

L' outdoor education tra gioco corporeo-motorio e Service Learning

Giovanna Giorgia Lubello
Università degli Studi Aldo Moro - Bari

Riassunto:

Imparare ad interagire con l'ambiente attraverso il movimento, arricchisce l'esperienza di apprendimento, pertanto le dimensioni del gioco corporeo – motorio e del Service Learning sono strettamente interconnesse. e la proposta pedagogico - didattica dell'*Outdoor education*, potrebbe rappresentare l'anello di congiunzione tra esse.

Parole chiave:gioco corporeo- motorio, apprendimento-servizio, educazione all'aria aperta.

Abstract:

Learning to interact with the environment through movement enriches the learning experience, therefore the dimensions of body play - motor and service learning are closely interrelated. and the pedagogical - didactic proposal of Outdoor education, could represent the connecting link between them.

Keywords:physical motorial play, service learning, outdoor education

Un approccio integrato per lo sviluppo dei giovani

Il gioco corporeo-motorio è un'attività che implica l'uso del corpo per esprimere emozioni e costruire relazioni. Secondo Piaget (1952) il gioco rappresenta una fase cruciale nello sviluppo cognitivo e, imparare ad interagire con l'ambiente attraverso il movimento, arricchisce l'esperienza di apprendimento. Le attività motorie favoriscono non solo lo sviluppo delle capacità fisiche, ma anche il miglioramento della concentrazione, della creatività e della collaborazione tra coetanei.

Le ricerche di Pellegrini e Smith (1998) evidenziano come il gioco contribuisca a sviluppare abilità sociali, quali la cooperazione e la gestione dei conflitti, elementi essenziali per il processo di socializzazione. Inoltre, Vygotsky (1978) sottolinea l'importanza del gioco come strumento educativo che favorisce la costruzione di significati attraverso l'interazione sociale.

Il Service Learning è una prospettiva pedagogica che combina attività di servizio alla comunità con opportunità di apprendimento riflessivo, promuovendo l'impegno civico e la responsabilità sociale tra i giovani e fornendo loro strumenti per applicare le conoscenze

teoriche in contesti reali. Secondo Bringle e Hatcher (1996), quest'ultimo non solo migliora l'apprendimento accademico, ma incoraggia lo sviluppo di competenze interpersonali e valori etici.

La combinazione di gioco corporeo-motorio e Service Learning offre un potente strumento educativo per il benessere e lo sviluppo dei giovani: promuovendo opportunità di apprendimento attivo attraverso la pratica e il servizio, si crea un contesto in cui i bambini e gli adolescenti possono crescere non solo come individui, imparando l'importanza del lavoro di squadra, del rispetto delle regole e della leadership, ma anche come membri responsabili della società. È essenziale per educatori, genitori e comunità riconoscere e supportare queste sinergie, investendo nel futuro delle nuove generazioni.

McGowan e Brown (2020) pongono il focus sull'importanza dei programmi di educazione fisica nelle scuole; molte, infatti organizzano eventi sportivi, come tornei o giornate di gioco, in cui gli studenti possono partecipare come volontari per insegnare giochi e sport a bambini più giovani o a ragazzi con disabilità. Questo non solo consente agli studenti di applicare abilità motorie, ma li coinvolge anche in un'attività di servizio alla comunità.

Durante i campi estivi, i giovani possono essere coinvolti nel *mentoring* di bambini in difficoltà attraverso attività sportive. In questi contesti, gli adulti possono insegnare competenze motorie attraverso giochi adattati, promuovendo inclusione e socializzazione (Bishop, 2019).

Le organizzazioni no-profit spesso organizzano eventi sportivi, come maratone o partite di beneficenza, in cui i partecipanti possono offrire il loro tempo come volontari. In questo contesto, i volontari possono anche insegnare sport e giochi ai partecipanti più giovani, praticando il service learning attraverso il gioco motorio (Strike, 2021).

Smith (2020) si sofferma sui progetti di cura della comunità: in alcune comunità, le scuole possono organizzare progetti di cura, quali pulizia di parchi o ristrutturazione di aree di gioco; durante questi eventi, si possono includere momenti di gioco motorio, promuovendo l'importanza dell'attività fisica e della cura dell'ambiente locale.

