:

- Programmatico (presupposti pedagogici, obiettivi, struttura, durata);
- Logistico (ambienti, materiali, tempi, altri aspetti concreti dell'esperienza);
- Partecipativo (bisogni, caratteristiche, interessi di bambini e insegnanti).

1.5. Strategie didattiche dell'outdoor education

L'OE considera l'apprendimento come un processo orientato all'azione, dove l'ambiente naturale diventa sia luogo che oggetto di apprendimento. Il carattere distintivo dell'OE è infatti l'apprendimento attraverso l'azione e attività specifiche che avvengono nel contesto, dove la conoscenza non viene ricevuta in maniera passiva dall'insegnante ma viene elaborata attivamente e personalmente dall'alunno.

Per favorire questo tipo di apprendimento e soddisfare il bisogno primario del bambino di vivere la natura per accogliere ciò che il mondo può offrire, per recuperare la centralità del proprio corpo, il bisogno di movimento, di gioco spontaneo e di benessere psico-fisico (Ceciliani, 2014), possiamo sottolineare alcune strategie efficaci, quali la promozione di un ascolto attivo dei bisogni e degli interessi dei bambini, la creazione di uno spazio sicuro per imparare (in cui si possa cioè sperimentare la dimensione del rischio, ma non del pericolo), la cura della relazione per creare un clima sereno in cui ognuno possa sentirsi a proprio agio, la promozione di esplorazioni e il sostegno nel promuovere un pensiero ecologicamente sostenibile.

Inoltre, praticare l'OE non significa solo abitare lo spazio esterno, ma anche integrare il contesto esterno con quello interno per dare origine a percorsi di apprendimento efficaci. Roberto Farné evidenzia infatti l'importanza dello spazio interno nell'OE, che diventa un luogo in cui le esperienze e le conoscenze vengono elaborate a livello personale, attraverso i linguaggi appropriati.

Nel seguito approfondirò due strategie didattiche particolarmente importanti per l'outdoor education, in quanto considerate promotrici dell'apprendimento: il rischio e il gioco.

1.5.1. Il rischio

Come anticipato sopra, l'outdoor education non teme e anzi guarda con favore alla dimensione del "rischio", che può addirittura essere promotore degli apprendimenti.

È importante però fare una distinzione tra rischio e pericolo: "il rischio è una situazione che, valutata dal soggetto, si attraversa "correndo", mentre il pericolo è una situazione che, riconosciuta come tale, si evita" (Farné & Agostini, 2014).

Questa definizione sottolinea come il rischio, a differenza del pericolo, riguardi una situazione che può essere affrontata stando attenti ed essendo responsabili delle proprie azioni. Inoltre, se il pericolo provoca spesso paura, il rischio aumenta la volontà di mettersi in gioco. Per ulteriore chiarezza, Farné e Agostini (2014) parlano di "rischio calcolato" e sottolineano come in queste situazioni i bambini imparino a "sperimentare le proprie capacità". (Farné e Agostini, 2014).

Come ha osservato Tim Gill (2007), i bambini cercano naturalmente il rischio. Tuttavia, il permesso di soddisfare questo desiderio viene spesso negato dall'adulto, nel desiderio di proteggere il bambino, degenerando però spesso in atteggiamenti di iperprotezione in cui al bambino non è concesso di cadere, di sporcarsi, di sperimentare la pioggia o le temperature invernali. Il rischio, inteso nel modo esplicitato sopra, dovrebbe essere invece considerato un elemento prezioso nel processo di crescita dei bambini e dei ragazzi, in quanto l'incontro controllato con esso consente loro di sviluppare gli strumenti adeguati per affrontarlo anche in altre situazioni della vita. È attraverso il rischio, infatti, che al bambino è permesso di "misurarsi, di prendere consapevolezza dei propri limiti, ma anche scoprire nuovi apprendimenti e abilità" (Buono, 2015).

Le sfide sono fondamentali soprattutto per promuovere l'autostima e un senso di realizzazione personale. Al contrario, se le azioni risultano molto controllate da parte degli adulti, questo senso viene limitato, così come l'apprendimento creativo: un educatore deve lasciare infatti tempo e spazio ai bambini per individuare in autonomia dei metodi di risoluzione. Un'eccessiva protezione soffoca l'entusiasmo dei bambini e vivere in ambienti "troppo sicuri", in cui viene negata la possibilità di vivere le

frustrazioni e i piccoli problemi quotidiani, li porta a sviluppare uno stato di dipendenza dagli adulti e l'incapacità di costruire la propria autonomia.

L'educazione al rischio favorisce invece lo sviluppo della capacità di fare delle scelte e di prendere delle decisioni e di costruire atteggiamenti e comportamenti volti a resistere alla complessità della vita (Vaccarelli, 2016), così come consente ai bambini di costruire personalità e carattere affrontando situazioni delicate e rischiose.

L'educazione al rischio può inoltre promuovere la conoscenza e la consapevolezza dell'esistenza dell'imprevisto, dell'inatteso. A proposito di questo, lo studioso Morin (2000) sottolinea quanto sia necessario "preparare al nostro mondo incerto e aspettarsi l'inatteso", così come far acquisire e consolidare valori quali la solidarietà, la fiducia verso gli altri e verso sé stessi, la coesione e la cooperazione. L'educazione al rischio richiede infatti una sensibilizzazione a comportamenti e prassi sociali, solidali e socializzanti e non di tipo solitario ed egoistico.

La natura può diventare il luogo privilegiato in cui rischiare, a patto che la si conosca, la si frequenti, la si interroghi: i rischi in essa presenti possono diventare vere e proprie occasioni attraverso cui crescere e imparare (Oliverio Ferraris, 2011).

Il processo educativo può quindi considerarsi come un'avventura, dato il suo continuo intersecarsi di condizioni opposte, quali gli aspetti controllabili, comprensibili razionalmente, e quelli ambigui, comprensibili emotivamente: l'agire educativo dovrà sempre fare i conti con le caratteristiche di ogni avventura, ossia l'indeterminatezza, l'imprevisto, il rischio.

Il rischio rappresenta dunque un'opportunità, perché può promuovere l'autostima, l'autonomia, l'equilibrio, la sicurezza in sé stessi, la capacità di valutare i propri limiti. Inoltre, promuove anche occasioni di sorpasso degli stessi, permettendo ai bambini di fare esperienza dell'errore, considerato prezioso e visto come una straordinaria fonte di apprendimento.

1.5.2. Il gioco

Gioco e apprendimento sono strettamente intrecciati: giocare è utile sia per promuovere la maturazione delle funzioni cognitive, sia per favorire la comprensione del mondo e l'acquisizione di nozioni, concetti, strategie in modo ludico.

Negli anni dell'infanzia il gioco è molto importante in quanto permette ai bambini di sperimentare la propria motricità fine, la propria agilità fisica, che diventa anche agilità mentale. Verso l'età che va dai 2 ai 6-7 anni, il bambino passa alla fase del gioco simbolico, che implica lo sviluppo della fantasia e la capacità di formulare ipotesi: il bambino "fa finta che", cioè si immedesima nei ruoli che vede svolgere dagli adulti.

Il gioco di ruolo inizia intorno ai 6-7 anni e dura tutta la vita: le attività di gruppo affinano l'empatia e il rispetto delle regole. Giocando, i bambini imparano le regole di gruppo, si rendono conto della concretezza delle proprie azioni, del male che possono provocare alcuni eccessi, della diplomazia necessaria a riallacciare relazioni che si sono raffreddate, anche se per poco tempo.

I giochi di movimento o simbolici sono invece fondamentali per la costruzione della socializzazione e dell'intelligenza emotiva.

Lasciare i bambini giocare all'aperto nell'ambiente che li circonda, offrire loro la possibilità di imparare dalla natura, incentiva lo sviluppo di sensazioni, percezioni, emozioni, movimenti e, soprattutto, veri e propri esercizi cognitivi.

Nel corso del suo sviluppo, infatti, il cervello ha bisogno di fare esperienze tattili e motorie affinché si sviluppino quelle aree del cervello che rappresentano il punto di partenza per la maturazione delle aree superiori, quelle del linguaggio e del pensiero complesso.

Inoltre, quando i bambini sono lasciati liberi di giocare all'aperto la loro immaginazione vola, il coraggio si rafforza, le relazioni con i compagni diventano più forti e la motricità si sviluppa. Lasciar scegliere liberamente ai bambini i giochi che la natura propone incrementa la creatività, la scoperta, l'intuizione, affinando la loro capacità decisionale (Oliverio, 2011).

Nel libro "Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura" di M. Guerra (2016), è riportata una frase di Fabbrini (1994) che afferma: "(...) il gioco richiama ad una

dimensione del senso di meraviglia e del potere di creare che, prima ancora di essere dono di pochi, è dunque parte di ogni bagaglio di vita e motore di ogni esistenza”.

È importante quindi che il gioco non venga proposto solamente come attività ripetitiva e programmata: è l'assenza di schemi imposti che apre la mente a nuove possibilità, tra cui la condivisione dell'emozione che si prova, la sfida che ci si pone, le scoperte che si fanno.

1.6. Benefici dell'outdoor education

Diversi sono gli studi che evidenziano i benefici dell'outdoor education, riportati nell'articolo “The benefits of outdoor learning on science teaching” (Grimshaw, M. et al.), quali promuovere esperienze multisensoriali (es. Gray & Birrell, 2015; Mann & Taylor, 1973); proporre gli argomenti in maniera interdisciplinare (Dillon et al, 2005), connettere la scuola al quartiere (Dillon et al, 2005), favorire l'apprendimento attivo, pratico e basato sull'indagine e favorire le capacità di *problem solving* (es. Morgan et al, 2016; DeWitt & Hohenstein, 2010).

Altri studi sostengono come l'apprendimento all'aperto promuova un maggior impegno da parte degli alunni, un miglioramento del comportamento, del benessere emotivo e della forma fisica, così come la capacità di valutare e distinguere i rischi dai pericoli (Cecilian, 2011)

Le esperienze di OE hanno la capacità poi di connettere le componenti emozionali, cognitive, strumentali e relazionali e questo incentiva la memorizzazione, promuovendo acquisizioni di tipo metacognitivo. Evidenze scientifiche mostrano inoltre che l'attività all'aperto procura benessere perché allevia lo stress, rasserena, diminuisce la disposizione al conflitto e stimola lo sviluppo del senso di autonomia e indipendenza, grazie all'aumento di distanza dalle figure di riferimento (Moore, 1996).

Si è evidenziato poi come l'outdoor education, attraverso un apprendimento sensoriale-esperienziale, migliori il lavoro tra i pari, faciliti lo sviluppo di *leadership* e di abilità di *problem solving* così come porti ad avere affetti positivi sulle capacità motorie, linguistiche e collaborative. Favorisce, inoltre, la riduzione dei comportamenti antisociali e devianti nei contesti scolastici (Moore, 1996).

Lo studioso Szczepekanski (2020) evidenzia inoltre che un contatto giornaliero con la natura porta i bambini a raggiungere punteggi più elevati nei test di concentrazione e autodisciplina, così come una migliore capacità di linguaggio e collaborazione. Altri studi scientifici dimostrano come l'OE abbia effetti benefici anche sulla salute dei bambini, in quanto favorisce la riduzione dei virus responsabili di malattie infettive, virali e croniche, e contribuisce alla produzione di vitamina D, con benefici su tutto il corpo e miglioramento del sonno (D'Aprile, 2020)

L'educazione all'aperto dà l'opportunità, inoltre, di riconnettere la mente e il corpo e consente di imparare in modo attivo per esprimersi, relazionarsi ed emozionarsi. L'ambiente esterno è efficace per favorire questa connessione e per promuovere un apprendimento autentico e significativo in quanto presenta un ampio spazio per il movimento, favorisce apprendimenti autentici e significativi, promuove le relazioni, il benessere dato dal contatto con la natura, la concentrazione data dalla diversità di stimoli proposti, la promozione del pensiero divergente e della creatività, risponde al bisogno odierno di "deficit di natura" (Louv, 2006).

La salute, infatti, va pensata però in senso olistico e non riguarda solo lo stare bene in senso fisico e biologico, ma anche il sentirsi bene a livello psicologico e il contatto con la natura può favorire anche quest'ultimo aspetto, promuovendo il calo di stress, il miglioramento dell'apprendimento e del comportamento, della socializzazione, della creatività e dell'autocontrollo. L'esperienza in natura, dunque, riequilibra l'interno con l'esterno, il corpo e la mente, i bisogni fisici e quelli psichici, favorendo quella complessità necessaria per uno sviluppo armonico e per una conoscenza radicata.

In particolare, le evidenze relative all'OE mostrano come questo approccio educativo abbia delle ripercussioni positive a livello cognitivo, psicologico, sociale e fisico (Cecilian, 2011). Dal punto di vista socio-relazionale, procura un miglioramento del senso di autostima e autonomia, grazie all'aumento dell'indipendenza dall'adulto, così come il miglioramento della capacità di resilienza, un abbassamento del livello di stress e una diminuzione della disposizione al conflitto. Dal punto di vista cognitivo, incrementa la concentrazione, l'attenzione spontanea, la riflessione, la memoria, così come la capacità di prendere decisioni, di risolvere problemi, incrementando un

pensiero critico e creativo. Da un punto di vista emotivo, favorisce lo sviluppo dell'immaginazione, del senso di meraviglia, incrementa la capacità di gestire lo stress e le proprie emozioni, migliorando l'empatia. Da un punto di vista fisico e corporeo, l'educazione outdoor incentiva un uso del corpo non solo come oggetto da curare per promuovere il benessere psicofisico tramite il movimento, ma anche come mediatore di un apprendimento attivo per esprimersi, relazionarsi ed emozionarsi.

Queste 4 dimensioni saranno approfondite nei prossimi paragrafi.

1.6.1. Dimensione sociale e relazionale

Lo spazio esterno consente di sperimentare nuove relazioni con i coetanei e con gli adulti, rafforzandone i legami. L'educazione all'aperto promuove infatti le abilità sociali di base, quali l'interdipendenza, la comunicazione adeguata, la cooperazione, l'affiatamento, il sostegno reciproco, l'ascolto, l'umiltà.

La relazione educativa incentiva poi la consapevolezza di sé, affina la capacità di mettersi in gioco, accettando i limiti e sviluppando la resilienza.

Anche lo svolgimento dei giochi e delle attività in gruppo e all'aperto, favorisce l'interazione con i pari e gli adulti, promuovendo la capacità di collaborazione.

Come esposto precedentemente, anche lo studioso Priest sottolinea l'importanza che assumono le relazioni con le persone e con le risorse naturali nell'apprendimento.

Un numero crescente di prove indica poi come l'apprendimento al di fuori della classe, possa arricchire tutti quelli che vi partecipano: i benefici non si limitano solo agli studenti ma anche gli insegnanti hanno notato un miglioramento delle relazioni con gli studenti e in generale una maggior soddisfazione lavorativa (Dillon et al, 2005; Natural England, 2012; Natural Connections Demonstrations Project, 2016).

1.6.2. Dimensione cognitiva

Le esperienze di OE contribuiscono a rendere il senso di meraviglia e di immaginazione i motori fondamentali per l'acquisizione di nuove conoscenze. Dahlgren e Szczepanski (1998), ricercatori in prima linea nel campo dell'outdoor education, sostengono che nell'incontro autentico con l'ambiente esterno, fonte di stupore e

meraviglia, si ritrovi un'importante fonte di motivazione, indispensabile per i processi di un apprendimento significativo e creativo

Con l'OE vengono promosse poi le abilità scientifiche di base, quali l'osservazione, la classificazione, la misurazione, la comunicazione e la deduzione. (Kelly, 2014).

Gli studenti stimolati all'aperto acquisiscono un maggior contenuto scientifico, soprattutto per quanto riguarda argomenti di scienze ambientali, quali l'ecologia (Benetton, 2018). Altre ricerche mettono in evidenza che l'"ambiente naturale come "un contesto integrato di apprendimento" ha trovato che le prestazioni degli studenti sono migliorate nei punteggi dei test standardizzati, nella media dei voti, nella volontà di rimanere sul compito, nell'adattabilità dei diversi stili di apprendimento e nella risoluzione dei problemi (Leiberman & Hoody, 1998) La realtà naturale rappresenta poi un'occasione per confrontarsi con situazioni problematiche, aperte ad una pluralità di soluzioni (Gariboldi, 2012), favorendo così lo sviluppo dell'abilità di problem solving.

Un grande contributo alla maturazione delle funzioni cognitive e alla promozione degli apprendimenti specifici è dato poi dal gioco, molto praticato negli ambienti esterni. Il gioco infatti richiede concentrazione, capacità di prendere decisioni, stimola le emozioni e i sensi, allenando così diverse aree cerebrali. L'esplorazione e la creazione di un contatto diretta con la natura, fin dalla tenera età, favoriscono inoltre la costruzione e lo sviluppo dell'intelligenza naturalistica (Gardner, 1999) definita come "la capacità di differenziare, classificare e coinvolgere l'ambiente ma anche di osservazione, riflessione e organizzazione nei confronti di quello che ci circonda". Wilson (citata in Louv, 2006) arricchisce poi questa definizione con altre capacità che contraddistinguono i bambini con tale intelligenza: possiedono acute capacità sensoriali, amano stare all'aperto, riconoscono gli schemi dell'ambiente circostante, hanno una spiccata cura e interesse per piante e animali, si preoccupano per i problemi ambientali e imparano con facilità nomi e classificazioni degli oggetti, soprattutto del mondo naturale.

1.6.3. Dimensione emotiva

Lo sviluppo della socializzazione e dell'intelligenza emotiva sono favorite dai giochi di movimento o simbolici in quanto incrementano la capacità di saper leggere e

comprendere le emozioni degli altri e quindi l'empatia. L'OE quindi favorisce la capacità di autoregolare le proprie emozioni, così come incrementa la capacità di relazionarsi con gli altri, rispettare le regole, prendendosi cura dello spazio in cui si è immersi e promuove apprendimenti basati sull'integrazione tra azione e emozione. Come si riporta nell'articolo "Gioco spontaneo e bisogni educativi naturali: riflessioni sull'acquisire competenze/sentirsi competenti" di Lucia Carpi, l'elaborazione emotiva dell'azione è infatti indispensabile per la maturazione dell'autoregolazione, capacità indispensabile per l'apprendimento e per la gestione di situazioni di rischio e imprevisto (Ammaniti e Gallese, 2014; Siegel, 2001; Gallese, Migone & Eagle, 2016; Nicolodi, 2015; Cartacci, 2013). L'autoregolazione rappresenta infatti la capacità di regolare le proprie emozioni, in base al contesto e/o all'emozione dell'altro.

1.6.4. Dimensione fisica e corporea

Dal punto di vista fisico, le esperienze di OE favoriscono la capacità di movimento, la flessibilità e l'elasticità, così come un rafforzamento verso le malattie e la salute in generale, contrastando l'insorgere di obesità, di malformazioni posturali, di sovrappeso, di miopia, di disturbi del sonno, del comportamento e dell'attenzione.

L'OE è quindi anche un modo per garantire un'adeguata attività motoria, che proposta fin dai primi anni di vita, favorisce lo sviluppo psicomotorio, cognitivo e sociale. Alcune ricerche mostrano infatti che i bambini che giocano regolarmente all'aperto mostrano una maggior coordinazione, equilibrio e agilità e si ammalano meno. (Grahn et al. 1997).

Nei contesti in cui si propone l'OE vengono inoltre proposte esperienze corporee di tipo percettivo-sensoriale, esplorativo e creativo per favorire apprendimenti significativi attraverso l'esplorazione, la scoperta, il gioco spontaneo. Il movimento e questo tipo di esperienze favoriscono infatti la concentrazione e la memoria.

In genere, nella nostra scuola, il corpo e le funzioni motorie vengono considerate subordinate e inferiori rispetto alla mente e ai processi cognitivi. In realtà esiste uno stretto intreccio tra motricità e pensiero: parallelamente all'emergere del gesto e al raggiungimento delle tappe motorie, si accrescono le capacità linguistiche e cognitive.

Lo sviluppo motorio e la motricità hanno infatti un ruolo importante nel processo maturativo cerebrale e nello sviluppo del linguaggio.

1.7. Lo sviluppo della creatività tramite l'outdoor education

Una dimensione particolarmente interessante in cui indagare i benefici dell'outdoor education è la creatività.

È necessario domandarsi innanzitutto che cosa si intenda con il termine "creatività". Una possibilità è quella di intenderla come un atteggiamento, ossia una particolare modalità di rapportarsi alla realtà e di interagire con essa. La creatività può essere intesa come una potenzialità, ossia una predisposizione o complesso di predisposizioni che permettono all'individuo di compiere specifiche elaborazioni mentali atte a produrre risultati originali e apprezzati. L'atteggiamento creativo si caratterizza inoltre da un'apertura verso l'esperienza, dall'accettazione del rischio, dallo spirito di avventura, da una predilezione verso la complessità e da una dimensione psicologica denominata *problem-finding*: essa consiste nella tendenza a considerare vari possibili approcci al problema, ad abbandonare la via intrapresa qualora un'altra si presenti come più adeguata allo scopo, a non considerare definitivi i risultati raggiunti.

La creatività è stata identificata come un'abilità chiave per l'apprendimento del ventunesimo secolo, quando integrata con il pensiero critico, la collaborazione, la comunicazione, il pensiero computazionale, l'alfabetizzazione tecnologica e lo sviluppo socio-emotivo (UNESCO, 2015). Queste abilità favoriscono un apprendimento di qualità e preparano i bambini piccoli al successo quando entrano a scuola e per tutta la vita (Scott, 2019; Campbell & Walsh, 2017).

La capacità creativa è resa possibile dalla fantasia e dall'immaginazione. Può consistere inoltre nel produrre spiegazioni e strategie coerenti con le prove disponibili, generando idee e strategie tramite un ragionamento critico. La creatività consente infatti di risolvere problemi quotidiani, di adattarsi ai cambiamenti e di rimanere competitivi nel mondo degli affari (Sternberg, 2017). Due sono le caratteristiche fondamentali che caratterizzano la creatività: originalità (o novità) e valore (o appropriatezza) (Runco & Jaeger, 2012). I ricercatori Kaufman e Beghetto (2009) hanno

individuate quattro diversi “livelli”, o modi di intendere la creatività, utili a differenziare la creatività “eccezionale” dei grandi personaggi che hanno prodotto idee radicalmente nuove (“*Big-C*” *creativity*), la creatività di chi opera professionalmente in ambiti definiti “creativi” nel linguaggio comune, oppure dove si richiede di generare nuove idee (“*pro-c*” *creativity*), e la creatività mostrata negli eventi della vita quotidiana, raggiungibile da tutti (“*little-c*” *creativity*). Il quarto tipo di creatività (“*mini-c*”) riflette infine le nuove intuizioni che avvengono a livello personale. Murcia, Pepper, Joubert, Cross e Wilson (2020), basandosi su questa classificazione e sugli studi precedenti cercano innanzitutto di definire la creatività come capacità da sviluppare nei bambini. Gli autori specificano che il tipo di creatività che si può sviluppare nei bambini è la “*little-c*” e la definiscono come “l’abilità di generare idee originali appropriate al compito”, specificando che questo tipo di creatività può essere sviluppata e dimostrata in qualsiasi disciplina, non solo in quelle artistiche. I ricercatori fanno inoltre riferimento ai lavori di Craft (es. Craft, 2007) in cui il cuore della creatività nella scuola dell’infanzia e primaria consiste nel “*possibility thinking*”, ossia il pensare a diverse possibilità, diversi scenari, il chiedersi “*what if...?*”, cioè “cosa accadrebbe se..?”.

Basandosi su questa definizione e su questi e altri studi, i ricercatori provano poi a delineare un *framework*, utile per operazionalizzare e valutare la creatività nei bambini ma anche per aiutare gli educatori a rendere più esplicito e internazionale lo sviluppo della creatività nella propria pratica didattica.

Il framework, riportato in Fig. 7, è basato sulle “*Four Ps of creativity*” individuate da Rhodes (1961): “*product*”, “*person*”, “*process*” e “*press*”, quest’ultima definita come l’insieme degli aspetti che favoriscono (o, viceversa, ostacolano) la creatività. Murcia e colleghi sostituiscono la P di “*press*” con “*place*”, cioè il contesto, per rendere il suo significato più immediato e più applicabile a un setting educativo.

Secondo la definizione stessa degli autori, il framework risponde alla domanda “*What does children’s creativity look like within an early childhood classroom?*”, che potremmo tradurre in “Come si manifesta la creatività in una classe di scuola dell’infanzia?”.

La prima componente, il “prodotto”, descrive i criteri per definire “creativo” un output (un’idea, un manufatto, etc.). Qui gli autori riprendono la propria definizione (a sua volta basata sulla letteratura) e individuano due criteri: per essere creativo, il prodotto deve essere originale, ma anche adatto allo scopo.

La seconda componente, la “persona”, distingue tre tipi, o livelli, di attivazione della creatività: il primo livello è quello in cui i bambini sono coinvolti da un educatore che lavora in modo creativo, che in questo modo si propone come modello di creatività; nel secondo livello i bambini sono protagonisti dell’atto creativo, che però è limitato solo al “fare”, ad esempio realizzano un prodotto creativo seguendo un modello o esempio (“children’s creative *doing*”); nel terzo e più alto livello, i bambini sono protagonisti del “pensiero creativo” (“children’s creative *thinking*”), cioè generano idee o prodotti originali e adatti allo scopo.

Per quanto riguarda la terza P, cioè gli elementi del contesto o luogo (“place”) che favoriscono la creatività, gli autori individuano tre elementi: le risorse, la comunicazione, e il clima socio-emotivo. Tra le risorse che favoriscono la creatività, gli autori elencano provocazioni intenzionali, materiali stimolanti, materiali per tutti, e tempo sufficiente. Gli elementi della comunicazione che favoriscono la creatività invece sono le conversazioni intenzionalmente finalizzate all’apprendimento, l’ascolto e la valorizzazione delle idee dei bambini, il porre domande che conducono a indagini aperte, e la facilitazione delle conversazioni tra i bambini. Infine, un ambiente privo di stress e pressione, non prescrittivo, non giudicante, dove è permesso fare errori perché questi sono considerati importanti per l’apprendimento, sono caratteristiche di un clima socio-emotivo favorevole allo sviluppo della creatività. È fondamentale infatti che i bambini sperimentino “un clima di agio e di libertà, che consente all’attenzione di rivolgersi al processo piuttosto che al prodotto, (dove) gli errori non sono fallimenti, gli atti vengono compiuti per il piacere di farli” (Bondioli, 1996).

Infine, per quanto riguarda la quarta “P”, cioè il “processo”, gli autori individuano cinque *cluster* di atteggiamenti e azioni che si possono considerare come indicatori di creatività nei bambini (oppure, dal punto di vista dell’educatore che vuole sviluppare la creatività, come elementi di processo da attivare a questo scopo). I cinque cluster sono:

“Agency” (capacità di azione), “Being curious” (essere curiosi), “Connecting” (fare connessioni), “Daring” (osare) e “Experimenting” (sperimentare). Secondo gli autori, infatti, la creatività richiede innanzitutto un agire intenzionale da parte dei bambini, che si manifesta nel mostrare autodeterminazione (saper prendere decisioni che li riguardano), saper trovare senso e rilevanza personale in quello che imparano, avere un obiettivo o scopo, agire in autonomia, saper fare scelte personali con libertà, e sapersi adattare. La curiosità si esprime invece nel porre domande, chiedersi il perché delle cose, immaginare, esplorare, scoprire, e pensare in termini di quel “what if...?” che era stato definito da Craft (2007) il cuore della creatività. In terzo luogo, la creatività è caratterizzata dalla capacità di fare connessioni: collegare elementi diversi, individuare degli schemi o delle regolarità in ciò che accade, riflettere su ciò che è e ciò che potrebbe essere, condividere le idee con gli altri, combinare idee diverse per creare qualcosa di nuovo, essere capaci di vedere e considerare diversi punti di vista. In quarto luogo, la creatività include la capacità di “osare” e accettare il rischio: voler andare oltre e migliorarsi, perseverare quando le cose si fanno difficili, mostrare resilienza e imparare dai fallimenti, tollerare l’incertezza, mettere in discussione i presupposti, mettere le proprie idee in azione. Infine, il quinto set di caratteristiche riguarda lo sperimentare, agendo per prove ed errori: provare nuove idee, considerare diverse possibilità, fare indagini, ritoccare e adattare le proprie idee, usare i materiali in modo diverso, risolvere problemi.

PRODUCT: Criteria for creative outcomes				
ORIGINAL		FIT-FOR-PURPOSE		
PERSON: Perspectives on who does the original thinking				
CHILD ENGAGED BY EDUCATOR'S CREATIVITY		CHILD'S CREATIVE DOING		CHILD'S CREATIVE THINKING
PLACE: Elements of an enabling environment				
RESOURCES		COMMUNICATION		SOCIO-EMOTIONAL CLIMATE
Intentional provocations		Intentional learning conversations		Stress and pressure free environment
Stimulating materials		Hearing and valuing children's ideas		Non-prescriptive
Adequate materials for everyone		Open inquiry questioning		Non-judgemental
Time for creative exploration		Facilitating dialogic conversations		Allowed to make mistakes
PROCESS: Characteristics of children's creative thinking				
AGENCY	BEING CURIOUS	CONNECTING	DARING	EXPERIMENTING
Displaying self-determination	Questioning	Making connections	Willing to be different	Trying out new ideas
Finding relevance and personal meaning	Wondering	Seeing patterns in ideas	Persisting when things get difficult	Playing with possibilities
Having a purpose	Imagining	Reflecting on what is and what could be	Learning from failure (resilience)	Investigating
Acting with autonomy	Exploring	Sharing with others	Tolerating uncertainty	Tinkering and adapting ideas
Demonstrating personal choice and freedom	Discovering	Combining ideas to form something new	Challenging assumptions	Using materials differently
Choosing to adjust and be agile	Engaging in "what if" thinking	Seeing different points of view	Putting ideas into action	Solving problems

Fig. 7 Il framework per la creatività dei bambini proposto da Murcia et al. (2020)

È importante infatti rimarcare un aspetto già sottolineato e sottinteso dagli autori, ossia che la creatività è un'abilità che può essere sviluppata.

Diversi contributi evidenziano come le esperienze all'aperto e l'apprendimento nell'ambiente esterno incoraggino lo sviluppo della fantasia e della creatività. L'esplorazione e il contatto con una varietà di materiali può essere promossa infatti dall'uso dell'ambiente esterno, che rappresenta un contesto ricco per incoraggiare lo sviluppo del pensiero creativo e per scoprire gli interessi dei bambini, su cui gli insegnanti possono partire per migliorare la creatività. (Davies et al., 2013). Diverse sono

le condizioni che contribuiscono a valorizzare il potenziale creativo dell'esperienza educativa nei contesti naturali, quali la frequenza e la regolarità di utilizzo di uno stesso ambiente, la libertà di esplorazione attraverso l'uso di più sensi, l'utilizzo di adeguate quantità di tempo e spazio per promuovere gli apprendimenti individuali, un basso rapporto numerico educatori/bambini. Un fattore importante tra questi è la continuità, la frequenza e la regolarità di utilizzo di uno stesso luogo, affinché possa essere interpretato creativamente in quanto uno spazio ha bisogno prima di essere conosciuto nelle sue caratteristiche per poi essere arricchito con la fantasia. Anche la libera esplorazione degli spazi e dei materiali può favorire l'attivazione di processi creativi in quanto l'esplorazione può condurre alla conoscenza delle caratteristiche di un certo materiale, dei suoi vincoli e delle sue possibilità, di come può essere usato e combinato con altri oggetti e quindi al suo possibile successivo utilizzo in chiave creativa (Cardarello, Gariboldi, 2013).

È importante infatti imparare ad agire in nome del modello del possibile, il quale "è in grado di mostrare quanto nell'apparente povertà dei materiali naturali o di recupero siano vive enormi ricchezze, come si possano trovare con il proprio ingegno forme e funzionalità in ogni cosa; come si possa stimolare la curiosità, incoraggiare il dubbio e la ricerca di risposte parziali" (Schenetti, 2014).

Molte delle caratteristiche della creatività individuate da Murcia e colleghi sono tipiche di un contesto di outdoor education e quindi sarà interessante considerarle per vedere se effettivamente un tale contesto può favorire la creatività nei bambini.

CAPITOLO 2. Insegnare le scienze nella Scuola dell'Infanzia

2.1. Perché insegnare le scienze alla Scuola dell'Infanzia

Tra le otto competenze chiave europee vi è la “competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria”. In particolare, la competenza in scienze “si riferisce alla capacità di spiegare il mondo che ci circonda usando l’insieme delle conoscenze e delle metodologie, comprese l’osservazione e la sperimentazione, per identificare le problematiche e trarre conclusioni che siano basate su fatti empirici, e alla disponibilità a farlo” (Raccomandazione delle competenze chiave, 2018).

Il primo obiettivo dell’educazione scientifica è quindi quello di fornire agli studenti strumenti per comprendere meglio il mondo che li circonda, incoraggiando la curiosità e lo spirito critico, attraverso lo sviluppo di idee chiave e concetti trasversali quali causa-effetto, struttura e funzione, stabilità e cambiamento.

L’insegnamento delle scienze, inoltre, dovrebbe favorire le abilità di indagine, di progettazione, la capacità di osservare, di fare domande, formulare ipotesi, progettare esperimenti, usare apparecchiature, fare misurazioni, registrare i dati, scegliere e applicare strumenti statistici appropriati per analizzare i dati e formulare teorie o modelli (Keys 1994; Schauble et al. 1995; Zimmerman 2000).

Una sistematizzazione degli obiettivi dell’educazione scientifica è dato dal *Framework for K-12 Science education*, il quadro proposto dal National Research Council americano (National Research Council, 2012). Il framework individua tre dimensioni dell’educazione scientifica, che sono: idee-chiave di ciascuna disciplina, concetti trasversali alle scienze e pratiche scientifiche.

I “concetti trasversali” possono essere interpretati come organizzatori concettuali che, in modo trasversale alle discipline, ne organizzano le conoscenze: si tratta ad esempio della relazione di causa-effetto, di quella tra struttura e funzione, il concetto di sistema, la relazione tra stabilità e cambiamento.

Le “pratiche scientifiche” sono invece quei processi che caratterizzano l’agire di uno scienziato e rispecchiano, nel loro insieme, il modo in cui è costruita la conoscenza scientifica. Il Framework ne individua otto:

1. Porre domande;
2. Sviluppare e usare modelli;
3. Pianificare ed eseguire indagini;
4. Analizzare e interpretare i dati;
5. Usare la matematica e il pensiero computazionale;
6. Costruire spiegazioni;
7. Argomentare a partire dalle evidenze sperimentali;
8. Ottenere, valutare e comunicare informazioni.

Ciascuna pratica, come le altre dimensioni, è poi ulteriormente approfondita ed esplicitata per le diverse fasce di età, partendo dalla scuola dell'infanzia fino all'ultimo anno di scuola superiore. Le pratiche scientifiche, osservate in un contesto classe, possono essere considerate un indicatore importante dell'autenticità dell'insegnamento delle scienze, affinché esso non si limiti alla memorizzazione di concetti ma comprenda anche il processo di costruzione della conoscenza scientifica.

Infine, l'apprendimento delle scienze può favorire un senso di apprezzamento e di cura nei confronti dell'ambiente naturale, attraverso una maggiore comprensione dei suoi meccanismi.

La scienza è costruita socialmente e non è solo un insieme di concetti e di formule, bensì un modo di indagare la realtà, caratterizzato da un atteggiamento di ricerca e di scoperta del mondo che ci circonda. Essa, quindi, sviluppa negli studenti non solo conoscenze ma anche strategie, atteggiamenti e procedure per ragionare e apprendere. Essa concorre a "formare persone mentalmente e operativamente convinte che, di fronte al mondo così com'è, capire si può, capire serve, a capire si può imparare" (Alfieri et al., 1995, pag.503).

La scienza, inoltre, è parte integrante della cultura umana, serve a migliorare la vita dei cittadini su scala globale; offre esperienze utili per lo sviluppo delle abilità linguistiche, logiche e di problem solving; contribuisce a formare dei cittadini in grado di prendere decisioni sia personali sia comunitarie; potrebbe diventare una passione e quindi anche una professione per alcuni studenti e infine la nostra nazione dipende dalle abilità tecniche e scientifiche dei suoi cittadini (Michaels et al., 2007).

Diverse sono le ragioni per cui proporre l'insegnamento delle scienze fin dalla scuola dell'infanzia. Eshach e Fried (2005) hanno provato a riassumere queste ragioni, individuando sei argomenti principali. La prima motivazione riportata da Eshach e Fried riguarda il "senso di meraviglia" che anima i bambini e che li porta a esplorare la realtà che li circonda. Già Aristotele all'inizio della sua opera "Metafisica" evidenziava come "tutti gli uomini per natura desiderano conoscere. Un'indicazione di questo è il piacere che proviamo con i nostri sensi". Il senso di meraviglia è quindi un motore e una motivazione fondamentale per accostarsi alle scienze e i bambini lo possiedono già, così come i grandi scienziati. Rientra tra i compiti degli adulti, cercare di non far perdere questo senso di stupore nei confronti della natura e alimentare la curiosità.

Una particolarità dei bambini è proprio la curiosità, ovvero la capacità e la voglia di sperimentare il mondo, di giocare e mettersi in gioco, utilizzando l'ambiente che li circonda. (Ferreboschi et al., 2015). Per questo i bambini, secondo Giordano (2010), sono molto simili agli scienziati: lo studio del mondo parte da un'osservazione attenta di quello che accade quotidianamente, lasciandosi emozionare e meravigliare anche per quei particolari che vengono dati per scontati. La seconda motivazione individuata da Eshach e Fried riguarda lo sviluppo di un atteggiamento positivo nei confronti della scienza. Secondo gli autori, questo può essere favorito da un'esposizione precoce alla scienza, caratterizzato da un approccio giocoso, che segue l'interesse naturale dei bambini. È fondamentale che gli educatori siano consapevoli dell'importanza di costruire ambienti di questo tipo, in cui i bambini possano sperimentare incontri positivi con la scienza, data la loro influenza sugli atteggiamenti che i bambini avranno nel futuro nei suoi confronti: un'esposizione precoce alla comprensione dei fenomeni scientifici e al linguaggio della scienza faciliterà inoltre l'apprendimento formale dei concetti scientifici negli anni successivi, così come incentiverà lo sviluppo del pensiero scientifico, partendo dal mondo reale. La terza motivazione fa riferimento al costruttivismo, e in particolare al fatto che le nuove idee – comprese quelle scientifiche – e significati vengono costruiti sulla base delle esperienze precedenti, integrando le conoscenze già possedute con le nuove osservazioni.

I bambini possiedono molte conoscenze, derivanti dall'osservazione di ciò che li circonda e dalle loro esperienze, che spesso gli adulti ignorano. Mazzoli (2005), per esempio, utilizza semplici aneddoti per dimostrare quante cose sanno i bambini. "Per fare l'omino di pasta mettiamo farina e acqua e mescoliamo. Più mettiamo acqua e più la farina appiccica alle mani. Se aggiungiamo farina, la pasta diventa morbida e non appiccica più. È facendo la pizza con mia mamma che l'ho capito." (Mazzoli, 2005). Secondo l'autore, il compito dell'insegnante è di aiutarli ad aggiustare, organizzare e sistemare queste loro conoscenze ingenui, arricchendole e approfondendole con apprendimenti più complessi. Guidando i bambini alla costruzione di idee e significati scientifici fin dalla scuola dell'infanzia, si possono inoltre gettare le basi per una migliore costruzione dei concetti scientifici nei livelli di scuola successivi.

La quarta ragione proposta da Eshach e Fried riguarda il fatto che il linguaggio e il discorso scientifico influenzano il modo in cui si vive un'esperienza, dandole forma. Il modo in cui vengono descritti i fenomeni osservati, il tipo di interazioni che vengono incoraggiate (ad es. chiedersi "perché?", "come facciamo a saperlo?") possono diventare un modello di come si costruisce la conoscenza scientifica.

La quinta ragione riguarda il fatto che i bambini sono in grado di comprendere concetti scientifici e di ragionare scientificamente, per cui vale la pena sostenere queste capacità.

Infine, la sesta ragione sostiene che la scienza può sviluppare un modo di pensare "scientifico" che può essere utile anche in altri ambiti.

2.2. Come proporre le scienze alla Scuola dell'Infanzia

Come sopra riportato, lo stupore e il senso di meraviglia, verso i fenomeni naturali, dovrebbero fare da motori e favorire gli apprendimenti. Questi ultimi dovrebbero essere considerati come un fatto sociale, da costruire tramite il dialogo, l'interazione con gli altri e la discussione. Vygotskij (1986) infatti sostiene che la comprensione va co-costruita tra i partecipanti, attraverso il dialogo e il confronto.

Basandosi su questi presupposti, alcune strategie efficaci, che possono essere utilizzate per proporre le scienze, consistono nel partire dalle conoscenze che i bambini

hanno circa un determinato argomento e nell'utilizzare le intuizioni dei bambini per supportare lo sviluppo degli apprendimenti dei fenomeni scientifici (Jurow e Creighton, 2005). Risulta efficace, infatti, far discutere i bambini circa quello che pensano e osservano: l'insegnante può proporsi quindi come mediatore, il cui compito è sostenere l'evoluzione della ricerca, facendo leva sugli interessi e sulle intuizioni dei bambini, orientando la partecipazione e l'attenzione.

Rimane fondamentale, infatti il ruolo dell'adulto nell'insegnamento: più di un quarto di secolo fa, Wood et al. (1976) introdussero la metafora dello *scaffolding*, secondo cui uno studente può, tramite un'assistenza e un sostegno adeguato, passare dall'essere regolato dall'altro a essere auto-regolato. Wood et al. (1976) hanno poi specificato alcune "funzioni di scaffolding" e strategie che l'insegnante può adottare per supportare e promuovere il processo di apprendimento, quali:

- creare e mantenere l'interesse degli studenti nel compito;
- svolgere alcune tra le parti più complesse del compito per ridurre il numero di atti che l'allievo deve eseguire;
- dirigere le azioni dell'allievo verso l'obiettivo successivo;
- risvegliare la sua motivazione nel provare nuovi compiti;
- creare un ambiente di apprendimento sicuro in cui l'allievo oserà rischiare nuovi passi;
- orientare l'attenzione degli alunni sulle caratteristiche fondamentali del compito e controllare la frustrazione.

L'insegnante, quindi, risulta essere una presenza non invasiva, ma allo stesso tempo è un membro attivo del gruppo perché lavora assieme agli alunni e si meraviglia con loro, costruendo insieme alla classe le competenze. Eshach, Dor-Ziderman e Arbel, nell'articolo *Scaffolding the Scaffolding metaphor: from inspiration to a practical tool for Kindergarten teachers* (2011), declinano la metafora dello scaffolding in termini pratici per gli insegnanti di scuola dell'infanzia, proponendo una serie di strategie per sostenere i bambini nello sviluppo delle capacità d'indagine scientifica. Tra queste strategie vi è quella di verbalizzare, porre domande, ripetere le risposte, focalizzare l'attenzione

durante le osservazioni al fine di sostenere lo sviluppo dell'indagine, proporre risposte alternative tra cui scegliere, il chiedere di chiarire o approfondire una risposta.

Lo studioso Hatch (2010) sottolinea l'importanza dell'insegnante-facilitatore, sostenendo che gli insegnanti dei primi anni devono svolgere un ruolo attivo nell'apprendimento dei bambini e non aspettarsi che questi "esplorino o sperimentino da soli nella speranza che scoprano la conoscenza culturale di cui hanno bisogno".

Nel proporre le scienze, è importante la scelta dell'argomento, che potrebbe partire dall'interesse dei bambini stessi. L'insegnante potrebbe inoltre riferirsi alle emozioni dei bambini, spronandoli ad esprimerle e a mostrarle esplicitamente, favorendo così un rafforzamento dell'autostima degli stessi, evitando il giudizio o il rifiuto di idee e risposte errate.