L' Outdoor education come crocevia tra le due dimensioni

Una prospettiva pedagogico-didattica possibile anello di congiunzione tra il Service Learning corporeo – motorio si può ravvisare nell'*Outdoor education* (che d'ora in poi indicheremo con OE), approccio formativo e di ricerca caratterizzato da un'attenzione particolare verso l'ambiente esterno inteso come ambiente di apprendimento e la sostenibilità delle pratiche educative. Sotto questo termine sono comprese una grande varietà di esperienze pedagogiche caratterizzate da didattica attiva che si svolge in ambienti esterni alla scuola e che è impostata sulle caratteristiche del territorio e del contesto sociale e culturale in cui la scuola è collocata (Bortolotti, 2019).

Originario e diffuso nei paesi nordeuropei, negli ultimi anni l'OE sta vedendo una rapida diffusione anche in Italia (Schenetti, Salvaterra e Rossini, 2015; Schenetti, 2018; D'Ascenzo, 2018). Nato come risposta a fenomeni di *indoorization* che, a partire dalla rivoluzione industriale in poi, sono stati l'espressione dei mutati rapporti tra uomo e ambiente (Bortolotti, 2019), oggi si presenta come una proposta pedagogica tesa ad offrire una risposta anche ai nuovi stili di vita imposti dalla recente pandemia.

Da questo punto di vista è necessario precisare che non è sufficiente uscire dall'aula per poter parlare di OE; in un'esperienza pedagogica di questo tipo non possono infatti mancare (Priest, 1986):

- l'interdisciplinarietà;
- l'attivazione di relazioni interpersonali;
- l'attivazione di relazioni ecosistemiche.

Inoltre, con il termine "Outdoor education" non ci si riferisce esclusivamente ad esperienze che si svolgono in contesti naturali quali il giardino della scuola, i parchi, le fattorie, ma anche a percorsi didattici realizzati in ambienti urbani, come ad esempio i musei, le piazze, i parchi cittadini, dove è garantito un rapporto diretto e concreto con il mondo reale e il coinvolgimento nella sua interezza del soggetto in formazione, avendo così le dimensioni cognitiva, fisica, affettiva e relazionale, interconnesse e in gioco. L'OE promuove, dunque, un'educazione diffusa in diversi spazi educativi e non

limitata allo spazio offerto dall'edificio scolastico, non prescrivendo attività e obiettivi da raggiungere; questi vengono definiti in base alle specificità di ogni contesto educativo e delle scelte degli insegnanti.

Secondo INDIRE l'offerta formativa dell'OE include, quindi, una grande varietà di attività didattiche che vanno da esperienze di tipo percettivo - sensoriale (orto didattico, visite a fattorie, musei, parchi, ecc.) a esperienze basate su attività sociomotorie ed esplorative tipiche dell'*Adventure education* (*orienteeering, trekking, vela, ecc.*) a progetti scolastici che intrecciano l'apertura al mondo naturale con la tecnologia (*coding, robotica, tinkering, ecc.*), a esperienze finalizzate ad affrontare i temi della *green economy* e quelli dei diritti umani, fino a percorsi educativi profondamente ispirati alla tradizione nordeuropea e caratterizzati da un approccio integrale all'OE.

In particolare per la scuola dell'infanzia è infatti importante distinguere tra un OE integrale e un OE integrato: il primo si riferisce a percorsi educativi 0-6, tipici del Nordeuropa, che accolgono integralmente la "pedagogia del bosco" (in letteratura si parla anche di "scuola nel bosco classica"; Miklitz, 2001) e che sono caratterizzati dall'assenza di un edificio scolastico di riferimento vero e proprio sostituito da un rifugio o capanno collocato in prossimità del bosco stesso (Schenetti, Salvaterra e Rossini, 2015). Diversamente, quando si parla di OE integrato, o di "scuola nel bosco integrata", ci si riferisce a quelle esperienze che prevedono l'alternanza tra attività *outdoor* e *indoor* e la presenza di un edificio scolastico. Per quanto riguarda più specificatamente la "pedagogia del bosco", questa si riferisce all'educazione prescolare praticata nelle "Scuole nel Bosco" nate nel Nordeuropa nel secondo dopoguerra, e successivamente diffuse nei paesi europei, con l'obiettivo di promuovere: salute e motricità, gioco libero, percezione sensoriale, sperimentazione dello scorrere del tempo, del ritmo delle stagioni e dei fenomeni naturali, autostima, autonomia e consapevolezza dei propri limiti corporei, educazione ambientale, convivenza e atteggiamento sociale (Schenetti, Salvaterra e Rossini, 2015, p. 47).