È importante poi che l'insegnante chiarisca l'obiettivo, tramite, per esempio, la spiegazione verbale della consegna, la sua ripetizione e l'esempio. Altre strategie che l'insegnante può adottare sono la semplificazione di un compito, che può avvenire tramite la ripetizione di parole chiave, la consegna di parte delle risposte ai quesiti posti, il confronto e l'aiuto reciproco tra i compagni. La diagnosi, e la calibrazione del compito, possono essere attuate tramite la verifica delle conoscenze e la richiesta agli studenti di spiegare ciò che hanno scritto.

Secondo la studiosa Maria Arcà et al. (1995), è importante inoltre favorire la dimensione del fare, e quindi la manipolazione e la sperimentazione, insieme a quella del pensare, in quanto questo consente agli studenti di acquisire quegli stili cognitivi adatti a guardare e scoprire la realtà. Queste affermazioni si basano anche sugli studi di Piaget, il quale evidenzia come, per formare i concetti scientifici, sia necessario agire su un oggetto, trasformandolo e comprendendone il processo di trasformazione. Le esperienze concrete, quindi, risultano fondamentali per l'insegnamento della scienza e favoriscono una maggior comprensione dei concetti scientifici. Secondo Krnel, Watson e Glazar (1998), per comprendere, per esempio, il concetto di materia, i bambini devono agire sui materiali sperimentandoli, tenendoli in mano, rompendoli, spostandoli. Quando esplorano e indagano, i bambini notano e differenziano vari aspetti degli oggetti

e dei materiali. Le esperienze dovrebbero poi far emergere ulteriori domande con lo scopo di progettare dei metodi per rispondere ad esse.

Siry & Max (2013) propongono un approccio per l'insegnamento delle scienze denominato "emergent approach". Questo approccio è detto "emergente" perché non si stabilisce a priori quali conoscenze debbano essere acquisite, ma si lascia che i nuovi significati costruiti dal gruppo "emergano" dalle situazioni e dalle interazioni che avvengono intorno ad esse. Il punto forte di questo approccio è l'interazione tra i pari in quanto è nelle discussioni e nel lavorare con gli altri che i bambini sviluppano la conoscenza scientifica, favorendo l'apprendimento come innanzitutto un'esperienza sociale. Gli alunni hanno infatti l'opportunità di lavorare con i compagni e di discutere le loro idee, imparando a considerare il punto di vista dell'altro e a connettere i pensieri diversi per trovare soluzioni comuni (Siry & Kremer, 2011). Quest'approccio può essere proposto partendo da attività tipiche della vita reale e quotidiana, quale un fatto avvenuto o un oggetto da guardare. Dal confronto di idee, domande e intuizioni dei bambini si possono costituire i punti di partenza per la costruzione della conoscenza.

Siry e collaboratori precisano infatti come, in questo tipo di approccio, le idee spontanee dei bambini non siano più definibili come "ingenua" (come invece venivano spesso descritte nella letteratura precedente), in quanto esse fungono da base da cui partire per discutere insieme, insegnanti e studenti, e migliorare le conoscenze sui fenomeni in questione. L'approccio emergente, dunque, si pone in una prospettiva decisamente costruttivista.

Sottoriva, Carli e Pantano (2020), riprendendo i lavori di Siry e collaboratori, evidenziano i vantaggi dell'approccio emergente quali la co-costruzione della conoscenza; il ruolo attivo dei bambini; la valorizzazione delle differenze; delle interazioni e del ruolo dell'insegnante.

Un altro approccio efficace per l'insegnamento delle scienze è quello del gioco, fonte importante per la partecipazione attiva dei bambini, la motivazione e l'apprendimento. La ricerca ha mostrato infatti l'efficacia degli approcci ludici nell'educazione scientifica: Bulunuz (2013) in una ricerca ha confrontato due classi di scuola dell'infanzia, in una i temi scientifici venivano affrontati in modo tradizionale

tramite racconti, letture e dimostrazioni, mentre nell'altro gruppo le attività erano pianificate utilizzando principalmente il gioco. I risultati hanno mostrato che l'approccio giocoso è stato importante per la costruzione dei concetti scientifici e che i bambini hanno manifestato un miglioramento nella capacità di descrivere, classificare, formulare ipotesi, riconoscere relazioni di causa-effetto, risolvere problemi e fare riferimento a osservazioni precedenti. Fleer (2009), però, esaminando contesti in cui le scienze sono insegnate principalmente tramite il gioco, ha ribadito l'importanza di non lasciare al caso lo sviluppo delle attività, sottolineando il ruolo dell'insegnante.

Nell'articolo "La natura, madre e maestra" di Boffano F. e Giacomazza P.(2018) affermano che "il gioco è il punto di partenza da cui iniziare a conoscere il mondo che li circonda e imparare a vivere, è il denominatore comune di tutte le attività proposte alla scuola dell'infanzia, che incastrandosi come i pezzi di un puzzle, danno forma ad uno stile pedagogico che possiamo definire ludico-naturalistico". Un ambiente di apprendimento giocoso favorisce inoltre il pensiero, la riflessione e la sua verbalizzazione.

Secondo Kanter et al. (2011) ci sono forti analogie tra le inclinazioni naturali dei bambini al gioco e le migliori pratiche di apprendimento delle scienze, per cui l'insegnamento della scienza avviene attraverso la sperimentazione, l'ipotesi e la riflessione. Le riflessioni dei bambini possono diventare degli spunti per gli insegnanti per proporre ulteriori esplorazioni. L'insegnante in questo caso ha il compito di ascoltare, osservare ed interpretare i comportamenti dei bambini e di aiutarli a dare un significato alle loro esperienze.

Riassumendo, alcuni punti chiave da tenere in considerazione per l'insegnamento delle scienze, sono:

1. La valorizzazione delle capacità, delle preconoscenze e delle idee dei bambini;
2. La presenza del bambino come protagonista attivo che agisce, organizza e controlla le proprie indagini;
3. Il rispetto dei diversi modi di essere e di agire dei bambini;
4. La valorizzazione delle interazioni;
5. La presenza dell'insegnante come mediatore e co-costruttore di conoscenza;

6. Il soddisfacimento di interessi e bisogni individuali.

2.3. L'outdoor education per l'insegnamento delle scienze

Un setting di outdoor education può favorire l'apprendimento delle scienze perché permette di proporre un apprendimento multisensoriale, interdisciplinare e attivo, basato sull'indagine e su attività di problem-solving. Esplorare la scienza nel contesto naturale aiuta gli alunni a riconoscere come significative e fondate le conoscenze che stanno elaborando, in particolare per gli alunni di scuola dell'infanzia (Kelly, 2014). Un primo aspetto che caratterizza l'insegnamento della scienza in un luogo esterno, rispetto ad uno interno, è l'assenza di un confinamento fisico e la conseguente opportunità di muoversi ed esplorare direttamente un ambiente naturale. I bambini possono osservare in modo diretto e contestualizzato gli animali, le loro abitudini e comportamenti, i loro habitat; possono guardare come si muove il Sole in cielo e quando si vede la Luna e con che forme; possono osservare come si comportano i fiori durante la giornata e nel corso delle stagioni (Kelly, 2014). Tramite il gioco e l'attività fisica, si possono sperimentare le forze e i loro effetti; si possono più facilmente osservare situazioni di luce e ombra, anche collegandole ai cambiamenti stagionali (Morgan, Franklin e Shallcross, 2017). Questi ultimi possono essere osservati con continuità, ad esempio proponendo l'osservazione di una stessa porzione di ambiente per un giorno fisso della settimana (Grimshaw et. al., 2019).

L'apprendimento all'esterno favorisce inoltre la valorizzazione di tutti gli organi di senso, in misura maggiore rispetto a quanto avverrebbe in uno spazio al chiuso. Ad esempio, Grimshaw et al. (2019) hanno descritto un percorso alla scuola dell'infanzia alla scoperta del suono: ascoltando i suoni della natura, provando a riprodurli, cercando di capire come sono prodotti (il verso di un uccello, il vento tra gli alberi, un piccolo corso d'acqua), i bambini si sono allenati a distinguere le caratteristiche del suono (intensità, altezza, timbro, ...).

Anche a partire da questo esempio, Grimshaw et al. hanno sottolineato come, all'esterno, i percorsi di educazione scientifica si sviluppino naturalmente in modo interdisciplinare, tra scienze, musica, narrazioni, geografia, tecnologia, arte. È più facile

infatti raccogliere dati, che poi possono essere riorganizzati in pittogrammi, favorendo quindi il pensiero matematico e quantitativo; la descrizione e il racconto delle esperienze stimolano non solo lo sviluppo del linguaggio specifico, ma anche le capacità di verbalizzazione in generale; la conoscenza di un ambiente e la capacità di muoversi in esso favorisce lo sviluppo di capacità di orientamento, e le competenze di geografia possono essere ulteriormente stimolate realizzando delle mappe (ad esempio della presenza di specie); l'osservazione diretta può essere supportata da disegni e schizzi, che favoriscono un'osservazione più attenta e una descrizione più accurata.

Le opportunità di apprendimento esperienziale all'aperto favoriscono inoltre lo sviluppo di abilità di pensiero di ordine superiore come ordinare, confrontare ed elaborare, osservare, classificare, misurare, comunicare e fare inferenze (Blair, 2009). Per esempio, incoraggiare i bambini a osservare il ciclo di vita di un insetto o di una pianta favorisce l'abilità di osservazione, che consiste nell'identificare e nel nominare le proprietà di un oggetto o di un evento; così come proporre di raggruppare le piante in base a determinate caratteristiche, potenzia l'abilità di classificazione, che consiste nell'organizzare oggetti o eventi o informazioni secondo un metodo o un sistema. L'abilità di misurazione può essere potenziata tramite il confronto tra un oggetto di dimensioni sconosciute con uno di dimensioni note, mentre la comunicazione può essere incentivata proponendo l'utilizzo di un diario per annotare le osservazioni all'aperto e per usarlo poi durante la discussione e lo scambio di idee. Il fare inferenze per spiegare una serie di osservazioni, può essere incentivata tramite innumerevoli attività, ad esempio si può proporre ai bambini di esplorare, tramite i cinque sensi, una pianta o un animale all'aperto per poi trarre una conclusione sulle ragioni che permettono a quell'essere vivente di esistere in quel determinato luogo e ipotizzare in quali altri spazi si potrebbe trovare. Anche Rios e Brewer (2014) portano l'attenzione sulle abilità scientifiche di processo: l'osservazione, la classificazione, i primi elementi di misura, la formulazione di ipotesi, la costruzione di spiegazioni, la comunicazione delle proprie scoperte. A partire dalle osservazioni, infatti, l'insegnante può proporre dei momenti di discussione, in cui i bambini possono dialogare e confrontarsi. È fondamentale quindi che gli insegnanti incoraggino le discussioni relative ai temi

scientifici durante le escursioni all'aperto, cogliendo le opportunità a partire dall'ambiente e dalle osservazioni dei bambini, facendo domande per incentivare la comunicazione e per favorire un pensiero critico (Rivkin, 2002).

Secondo Gozalbo (2020), l'osservazione diretta della natura allena soprattutto a riconoscere relazioni di causa-effetto, così come favorisce l'interpretazione del mondo attraverso i "concetti trasversali", per usare il linguaggio del *Framework for K-12 Science Education*. Inoltre, secondo l'autore, l'ambiente esterno favorisce quell'approccio positivo alle scienze auspicato da Eshach e Fried (2005) perché favorisce un clima di coinvolgimento e motivazione, dove è più facile interessarsi ai temi scientifici.

Infine, l'insegnamento delle scienze tramite l'outdoor education, incoraggia i bambini a pensare ecologicamente, promuovendo atteggiamenti positivi nei confronti dell'ambiente, un senso di cura e di apprezzamento, così come di empatia verso il mondo naturale (9Kelly, 2014).

2.4. L'insegnamento delle scienze nelle Indicazioni Nazionali

Un documento fondamentale per l'insegnante che intende progettare il proprio lavoro nell'ottica dell'apprendimento permanente, sono le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012 (Indicazioni Nazionali, 2012). Questo strumento ha il compito di guidare i docenti nell'individuazione dei traguardi per lo sviluppo delle competenze e degli obiettivi per ciascuna disciplina (alla scuola primaria e secondaria di primo grado), o campo di esperienza (per la scuola dell'infanzia). I campi di esperienza individuati per la scuola dell'infanzia sono: il sé e l'altro; immagini, suoni, colori; il corpo e il movimento; i discorsi e le parole; la conoscenza del mondo. Quest'ultimo è quello che meglio racchiude le esperienze di educazione scientifica.

Entrando nel dettaglio di questo campo di esperienza, nelle Indicazioni Nazionali si evidenzia quanto sia fondamentale affinare l'osservazione dei fatti e lo spirito di ricerca, incentivando i bambini a porre domande sui fenomeni e sulle cose, così come progettare esperimenti/esplorazioni seguendo ipotesi di lavoro per costruire dei modelli interpretativi. Si evidenzia poi l'importanza di valorizzare il pensiero spontaneo dei

ragazzi per costruire le prime formalizzazioni convincenti per ciascun alunno. Già dalla scuola dell'infanzia, le Indicazioni ci suggeriscono di incentivare i bambini ad esplorare la realtà, favorendo una riflessione e una descrizione delle proprie esperienze. Le prime attività di ricerca contribuiscono a costruire infatti la necessaria fiducia nelle proprie capacità di capire e trovare spiegazioni. Queste esperienze andranno ad affinare la capacità di fare domande, chiedere spiegazioni, lasciarsi convincere dai punti di vista degli altri, non scoraggiarsi se le loro idee non risultano appropriate.

Tra i traguardi per lo sviluppo della competenza del campo di esperienza "la conoscenza del mondo", sottolineiamo: "Il bambino raggruppa e ordina oggetti e materiali secondo criteri diversi, ne identifica alcune proprietà, confronta e valuta quantità; utilizza simboli per registrarle; esegue misurazioni usando strumenti alla sua portata"; "osserva con attenzione il suo corpo, gli organismi viventi e i loro ambienti, i fenomeni naturali, accorgendosi dei loro cambiamenti"; "ha familiarità sia con le strategie del contare e dell'operare con i numeri sia con quelle necessarie per eseguire le prime misurazioni di lunghezze, pesi, e altre quantità." In questo campo di esperienza si evidenzia quanto sia importante offrire occasioni in cui i bambini possano esplorare gli oggetti, i materiali, i simboli, così come la vita di piante e animali, per elaborare idee personali da confrontare con quelle dei compagni e degli insegnanti tramite le attività concrete, che portano l'attenzione dei bambini sui diversi aspetti della realtà, i bambini elaborano la prima "organizzazione fisica" del mondo esterno; individuano la qualità e le proprietà degli oggetti e dei materiali, toccandoli, smontandoli, costruendoli e ricostruendoli; sono invitati a riconoscere e a nominare le proprietà individuate, accorgendosi delle eventuali trasformazioni. Le indicazioni Nazionali evidenziano come anche il proprio corpo possa diventare oggetto di interesse fin dalla prima infanzia. Anche gli organismi animali e vegetali, osservati nei loro ambienti, possono suggerire un "modello di vivente" per capire i processi più elementari e la varietà dei modi di vivere.

2.4.1. I cinque campi di esperienza rivisti nell'ottica dell'outdoor education

Il pedagogo Roberto Farné, nel suo articolo "I campi d'esperienza nell'outdoor education" (2015), ha proposto una rilettura dei cinque campi di esperienza nell'ottica dell'outdoor education.

Abitando gli spazi esterni, i bambini vivono una gamma di esperienze con sé stessi e con l'altro, ricche di sfumature e sperimentano vissuti ed emozioni nella libertà dei loro giochi. "Il sé e l'altro" è il campo di esperienza privilegiato dove viene dato spazio alla libertà del bambino che si lascia guidare dalla propria curiosità, dal bisogno di condividere momenti ludici con i compagni.

L'outdoor education favorisce inoltre un'educazione del corpo e del movimento, offrendo una vasta gamma di attività ludiche, motorie, sensoriali ed esplorative. All'esterno, vengono favorite anche le prime esperienze artistiche tramite l'esplorazione dei materiali, che sono in grado di stimolare la creatività e contagiare altri apprendimenti.

Il campo di esperienza "I discorsi e le parole", viene promosso incentivando lo sviluppo del linguaggio tramite esperienze in cui ai bambini è richiesto di parlare tra loro e dove il parlare si lega al progettare e al fare insieme. La lingua è infatti uno strumento essenziale per comunicare e conoscere, per esprimersi in modi personali: lo spazio esterno consente ai bambini una libertà di comunicazione verbale difficilmente realizzabile nel chiuso della sezione. L'outdoor education apre infatti a percorsi in cui il linguaggio è lo strumento fondamentale per elaborare vissuti ed esperienze, che diventano conoscenze.

Per quanto riguarda il campo di esperienza "la conoscenza del mondo", Farné sottolinea come l'ambiente esterno sia un "laboratorio naturale" in cui bambini hanno l'opportunità di esplorare continuamente la realtà, osservando più facilmente elementi e fenomeni naturali, e di riflettere sulle proprie esperienze, descrivendole, rappresentandole, riorganizzandole con diversi criteri. Possono esplorare infatti gli oggetti, i materiali e i simboli e osservare la vita di piante ed animali: così facendo elaborano idee personali da confrontare con quelle dei compagni e degli insegnanti. Sono quindi più facilmente portati a osservare attentamente, porre domande,

sperimentare attivamente, cercare spiegazioni. L'autore, inoltre, sostiene che l'ambiente esterno favorisce anche l'appropriazione di concetti matematici e geometrici e l'uso del ragionamento quantitativo, partendo dal concreto per arrivare poi all'astrazione. Affinché tutto ciò sia possibile, è necessario che l'ambiente sia tale da favorire sia l'incontro con la natura, sia l'esplorazione: ad esempio, dovrebbe essere presente uno spazio dove scavare buche e giocare con la terra, una presa d'acqua, un tavolo con semplici strumenti per l'osservazione e la manipolazione. "Lo spazio esterno – conclude Farné – è il campo giochi fondamentale dell'esperienza scientifica infantile. La scienza nasce dal gioco libero e diventa via via un gioco sempre più regolato."

CAPITOLO 3. La ricerca

3.1. Le forme di ricerca in educazione

“La ricerca empirica produce descrizioni e spiegazioni volte a mettere ordine nella complessità del reale, mettendo in luce aspetti e porzioni diverse del mondo perché tutti ne possano apprezzare le molteplici sfaccettature” (Robasto, 2016).

In particolare, la ricerca in educazione si basa nei porsi interrogativi significativi: da una buona formulazione dell'interrogativo di ricerca discende la chiarezza dell'obiettivo di ricerca e questo orienta le scelte delle strategie, delle tecniche da utilizzare per rilevare i dati e per analizzarli e interpretarli.

A seconda dell'interrogativo posto e delle scelte del ricercatore, si possono attuare ricerche di tipo quantitativo o qualitativo. Si tratta di approcci che sono stati storicamente contrapposti dagli studiosi; attualmente nella ricerca educativa si assiste a un uso integrato delle due forme di ricerca. Nei due approcci varia notevolmente lo scopo per il quale si fa ricerca e dunque anche il metodo e gli strumenti utilizzati per raccogliere i dati.

Nello specifico, la ricerca qualitativa è quella che fornisce approfondimenti e comprensione del problema. Si tratta di un metodo di ricerca non strutturato ed esplorativo, che ha come obiettivo principale quello di comprendere la realtà educativa indagata e approfondire le specificità, mediante il coinvolgimento e la partecipazione del ricercatore. La ricerca qualitativa viene utilizzata, per esempio, per acquisire una comprensione approfondita del comportamento umano, dell'esperienza, degli atteggiamenti, delle intenzioni e delle motivazioni, sulla base dell'osservazione e dell'interpretazione, per scoprire il modo in cui le persone pensano e sentono (Coggi & Ricchiardi, 2005).). Fa uso di tecniche basate sull'empatia in quanto si propone di studiare i “fatti umani” nella loro globalità e complessità e procede in maniera induttiva: dall'osservazione della realtà formula o riformula le sue interpretazioni. Non si pone infatti l'obiettivo di generalizzare i risultati ottenuti, in quanto tale approccio si occupa di studiare il particolare, il singolo all'interno di un contesto ben delineato. Le principali

forme di ricerca qualitativa in ambito educativo sono: la ricerca etnografica, lo studio di caso, la ricerca-azione e alcune modalità di ricerca valutativa.

La ricerca quantitativa è, invece, una forma di ricerca che si basa sui metodi delle scienze naturali, che produce dati numerici e fatti concreti. Ha come obiettivo principale quello di spiegare o descrivere o prevedere eventi osservabili, isolando i fattori da un contesto e studiandone le relazioni. Consiste, infatti, nell'individuare e misurare le variabili e i loro legami nello studio della realtà empirica, sulla base di ipotesi che il ricercatore formula alla luce di teorie e di ricerche precedenti. Gli strumenti di rilevazione sono di norma fortemente strutturati, consentendo di classificare i dati in categorie prefissate e di misurare frequenza o intensità di una o più variabili. Le tecniche di analisi di tali dati sono infatti di tipo logico e statistico e consentono di ottenere un certo grado di generalizzabilità dei risultati. Tra le forme di ricerca quantitative, vi sono l'esperimento, il quasi-esperimento, l'esperimento su casi singoli, l'inchiesta, la ricerca condotta tramite osservazione sistematica e alcune forme di ricerca valutativa.

Distinguiamo, inoltre, la ricerca osservativa da quella con intervento. Questa distinzione riguarda l'approccio che il ricercatore ha con la realtà studiata, volto a osservarla senza trasformazioni nel primo caso o a studiare gli effetti dell'introduzione di un intervento nel secondo caso. Sulla base di queste classificazioni, si possono distinguere nove forme di ricerca, presentate nella seguente tabella.

Classificazione delle forme di ricerca in educazione		
	Ricerca osservativa	Ricerca con intervento
Ricerca quantitativa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inchiesta 2. Ricerca con osservazione sistematica 3. Ricerca valutativa 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Esperimento 2. Quasi-esperimento 3. Esperimento su caso singolo
Ricerca qualitativa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ricerca etnografica 2. Studio di caso 3. Ricerca valutativa 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ricerca-azione

Tabella 1 Le forme di ricerca in educazione.

Tra queste forme di ricerca approfondirò nel seguito lo studio di caso, essendo l'approccio utilizzato in questa tesi.

3.2. Lo studio di caso

Lo studio di caso è un tipo di ricerca qualitativa che si caratterizza per il fatto di concentrarsi su un “caso unico”, ovvero studia, in maniera intensiva, un solo soggetto o una singola istituzione o evento. Il caso può riguardare sia una singola persona, sia un insieme di persone, come una comunità o un’istituzione. È importante però che questo sia definito e specifico. Il ricercatore vuole quindi analizzare la situazione, il contesto in cui le esperienze vengono realizzate e le interazioni che avvengono e cercare così di fornire una spiegazione di ciò che appare tramite l’interazione con i protagonisti, osservando il loro comportamento in situazione. Il ricercatore diventa mediatore e genera un prodotto descrittivo, che si sviluppa con stile narrativo e si caratterizza per l’uso di illustrazioni, descrizioni, parole. Notti (2008) evidenzia come il ricercatore basi la sua azione sullo studio della “situazione” educativa, sull’apporto dell’esperienza, usando metodologie diverse; valorizza il ruolo dell’intuizione, cioè la capacità di cogliere nella complessità delle situazioni e dei comportamenti le peculiarità che caratterizzano un “fatto” (Notti, 2008, p.37).

Secondo Stenhouse (1985) lo studio di caso si struttura nelle seguenti fasi di lavoro (Coggi & Ricchiardi, 2005, p.76): ():

- Definizione dello scopo della ricerca
- Selezione e negoziazione dell’accesso al caso
- Lavoro sul campo
- Organizzazione del materiale raccolto
- Stesura del resoconto

Nonostante lo studio di caso sia una forma di indagine empirica, molti ricercatori mostrano delle resistenze nei suoi confronti. Le critiche più frequenti sono la mancanza di rigore, la difficoltà a generalizzare i risultati e la possibilità di creare masse di documenti illeggibili. In realtà lo studio di caso offre risposte valide ad ognuna di queste critiche: il rigore dipende da come viene condotta la ricerca e dal comportamento del ricercatore, la difficoltà a generalizzare i risultati è un limite tipico di molte altre ricerche,

come l'esperimento, e infine i molti documenti possono essere analizzati e raccolti secondo criteri, metodi, strumenti e tecnologie specifiche (Bailey, 1985).

3.3. La mia ricerca

La mia ricerca sulla scuola nel bosco "Oasi della Meraviglia" può essere definita come uno studio di caso, in quanto la sua finalità è quella di comprendere approfonditamente questa realtà nella sua peculiarità e unicità.

In particolare, la mia domanda di ricerca riguarda il modo in cui il particolare *setting* outdoor osservato possa favorire l'insegnamento e l'apprendimento delle scienze e se e come tale ambiente possa incentivare lo sviluppo del pensiero creativo nei bambini.

Il disegno di ricerca prevedeva due sorgenti principali di dati:

- L'osservazione partecipante alle attività della scuola, per un totale di sette giorni: una settimana intera (cinque giorni) più due lunedì, giorno nel quale ai bambini viene proposto il laboratorio di scienze.
- Interviste semi-strutturate con la coordinatrice, gli educatori e alcuni genitori. Lo scopo delle interviste è duplice: da un lato, contribuiscono a rispondere alla domanda di ricerca attraverso alcune domande dirette, dall'altro aiutano a contestualizzare la ricerca fornendo una descrizione più completa della realtà e dei diversi attori coinvolti.

Le interviste sono state supportate da registrazioni audio, per non tralasciare informazioni importanti. Gli strumenti utilizzati per l'osservazione invece sono stati:

- Diari di bordo per preservare le riflessioni e le osservazioni;
- Foto per documentare le esperienze e poterle rivedere;
- Griglie strutturate per guidarmi nell'osservazione delle attività, del ruolo degli educatori, del comportamento dei bambini. Come descritto più in dettaglio nel seguito, sono state utilizzate tre griglie: una relativa alla pedagogia del bosco, una incentrata sull'insegnamento-apprendimento delle scienze e una focalizzata sulle caratteristiche del pensiero creativo dei bambini.

Di seguito approfondirò le due componenti della ricerca.

3.3.1. Le interviste

L'intervista può essere definita come uno scambio verbale fra due persone, ossia intervistatore e intervistato, con ruoli e compiti diversi, al fine di raccogliere informazioni o opinioni su una questione. Generalmente le interviste vengono classificate in base al loro livello di strutturazione, da quelle strutturate a quelle meno strutturate fino a quelle completamente non strutturate (Lucisano & Salerni, 2002). La scelta del tipo di intervista dipende dagli obiettivi della ricerca, dai dati che si vogliono raccogliere, dal tempo a disposizione e dal numero di persone da intervistare.

Per la mia ricerca, ho predisposto delle interviste semi-strutturate: gli argomenti da trattare sono stati pensati e le domande pianificate, ma sono state presentate in un ordine non rigido, lasciando spazio ad eventuali approfondimenti, sulla base delle risposte ricevute. Lo scopo delle interviste era ottenere informazioni sulla realtà che stavo studiando, la sua storia, i suoi riferimenti, i valori che la orientano, la sua organizzazione, la formazione degli educatori, il tipo di utenza che la sceglie, le sue relazioni con il territorio. Inoltre, volevo approfondire il modo in cui è inteso e realizzato l'insegnamento delle scienze, anche alla luce del setting outdoor. Ho realizzato in tutto tre interviste: alla coordinatrice, all'educatore, a un genitore.

Lo scopo dell'intervista alla coordinatrice era ottenere un quadro generale della realtà indagata: come è nata, chi l'ha aperta, com'è organizzata, quale formazione hanno gli educatori, quali sono i riferimenti che hanno ispirato la proposta, quali i valori che la guidano. Infine, sono state poste due domande più generali sul valore della pedagogia del bosco e sulle differenze tra una scuola nel bosco e una scuola tradizionale.

All'educatore sono state poste domande più specifiche sull'organizzazione delle attività, sulla progettazione e la documentazione, sulla gestione del rischio, sulla relazione con le famiglie, e sulla proposta di educazione scientifica.

Infine, al genitore ho chiesto informazioni sulle motivazioni della scelta della scuola, sui valori condivisi, sulla partecipazione, sulla dimensione del rischio, e sui benefici dell'outdoor education osservati nei bambini.

Le domande di ciascuna intervista sono riportate nelle pagine seguenti.

INTERVISTA ALLA COORDINATRICE

- Come è nata questa realtà? In che anno è stata fondata e come è avvenuto questo processo? (es. da quanto tempo è aperta, da chi, come) Quanti bambini ci sono? Quanti educatori ci sono? Attualmente, chi sovvenziona l'asilo?
- Quale formazione hanno ricevuto gli educatori? Come mai è stato scelto un approccio che fa riferimento all'esperienza degli asili e delle scuole nel bosco? Avete fatto riferimento a qualche esperienza in particolare?
- I bambini sono suddivisi in gruppi? I gruppi svolgono le attività insieme o separatamente?
- Quale tipologia di famiglia si rivolge al vostro servizio? A quale contesto socioculturale appartiene?
- La scuola si relaziona con altre realtà ed enti del territorio?
- Quali sono i valori che guidano e caratterizzano la vostra identità? (es. creatività, curiosità, collaborazione, competitività, cooperazione, individualismo, autonomia, autostima, rispetto della natura, libertà, sicurezza, rispetto degli altri, rispetto delle regole, fiducia...)
- Quali sono, secondo lei, le differenze principali tra una scuola dell'infanzia "tradizionale" e una scuola nel bosco?
- Ritiene importante che la pedagogia del bosco e dell'educazione all'aperto si diffonda nel nostro paese? Perché? Quali sono i benefici che può portare?

INTERVISTA AL GENITORE

- Quali sono le motivazioni che vi spingono a iscrivere i vostri figli in questa scuola?
- Quali sono i valori che secondo voi la caratterizzano e che condividete? (es. creatività, curiosità, collaborazione, competitività, cooperazione, individualismo, autonomia, autostima, rispetto della natura, libertà, sicurezza, rispetto degli altri, rispetto delle regole, fiducia...)
- Come vivete la dimensione del rischio?
- Vi è un rapporto di collaborazione e partecipazione con la scuola?
- Quali benefici avete osservato nei vostri bambini?

INTERVISTA ALL'EDUCATORE

- Mi descrivereste la vostra giornata tipo e le vostre routine? Gli ambienti e gli spazi esterni e interni come vengono organizzati e gestiti?
- In che modo progettate le esperienze e le attività con i bambini? Fate riferimento alle Indicazioni Nazionali?
- Le esperienze proposte tengono conto degli interessi dei bambini? Le attività sono strutturate o libere? Le attività sono differenti in base all'età? In cosa differiscono?
- Fate una documentazione delle attività che svolgete? Come viene gestita la relazione con la famiglia? Come ne viene favorita la collaborazione? Prevedete la valutazione del bambino? In che modo?
- Quali compiti assume la figura del maestro? Che tipo di relazione si instaura con i bambini?
- Come gestite le attività quando fuori c'è troppo freddo o piove?
- Come viene gestita la relazione con la famiglia? Come ne viene favorita la collaborazione? Prevedete incontri specifici?
- Quali sono i valori che guidano e caratterizzano la vostra identità?
- Come gestite il rischio che i bambini si facciano male?
- Come viene proposto l'insegnamento-apprendimento delle scienze nella vostra scuola? Proponete voi educatori dei progetti sulle tematiche che volete approfondire o partite dagli interessi dei bambini?
- Come viene organizzato l'ambiente per offrire opportunità di esplorazione scientifica? (oppure: in che modo l'ambiente offre opportunità di esplorazione scientifica)?
- I bambini pongono domande sui fenomeni naturali? Come rispondete/cosa fate quando le pongono? (Fare anche un esempio concreto)
- Come favorite la riflessione dei bambini circa i fenomeni naturali?
- I bambini sono talvolta impegnati in esplorazioni scientifiche? Potete descrivere cosa fanno/le dinamiche che si instaurano e fare un esempio? Favorite questo processo? Come?
- Potete fare alcuni esempi di attività scientifiche proposte ai bambini?
- In che modo viene favorito e promosso il sentimento di cura nei confronti della natura?
- Qual è la vostra formazione rispetto alle scienze e all'educazione scientifica?
- Quali sono secondo voi i benefici che l'educazione all'aperto può portare per l'insegnamento delle scienze?
- Avete realizzato alcuni progetti particolari che avete piacere di condividere?

3.3.2. L'osservazione partecipante

L'osservazione diretta di comportamenti o situazioni può essere utilizzata come fonte di prova. Con il termine "osservazione" si intende un guardare selettivo, secondo ipotesi, finalizzato a rilevare informazioni. È importante che le tecniche adottate siano appropriate per garantirne l'efficacia.

Nella mia ricerca, ho utilizzato il diario di bordo, la registrazione di video, le fotografie, le registrazioni di brevi episodi e soprattutto delle griglie di osservazione. Queste ultime sono strumenti di rilevazione strutturati che permettono all'osservatore di focalizzarsi e raccogliere alcuni dati specifici, selezionandoli dalla molteplicità di fatti che avvengono e aiutandolo a orientarsi nella complessità del fenomeno osservato. Ho realizzato tre griglie: la prima è più generale e riguarda la strutturazione delle attività, il comportamento dei bambini e degli educatori; la seconda va ad analizzare l'insegnamento e l'apprendimento delle scienze mentre la terza si focalizza sulle caratteristiche del pensiero creativo dei bambini.

La prima griglia, riportata in Tabella 2, ha avuto come oggetto dell'osservazione le attività proposte, la loro strutturazione, il luogo di svolgimento; i comportamenti dei bambini, quali il livello di responsabilità e di autonomia; il ruolo e i compiti degli educatori e le modalità con cui vengono promossi gli apprendimenti. Gli item della griglia sono stati individuati attraverso le letture riguardanti gli asili nel bosco, quali principalmente i libri "Pedagogia del bosco. Educare nella natura per crescere bambini liberi e sani" (Negro 2019); "L'asilo nel bosco" (Manes 2016) e "La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura. (M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini). Sono state considerate, ad esempio, le competenze che dovrebbe avere un educatore del bosco, la dimensione del rischio, il livello di strutturazione delle attività. Durante l'osservazione, ciascun item viene quantificato da 1 a 5 in termini del "livello di presenza".

La seconda griglia va ad analizzare le modalità con cui avviene l'insegnamento e l'apprendimento delle scienze. Dal punto di vista dei bambini, si analizza in che modo essi mettano in atto le pratiche scientifiche e come partecipino alla co-costruzione della conoscenza. Dal punto di vista degli insegnanti, si osserva come questi propongano le attività di educazione scientifica e sul loro modo di gestirle e guidarle, ad esempio dando

centralità alla dimensione del fare, incoraggiando i bambini a porre domande, promuovendo occasioni di mettere in atto le pratiche scientifiche, utilizzando tecniche di scaffolding. Per la stesura di questa griglia, mi sono basata sulla lettura di articoli sull'educazione scientifica all'aperto (Cutting & Kelly 2014) sul "Framework for K-12 Science Education". (National Research Council, 2012), e su articoli che riguardano l'insegnamento delle scienze alla scuola dell'infanzia (Eshach & Fried, 2005; Eshach et al., 2011; Siry & Kremer, 2011; Siry & Max, 2013). Anche questa griglia è strutturata con una scala Likert da 1 a 5.

La terza griglia è basata sull'articolo di Murcia et al. (2020), che caratterizza la creatività dei bambini in termini delle "quattro P": il "prodotto" del pensiero o azione creativa; le strategie dell'educatore ("person") per favorire un pensiero originale; gli elementi di un luogo ("place") favorevole per promuovere un pensiero creativo, e soprattutto il "processo", inteso come l'insieme delle caratteristiche del pensiero creativo dei bambini. La strutturazione stessa della griglia riprende la tabella di Murcia (2020) riportata in Fig.7,(vedi cap. 1) per rendere chiaro il quadro di riferimento. Anche questa griglia è stata compilata come scala Likert da 1 a 5, anche se il layout è diverso (il numero da 1 a 5 veniva inserito nel quadretto accanto a ciascun elemento del framework, per valutarne il livello di presenza).

Tabella 2 Griglia di osservazione delle attività, dei comportamenti e delle relazioni tra bambini ed educatori.

GRIGLIA DI OSSERVAZIONE GENERALE

ITEM	LIVELLO DI PRESENZA				
LE ATTIVITÀ:					
Sono strutturate e guidate dall'insegnante	1	2	3	4	5
Si svolgono in gruppo	1	2	3	4	5
Si svolgono in spazi prestabiliti	1	2	3	4	5
Prevedono regole prestabilite	1	2	3	4	5
Hanno un tempo prestabilito	1	2	3	4	5
I BAMBINI:					
Si dimostrano responsabili di sé stessi	1	2	3	4	5
Sono autonomi nella gestione di sé stessi e dei materiali	1	2	3	4	5
Sono protagonisti attivi del processo di apprendimento	1	2	3	4	5
Si relazionano positivamente con i loro compagni	1	2	3	4	5
Si aiutano reciprocamente	1	2	3	4	5
Fanno riferimento alle educatrici durante il gioco e ne rispettano le indicazioni	1	2	3	4	5
Si muovono con sicurezza nell'ambiente naturale	1	2	3	4	5
Gestiscono autonomamente il rischio	1	2	3	4	5
Rispettano e hanno cura dell'ambiente circostante	1	2	3	4	5
GLI EDUCATORI:					
Stimolano il bambino a mettersi in gioco	1	2	3	4	5
Aiutano il bambino in caso di difficoltà	1	2	3	4	5
Intervengono nelle liti tra i bambini	1	2	3	4	5
Gestiscono il gruppo in maniera autorevole	1	2	3	4	5
Creano un ambiente di apprendimento sicuro in cui l'allievo osa rischiare nuovi passi	1	2	3	4	5
Si impegnano a creare e mantenere l'interesse degli alunni nel compito	1	2	3	4	5
Chiariscono l'obiettivo e orientano le azioni dell'allievo verso il suo raggiungimento	1	2	3	4	5
Semplificano un compito tramite la ripetizione di parole chiave, la consegna di parte delle risposte, l'aiuto dei compagni	1	2	3	4	5
Colgono nell'ambiente naturale stimoli e opportunità per orientare l'esperienza didattica	1	2	3	4	5
Promuovono un apprendimento multisensoriale	1	2	3	4	5
Promuovono un apprendimento interdisciplinare	1	2	3	4	5
"Sanno stare" in natura	1	2	3	4	5
Partono dalle conoscenze e dagli interessi dei bambini	1	2	3	4	5

Tabella 3 Griglia di osservazione sull'insegnamento/apprendimento delle Scienze.

GRIGLIA DI OSSERVAZIONE dell'INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO DELLE SCIENZE

ITEM	LIVELLO DI PRESENZA				
I BAMBINI:					
Mostrano stupore e meraviglia nei confronti della natura	1	2	3	4	5
Pongono domande sui fenomeni naturali	1	2	3	4	5
Usano esempi, similitudini, metafore per descrivere la realtà	1	2	3	4	5
Sono talvolta impegnati in indagini scientifiche	1	2	3	4	5
Usano il ragionamento quantitativo	1	2	3	4	5
Collaborano per trovare una spiegazione per un fenomeno o la soluzione a un problema	1	2	3	4	5
Dialogano e confrontano tra di loro le idee sui fenomeni naturali	1	2	3	4	5
Riconoscono semplici regolarità, relazioni di causa/effetto, relazioni tra struttura e funzione	1	2	3	4	5
Partecipano alla co-costruzione della conoscenza, mettendo a disposizione le loro idee e conoscenze	1	2	3	4	5
GLI INSEGNANTI:					
Colgono nell'ambiente naturale stimoli e opportunità per l'educazione scientifica	1	2	3	4	5
Propongono intenzionalmente attività di educazione scientifica	1	2	3	4	5
Promuovono un senso di stupore e di meraviglia nei confronti dei fenomeni naturali	1	2	3	4	5
Favoriscono la curiosità e le domande dei bambini sui fenomeni naturali	1	2	3	4	5
Accolgono positivamente le curiosità e le domande scientifiche dei bambini	1	2	3	4	5
Valorizzano le idee, le preconoscenze e le intuizioni dei bambini per supportare le attività di educazione scientifica	1	2	3	4	5
Partono dalle attività tipiche della vita quotidiana e dai problemi reali	1	2	3	4	5
Promuovono la dimensione del fare e danno grande importanza alle esperienze	1	2	3	4	5
Usano esempi, similitudini, metafore o modellini per descrivere la realtà	1	2	3	4	5
Incoraggiano i bambini ad approfondire le loro curiosità con indagini ed esperimenti	1	2	3	4	5
Lasciano spazio e/o promuovono attività di problem solving	1	2	3	4	5
Promuovono il ragionamento quantitativo	1	2	3	4	5
Cercano assieme ai bambini spiegazioni alle loro domande sui fenomeni naturali	1	2	3	4	5
Favoriscono il "discorso" scientifico suggerendo domande come "perché", "come facciamo a saperlo"	1	2	3	4	5
Guidano i bambini a riconoscere regolarità, relazioni di causa/effetto, relazioni tra struttura e funzione	1	2	3	4	5
Favoriscono il confronto tra le idee dei bambini, promuovendo momenti di comunicazione e di scambio	1	2	3	4	5
Utilizzano il gioco come strategia educativa e di partecipazione	1	2	3	4	5
Sono competenti sui fenomeni naturali e nel linguaggio scientifico	1	2	3	4	5

Tabella 4 Griglia di osservazione sul pensiero creativo dei bambini.

GRIGLIA DI OSSERVAZIONE della CREATIVITÀ

PRODOTTO: Criteri per i risultati creativi									
ORIGINALE		ADATTO ALLO SCOPO							
PERSONA: Prospettive su chi fa il pensiero originale									
Il bambino viene coinvolto dalla creatività dell'educatore		Viene promosso il <i>fare</i> creativo del bambino			Viene promosso il <i>pensiero</i> creativo del bambino				
LUOGO: elementi di un ambiente favorevole									
RISORSE		COMUNICAZIONE			CLIMA SOCIO-EMOTIVO				
Provocazioni intenzionali		Conversazioni mirate all'apprendimento			Ambiente privo di stress e pressione				
Materiali stimolanti		Ascolto e valorizzazione delle idee dei bambini			Non prescrittivo				
Materiali adeguati per tutti		Domande per indagini aperte			Non giudicante				
Tempo per l'esplorazione creativa		Facilitazione delle conversazioni dialogiche			È permesso fare errori				
PROCESSO: caratteristiche del pensiero creativo dei bambini									
AVERE CAPACITÀ DI AZIONE		ESSERE CURIOSI		FARE CONNESSIONI		OSARE		SPERIMENTARE	
Dimostrano auto-determinazione		Si interrogano		Fanno collegamenti		Desiderano rischiare e distinguersi		Provano nuove idee	
Cioè che fanno è rilevante e significativo per loro		Si meravigliano		Riconoscono regolarità e schemi		Perseverano quando le cose diventano difficili		Si aprono alle possibilità	
Si pongono uno scopo		Immaginano		Riflettono su cosa è e cosa potrebbe essere		Imparano dai fallimenti (resilienza)		Fanno indagini	
Agiscono in autonomia		Esplorano		Condividono con gli altri le loro idee		Tollerano l'incertezza		Armeggiano e adattano le idee	
Dimostrano scelte personali e libertà		Scoprono		Combinano le idee per creare qualcosa di nuovo		Sfidano i presupposti		Usano i materiali in modo non convenzionale	
Si adattano e sono flessibili		Pensano "cosa succede se"		Vedono i differenti punti di vista		Trasformano le idee in azioni		Risolgono problemi	

3.4. L'asilo nel bosco "Oasi della Meraviglia"

L'asilo nel bosco "Oasi della Meraviglia" si trova a Limena, vicino a Padova, presso l'Oasi naturalistica Bettella. Il progetto è partito nel 2020 dall'idea di due mamme, Marta e Lara, che hanno sentito la necessità di creare un luogo educativo per l'infanzia più a misura di bambino e che fosse a contatto con la natura. L'esperienza di riferimento è l'asilo nel bosco di Ostia (Roma), riadattata alla realtà di Padova, diversa in termini di utenza, spazi e strutture. La proposta si differenzia rispetto a quella dell'asilo del bosco di Urbano (PD), altra esperienza nel padovano, che si rifà invece al modello nordico in cui gli spazi interni sono praticamente assenti.

Nell'asilo di Limena, le attività si svolgono principalmente all'aperto, ma con l'appoggio di una sala interna riscaldata, di una sala per il riposo e di un bagno munito di doccia.



Fig. 7 Il grande prato dove si svolge principalmente la giornata dei bambini, e l'edificio dove si trova la sala interna di appoggio.



Fig. 8 La sala interna, il dormitorio e il bagno.

Lo spazio esterno è molto ampio e ricco di vegetazione. I bambini trascorrono la maggior parte del tempo nel prato di fronte alla casa, dove ci sono molti pioppi neri, sui cui rami sono attaccate delle altalene, costituite da alcuni tronchi per sedersi.

L'Oasi si estende anche a lato dell'edificio e i bambini possono giocare anche in questa zona, dove è presente una collinetta e un piccolo stagno. Ora lo stagno è secco, ricco di tifa e alghe, ma in estate si riempie di acqua e si possono vedere le rane. Attraverso questi ambienti, i bambini possono osservare le differenze nella vegetazione e nelle specie animali tra una stagione e l'altra.



Fig. 9 La collinetta e lo stagno, ora in secca.

Nell'oasi si trovano moltissimi tipi di alberi, tra cui, per esempio, un noce nero, pioppi bianchi e neri, carpini, frassini, qualche acero campestre, meli selvatici, un ciliegio selvatico, alberi di sambuco. Queste piante sono spesso spunto per le attività: ad esempio, l'anno scorso i bambini hanno raccolto i fiori del sambuco e realizzato lo sciroppo, mentre con le bacche hanno realizzato i colori naturali. Vicino alla casa c'è anche l'orto, attività che viene proposta ai bambini con regolarità il giovedì. Nell'orto, i bambini hanno piantato cipolle, insalata, spinaci, biette e piselli.



Fig. 10 L'orto.

L'asilo accoglie bambini di età compresa tra i trenta mesi e i sei anni. Il numero iniziale di venti bambini è salito alla fine dell'anno scorso a 26 e quest'anno a 33. I bambini sono seguiti da educatori in rapporto di uno ogni otto bambini. Questi educatori

hanno ricevuto formazioni molto differenti, così come molto diversi sono i contesti socioculturali e le tipologie di famiglie che si rivolgono a questo servizio.

Secondo le fondatrici, una caratteristica fondamentale del progetto è la valorizzazione della dimensione del fare: questa incentiva l'abilità di problem solving, le relazioni nelle attività di gruppo, la gioia della scoperta e la meraviglia nell'esplorazione. Ai bambini viene data la possibilità di usare i sensi, di soddisfare il bisogno di movimento e di incrementare le capacità motorie e le proprie forze. Nel proporre le attività, vengono presi in considerazione gli interessi dei bambini e viene data grande attenzione alla relazione. Viene favorita l'osservazione; l'iniziativa personale, la collaborazione, la cooperazione, la capacità comunicativa e l'apprendimento attraverso il gioco. Si pone enfasi sullo sviluppo emotivo e sociale: le emozioni che vengono incentivate per favorire gli apprendimenti sono la meraviglia e lo stupore, che creano una propensione positiva verso l'apprendimento, la scoperta, la crescita. Viene favorito inoltre un processo di apprendimento olistico, in cui le varie esperienze proposte sono collegate l'una con l'altra per uno sviluppo armonico di corpo, mente, mondo emotivo e aspetti creativi. Il maestro ha il compito principalmente di osservare il comportamento e comprendere i bisogni dei bambini, aiutarli ad avere rispetto di sé, degli altri, della natura e delle cose, e stimolarli a scoprire le loro potenzialità e limiti.

Le attività sono proposte da sei educatori: Francesca, Enrica, Sara, Gianluca, Suena ed Enrico, che si alternano tra la mattina e il pomeriggio. La formazione degli educatori è molto differente: Francesca è laureata in lingue, Enrica in chimica, Sara in un'interfacoltà tra scienze agrarie e scienze forestali, Gianluca ha sempre lavorato con i ragazzi e i bambini nei doposcuola, Suena è laureata in scienze dell'educazione e in beni archeologici, Enrico in scienze motorie. Ho potuto conoscere anche Chiara, formatrice degli educatori, che si reca a scuola una volta al mese per osservare la realtà. La sua formazione è di tipo pedagogico ed è stata un'insegnante in una scuola montessoriana. Da quest'anno, Chiara tiene anche degli incontri con gli educatori di questa realtà, riguardanti la gestione dei conflitti.

La scuola si svolge dal lunedì al venerdì, dalle nove del mattino fino alle quattro del pomeriggio, con la possibilità di portare i bambini già dalle sette e quarantacinque.

La giornata-tipo della scuola inizia con il gioco libero, segue la merenda, e poi vengono proposti i laboratori, così organizzati in base al giorno della settimana: il lunedì viene proposto il laboratorio di scienze, il martedì quello di *pet therapy*, il mercoledì quello di yoga, il giovedì quello di educazione ambientale, il venerdì quello di intercultura. Per il loro svolgimento, i bambini vengono suddivisi in tre gruppi: quello dei piccoli, dei medi e dei grandi. Quest'anno è stato deciso un tema, che fa da sfondo e guida l'ideazione delle diverse attività: il giro del mondo. Ogni mese viene cambiato paese di riferimento e si va alla scoperta delle sue peculiarità. Il mese di dicembre, per esempio, verteva sui paesi del Nord Europa, in particolare la Lapponia, la casa di Babbo Natale.

Dopo il laboratorio, segue un momento di gioco libero e il pranzo. Quest'ultimo, generalmente, escludendo le giornate fredde in pieno inverno, viene fatto all'aperto. La maggior parte dei bambini si porta il cibo da casa, ma vi è anche l'opportunità di usufruire del servizio catering. Dopo il pranzo, ai bambini viene offerta di nuovo la possibilità del gioco libero. In questo momento, i bambini riescono ad autogestirsi, organizzando loro stessi staffette, nascondino, gare di scappa e prendi. Un altro gioco che amano fare è costruire delle slitte con corde e materassini. Inoltre, talvolta i bambini si mostrano meravigliati e si soffermano ad osservare la natura, con particolare attenzione agli insetti.



Fig. 11 (sinistra) I bambini giocano con delle slitte costruite con corde e materassini. (destra) I bambini osservano gli insetti.

Dopo il gioco libero, i bambini piccoli vanno a dormire, mentre i medi e i grandi svolgono l'attività di educazione motoria con il maestro Enrico, che propone diversi giochi di squadra e sfide tra gruppi in percorsi e staffette. La partecipazione alle attività non è obbligatoria: alcuni i bambini preferiscono arrampicarsi sugli alberi o fare altri

giochi tra loro. Uno dei giochi di squadra proposti è il gioco del croquet: lo scopo del gioco è colpire una boccia con una mazza e farla passare sotto delle porte, disposte in modo da formare un determinato percorso. Il maestro utilizza delle porte numerate e raffiguranti un animale, così da favorire un ripasso delle conoscenze circa i nomi degli animali e i numeri.



Fig. 12 Il gioco del croquet durante l'attività pomeridiana di educazione motoria.

In seguito all'attività motoria, vi è il momento della merenda e del gioco libero, fino a quando i genitori vengono a prendere i loro figli.

Durante la settimana, è previsto anche il laboratorio di psicomotricità, tenuto da una professionista esterna e a cui non tutti i bambini partecipano. Questa si svolge il giovedì per i piccoli e i medi e il venerdì per i grandi, dalle 16 alle 17, al di fuori quindi dell'orario scolastico.

CAPITOLO 4. Risultati della ricerca

4.1. Le interviste

Le interviste presentate nel capitolo precedente sono state proposte a Marta, una delle due mamme fondatrici della scuola (coordinatrice), agli educatori Francesca, Gianluca, Sara, Suena ed Enrica, quest'ultima responsabile dei laboratori di educazione scientifica, e a tre genitori. Di seguito riporto una sintesi di ciascun gruppo di interviste; le interviste sono poi riportate in forma integrale in allegato 1.

4.1.1. Intervista alla coordinatrice

Marta è la mamma che, insieme a Lara, ha fondato l'asilo nel bosco "Oasi della meraviglia". La sua formazione è in ambito psicologico, in particolare nella psicologia clinica, ed è anche psicoterapeuta sistemico-relazionale.

Dopo aver ripercorso la storia della scuola, riportata nel capitolo precedente, Marta ha precisato che la scuola è sovvenzionata dalle rette dei genitori. Il contesto socioeconomico e culturale delle famiglie è molto variegato in quanto si rivolgono al servizio sia famiglie benestanti, sia famiglie che fanno sacrifici per poter mandare i propri figli in questa scuola. Una limitazione della scuola è infatti di non essere alla portata di tutti, sia a livello economico, sia a livello di inclusione per la presenza di barriere architettoniche che impediscono ai bambini con difficoltà motorie di parteciparvi, e per l'impossibilità di avere un insegnante di sostegno.

La formazione degli educatori è molto varia: un principio molto importante che sostiene la scuola è quello infatti della multidisciplinarietà, reso possibile dalle diverse competenze che gli educatori portano all'interno del progetto. Le collaborazioni con le altre associazioni del territorio sono presenti, ma ancora non del tutto sviluppate a causa della pandemia in corso.

Secondo Marta, i valori che guidano la scuola sono i diritti dei bambini: il diritto al tempo libero, a stare all'aperto, a relazionarsi in modo autentico con i pari, ad esprimere le proprie emozioni. Un altro principio fondamentale su cui si fonda il progetto è la custodia della comunità educante, di cui ogni genitore è chiamato a far

parte. Le due fondatrici della scuola cercano, infatti, di promuovere un rapporto di collaborazione tra loro, gli educatori e i genitori: ogni mese si tiene una riunione in cui vengono condivise le competenze raggiunte, le attività fatte e quelle in programma. Durante l'anno vengono poi svolti costantemente colloqui con i genitori con lo scopo di creare relazioni che siano il più possibile autentiche e durature nel tempo.

Rispetto alle differenze tra la scuola dell'infanzia tradizionale e la scuola nel bosco, Marta cita innanzitutto il rapporto numerico tra educatori e bambini, inferiore nella scuola nel bosco rispetto a quello delle scuole dell'infanzia tradizionali. Questo, secondo le fondatrici, permette agli educatori di avere un occhio personalizzato su ciascun bambino e di progettare le attività in modo personalizzato per il proprio piccolo gruppo. In questo modo, ciascun bambino può crescere in modo autentico e completo sia nelle competenze scolastiche, sia in quelle emotive e personali. Anche le relazioni con gli altri bambini, così, diventano più autentiche. Un'altra differenza rispetto alla scuola tradizionale è l'approccio olistico e sinergico, secondo cui ogni attività ed esperienza influenza le altre e la crescita globale del bambino.

Marta ritiene inoltre che i principi della scuola nel bosco si diffondano sempre più, "contaminando" anche le scuole tradizionali. A causa del covid, molte scuole dell'infanzia hanno aumentato il tempo che i bambini trascorrono in giardino, riscoprendo i benefici dello stare all'aria aperta. Ciò però che, secondo Marta, fa veramente la differenza, è avere del personale formato, che sappia agire all'aperto e dare fiducia ai bambini nello sperimentarsi e nel conoscere i propri limiti.

In questo saper stare all'aperto rientra anche la dimensione del rischio. Farsi male giocando all'aperto con i coetanei è un fatto che, secondo Marta, dovrebbe essere considerato normale. Questo fatto dovrebbe essere oggetto di riflessione con i genitori, osservando che, se il bambino si è fatto male, vuol dire che si è messo in gioco, che ha cercato di superare il proprio limite. Un bambino che impara a muoversi nella natura migliora anche la percezione del proprio corpo e delle proprie competenze motorie; impara a riconoscere i propri limiti e a capire quando è il momento di chiedere aiuto. Al contrario, secondo Marta, se non si permette ai bambini di esplorare i propri limiti, non

li riconosceranno e rischieranno di farsi addirittura più male di quelli ai quali invece è stato permesso.

4.1.2. Intervista agli educatori

Sono stati intervistati i seguenti insegnanti/educatori:

- Francesca, insegnante di inglese;
- Sara, insegnante di pet-therapy
- Suena, educatrice psicomotricista
- Enrica, insegnante di educazione scientifica
- Gianluca, educatore

Di seguito riporto una sintesi delle loro interviste, per quanto riguarda le tre dimensioni principali esplorate: i valori a cui fa riferimento la scuola, i benefici dell'outdoor education, la figura del maestro. Successivamente analizzerò più nel dettaglio l'intervista a Enrica, insegnante di scienze, per capire come, nelle intenzioni, vengono proposte le scienze nell'asilo nel bosco studiato.

Per quanto riguarda i valori, gli insegnanti hanno menzionato la comunità educante, già sottolineata dalla coordinatrice; il senso di meraviglia; il valore del tempo libero, nel quale i bambini hanno la possibilità di sperimentarsi e mettersi in gioco esercitando la capacità di scegliere.

Per quanto riguarda i benefici dell'outdoor education, gli insegnanti hanno osservato migliori capacità di problem solving, la capacità di sperimentare le proprie possibilità, una migliore salute, lo sviluppo della curiosità, una migliore gestione delle proprie emozioni e una migliore conoscenza del mondo naturale.

4.1.2.1 L'educazione scientifica

Il laboratorio di educazione scientifica viene proposto il lunedì dall'insegnante Enrica, cercando di svolgerlo all'aperto se possibile.

Secondo Enrica, Il vantaggio di fare scienza all'aperto è che si può lavorare molto educando i bambini all'osservazione dell'ambiente e al porsi domande. Per esempio, osservando un albero ci si chiede se ci sono le foglie, come mai sono di quel colore e se ci sono dei fiori, dei frutti oppure si osserva l'acqua del laghetto e ci si chiede quanta acqua c'è, se è o non è ghiacciata, se è fresca, se è limpida, se sporca, se ci sono degli animali. Un altro vantaggio è che all'esterno si possono fare esperimenti che sporcano molto di più che all'interno.

Enrica racconta che i bambini pongono domande sui fenomeni naturali, soprattutto i grandi, e mi spiega che cerca di rispondere alle domande dei bambini cercando di curare l'accuratezza della spiegazione scientifica, arricchendola però con qualche elemento fantastico. Per favorire la riflessione dei bambini, Enrica riporta sempre le discussioni a fatti della vita quotidiana: ecco che uno spazio come l'Oasi offre opportunità di sviluppare familiarità con molte più esperienze, alle quali l'educatrice può far riferimento o attingere.

Anche se i bambini sono in gruppo eterogeneo, Enrica cerca di differenziare le attività per fascia d'età. Con i piccoli cerca di partire quasi subito dal fare, mentre con i grandi c'è spazio per un momento introduttivo per catturare la loro attenzione, che può essere fatto anche con l'utilizzo di un libro.

La progettazione avviene mensilmente stendendo un piano generale dei laboratori (uno alla settimana). La struttura vera e propria dell'attività viene definita qualche giorno prima, tenendo conto delle previsioni meteo.

Enrica ritiene che l'educazione all'aperto da un'opportunità enorme ai bambini in quanto la natura è "maestra di scienza". Inoltre, vivendo l'ambiente naturale come casa, i bambini lo percepiscono come uno spazio proprio e personale e questa sensazione può far scattare un senso di cura verso la natura stessa.

4.1.3. Intervista ai genitori

Ho rivolto alcune domande a tre genitori. Da queste tre brevi interviste, è emerso che una delle principali motivazioni che li spingono ad iscrivere i figli in questa scuola è la possibilità di far passare loro più tempo all'esterno, a contatto la natura. I genitori

condividono anche un approccio che autodefiniscono “libertario”, dove i bambini hanno maggiore libertà di scegliere i giochi da svolgere e possono decidere di non partecipare a un’attività.

In generale, la dimensione del rischio non spaventa questi genitori, anzi sono contenti che i loro figli possano mettersi in gioco, così da conoscere i propri limiti; come la coordinatrice, ritengono che un approccio troppo protettivo possa tradursi al contrario nel non conoscere i propri limiti, rischiando quindi di mettere in maggior pericolo i bambini che non hanno la percezione del rischio.

Infine, tra i benefici dell’educazione all’aperto menzionati dai genitori riportiamo dei miglioramenti nella salute, maggiori competenze legate alla natura, maggiore consapevolezza personale e socio-relazionale.

4.2. Osservazione partecipante dei laboratori scientifici

Ho svolto l’osservazione a scuola durante 9 giornate in tutto: due lunedì (giorno in cui si svolge normalmente il laboratorio scientifico) di dicembre 2021, e un’intera settimana a gennaio 2022. Nel corso di questa settimana di osservazione ho avuto modo di osservare altri tre laboratori scientifici, per un totale di cinque osservazioni relative all’educazione scientifica. Nel seguito descriverò e i laboratori scientifici, mentre la descrizione degli altri laboratori è riportata nel prossimo paragrafo. I laboratori, inoltre, sono commentati alla luce degli elementi della griglia di osservazione dell’educazione scientifica, ma i risultati quantitativi relativi alle griglie sono riportati e commentati nel capitolo seguente.

Il laboratorio scientifico si svolge solitamente il lunedì mattina ed è tenuto dall’educatrice Enrica, coadiuvata in alcune occasioni dall’educatore Gianluca e dal signor Marco, proprietario dell’Oasi per le attività legate alle piante dell’Oasi. Enrica è laureata in chimica e ha fatto un corso di specializzazione in comunicazione e divulgazione della scienza. Ha lavorato presso la cooperativa “La fucina delle scienze”, che fa attività di scienze e robotica nelle scuole, nel museo di storia della medicina (MUSME), e presso l’associazione “Casa Azzurra”, dove teneva dei laboratori di scienza e robotica per i bambini della scuola dell’infanzia. Tramite questa realtà, è stata

contattata per tenere nell'Oasi, inizialmente, degli incontri sulla robotica di tre mesi e, successivamente, un percorso di scienze da svolgere con più continuità.

Il tema di quest'anno, che guida le attività, è quello del "giro del mondo": ogni mese ci si sposta in un Paese diverso e anche il laboratorio di scienze viene progettato a tema, ad esempio approfondendo il clima, la flora e la fauna di quel paese. La seconda tematica scientifica prevista per quest'anno è quella del tempo, in particolare la suddivisione della giornata, della settimana e della stagionalità. In particolare, quest'ultimo aspetto può trarre molto vantaggio dall'essere affrontata all'aperto.

Ho svolto la mia osservazione a cavallo dei mesi di dicembre e gennaio. Questo ha comportato un'importante limitazione alle osservazioni, in quanto quattro laboratori scientifici su cinque si sono svolti all'interno. Ho comunque svolto delle osservazioni su come viene proposta l'educazione scientifica in questa scuola, ma sicuramente non ho potuto cogliere tutte le potenzialità dell'ambiente esterno per l'educazione scientifica. Descriverò comunque nel dettaglio ogni giornata osservata, commentando quanto accaduto secondo gli elementi della griglia di osservazione dell'educazione scientifica; nel capitolo successivo, riporterò e commenterò i risultati quantitativi dell'osservazione.

4.2.1. Primo laboratorio scientifico: le conifere

Ho svolto la mia prima osservazione a scuola lunedì 13 dicembre. Era previsto un laboratorio scientifico sugli alberi, ma, data la giornata molto fredda, si è svolto al chiuso. L'osservazione mi ha permesso comunque di cogliere il modo di lavorare degli educatori, il tipo di attività proposte, e le interazioni tra i bambini.

Il laboratorio riguardava gli alberi dei paesi nordici, in particolare le conifere. I bambini sono stati suddivisi in tre gruppi, che hanno svolto in due tempi: i piccoli inizialmente e i medi e i grandi successivamente.

In un primo momento, l'educatrice ha chiesto ai bambini quale albero utilizzassero per fare l'albero di Natale e ha chiesto loro di descriverne la forma, il colore delle foglie e le caratteristiche del tronco. Dopo aver lasciato il tempo al gruppo di confrontarsi, ha mostrato l'immagine di alcune conifere: l'abete, il pino e il larice, tramite l'utilizzo di un albo illustrato. I bambini poi si sono confrontati nel trovare similitudini e differenze tra

le caratteristiche dei tre alberi. Infine, è stato chiesto ai bambini di disegnare con gli acquarelli l'albero che gli era piaciuto di più.



Fig. 13 Il disegno dell'albero.

Complice il fatto che l'attività si è svolta all'interno, il laboratorio ha assunto, dal punto di vista delle attività proposte, un carattere piuttosto tradizionale. L'educatrice è partita da un'esperienza quotidiana dei bambini, valorizzando le loro idee e preconoscenze, ma non dall'osservazione diretta della Natura. È venuto quindi un po' a mancare quel senso di meraviglia che dovrebbe guidare le attività nell'Oasi, anche se Enrica è riuscita, tramite il tono di voce, l'entusiasmo, il modo di guidare le conversazioni, a favorire il loro interesse.

La dimensione del fare è stata promossa attraverso la rielaborazione grafica, ma non tramite un approccio sperimentale. Non sono state svolte indagini né esperimenti, non sono stati proposti giochi; non si è partiti da una domanda e non si è cercata assieme una spiegazione, e non si è lavorato più di tanto sulla costruzione di un discorso scientifico. Si è fatto uso di esempi e similitudini per confrontare le somiglianze tra i tre alberi e i modellini a cui si è ricorsi, sono le raffigurazioni presenti negli albi illustrati. Si è lavorato inoltre sul pensiero quantitativo in termini di ricerca di somiglianze e differenze. I bambini sono stati invitati a riconoscere regolarità, quali la forma delle foglie ma non è stata approfondita la relazione tra la loro struttura e funzione. Durante l'attività, sono state incentivate le conversazioni mirate all'apprendimento, l'ascolto e la valorizzazione delle idee dei bambini. La maestra ha cercato infatti di stimolare la curiosità, le riflessioni e le domande. In questo laboratorio, ho visto i bambini

collaborare per trovare il maggior numero di caratteristiche dei diversi alberi e partecipare alla co-costruzione della conoscenza, tramite la messa a disposizione delle loro idee e conoscenze. Ho notato come i bambini si esprimessero liberamente e serenamente, dato l'ambiente privo di stress, pressione e non giudicante.

4.2.2. Secondo laboratorio: i fiocchi di neve

Ho osservato il secondo laboratorio scientifico lunedì 20 dicembre. Anche questo laboratorio è svolto all'interno a causa del freddo, con le stesse modalità organizzative: inizialmente con i piccoli, poi con i medi e i grandi.

Il laboratorio riguardava i fiocchi di neve e in particolare la loro forma. Le domande stimolo iniziali avevano lo scopo di richiamare nei bambini l'idea che la neve e il ghiaccio sono acqua allo stato solido, e che questo si osserva quando c'è freddo. Le domande stimolo proposte ai bambini sono state "Cosa succede all'acqua quando c'è freddo?". Dopo un momento di confronto, i bambini hanno affermato che con il freddo l'acqua diventa ghiaccio e si può formare la grandine e la neve. Enrica ha anche chiesto cosa succede all'acqua quando c'è tanto caldo, proponendo l'esempio dell'ebollizione dell'acqua quando la mamma fa la pasta. Partire infatti dalla quotidianità è una strategia efficace per coinvolgere i bambini. Questi argomenti non sono stati però approfonditi, non essendo i temi principali del laboratorio, ma hanno fatto solo da introduzione.

La maestra si è poi focalizzata sul ghiaccio: ha fatto toccare un pezzo di ghiaccio e dell'acqua per far percepire, tramite il senso del tatto, la differenza di temperatura e di consistenza. L'educatrice ha poi portato l'attenzione sulla neve stimolando i bambini con domande come "Avete mai visto la neve? Quando si forma? Avete mai osservato un fiocco di neve? Qual è la sua forma?" Dalla raccolta delle loro idee, è emerso che quando c'è freddo, l'acqua congela formando i fiocchi di neve.

La maestra ha poi mostrato un albo illustrato con raffigurati i cristalli di neve. Lo scopo di questa attività era far scoprire ai bambini che i fiocchi di neve, anche se all'apparenza sembrano tutti uguali, possono assumere forme molto diverse. I bambini in effetti sono rimasti molto sorpresi da questo fatto. Per fissare le idee, la maestra ha consegnato poi a ogni bambino un cristallo di cartoncino di forma diversa, già ritagliato,

e li ha invitati a decorarlo con la tecnica del collage. Con i fiocchi decorati è stato realizzato un cartellone di gruppo.



Fig. 14 La realizzazione del fiocco di neve.

Anche questa attività purtroppo si è svolta al chiuso e quindi non ha preso avvio a partire dalle opportunità offerte dall'ambiente. Come nell'attività precedente, la maestra ha utilizzato molto le conversazioni, ascoltando e valorizzando le idee dei bambini. Anche in questo laboratorio ho notato come l'ambiente fosse privo di stress e pressione e come fosse non giudicante. L'insegnante ha cercato di favorire la curiosità dei bambini attraverso l'utilizzo di diversi mediatori didattici e del tono della voce, ma soprattutto li ha coinvolti nel partecipare ai momenti di confronto di idee e di raccolta di conoscenze pregresse. Anche in questo laboratorio, i bambini hanno dialogato e si sono confrontati tra di loro, partecipando alla co-costruzione di conoscenze. Enrica ha favorito il confronto tra le idee dei bambini e ha proposto l'utilizzo di modellini per descrivere la forma dei fiocchi di neve. Per fare un accenno ai diversi stati dell'acqua è partita dalle attività tipiche della vita quotidiana. Tuttavia, sarebbe stato forse più efficace limitarsi a richiamare le idee sul passaggio da liquido a solido, tralasciando quello da solido a vapore, per non confondere i bambini con fenomeni e termini che poi non vengono sviluppati nel laboratorio.

Rispetto al laboratorio precedente è stata proposta almeno un'attività pratica, consistente nel confrontare acqua allo stato liquido e solido (ghiaccio) con il senso del tatto. È stata quindi proposta ai bambini un'esperienza diretta del fenomeno da osservare. La dimensione del fare è stata promossa attraverso lavoretti di tipo artistico, e la realizzazione di un cartellone finale ha permesso ai bambini di consolidare i concetti.

In questo laboratorio, però, come nel precedente, non è stato adottato un approccio di indagine; non sono state proposte attività di problem solving, né attività di tipo ludico.

4.2.3. Terzo laboratorio: il tempo

Il terzo laboratorio scientifico, che ho osservato lunedì 17 gennaio, si è soffermato sulla tematica del “tempo”, che le maestre avevano attenzione di approfondire nei mesi successivi. Purtroppo, anche questo laboratorio si è svolto all’interno. Il laboratorio era in realtà diviso in due giornate: la prima si è focalizzata sui giorni della settimana e sulle relative attività che i bambini fanno ogni giorno. Essi sono stati suddivisi in tre gruppi, i piccoli, i grandi e i medi. La maestra ha iniziato il laboratorio chiedendo ai bambini i giorni della settimana e di elencare, per ogni giornata, le attività che svolgono tipicamente durante la giornata scolastica. Per fare questo, si è aiutata con un cartellone appeso in classe, cogliendo quindi in aula uno stimolo per introdurre e proporre l’attività.



Fig. 15 Il cartellone delle attività appeso in classe.

Successivamente, l’insegnante ha mostrato un orologio e ha invitato i bambini a costruirne uno, riguardante i laboratori e i giorni della settimana. Ha consegnato a questo scopo un piatto, suddiviso in sei quadranti (il sabato e la domenica sono rappresentati da un unico quadrante). Ogni spicchio del piatto è stato colorato di un colore diverso, in base al laboratorio della giornata. Il quadrante del lunedì in azzurro, il martedì in giallo, il mercoledì in rosso, il giovedì in verde, il venerdì in arancione, mentre

per il sabato e la domenica i bambini hanno scelto in autonomia un colore, per rappresentare quello che generalmente fanno con la loro famiglia.



Fig. 16 La realizzazione dell'orologio e l'orologio finito.

In questo laboratorio non è stato promosso un senso di stupore e meraviglia nei confronti della natura, così come non sono state favorite le domande e le curiosità sui fenomeni naturali: questa attività era infatti intesa come attività introduttiva rispetto all'argomento della stagionalità, che sarà approfondito nei mesi successivi e in cui verranno proposte indagini sui fenomeni naturali. Enrica ha colto nell'ambiente interno uno stimolo per introdurre l'attività, ossia l'orologio, ed è partita dalle attività tipiche della vita quotidiana, ossia la settimana dei bambini, favorendo la dimensione del fare, tramite la creazione di alcuni modellini (l'orologio per descrivere la settimana). Con il gruppo dei grandi, nella costruzione dell'orologio, è stato incentivato il pensiero quantitativo in quanto si è fatto scrivere e leggere un numero in ogni quadrante e sono state proposte domande quali "Quanti giorni ci sono in una settimana? Quanti quadranti realizziamo? Quale quadrante rappresenta due giornate?". Ai bambini medi e grandi, inoltre, è stata proposta la lettura dell'orologio con le ore e ciò è stato incentivato dalla maestra con domande come "Mi dite che ore sono? A che ora facciamo il laboratorio?".

Non sono state proposte situazioni di problem solving, indagini o attività ludiche. I bambini sono stati guidati a riconoscere regolarità, facendo corrispondere ogni giorno a un determinato colore. Non sono mancati momenti di comunicazione e di scambio ed è stata favorita la raccolta delle loro preconoscenze sui giorni della settimana. Il confronto è avvenuto anche quando, al termine della costruzione dell'orologio, ogni bambino ha spiegato le motivazioni che lo hanno portato a scegliere un determinato

colore per il giorno della domenica ed è stato chiesto loro di fare un esempio di esperienza fatta con i loro genitori di domenica.

4.2.4. Quarto laboratorio: il tempo, parte seconda

Giovedì 20 gennaio ho osservato il mio quarto laboratorio di educazione scientifica, in cui la maestra Enrica ha ripreso l'orologio realizzato nel laboratorio precedente. È stata un'eccezione che siano stati proposti due laboratori scientifici all'interno della stessa settimana, in quanto solitamente si svolge solamente il lunedì. I bambini sono stati suddivisi in due gruppi misti: uno svolgeva il laboratorio scientifico all'interno con la maestra Enrica, mentre l'altro gruppo svolgeva un'attività all'esterno con Marco, il proprietario dell'Oasi. I gruppi si sono poi scambiati.

Nell'attività all'interno, Enrica ha mostrato l'orologio costruito precedentemente dai bambini, chiedendo "Chi si ricorda cos'è questo? A cosa ci serviva? Lo utilizzavamo per "misurare" l'ora?" I bambini hanno replicato che serviva per "misurare" i giorni della settimana e per ricordare le relative attività. La maestra poi ha appoggiato per terra dei foglietti con i nomi dei giorni della settimana; sotto a questi ne ha messi altri con i numeri corrispondenti a ciascun giorno, e infine, sotto di questi, ha messo dei foglietti colorati con i colori usati nell'orologio. Ha proposto quindi un gioco con le carte: ogni bambino ha ricevuto una carta che rappresentava un'attività della settimana e, sulla base del disegno o del colore, doveva associarla al giorno corrispondente. I bambini dovevano motivare la scelta e chiedere aiuto in caso di difficoltà. La maestra in questi casi facilitava il compito, aiutando i bambini a comprendere la raffigurazione e a ragionare sulla giusta collocazione.



Fig. 17 Il gioco di carte con i giorni della settimana.

Durante l'attività, la maestra ha continuamente promosso momenti di comunicazione e di scambio e ha favorito il confronto tra le idee dei bambini nell'interpretare le raffigurazioni, che erano talvolta complesse e ambigue (erano le carte del gioco "Dixit"). Le carte erano spesso difficili per i piccoli, mentre molto più accessibili per i grandi. In questa attività non è stato promosso un senso di stupore e meraviglia nei confronti della natura, così come non sono state favorite domande e curiosità sui fenomeni naturali. Sono state valorizzate però le idee e le intuizioni dei bambini per supportare il gioco, che ha fatto riferimento alle attività tipiche della loro vita quotidiana a scuola. È stata valorizzata la dimensione dell'esperienza e del gioco come strategia educativa e di partecipazione. I bambini hanno fatto uso di esempi e metafore per interpretare le raffigurazioni delle carte e posizzarle nella giornata corretta sulla base del riconoscimento di quelle regolarità che orientavano il laboratorio. Al termine dell'attività, è stato promosso il ragionamento quantitativo in quanto è stato chiesto loro di contare quante carte vi fossero per ogni giornata. Anche se non è stata promossa una vera e propria attività di problem solving, i bambini sono stati messi nella condizione di risolvere un quesito, tramite il confronto, l'aiuto dei compagni e le stimolazioni di Enrica con domande come "perché hai scelto questa collocazione? Cosa rappresenta per te la carta?".

4.2.5. Quinto laboratorio: le talee di salice

Nell'attività all'esterno, Marco ha mostrato a un altro gruppo di bambini come piantare le talee di salice piangente. Le talee sono state prese dai rami di un salice piangente che la scorsa estate, a causa del vento, si è sradicato ed è caduto. I rametti erano lunghi 40 cm circa, tagliati alle estremità con taglio in diagonale che permette all'acqua piovana di scorrere via, evitando che lo faccia marcire. In tutto sono stati piantati sei salici, tre con il primo gruppo e tre con il secondo. Il processo è stato il seguente: in un primo momento Marco ha usato la vanga per togliere le erbacce dal terreno, poi ha preso una talea, l'ha infilata nel terreno e l'ha spinta con la mano, usando il martello per spingerla più in profondità. Ha poi preso un pezzo di cartone per attorniare le talee. L'utilizzo del cartone serve a evitare alla luce di passare, impedendo così la crescita di erbacce attorno alla talea, che potrebbero ostacolarne la crescita. È una tecnica naturale che evita l'utilizzo di prodotti chimici. Ai bambini è stato dato quindi il compito di controllare periodicamente l'integrità del cartone e di cambiarlo quando necessario. Infine, Marco ha ripreso la vanga e, con l'aiuto dei bambini, l'ha usata per prendere delle zolle di terra da appoggiare sopra il cartone, per tenerlo fermo.



Fig. 18 Il laboratorio sulle talee.

In questo laboratorio sono stati colti nell'ambiente naturale stimoli e opportunità per l'educazione scientifica: le talee sono state prese dai rami del salice piangente abbattuto in giardino. È stato promosso il senso di stupore e meraviglia nei confronti del fenomeno e sono state favorite le domande e valorizzate le preconoscenze per supportare l'attività di educazione scientifica. Marco infatti ha iniziato l'attività chiedendo ai bambini "vi ricordate dove si trovava il nostro salice piangente? Avete mai visto qualcuno piantare un albero?" Non sono mancati infatti momenti di confronto, comunicazione e di scambio. È stata valorizzata la curiosità: i bambini hanno posto molte domande interessanti quali "Perché bisogna mettere il cartone? Per quanto tempo deve rimanere? Non si rovina? Come fa a entrare l'acqua nel terreno se c'è un cartone? Quante zolle usiamo?". Il laboratorio è partito da un problema reale ed è stata proposta un'esperienza per risolverlo, promuovendo così la dimensione del fare. È stato incentivato il pensiero quantitativo nel momento in cui si è proposto ai bambini di contare gli alberi piantati e le zolle da posizionare sopra il cartone. I bambini sono stati guidati a riconoscere regolarità e relazioni tra struttura e funzione, quale la funzione della talea tagliata secondo un piano inclinato e la funzione del cartone sopra il prato. In questo laboratorio, invece, non sono state usate le strategie del gioco e del problem solving che hanno messo i bambini nelle condizioni di risolvere in prima persona un quesito posto.

4.3. Osservazione partecipante degli altri laboratori

4.3.1 Laboratori del martedì

Per le attività del martedì i bambini sono stati suddivisi nei tre gruppi per fascia d'età. L'attività all'interno si svolgeva con il maestro Gianluca mentre all'esterno vi erano gli altri due gruppi. Il gruppo dei piccoli ha iniziato all'interno, gli altri due all'esterno. Inizialmente, ho scelto di uscire per osservare il gioco libero e la proposta della passeggiata naturalistica, durante la quale, la maestra ha incentivato i bambini ad osservare la rugiada, invitandoli a cercare le ragnatele negli alberi, e i bambini sono partiti in esplorazione. In questa occasione, si è cercato di promuovere il senso di

meraviglia e lo stupore nei confronti dei fenomeni naturali grazie proprio allo stare in natura. Anche se il laboratorio di educazione scientifica non era intenzionale, l'insegnante ha offerto un aggancio con l'attività svolta in classe in precedenza, quella riguardante i fiocchi di neve. Questo legame però avrebbe potuto forse essere sfruttato meglio, progettando un nuovo laboratorio, stavolta all'esterno.



Fig. 19 Alla ricerca delle ragnatele.

Con il gruppo dei medi, il maestro Gianluca ha proposto un esperimento per riprendere l'argomento introdotto prima delle vacanze di Natale, ossia i colori primari e secondari. Quest'attività consisteva nel far colorare un fazzoletto con delle righe di due colori primari realizzare una specie di "vermetto" e posizionarlo in un piatto, dove i bambini hanno versato dell'acqua. In questo modo hanno ottenuto i colori secondari.



Fig. 20 I "vermetti" per studiare i colori secondari.

Il maestro ha poi proposto un gioco riguardante i numeri: ha posizionato per terra nove cerchi e ha inserito, nel quarto e nel sesto cerchio, un foglietto di carta con scritti rispettivamente i numeri 4 e 6. Ogni bambino ha ricevuto poi un foglietto con uno

degli altri numeri e, sulla base del numero chiamato dal maestro, il bambino che possedeva il foglietto con il numero chiamato, doveva alzarsi e inserirlo nel cerchio corrispondente. Successivamente, è stato chiamato un bambino per volta a posizionare dei mattoncini nel cerchio, sulla base del numero scritto nel foglietto, con la possibilità di chiedere aiuto ai compagni.



Fig. 21 Il gioco dei numeri.

Anche il laboratorio con i grandi è iniziato con un ripasso sui colori, argomento iniziato prima delle vacanze di Natale. È continuata poi l'attività con i numeri, simile a quella proposta ai medi ma più complessa, in quanto non c'era alcun numero all'interno dei cerchi all'inizio del gioco. I bambini si sono divertiti poi ad unire i diversi foglietti per formare altri numeri. (es. 74, 87, 11 ecc.). Il maestro ha infine proposto una terza attività sul tema delle lettere. Gianluca ha posizionato a terra dei foglietti colorati con sopra scritta una lettera, in ordine alfabetico. I bambini insieme dovevano leggere e trovare una parola per ogni lettera. Le lettere dell'alfabeto inglese sono state scritte a parte, su dei foglietti bianchi.



Fig. 22 L'attività con le lettere.

Il maestro infine ha ripreso l'argomento affrontato da Enrica, cioè i giorni della settimana. Per consolidare gli apprendimenti ha proposto un gioco. A ogni bambino ha consegnato un cerchio e un cartello, su cui era scritto il nome di un giorno della settimana. Le singole lettere erano sparpagiate per terra e il gioco consisteva nel prendere le lettere corrette per comporre la parola sul proprio cartello. Inizialmente, il gioco è stato proposto in modalità sfida, con un bambino contro l'altro, mentre successivamente i due bambini si dovevano aiutare per raggiungere l'obiettivo nel minor tempo possibile.



Fig. 23 Comporre con le lettere il nome dei giorni della settimana.

Come ultima attività, è stato consegnato a ogni bambino un numero scritto su un foglietto. Il maestro chiamava una lettera e un numero: il bambino che possedeva il numero chiamato doveva alzarsi e correre per andare a prendere la lettera.

Anche nel laboratorio con i piccoli sono stati approfonditi i colori primari, in particolare il blu. È stato quindi chiesto ai bambini di trovare degli oggetti di questo colore nell'aula. È stato poi proposto un lavoretto (Fig. 24).



Fig. 24 Lavoretto sui colori.

Nei laboratori di questa giornata i bambini sono stati stimolati a mettersi in gioco, e il loro interesse è stato mantenuto grazie al suggerimento di attività diversificate, calibrate sulla base dell'età. Le relazioni positive tra i bambini hanno caratterizzato tutti i tre laboratori, sostenendo così gli apprendimenti.

4.3.2 Laboratori del mercoledì

Mercoledì mattina ho partecipato all'attività di ATB (*"awareness through the body"*, che significa appunto *"consapevolezza attraverso il corpo"*). Si tratta di tecniche simili a quelle utilizzate nei corsi di yoga o di meditazione. Per questo laboratorio, i bambini sono stati divisi in due gruppi, i grandi all'esterno con Lara, una delle due fondatrici della scuola, mentre i piccoli e i medi all'interno con due esperte esterne.

Lara ha introdotto i bambini al laboratorio proponendo loro diverse attività di immaginazione e visualizzazione a occhi chiusi. Dapprima ha fatto immaginare ai bambini di essere delle moto, poi li ha inviati a prendersi per mano e a mettersi in cerchio, con lo scopo di ricreare una tazza, il cui latte all'interno non poteva uscire dai bordi. Poi ha fatto immaginare ai bambini di essere pietrificati, per poi proporre loro di fare finta di sciogliersi e di tornare a camminare. Sono rimasta sorpresa dalla capacità di Lara di rendere reali idee fantasiose e dall'entusiasmo dei bambini nel mettersi in gioco. Successivamente, è iniziata l'attività vera e propria. Attraverso un telo di forma rettangolare, posizionato per terra, Lara ha rappresentato *"il museo degli animali"*. I bambini hanno scelto 4 animali da associare ai 4 lati del telo. Durante il gioco, quando la maestra chiamava uno di questi quattro animali, i bambini dovevano girarsi verso il lato della stanza corrispondente. Tale attività serviva a introdurre i bambini alle figure geometriche e alle abilità spaziali. Lara, infatti, ha mostrato delle carte plastificate,

usandole come modello per illustrare ai bambini il significato di “lato” e “angolo” e ripetendo i concetti di destra, sinistra, avanti, indietro. Ho trovato molto interessante il fatto di introdurre e approfondire il concetto di destra, sinistra, avanti, indietro, lato e angolo con attività ludiche e immaginative: questo stimolava i bambini a mettersi in gioco e manteneva alto il loro interesse. I bambini quindi, attraverso questo laboratorio, hanno lavorato sul pensiero quantitativo e sull’uso di modelli. Dopo questa attività è stato proposto un momento di rilassamento.



Fig. 25 Attività di ATB.

L’attività con i medi e i piccoli si è svolta in contemporanea dentro l’aula e purtroppo non sono riuscita a partecipare. La maestra mi ha raccontato che questa lezione ha affrontato i concetti di destra, sinistra, avanti, indietro, attraverso la pittura e la realizzazione di un cartellone.

4.3.3 Laboratori del giovedì

Giovedì è stato proposto un altro laboratorio scientifico (come sopra raccontato), all’interno con Enrica e all’esterno con Marco. È stato poi ospite dei bambini a scuola Daimon, il cane dell’educatrice Sara, su grande richiesta dei genitori. Il cane è benvoluto dai bambini, che lo cercano e lo trattano molto bene. Personalmente, sono rimasta colpita dal comportamento del cane, molto paziente nei diversi momenti della giornata.



Fig. 25 Daimon, il cane amico dei bambini della scuola.

4.3.4 Laboratori del venerdì

Il venerdì si è svolta l'attività relativa al tema annuale "il giro del mondo", volta a favorire le competenze interculturali. Il Paese protagonista di questa settimana è stata l'India. È venuta a scuola Palak, una ragazza nata a Delhi che si trova a Padova in quanto sta svolgendo il dottorato di ricerca. Palak si è presentata ai bambini in inglese e la maestra Francesca, che insegna inglese ai bambini, faceva da traduttrice. Il laboratorio si è svolto all'interno e i bambini sono stati suddivisi in due gruppi misti. Il primo gruppo ha realizzato il pane tipico indiano (*chapati*) con l'aiuto dell'ospite. Palak ha mostrato ai bambini come si realizza l'impasto, ha spiegato i diversi passaggi da fare e ha usato le mani per misurare la quantità degli ingredienti. Una volta pronto l'impasto, Palak ne ha consegnato un pezzetto a ogni bambino, invitandoli a creare una sfera con le mani e poi schiacciarla delicatamente. L'impasto è stato poi cotto dal maestro Gianluca e ognuno ha potuto mangiare il proprio pane. La maestra ha infine chiesto ai bambini se notavano qualche differenza tra il nostro pane e il pane chapati: i bambini hanno sottolineato che il pane chapati è piatto mentre il nostro è gonfio.