<i>Dimensioni</i>	<i>Attività didattiche</i>
<i>Percettivo-sensoriale</i>	Attività caratterizzate dal contatto diretto con la natura e dalla scoperta del proprio contesto territoriale e sociale (realizzazione di orti didattici, visite a fattorie, musei, parchi, ecc.).
<i>Socio-motoria ed esplorativa</i>	Attività caratterizzate dalla dimensione dell'avventura (Adventure education) finalizzate allo sviluppo della consapevolezza cinestetica e allo sviluppo personale e sociale, quali per esempio l'orienteeing, il trekking, la vela, ecc.
<i>Personale</i>	Attività che favoriscono lo sviluppo dell'autostima e dell'autoconsapevolezza, del senso di realtà e della resilienza, della valutazione del rischio e dell'accettazione e valorizzazione dell'errore.
<i>Sociale ed etica</i>	Attività che consentono la conoscenza del territorio e dei suoi bisogni e che promuovono percorsi e contesti di azioni 'di cura' e cittadinanza attiva, quali ad esempio il Service Learning.
<i>Ambientale ed ecosistemica</i>	Attività che rientrano nell'Environmental education e che favoriscono la consapevolezza delle interrelazioni tra uomo e natura e stimolano il rispetto e la cura per l'ambiente naturale.
<i>Tecnologica</i>	Attività che favoriscono l'integrazione delle nuove tecnologie e dei linguaggi digitali, quali per esempio il coding, la robotica, il tinkering, ecc. In alcuni casi (come ad esempio per la didattica digitale integrate, DDI) il digitale è anche il 'luogo' dove viene realizzata l'esperienza di OE.

Tabella 2 - Le dimensioni coinvolte nelle attività di OE.

Linee guida per l'implementazione dell'Idea "Outdoor education" - v. 2.0 [2023], p. 10.

Oltre l'aula: pedagogia dei luoghi

L'*Experiential learning*, ovvero l'apprendimento esperienziale e la *Place-based education*, la cosiddetta "pedagogia dei luoghi", possono essere considerati i due principi pedagogici cardine dell'OE. Per quanto riguarda il primo, vede nell'esperienza cognitiva, emotiva e sensoriale il fulcro intorno a cui ruota il processo di apprendimento. In opposizione alla didattica trasmissiva, l'apprendimento esperienziale pone lo studente e il suo agire sia mentale che pratico al centro del processo di apprendimento e della trasformazione del sapere. Rappresentato attraverso il ben noto ciclo di Kolb (Kolb, 1984), l'apprendimento esperienziale viene comunemente descritto attraverso quattro fasi che disegnano il ciclo di "esperienza-riflessione-apprendimento" come un processo continuo radicato nell'esperienza che si attua attraverso l'esperienza concreta, l'osservazione riflessiva, la rappresentazione astratta, la sperimentazione

attiva. Il secondo principio pedagogico direttamente riconducibile all'OE è, come detto, *la Place-based education* che riconosce il valore del luogo e del territorio come fonte primaria di stimoli per l'apprendimento e come spazio privilegiato per un apprendimento personalizzato, autentico, significativo e coinvolgente (Sobel, 2004). Questo approccio, strettamente connesso all'educazione ambientale e all'educazione per uno sviluppo sostenibile e caratterizzato da un approccio pluridisciplinare, ha l'obiettivo di connettere gli studenti con la propria comunità e far loro acquisire competenze per riflettere e affrontare problemi locali contestualizzandoli globalmente (Robertson, 2018).

L'OE è pertanto un movimento pedagogico che assume lo spazio esterno, a partire da quello immediatamente disponibile, come ambiente di apprendimento e luogo di vita normale per i giovani; sostiene, dunque, il diritto del bambino ad abitare spazi esterni, a contatto con la natura dove possa vivere lo spazio del gioco e del movimento, della socialità e dell'avventura, dove “correre il rischio” significa imparare a valutarlo, assecondare e superare determinate paure, mettersi alla prova ed esprimere emozioni (Farnè, 2018). Nolo solo: l'OE trova fondamento anche nella convinzione che un atteggiamento iperprotettivo verso i bambini sia antipedagogico perché potrebbe espropriarli di alcune esperienze necessarie per il loro sviluppo.