Fig. 26 La preparazione del pane indiano.

Il secondo gruppo ha realizzato delle candele, in memoria della festa delle luci (Diwali), una delle più importanti feste indiane che si festeggia nel mese di ottobre o novembre. La festa simboleggia la vittoria del bene sul male e durante la festa si usa accendere delle luci (candele o lampade tradizionali chiamate *diya*). Per realizzare le candele, Gianluca ha realizzato l'impasto con acqua e farina e ne ha dato un pezzetto ad ogni bambino. Ognuno lo ha colorato e modellato, è stato fatto seccare, così da ottenere la base su cui appoggiare la candela, realizzata con del cotone bagnato con l'olio.



Fig. 26 Le candele realizzate dai bambini.

Al termine delle attività, mentre alcuni bambini facevano la fila e aspettavano il loro turno per cuocere il pane, gli altri hanno ascoltato delle storie con la maestra Suena, e altri ancora hanno potuto decorare il polso con un piccolo tatuaggio all'hennè realizzato da Palak, Francesca o Lara.

CAPITOLO 5. Risultati delle griglie di osservazione

Dopo aver descritto nel capitolo precedente le attività osservate, nel seguito riporto le griglie di osservazione generale, dell'educazione scientifica e del pensiero creativo compilate. Mentre la griglia generale e quella sulla creatività sono state compilate una volta sola per tutto il periodo di osservazione, la griglia per l'educazione scientifica è stata compilata per ciascuno dei laboratori osservati e ne è stata fatta poi una media.

5.1 Griglia di osservazione generale

Nei grafici seguenti sono stati sintetizzati i dati relativi alle tre sezioni della griglia: le attività, i comportamenti dei bambini, i comportamenti e il ruolo degli educatori. I punteggi assegnati a ciascun item sono riportati in forma di grafico a barre, per facilitare il confronto tra gli item.



Fig. 27 Risultati della griglia di osservazione riguardante le attività.

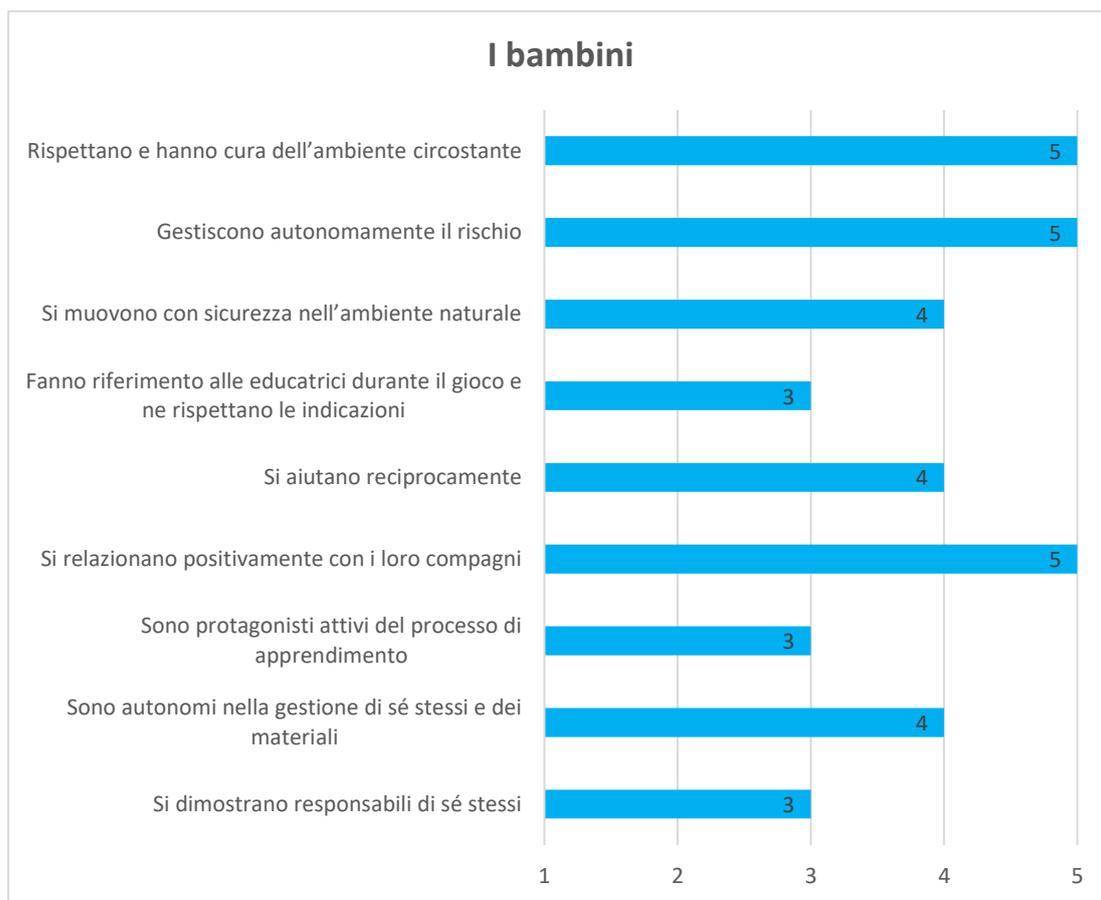


Fig. 28 Risultati della griglia di osservazione riguardante i comportamenti dei bambini.

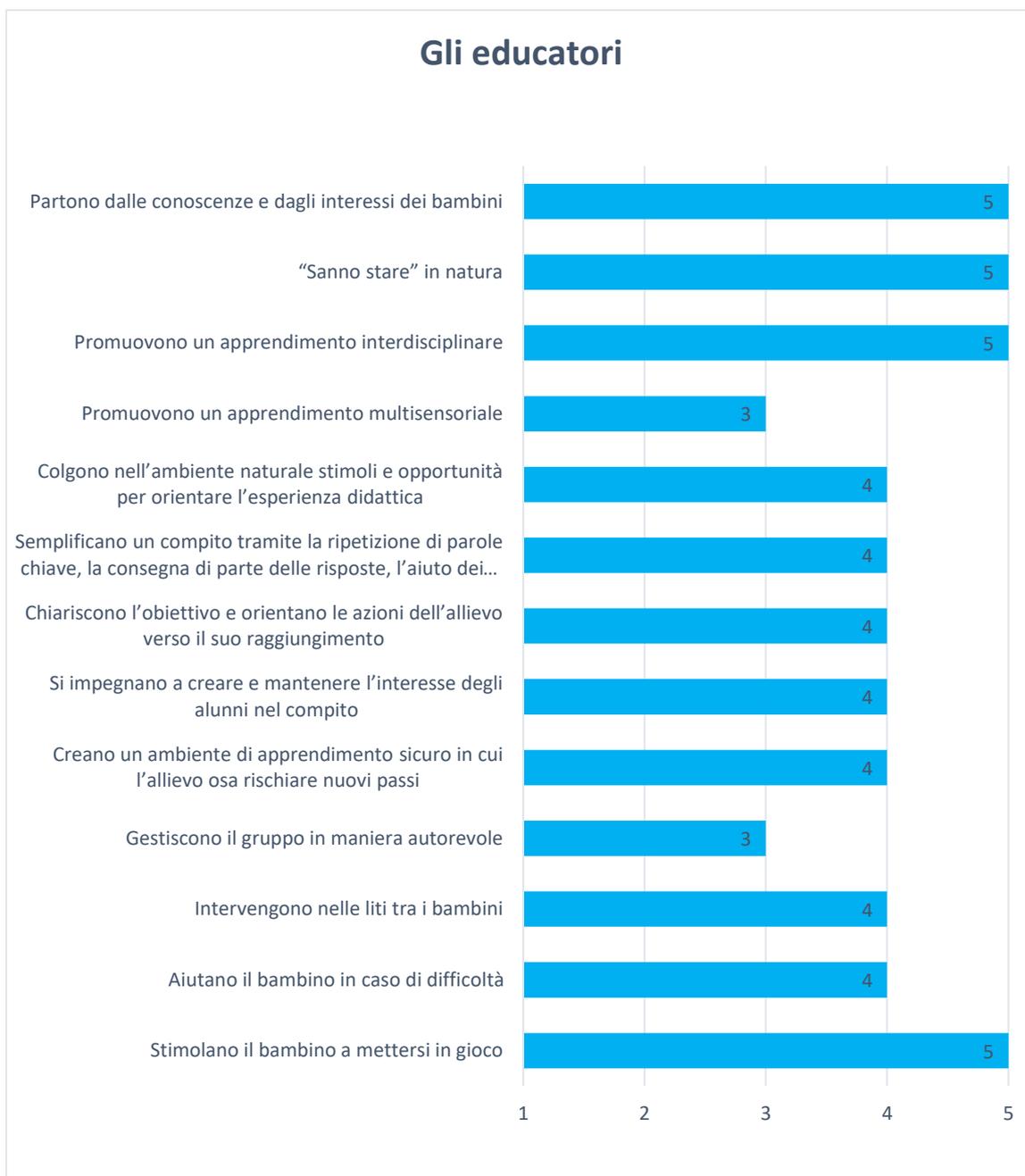


Fig. 29 Risultati della griglia di osservazione riguardante gli educatori.

Il punto di forza che ho notato nell'osservare le attività durante la settimana, è che queste si svolgono principalmente in gruppo. Le attività organizzate sono guidate dall'insegnante e seguono dei tempi prestabiliti, in particolare i laboratori della mattina che vanno dalle dieci alle undici e mezza. Sono previsti molti momenti di gioco libero, nei quali i bambini pianificano in autonomia giochi come la staffetta, nascondino, prendi e scappa. Gli spazi variano a seconda delle proposte e con questi anche le regole:

all'interno, per esempio, non si può correre e usare un tono di voce alto, mentre all'esterno ciò è permesso, nel rispetto dei limiti spaziali consentiti.

Nell'osservare i bambini, sono rimasta colpita dalle relazioni positive tra di loro, sicuramente favorite dall'attività di gruppo e dalla capacità degli educatori. Mi ha stupito anche la capacità dei bambini di gestire i conflitti in discreta autonomia; favorita dal fatto che l'intervento degli educatori avviene solo in caso di necessità. Un altro punto forte è vedere i bambini muoversi con sicurezza nell'ambiente naturale e riuscire a gestire il rischio in autonomia, aiutandosi reciprocamente in caso di bisogno. Per esempio, i bambini si trovano in situazioni rischiose quando si arrampicano sugli alberi oppure quando giocano con i bastoni. In caso di bisogno, sanno che possono chiedere aiuto ai compagni e agli adulti. Durante il gioco all'esterno, gli educatori sono comunque molto attenti nell'osservare i comportamenti dei bambini, intervenendo e prevenendo i pericoli. Ho osservato con piacere che i bambini hanno cura dell'ambiente circostante e si meravigliano di ciò che li circonda.

Per quanto riguarda gli educatori, essi stimolano i bambini a mettersi in gioco, a sperimentare e a fare esperienza, evitando di insistere se un bambino non vuole partecipare ad una attività organizzata. Gli educatori promuovono un apprendimento interdisciplinare: i laboratori uniscono diverse discipline quali scienze, arte, italiano, matematica e ciò è possibile grazie alle diverse competenze degli educatori. Mi sarei aspettata che venisse promosso maggiormente un apprendimento di tipo multisensoriale nelle attività organizzate, ma questo è avvenuto in modo piuttosto limitato. Ciò che accomuna gli educatori, è che "sanno stare" in natura, la conoscono e ne hanno rispetto e credono nella validità della proposta di far trascorrere molto tempo all'aperto. Inoltre, nelle attività organizzate, essi spesso partono dalle conoscenze iniziali dei bambini e, tramite il dialogo e il confronto, tali conoscenze vengono incrementate e co-costruite con i compagni. Durante questi momenti, gli educatori, in caso di necessità, semplificano il compito tramite la ripetizione di parole chiave, la consegna di parte delle risposte, l'aiuto dei compagni. Gli stimoli che orientano le esperienze didattiche sono presi dall'ambiente interno o esterno: questi sono stati, per esempio, l'orologio, un libro, le carte di un gioco in scatola, il salice piangente abbattuto, le ragnatele sugli alberi.

Durante il gioco libero, mi ha colpito anche la capacità degli educatori di offrire situazioni stimolanti e sfidanti, partendo da materiale povero. Per esempio, un pomeriggio Gianluca ha creato una sorta di altalena con un po' di spago e un legnetto e i bambini hanno trascorso il pomeriggio entusiasti di usare questo manufatto.

Per quanto riguarda la gestione del gruppo, non ho notato prese di posizioni autoritarie da parte degli educatori, se pur in qualche occasione hanno dovuto ripetere più volte le cose per farsi ascoltare. Nelle situazioni di conflitto, gli educatori riprendevano i bambini facendoli riflettere sull'effetto che le loro azioni possono avere sugli altri, promuovendo così uno dei valori che caratterizzano questa realtà, l'empatia.



Fig. 30 Una nuova altalena.

5.2 Griglia di osservazione dell'educazione scientifica

Di seguito riporto la sintesi dei punteggi assegnati ai cinque laboratori nella griglia per l'educazione scientifica e la media ottenuta per ogni item.

ITEM	LIVELLO DI PRESENZA					
	1° lab. (Conifere)	2° lab. (Neve)	3° lab. (Tempo/1)	4° lab. (Tempo/2)	5° lab. (Talee)	Media
I BAMBINI						
Mostrano stupore e meraviglia nei confronti della natura	2	2	2	2	5	2,6
Pongono domande sui fenomeni naturali	2	3	2	2	4	2,6
Usano esempi, similitudini, metafore per descrivere la realtà	4	4	4	4	2	3,6
Sono talvolta impegnati in indagini scientifiche	2	2	2	2	4	2,4
Usano il ragionamento quantitativo	4	4	4	4	4	4
Collaborano per trovare una spiegazione per un fenomeno o la soluzione a un problema	3	3	3	4	2	3
Dialogano e confrontano tra di loro le idee sui fenomeni naturali	2	3	2	2	4	2,6
Riconoscono semplici regolarità, relazioni di causa/effetto, relazioni tra struttura e funzione	4	4	4	4	5	4,2
Partecipano alla co-costruzione della conoscenza, mettendo a disposizione le loro idee e conoscenze	4	4	4	4	4	4
GLI INSEGNANTI:						
Colgono nell'ambiente naturale stimoli e opportunità per l'educazione scientifica	2	2	2	2	5	2,6
Propongono intenzionalmente attività di educazione scientifica	5	5	5	5	5	5
Promuovono un senso di stupore e di meraviglia nei confronti dei fenomeni naturali	2	2	2	2	5	2,6
Favoriscono la curiosità e le domande dei bambini sui fenomeni naturali	2	2	2	2	5	2,6
Accolgono positivamente le curiosità e le domande scientifiche dei bambini	2	2	2	3	5	2,8
Valorizzano le idee, le preconoscenze e le intuizioni dei bambini per supportare le attività di educazione scientifica	3	3	3	4	4	3,4
Partono dalle attività tipiche della vita quotidiana e dai problemi reali	5	5	5	5	4	4,8
Promuovono la dimensione del fare e danno grande importanza alle esperienze	5	5	5	5	5	5
Usano esempi, similitudini, metafore o modellini per descrivere la realtà	4	4	4	5	2	3,8
Incoraggiano i bambini ad approfondire le loro curiosità con indagini ed esperimenti	2	2	3	2	2	2,2
Lasciano spazio e/o promuovono attività di problem solving	2	2	3	4	2	2,6
Promuovono il ragionamento quantitativo	4	4	4	4	4	4
Cercano assieme ai bambini spiegazioni alle loro domande sui fenomeni naturali	2	2	2	2	4	2,4
Favoriscono il "discorso" scientifico suggerendo domande come "perché", "come facciamo a saperlo"	2	2	2	4	4	2,8
Guidano i bambini a riconoscere regolarità, relazioni di causa/effetto, relazioni tra struttura e funzione	4	4	4	4	5	4,2
Favoriscono il confronto tra le idee dei bambini, promuovendo momenti di comunicazione e di scambio	4	4	4	5	4	4,2
Utilizzano il gioco come strategia educativa e di partecipazione	2	2	2	5	2	2,6
Sono competenti sui fenomeni naturali e nel linguaggio scientifico	4	4	4	5	5	4,4

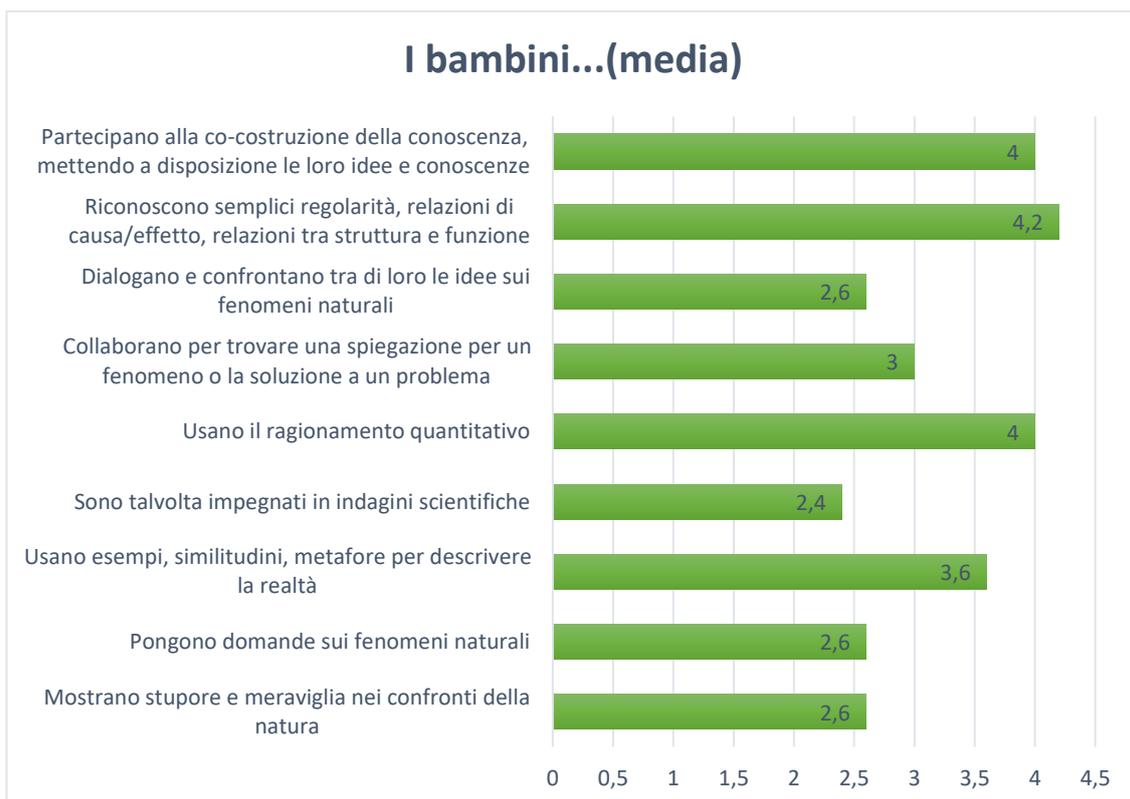
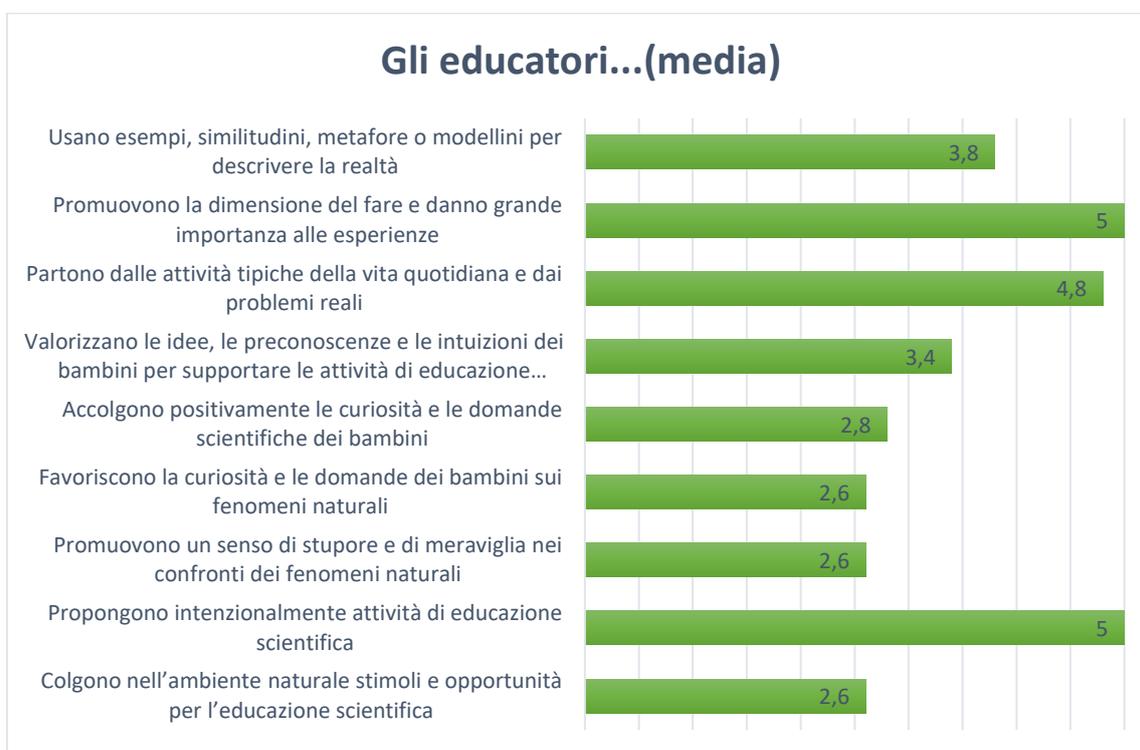


Fig. 31 Risultati medi della griglia di osservazione dell'educazione scientifica per quanto riguarda i comportamenti dei bambini.

Un punto forte, che ho osservato in tutti i cinque laboratori scientifici, è la partecipazione dei bambini alla co-costruzione della conoscenza e alla condivisione delle loro idee e del loro sapere. Il dialogo e il confronto sono stati quasi sempre proposti per rispondere alle domande di Enrica, per svolgere il compito e raggiungere gli obiettivi. L'item "si pongono domande sui fenomeni naturali", ha ottenuto però un punteggio basso in quanto poche volte sono stati trattati fenomeni naturali nei laboratori osservati. Una caratteristica frequente è l'uso di esempi, similitudini, metafore per descrivere la realtà, con riferimento alla quotidianità: per esempio ciò è avvenuto nel laboratorio in cui si è chiesto di associare i giorni della settimana alle relative attività che i bambini fanno ogni giorno, facendo degli esempi di esperienze vissute. Ha ottenuto un punteggio molto alto l'item "riconoscono semplici regolarità, relazioni di causa/effetto, relazioni tra struttura e funzione": durante i laboratori ci si è soffermati a trovare alcune regolarità, quali per esempio la struttura e la forma delle foglie, così come la relazione tra la struttura e la forma della talea di salice e la sua funzione. È stato incentivato l'uso

del ragionamento quantitativo, sia per esempio nell'attività di costruzione dell'orologio e numerazione dei quadranti, sia nel posizionamento delle zolle di terra sopra il cartone e in molte altre occasioni. Un punto che mi aspettavo raggiungesse un punteggio più alto, è lo stupore e la meraviglia nei confronti della natura: il punteggio basso è dovuto al fatto che i laboratori scientifici si sono svolti per lo più all'interno e quindi hanno usufruito poco degli stimoli e delle risorse dell'ambiente naturale. Il laboratorio più interessante da questo punto di vista è stato senz'altro quello relativo alle talee. In questo caso, molte sono state le domande su come si pianta un albero e sulla sua crescita. Durante i momenti di gioco libero all'esterno però ho visto bambini arrampicarsi e osservare con attenzione e interesse piccoli insetti presenti nei rami, mantenendo alto il senso di stupore e meraviglia. Mi aspettavo inoltre di ottenere un punteggio più alto per quanto riguarda gli item "pongono domande sui fenomeni naturali" e "collaborano per trovare una spiegazione per un fenomeno o la soluzione a un problema" ma non sono state proposte attività che prevedevano un problema da risolvere. Il punto più debole è stato l'impegno in indagini scientifiche: anche se le attività sono state proposte in modo divertente e coinvolgente, non erano impostate secondo un approccio di indagine scientifica.



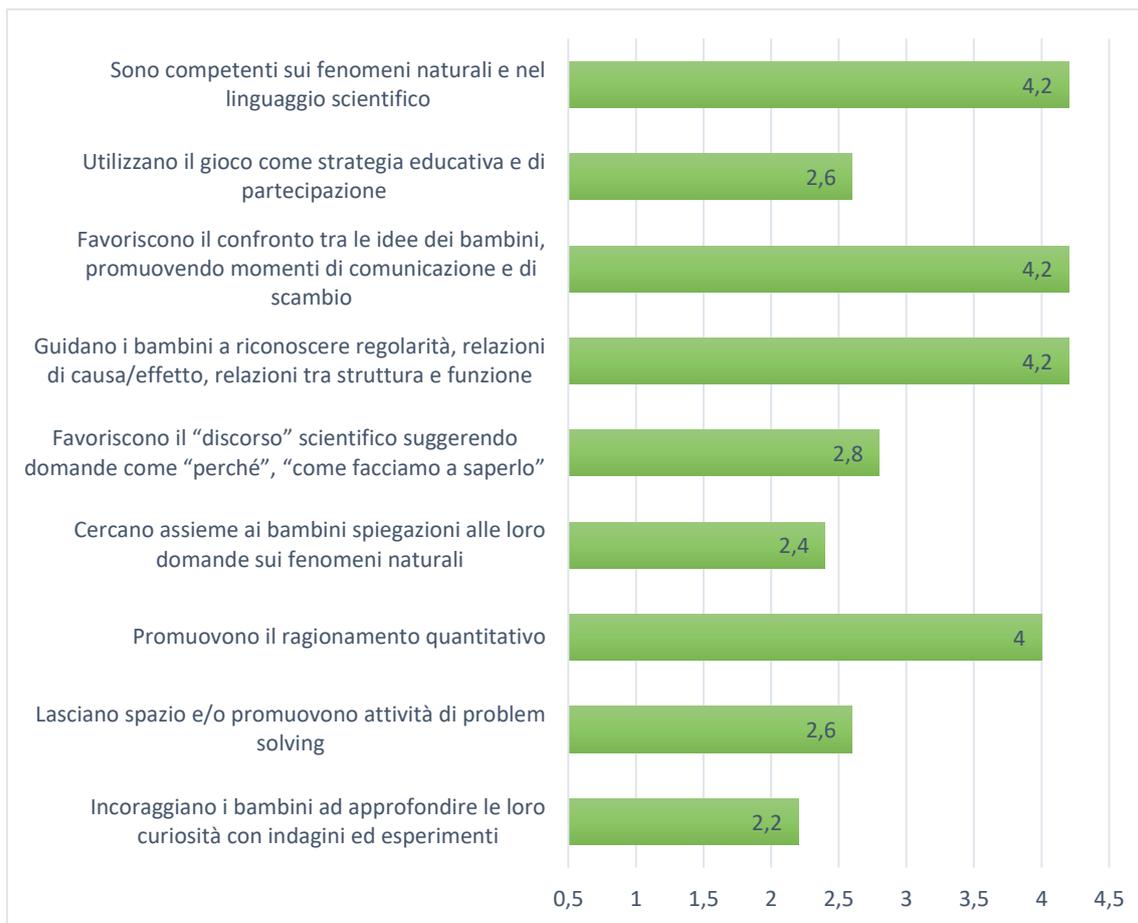


Fig. 32 Risultati della griglia di osservazione dell'educazione scientifica per quanto riguarda i comportamenti degli educatori

Per quanto riguarda le azioni degli educatori, ho osservato soprattutto Enrica, l'insegnante che si occupa dell'insegnamento e apprendimento delle scienze. Enrica si è mostrata competente sui fenomeni naturali e sul linguaggio scientifico. Questo è uno degli item che ha raggiunto infatti il punteggio più alto. Enrica ha una formazione molto varia (come emerge dall'intervista): ha studiato chimica, sia alla triennale che alla magistrale, ha partecipato a un corso di specializzazione in comunicazione e divulgazione della scienza e ha lavorato in contesti diversi.

Un altro dei punti forti è invece la promozione della dimensione "del fare" e "delle esperienze". Ogni laboratorio ha proposto un'attività pratica, quale la realizzazione di cartelloni e lavoretti, in modo da finalizzare in modo concreto gli insegnamenti ricevuti.

Un punto forte delle esperienze proposte, è che queste partono e coinvolgono le attività tipiche della vita quotidiana per rendere i bambini più partecipi. Per esempio,

per approfondire le caratteristiche dell'abete, si è parlato degli alberi di Natale che sono stati realizzati nelle loro case; per riflettere sugli stati dell'acqua si è fatto riferimento all'esperienza di cucinare la pasta, per affrontare il tempo e i giorni della settimana, si è fatto riferimento ai loro laboratori giornalieri. Un carattere presente in tutti i laboratori scientifici osservati, è stato il confronto tra le idee dei bambini, la promozione di momenti di comunicazione e di scambio. Questo è un punto forte dell'"emergent approach", secondo cui le interazioni tra i pari e il lavoro con gli altri sviluppano la conoscenza scientifica. Sono state valorizzate anche le preconoscenze, le idee e le intuizioni dei bambini per supportare le attività. L'insegnante durante le attività ha posto, in alcune occasioni, domande ai bambini per raccogliere le loro preconoscenze, discuterle e approfondirle, suggerendo domande come "perché", "come facciamo a saperlo", incentivando così il "discorso" scientifico. Inoltre, sono state accolte positivamente, curiosità, domande scientifiche e interessi dei bambini. Enrica nell'intervista, infatti mi ha sottolineato che gli educatori tengono conto degli interessi che emergono per programmare le attività. Solo in un'occasione però ho osservato gli insegnanti incoraggiare i bambini ad approfondire le loro curiosità con indagini ed esperimenti: nel laboratorio sui fiocchi di neve, quando l'insegnante ha fatto toccare un cubo di ghiaccio, ha proposto ai bambini di posizionarlo all'esterno per vedere cosa succedeva; i bambini però non hanno colto lo stimolo.

I concetti affrontati sono stati consolidati tramite esempi, similitudini, metafore o modellini per descrivere la realtà: è stato chiesto ad esempio di realizzare degli orologi, di trovare delle similitudini e analogie tra tre alberi, di fare degli esempi con le loro esperienze di vita quotidiana. Un punteggio alto è stato ottenuto dall'item riguardante il riconoscimento di regolarità, relazioni di causa/effetto, relazioni tra struttura e funzioni: in diverse attività è stato chiesto ai bambini di riconoscere alcune regolarità, quale la forma delle foglie, così come di comprendere la relazione tra struttura e funzione, quale la finalità del cartone nel piantare la talea. Un punteggio alto lo ha ottenuto anche l'item riguardante il pensiero quantitativo, che è stato promosso per esempio quando è stato chiesto di contare il numero dei quadranti e le zolle da posizionare sopra il cartone.

Mi aspettavo invece raggiungesse un punteggio più alto, l'item riguardante il cogliere nell'ambiente naturale, stimoli e opportunità per l'educazione scientifica. Questo è dovuto al fatto che le attività si sono svolte prevalentemente al chiuso; solamente un laboratorio scientifico, di quelli da me osservati, si è svolto all'esterno ed è stato il caso del laboratorio delle talee, in cui si è partiti da una situazione "accidentale" relativa all'ambiente naturale (il salice piangente abbattuto dal vento) e si è colta l'occasione per esplorare come far crescere nuove piante.

Mi aspettavo di ottenere un punteggio più alto negli item relativi al "favorire le curiosità e le domande sui fenomeni naturali" e al "cercare assieme ai bambini le spiegazioni alle loro domande sui fenomeni naturali". L'approccio utilizzato, in effetti, non è stato di tipo investigativo. Mi aspettavo raggiungesse un risultato più alto anche l'item riguardante l'utilizzo del gioco come strategia educativa, ma è stato utilizzato solamente nell'attività con le carte per imparare i giorni della settimana. Non sono state promosse, invece, attività di problem solving in quanto i bambini non sono stati messi nella condizione di dover risolvere un problema in un'attività intenzionalmente organizzata.

5.3 Griglia di osservazione della creatività

La griglia di osservazione delle creatività dei bambini, costruita seguendo di framework di Murcia et al. (2020) è riportata di seguito.

PRODOTTO: Criteri per i risultati creativi														
ORIGINALE			X	ADATTO ALLO SCOPO						X				
PERSONA: Prospettive su chi fa il pensiero originale														
Il bambino viene coinvolto dalla creatività dell'educatore		4	Viene promosso il <i>fare</i> creativo del bambino			3	Viene promosso il <i>pensiero</i> creativo del bambino			3				
LUOGO: elementi di un ambiente favorevole														
RISORSE		COMUNICAZIONE				CLIMA SOCIO-EMOTIVO								
Provocazioni intenzionali		2	Conversazioni mirate all'apprendimento			4	Ambiente privo di stress e pressione			5				
Materiali stimolanti		3	Ascolto e valorizzazione delle idee dei bambini			4	Non prescrittivo			4				
Materiali adeguati per tutti		4	Domande per indagini aperte			2	Non giudicante			4				
Tempo per l'esplorazione creativa		4	Facilitazione delle conversazioni dialogiche			4	È permesso fare errori			4				
PROCESSO: caratteristiche del pensiero creativo dei bambini														
AVERE CAPACITÀ DI AZIONE		ESSERE CURIOSI		FARE CONNESSIONI		OSARE		SPERIMENTARE						
Dimostrano auto-determinazione		3	Si interrogano		4	Fanno collegamenti		3	Desiderano rischiare e distinguersi		4	Provano nuove idee		3
Cioè che fanno è rilevante e significativo per loro		4	Si meravigliano		4	Riconoscono regolarità e schemi		4	Perseverano quando le cose diventano difficili		4	Si aprono alle possibilità		4
Si pongono uno scopo		3	Immaginano		5	Riflettono su cosa è e cosa potrebbe essere		2	Imparano dai fallimenti (resilienza)		4	Fanno indagini		2
Agiscono in autonomia		4	Esplorano		4	Condividono con gli altri le loro idee		4	Tollerano l'incertezza		4	Armeggiano e adattano le idee		3
Dimostrano scelte personali e libertà		4	Scoprono		3	Combinano le idee per creare qualcosa di nuovo		2	Sfidano i presupposti		3	Usano i materiali in modo non convenzionale		3
Si adattano e sono flessibili		4	Pensano "cosa succede se"		2	Vedono i differenti punti di vista		4	Trasformano le idee in azioni		3	Risolvono problemi		2

Fig. 33 Risultati della griglia di osservazione della creatività dei bambini

Per quanto riguarda la prima componente, “product”, ossia il “prodotto”, non ho visto in realtà realizzare prodotti creativi, originali e adatti allo scopo. Ho visto tuttavia gli educatori farlo in alcune occasioni, come quando Gianluca ha costruito l’altalena con spago e legnetto o una cerbottana con un ramo di sambuco, coinvolgendo anche i bambini. Gli insegnanti mettono in atto quindi il pensiero creativo e coinvolgono i bambini nelle loro idee ma non ho osservato situazioni particolari in cui i bambini sono stati messi nella condizione di creare qualcosa di nuovo.

La seconda componente, “person”, riguardante la “persona”, distingue tre livelli di creatività: il primo riguarda il coinvolgimento del bambino nella creatività dell’educatore; il secondo la promozione del *fare* creativo del bambino e il terzo la promozione del *pensiero* creativo. Ho visto il bambino essere coinvolto dalla creatività dell’insegnante, ad esempio nell’attività di ATB, dove Lara ha incentivato i bambini a “fare finta” di essere delle moto e delle tazze e ha fatto immaginare loro di trovarsi all’interno di un museo di animali e di osservarli. Il fare creativo è stato promosso quando hanno costruito un orologio, utilizzando un piatto, o quando hanno realizzato il proprio fiocco di neve. Il pensiero creativo non è stato promosso direttamente, ma veniva favorito dall’ambiente soprattutto nel gioco libero. La povertà dei materiali incentivava infatti i bambini a costruirsi dei giochi, quali le altalene con rami e spaghi o le cerbottane con i rami di sambuco.

La terza P fa riferimento agli elementi del contesto o del luogo (“place”) che favoriscono la creatività, quali le risorse, la comunicazione e il clima socio-emotivo. Riguardo alle risorse, sono stati utilizzati materiali stimolanti, anche se i laboratori si sono svolti spesso al chiuso e quindi non sono stati valorizzati appieno gli stimoli naturali. Tra le risorse, rientra anche il tempo dedicato all’esplorazione creativa, tempo che è stato lasciato soprattutto durante i momenti di gioco libero. La comunicazione è stata caratterizzata dalla raccolta delle conoscenze dei bambini, dall’ascolto e dalla valorizzazione delle loro idee. Enrica ha spesso iniziato i laboratori, raccogliendo le conoscenze dei bambini circa, per esempio, i fiocchi di neve, l’abete, la betulla, il salice, così come ha facilitato e coordinato le conversazioni, proponendo diverse domande per stimolare i bambini. Non sono state proposte invece domande per le indagini aperte.

L'ambiente e il clima sono sicuramente gli aspetti che mi hanno colpita maggiormente: ho trovato un ambiente privo di stress e pressione, non giudicante e in cui è permesso fare errori. Questi non sono visti come fallimenti ma come costituenti importanti per capire i propri limiti e le proprie potenzialità. Non ho visto i bambini timorosi nel mettersi in gioco; al contrario li ho trovati curiosi e propositivi nel partecipare a nuove esperienze.

Per quanto riguarda il "processo", Murcia e colleghi hanno individuato cinque tipi di atteggiamenti che si possono considerare come indicatori di creatività nei bambini, quali la capacità di azione, di essere curiosi, la capacità di fare connessioni, di osare e sperimentare. Per quanto riguarda la capacità di azione, ho notato che i bambini agiscono in autonomia e si mostrano propositivi nell'organizzare giochi autogestiti durante il tempo libero. Li ho visti anche adattarsi ed essere flessibili ai cambiamenti e alle nuove proposte. Un punto forte negli atteggiamenti di questi bambini è sicuramente l'essere curiosi: si meravigliano verso ciò che li circonda, si interrogano sugli elementi naturali, immaginano ed esplorano la natura. Non ho avuto la possibilità di vedere occasioni in cui è stato promosso il pensare a "cosa succede se", che sarebbe la caratteristica peculiare del pensiero creativo nell'educazione scientifica. Per quanto riguarda la capacità di fare connessioni, ho visto i bambini individuare regolarità e schemi negli apprendimenti proposti, mentre non ho avuto l'occasione di vederli unire idee diverse per creare qualcosa di nuovo e di riflettere "su cosa è e su cosa potrebbe essere". Durante le conversazioni i bambini si sono dimostrati però capaci di condividere le loro idee e di ascoltare i differenti punti di vista. Un altro punto forte di questa realtà è che ai bambini viene data la possibilità di "osare" e accettare il rischio. "Osare" è una dimensione fondamentale che consente ai bambini di sperimentarsi, di imparare dagli errori, di non abbattersi per i fallimenti, di tollerare l'incertezza e di preservare quando le cose diventano difficili.

In merito allo "sperimentare", che è una delle caratteristiche dell'atteggiamento scientifico oltre che del pensiero creativo, ho visto i bambini provare nuove idee e aprirsi alle possibilità che la natura offriva loro, mentre non ho visto proporre situazioni problematiche in cui è stato chiesto loro di risolvere un problema.

CAPITOLO 6. Discussione e proposta di un'attività didattica

La mia ricerca sulla scuola nel bosco “Oasi della Meraviglia” ha avuto come finalità generale quella di osservare e comprendere questa realtà nella sua peculiarità, e come domanda di ricerca specifica il modo in cui il particolare *setting* outdoor osservato possa favorire l'insegnamento e l'apprendimento delle scienze e lo sviluppo del pensiero creativo. Nel seguito riporto quindi una riflessione complessiva sul caso osservato, una riflessione sullo sviluppo della creatività e infine una riflessione sull'insegnamento delle scienze. Poiché per quest'ultimo aspetto, come discuterò nel seguito, sono emersi diversi punti di miglioramento, completerò la mia ricerca con una proposta didattica formulata alla luce delle osservazioni sul caso di studio, ispirata proprio alle sue peculiarità, e costruita considerando i punti di miglioramento possibili circa la proposta di educazione scientifica.

6.1 Riflessione complessiva sul caso osservato

Dall'osservazione e dalle interviste sono emersi alcuni elementi che caratterizzano questa realtà, quali la dimensione del gruppo e le relazioni positive tra i compagni all'interno di un ambiente privo di stress e non giudicante. L'ambiente e il clima sono alcuni degli aspetti che mi hanno colpita maggiormente: non ho visto bambini timorosi nel mettersi in gioco ma li ho trovati curiosi e propositivi nel partecipare a nuove esperienze, capaci di collaborare e cooperare tra di loro. Uno dei valori, che gli educatori sostengono, è proprio quello dell'empatia, che cercano di promuovere facendo riflettere i bambini su quello che potrebbe “provare” o pensare un compagno. I valori della collaborazione e della cooperazione vengono promossi anche tra gli educatori e i genitori, con lo scopo di creare una solida comunità educante, caratterizzata da relazioni autentiche e sincere.

In questi spazi ho visto promuovere l'autonomia dei bambini, i quali vengono lasciati liberi di sperimentare e rischiare per scoprire i propri limiti e potenzialità, pur sotto gli occhi attenti degli educatori che intervengono, in caso di bisogno o per prevenire i pericoli. Gli educatori vogliono far comprendere ai bambini che ognuno ha i propri limiti, che non sono uguali per tutti e quindi ognuno è chiamato a mettersi in

gioco ma allo stesso tempo ad avere cura di sé. Il rischio inoltre favorisce la capacità di fare scelte e prendere decisioni per affrontare la complessità della vita.

Uno dei punti forti, caratteristici di questa realtà, è la valorizzazione dello stare all'aperto che promuove nei bambini un profondo senso di cura e rispetto nei confronti della natura e dell'ambiente circostante. Una caratteristica che accomuna gli educatori è proprio il "saper stare in natura": la conoscono, ne hanno rispetto e credono nella validità della proposta di far trascorre molto tempo all'aperto. L'educazione all'aperto fa comprendere ai bambini che il loro comportamento influisce sull'ambiente che li circonda. Tramite l'OE si possono infatti proporre pratiche didattiche volte a educare il soggetto a mettere in atto una serie di comportamenti virtuosi in rapporto alla cura dell'ambiente, ai consumi di materiali e risorse, più in generale al proprio stile di vita. È fondamentale infatti alimentare la consapevolezza delle proprie responsabilità per alimentare coscienze ecologiche che non valutino la condotta umana solamente con il metro utilitaristico-economico. Lo stare all'aperto ha anche diversi benefici sullo sviluppo dei bambini a livello sociale, cognitivo, fisico, emotivo prevenendo quello che lo studioso Louv definisce "deficit di natura" e favorendo così il benessere psicofisico.

Per quanto riguarda gli apprendimenti, l'OE promuove processi di apprendimento con modalità attive, esperienziali e socializzanti "con lo scopo di sviluppare conoscenze, abilità e attitudini relative al mondo in cui viviamo" (Ford, 1986). Gli apprendimenti proposti sono stati di tipo interdisciplinare in quanto i laboratori hanno unito diverse discipline grazie alle competenze degli educatori. Le attività organizzate, spesso sono partite dalle conoscenze iniziali dei bambini e, tramite il dialogo e il confronto, tali conoscenze sono state incrementate e costruite con i compagni, mediante le stimolazioni degli educatori. Gli apprendimenti sono avvenuti infatti principalmente attraverso esperienze sociali, in cui i bambini erano chiamati a prenderne parte in prima persona per co-costruire insieme le conoscenze. I laboratori proposti hanno preso spunto, in diverse occasioni, dalle attività tipiche della vita quotidiana. È stata promossa la dimensione del fare in quanto i laboratori hanno spesso prodotto un'attività pratica, quale la realizzazione di cartelloni e prodotti finali..

6.2 Riflessione sullo sviluppo della creatività

Ho osservato nei bambini dei comportamenti che caratterizzano un atteggiamento creativo, quali l'essere aperti verso l'esperienza, l'accettare il rischio, l'avere uno spirito di avventura, il non avere paura di fronte alla complessità. L'ambiente esterno ha la potenzialità, infatti di promuovere il pensiero divergente e della creatività: Dahlgren e Szczepanski (1998), ricercatori in prima linea nel campo dell'outdoor education, sostengono che nell'incontro autentico con l'ambiente esterno, fonte di stupore e meraviglia, si ritrovi un'importante fonte di motivazione, indispensabile per i processi di un apprendimento significativo e creativo. Una scuola in mezzo alla natura, in cui viene enfatizzata la dimensione outdoor, favorisce infatti lo sviluppo della fantasia e della creatività nei bambini, rispetto ad una scuola "tradizionale" in cui la maggior parte del tempo viene trascorso all'interno dell'aula.

Il pensiero creativo dei bambini è stato favorito dall'ambiente soprattutto nel gioco libero, dove la mancanza di materiali ludici e didattici molto strutturati li ha incentivati a crearsi dei giochi, a inventarsi delle attività, quali i giochi di ruolo, promuovendo così lo sviluppo della loro fantasia e immaginazione.

Per quanto riguarda la definizione di creatività, intesa come capacità da sviluppare nei bambini, Murcia, Pepper, Joubert, Cross e Wilson (2020) la definiscono come "l'abilità di generare idee originali appropriate al compito", specificando che questo tipo di creatività può essere sviluppata e dimostrata in qualsiasi disciplina, non solo in quelle artistiche. Non ho osservato però situazioni intenzionalmente organizzate di problem solving, in cui i bambini sono stati messi nella condizione di risolvere un compito, trovando idee nuove e originali.

I bambini sono stati principalmente coinvolti dal pensiero creativo degli educatori, come quando il maestro Gianluca ha costruito l'altalena con spago e legnetto, una car bottana con un ramo di sambuco oppure nell'attività di ATB, dove Lara ha incentivato i bambini a "fare finta" di essere delle moto e ha fatto immaginare loro di trovarsi all'interno di un museo degli animali e di osservarli. In misura minore è stato promosso il "fare creativo", mentre il pensiero creativo dei bambini è stato favorito dall'ambiente soprattutto nel gioco libero..

Altre definizioni della creatività, mettono in evidenza che questa, nella scuola dell'infanzia e primaria, consiste nel "possibility thinking", ossia il pensare a diverse possibilità, diversi scenari, il chiedersi "what if...?", cioè "cosa accadrebbe se..?". Non ho avuto la possibilità però di vedere occasioni in cui è stato promosso il pensare a "cosa succede se".

Murcia e colleghi hanno individuato poi degli atteggiamenti che secondo loro caratterizzano la creatività dei bambini e che sono: la capacità di azione, di essere curiosi, da fare connessioni, di osare e sperimentare. Per quanto riguarda la capacità di azione, ho visto i bambini agire in autonomia e mostrarsi propositivi nell'organizzare giochi autogestiti, adattandosi ai cambiamenti e alle nuove proposte. Ho visto bambini curiosi nei confronti della natura, esplorandola e ponendosi degli interrogativi sugli elementi naturali. I bambini sono stati messi poi nella condizione di individuare regolarità e schemi negli apprendimenti proposti, mentre non ho avuto l'occasione di vederli unire idee diverse per creare qualcosa di nuovo e di riflettere "su cosa è e su cosa potrebbe essere". Ho visto invece i bambini "osare" e "sperimentarsi", imparando dagli errori, tollerando l'incertezza e preservando quando le situazioni diventano difficili.

L'ambiente e il clima sono gli aspetti che mi hanno colpito maggiormente in quanto ho trovato un ambiente privo di stress, non giudicante, in cui è permesso fare errori: questi non vengono visti come fallimenti ma come parte fondamentale per l'apprendimento e per comprendere i propri limiti e le proprie potenzialità. È fondamentale infatti che i bambini sperimentino "un clima di agio e di libertà, che consente all'attenzione di rivolgersi al processo piuttosto che al prodotto, (dove) gli errori non sono fallimenti, gli atti vengono compiuti per il piacere di farli" (Bondioli, 1996). Queste sono tutte caratteristiche di un clima socio-emotivo favorevole allo sviluppo della creatività e che ho ritrovato in questa realtà.

6.3 Riflessione sull'insegnamento delle scienze

Per quanto riguarda le proposte di educazione scientifica, pur avendo osservato un clima positivo e un buon coinvolgimento dei bambini, sono emersi diversi punti di miglioramento.

Innanzitutto, non ho osservato attività impostate secondo un approccio di indagine scientifica, anche per quanto riguarda le “pratiche scientifiche” ad essa riconducibili, come porsi domande e cercare assieme spiegazioni. Alcune strategie poco utilizzate sono state quelle del problem solving e del gioco. La letteratura evidenzia come uno dei benefici dell’outdoor education, sia il miglioramento della capacità di problem solving nei bambini; durante la settimana di osservazione non sono state proposte attività intenzionalmente organizzate per favorire questa capacità, anche se ho visto bambini motivati nel trascorrere molto tempo all’aperto, nel fronteggiare situazioni rischiose, nel vivere in situazioni non sempre di comfort: queste condizioni favoriscono la capacità di trovare soluzioni agli imprevisti e ai “cambi di programma”. Sarebbe quindi interessante vedere i bambini sperimentarsi in questo tipo di attività in ambito scientifico.

Mi aspettavo inoltre di ottenere un punteggio più alto per quanto riguarda il cogliere nell’ambiente naturale stimoli e opportunità per l’educazione scientifica. Le attività osservate, infatti, si sono svolte prevalentemente al chiuso; solamente un laboratorio scientifico, tra quelli da me osservati, si è svolto all’esterno ed è stato il caso del laboratorio delle talee, in cui si è partiti da una situazione “accidentale”, ossia la caduta di un salice piangente abbattuto dal vento, e si è colta l’occasione per esplorare come far crescere nuove piante. Probabilmente, il fatto di aver osservato i laboratori nel periodo invernale non mi ha permesso di cogliere tutte le potenzialità che l’ambiente esterno avrebbe potuto offrire per una migliore proposta di educazione scientifica. Stando alle interviste, questa opportunità sembrerebbe chiara agli insegnanti; Enrica, l’insegnante di scienze, ha sottolineato infatti come la natura sia una vera e propria “maestra di scienza” e come il fare scienze all’aperto favorisca nei bambini la capacità di osservazione e di porsi domande sui fenomeni naturali. Enrica mi ha raccontato infatti che l’anno scorso sono state proposte delle attività sui girini nello stagno. Sarebbe quindi interessante osservare i laboratori per un periodo più lungo, e attraverso più stagioni, per vedere in altri periodi come l’ambiente esterno venga sfruttato.

Analogamente, l’item riguardante lo stupore e la meraviglia dei bambini nei confronti della natura non ha raggiunto il punteggio che mi aspettavo, a causa dello

svolgimento dei laboratori all'interno. Lo stupore e la meraviglia sono stati promossi principalmente durante il gioco libero all'esterno, durante il quale i bambini hanno la possibilità di sperimentarsi, mettersi in gioco ed osservare ciò che li circonda.

Tutti i laboratori scientifici osservati hanno previsto invece il confronto tra le idee dei bambini e la promozione di momenti di scambio e di comunicazione, sollecitati dalle domande degli educatori. Gli insegnanti si sono proposti come mediatori e hanno orientato la partecipazione e l'attenzione dei bambini. Hanno adottato alcune strategie della funzione dello "scaffolding" quali mantenere l'interesse degli studenti nel compito, risvegliare la motivazione, dirigere le azioni verso gli obiettivi. Sono state valorizzate le preconcoscenze, le idee e le intuizioni dei bambini per supportare le attività. I bambini infatti possiedono molte conoscenze, derivanti dall'osservazione di ciò che li circonda e dalle loro esperienze, ed è importante che queste vengano valorizzate dagli adulti.

Sono stati usati esempi, similitudini, metafore per descrivere la realtà; i bambini sono stati invitati in più occasioni a riconoscere regolarità ed è stato incentivato il ragionamento quantitativo. Ho visto gli educatori accogliere positivamente le curiosità e tenere in considerazione gli interessi dei bambini per la programmazione di attività didattiche. Le attività osservate sono partite dalla quotidianità dei bambini ed è stata promossa la dimensione del fare in quanto ogni laboratorio ha proposto un'attività pratica, quale la realizzazione di cartelloni e lavoretti, in modo da concretizzare gli insegnamenti ricevuti.

6.4. Proposta di un laboratorio scientifico

Alla luce delle osservazioni per quanto riguarda l'educazione scientifica, ho pensato di completare lo studio formulando io stessa una proposta di laboratorio scientifico, costruita secondo i principi descritti nel capitolo 2 ma scaturita nello specifico dall'osservazione di questa realtà. Nella proposta ho cercato infatti di valorizzare questo particolare ambiente e il suo modo di lavorare in generale con i bambini, che ho potuto osservare e apprezzare durante il mio studio di caso.

La proposta di laboratorio vuole favorire la curiosità e le domande sui fenomeni naturali, così come cercare insieme ai bambini le spiegazioni alle loro domande. Si vuole

favorire la capacità di osservare, di fare domande, formulare ipotesi, fare misurazioni, formulare teorie. Il laboratorio riguarda il passaggio di stato dell'acqua dallo stato solido a liquido e da liquido a solido. L'idea deriva dall'osservazione del laboratorio in cui Enrica ha fatto toccare ai bambini un cubetto di ghiaccio e dell'acqua in un bicchiere ma non ha approfondito l'argomento. Ho voluto quindi proporre un possibile laboratorio su questi due stati dell'acqua che, partendo dall'osservazione dell'ambiente esterno, coinvolgesse i bambini in un'esperienza capace di incuriosirli e renderli protagonisti degli apprendimenti.

La sequenza delle attività è stata strutturata facendo riferimento al modello di apprendimento esperienziale proposto da David A. Kolb e che prende il nome, infatti di "Ciclo di Kolb". Questo si articola in quattro fasi che sono:

- Esperienza concreta: un momento di esplorazione libera, in cui si stimola la curiosità dei bambini attraverso l'esperienza diretta e concreta dei fenomeni e si lascia spazio alle loro intuizioni, percezioni e idee;
- Osservazione riflessiva: una fase in cui si propongono esperienze e materiali più focalizzati, strutturati e guidati, con l'intenzione di ricavare informazioni e dati che aiutino a comprendere i fenomeni;
- Concettualizzazione astratta: è il momento in cui si conferisce significato all'esperienza tramite la schematizzazione di concetti, la ricerca di regole, la costruzione di spiegazioni;
- Sperimentazione attiva: fase in cui si utilizza quello che si è appreso per risolvere un compito autentico o un nuovo problema, in una situazione diversa da quelle già esplorate.

Il modello di Kolb è particolarmente adatto alla strutturazione di attività di educazione scientifica, perché risuona bene con l'approccio di inquiry-based learning.

DAL GHIACCIO ALL'ACQUA - DALL'ACQUA AL GHIACCIO

Competenza chiave

Competenza in scienze “si riferisce alla capacità di spiegare il mondo che ci circonda usando l’insieme delle conoscenze e delle metodologie, comprese l’osservazione e la sperimentazione, per identificare le problematiche e trarre conclusioni che siano basate su fatti empirici, e alla disponibilità a farlo” (Raccomandazione delle competenze chiave, 2018).

Campo d’esperienza

Riferimenti tratti dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione (2012)

-La conoscenza del mondo:

“I bambini esplorano continuamente la realtà e imparano a riflettere sulle proprie esperienze descrivendole, rappresentandole, riorganizzandole con diversi criteri. Pongono così le basi per la successiva elaborazione di concetti scientifici e matematici che verranno proposti nella scuola primaria. (...)”

Imparano a fare domande, a dare e a chiedere spiegazioni, a lasciarsi convincere dai punti di vista degli altri, a non scoraggiarsi se le loro idee non risultano appropriate.”

Traguardi per lo sviluppo della competenza

- Osserva con attenzione il suo corpo, gli organismi viventi e i loro ambienti, i fenomeni naturali, accorgendosi dei loro cambiamenti.
- Raggruppa e ordina oggetti e materiali secondo criteri diversi, ne identifica alcune proprietà, confronta e valuta quantità.
- Eseguisce misurazioni usando strumenti alla sua portata.
- Ha familiarità con le strategie del contare e dell’operare con i numeri.

Ambito tematico: riflettere sul passaggio di stato da solido a liquido e da liquido a solido (in riferimento all'acqua).

Situazione di partenza

PRECONOSCENZE: I bambini hanno già confidenza con il materiale "acqua" e sono a conoscenza dello stato solido e liquido della materia. È già stata approfondita la struttura interna di questi due stati, così come la disposizione delle particelle e i tipi di legami.

Esempio di un'attività del laboratorio precedente

Per esempio, per comprendere la struttura interna della materia allo stato solido e liquido è stata proposta, nei laboratori precedenti, la seguente attività:

Si è posizionato all'esterno un telo impermeabile e sopra si è versata dell'acqua e dei cubi di ghiaccio. I bambini si sono seduti lungo il perimetro del telo.

Per farli riflettere su come la materia sia costituita da pezzetti sempre più piccoli, si è chiesto loro di ridurre a pezzetti i cubi di ghiaccio con l'utilizzo di carta ruvida, stuzzicadenti e martelli di piccole dimensioni (da utilizzare con l'aiuto dell'insegnante). Per quanto riguarda l'acqua, si è proposto di giocare a staccare o attaccare le gocce d'acqua, di soffiarle, spingerle, separarle, formare figure tramite l'utilizzo di materiali diversi, quali un contagocce, un colino, degli stuzzicadenti, una cannuccia. Quest'attività è servita per far comprendere che anche l'acqua è costituita da particelle. I bambini hanno confrontato poi le esperienze, stimolati da domande come "è stato più difficile rompere il ghiaccio o l'acqua? In quale caso avete dovuto "fare più forza?" Attraverso queste esperienze, i bambini hanno compreso che nei corpi solidi i legami tra le particelle sono più forti rispetto a quelli nei corpi liquidi e questo li rende più difficili da rompere.

Questo laboratorio si vuole concentrare invece sul passaggio di stato dal ghiaccio all'acqua e dall'acqua al ghiaccio, cercando di valorizzare l'osservazione dell'ambiente esterno.

Pianificazione delle esperienze didattiche

Fase 1: "Esperienza concreta"

Nelle giornate in cui ho svolto l'osservazione, ho visto il prato cosparso di brina ed ho pensato quindi di partire dall'osservazione di questo elemento naturale per dare avvio al laboratorio.

Si conducono i bambini in una passeggiata nel prato, invitandoli a osservare l'erba e le foglie, anche da vicino, e a toccarli. Se i bambini notano la brina, si chiede loro se sanno come si chiama e di cosa sia fatta. Si raccolgono le intuizioni e le preconoscenze dei bambini, ma anche le loro percezioni (es. "è fredda"), per raggiungere la



Fig.34 La brina nel prato

conoscenza che lo strato bianco sul prato si chiama brina e che è formata da cristalli di ghiaccio. A questo punto si propone ai bambini di fare delle fotografie ai particolari della natura che presentano la brina, per utilizzarle nella fase successiva del laboratorio.

Si entra poi in aula e si visionano le fotografie fatte, cercando assieme di descrivere le caratteristiche della brina, recuperando anche le altre loro osservazioni e percezioni. Per concludere questa prima fase si realizza un cartellone per rappresentare la brina, realizzandola con acquerelli, sale, e colla: viene dato ad ogni bambino un piatto con all'interno del sale grosso e fino e viene chiesto loro di colorarlo con gli acquerelli. Il sale viene poi incollato su un foglio, che può essere ulteriormente colorato con gli acquerelli.



Fig.35 I disegni della brina

Successivamente, vengono proposte altre attività esplorative per consolidare l'idea che la brina e i cubetti di ghiaccio sono costituiti entrambi dello stesso materiale. Si portano ai bambini delle bacinelle contenenti dei cubetti di ghiaccio e si invitano a mettere le mani dentro le bacinelle, a toccare i cubetti e a condividere le loro sensazioni. Possono essere stimolati con domande come "Che cos'è? Com'è al tatto? Di che colore è? Che odore ha? È duro o morbido? Si può rompere?". A partire da queste osservazioni si guideranno i bambini a notare le analogie e le differenze con la brina e a concludere che si tratta dello stesso materiale.

Si propone un'ulteriore attività "artistica" con l'utilizzo dei cubetti di ghiaccio. In un primo momento, si propone la visione di un PowerPoint con delle immagini di sculture di ghiaccio; si consegna ad ogni bambino un pezzo di ghiaccio e si chiede loro di provare a modellarlo a piacimento con le mani, con la carta ruvida e con i coltellini di plastica. Con quest'attività i bambini hanno l'occasione di sperimentare ulteriormente le proprietà del ghiaccio.



Fig.36 Scultura di ghiaccio

Per riprendere, ripassare e confrontare il materiale del ghiaccio con quello dell'acqua, si mostrano ai bambini delle bacinelle di acqua e si chiede loro di descriverle utilizzando i cinque sensi. Vengono proposte domande come "Che cosa c'è all'interno

della bacinella? Com'è al tatto? Di che colore è? Che odore ha?" Si propone poi ai bambini di dare una forma all'acqua e di provare a costruire "una scultura d'acqua". Si consegna ad ognuno una ciotola con dell'acqua e si lasciano provare nel compito. I bambini si accorgono che, al contrario dell'esperienza precedente, non riescono a dare una forma all'acqua. L'attività ha lo scopo di ripassare i differenti comportamenti del ghiaccio e dell'acqua, argomenti trattati nei laboratori precedenti.

Fase 2: "Osservazione riflessiva"

In questa fase si porta l'attenzione sul passaggio di stato dell'acqua da solido a liquido, proponendo attività più strutturate e guidate.

Inizialmente si invitano i bambini a ripetere l'esperienza di toccare la brina con la mano e si chiede: "Perché la vostra mano è bagnata?". L'educatore raccoglie quindi le idee dei bambini, con l'obiettivo di far comprendere che il ghiaccio che costituisce la brina è diventato acqua. Per consolidare l'idea, si consegna ad ogni bambino un cubetto di ghiaccio da tenere in mano. Tramite momenti di confronto e di dialogo, si chiede ai bambini di riflettere sulle analogie tra queste due esperienze, guidandoli a comprendere che il passaggio da solido a liquido è avvenuto grazie al calore ceduto dal corpo.

Per consolidare questa idea, si propone ai bambini di confrontare cosa succede al ghiaccio contenuto in due bacinelle, di cui una viene posta al Sole e l'altra all'ombra. Si osserverà che il ghiaccio contenuto nella bacinella al Sole impiega meno tempo per fondere: l'insegnante guiderà quindi i bambini a comprendere che il ghiaccio passa dallo stato solido a liquido proprio grazie al calore del Sole.

Si collega poi l'esperimento con l'osservazione del fenomeno naturale da cui si era partiti, la brina, invitando i bambini a confrontare cosa succede alla brina che si trova in zone illuminate dal Sole rispetto a quelle in ombra: anche in questo caso, la brina al Sole impiega meno tempo a sciogliersi rispetto a quella nelle zone in ombra..

Un secondo esperimento che si può proporre consiste nel porre al Sole due bacinelle contenenti quantità diverse di ghiaccio: ad esempio, una delle due potrebbe contenere una quantità di cubetti di ghiaccio doppia rispetto all'altra. La "quantità di ghiaccio" è riconducibile alla massa, ma con i bambini della scuola dell'infanzia possiamo

semplicemente contare i cubetti (tutti uguali) per confrontare le due masse. In questo modo si stimola il ragionamento quantitativo sia tramite il conteggio, sia tramite l'attività di confronto, che è propedeutica alla misura. Osservando che ci vuole più tempo per fondere la quantità maggiore di ghiaccio, l'insegnante potrà guidare i bambini a capire che serve più calore per fondere una quantità di ghiaccio maggiore.

Per entrambi gli esperimenti la misurazione del tempo può essere fatta con l'orologio che i bambini hanno imparato a usare nei laboratori precedenti, valorizzando così quelle esperienze.

I bambini sono invitati quindi a comprendere le analogie e le differenze tra le esperienze proposte, con lo scopo di farli giungere alla comprensione che in tutte le attività i passaggi di stato sono avvenuti grazie al calore: nelle prime esperienze attraverso il calore ceduto dal corpo umano mentre nelle ultime attività tramite il calore dato dalla luce del Sole.

Fase 3:"Concettualizzazione astratta"

In questa fase, si fa sintesi delle esperienze e si aiutano i bambini a consolidare i concetti. Si introduce un nuovo termine del lessico specifico per denominare il passaggio di stato osservato, cioè "fusione".

Si mostrano ai bambini delle carte, con le immagini dei diversi elementi che hanno caratterizzato le esperienze della seconda fase, e si chiede di ordinarle e di metterle in sequenza. I bambini vengono suddivisi in gruppi per svolgere il compito, segue un momento di confronto con i gruppi riuniti per confrontare le diverse proposte.

Per esempio, si consegnano le immagini delle bacinelle con i cubi di ghiaccio, del sole, dell'ombra, dei differenti tempi con cui i cubetti si sono fusi e le bacinelle con l'acqua. Possono essere consegnate anche "immagini distraenti" ed i bambini devono essere capaci di escluderle. Si chiede quindi di ordinare le immagini e commentare a voce la soluzione scelta.

Per l'analisi di questo passaggio di stato, si propone inoltre un'attività di drammatizzazione con il corpo, in cui si chiede ai bambini di rappresentare con i movimenti il passaggio di stato. Per rappresentare lo stato solido, i bambini si stringono

le mani con forza, sono rigidi nei movimenti, si spostano di poco e molto lentamente mentre per rappresentare lo stato liquido, si stringono le mani con meno forza, sono più liberi di muoversi, variano le distanze. Queste esperienze vengono proposte in zone illuminate dal sole, dove i bambini sono invitati a rivolgersi verso il sole, e in zone all'ombra. Nel primo caso rappresentano il passaggio di stato più velocemente, mentre nel secondo caso più lentamente.

Si chiede poi di drammatizzare il passaggio di stato avvenuto, grazie al calore ceduto dalla mano, quando hanno preso in mano un cubetto di ghiaccio. Alcuni bambini rappresentano la mano formando un cerchio e circondando i bambini che rappresentano le "particelle" del cubetto di ghiaccio. Questi ultimi cercano lentamente di uscire e liberarsi dal cerchio, continuando però a stringersi le mani.

Fase 2: "Osservazione riflessiva"/2

Nella seconda fase di osservazione riflessiva si approfondisce il passaggio di stato inverso: dallo stato liquido a quello solido (dall'acqua al ghiaccio).

Si predispongono due bicchieri con la stessa quantità di acqua: un bicchiere viene posizionato all'interno del salone mentre l'altro all'esterno, si lasciano un'intera notte e il giorno successivo si osserva cosa è successo. Si raccolgono le preconoscenze e le intuizioni dei bambini tramite domande come "Cosa succede secondo voi all'acqua nel bicchiere all'interno? E in quella del bicchiere all'aperto?". Il giorno successivo, si mostrano i bicchieri e si invitano i bambini a toccarne il contenuto. I bambini osservano che l'acqua contenuta nel bicchiere posizionato all'esterno, è diventata ghiaccio. Si accorgono, inoltre, che l'acqua presente nelle pozzanghere alla mattina presto, è ghiacciata. I bambini sono invitati a riflettere sulle analogie tra queste esperienze. Per favorire il confronto e il dialogo si pongono domande come "Che cosa osservate all'interno dei bicchieri? Come è potuto avvenire questo cambiamento? Perché il passaggio di stato è avvenuto solo in un bicchiere? Perché alla mattina presto alcune pozzanghere sono ghiacciate?". Le successive riflessioni vogliono far comprendere che il passaggio di stato è avvenuto grazie alla sottrazione di calore.

Fase 3: "Concettualizzazione astratta"/2

Come nel caso precedente, si introduce il termine del lessico specifico per descrivere il passaggio di stato osservato, ossia quello di "solidificazione".

Si suddividono i bambini in gruppi e si consegnano loro delle carte con le immagini di bicchieri d'acqua, bicchieri ghiacciati, di una stanza e della notte. Possono essere consegnate anche "immagini distraenti" ed i bambini devono essere capaci di escluderle. Si chiede loro di ordinare le figure in sequenza, sulla base dell'esperienza svolta precedentemente, e di commentare l'opzione scelta.

Per l'analisi di questo passaggio di stato, si propone un'attività di drammatizzazione con il corpo, in cui si chiede ai bambini di rappresentare con i movimenti il passaggio di stato. Per rappresentare lo stato liquido, i bambini si stringono le mani con meno forza, sono più liberi di muoversi, pur senza staccarsi, variano le distanze mentre per rappresentare lo stato solido si stringono le mani con più forza, sono molto rigidi nei movimenti, si spostano di poco, molto lentamente e "a blocchi". Questa esperienza viene proposta prima nel salone interno e poi all'esterno, in una zona all'ombra, dove "batte" poco il sole, sotto un albero: nel primo caso i bambini devono stare attenti a non rappresentare il passaggio di stato, che invece viene rappresentato nella seconda situazione.

Per concludere, si può chiedere ai bambini di realizzare un disegno dell'attività che, tra tutte quelle proposte, gli è piaciuta di più.

Fase 4: "Sperimentazione attiva"

In questa fase, si propone ai bambini un compito autentico, per il quale devono utilizzare le nuove idee costruite attraverso il percorso.

Si pone ai bambini un problema pratico: realizzare una decorazione di ghiaccio simile a quelle della figura, e fare in modo che "duri" il più possibile.



Fig.38 Decorazioni di ghiaccio

Queste decorazioni si possono realizzare mettendo in un piatto di alluminio un po' d'acqua ed elementi naturali, quali ramoscelli, foglie, bacche e pigne; si fa poi solidificare l'acqua nel freezer oppure lasciando il piatto fuori la notte. L'insegnante, tuttavia, non darà subito le istruzioni, ma cercherà di mettere i bambini nelle condizioni di trovare assieme una soluzione al problema. Dopo aver mostrato l'immagine del prodotto finale, raccoglierà quindi le idee dei bambini su come realizzare le decorazioni, e li guiderà verso la soluzione attraverso tecniche di scaffolding.

Dopo aver concordato il procedimento, i bambini esplorano gli spazi esterni e raccolgono gli oggetti da inserire nelle loro decorazioni. Dopo averle realizzate, viene data ai bambini la possibilità di scegliere dove posizionare le decorazioni: sulla base delle esperienze ed eventualmente con la guida dell'insegnante dovrebbero suggerire che le decorazioni dureranno più a lungo se poste in un luogo in ombra, perché lì ricevono meno calore dal Sole. Una conversazione guidata con i bambini può aiutare a condividere le idee e a consolidare i concetti. L'educatore potrà valorizzare le loro intuizioni e spiegazioni, riformulare utilizzando il linguaggio specifico e ripetendo e riformulando le osservazioni più importanti.

6.5. Conclusioni

Nell'osservare questa realtà, ho potuto conoscere da vicino una scuola nel bosco, avvicinandomi a un modo di fare scuola diverso rispetto alle esperienze da me vissute e viste fino ad ora. Diversi sono gli aspetti che mi hanno colpito e che hanno confermato quanto ho letto in letteratura. Ho visto i bambini avere un grande senso di cura nei confronti della natura e dell'ambiente. Come il pedagogista Spranger afferma "se l'uomo nella sua giovinezza non è entrato in un caldo, intimo contatto con il suo ambiente, sarà poi sempre senza anima. Egli tratterà dapprima le cose, con le quali ha rapporti, e poi, allo stesso modo, anche gli uomini come essi non lo riguardassero: quindi, come semplici mezzi di potenza e di guadagno." In questa scuola, ho visto gli educatori insegnare ai bambini ad avere cura di sé stessi, degli altri, della natura, degli animali e degli oggetti.

Un valore fondamentale è la dimensione del gruppo, la relazione di fiducia tra bambini e educatori e tra quest'ultimi e i genitori. La scuola si propone infatti di creare una comunità educante e questa è incentivata dal coinvolgimento dei genitori nella proposta dei laboratori.

Un'altra dimensione, fondamentale in questa scuola, è quella del rischio: i bambini sono messi nella condizione di osare e sperimentare per conoscere i propri limiti e le proprie potenzialità. Lo stare all'aperto incentiva poi i bambini a esplorare, porsi domande, formulare ipotesi, cercare spiegazioni.

Al termine di questa ricerca, ho compreso quanto sia importante proporre le scienze fin dall'età dell'infanzia partendo dall'osservazione della natura e dalla quotidianità. Riguardo all'insegnamento delle scienze, ho visto gli insegnanti valorizzare le preconoscenze e le idee dei bambini, rispettando i loro diversi modi di essere e di agire. Le interazioni sono state incentivate grazie alla presenza degli educatori che facevano da mediatori e co-costruttori della conoscenza.

Questa esperienza di scuola all'aperto mi ha fatto riflettere su quanto il contatto con la natura sia capace di mantenere alto il senso di meraviglia e curiosità, caratteristiche tipiche degli scienziati e dei bambini e quanto un setting outdoor sia funzionale per l'educazione scientifica. L'educazione all'aperto favorisce

l'apprendimento delle scienze in quanto permette di proporre un apprendimento multisensoriale, interdisciplinare e attivo, basato sull'indagine e su attività di problem solving. Un limite, della mia ricerca, è stato però quello di non aver osservato attività impostate secondo un approccio di indagine scientifica e non ho visto promuovere la strategia del problem solving. Il breve tempo dedicato all'osservazione e il periodo invernale in cui si è svolta, non hanno contribuito a cogliere tutte le opportunità che l'ambiente esterno può offrire per l'educazione scientifica. La maestra Enrica nell'intervista afferma infatti che la natura è una vera e propria "maestra di scienza", ricca di stimolazioni e opportunità: i bambini possono esplorare direttamente la natura e osservare in modo diretto gli animali, le loro abitudini, le piante, la loro crescita ed interrogarsi sui fenomeni naturali. L'insegnamento delle scienze, tramite l'outdoor education, incoraggia inoltre i bambini a pensare ecologicamente, promuovendo un senso di cura e di empatia verso il mondo naturale.

La dimensione outdoor favorisce anche lo sviluppo della fantasia e della creatività nei bambini, rispetto ad una scuola "tradizionale", in cui la maggior parte del tempo viene trascorso all'interno di un'aula. Il pensiero creativo dei bambini è stato favorito, infatti, soprattutto dall'ambiente esterno durante il gioco libero, dove la mancanza di materiali ludici e didattici, li ha incentivati a crearsi dei giochi, a inventarsi delle attività, promuovendo così la loro fantasia e immaginazione. Anche il clima socio-emotivo presenta diverse caratteristiche che favoriscono il pensiero creativo: ho trovato un ambiente privo di stress, non giudicante, in cui è permesso fare errori, i quali non vengono visti non come fallimenti ma come parte fondamentale per l'apprendimento e per comprendere i propri limiti e le proprie potenzialità. Ho riscontrato inoltre nei bambini alcuni atteggiamenti che caratterizzano la creatività, quale la capacità di azione, di essere curiosi e di osare.

In questa scuola, ho avuto l'occasione di vedere bambini felici di giocare in mezzo alla natura, di sporcarsi nel fango, di saltare nelle pozzanghere, di divertirsi con semplici e poveri materiali: quando i bambini sono lasciati liberi di giocare all'aperto la loro immaginazione vola, il coraggio si rafforza, le relazioni con i compagni diventano più forti e la motricità si sviluppa. Lasciar scegliere liberamente ai bambini i giochi che

la natura propone incrementa la creatività, la scoperta, l'intuizione, affinando la loro capacità decisionale (Oliverio, 2011).

Al termine di questi cinque anni universitari, mi auguro di mantenere alto il senso di stupore e meraviglia, di non perdere la capacità di accorgermi della bellezza che ci circonda, di alimentare la mia curiosità e il desiderio di formarmi e aggiornarmi, così da riuscire a trasmetterli ai bambini che incontrerò. Mi auguro, inoltre, di promuovere il benessere dei bambini, affinché riescano ad avere cura di loro stessi, degli altri e dell'ambiente che li circonda.

Bibliografia

- A., Carli, M., & Pantano, O. (2020). Exploring mixtures, solutions and water drops with five-year-old children using an emergent approach. 1377-1385.
- Agostini, F., & Farné, R. (2014). Outdoor education : l'educazione si-cura all'aperto. Parma: Junior.
- Alfieri, F.; Arcà M.; Guidoni P. (1995). Il senso di fare scienze. Un esempio di mediazione tra cultura e scuola. Torino: Bollati Boringhieri.
- Antonietti, M., & Bertolino, F. (2017). A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi. Bergamo: Edizioni Junior.
- Antonietti, M. (2018). Scuole dell'infanzia in natura. Principi e riscontri empirici nella letteratura internazionale. [Form@re.358-367](#).
- Arcà, M., Bassino, L. & Degiorgi, E. (2006). Dentro la materia. Una storia di atomi, molecole, particelle. Roma: Carrocci Editore.
- Bailey, K. D. (1982). Metodi della ricerca sociale. Bologna: il Mulino
- Benetton, M. (2018). Diffondere la cultura della sostenibilità: ecopedagogia fra vecchi e nuovi paradigmi educativi. *Pedagogia Oggi*, 291-306.
- Benetton, M. (2020). Le valenze interdisciplinari dell'outdoor education nel paesaggio pedagogico. *Pedagogia Oggi*, 1, 197-209.
- Blair, D. (2009). The child in the garden: An evaluative review of the benefits of school gardening. *Journal of Environmental Education*, 40(2), 15-38.
- Boffano, F., & Giacomazza, P. (2018). La natura, madre e maestra. *Infanzia, Focus*, 184-189.
- BoffZeni, C. (1995). Il pensiero pedagogico e l'opera scolastica di Pierina Boranga. Belluno: Stampa Tipografia Piave.
- Bondioli, A. (1996). *Gioco e educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Boranga, P. (1962). *La scuola "Gabelli" di Belluno*. Brescia: La scuola Editrice.
- Boranga, P., Caporali, R., & Manzi, A. (1975). *Città nel prato*. Firenze: Giunti.
- Bulunuz, M. (2013). Teaching science through play in kindergarten: does integrated play and science instruction build understanding? *European Early Childhood Education Research Journal*, 21, 2, 226-249.

- Buono S., Dal rischio all'opportunità, in "Infanzia", n.4, 2015.
- C. Europea. (2011). L'insegnamento delle scienze nelle scuole in Europa. Eurydice.
- Calandra, M., González, A., & Vaccarelli, A. (2016). L'educazione outdoor. Lecce: Pensa Multimedia.
- Campbell, C. & Walsh, C. (2017). Introducing the 'new' digital literacy of coding in the early years. *Practical Literacy*, 22(3), 10-12.
- Cardarello, R. & Gariboldi, A. (2013). Providing creative contexts. *STAMPA*, 165-174.
- Carpi, L. (2019). Gioco spontaneo e bisogni educativi naturali: riflessioni sull'acquisire competenze/sentirsi competenti. *Rivista Infanzia*, 1, 19-24.
- Cecilianì A., L'Outdoor Education nella scuola dell'infanzia, in "Infanzia", n.6,2011.
- Chistolini, S. (2016). *Pedagogia della natura*. Milano: FrancoAngeli.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carrocci Editore.
- Craft, A. (2007). Possibility thinking in the early years and primary classroom. In A. G. Tan (Ed.) *Creativity: A handbook for teachers*. Singapore: World Scientific.
- Crudeli, F., La Serra, C., & Monti, F. (2012). Outdoor Education. *Bambini*, 7, 12-17.
- Cutting, R., & Kelly, O. (2014). Teaching science outside the classroom. *SAGE Publications Ltd*, 11, 126-137.
- D'Aprile, I. (2020). *Apprendere con gioia*. Molfetta: edizioni la meridiana.
- D'Arcais, G. (1962). *L'ambiente*. Brescia: La Scuola.
- D'Ascenzo, M. (2018). *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*. Pisa: Edizioni ETS.
- Dahlgren L., Szczepanski A., *Outdoor Education: Literary Education and Sensory Experience*, University Sweden, 1998.
- Davies, D. & McGregor, D. (2017). *Teaching science creatively* (2nd edn). Abingdon: Routledge.

- *Dillon, J., Morris, M., O'Donnell, L., Reid, A., Rikinson, M. & Scott, W. (2005) Engaging and Learning with the Outdoors: The Final Report of the Outdoor Classroom in a Rural Context Action Research Project. Slough: National Foundation For Educational Research.*
- Eshach, H. (2011). Science for young children: A new frontier for science education. *Journal of Science Education and Technology*, 20, 435–443.
- Eshach, H., & Fried, N. (2005). Should science be taught in Early Childhood? *Journal of Science Education and Technology*, 14, 315-336.
- Eshach, H., & Zideman, Y. (2011). Scaffolding the “Scaffolding” Metaphor: From Inspiration to a practical tool for kindergarten teachers. *Journal of Science Education and Technology*, 20, 550-565.
- Farné, R. & Agostini, F. (2014). Outdoor education. *L'educazione si-cura all'aperto*. Bergamo: Junior.
- Farné, R. (2006). Quadri di “scuola” fiamminga”, in “*Infanzia*”, 12, pp.56-7.
- Farné, R. (2013). Sguardi ed esperienze outdoor. *Infanzia. Focus*, 163-189.
- Farné, R. (2015). Outdoor Education. *Sim*, 7, 84-87.
- Farné, R., Bortolotti, A., & Terrusi, M. (2018). Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche. Roma: Carocci.
- Farné, R. (2015). I “campi d'esperienza” nell'outdoor education. *Infanzia .Focus*, 256-265.
- Ferreboschi, L.; Taddei, S.; Sacchella, A.; Benvenuti, C.; Contena, B. (2015). *Aiutiamoli a imparare. Sviluppare i processi cognitivi con le neuroscienze*. Trento Erickson.
- Ferrière, A. (1967). *Trasformiamo la scuola*. Firenze: La Nuova Italia editrice.
- Fler (2009). Supporting Scientific Conceptual Consciousness or Learning in ‘a Roundabout Way’ in Play-based Contexts. *Int. J. Sci*, 31, 1069-1089.
- Ford P. (1986). *Outdoor Education: Definition and Philosophy*. ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, Las Cruces, N. Mex, March, p. 3.

- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gill T., *No Fear. Growing up in a risk averse societ*. Calouste Gulbenkian Foundation, London 2007.
- Giordano, E. (2010). *Perché e come l'educazione scientifica nella Scuola dell'Infanzia. Scuola Materna per l'educazione dell'infanzia*. 14, anno XCVII, I-XVI, Milano: Editrice La Scuola.
- Gozalbo, M., Aragón, L., & Cubero, O. (2020) *Gardens as Science Learning Contexts Across Educational Stages: Learning Assessment Based on Students'Graphic Representations*. *Front. Psychol.* 11:2226.
- Grahn, P., Martensoon, F., Lindblad, B., Nilsoon, P. and Ekman, A. (1997) *Outdoor Daycare. City and Country*. 145. Hassleholm, Sverige: Norra
- *Gray, T. & Birrell, C. (2015) "Touched by the Earth": a place-based outdoor learning programme incorporating theArts', Journal of Adventure Education andOutdoor Learning, 15, (4), 330–349.*
- Grimshaw, M., et al. (2019). *The benefits of outdoor learning on science teaching*. *JES*, 16. 40-45.
- Guerra, M. (2016). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: Franco Angeli.
- Gustavsson & Pramling. (2011).*The educational nature of different ways teachers communicate with children about natural phenomena*.*International Journal of early years education*, 22,59-72.
- Häfner, P. (2002). *Natur-und waldkindergarten in Deutschland – eine alternative zum regelKindergarten in der vorschulischen erziehung*. Tesi di dottorato, Universität Heidelberg, Germania.
- Higgins, P., & C. Loynes. (1997). *On the nature of outdoor education. A guide for Outdoor Educators in Scotland*, 6-8.
- Jurow AS, Creighton L (2005) *Improvisational science discourse: teaching science in two K-1 classrooms*. *Linguistics Educ.* 16:275–297

- Kanter, D. E., S. Honwad, J. D. Adams, and A. Fernandez. 2011. "Guiding Play for Science Learning in Middle School." *Children, Youth, and Environments* 21 (2): 360–382.
- Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. (2009), Beyond big and little: The Four C model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12.
- Kelly, D. (2014). Teaching Science outside the classroom. *Creative Thinking in Primary Science*, 11, 127-135.
- Keys CW (1994). The development of scientific reasoning skills in conjunction with collaborative writing assignments: an Interpretive study of six ninth-grade students. *J Res Sci Teach* 31:1003–1022.
- Krnel, D., R. Watson, and S. Glazar. 1998. "Survey of Research Related to the Development of the Concept of 'Matter'." *International Journal of Science Education* 20 (3): 257–298.
- Lieberman, G.A. and Hoody, L.L. (1998) *Closing the Achievement Gap: Using the Environment as an Integrated Context for Learning*. Ponway, CA: Science Wizards.
- Louv, R. (2006). *L'ultimo bambino nei boschi: salvare i nostri figli dal disturbo da carenza di natura*. Segrete: Rizzoli.
- Luciano, P. & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci Editore.
- Malavasi, L. (2013). *L'educazione naturale nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Malone, K. and Tranter, P.J. (2003a) *Children's environmental learning and the use, design and management of school grounds*. *Children, Youth and Environments* 13 (2),
- Manes, E. (2016). *L'asilo nel bosco: un nuovo paradigma educativo*. Roma: Tlon.
- Mann, M. & Taylor, A. (1973) 'The effects of multisensory learning systems on the concept formation of young children', *Journal of Research & Development in Education*, 6, (3), 35–43.

- Mazzoli, P. (2005). *Capire si può. Educazione matematica e scientifica*. Roma: Carocci.
- McCrory, A. (2017). Outdoor learning, science trails and inquiry - an introduction. *JES*, 13, 29-30.
- Mocinic,S., & Moscarda,C. (2016). L'ambiente come fattore di apprendimento a scuola. *Studia Polensia*,5,1-21.
- Montessori, M. (1913). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*. Roma: E. Loescher & Co.
- *Moore, R.C. (1996) Outdoor settings for playing and learning: Designing school grounds to meet the needs of the whole child and whole curriculum. North American Montessori Teacher's Association Journal 21 (3), 97–120.*
- Morgan, J., Franklin,S.D., & Shallcross,D.E. (2017). Let's go and investigate physics outdoors at Foundation and Key Stage 1 level (4-7 year old). *JES*, 13. 31-35.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*.Mialano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L., & Mussini, I. (2019) *Con parole di foglie e fiori*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Murcia,k., Pepper, C., Joubert,M., Cross,E., & Wilson,S. (2020). A framework for identifying and developing children's creative thinking while coding with digital technologies. *Issues in Educational Research*, 30. 1345-1416.
- Negro, S. (2019). *Pedagogia del bosco: educare nella natura per crescere bambini liberi e sani*. Firenze: Terra Nuova.
- Notti,A.M.(2008). *Strumenti per la ricerca educativa*. Salerno:Edisud.
- Oliverio A., Oliverio Ferraris A. (2011). *A piedi nudi nel verde. Giocare per imparare a vivere*. Firenze: Giunti.
- Orlandini, O. (2020). "Outdoor Education. Riflessioni su alcuni paradigmi che la rappresentano." *Pensa MultiMedia Editore*, 1, 9-17.
- Peterson, S. M., and L. French. 2008. "Supporting Young Children's Explanations Through Inquiry Science in Preschool." *Early Childhood Research Quarterly* 23: 395–408.