Diversi studi sostengono gli effetti benefici dell'esperienza in natura, parlando di bisogni naturali che i bambini, ma in generale tutti gli esseri umani, provano nella loro crescita. Una di queste è la “teoria della rigenerazione dell'attenzione” (*Attention Restoration Theory*), teoria secondo la quale una persona si concentra meglio dopo aver passato del tempo all'aperto o anche solo dopo aver osservato delle immagini di ambienti ed elementi naturali.

Secondo la teoria messa a punto dai Kaplan la “memoria di lavoro” (“*working memory*”), dopo aver fatto esperienza di scenari tranquilli e cognitivamente riposanti, sarebbe protetta da distrazioni e avrebbe più margine di concentrazione e focalizzazione dell'attenzione (1989).

I Kaplan sostengono che l'ambiente naturale giovi e induca benessere nell'individuo, in quanto garante della rigenerazione dell'attenzione diretta e sostenuta grazie a quattro qualità proprie della natura:

1. la *fascination*: la natura offre stimoli inattesi o salienti che stimolano l'attenzione involontaria e il senso di meraviglia (Browning e Ryan, 2020);
2. il *being away*: la natura offre la possibilità di allontanarsi dai luoghi che generano fatica mentale;
3. l'*extent*: la natura offre luoghi abbastanza grandi da essere esplorati e fare nuove esperienze;
4. la *compatibility*: la natura offre la possibilità di stimolare le inclinazioni naturali dell'essere umano che si sono forgiate nella nostra storia evolutiva, facendo emergere il significato funzionale dei luoghi (le *affordances* potenziali) estendendo il campo delle azioni libere (Barbiero e Berto, 2016).

La ricerca della psicologia ambientale ha assunto l'ipotesi della biofilia di Kellert e Wilson(1993) ed evidenzia numerosi vantaggi, sintetizzati nello schema che segue.

Vantaggi psicologici	Vantaggi sociali	Vantaggi educativi	Vantaggi fisici
Senso di sicurezza	Cooperazione	Nuove conoscenze	Abilità
Autoefficacia	Rispetto degli altri	Tecniche outdoor	Forza/Resistenza
Benessere	Comunicazione	Problem solving	Equilibrio
Consapevolezza di sé	Amicizia	Consapevolezza ambientale	Forma

Tabella 3. I vantaggi dell'OE.

Linee guida per l'implementazione dell'Idea "Outdoor education" - v. 2.0 [2023], p. 14.

Infine, una recente revisione narrativa della letteratura scientifica (Kuo, Barnes e Jordan, 2019) ha offerto una panoramica sul rapporto tra esperienze in natura/con la natura e lo sviluppo di competenze disciplinari, competenze trasversali e sulla predisposizione a stabilire legami affettivi di affiliazione con la natura. Nell'immagine

che segue, sono riassunti gli elementi emersi dalla suddetta revisione per quanto attiene: la tipologia d'interazione con l'ambiente naturale (box verde, *Nature exposure*); gli effetti che le esperienze in natura/con la natura hanno sul soggetto in formazione e sul contesto di apprendimento (box blu, *The learner, The learning context*); le ricadute in termini di apprendimento (box viola, *Learning outcomes*).