- Petrini, E. (1991). Da Aristide Gabelli a Pierina Boranga. Trieste: Edizioni Ricerche.
- Pizzingrilli, P., Valenti, C., Cerioli, L., & Antonietti, A. (2015). Sviluppare il pensiero flessibile. Percorsi interdisciplinari nella scuola primaria. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Priest, S. (1986). Redefining Outdoor Education: A matter of many relationships. *Journal of environmental education*, 3, 13-15.
- Quarta, C. (2006). Una nuova etica per l'ambiente. Bari: Dedalo.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42(7), 305-310.
- Rios, M., & Brewer, J. (2014). Outdoor education and science achievement. *Environmental Education Communication*, 13, 234-240.
- Rivkin, M. S. (2002). Natural learning. *Scholastic Parent & Child*, 9(6), 1-6.
- Robasto, D. (2016). La ricerca empirica in educazione. Milano: Franco Angeli.
- Robinson, K. (2015). Scuola creativa. Manifesto per una nuova educazione. Trento: Erickson.
- Rotondi, M., *Formazione outdoor: apprendere dall'esperienza. Teorie, modelli, tecniche, best practices*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- Runco, M. A. & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96.
- Schenetti, M., & Rossini, C. (2011). Sguardi di stupore tra foglie e fili d'erba. Quando l'educazione all'aria aperta può educare alla sostenibilità. *Infanzia*, 417-421.
- Schenetti, M., Salvaterra, I., & Rossini, B. (2015). "La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura. Trento: Erickson.
- Schenetti, M. (2014). Formare educatori poliedrici: sei prospettive più una. In Farné R., Agostini, F. *Outdoor education. L'educazione si cura all'aperto*. Parma: Edizioni Junior.
- Schweingruber, H. (2012). A Framework for K-12 Science Education Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas. NRC.

- Scott, L. (2019). *21st century learning for early childhood guide*. Battelle for Kids.
- Siegfredsen, W, J. (2017). *Understanding the Danish forest school approach*. Oxon: Routledge, Taylor & Francis Group..
- Siry,C.,& Kremer,I. (2011). Children explain the rainbow: using young children’s ideas to guide science curricula. *Journal of Science Education and Technology*,20,643-655.
- Siry,C.,& Max,C. (2013).The collective construction of a science unit: framing curricula as emergent from Kindergartners’ wonderings. *Science Education*,97,878-902.
- Sottoriva, A., Carli, M., & Pantano, O. (2020). Exploring mixtures, solutions and water drops with five-year-old children using an emergent approach. 1377-1385.
- Sternberg, R.J. (2017). Whence creativity? *Journal of Creative Behavior*, 51(4), 289-292.
- Szczepanski, A. (2006). *Outdoor Education. Authentic Learning in the Context of Landscape Literary education and sensory experience*. 1-18.
- Tomlinson, C. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS.
- William-Siegfredsen, J. (2017). *Understanding the Danish forest school approach*. Oxon: Routledge, Taylor & Francis Group..
- Wood D, Bruner JS, Ross G (1976) *The role of tutoring in problem solving*. *J Child Psychol Psychiat* 17(2):89–100
- Zavalloni, G. (2015). *La pedagogia della lumaca*. Bologna: EMI.
- Zeni,C. (1995).*Il pensiero pedagogico e l’opera scolastica di Pierina Boranga*. Belluno: Stampa Tipografia Piave.

Fonti normative

- MIUR, 2012, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- MIUR, 2018, *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*.

Sitografia:

- Asilo nel bosco, <https://www.asilonelbosco.com/> data ultima consultazione: 8.12.2021.
- Comune, Il tempo dell'asilo nel bosco, <https://comune-info.net/lasilo-nel-bosco-dove-nasce/> data ultima consultazione:11.12.2021.
- Forest school, <https://forestschoollassociation.org>, data ultima consultazione: 04.11.21.
- Il circo della farfalla, <http://www.ilcircodellafarfalla.it>, data ultima consultazione: 08.11.21.
- Fondazione Villa Ghigi, <https://www.fondazionevillaghigi.it/> data ultima consultazione: 12.12.2021.
- Indire, <https://scuola2030.indire.it>, data ultima consultazione:15.10.21
- Mamyoga, <https://mamyoga.it/oasi-della-meraviglia>, data ultima consultazione: 21.12/.2021.
- Edizioni la meridiana, <https://www.edizionilameridiana.it/scuole-all-aperto-soddisfare-il-bisogno-di-natura-dei-bambini/>, data ultima consultazione: 1.06.2020
- Forest school, [www. Forestschoollassociation.org/](http://www.Forestschoollassociation.org/) what-is-forest-school, data ultima consultazione: 2.12.2021.

ALLEGATI – Interviste

Intervista a Marta, co-fondatrice e coordinatrice

- Come è nata questa realtà? In che anno è stata fondata e come è avvenuto questo processo? (es. da quanto tempo è aperta, da chi, come).

Il tutto è iniziato a luglio del 2020. Io e Lara avevamo i bambini che frequentavano lo stesso centro estivo (sempre in una realtà alternativa) verso il quale iniziavamo a nutrire alcuni dubbi sulla competenza di alcuni insegnanti. Ci siamo confrontate poi su quale scuola dell'infanzia iscrivere i nostri figli ma nessuna di noi due aveva trovato però una realtà che soddisfacesse i propri bisogni educativi e pedagogici. Come noi, altre famiglie non avevano trovato un asilo secondo loro adatto ed erano andati un po' a fortuna o alla meno peggio. Abbiamo deciso quindi di crearcelo affinché soddisfacesse i nostri criteri. Abbiamo scoperto poi che molte famiglie di quelle che conoscevamo, avevano i nostri stessi standard di richiesta. Quindi ci siamo messi in contatto con il proprietario che oggi ospita il progetto, M., e ci siamo messe in contatto con un'associazione di Padova, la Casa azzurra, con la quale Lara collaborava. Intanto io e Lara stavamo seguendo e ci stavamo formando negli asili del bosco di Ostia in quanto ne condividevamo i principi educativi. Ci siamo quindi messe in contatto e questa associazione ha dato il suo benestare per poter ospitare nel suo contenitore il nostro progetto e quindi siamo partite nel settembre del 2020.

- Come mai è stato scelto un approccio che fa riferimento all'esperienza degli asili e delle scuole nel bosco? Avete fatto riferimento a qualche esperienza in particolare?

Lara ha approfondito, per motivi suoi personali genitoriali, e io, per motivi professionali, la realtà e la pedagogia degli asili nei boschi, così come l'educazione outdoor e all'aria aperta e ci siamo ispirate alla pedagogia del bosco di Ostia, riadattandola alla nostra realtà perché diversa è la nostra utenza, così come le strutture e gli spazi disponibili.

- Attualmente chi sovvenziona l'asilo?

L'intero progetto è sostenuto dalle rette dei genitori.

- Quale tipologia di famiglia si rivolge al vostro servizio? A quale contesto socioculturale appartiene?

L'utenza è variegata. C'è una nozione, cioè che gli asili con una pedagogia alternativa sono di genitori alternativi, quelli che pensano fuori dagli schemi. In realtà, questo è vero in parte. Sicuramente l'approccio non è convenzionale, tuttavia forse quello che si riteneva convenzionale e tradizionale ha perso la sua tradizionalità. Per esempio, la pedagogia outdoor degli asili nel bosco, ritorna a quella che era la pedagogia a misura di bambino, quindi la pedagogia della lumaca, il rispetto dei suoi tempi ecc. Comunque, l'utenza è molto variegata: si va dalla famiglia con tre figli e che fa molta fatica a pagare la retta alla famiglia super benestante, ai genitori single che fanno grandi sacrifici per mandare i loro figli in queste realtà. Di sicuro, purtroppo, questa scuola non è alla portata di tutti. Inoltre, ci scontriamo ogni anno con la limitazione di non poter avere un'insegnante di sostegno e quindi la limitazione è che non siamo un asilo che può accogliere tutti i bambini e questo per noi è un grosso limite. Un altro limite è che il nostro asilo presenta un sacco di barriere architettoniche ed un bambino con delle difficoltà motorie sarebbe molto limitato nel partecipare alle nostre attività. Su questa tematica, ossia il tema dell'accoglienza della disabilità nelle scuole del bosco, volevamo aprire un tavolo di lavoro con altri asili nel bosco ma il covid ci ha impedito tutto questo.

- La scuola si relaziona con altre realtà ed enti del territorio?

Sì, l'intenzione c'è. Avevamo iniziato già a settembre dello scorso anno ad implementare dei progetti di visite guidate, quindi gite da noi, ma la questione Covid ha bloccato tutto. Comunque collaboriamo con altre associazioni, con le quali ci scambiamo informazioni e competenze. Altre scuole sono state da noi contattate e sono state contente e disponibili nel collaborare con noi. Collaboriamo anche con le istituzioni, quindi l'amministrazione comunale, che è a conoscenza del nostro progetto e lo sostiene.

- Quale formazione hanno ricevuto gli educatori?

Le formazioni degli educatori sono molto differenti. Come tutte le realtà di asilo nei boschi, crediamo che le competenze derivino sia dagli studi ma anche e soprattutto dalle esperienze e dalle inclinazioni personali. Ognuno di loro, infatti ha una formazione e ha fatto esperienze diverse e questo porta varie tipologie di competenze all'interno del progetto. Noi crediamo tantissimo nel valore dell'interdisciplinarietà: si cerca infatti di strutturare e ampliare ogni attività in modo tale da coinvolgere più "discipline" come inglese e orto, piuttosto che educazione emotiva e educazione ambientale. Lo scorso anno è stato fatto per esempio un lavoro sull'edera: è stato spiegato cos'è l'edera, perché si arrampica in quel modo, cosa stritola ecc. E' stato fatto anche un lavoro di educazione emotiva, corporea e sessuale (quali sono gli abbracci che ci fanno piacere e non ci fanno piacere). Si cerca quindi di portare sempre multidisciplinarietà e questo è possibile solo se si hanno degli educatori che hanno delle competenze multidisciplinari. Ovviamente, durante la selezione del personale, noi facciamo molta attenzione a come questi si relazionano con i bambini e se hanno delle esperienze pregresse che possano testimoniare questo.

➤ Qual è la tua formazione?

Sono diplomata al liceo socio-psico pedagogico di Padova, ho fatto la triennale in psicologia dello sviluppo e la magistrale in psicologia clinica. Mi sono specializzata nella parte di psicologia perinatale e poi in fisiologia delle relazioni, che va a studiare la natura delle relazioni, sia a livello fisico che psicologico. I miei studi sono continuati anche in ambito pedagogico. Ho fatto la scuola di specializzazione in psicoterapia e ora sono una psicoterapeuta sistemico-relazionale e quindi mi occupo di famiglie a 360 gradi.

➤ Quali sono i valori che guidano e caratterizzano la vostra identità? Quali sono, secondo lei, le differenze principali tra una scuola dell'infanzia "tradizionale" e una scuola nel bosco?

I valori che ci guidano sono i diritti dell'infanzia. Per esempio, il diritto del bambino al tempo libero, a stare all'aperto, a relazionarsi in modo autentico con i propri pari, a litigare, il diritto a esprimere tutte le emozioni possibili, il diritto ad imparare come esprimere le proprie emozioni, il diritto alla sua autenticità. Una differenza, tra la scuola

dell'infanzia tradizionale e la scuola nel bosco, è il rapporto numerico tra educatori e bambini, che è inferiore rispetto a quello che c'è nelle scuole dell'infanzia tradizionali. I principi sono quelli poi di poter permettere ad ogni bambino di esprimersi al cento per cento e questo è permesso grazie al rapporto numerico che vi è tra educatori e bambini: in questo modo ogni bambino può avere la possibilità di dire cosa pensa, come pensa e di non fare una cosa se non gli va di farla. Una caratteristica fondamentale delle scuole del bosco è di garantire ad ogni bambino una crescita autentica nella sua totalità, sia nelle competenze scolastiche e didattiche, sia nelle competenze emotive e del sé: il nostro scopo è di crescere dei bambini in equilibrio, che sanno quello che vogliono perché è permesso loro di pensare a quello che vogliono o non vogliono. Spesso nelle scuole tradizionali il rapporto è di 1 a 25 oppure 1 a 30. L'insegnante, in questi casi, fa quello che può, con quello che ha ma è molto difficile e frustrante per loro non riuscire ad avere un occhio di esclusività con i bambini e per forza si trovano a tenerli dentro ad un contenitore, che è l'aula. Nella nostra scuola invece l'aula dei nostri bambini è la loro relazione: se un bambino manca, i bambini sono i primi ad accorgersene per i giochi e le attività che stavano facendo. Un'altra diversità, che può esserci con la scuola tradizionale, è il tempo legato all'interdisciplinarietà, all'esperienza, allo star fuori, allo sporcarsi con la terra, all'imparare a fare l'orto, avendo chiaro il concetto di sinergia, secondo cui il contributo di ognuno influenza il totale, che può essere l'orto, la relazione tra i pari, la relazione con gli adulti. Un'altra differenza fondamentale è la possibilità di dedicare ad ogni bambino un tempo esclusivo, che permetta agli educatori di conoscerli nella loro interezza così da "programmare" le attività sulla base delle loro competenze, dei loro aspetti di curiosità, delle cose che li interessano di più o di meno, sapendoli coinvolgere qualora non avessero voglia di partecipare ad una determinata proposta.

- Ritieni importante che la pedagogia del bosco e dell'educazione all'aperto si diffonda nel nostro paese? Perché? Quali sono i benefici che può portare?

È fondamentale riscoprire il piacere dell'aria aperta. Abbiamo visto infatti che, a causa del Covid, molte scuole dell'infanzia hanno aperto un giardino in cui i bambini trascorrono molto più tempo fuori di quanto stavano prima. I vantaggi nello stare all'aperto è che la natura non manca di nulla e di conseguenza il bambino nella natura,

che è priva di sovrastrutture, è libero di esprimersi, di provare il proprio limite e provare a superarlo. Ciò però che, secondo me, fa veramente la differenza, oltre che avere uno spazio esterno, è avere del personale formato, che sappia agire all'aperto e dare fiducia ai bambini nello sperimentarsi e nel conoscere i propri limiti.

➤ Come vivi la dimensione del rischio da genitore?

I bambini si fanno male, sempre. Trovo strano che un bambino passi tutta l'infanzia senza sbucciarsi le ginocchia. Di conseguenza, penso che ogni genitore sappia che il proprio bambino, giocando, possa farsi male. Relazionandosi con i pari, può infatti prendersi un morso, una graffiata, uno spintone. Secondo me è importante ragionare con i genitori sulla bontà del potersi fare male. Se il bambino si è fatto male, vuol dire che si è messo in gioco, che ha rischiato e ha cercato di superare il proprio limite e ciò deve essere valorizzato. So che mio figlio si farà male, ha rischiato diverse volte: i bambini però sono elastici e un bambino che sa muoversi, è capace di riconoscere i propri limiti e chiedere l'aiuto dell'educatore nel momento del bisogno. I bambini che non conoscono i propri limiti, nel momento in cui si permette loro di fare una cosa, è molto probabile si facciano male. L'anno scorso abbiamo fatto un progetto di psicomotricità outdoor e la prima cosa che ci hanno riportato le educatrici di psicomotricità è stato che, rispetto alle scuole dell'infanzia tradizionali, i bambini hanno una percezione del loro corpo e delle loro competenze molto elevata. Quindi so che mio figlio si farà male ma non sono preoccupata perché conosco mio figlio, mi fido di lui e se anche succedesse che si faccia male, non è la fine del mondo.

➤ Come viene favorita la collaborazione tra voi fondatrici, gli educatori e i genitori?

Innanzitutto, per quanto riguarda la gestione del progetto, abbiamo fatto il primo anno sotto il tetto della Casa Azzurra, come associazione. Dall'anno scorso abbiamo fondato la nostra associazione che ci permette di gestire l'asilo nel bosco e molti altri progetti che stiamo portando avanti. L'asilo nel bosco lo abbiamo fondato io e Lara ma ciò non sarebbe stato possibile senza gli educatori e i genitori che hanno creduto in noi. Il valore principale su cui si fonda il progetto è la custodia della comunità educante e quindi ogni genitore è chiamato a farne parte. Ogni mese, infatti facciamo con i genitori una riunione

in cui raccontiamo cosa hanno fatto i bambini nel mese trascorso, quali sono state le competenze raggiunte, quali gli obiettivi su cui lavorare ancora. Raccontiamo inoltre i programmi previsti per il mese successivo, in modo da renderli partecipi sullo stato del progetto, così che anche loro possano prenderne parte. I genitori sono infatti molto attivi e collaborativi con noi. Facciamo spesso diverse riunioni di coordinamento con gli educatori, in cui andiamo a sondare alcune dinamiche tra i bambini, alcuni tipi di relazioni. Durante l'anno teniamo spesso dei colloqui tra noi, gli educatori e le famiglie: non facciamo quindi il colloquio di inizio anno e di fine anno ma facciamo colloqui costanti, garantendo anche ai genitori tempi di esclusività alla mattina e al ritiro. È indispensabile per noi infatti creare una relazione che sia autentica e duratura nel tempo. È indispensabile poi dare autonomie agli educatori: io e Lara siamo comunque genitori ed è difficile poter visionare le attività data la presenza dei nostri figli. Quest'anno, per esempio abbiamo una figura esterna, un'insegnante montessoriana, che ci aiuta nella supervisione, così da avere un occhio oggettivo all'interno della quotidianità. Io e Lara assumiamo il compito di coordinamento, facciamo riunioni e formazioni continue con gli educatori, anche alla luce delle esigenze che portano.

Interviste agli insegnanti/educatori

Intervista a Francesca, insegnante di inglese

- Come è nata questa realtà? In che anno è stata fondata e come è avvenuto questo processo? (es. da quanto tempo è aperta, da chi, come) Quanti bambini ci sono? Quanti educatori ci sono?

Questa realtà è nata da Marta e Lara, due mamme di due bambini che frequentano la scuola. Inizialmente i loro figli frequentavano le scuole tradizionali, poi Marta e Lara hanno sentito la necessità di trovare e creare un luogo più a misura di bambino, che favorisse il contatto con la natura, più libertà e più momenti di gioco libero. Le due mamme hanno quindi chiesto disponibilità all'Oasi Betella, che ha accettato: è stato così realizzato un accordo per creare questa realtà. Questa realtà è nata nel luglio 2020 ed è partita a settembre con me e altre due ragazze. All'inizio c'erano venti bambini, che sono diventati 26 alla fine dell'anno scorso. Quest'anno sono 33. Per quanto riguarda gli educatori, ce n'è uno ogni otto bambini. L'anno scorso c'erano 3 educatori per 24 bimbi, ora ci sono 4 educatori per 33-32 bambini.

- Quale formazione hanno ricevuto gli educatori?

In questo asilo non vi è solamente la classica figura dell'educatore con gli studi in "scienze dell'educazione" ma, essendo un progetto che varia in moltissimi ambiti, abbiamo diverse tipologie di studi. Io sono laureata in lingue quindi insegno inglese ai bambini e ho da sempre una formazione lavorativa e di passione con i bambini. Avevo una ludoteca anni fa, ho viaggiato tanto e pratico yoga per bambini. Abbiamo inoltre educatori, guardie forestali e una chimica.

- Attualmente, chi sovvenziona l'asilo?

L'asilo è sovvenzionato dalle rette che pagano i bambini mensilmente.

- Avete fatto riferimento a qualche esperienza in particolare?

Stiamo guardando l'asilo nel bosco di Roma, a Ostia. Nel padovano c'è poi un altro asilo, a Urbano, che ha una visione un po' più svedese rispetto alla nostra, dove stanno quasi sempre all'aperto, e non hanno molti spazi interni. Noi ci rifacciamo invece principalmente alla realtà di Roma.

- Quale tipologia di famiglia si rivolge al vostro servizio? A quale contesto socioculturale appartiene?

Le famiglie che si rivolgono al nostro servizio sono molto differenti: abbiamo gli avvocati, i manager a casa, il ceto medio. La scuola ha un costo elevato, rispetto alle scuole tradizionali, però i genitori, che decidono di iscrivere i loro figli qui, ci credono molto nel progetto. Ci sono famiglie, infatti che fanno sacrifici per mandare i propri bambini in questa scuola.

- Quali sono, secondo lei, le differenze principali tra una scuola dell'infanzia "tradizionale" e una scuola nel bosco?

Una delle differenze principali tra la scuola tradizionale e la scuola nel bosco, è principalmente il contatto con la natura. Cerchiamo infatti di passare la maggior parte del tempo all'aperto; crediamo molto nel tempo libero, in cui i bambini si autogovernano e scelgono il gioco e le persone con cui giocare. Si tratta però di un gioco libero osservato, in cui l'educatore osserva il modo in cui i bambini si relazionano con sé stessi, gli altri, l'ambiente e con gli educatori stessi.

- Quali sono secondo te i benefici che l'educazione all'aperto e la pedagogia del bosco può portare?

Alcuni benefici consistono nel fatto che i bambini migliorano la loro capacità di problem solving, passano più tempo in gruppo e si relazionano in un ambiente non sempre confortevole, che li incentiva a usare maggiormente la logica per trovare una soluzione più immediata ai problemi. L'educazione all'aperto porta dei vantaggi anche a livello di salute in quanto diminuisce la possibilità di incubare germi rispetto a quanto avverrebbe in una stanza al chiuso. Il bambino poi ha l'opportunità di sperimentare maggiormente

le proprie potenzialità, che invece sarebbero bloccate nelle scuole tradizionali che presentano ritmi, regole, attività imposte.

- La scuola si relaziona con altre realtà e enti del territorio?

La scuola ha preso contatti con il comune di Limena ma poi, a causa del covid, si sono limitate le relazioni con gli enti esterni. Dato però il tema della programmazione di quest'anno, ossia il giro del mondo, stiamo contattando alcune associazioni esterne che vengono a parlarci dei loro paesi. Per esempio, la scorsa settimana è venuta un'associazione, che lavora per i bambini dell'India, con cui abbiamo collaborato per mandare dei fondi in questo paese, grazie ad alcuni lavoretti che hanno fatto in nostri bambini. Quest'anno, infatti, la tematica che unisce le attività e che caratterizza la programmazione, è il giro del mondo: ogni mese si cambia stato e si cerca di trovare persone che possano portare qualcosa della loro cultura ai bambini e le attività riguardano quindi i diversi paesi.

- Quali tra questi sono i valori che guidano e caratterizzano la vostra identità? (es. creatività, curiosità, collaborazione, competitività, cooperazione, individualismo, autonomia, autostima, rispetto della natura, libertà, sicurezza, rispetto degli altri, rispetto delle regole, fiducia...)

Questa realtà si chiama Oasi della Meraviglia perché vuole favorire la capacità del bambino di meravigliarsi e quindi, anche con la semplice passeggiata in oasi, cerchiamo di portarli a meravigliarsi di ciò che li circonda, attraverso l'osservazione. Per esempio, se durante una passeggiata vediamo un pesco in fiore, da lì iniziamo a parlare delle api, di come nasce un fiore e si fa scienza in questo modo. Si cerca di metterli in gioco e di puntare sulla curiosità.

- Ritiene importante che la pedagogia del bosco e dell'educazione all'aperto si diffonda nel nostro paese?

Tanto, soprattutto perché ci sono realtà in cui i bambini non escono. Dentro alle aule, oltre al fatto che i germi fluiscono in maniera impressionante, i bambini non hanno la possibilità di sviluppare la loro fantasia e curiosità. Non dico che debbano essere tutti

asili nei boschi, perché le famiglie e i bambini sono molto differenti, e ritengo comunque che l'aula sia importante, ma credo molto nella validità e nell'importanza di far uscire i bambini all'aperto, del fare gite, del fare qualcosa a contatto con la natura ogni giorno.

- Mi descrivereste la vostra giornata tipo e le vostre routine?

Dalle 8 alle 9 vi è l'accoglienza. Alle 9 e 15 si crea un cerchio di apertura in cui ci si saluta, si canta, si fa la merenda. In inverno, se c'è tanto freddo, la merenda e il pranzo vengono fatti all'interno ma solitamente cerchiamo di farli il più possibile all'aperto. Subito dopo la merenda, se non ci sono attività da fare all'interno, si esce e si sta fuori fino a ora di pranzo circa, con la possibilità per i più piccoli, di rientrare per il freddo. La mattina, generalmente dalle 10 fino alle 11 e 30 circa, c'è un laboratorio, in cui i bambini vengono divisi in 2 o 3 gruppi in base all'attività, che può essere di scienze, inglese, orto, pet therapy oppure yoga integrale (questo ultimo è una sperimentazione che viene dall'India e che consiste nel far sperimentare il proprio corpo e il proprio essere al bambino attraverso il gioco e questo viene fatto all'interno). Tra il laboratorio e il pranzo c'è sempre un po' di gioco libero. Dopo il pranzo, viene lasciato del tempo per il gioco libero e poi, dalle 2 alle 3 e mezza, vi è l'avviamento allo sport, mentre i bambini piccoli vanno a dormire. Segue la merenda e dalle 3 alle 4 il gioco libero.

- In che modo progettate le esperienze e le attività con i bambini? Fate riferimento alle Indicazioni Nazionali?

Quest'anno abbiamo scelto un tema, che sono "i paesi del mondo". Ogni mese si progettano le attività, sulla base dello stato scelto. Non facciamo molto riferimento alle Indicazioni Nazionali.

- Prevedete la valutazione del bambino? In che modo?

Valutiamo il bambino osservandone il ciclo che ha durante l'anno, i progressi, il rapporto con gli amici e guardiamo se vi sono dei miglioramenti, dei peggioramenti oppure se la situazione è statica.

- Le esperienze proposte tengono conto degli interessi dei bambini?

Cerchiamo di mantenere alto il senso della meraviglia. Se un bambino un giorno non ha voglia di fare un'attività, può non parteciparvi e osservarla solamente, successivamente può inserirsi e prenderne parte.

- Come viene gestita la relazione con la famiglia? Come ne viene favorita la collaborazione? Prevedete incontri specifici?

La relazione che si instaura con la famiglia è profonda: vi sono dai 2 ai 3 colloqui annuali con la famiglia. Cerchiamo inoltre di coinvolgerla nelle attività. Per esempio, abbiamo fatto un laboratorio di falegnameria con un papà che aveva l'hobby di usare il legno. Cerchiamo quindi di coinvolgere i genitori, chiedendo loro di aiutarci a fare qualcosa per creare una comunità educante. Educatori e famiglia sono infatti in un filo diretto. Se c'è un bisogno particolare o i genitori a casa stanno lavorando su qualcosa in particolare, ce lo dicono e noi lo prendiamo in considerazione. Si chiede aiuto anche se vi sono lavori da fare o oggetti da trasportare.

- Come gestite il rischio che si possono far male?

I genitori sono consapevoli di questa dimensione ma comunque durante il gioco libero noi educatori siamo osservatori attenti delle dinamiche.

- Quali compiti assume la figura del maestro? Che tipo di relazione si instaura con i bambini?

Il maestro ha il compito soprattutto di osservare e di cercare di anticipare i bambini, una volta conosciuti. I mesi che rischiano di farsi più male sono quelli di settembre e ottobre. Con il tempo, i bambini imparano a conoscere i propri limiti. Può succedere poi che qualche bambino rimanga appeso ad un albero: in questi casi gli altri bambini vanno a chiedere aiuto al maestro che interviene per risolvere la situazione. Lo scopo degli educatori è infatti quello di insegnare a conoscere i propri limiti. La relazione che si instaura tra l'educatore e il bambino è una relazione di fiducia. Cerchiamo di usare la comunicazione non violenta. Quando litigano si cerca di trovare un compromesso, di capire il perché della situazione, cerchiamo di farli parlare molto con noi. Ovviamente ci sono dei momenti (per esempio quando si spiega) in cui bisogna essere più fermi e alzare

la voce, essendo 33 bambini. Quando si è fuori però si cerca di cogliere l'attimo e favorire la loro crescita.

Intervista a Sara, insegnante di pet-therapy

- Qual è stata la tua formazione?

Inizialmente mi sono formata come interior designer. Poi sono rientrata all'università, mi sono laureata in una interfacoltà tra agraria e forestale e mi sono specializzata in selvicoltura e in tutto ciò che riguarda la silvoterapia (tutto ciò che riguarda il contatto con l'albero). In parallelo, mi sono avvicinata agli animali e ho lavorato per quasi cinque anni in un centro, che faceva interventi assistiti con asini e cavalli, e mi sono formata negli interventi co-assistiti con gli animali. Ultimamente mi sto formando attraverso la scuola di etologia relazionale e come educatrice in outdoor education, attraverso i corsi di Paolo Mai. Sono iscritta inoltre al corso che sta facendo Lara di ATB (yoga).

- Come hai conosciuto questa realtà?

Parto dal fatto che queste realtà di asilo nel bosco mi hanno da sempre incuriosito, soprattutto dopo l'esperienza di lavoro di quasi cinque anni in un centro con gli animali, dove venivano a far visita molte classi e scuole di diversa età, ed io seguivo la parte di educazione ambientale. Sono stata contattata da Lara, una delle due mamme fondatrici della scuola. Da novembre 2020 ho iniziato facendo un percorso di quattro incontri con Daimon, il mio cane. Per introdurlo ai bambini, ho utilizzato diverse letture che parlavano di lupi. Ho poi utilizzato delle storie di cappuccetto rosso, dove il lupo è un amico e complice. Mi hanno accompagnato inoltre letture che parlavano di randagismo e abbandono (Daimon era un cane randagio, ha avuto una storia molto particolare e difficile). Sono state toccate infatti tematiche come l'abbandono, il far del male, il rispetto. In altri incontri ho utilizzato un cartellone con raffigurata la figura del cane e ho mostrato le parti del cane da non toccare, insegnando così l'anatomia del corpo, per poi arrivare all'incontro vero e proprio con il cane. Nel primo incontro Daimon e i bambini si sono conosciuti, nei seguenti sono stati proposti dei percorsi/ dei labirinti ai bambini,

da sperimentare insieme al cane. A marzo poi mi hanno proposto di diventare educatrice e ho accettato.

- Essendo tu anche mamma di un bambino che frequenta questa scuola, quali sono le motivazioni che ti hanno portato ad iscriverlo in questa realtà?

Inizialmente avevo inserito E., mio figlio, in un nido ma mi dispiaceva vederlo sempre al chiuso. Poi ho conosciuto questa realtà e sono rimasta sorpresa della sicurezza che i bambini avevano in loro stessi, della loro capacità di autogestirsi e di gestire conflitti e pericoli. Comunque, lo stare all'aria aperta, il toccare, il fare esperienza e il mettersi in gioco, sono le principali motivazioni che mi hanno portata ad iscrivere mio figlio in questa scuola.

- Come vivi la dimensione del rischio?

All'inizio avevo paura che i bambini potessero farsi male ma poi, osservandoli, ho notato che riuscivano a conoscere e a capire i propri limiti.

- Quali sono secondo te i benefici che l'educazione all'aria aperta può portare?

L'educazione all'aria aperta può favorire l'autostima, la gestione delle emozioni, lo sviluppo della curiosità, la voglia di provare, la possibilità di scegliere. I bambini, inoltre si aiutano reciprocamente e collaborano, nonostante le diverse età: abbiamo infatti bambini che vanno dai due anni e mezzo fino ai sei.

- Come viene gestita la relazione con la famiglia? Viene favorita la collaborazione?

Quando le famiglie sono disponibili, si cerca di favorirne la collaborazione ma purtroppo questo ultimo anno è stato più difficile, a causa della pandemia.

- Quali compiti assume la figura del maestro? Che tipo di relazione si instaura con i bambini?

Il maestro rappresenta una figura di autorità: insegniamo ai bambini a portarci rispetto e ricordiamo loro che ci sono delle regole da seguire e rispettare, che sono fatte per il loro bene e per quello degli altri. Cerchiamo inoltre di insegnare il rispetto delle cose.

Intervista a Suena, educatrice psicomotricista

- Quale formazione hai ricevuto?

Lavoro come educatrice, ho una laurea in scienze dell'educazione, sono laureata in beni archeologici e mi sto formando come psicomotricista.

- Quali sono, secondo lei, le differenze tra una scuola dell'infanzia "tradizionale" e una scuola nel bosco? Quali i valori che caratterizzano questa realtà?

Uno dei valori di questa scuola è il gruppo integrato: all'interno di un unico gruppo i bambini di età diverse possono interagire tra loro e questo rappresenta uno stimolo importante per lo sviluppo dell'empatia e per la comprensione dei bisogni degli altri. In questa scuola ci rifacciamo a una pedagogia molto improntata sull'outdoor. I bambini potenziano la capacità di tollerare temperature molto diverse e in generale la capacità di tollerare un tipo di esperienza simile, così come viene promosso lo sviluppo della curiosità e la capacità di riconoscere e conoscere una ciclicità temporale, che è molto più ancorata al senso di realtà.

- Ritieni importante che la pedagogia del bosco e dell'educazione all'aperto si diffonda nel nostro paese?

Credo che un tipo di educazione di questo tipo dovrebbe essere per tutti. Personalmente ho una figlia che frequenta una scuola dell'infanzia tradizionale e credo che passi la maggior parte del tempo chiusa in un'aula, poco stimolata dalle attività che le vengono proposte mentre qui gli stimoli sono tantissimi: c'è il giocattolo ma ci sono anche il fango, il ramo, la foglia, gli animali.

- Come vengono progettate le esperienze e le attività?

Per quanto riguarda la progettualità, è specifica per ogni progetto. Il nostro progetto educativo, in questo caso, si è dato delle priorità, che sono l'orto, le attività co-assistite con gli animali, le scienze, l'inglese e il percorso che curiamo durante l'anno, in questo caso il viaggio del mondo (principalmente il venerdì i cui si propongono diversi stimoli interculturali). La progettazione è quindi settimanale e propone cinque argomenti, che

sono le scienze, l'ATB o inglese, pet therapy, orto e il giro del mondo. Un punto a favore o a sfavore di questa didattica, può essere che, mentre le scuole tradizionali seguono delle indicazioni comuni per tutti, noi, così come le altre realtà di questo tipo, siamo autogestiti e quindi ci diamo in autonomia questo tipo di progettualità. È chiaro che comunque facciamo riferimento a delle programmazioni che sono nazionali e che fanno capo a un orizzonte ampio di direzione (per esempio anche noi facciamo attività di pregrafismo, i numeri...) ma poi riadattiamo le proposte secondo i nostri principi.

- Quali compiti assume la figura del maestro? Che tipo di relazione si instaura con i bambini?

Il tipo di relazione dal punto di vista dell'accudimento è simile ad altri tipi di realtà. Qui cambiano gli ambienti e gli spazi e le regole ma per quanto riguarda la figura dell'educatore non credo vari di molto. Quello che facciamo riguarda sempre guidare una socializzazione che abbia come punto principale il rispetto di sé stessi, degli altri e delle regole, che ci siamo dati come gruppo. Il resto penso faccia parte della relazione di cura.

- Come gestite la dimensione del rischio? Come te la vivi?

Qui la dimensione del rischio è molto ampia: quando i bambini sono a 5- 6 metri di altezza su un albero è chiaro che noi educatori siamo preoccupati che i bambini possano farsi male. Quello che noi cerchiamo di trasmettere però è che ci sono dei limiti che non sono uguali per tutti e ognuno ha i propri e quindi uno può salire su un albero solo se sa di essere capace di scendere poi, altrimenti se non ci riesce, sa che può contare su di noi e che lo possiamo fare insieme e lo può imparare con pazienza. È importante che i bambini capiscano infatti che se un compagno ha la qualità di essere bravissimo con l'equilibrio e sa salire e scendere da un albero in velocità, non significa che allora lo sappiano fare tutti. La dimensione del rischio è quindi certamente presente ma quello che cerchiamo di fare è sensibilizzare i bambini che vi è un altro potenziale di rischio e per questo devono stare attenti e avere cura di sé stessi.

- Come viene gestita la relazione con la famiglia? Come viene favorita la collaborazione?

Uno dei principi fondamentali di questa realtà, è il rapporto con i genitori, in quanto si cerca di creare una comunità co-educante in cui il dialogo e la relazione è molto profonda. Le famiglie partecipano molto attivamente alla vita dell'oasi, preoccupandosi per esempio dei materiali, della gestione dei rifiuti, dei laboratori (un papà lo scorso mese ha tenuto un laboratorio di falegnameria).

- Fate una documentazione delle attività che svolgete? Prevedete la valutazione del bambino?

In questo periodo stiamo tenendo dei colloqui con i genitori in cui condividiamo con loro le osservazioni e il percorso dei loro bambini. Per la documentazione, abbiamo un diario di bordo in cui teniamo traccia del vissuto dei bambini in oasi, del loro sviluppo cognitivo, linguistico, logico matematico ma anche aspetti riguardanti lo sviluppo emotivo, e quindi l'autostima, l'autoefficacia, la capacità di gestire i conflitti. Facciamo quindi più un monitoraggio del percorso di crescita dei bambini e non tanto una valutazione vera e propria.

Intervista a Gianluca, educatore

- Qual è stata la tua formazione?

Inizialmente, lavoravo nei doposcuola, nei centri estivi, ho sempre fatto l'animatore nei gruppi ACR, poi sono andato sui colli e qui facevo visite didattiche per le scuole mentre in estate organizzavo i campi estivi con i ragazzi. Ho maturato esperienza con i bambini dell'età dell'infanzia con i campi spes, che erano rivolti a questa fascia d'età.

- In che modo progettate le esperienze e le attività con i bambini?

Progettiamo le attività partendo dall'osservazione e poi abbiamo stilato un programma partendo dal tema di quest'anno, ossia "il giro del mondo" in cui abbiamo inserito ogni giorno delle attività come l'orto, l'inglese, il pet therapy, la scienza riguardanti i diversi paesi del mondo.

- Le attività sono differenti in base all'età? In cosa differiscono? Le attività sono strutturate o libere?

Alcune attività differiscono per l'età mentre alcune per altri criteri in quanto cerchiamo di fare dei gruppi più omogenei possibile. Alla mattina vi sono le attività più strutturate, mentre al pomeriggio, esclusa l'educazione motoria, si fanno attività meno strutturate, con più gioco libero.

- Ritieni importante che la pedagogia del bosco e dell'educazione all'aperto si diffonda nel nostro paese? Perché? Quali sono i benefici che può portare?

Uno dei vantaggi è che i bambini hanno più tempo per riuscire a fare i bambini. Credo però che questa realtà non sia per tutti i bambini in quanto alcuni avrebbero bisogno di seguire regole più rigide mentre per altri bambini è un'occasione interessante rispetto agli asili tradizionali.

- Vi è un rapporto di collaborazione e partecipazione tra i genitori e la scuola?

Sì, il dialogo con i genitori è sempre presente e si cerca di coinvolgerli in attività quali giochi, pranzi, pulizie.

Intervista a Enrica, insegnante di educazione scientifica

- Mi descriveresti la tua formazione?

Ho studiato chimica, sia alla triennale che alla magistrale. Sono andata poi a Torino dove ho fatto un corso di specializzazione in comunicazione e divulgazione della scienza, organizzato da un'associazione di divulgatori scientifici, detto Frame. Sono ritornata a Padova e ho iniziato a lavorare in contesti diversi, sia in quello della comunicazione, che in quello dell'educazione scientifica. Principalmente ho lavorato con una cooperativa che si chiama la "La fucina delle scienze", che propone attività di scienza e robotica nelle scuole, dalla primaria alla secondaria di secondo grado. Ho lavorato poi nel museo di storia della medicina, il MUSME, dove facevo da guida didattica e conducevo attività e laboratori per le scuole di tutti gli ordini, dall'infanzia alla secondaria di secondo grado. Attraverso la cooperativa "La fucina delle scienze" ho iniziato poi a lavorare nella scuola "La casa azzurra", uno spazio che offre servizi alla genitorialità in generale, dalla gravidanza al post-parto e servizi per i bambini dell'età della scuola dell'infanzia. Lì ho

tenuto dei laboratori di scienza e robotica, facendo così esperienza con questa fascia di età. L'anno scorso, attraverso la casa azzurra, sono stata contattata da Marta e Lara dell'oasi che mi hanno proposto di tenere un percorso di robotica (una dozzina di incontri in tre mesi) nello spazio in Oasi. La collaborazione è andata bene e quest'anno mi hanno chiamato per gestire con più continuità dei laboratori di scienze, che svolgo ogni lunedì.

- Come viene proposto l'insegnamento-apprendimento delle scienze nella vostra scuola? Proponete voi educatori dei progetti sulle tematiche che volete approfondire o partite dagli interessi dei bambini?

Quest'anno è stato deciso un tema che è quello del mondo e del viaggio e ogni mese ci si sposta in una parte diversa del mondo. Il mese di novembre ha riguardato gli Stati Uniti d'America mentre il mese di dicembre i paesi del Nord Europa, in particolare la Lapponia, la casa di Babbo Natale. Tutti i laboratori quest'anno si ispirano a questo tema ed ogni mese riguarda un posto diverso. Per quanto riguarda il mio laboratorio, approfondisco l'ambiente del paese in cui stiamo viaggiando e quindi le temperature che ci sono (se c'è caldo o freddo, se piove e no) la tipologia di flora e fauna che si sviluppa. L'altra tematica su cui volevo lavorare quest'anno (ma che al momento non ho avuto l'opportunità di fare, anche a causa della chiusura della scuola per due settimane per il Covid), era quella del tempo e quindi la suddivisione della giornata, della settimana e la stagionalità. Trovandosi la scuola, infatti, in un posto all'aperto in mezzo alla natura, dove ci sono gli alberi, l'orto e lo stagno, si può approfondire il tema della stagionalità, legandolo a ciò che i bambini vedono quotidianamente.

Le attività pensate per quest'anno si rifanno quindi al tema del "giro del mondo" ma cerco comunque di prendere in considerazione gli interessi dei bambini.

- Hai mai fatto laboratori scientifici all'aperto? In che modo l'ambiente offre opportunità di esplorazione scientifica?

Sì, li avevo fatti sia come robotica e sia come scienza. Il vantaggio di fare scienza all'aperto, è che ogni cosa che si tocca è scienza quindi si può lavorare tantissimo educando i bambini all'osservazione dell'ambiente e al porsi domande. Per esempio,

osservando un albero ci si chiede se ci sono le foglie, come mai sono di quel colore e se ci sono dei fiori, dei frutti oppure si osserva l'acqua del laghetto e ci si chiede quanta acqua c'è, se è o non è ghiacciata, se è fresca, se è limpida, se sporca, se ci sono degli animali. L'anno scorso avevano fatto per esempio delle attività sui girini nello stagno: il vantaggio forte di un ambiente esterno, come quello dell'Oasi, è proprio quello di poter partire dall'osservazione dell'ambiente per sviluppare il senso dell'osservazione, che è la base e una delle principali competenze di uno scienziato. Un altro vantaggio, un po' più pratico, è che all'esterno si possono fare esperimenti che sporcano molto di più che all'interno.

- I bambini pongono domande sui fenomeni naturali? Come rispondete/cosa fate quando le pongono? (Fare anche un esempio concreto)

Sì, in generale i bambini pongono domande sui fenomeni naturali. I piccoli non ne pongono ancora tante mentre i grandi chiedono spesso il "perché" dei fenomeni. Io cerco di dare una spiegazione scientifica ma allo stesso tempo di trovare un compromesso tra una spiegazione perfettamente accurata da un punto di vista scientifico e una capace di interessarli con l'aspetto magico e fantastico, che è quello che attrae questa fascia di età. Quindi cerco di dare una spiegazione rigorosa, arricchendola però con qualche elemento fantastico e fiabesco, così da attrarli e incuriosirli.

- In che modo viene favorito e promosso il sentimento di cura nei confronti della natura? L'educazione all'aria aperta incentiva secondo te il senso di cura?

Sì secondo me sì. Credo infatti che, vivendo ogni giorno questo tipo di ambiente, lo percepiscono ormai come casa, come uno spazio proprio e personale e quindi questa sensazione può far scattare un senso di cura che li fa agire per preservare la natura. Si rendono conto facilmente, infatti che se rompono un ramo poi ci giocano con più difficoltà, se staccano tutte le foglie poi diventa un gioco meno bello.

- Come favorisci la riflessione dei bambini circa i fenomeni scientifici?