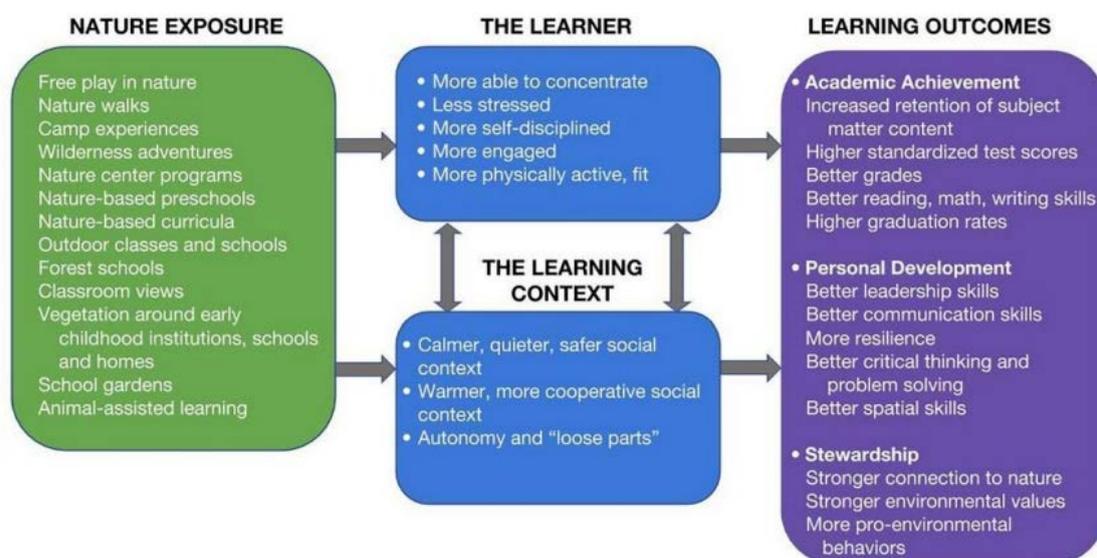


Figura 1. Le interazioni con l'ambiente naturale, gli effetti delle esperienze sullo studente e sul contesto dell'apprendimento, le ricadute sull'apprendimento (fonte: Kuo, Barnes e Jordan, 2019).

Linee guida per l'implementazione dell'Idea "Outdoor education" - v. 2.0 [2023], p. 14.

Grazie all'OE, gli studenti acquisiscono maggiore consapevolezza dell'ambiente in cui vivono, maturando sentimenti di rispetto verso la natura e le sue forme, in linea con i principi di sostenibilità promossi dall'Agenda 2030. Una conoscenza più approfondita del territorio contribuisce, inoltre, a sviluppare un senso di appartenenza alla comunità e di conseguenza, alla sua valorizzazione.

Bibliografia

Antonietti M., Bertolino F., Guerra M., Schenetti M. (2022) (a cura di), *Educazione e Natura. Fondamenti prospettive, possibilità*, Franco Angeli, Milano.

Barbiero G., Berto R., (2016). *Introduzione alla biofilia. La relazione con la Natura tra genetica e psicologia*, Carocci editore, Roma.

Berk L. E. (2013). *Child Development* (9th ed.). Boston: Pearson Education.

Bishop K. A. R. (2019). *Youth Sports and Community Engagement: Bridging the Gap with Service Learning in Journal of Youth Sports*

Bortolotti A., (2019) *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi*, Guerini, Milano.

Bortolotti, A., (2015). *Per una educazione attiva all'aria aperta in Infanzia - Rivista di studi ed esperienze sull'educazione*", n. 4/5, luglio/ottobre, Spaggiari, Parma.

Brangle R. G., Hatcher, J. A. (1996). *A service-learning curriculum for faculty in Michigan Journal of Community Service Learning*,3(1), pp. 112-122.

Browning, W.D., Ryan, C.O., (2020). *Nature Inside. A Biophilic Design Guide*, RIBA Publishing, Londra.

D'Ascenzo, M., (2018) *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*, Edizioni ETS, Pisa.

De Bartolomeis, F., (2018) *Fare scuola fuori della scuola*, Aracne editrice, Roma.

Eyler, J., & Giles, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.

Farnè R., Agostini F. (a cura di) (2014). *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Edizioni Junior, Gruppo Spaggiari, Parma.

Farnè, R., Bortolotti, A., Terrusi, M. (a cura di) (2018), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci editore, Roma.

Higgins P., Loynes C.,(1997) *On the Nature of Outdoor Education*. In: Higgins, P., Loynes, C., Crowther, N., (a cura di), *A guide for Outdoor Educators in Scotland, Adventure Education, Penrith (Cumbria)*, pp. 6-7.

Higgins, P., Shilling, C. (2011). *The Role of Play in Early Childhood Development. Early Childhood Education Journal*, 39(1), pp. 43-50.

INDIRE, 1+4 Spazi educativi per la scuola del terzo millennio. INDIRE, Firenze, 2016.