Secondo me, soprattutto all'età della scuola dell'infanzia, dove i bambini non hanno il pensiero astratto, è fondamentale riportarli a elementi quotidiani, cioè a elementi che

loro vedono tutti i giorni. Per esempio, quando avevamo parlato degli stati dell'acqua, ho fatto pensare loro alla pentola dell'acqua quando la mamma cucina la pasta. Una strada che può funzionare credo sia infatti quella di riportarli a elementi della loro quotidianità. In uno spazio così bello come l'oasi, vedono tanti fenomeni. Banalmente risulta interessante osservare nel corso della giornata la differenza di temperatura al mattino, quando arrivano alle 8, che c'è ancora tanto freddo e c'è la brina e com'è poi invece a 12:00 o alle 03:00 quando si è scaldato, oppure anche adesso che non ci sono le foglie e c'è un gran freddo, il laghetto è ghiacciato e come sarà tra tre mesi e come sarà ancora fra sei mesi. I più grandi soprattutto possono prestare attenzione a tutte queste differenze e vedere e toccare con mano tutti questi cambiamenti.

- Puoi farmi un esempio di attività scientifica che hai fatto all'aperto e che hai proposto ai bambini?

Ti racconto questa attività, anche se è un po' mista in quanto va ad allenare il pensiero logico e la capacità di osservare lo spazio in cui si è inseriti. Si può fare in modi diversi, noi abbiamo finto di essere degli astronauti che si preparano per un viaggio spaziale. In gruppo si comincia a camminare nello spazio e ogni volta che si incontra un pianeta si fanno delle attività. Per esempio, nel pianeta rosso ci si ferma, in quello verde si cammina, nel giallo si salta, nel blu si fa un giro su sé stessi. Così facendo, i bambini imparano ad associare l'azione al colore e quindi sviluppano la memoria, la capacità di attenzione e la capacità di ascolto. Mentre si passa vicino al laghetto, i bambini si fermano ad osservarlo, si chiede loro cosa hanno trovato, guardano com'è il lago, se c'è ghiaccio o no e si prosegue nel giardino ad esplorare. Utilizzavo poi la parola "asteroide" per richiamare tutti i bambini ed evitare che si disperdessero. Il gruppo dei grandi ha poi guidato gli altri bambini: ho eletto a comandante un altro bambino che aveva il compito di nominare i pianeti per condurre i compagni dove voleva.

- Prevedete la valutazione del bambino? In che modo?

Personalmente non faccio tanto una valutazione del bambino quanto valuto l'attività svolta e come è andata. Annoto quindi i punti di forza e di debolezza su tutti gli aspetti, sia a livello pratico che organizzativo. Mi annoto gli aspetti migliorabili, così come ciò

che ha interrotto o rallentato il gruppo. Non faccio una valutazione del bambino ma una valutazione generale dell'attività, dove poi può rientrare qualche annotazione sui bambini.

- I bambini sono suddivisi in gruppi? I gruppi svolgono le attività insieme o separatamente?

Io cerco sempre di dividerli in gruppi, specialmente in piccoli, medi e grandi ma qualche volta facciamo anche gruppi misti. Ricordo però una volta in cui abbiamo fatto il pane che eravamo tutti insieme, compresi gli educatori. Io preferisco fare le attività formando due o tre gruppi perché trovo difficile mantenere l'attenzione di 33 bambini. Nell'attività che ti ho raccontato sopra, i bambini erano divisi in due gruppi misti: la composizione e la suddivisione dei gruppi dipende quindi dal tipo di attività. La grande differenza poi, quando sono divisi per fasce di età, è che con i piccoli cerco di partire quasi subito dal fare, dal concreto mentre con i grandi vi è un momento introduttivo, una spiegazione iniziale per catturare la loro attenzione. Questo può essere fatto anche con l'utilizzo di un libro, così da stimolarli non solo nell'ascoltare ma anche nel guardare. Questa prima parte introduttiva mi accorgo che i piccoli fanno fatica a mantenere l'attenzione, già dopo 1 minuto.

- Come viene gestita la relazione con la famiglia? Come viene favorita la collaborazione? Prevedete incontri specifici?

Io sono a scuola solo un giorno a settimana (il lunedì) quindi ho poche occasioni in cui posso relazionarmi con i genitori. Li vedo principalmente quando accompagnano i bambini a scuola o quando vengono a prenderli. La mia interazione con i genitori è stata fino ad ora abbastanza limitata. Ci sono però delle riunioni periodiche che organizzano le due responsabili, Marta e Lara, dove a turno partecipano anche uno o più operatori. In queste riunioni si fa un resoconto di come stanno andando le attività. Fra qualche mese ci sarà sicuramente un incontro di restituzione, in cui ci sarò anche io, e dove racconterò ai genitori il percorso fatto. L'anno scorso invece, quando non mi conoscevano e prima di iniziare il percorso, ero stata invitata ad una riunione con i genitori dove ho presentato le attività che avrei voluto proporre.

- Hai già presente in linea generale quindi le attività che farai nei prossimi incontri e mesi?

All'inizio di ogni mese, ci riuniamo tra educatori e condividiamo in linea generale le attività che andremo a fare, così che tutti noi sappiamo cosa succederà e quindi possiamo organizzarci al meglio. La struttura vera e propria dell'attività la preparo un paio di giorni prima, sulla base del tempo atmosferico previsto. All'inizio di ogni mese però elaboro un piano generale (es. primo lunedì: alberi, secondo: ghiaccio...aggiungendovi qualche linea di descrizione) e poi la struttura precisa la decido qualche giorno prima.

- Ritieni importante che la pedagogia del bosco e dell'educazione all'aperto si diffonda nel nostro paese? Perché? Quali sono i benefici che può portare nell'insegnamento delle scienze?

Credo sia molto importante che l'educazione all'aperto si diffonda nel nostro paese. È stato identificato proprio un disturbo infatti dato dall'assenza di contatto con la natura. Questo ci fa capire quanto sia importante dare ai bambini e agli educatori la possibilità di stare a contatto con la natura, con il bosco e il prato, per promuovere il loro benessere. La mia esperienza di asilo (una volta si chiamava così) è stata in un asilo statale al chiuso. Quando guardo questa realtà penso che mi sarebbe piaciuto moltissimo sperimentare questo modo di fare scuola fin da piccola. Per quanto riguarda le scienze, l'educazione all'aperto da un'opportunità enorme ai bambini perché la natura è secondo me una "maestra di scienza", dove i bambini possono osservare e vedere dal vivo ciò che potrebbero vedere in uno schermo. Un limite nel fare le attività all'esterno, sta nel difficile utilizzo delle tecnologie. Questa potrebbe essere però una sfida, cioè come integrare questi due aspetti.

Intervista ai genitori

Genitore 1

- Quali sono le motivazioni che vi spingono ad iscrivere i vostri figli in questa scuola?

Una delle principali motivazioni è che viene data la possibilità ai bambini di passare più tempo all'esterno, a contatto con l'aria e la natura e le relazioni e il gioco vengono gestiti più liberamente.

- Come vivete la dimensione del rischio?

Il rischio non mi è mai pesato anzi sono contenta che mio figlio possa mettersi in gioco e sperimentare. Il pericolo non mi spaventa così tanto perché anche noi a casa facciamo provare diverse esperienze al bambino, non essendo genitori apprensivi.

- Vi è un rapporto di collaborazione e partecipazione con la scuola?

Sì, mi sento coinvolta come genitore in questa realtà.

Genitore 2

- Quali sono le motivazioni che vi spingono ad iscrivere i vostri figli in questa scuola?

Fargli vivere un'esperienza il più possibile in natura e in libertà. Visto che in questo momento storico ci sono tante strutture troppo inquadrate e protettive, il mio interesse era quello di fargli vivere un'esperienza di libertà e di acquisizione di tante consapevolezze, dal punto di vista fisico, motorio, di gruppo.

- Quali sono i valori che secondo voi la caratterizzano e che condividete?

Personalmente, ho avuto la fortuna di vivere la mia infanzia in campagna e sperimentare gli spazi aperti. Ora non ho questa fortuna perché viviamo in città ma sto cercando un tipo di educazione, sia prescolastica che scolastica, che segua dei principi libertari.

- Come vivete la dimensione del rischio?

Un mio grande interrogativo è sempre stato cosa succede ai figli se, una volta tenuti troppo protetti, vengono lasciati liberi. Invece credo che la crescita dovrebbe avvenire con calma, permettendo ai bambini di sperimentare quello che possono fare, facendo così acquisire loro ciò di cui gli serve per affrontare la vita e le difficoltà.

- Quali benefici avete osservato nei vostri bambini?

Vedo mio figlio di cinque anni più pronto e scaltro rispetto alla figlia grande, che non ha fatto questo tipo di esperienza.

- Vi è un rapporto di collaborazione e partecipazione con la scuola?

In questo momento non ci sentiamo molto coinvolti perché abbiamo avuto meno occasioni di incontro e sono stati due anni difficili a causa del Covid. Le riunioni si sono svolte tramite la modalità online. Sono favorevole però nell'aver occasioni di incontro, anche all'aperto, essendoci gli spazi. Mi sento comunque partecipe alla comunità, anche se meno rispetto agli anni scorsi.

Genitore 3

- Quali sono le motivazioni che vi spingono ad iscrivere i vostri figli in questa scuola?

Cercavamo una scuola che promuovesse la dimensione della natura. Ci piace molto questa realtà; qui fanno l'orto, giocano fuori nel bosco. Il fatto che non siano divisi per classi, ma che siano tutti insieme, permette loro di collaborare e di essere coinvolti in varie attività.

- Come vivete la dimensione del rischio?

La dimensione del rischio la viviamo tranquillamente, anzi io sono particolarmente legato al mondo libertario quindi non mi pesa per nulla.

- Quali benefici avete osservato nei vostri bambini?

I bambini, per esempio, si ammalano meno rispetto alla media e acquisiscono competenze legate al prendersi cura dell'orto e degli animali.

➤ Vi è un rapporto di collaborazione e partecipazione con la scuola?

Si, ci sentiamo coinvolti. Io ho tenuto una volta un laboratorio di falegnameria.



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

UNIVERSITA' DEGLI STUDI
DI VERONA
Dipartimento di Scienze
Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO



CREIAMO UN CLIMA DI ASCOLTO

Conduzione di un percorso didattico in classe seconda per promuovere l'abilità di ascolto

Relatore
Stefano Zoletto

Laureanda
Benedetta Masut

Matricola:1145377

Anno accademico: 2020-2021

DATI STUDENTESSA

Nome e cognome: Benedetta Masut

Numero matricola: 1145377

Indirizzo: Via F.Pellegrini n.40 (Belluno)

Via M. Todesco n. 2 (Padova)

Telefono/cellulare: 0437/34403- 3455924061

E-mail: nene.masut@gmail.com



DATI ISTITUTO SCOLASTICO

Denominazione istituto: III° Istituto Comprensivo Stat. A. BRIOSCO

Indirizzo: Via Lippi 11

Telefono: 049619116

Fax: 0498644736

E-mail: pdic888005@istruzione.it

Dirigente scolastico: Stefano Rotondi

Tutor dei tirocinanti: De Stefani Sabrina

Insegnante accogliente: Antonella Gasparini

Indice

1. Presentazione del contesto	4
1.1. Introduzione	4
1.2. Presentazione dell'Istituto	4
1.3. Contesto scuola e classe	5
1.4. Modalità di attivazione della DAD	6
1.5. Scelta e utilizzo di strumenti e modalità di osservazione e analisi	6
1.6. Rilevazione di opportunità, vincoli e risorse del contesto scolastico ed extra-scolastico	6
1.7. Relazione con la mentore	7
1.8. Modalità di comunicazione con le famiglie	8
1.9. Relazione con il gruppo di tirocinio indiretto	9
2. Conduzione dell'intervento	11
2.1. Riferimenti teorici	11
2.2. Riferimenti normativi	13
2.3. Conduzione orientata alla didattica per competenze	13
2.4. L'intervento di tirocinio	14
2.5. Attivazione di ambienti	20
2.6. Utilizzo di metodologie e tecnologie	21
2.7. Attivazione di didattiche inclusive	21
2.8. Inclusione nella didattica a distanza	23
2.9. Relazione con gli alunni	23
2.10. Monitoraggio del mio intervento	25
2.11. Predisposizione di strumenti e modalità per la verifica e la valutazione	26
3. Riflessione in ottica professionalizzante	28
3.1. Competenze maturate	28
3.2. Autovalutazione iniziale e finale	28
3.3. Il clima: l'immagine- guida di quest'anno	29
Bibliografia	34
Documenti istituzionali	35
Sitografia:	35
ALLEGATO N. 1.	36
ALLEGATO N. 2.	38
ALLEGATO N. 3	39
ALLEGATO N. 4	40
ALLEGATO N. 5	45

1. Presentazione del contesto

1.1. Introduzione

La seguente relazione si articola in tre capitoli e vuole presentare il mio intervento didattico, svolto in classe seconda primaria della scuola “Leopardi” di Padova. Il percorso ha avuto come obiettivo principale, quello di potenziare l’abilità di ascolto e partecipazione. Nella prima parte, ci siamo soffermati sui principali diritti della Convenzione dei diritti dell’infanzia e dell’adolescenza per poi sostare sugli articoli dodici e tredici, riguardanti il diritto di ascolto e partecipazione. L’abilità di ascolto è stata potenziata tramite l’italiano, la musica e il corpo.

Il primo capitolo riguarda la presentazione del contesto e la descrizione della relazione con la mentore, con le famiglie e con il gruppo di tirocinio indiretto. Il secondo racchiude i riferimenti teorici, la spiegazione dell’intervento circa i contenuti, l’inclusione, la valutazione e la relazione creatasi con gli alunni. Il terzo presenta le riflessioni riguardanti le competenze maturate, il mio profilo professionale e la metafora scelta quest’anno per la presentazione del portfolio.

La progettazione segue il modello per competenze, facendo preciso riferimento alle Indicazioni Nazionali del 2012, in ottica inclusiva.

1.2. Presentazione dell’Istituto

Ho svolto il tirocinio nel terzo Istituto Comprensivo Statale “A. Briosco”, collocato nel quartiere dell’Arcella, a Padova. Esso è composto da una scuola dell’infanzia, tre primarie, e da una scuola secondaria di primo grado. Le scuole si trovano in un territorio fortemente caratterizzato da flussi migratori: i minori stranieri qui residenti sono 2433, pari al 23,32% degli stranieri residenti a Padova. In molte classi dell’istituto gli alunni stranieri sono presenti per il 50%, in altre per il 90%. Nelle scuole si può respirare quindi un forte ambiente multiculturale e di mediazione fra le diverse culture, in cui si promuovono competenze di convivenza civile e di cittadinanza attiva. La Vision che caratterizza l’Istituto, infatti, è quella di “Essere comunità educante nel territorio per valorizzare le diversità, favorire esperienze formative, sviluppare competenze e promuovere l’equità”. In particolare, l’Istituto intende realizzare la Vision tramite “Un’offerta formativa che valorizza lo stile cognitivo di tutti e di ciascuno, favorendo opportunità di successo per tutti. La scuola opera affinché tutti gli alunni sviluppino competenze che favoriscano atteggiamenti e comportamenti democratici, responsabili, rispettosi di sé e degli altri, e offre occasioni formative

fondate sull'equità". Per favorire l'equità, si cerca sempre di porre l'alunno al centro del proprio agire educativo, per dare risposte individualizzate ai bisogni emergenti. La scuola è sostenuta, quindi, dai valori dell'equità, della cittadinanza democratica, della partecipazione inclusiva, della crescita e del benessere. Valori che l'istituto ha cercato di sostenere e mantenere anche con lo scoppio dell'emergenza sanitaria e l'avvio della didattica a distanza, proponendo alcuni cicli di appuntamenti, quale quello dal titolo "In dialogo con la pedagogia", rivolto a insegnanti e genitori.

1.3. Contesto scuola e classe

Ho svolto il tirocinio nella scuola primaria "Leopardi" in via Zize, realtà che ho conosciuto solo quest'anno. La scuola si compone di cinque classi. L'orario non prevede rientri al pomeriggio e si articola dalle 8 alle 13 e 30. La scuola presenta un giardino esterno, dove i bambini trascorrono le ricreazioni. Manca invece una palestra e l'attività fisica, prima della pandemia, veniva svolta in un ampio atrio centrale. La scuola si sviluppa su due piani: tutte le classi si trovano al piano terra, mentre al piano superiore vi sono il laboratorio di arte e la biblioteca.

La classe in cui mi trovo è una seconda primaria. E' formata da 21 bambini, di diverse etnie e provenienze. Il clima che si respira è molto positivo: fin dall'inizio sono rimasta piacevolmente sorpresa dalla classe, notando per esempio come, durante le ricreazioni, non vi fossero bambini esclusi nei giochi e lasciati in disparte. La mia tutor si chiama Antonella ed è la maestra prevalente: insegna tutte le discipline, eccetto geografia, storia, motoria, musica e religione. Fin da subito, è stata molto disponibile nei miei confronti, accogliendomi con gentilezza. Oltre a lei, sono presenti un'insegnante di potenziamento, una maestra di sostegno e una OSS che si alternano nell'accompagnare una bambina con disturbo dello spettro autistico. La maestra di sostegno si accosta anche ad altri alunni, quali un bambino che presenta il disturbo di iperattività e di attenzione, uno con disabilità intellettiva, alcuni bambini che presentano disturbi nell'apprendimento e altri con bisogni educativi speciali. La classe è quindi molto variegata: sono sempre più consapevole di quanto sia complesso rispondere ai bisogni di ognuno e offrire a tutti gli strumenti necessari per un personale miglioramento ma sono proprio questi i moventi, che a mio parere, rendono la professione dell'insegnante sfidante e stimolante.

1.4. Modalità di attivazione della DAD

La didattica a distanza dello scorso anno è stata gestita dalla mia tutor mediante la creazione di alcuni sottogruppi, che si collegavano ciascuno tre ore a settimana su Meet. Oltre alle videochiamate, venivano inviate delle attività e dei video, realizzati cercando di rispondere ai bisogni di ciascun bambino. La didattica a distanza di quest'anno, invece, è stata gestita sempre con il programma Meet ma non sono stati creati dei sottogruppi.

Anche io ho svolto gli ultimi due incontri con questa piattaforma ed è stato abbastanza complesso gestire la partecipazione di tutti.

1.5. Scelta e utilizzo di strumenti e modalità di osservazione e analisi

Gli strumenti che ho utilizzato per l'osservazione e l'analisi sono stati principalmente i diari di bordo e alcune check-list, che mi hanno orientato nella scelta degli aspetti da analizzare.

Uno strumento che mi ha supportato molto in questi anni è stata la check list per osservare una lezione, a cura di Lerida Cisotto.

Le griglie di osservazione e le rubriche valutative mi hanno poi guidato durante il percorso. Non ho utilizzato però il sociogramma di Moreno, nonostante la mia intenzione iniziale, esplicitata nel progetto, fosse quella di svolgere l'indagine sociometrica in quanto i lavori di gruppo previsti sono stati ridotti, date le molte restrizioni.

Il confronto con la mentore, in itinere e al termine dell'intervento, è stato molto utile per ampliare le mie riflessioni e la valutazione sulla buona riuscita dell'intervento e hanno sicuramente contribuito alla mia formazione.

L'intervento è stato documentato poi con alcune fotografie dei prodotti realizzati e con alcune registrazioni audio di momenti di confronto e discussione.

1.6. Rilevazione di opportunità, vincoli e risorse del contesto scolastico ed extra-scolastico

Durante la fase di progettazione, mi sono rifatta all'analisi SWOT che mi ha sicuramente orientato nel delineare e riconoscere le opportunità, i vincoli e le risorse del contesto scolastico. (vedi allegato n. 1).

Tra le opportunità che sono riuscita a valorizzare, vi sono la disponibilità e la flessibilità della mia tutor, con la quale ho potuto confrontarmi diverse volte su come svolgere alcune attività. Un

altro punto di forza è stata la collaborazione con la mia compagna Giulia, con la quale c'è stato uno scambio di podcast per far interagire scuole e classi diverse. Un'opportunità strutturale della scuola è il cortile esterno, che abbiamo utilizzato per svolgere alcune attività.

Un altro aspetto positivo è stato il buon clima di classe, che è stato un'ottima base di partenza per poter realizzare il mio intervento. Altre opportunità che il contesto offre sono la presenza della LIM, di una buona connessione Wifi e di un buon impianto audio.

Un'opportunità che non sono riuscita a valorizzare appieno, è stato invece il cortile esterno. Nel mio futuro professionale, mi piacerebbe valorizzare questo ambiente, così come proporre maggiori attività all'aperto.

Questa mia consapevolezza è maturata dagli articoli letti per la stesura della tesi, riguardanti *l'Outdoor Education*.

Tra i punti di criticità e i vincoli che hanno limitato il mio intervento, vi sono invece la poca conoscenza del territorio e le regole restrittive, date dall'emergenza sanitaria. Avevo contatto, infatti l'Unicef di Padova e l'associazione "Amici dei popoli" per una possibile collaborazione nel progetto ma non si sono mostrate disponibili, data la situazione vissuta quest'anno.

1.7. Relazione con la mentore

Questi quattro anni di tirocinio, mi hanno visto in scuole diverse e mi hanno portato ad incontrare maestre molto differenti. Mi rendo conto di quanto l'insegnante "faccia la scuola" e quanto la sua persona, il suo modo di essere e fare, le sue concezioni influenzino le scelte didattiche, il clima di classe, l'entusiasmo dei bambini.

Sono molto contenta dell'incontro avuto quest'anno con la mia tutor, Antonella, la quale è sempre stata disponibile nei miei confronti. Con lei ho avuto diversi momenti di confronto su come gestire al meglio alcuni incontri e siamo state entrambe molto flessibili nella pianificazione del calendario.

L'incontro con Antonella, il suo modo di essere e la sua modalità di fare lezione, mi hanno sicuramente arricchito: l'utilizzo di diversi materiali didattici, da lei costruiti, la valorizzazione della dimensione del gioco, la presenza di momenti ironici e di scherzo, sono caratteristiche che porterò con me.

Mi ha colpito molto la sua autorevolezza e il rispetto che i bambini avevano nei suoi confronti, il quale era dettato dalla stima e dalla fiducia e non dal timore e dalla paura.

Sono rimasta sorpresa poi dei numerosi impegni che riusciva a gestire contemporaneamente: responsabilità che non riguardavano solo la sua classe, ma la scuola e l'Istituto comprensivo. Ritengo sia fondamentale, infatti, che un insegnante agisca e sia propositivo non solo per la propria classe ma anche per il contesto territoriale in cui questa è inserita affinché vi sia continuità educativa tra gli ambienti scolastici e quelli extra-scolastici.

Per quanto riguarda il mio futuro professionale, spero di rimanere fedele alla mia personalità, che sicuramente è in continua costruzione, in quanto, come alcune ricerche dicono «[...] la scuola verso la quale ci sollecitano ad andare tutte le più recenti teorie dell'apprendimento e dell'educazione è una scuola dei soggetti, delle persone che entrano in relazione in quanto tali, con tutto il loro bagaglio di emozioni, affetti e convinzioni: l'insegnante non è una testa che parla a un'altra testa, ma un adulto che comunica con un giovane e gli trasmette tutta la sua esperienza professionale e vitale». (Renati, Zanetti, 2009)

Quest'anno ho costruito poi relazioni positive con l'insegnante di sostegno e la OSS: sono consapevole però che un confronto più profondo con loro, mi avrebbe permesso di coinvolgere maggiormente D, una bambina con una grave disturbo dello spettro autistico.

Mi sono trovata molto bene anche con il personale ATA, che mi accoglieva con il sorriso. In particolare, C., mi ha dato l'occasione per riflettere su quanto sia importante promuovere piccole azioni e accorgimenti in classe, come gettare le carte nel cestino e lasciare l'aula pulita: buone abitudini che possono fare la differenza.

1.8. Modalità di comunicazione con le famiglie

Il percorso è stato condiviso con i genitori tramite una bacheca virtuale, realizzata con Padlet.

Riporto di seguito il link.

<https://padlet.com/benedettamasut/chiuf900syt9dk19>



Pannello del Padlet

In questo pannello, ho raccontato brevemente quanto proposto per ogni lezione, caricando alcuni video e immagini. Lo sfondo è costituito dall'immagine del Signor Zitti, il protagonista della storia che abbiamo registrato per produrre il podcast.

Mi auguro, nel mio futuro professionale, di riuscire a valorizzare la collaborazione e l'alleanza tra la scuola e le famiglie, che ritengo essere fondamentale per la costruzione di quello che, il pedagogo Franco Frabboni, chiama sistema formativo integrato. Questo si basa sulla collaborazione tra *la scuola, la famiglia, le istituzioni del territorio e l'associazionismo laico e religioso*, con lo scopo di formare un vero e proprio quadrilatero formativo. Quest'anno purtroppo non sono riuscita a coinvolgere il territorio, così come avrei voluto: l'Unicef di Padova e l'associazione "Amici dei popoli" non hanno dato la loro disponibilità per una collaborazione, a causa della situazione di emergenza.

1.9. Relazione con il gruppo di tirocinio indiretto

Il confronto con il gruppo dei pari, durante questi anni di tirocinio, è stato sicuramente arricchente.

L'accordo con una mia compagna, Giulia, ha permesso la collaborazione con la classe prima dell'IC Zanellato di Monselice, tramite lo scambio e la condivisione dei podcast realizzati.

Sono contenta poi del legame che si è creato con alcune compagne del tirocinio indiretto, in particolare con Maddalena, con la quale ho diversi momenti di confronto e supporto.

Questi anni di tirocinio indiretto ci hanno dato la possibilità di confrontarci su diverse tematiche, quali la gestione di alcune situazioni di classe che potrebbero presentarsi nella vita reale, in particolare, ricordo quando il tutor ci ha chiesto: "cosa direste ai compagni, se un giorno entrando in classe, non trovaste più il banco di un bambino straniero?" Il dibattito che si è

aperto è stato molto stimolante, così come una frase di Bruner emersa dal dialogo, ossia “non c’è niente che non possa essere spiegato ai bambini in modo sincero e onesto.”

Altre attività che ricordo con piacere sono state il seminario sul gioco, dove abbiamo ricevuto proposte concrete, che abbiamo sperimentato da protagoniste il giorno stesso; così come il seminario sulle famiglie dove, dalla visione di alcune slide e di un filmato, si è aperto un dibattito interessante.

Diversi sono stati quindi gli stimoli di riflessione, così come le proposte di libri e riviste da leggere. Una tematica interessante emersa quest’anno è stata quella sulla valutazione, anche se mi sarebbe piaciuto approfondire ulteriormente l’argomento.

Un’altra attività che ricordo con interesse è l’analisi di caso, anche se, purtroppo si è svolta su Moodle: trovo la tecnica dei sei capelli molto efficace per osservare uno stesso oggetto da diversi punti di vista e non limitarsi mai a ragionare con un solo paio di occhiali di fronte alla complessità di ogni situazione.

2. Conduzione dell'intervento

2.1. Riferimenti teorici

Il percorso di tirocinio ha cercato di promuovere la conoscenza e l'acquisizione di consapevolezza da parte dei bambini, di essere portatori di diritti e doveri e ha cercato di sviluppare in loro la capacità di ascolto, intesa come atto consapevole, attento e cosciente. Tale capacità, così caratterizzata, si prefigura come un presupposto indispensabile per un apprendimento efficace a livello scolastico, per una crescita personale aperta al dialogo e per una convivenza rispettosa degli altri, siano essi vicini o lontani. In particolare, ho trovato molto interessante approfondire il significato di "ascolto attivo", inteso come la capacità di porre attenzione alla comunicazione dell'altro senza formulare giudizi e come atto intenzionale che impegna l'attenzione a cogliere quanto l'altro riferisce, sia in modo esplicito che implicito, sia a livello verbale che non verbale. Ritengo sia fondamentale, che l'insegnante si impegni ad ascoltare attivamente i propri alunni e a offrire occasioni in cui i bambini possano allenarsi ad ascoltare profondamente i compagni. Queste pratiche andranno ad influenzare il clima che, come diversi studiosi affermano, ha un grande potere nell'influenzare l'apprendimento all'interno di una classe. In quest'ottica, l'ascolto viene considerato come un'abilità "educabile", che va esercitata, potenziata e migliorata nell'ambito di ogni disciplina. Dal punto di vista disciplinare, mi hanno guidato molto le indicazioni e il sito dell'Unicef, ricco di materiali e proposte per progetti di educazione civica. Per quanto riguarda la parte relativa allo scambio di opinioni, in relazione all'ascolto di storie e alla loro comprensione, ho fatto riferimento al libro "Ascolto, capisco, racconto" della Erickson (Zamperlin, Carretti, Friso, Manzan, De Beni, 2018).

All'interno di questo libro, viene riportato un recente studio di Clarke, Snowling, Truelove e Hulme, che ha evidenziato l'importanza di lavorare sull'ascolto per migliorare la comprensione del testo, dimostrando come un trattamento basato su alcune componenti del linguaggio orale, porti a dei benefici nelle prove di comprensione del testo. Il potenziamento della comprensione di una storia è stato però marginale durante il mio percorso, che si è voluto concentrare sulla dimensione dell'ascolto.

Per le due lezioni di musica mi sono rifatta invece ai libri "Elementi di didattica della musica" e "Creare musica a scuola" (M. Biasutti). L'incontro, sui paesaggi sonori, è stato accompagnato dalla lettura della pubblicazione di A. Galassetti, G. Galfetti e L. Rocca, in cui si mette in evidenza

come ogni paesaggio abbia le proprie “impronte sonore” che connotano e contribuiscono, al pari delle altre manifestazioni umane, alla creazione dell’identità locale. “Dare voce a tali percezioni significa innescare percorsi di riflessione e di educazione all’ascolto in grado di amplificare un canale sensoriale che la cultura occidentale oggi tende sempre più a emarginare.”¹

Per gli ultimi incontri del progetto, riguardanti l’ascolto dei compagni, ho fatto riferimento ai libri “Ascolto attivo ed empatia” (D. Trevisani), “L’ascolto atto cosciente e virtù civile” (B. De Angelis), “Le parole sono finestre” (Marshall B. Rosenberg) ed una videoconferenza sulla Comunicazione non violenta. Ho dedicato però meno tempo e attenzione del previsto a quest’ultima parte, a causa dei tempi ristretti e del ritorno alla didattica a distanza.

Negli ultimi due incontri su Meet, ho proposto infatti ai bambini di riflettere sulla differenza tra il significato del verbo ascoltare e sentire, mostrando loro alcuni episodi di cartoni animati, e abbiamo fatto il gioco dell’intervista, le cui domande sono state scritte dai bambini stessi. In classe, questa attività sarebbe stata svolta a coppie ma è stata riadattata alla situazione ed è stata proposta collettivamente su Meet.

I testi che mi hanno sostenuto da un punto di vista didattico sono “Costruire unità di apprendimento” (M.Castoldi) ; “Fare progettazione” (Wiggins e Mc Tighe); “Didattica per competenze e inclusione” (C. Scapin e F. Da Re) e “Adempiere la promessa di una classe differenziata” (C. A. Tomlinson).

La valutazione è sorretta principalmente dai libri “Valutare e certificare le competenze” (M. Castoldi) e “L’agire valutativo” (L. Galliani).

Per la redazione del portfolio e della relazione, mi hanno sostenuto principalmente i libri letti in quest’ultimo periodo, quali “La pedagogia della lumaca: per una scuola lenta e nonviolenta” (G. Zavalloni), “ I bambini ci guardano: una esperienza educativa controvento.”(F. Lorenzoni), “Dall’infanzia all’adolescenza” (M. Montessori), “Il metodo della pedagogia scientifica” (M. Montessori); così come la visione di diverse conferenze tenute dal maestro Franco Lorenzoni e dagli psichiatri Paolo Crepet e Vittorino Andreoli.

¹ A. Galassetti, G. Galfetti, L. Rocca, Impronte di paesaggi sonori, SUPSI, Locarno 2014.

2.2. Riferimenti normativi

Dal punto di vista normativo mi hanno guidato le Indicazioni Nazionali del 2012 e le Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio del 2006.

In particolare, dalla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, ho tratto 3 competenze, su cui il mio progetto si è voluto concentrare.

Queste competenze sono: la comunicazione nella madrelingua, le competenze sociali e civiche e la competenza dell'imparare ad imparare.

Dalle Indicazioni Nazionali, ho tratto i seguenti traguardi, che ho cercato di perseguire nel mio intervento e che sono:

- L'allievo partecipa a scambi comunicativi con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti
- Ascolta e comprende testi orali "diretti" o "trasmessi" dai media, cogliendone il senso, le informazioni principali e lo scopo
- Legge e comprende testi, individuandone il senso globale e le informazioni principali
- Ascolta, interpreta e descrive brani musicali di diverso genere

Dalle Indicazioni Nazionali, ho tratto, inoltre, i seguenti obiettivi:

- Prendere la parola negli scambi comunicativi, rispettando i turni di parola
- Comprendere l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe
- Ascoltare testi narrativi ed espositivi mostrando di saperne cogliere il senso globale
- Padroneggiare la lettura strumentale
- Comunicare con frasi semplici e compiute
- Valutare aspetti funzionali ed estetici in brani musicali di vario genere e stile
- Potenziare un ascolto attivo degli altri

Infine, mi hanno guidato le Linee guida del MIUR, in merito all'insegnamento dell'Educazione civica.

2.3. Conduzione orientata alla didattica per competenze

La scelta del focus, del mio intervento di tirocinio, deriva dall'individuazione delle risorse e dei bisogni della classe.

In particolare, la scelta dell'idea progettuale è scaturita da un bisogno della classe, sottolineatomi dalla mentore, ossia la carenza nell'abilità di ascolto, di attenzione, di confronto e scambio di idee.

L'abilità di ascolto ha fatto infatti da protagonista nel nostro percorso: ho cercato di potenziare tale abilità tramite un lavoro sui testi, la musica, gli ambienti sonori, il corpo e attraverso l'ascolto attivo dei compagni. Il progetto si è proposto inoltre di stimolare i bambini ad argomentare il proprio punto di vista, accettando e rispettando il pensiero degli altri. Per questo, ho utilizzato molte lezioni con scambio e dibattito, partendo dal presupposto e dall'idea che la conoscenza è una co-costruzione.

Mi sono rifatta principalmente a metodi interrogativi, caratterizzati da dialoghi profondi e dibattiti. Non ho utilizzato molto, invece, i metodi attivi e i laboratori, nonostante io sia consapevole della loro efficacia, a causa sia delle restrizioni per l'emergenza sanitaria, sia della tematica del mio progetto.

2.4. L'intervento di tirocinio

Il percorso ha voluto far scoprire il significato del concetto di diritto e i principali diritti dei bambini, racchiusi nella Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Ho cercato quindi di soffermarmi su alcuni diritti, associandoli a giochi, attività e letture per favorirne una reale comprensione. Nell'ideare queste attività, ha contribuito la pubblicazione trovata in rete di Carlotta Bellomi.

Abbiamo approfondito quindi alcuni articoli della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, da me riadattati e semplificati per la classe.

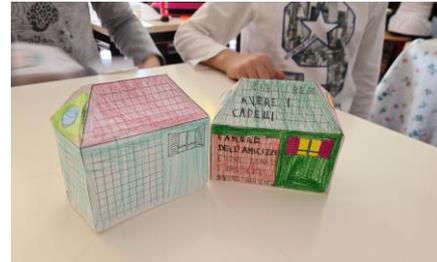
Riporto di seguito quelli su cui ci siamo soffermati maggiormente, con le relative attività.

ARTICOLO 5: "Hai diritto di essere aiutato e consigliato dai tuoi genitori e dalla tua famiglia"

In riferimento a questo articolo, i bambini hanno scritto un bigliettino con un ringraziamento rivolto a chi si prende cura di loro. Io e la mia tutor abbiamo poi corretto quanto avevano scritto e abbiamo invitato i bambini a consegnare il pensiero al destinatario.

ARTICOLO 6: “Hai diritto alla vita. Tutti devono aiutarti a crescere nella maniera migliore possibile”

In relazione a questo articolo, ho proposto di realizzare una casetta, facendo scrivere ai bambini, sulle pareti della casa, ciò che permette loro di vivere una vita serena. Hanno scritto, per esempio “giocare con gli amici”, “stare in famiglia”, “passeggiare con i nonni”.



ARTICOLO 7: “Hai diritto ad avere un nome fin dalla nascita”

Ho proposto di realizzare delle carte di identità (allegato n. 2), cui è seguito un gioco di classe, simile all’”Identikit”, per cui i bambini dovevano individuare il proprietario della carta, sulla base delle caratteristiche riportate.

Questo diritto è stato accompagnato dalla lettura della storia “La bambina senza nome” di R. Piumini, che è stata molto apprezzata dalla classe.

La storia è stata poi simulata tramite la tecnica del Role playing: i ruoli dei personaggi sono stati assegnati ad alcuni volontari mentre gli altri bambini avevano il ruolo di osservatori.



ARTICOLO 29: Hai diritto a una educazione che sviluppi la tua personalità e le tue capacità.

In relazione a questo articolo, è stato proposto il gioco del post-it: ogni bambino è stato invitato a scriverci il proprio nome, insieme ad una sua caratteristica o capacità. Ho ritirato poi i foglietti e li ho distribuiti nuovamente in modo che ciascun alunno avesse il post-it di un compagno. Quindi i bambini sono stati invitati a scrivere una caratteristica/capacità del compagno indicato nel post-it.

ARTICOLO 31: Hai diritto al riposo, al tempo libero, al gioco.

In riferimento a questo articolo, ho mostrato un video dal titolo “I giochi di una volta”, cui è seguito un momento di scambio e confronto con i bambini sui giochi più diffusi ai tempi dei loro genitori e dei loro nonni e li ho invitati, come compito per casa, a chiedere ad un adulto quali erano i giochi che praticava da ragazzo.

Ho chiesto poi agli alunni quale fosse il loro gioco preferito e la maggioranza ha espresso la preferenza per il “nascondino”.

ARTICOLI 19: Hai diritto ad essere protetto/a da ogni forma di maltrattamento o sfruttamento.

ARTICOLO 24: Hai diritto alla salute e a essere curato.

ARTICOLO 28: Hai diritto ad andare a scuola

Questi articoli sono stati connessi alla lettura e comprensione della poesia “Tanti diritti” di Roberto Piumini. (Allegato n. 2) Abbiamo quindi letto la poesia e ho cercato di spiegarla con alcune diapositive.

Sono consapevole della complessità di questa poesia per una classe seconda ma l’utilizzo delle immagini ha reso la sua spiegazione più accessibile.

E’ stato realizzato anche un cartellone dal titolo “L’albero dei diritti”. Ad ogni bambino ho consegnato una strisciolina di carta con riportato il diritto da disegnare. Successivamente, i disegni sono stati incollati sulla chioma dell’albero.

Sono stati proposti anche dei giochi online tramite il software “Wordwall”: sono sempre più consapevole di quanto la proposta di argomenti e verifiche sottoforma di giochi, alimenti la curiosità, l’immaginazione, la partecipazione e l’entusiasmo dei bambini.



L'albero dei diritti

L'intervento è continuato riprendendo gli articoli dodici e tredici della Convenzione, letti solamente in precedenza, riguardanti il diritto di ascolto e partecipazione.

Da questi siamo partiti con l'esplorazione della dimensione dell'ascolto, che ha coinvolto l'ascolto di storie, la musica, il corpo e gli altri.

ARTICOLO 12: Hai diritto ad esprimere la tua opinione su tutte le questioni che ti riguardano. La tua opinione deve essere ascoltata e presa in serie considerazione.

ARTICOLO 13: Hai diritto ad essere informata/o e ad esprimerti nel modo che preferisci, sempre nel rispetto dei diritti degli altri

In un primo momento, ho voluto promuovere la partecipazione degli alunni con la storia incompleta di "Lapo la lepre" che, tramite un lavoro di classe di ascolto e dibattito, è stata arricchita e terminata. Inizialmente, avrei voluto proporre questa attività in gruppo, con lo scopo di promuovere lo scambio di idee di ognuno ma, grazie ad un confronto con la mentore, che mi ha fatto riflettere sulla complessità dell'attività per la classe, ho rivisto quanto pensato. L'attività è stata svolta quindi in plenaria, con la partecipazione di tutta la classe.

Il percorso sull'ascolto è proseguito con un lavoro di gruppo sulla storia "I musicanti di Brema", con l'intento di potenziare la comprensione da ascolto di una storia e la collaborazione tra i compagni. Un imprevisto che ho dovuto gestire in quella giornata è stata l'assenza di diversi bambini, che mi ha portato a modificare sul momento la costituzione dei gruppi.

Tra le proposte, vi era quella di riordinare le immagini in sequenza, far raccontare a voce la storia ad ogni gruppo, partendo dalle immagini, e registrarli. Ad ogni componente, è stato associato un ruolo con le relative responsabilità. Ho cercato infatti di creare dei gruppi eterogenei, il più equilibrati possibile: vi era il relatore, il mediatore, il facilitatore e il responsabile dei tempi e dei materiali. Ho trovato questa strategia molto efficace in quanto ha reso i bambini responsabili e collaborativi all'interno del gruppo.

Il cooperative learning si è caratterizzato dall'interdipendenza tra i partecipanti, per cui ogni componente si è sentito responsabile non solo del proprio lavoro, ma anche di quello svolto da tutti gli altri. Questa interdipendenza positiva è scaturita sia da una condivisione di obiettivi che di ruoli.

Per sviluppare l'abilità di ascolto, abbiamo introdotto poi un nuovo personaggio, Tiramolla, che ha proposto diversi giochi sull'ascolto attento, quale il gioco dei colori, delle figurine, della storia animata e delle storie intrecciate. E' stato fondamentale il contributo del libro della Erickson "Sviluppare la concentrazione e l'autoregolazione" nell'ideazione di queste attività, così come l'introduzione di un mediatore iconico, Tiramolla, che ha collegato e dato continuità alle diverse esperienze, indirizzandole verso obiettivi condivisi.

Ho utilizzato, inoltre, strategie didattiche di tipo metacognitivo, con lo scopo di far riflettere gli studenti su aspetti riguardanti la propria personale capacità di apprendere, di stare attenti, di concentrarsi, di ricordare e ho favorito la riflessione circa il senso delle attività svolte, facendo scrivere nel quaderno ciò che avevano imparato.



Tiramolla e alcune sue attività

Il percorso è continuato con l'ascolto della musica: dall'ascolto del brano "Il cigno" di Camille Saint-Saens, i bambini hanno individuato i principali strumenti musicali. Sono seguite attività basate sul riconoscimento dei suoni e dei relativi strumenti, insieme al gioco dell'orchestra.

Sono rimasta soddisfatta nel vedere i bambini coinvolti e interessati nel voler ascoltare i suoni degli strumenti e i brani musicali.

Ci siamo soffermati poi sull'ascolto dei paesaggi sonori, in particolare quello dell'aula e del cortile, e ho portato i bambini all'aperto.

Non è stata semplice la gestione di queste attività, che non sono riuscite secondo le mie aspettative: questo probabilmente sia a causa della mia inesperienza nel condurre lezioni all'aperto, sia per la poca abitudine dei bambini nel fare attività scolastiche in cortile, sia per l'orario prossimo alla fine della giornata scolastica.



4.7. Podcast finale La pasticceria Zitti.m

Gli ultimi due incontri si sono svolti con la didattica a distanza, tramite Meet.

Il penultimo incontro, ha riguardato l'ascolto della dimensione corporea: è stato richiesto ai bambini di muovere il corpo seguendo le indicazioni dei brani ascoltati.

La mia idea iniziale era quella di portare i bambini all'esterno per svolgere queste attività ma con la riprogettazione ho riadatto quanto pensato alla situazione: tramite Meet e la condivisione dell'audio e dello schermo ho proposto alcuni brani e ognuno ne ha preso parte dalla propria casa.

E' stato proposto poi un quiz e un questionario di gradimento delle attività.

L'ultimo incontro ha previsto il gioco dell'intervista per incentivare l'ascolto dei compagni, le cui domande sono state scritte dai bambini stessi.

Ho mostrato, infine, un video del percorso svolto, per ripercorrere insieme quanto sperimentato.

Riporto qui di seguito il video.



4.8. Video riassuntivo del mio p

Con la riapertura delle scuole, sono andata a salutare i bambini e ho fatto ascoltare loro il podcast finale. Mi sono resa conto però che i bambini, la cui lettura era meno fluida dei compagni, nel momento in cui hanno sentito la loro voce, si sono vergognati e sentiti a disagio. Mi è dispiaciuto per questo: la prossima volta avrò cura di dedicare maggiore tempo nella registrazione, dando più spazio e tentativi ai bambini che ne necessitano.

2.5. Attivazione di ambienti

L'ambiente maggiormente utilizzato è stata l'aula scolastica, data la presenza della LIM e della lavagna in ardesia. Sono consapevole, però, che nel mio futuro professionale mi piacerebbe sperimentare maggiormente una didattica all'aperto.

Per quanto riguarda il setting, molti incontri si sono svolti rispettando il distanziamento tra un banco e l'altro, date le regole e le restrizioni da rispettare. Tuttavia, questo è variato sia per i lavori di gruppo, sia per la realizzazione di alcuni giochi e attività.

Gli ultimi due incontri del mio percorso, li ho svolti su Meet: la parte più difficoltosa è stata la gestione dei microfoni in quanto spesso i bambini intervenivano insieme, creando momenti di confusione.

La condivisione dello schermo e dell'audio mi hanno consentito però di riadattare quanto previsto e di portare a termine il mio intervento.

2.6. Utilizzo di metodologie e tecnologie

Molte sono state le lezioni con scambi e dibattiti, volte a favorire l'ascolto e il confronto di opinioni diverse. Molte attività sono state proposte come giochi a gruppi, rendendo i bambini collaborativi e motivati. Ho cercato di promuovere infatti un apprendimento di tipo collaborativo attraverso lavori di gruppo e giochi a squadre, così come un apprendimento tramite la dimensione del fare. Tra le tecniche maggiormente utilizzate, vi è quella del brainstorming, per raccogliere le idee dei bambini all'inizio degli argomenti, così come la conversazione clinica, per raccogliere le loro pre-conoscenze.

Per quanto riguarda le tecnologie, ho utilizzato molto la LIM, sia come supporto per scrivere, sfruttando così il vantaggio di poter salvare i documenti, sia come mezzo per mostrare video, immagini, filmati e proporre giochi e quiz, grazie alla connessione Wifi della scuola.

Tra i software utilizzati, vi è Kahoot per la creazione di un quiz finale, Google Moduli per il questionario di gradimento delle attività, crucipuzzle per il cruciverba, Audacity per il podcast, VideoMovie Maker per il video finale.

2.7. Attivazione di didattiche inclusive

I principi dell'Universal Design for Learning hanno orientato e sostenuto le mie scelte didattiche, in particolare quello di "fornire molteplici forme di rappresentazione, di azione e espressione e di motivazione". Ho cercato quindi di concretizzare queste indicazioni, offrendo attività ed esperienze diversificate tra loro, sia a livello di materiali e strumenti, che di linguaggi, che di metodi di conduzione e risposta, con l'intenzione e il desiderio di mantenere alto l'interesse, la

motivazione e il coinvolgimento di tutti. Mi sono avvalsa di mediatori attivi, e quindi dell'azione diretta, di mediatori iconici, quali disegni, fotografie, immagini; di mediatori analogici tramite modalità proprie del gioco e della drammatizzazione e di mediatori simbolici, quali l'uso di simboli e la formulazione di concetti generali. Ho cercato poi di essere ridondante, utilizzando molteplici mediatori in relazione ad uno stesso argomento.

Ritengo poi che l'inclusività, per essere promossa, necessiti di avvalersi di modalità cooperative e di peer tutoring, di flessibilità organizzativa e di differenziazione didattica, tramite la proposta di attività di tipo individuale, di tutoraggio tra pari, e di tipo laboratoriale. Sono consapevole che, principalmente a causa della situazione di quest'anno e della riprogettazione con la didattica a distanza, non sono riuscita a valorizzare pienamente queste modalità di lavoro, come avrei voluto, e mi sono limitata a proporre alcuni lavori di gruppo. Nei lavori di gruppo, ho cercato di favorire l'inclusione assegnando ad ogni bambino un ruolo e un compito, facendoli così sentire tutti responsabili e partecipi. I ruoli erano differenti e richiedevano diverse competenze: sono stati assegnati sulla base delle caratteristiche e potenzialità individuali.

Ho cercato poi di agire con misure compensative e dispensative per i bambini che ne necessitavano: per esempio, per i bambini che presentavano difficoltà nella scrittura, preparavo delle fotocopie con riportato ciò che avrebbero dovuto scrivere per agevolarli qualora fossero rimasti indietro.

E' stato molto complesso coinvolgere D., una bambina con una forma grave di disturbo dello spettro autistico e assenza di linguaggio: con lei ho cercato di sfruttare il linguaggio iconico e corporeo. Mi rendo conto di quanto sia importante agire in stretta collaborazione e sinergia con l'insegnante di sostegno. Durante questi anni universitari, ci è stata presentata la tecnica del co-teaching, ossia una tecnica di insegnamento che valorizza entrambi gli insegnanti e ne favorisce la collaborazione: sarebbe interessante sperimentarla realmente nel mio futuro professionale. Non mi sento molto soddisfatta però di quanto fatto con D., la quale ha trascorso molte lezioni con la maestra di sostegno fuori dall'aula, così come avviene per la maggior parte delle lezioni. Sono consapevole di non essere riuscita a porre la giusta attenzione su come coinvolgere il più possibile la bambina ed è mancata una forte collaborazione con la maestra di sostegno.

Ritengo che l'incontro previsto sul corpo e sul movimento, mi avrebbe consentito di coinvolgerla maggiormente, considerato il suo modo di rispondere alla musica, al cui ascolto per esempio

batteva le mani e muoveva le braccia. Purtroppo, questo incontro si è svolto su Meet e non ho potuto sfruttarne pienamente le sue potenzialità.

Mi auguro, nel mio futuro professionale, di affinare uno sguardo più attento e veloce nel riuscire a gestire al meglio i bisogni di ciascuno.

2.8. Inclusione nella didattica a distanza

Credo che la didattica a distanza abbia rimarcato e messo in evidenza le differenti situazioni e condizioni familiari in cui i bambini si trovano a vivere.

Spesso, infatti, la scuola si è persa, laddove le famiglie non facevano da mediatrici tra i bambini e la scuola. Credo si sia sentita ancora di più la mancanza del principio di “equità” in quanto non tutti gli studenti erano nelle condizioni e possedevano il necessario per affrontare con successo la sfida complessa della didattica a distanza. Una società giusta è quella, infatti, in cui vengono garantite pari opportunità nello sviluppare le abilità e i talenti di ciascuno. Ritengo sia complesso raggiungere l’ideale di una società giusta e inclusiva in questo periodo di profonda complessità, essendo già un ideale molto difficile da raggiungere nella “normalità”. Credo che questa pandemia abbia messo a nudo e amplificato le disuguaglianze presenti nella nostra società. Ho trovato, però, la realtà di quest’ anno meno critica rispetto a quella dell’anno scorso: la scuola ha fornito tablet e computer alle famiglie che ne erano prive. Sicuramente poi la zona rossa di quest’anno è stata fronteggiata con più velocità e preparazione rispetto all’anno scorso.

2.9. Relazione con gli alunni

Sono molto contenta del rapporto che si è creato con gli alunni: i loro abbracci rendevano le mie giornate più colorate. Ho cercato di essere autentica con loro e di ridere insieme anche di qualche mio “errore”.

Dalla maestra ho tratto un consiglio importante, che porterò sempre con me, ossia di pormi inizialmente su un piano diverso con i bambini e di avvicinarmi a loro in modo graduale e in base alle situazioni.

La mia esperienza di tirocinio è stata sicuramente facilitata dal buon clima di classe, che la maestra è riuscita a creare nei primi due anni.

La relazione con i bambini, creatasi quest'anno, è stata molto differente rispetto a quella del terzo, che mi aveva visto in un contesto dove la mia personalità ed il mio modo di essere cozzavano con la sua rigidità e severità.

Rousseau affermava che "bisogna perdere tempo per guadagnarne", evidenziando che quello che a volte ci appare come tempo perso è in realtà il modo più idoneo per favorire i processi di apprendimento e di crescita dei bambini. Questo pensiero è stato ripreso da diversi pedagogisti, quale Gianfranco Zavalloni, il quale afferma che "perdere tempo a parlare rappresenta la premessa indispensabile per una corretta relazione educativa: non si può prescindere, infatti, dalla reciproca conoscenza ascoltando e conversando con i bambini, conoscendo la loro storia e le loro vicissitudini quotidiane".

Quest'anno, rispetto all'esperienza del terzo anno, ho cercato di mettere maggiormente in pratica quanto Rousseau aveva già teorizzato. All'inizio delle lezioni, infatti, chiedevo sempre ai bambini come stavano, quali discipline avevano fatto nelle ore precedenti e come era andata la giornata: questo semplice modo di interessarmi a loro, mi permetteva di "sintonizzarmi" con la classe e di iniziare le attività con maggior serenità. Ritengo infatti che per creare una relazione educativa autentica, l'insegnante debba mettersi in ascolto dei bambini in quanto come afferma lo psicoanalista inglese Donald Woods Winnicott "Nessuno si accorge che i bambini hanno bisogno di dare più che di ricevere".

Il pedagogo Janusz Korczak scrive "Non esiste educazione senza partecipazione del bambino". Ritengo che la relazione, per essere considerata tale, debba basarsi sulla partecipazione e reciprocità: solo così si potranno creare ponti e intenti comuni verso cui procedere. Nel libro "Ripensare la relazione educativa" sono riportate le qualità di una relazione, che sono: rispetto, fiducia, ascolto, speranza, coraggio, testimonianza, intenzionalità, reciprocità, amore educativo. Tutto questo dovrebbe caratterizzare i rapporti non solo in famiglia ma anche a scuola in quanto come scrive la studiosa C. Riva Crugnola "ogni processo di apprendimento (...) è facilitato soprattutto dal fattore umano, costituito dalla relazione che si instaura tra docente e allievo, piuttosto che da altri mezzi didattici, spesso sopravvalutati quali ad esempio quelli tecnologici".

2.10. Monitoraggio del mio intervento

I metodi di accertamento che ho utilizzato sono stati principalmente l'osservazione dei comportamenti dei bambini, l'ascolto delle conversazioni e dei dibattiti in classe, che mi hanno consentito di rivedere e modificare in itinere eventuali azioni didattiche previste.

Per esempio, fin dal primo incontro, mi sono resa conto della difficoltà dei bambini di comprendere il significato del concetto di diritto, portandomi a far scrivere loro una definizione, il più semplificata possibile.

Il mio percorso è stato monitorato poi con il confronto con la mentore: ho trovato molto preziosi i suoi consigli su come riadattare alcune attività in relazione alle competenze della classe.

Il mio progetto è stato poi riadattato anche sulla base della situazione critica che stiamo vivendo, che mi ha portato ad anticipare e velocizzare i tempi previsti per la registrazione del podcast, a riprogrammare alcuni incontri con la didattica a distanza, a togliere alcune attività previste.

Il sociologo Perrenoud afferma infatti che una condizione professionale importante è la capacità di "decidere nell'incertezza e di agire nell'urgenza": sono consapevole però di avere ancora molto da migliorare in termini di flessibilità e capacità di modificare e riadattare quanto previsto. Per la valutazione, mi sono rifatta all'osservazione dei prodotti realizzati, all'osservazione dei comportamenti e atteggiamenti dei bambini, all'ascolto degli scambi comunicativi, alle riflessioni annotate nei miei diari di bordo e alla rubrica valutativa. Per quanto riguarda la prospettiva trifocale della valutazione, non sono riuscita a valorizzare appieno la dimensione intersoggettiva, come avrei voluto. Questo perché gli ultimi incontri si sono svolti con la didattica a distanza che non mi ha permesso di valorizzare i momenti di scambio e confronto tra i compagni. La dimensione oggettiva invece è stata rilevata con la compilazione di un cruciverba e di un quiz, realizzato con Kahoot, mentre la dimensione soggettiva con un questionario autovalutativo e di gradimento delle attività, realizzato con Google moduli.

La rubrica valutativa (vedi allegato n. 2) mi è servita per sintetizzare il grado di competenza raggiunto dagli alunni. Nella rubrica sono confluite le rilevazioni relative alla dimensione oggettiva, alla dimensione soggettiva e a quella intersoggettiva in quanto, per valutare il livello di competenza, è necessario adottare più punti di vista per ricomporre un quadro d'insieme il più completo possibile.

2.11. Predisposizione di strumenti e modalità per la verifica e la valutazione

La verifica degli apprendimenti, riguardante la prima parte sui diritti, è stata svolta attraverso un cruciverba (vedi allegato n. 3). Mi sono resa conto, a posteriori, della difficoltà di alcune domande, che comunque sono state completate dai bambini, grazie al mio contributo.

Ho realizzato poi un quiz finale, tramite Kahoot, che ho proposto durante la didattica a distanza con Meet. L'obiettivo del quiz è stato quello di ripercorrere e verificare la comprensione di quanto proposto.

https://kahoot.it/challenge/04673661?challenge-id=df46ee30-693a-4588-bd94-d8d1491107fc_1616017728615

La mia intenzione iniziale era quella di farlo svolgere individualmente, ma non tutti gli alunni sono riusciti ad accedervi tramite il link, inserito nella chat della videochiamata.

Per questo motivo, ho condiviso il mio schermo ed il quiz è stato svolto collettivamente. Ho visto i bambini partecipare attivamente al suo completamento ma, purtroppo, non ho potuto raccogliere i risultati individuali dei bambini. Ho promosso però momenti di riflessione sulle domande poste e mi sono resa conto che i bambini sono riusciti a rispondere correttamente alla maggior parte delle domande.

Durante il mio percorso, mi sono rifatta poi a una valutazione per l'apprendimento, basandomi su una riflessione e valutazione continua delle attività proposte: all'inizio di ogni lezione riprendevo infatti i concetti affrontati nella lezione precedente, sia per ripassare quanto fatto, sia per verificare quanto i bambini ricordavano e avevano compreso.

Nella valutazione continua mi sono fatta guidare dagli indicatori stabiliti nella rubrica valutativa. La rubrica mi ha permesso di esplicitare gli elementi che stanno alla base del giudizio e i punti di riferimento attraverso cui ho potuto apprezzare i miglioramenti dei bambini.

In essa mi ero proposta di indagare la capacità di ascoltare i compagni e di rispettare i turni di intervento. Durante il percorso, ho richiamato spesso i bambini quando parlavano contemporaneamente: l'introduzione dei consigli del personaggio Tiramolla sono stati molto utili per favorire l'ascolto degli altri.

Verso la fine del percorso, ho notato un notevole miglioramento nella capacità di ascolto degli alunni, portandomi ad intervenire meno rispetto agli inizi.

Nella rubrica mi ero proposta poi di indagare la capacità di esprimere la propria opinione: durante i dibattiti in classe erano quasi sempre gli stessi bambini a intervenire, mentre nei lavori di gruppo ho visto una maggiore partecipazione.

Era mia intenzione analizzare anche la capacità di interrogarsi sul significato delle esperienze e delle attività e di rielaborare oralmente le informazioni raccolte. Ho cercato infatti di promuovere, alla fine di ogni gioco o attività, momenti di riflessione per cercare di far comprendere loro il senso di quanto sperimentato.

Per quanto riguarda la capacità di rielaborare oralmente le informazioni raccolte, non sono riuscita ad indagare questo aspetto come avrei voluto in quanto non ho trovato molte occasioni per confrontarmi singolarmente con ciascun bambino.

Ritengo quindi che il mio intervento sia stato coerente circa gli obiettivi che mi ero proposta: ho visto un buon miglioramento nella capacità di ascolto, di rispetto dei turni di parola, e di partecipazione negli scambi comunicativi.

Ho voluto monitorare poi non solo gli esiti del percorso ma anche il livello di gradimento delle attività svolte. Per fare questo, ho realizzato un questionario tramite Google Moduli.

- <https://docs.google.com/forms/d/1Sv7meTFdrA4ZDV0FUkPIXdV-uYZcpFKNCWn4bMlrC28/edit?usp=sharing>

Anche questa attività è stata svolta collettivamente, tramite la condivisione del mio schermo: ai bambini ho chiesto di pensare alla faccina con cui avrebbero risposto alla domanda.

Purtroppo, non sono riuscita a raccogliere le risposte individuali e questo non mi ha permesso di crearmi una visione d'insieme circa il gradimento delle attività ma i bambini mi sono sembrati contenti del percorso proposto.

3. Riflessione in ottica professionalizzante

3.1. Competenze maturate

Questi anni di tirocinio hanno potenziato la mia competenza didattica e la mia flessibilità.

In particolare, quest'anno ho dovuto modificare calendari, spazi, strumenti e metodologie anche in modo inaspettato e questo ha contribuito a migliorare la mia capacità di gestire gli imprevisti.

Quest'anno, ritengo di aver affinato una discreta competenza autoriflessiva, che mi ha dato l'opportunità di interrogarmi più a fondo su me stessa e sull'esperienza che ho vissuto a scuola.

Un punto di forza che ritengo avere consiste nella competenza empatica, che mi auguro di mantenere e di alimentare negli anni.

Trovo in me, infatti, una particolare sensibilità verso i bambini "più difficili", che mi porta a considerare l'idea di diventare una maestra di sostegno. Per esempio, quest'anno in classe c'era M., un bambino a cui è stato diagnosticato il disturbo oppositivo provocatorio. Sono riuscita a creare un rapporto di sintonia con lui e mi ha fatto molto piacere quando, l'ultimo giorno in cui sono andata a scuola per salutare la classe, M. è venuto a salutarmi personalmente, chiedendomi con insistenza quando sarei tornata. Porterò sicuramente con me questo ricordo.

Una delle criticità che invece mi riconosco riguarda la competenza gestionale e organizzativa. Cercherò di potenziare infatti la capacità di organizzarmi e di gestire diversi impegni contemporaneamente, nonostante questi cinque anni di università mi abbiano fornito notevoli occasioni per migliorarmi.

Ritengo di dover affinare poi la competenza di tipo disciplinare in quanto, seppur i molti corsi universitari mi abbiano fornito le conoscenze di base, sento di dover approfondire la dimensione didattica per comprendere come proporre al meglio una determinata disciplina ai bambini.

Ritengo di aver migliorato invece la competenza tecnologica: quest'anno ho utilizzato la LIM, i software Kahoot, Wordwall, Audacity, MovieMaker, Google Moduli.

3.2. Autovalutazione iniziale e finale

All'inizio del secondo anno di tirocinio indiretto, ci è stato chiesto di scegliere due immagini, una per rappresentare come ci sentivamo in quel momento e un'altra per rappresentare come avremmo voluto essere alla fine di quell'anno e del nostro percorso di studi. Riporto quindi quanto espresso nel lontano 2017:

“Ho scelto l’immagine di una pianta per rappresentare le mie sensazioni ed il modo con cui mi percepisco in questo momento del mio percorso professionale. Questa pianta non ha fiori ma è formata da tante foglie verdi. E’ una pianta giovane, inesperta, paurosa forse di germogliare, proprio come me. Il ghiaccio rappresenta gli ostacoli, le paure, le difficoltà che alimentano la pianta e la mettono alla prova di fronte al gelo, proprio come le difficoltà che dovrò affrontare in questi anni di studio e nel mio lavoro futuro. L’acqua che attraversa le foglie la interpreto invece come le esperienze, le informazioni e gli stimoli che mi verranno proposti in questi cinque anni. La mia speranza è quella di giungere alla seconda immagine. Spero infatti di non lasciare scivolare questi stimoli, come fa l’acqua sulle foglie, ma spero di alimentarmi e migliorarmi, portandomi “dietro” tutto ciò proprio come il ragazzo della seconda foto che trasporta sulla sua bicicletta un grande numero di oggetti.

Il mio augurio è quello di mettere a frutto il bagaglio di conoscenze e consapevolezza accumulate, cercando di rimanere in equilibrio e di trasformare tutto ciò in stimoli positivi per qualcun altro, così come il ragazzo porta la musica nel villaggio.”

Rinnovo l’augurio che mi ero posta nel 2017 anche per il mio futuro professionale. Il ghiaccio nella pianta, che rappresenta gli ostacoli e le paure, ci sono ancora, diversi da quelli che sentivo nel 2017, ma sempre presenti. Mi auguro però che queste paure e insicurezze costituiscano il motore per migliorarmi e scoprire e non un blocco su cui affossare.

Questi anni mi hanno aiutato infatti a migliorare la mia insicurezza e a potenziare il senso del coraggio: spero quindi di trasformare realmente ciò che ho imparato in questi anni e ciò che imparerò, in stimoli positivi per qualcun altro, così come il ragazzo porta la musica nel villaggio.

3.3. Il clima: l’immagine- guida di quest’anno

L’immagine e la conseguente riflessione, che ha supportato il mio portfolio, è stata quella sul clima di apprendimento. Questa scelta deriva dall’aver sperimentato quest’anno un clima di classe positivo e dall’aver riflettuto sull’esperienza del terzo e del quinto anno di tirocinio.

Diverse teorie evidenziano come “un clima di classe positivo risulti essere un fattore di protezione sia per gli apprendimenti che per il benessere generale dello studente”. (Wentzel, 1997). Altre ricerche sottolineano che il gruppo classe deve essere inteso come gruppo di

apprendimento in cui gli aspetti relazionali devono essere adeguatamente gestiti, in quanto la relazione è essa stessa elemento fondamentale, che veicola e stimola gli apprendimenti.

Queste considerazioni, mi hanno stimolato a riflettere su quanto sia importante creare un buon clima di classe, dove i bambini stiano bene e provino emozioni piacevoli. Molti studi infatti mettono in evidenza l'importanza delle emozioni nel processo di apprendimento: "Se un ragazzino si sente in pericolo, minacciato oppure insicuro, il cervello blocca le vie nervose all'apprendimento e si occupa invece dei bisogni umani più basilari." (Given, 2002; Sousa, 2001; Wolfe, 2001). E ancora "Se l'insegnante collega l'apprendimento alle emozioni del ragazzino, sarà più facile che questi apprenda rispetto alla situazione in cui ciò che viene insegnato rimane distante dalle sue emozioni (Wolfe, 2001).

Sarebbe importante infatti costruire ambienti dove i bambini si sentano accolti, dove stiano bene e si sentano a casa, dove possano alimentare la loro curiosità e la voglia di imparare e dove le emozioni positive contraddistinguano il loro stare in classe e i loro apprendimenti.

Credo inoltre che il clima influenzi profondamente la percezione dei bambini circa la dimensione dell'aiuto, della competizione, dell'inclusione.

Nelle mie future classi, non mi piacerebbe alimentare la rivalità tra i compagni e l'individualismo ma vorrei sostenere la cooperazione, la collaborazione, la competizione verso sé stessi per migliorarsi e scoprirsi, il senso di responsabilità, il senso del dovere, il coraggio, l'autoironia nei confronti delle proprie fragilità.

Riguardo al concetto di scoperta di sé, il maestro Franco Lorenzoni evidenzia la grande possibilità della cultura di fare da specchio alle persone, consentendo loro di scoprire qualcosa di più di loro e degli altri. Ho ritrovato questa riflessione anche nel libro "Adempiere la promessa di una classe differenziata" nel quale si evidenzia l'importanza di "fornire materiali, compiti, applicazioni e problemi sufficientemente ricchi di significato per coloro che apprendono. Significa aiutare i ragazzi ad avere voce in ciò che apprendono e in come lo apprendono e a trovare la loro voce attraverso ciò che studiano. Significa coltivare la curiosità dello studente e sfidare il suo naturale impulso verso la competenza". (Meier, 1995).

Nelle mie future classi mi piacerebbe promuovere la curiosità e la voglia di imparare. Per incentivare ciò ritengo sia fondamentale ricorrere di più a quella che G. Zavalloni chiama "La pedagogia della lumaca", la quale pone più attenzione all'importanza del viaggio e del percorso,

rispetto alla meta e all'arrivo. In questo libro si evidenzia l'importanza di accompagnare ai sussidi scolastici, gli incontri diretti con la vita e le persone, una biblioteca di classe, vocabolari, atlanti, giornali, accesso a internet, videoproiettori in quanto tale pedagogia si basa sull'idea che i saperi non siano un bagaglio da travasare ma vadano costruiti insieme.

Personalmente, la velocità e la proposta di innumerevoli contenuti e nozioni nei miei anni scolastici, talvolta hanno alimentato in me stress e ansia piuttosto che promosso un vero interesse verso gli argomenti oggetto di studio.

Sarebbe bello infatti alimentare la capacità di meravigliarsi e promuovere il pensiero critico. Il senso di meraviglia potrebbe essere connesso al senso di bellezza. Maria Montessori, infatti affermava *“Il lavoro mentale deve essere accompagnato da sensazioni di verità e bellezza che lo rianimino; e da movimenti che mettano in pratica le idee, e ne lasciano traccia nel mondo esterno ove devono tra loro aiutarsi reciprocamente gli uomini.”*

Anche Gianni Rodari mette in evidenza il piacere della vita, la passione e quindi la bellezza, affermando “Rimane la necessità di dover comunicare loro non solo il piacere della vita, ma anche la passione della vita, di educarli non solo a dire la verità, ma anche ad aver passione per la verità. Vederli felice non ci può bastare. Dobbiamo vederli appassionati a ciò che fanno, a ciò che dicono e a ciò che vedono.”

Nelle mie future classi, mi piacerebbe quindi incentivare la capacità di osservare e di apprezzare la bellezza che ci circonda e promuovere un clima di collaborazione, di cooperazione, dove ci sia lo spazio per la profondità, la riflessione, il pensiero critico, la voglia di imparare e scoprire, la capacità di confrontarsi e ascoltarsi e il benessere.

Mi sono interrogata poi sul tipo di comunità che mi piacerebbe promuovere nelle mie classi. Per costituire una comunità all'interno della scuola, credo bisognerebbe valorizzare quello che lo studioso Franco Frabboni chiama sistema formativo integrato, intendendo con questo concetto la collaborazione tra la *scuola*, la *famiglia*, le *istituzioni del territorio* e l'*associazionismo laico e religioso*, con lo scopo di formare un vero e proprio quadrilatero formativo.

Franco Lorenzoni nel suo libro *“I bambini ci guardano”*, su questo concetto fa riflettere i lettori attraverso interessanti domande, quali *“Quanto e come cambia la mia responsabilità di educatore se il villaggio che abitiamo inizia a essere attraversato dal vento dell'intolleranza e da discriminazioni crescenti? Come educare allo stare al mondo e al convivere tra diversi in un*

tempo in cui si diffondono a impressionante velocità sempre nuovi veleni? Come possiamo arginare gli umori aggressivi che cominciano a invadere il piccolo villaggio in cui abitiamo e, ancora più, il grande villaggio mediatico planetario nel quale siamo immersi?”

Per arginare gli umori aggressivi, il maestro propone di creare comunità caratterizzate da ascolto reciproco, da scambio e apertura, dove ciascuno sia incentivato ad ascoltare e accogliere tutti i punti di vista, cercando di attenuare i pregiudizi e di valorizzare il pensiero di ognuno affinché nella scuola si possano assaporare, fin da piccoli, elementi di democrazia.

Nel suo libro, il maestro scrive “La parola *reciproco*, che delinea il tratto distintivo del mestiere dell’educare, viene dalle parole latine *recus* e *procus*: andare indietro, andare avanti. Prima c’è l’andare indietro, solo dopo l’andare avanti. Senza un nostro passo indietro che ci disponga e permetta un’attenta attenzione piena e aperta verso chi abbiamo di fronte, non c’è alcuna possibilità di incontro”.

Mi auguro infatti nel mio futuro professionale, di essere capace di “fare un passo indietro” e di saper ascoltare i bisogni dei bambini, i loro stati d’animo e le loro emozioni così come di diventare un’insegnante capace di operare attivamente nel contesto territoriale in cui sarò inserita per promuovere il cosiddetto “quadrilatero formativo”.

L’idea di scuola come comunità è stata proposta anche dal filosofo e pedagogista J. Dewey, il quale vede la scuola come una comunità di vita, al cui centro sta l’esperienza condivisa del soggetto che apprende, in posizione decentrata sta l’insegnante mentre il gruppo rappresenta il luogo primario in cui si innesta la crescita del soggetto, dove le dinamiche fra i singoli permettono lo sviluppo dei saperi autentici nella conoscenza e nell’esperienza di vita.

Lo studioso si sofferma poi sul concetto di formazione dell’uomo democratico, definendo la democrazia come “qualcosa di più di una semplice forma di governo: essa caratterizza quella società che tende ad assicurare, al contempo, l’individualizzazione, cioè il maggior sviluppo possibile delle capacità personali, e l’allargamento degli interessi comuni. E’ quindi una società educativa, che sa coniugare i due aspetti fondamentali del processo educativo, ossia quello psicologico e quello sociologico”. Secondo Dewey l’idea dello sviluppo è sempre rivolta ad un fine e il fine generale dell’educazione corrisponde all’idea di sviluppo democratico, motivo per cui “la scuola è prima di tutto un’istituzione sociale”, in cui devono confluire tutti i mezzi per “rendere il fanciullo partecipe dei beni ereditati dalla specie e far uso dei suoi poteri per finalità

sociali.” Lo studioso, quindi rimarca ed evidenzia che la scuola e l’apprendimento dovrebbero essere orientate a interessi comuni e avere finalità sociali.

Anche Bruner parla di classi come sottocomunità in cui “le persone apprendono le una dalle altre ed il docente ha un compito di orchestrazione.” In merito al concetto di orchestrazione, lo scrittore Daniel Pennac scrive “ogni studente suona il suo strumento, non c’è niente da fare. La cosa difficile è conoscere bene i nostri musicisti e trovare l’armonia. Una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, è un’orchestra che prova la stessa sinfonia”.

Ritengo sia fondamentale, infatti che la scuola sia capace di valorizzare l’originalità e il pensiero di ognuno, così come di incentivare la costruzione di comunità armoniche, affinché ogni bambino possa sperimentare il senso di appartenenza alla piccola comunità e il conseguente senso di cura nei suoi confronti.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2008). *Una scuola a misura d'alunno*. Torino: UTET università.
- Bianchi, F., & Farello, P. (2020). *Educazione alla cittadinanza*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Biasutti, M. (2007). *Creare musica a scuola*. Lecce: La Biblioteca Pensa MultiMedia.
- Biasutti, M. (2015). *Elementi di didattica della musica*. Roma: Carocci Faber.
- Castoldi, M. (2018). *Costruire unità di apprendimento*. Roma: Carocci Editore.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci editore.
- Cisotto, L., & Gruppo RDL. (2015). *Prime competenze di letto-scrittura*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- De Angelis, B. (2013). *L'ascolto atto cosciente e virtù civile*. Roma: Editoriale Anicia.
- Farnè, R. (2017). *Non è mai troppo tardi. Testamento di un maestro*. Bologna: EDB.
- Felisatti, E. (2006). *Team e didattiche cooperative*. Lecce: La Biblioteca Pensa MultiMedia.
- Galassetti, A., Galfetti, G., & Rocca, L. (2015). *Impronte di paesaggi sonori*. Locarno: Editore Scuola Universitaria professionale della Svizzera italiana.
- Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo*. Brescia: La Scuola.
- Lorenzoni, F. (2019). *I bambini ci guardano: una esperienza educativa controvento*. Palermo: Sellerio.
- Marshall B. Rosenberg. (2014). *Le parole sono finestre (oppure muri)*. Esserci Edizioni.
- Martini, E. (2007). *Ripensare alla relazione educativa*. Lecce: La Biblioteca Pensa MultiMedia.
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci editore.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie*. Roma: Carocci editore.
- Montessori, M. (20019). *Dall'infanzia all'adolescenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2016). *Scuola creativa*. Trento: Erickson.
- Tomlinson. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS.
- Trevisani, D. (2019). *Ascolto attivo ed empatia*. Milano: FrancoAngeli.
- Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori.
- Zamperlin, C., Carretti, B., Friso, G., Manzan, M., & De Beni, R. (2018). *Ascolto, capisco, racconto*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Zavalloni, G. (2008). *La pedagogia della lumaca: per una scuola lenta e nonviolenta*. Verona: EMI.

Documenti istituzionali

PTOF della scuola III IC DI PADOVA "BRIOSCO"

Indicazioni Nazionali del 2012

Linee guida del MIUR in merito all'insegnamento dell'Educazione civica

Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio del 2006

Sitografia:

<https://www.youtube.com/watch?v=N5UgnfAbUDg>

https://www.youtube.com/watch?v=SFQBRcol_5k

<https://www.youtube.com/watch?v=4vornAdQ8kQ>

<https://www.youtube.com/watch?v=hXQey7GPyX8>

http://media.giuntiscuola.it/_tdz/@media_manager/722994.ps-3-clima-positivo

<https://retezerosei.savethechildren.it/wp-content/uploads/2017/10/la-convenzione-sui-diritti-dellinfanzia-e-delladolescenza-illustrata.pdf>

ALLEGATO N. 1.

Analisi SWOT per il Project Work del Tirocinio del 5° anno	Elementi di vantaggio	Elementi di svantaggio
	PUNTI DI FORZA	PUNTI DI CRITICITA'
Elementi interni		
Studente	-Determinazione e motivazione nei confronti dell'argomento	-Poca conoscenza del territorio in cui è inserita la scuola -Poca esperienza nel gestire un gruppo di bambini così variegato -Limitazioni dettate dall'emergenza sanitaria
Soggetti	-Disponibilità della mia tutor -Disponibilità dei miei compagni di corso -Buon rapporto tra le insegnanti di plesso	-Gruppo di bambini numeroso -Bisogni e abilità molto differenti tra i bambini
Contesto	-Ampio cortile esterno -Laboratorio spazioso di arte	-Divieto di fare attività motoria -Assenza di una palestra nella scuola -Divieto di uscire dai cancelli e fare passeggiate nel quartiere
Project work	-Utilizzo di diversi tipi di linguaggi per far fronte agli stili di apprendimento di ciascuno	-Necessità di valorizzare il contributo di tutti i bambini coinvolti all'interno di un unico prodotto finale

	-Realizzazione di un prodotto da condividere con i genitori e altre classi	-Collegare in modo coerente le esperienze
Elementi esterni		
	OPPORTUNITA'	RISCHI
Soggetti	-Disponibilità della compagna con cui collaborerò	-Non disponibilità degli enti esterni con cui avrei voluto collaborare
Contesti esterni	-possibilità di un miglioramento nella collaborazione con altre scuole	-Poco tempo a disposizione -Divieto di fare uscite

ALLEGATO N. 2.

<p>Nome</p> <p>Cognome</p> <p>Nato il..... a.....</p> <p>Ho.....anni</p> <p>Mio padre si chiama.....</p> <p>Mia madre si chiama.....</p> <p>Abito a.....</p> <p>Frequento la.....</p> <p>Statura.....</p> <p>Capelli.....</p> <p>Occhi.....</p> <p>Segni particolari.....</p>	<div data-bbox="837 383 1358 663" style="border: 1px solid black; height: 125px; width: 326px;"></div> <div data-bbox="837 683 1361 748" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Gioco preferito :</div> <div data-bbox="837 763 1361 824" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Sport preferito:</div> <div data-bbox="837 837 1361 898" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Animale preferito:</div> <div data-bbox="837 911 1361 972" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Cibo preferito:</div> <div data-bbox="837 981 1094 1202" style="border: 1px solid black; padding: 2px;"><p style="text-align: center;">Impronta del dito Indice sinistro</p><div style="border: 1px solid black; height: 80px; width: 161px;"></div></div> <div data-bbox="1123 1021 1347 1133" style="padding-left: 20px;"><p>Firma</p><p>.....</p></div>
---	---

ALLEGATO N. 3

TANTI DIRITTI

Tanti diritti,
dei bei diritti dritti,
non dei diritti storti,
però,
però,
però:
quando mangi, perchè
tu hai il diritto di essere nutrito,
ricorda chi non mangia
perchè ha il diritto, e non il cibo.
E quando giochi,
perchè hai il diritto di giocare,
ricorda chi non gioca,
perchè non ha il posto per giocare.
Quando vai a scuola, perchè
hai il diritto di essere educato,
ricorda chi ha il diritto, e non la scuola.
Quando riposi, perchè
tu hai il diritto di riposare,
ricordati di chi ne ha il diritto
ma non può riposare.
Ricorda il tuo diritto,
ma anche il suo rovescio,
perchè c'è un diritto che non hai:
dimenticare.

Roberto Piumini

ALLEGATO N. 4

Rubrica valutativa

Rubrica valutativa

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Livello avanzato	Livello intermedio	Livello base
Capacità di ascoltare i compagni e rispettare i turni di parola	Attenzione e concentrazione durante l'ascolto	Sa ascoltare senza interrompere il compagno e sa esprimere la propria opinione nel momento opportuno	Ascolta attentamente i compagni senza distrarsi, avendo pazienza nel rispettare i turni di parola	Ascolta i compagni ma a volte necessita di essere richiamato dall'insegnante. Rispetta i turni di parola	Tende a distrarsi e ad ascoltare distrattamente i compagni, mostrando alcune difficoltà nel rispettare i turni di parola
Capacità di esprimere la propria opinione e di prendere	Confronto costruttivo con i compagni Rispetto di idee diverse	Sa confrontarsi e discutere con i compagni, rispettando le	Partecipa attivamente al confronto, apportando contributi	Esprime la propria opinione ma spesso necessita di essere sollecitato dall'insegnante.	Esprime la propria opinione, a volte in maniera poco chiara. Fatica a

parte ad un dibattito		opinioni diverse dalla propria	costruttivi al gruppo e rispettando le opinioni diverse	Rispetta le opinioni altrui	rispettare le opinioni altrui
Capacità di comprendere una storia da ascolto e di individuare le informazioni essenziali	Comprensione globale del significato di un brano e individuazione degli aspetti centrali di una storia	Sa individuare il tema e gli argomenti principali, cogliendo lo scopo del testo ascoltato	Comprende pienamente il significato, il tema e lo scopo di una storia, anche complessa	Comprende il significato dei testi ascoltati, cogliendone solo alcuni aspetti	Comprende parzialmente il significato dei testi ascoltati, senza però coglierne gli aspetti centrali
Capacità di interrogarsi sul significato delle esperienze e attività	Pensiero critico e riflessivo sulle esperienze proposte	Sa porsi domande su ciò che sperimenta e sa riflettere sulle stimolazioni proposte dall'insegnante	Mostra curiosità nel comprendere e riflettere sul significato di ciò che viene proposto	Riflette sulle esperienze fatte, solo sulla base delle stimolazioni dell'insegnante.	Svolge passivamente ciò che l'insegnante propone, senza interrogarsi sull'esperienza stessa

Capacità di rielaborare oralmente le informazioni raccolte	Rielaborazione ed espressione orale chiara	Sa esprimere oralmente e in maniera chiara quanto compreso e fatto	Rielabora ed esprime in modo chiaro quanto compreso ed acquisito con l'esperienza	Rielabora ed esprime in modo confuso quanto fatto e compreso	Esprime in modo confuso, quanto fatto, senza una particolare rielaborazione dei concetti e delle esperienze
Capacità di ascolto attivo	Ascolto attento e attivo	Sa ascoltare con interesse, guardando il compagno che parla	Guarda in viso chi parla. Dà segni di interesse e partecipa con cenni del capo e espressioni del viso. Utilizza espressioni di commento pertinenti	Guarda chi parla, fa cenni di assenso, chiede chiarimenti	Guarda chi parla, non sempre fa cenni di assenso e raramente richiede chiarimenti

Capacità di accettare il ruolo prestabilito e le regole	Accettazione dei ruoli e rispetto delle regole e indicazioni	Sa rispettare le regole e le consegne, accettando la divisione dei ruoli	Accetta in modo sereno le regole e la divisione dei ruoli, rispettando le indicazioni	Non sempre accetta il ruolo e fa fatica a rispettare le regole e le consegne	Si mostra polemico verso la divisione dei ruoli, verso le consegne e le regole
Capacità di riordinare le informazioni essenziali in modo logico	Comprensione narrazioni da ascolto e individuazione successione temporale	Sa ascoltare, comprendere le narrazioni e individuare i nessi logici	Riconosce con sicurezza i nessi temporali e causali	Sa generalmente riconoscere i nessi temporali e causali	Riconosce i nessi logici, temporali e causali, solo se guidato dall'insegnante

Per la bambina con diagnosi di disturbo dello spettro autistico, avrò cura nell'osservare principalmente le seguenti dimensioni:

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Livello avanzato	Livello intermedio	Livello base
Partecipazione	Coinvolgimento nelle attività e partecipazione alle esperienze	Si mostra interessata verso le attività proposte	Mostra interesse nel voler partecipare alle attività	Prende parte alla maggior parte delle esperienze	Prende parte ad alcune esperienze, a volte senza portarle a termine

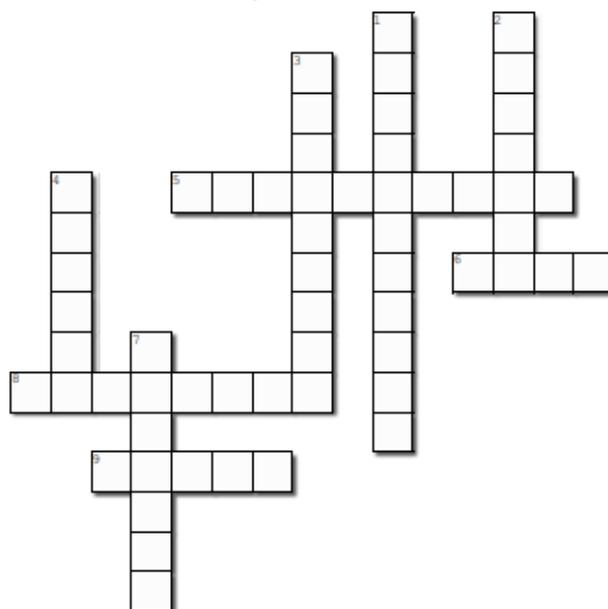
Autoregolazione	Accettazione nuove persone e nuove proposte	Vive con serenità l'intervento, accettando il cambio di insegnante e le nuove proposte	Vive con interesse e tranquillità il percorso	Appare tranquilla, accetta i cambiamenti e le nuove proposte, anche se qualche volta si allontana	Rimane in classe, spesso si agita e si allontana dal gruppo
Ascolto dei compagni	Ascolto dei compagni Interviene senza interrompere chi parla	Ascolta i compagni e aspetta il suo turno prima di intervenire	Ascolta i compagni ed interviene senza interrompere gli altri	Ascolta distrattamente i compagni e interviene interrompendo i compagni	Interrompe i compagni, senza ascoltare quanto dicono
Rispetto delle regole	Rispetto delle regole e ascolto dei compagni e dell'insegnante	Rispetta le principali regole e ascolta le indicazioni dell'insegnante	Accetta e ascolta con serenità le indicazioni dell'insegnante, rispettando le regole	Rispetta le regole ma fatica a seguire le indicazioni dell'insegnante e dei compagni	Fatica a rispettare le regole e a seguire le indicazioni dell'insegnante e dei compagni

ALLEGATO N. 5

Name: _____

I DIRITTI

Completa il cruciverba



Created using the Crossword Maker on TheTeachersCorner.net

Horizontal

5. QUANDO SI FESTEGGIA LA FESTA DEI DIRITTI DEI BAMBINI?
6. OGNUNO DI NOI NE HA UNO E MOLTI DI QUESTI HANNO UN SIGNIFICATO.
8. HO IL DIRITTO AD AVERE UNA _____ CHE MI AIUTI A CRESCERE NELLA MANIERA MIGLIORE POSSIBILE.
9. A NOI BAMBINI PIACE TANTO IL DIRITTO AL _____

Vertical

1. COME SI CHIAMA IL DOCUMENTO DOVE SONO STATI SCRITTI I DIRITTI DEI BAMBINI?
2. COSA SIGNIFICA LA PAROLA CONVENZIONE?
3. POSSIAMO ESPRIMERE LA NOSTRA OPINIONE. QUESTA DEVE ESSERE _____
4. HO IL DIRITTO E LA FORTUNA DI POTER ANDARE A _____
7. COME SONO STATI CHIAMATI I BISOGNI DEI BAMBINI CHE CONSENTONO LORO DI CRESCERE NELLA PACE E DI VIVERE SERENAMENTE?