Kaplan R, Kaplan S., (1989) *The Experience of Nature: a Psychological Perspective*, Cambridge University Press, Cambridge.

Kellert S.R., Wilson E.O. (a cura di), (1993) *The Biophilia Hypothesis*, Island Press, Washington DC.

Kern D., MacDonald, C. (2011). *Service Learning in Physical Education: Fostering Community Engagement Through Sport and Movement in Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(6), pp. 18-23.

Kolb D.A., (1984). *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*, PrenticeHall, Englewood Cliffs, NJ.

Kuo M., Barnes M., Jordan C., (2019) *Do Experiences With Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship in Frontiers in Psychology*, Vol. 10, Losanna.

McGowan C. D., Brown A. K. (2020). *Service Learning in Physical Education: Enhancing Student Experience through Community Engagement*, in *Physical Education and Sport Pedagogy*, Vol. 25, n, 1, pp. 54-68.

Linee guida per l'implementazione dell'Idea "Outdoor education" - v. 2.0 [2023] - ISBN 979-12-80706-54-6.

Miklitz I., (2001). *Der Waldkindergarten. Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes*, Cornelsen Verlag, Berlino.

Pellegrini A. D., Smith, P. K. (1998). *The development of children's play in Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(1), pp. 89-100.

Pellegrini A. D. Smith, P. K. (1998). *Physical Activity Play: The Nature and Function of a Neglected Aspect of Play in Child Development*, 69(3), pp. 577-598.

Piaget J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press

Priest S., (1986). *Redefining Outdoor Education. A Matter of Many Relationship in The Journal of Environmental Education*, Vol. 17, n. 3, Taylor & Francis, Abingdon-on-Thames (Oxfordshire), pp. 13-15.

Robertson J., (2018) *Sporchiamoci le mani. Attività di didattica all'aperto per la scuola primaria*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento

Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B., (2015). *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Erickson, Trento.

Schenetti M., (2015). *Insegnanti all'aria aperta. Per un'introduzione al tema*. In: *Infanzia - Rivista di studi ed esperienze sull'educazione*, n. 4/5, luglio/ottobre, Spaggiari, Parma.

Schenetti M., (2018). *La didattica all'aperto in Italia* in Robertson J., *Sporchiamoci le mani. Attività di didattica all'aperto per la scuola primaria*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, pp. 177-185.

Schenetti M., D'Ugo R., (2020) *Didattica in natura e educational evaluation: per una progettazione comune in Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, Vol. 20, n. 1, Firenze University Press, Firenze, pp. 236-247.

Schenetti M., (2021). *Ricerca-Formazione e Didattica all'aperto* in Polenghi S., Cereda F., Zini P., (a cura di), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali*, Pensa MultiMedia Editore, Lecce-Brescia, pp. 1279-1286.

Schenetti M., (2021). *Lo spazio esterno come risorsa per ripensare la relazione educativa e didattica* in Balduzzi L., Lazzari A. (a cura di), *Ripartire dall'infanzia. Esperienze e riflessioni nei servizi 0-6 in prospettiva post-pandemica*, Edizioni Junior, Gruppo Spaggiari, Parma.

Schenetti M., Salvaterra I., (2021) *La scuola nel bosco: un modello integrato per accompagnare i servizi per l'infanzia e le scuole verso una didattica all'aperto innovativa e consapevole* in Chistolini S. (a cura di) *L'Asilo nel Bosco. La scuola aperta alla comunicazione sul territorio tra arte e comunità*, Franco Angeli, Milano, pp. 270-283.

Schenetti M., (2022). *Didattica all'aperto. Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.

Schenetti M., D'Ugo R., (2022). *Didattica, Natura, Apprendimenti. DNA, strumento di valutazione per l'educazione all'aperto*, Franco Angeli, Milano.

Schenetti M., (2022) *Servizi educativi a cielo aperto. Linee guida per la realizzazione di interventi nei giardini di nidi e scuole dell'infanzia*, Edizioni Junior, Gruppo Spaggiari, Parma.

Smith G.A., (2014) Sobel, D., *Place- and Community-Based Education in Schools*, Routledge, Florence, KY.

Smith F. R. (2020). *Integrating Physical Activity and Service Learning: A Community-Based Perspective* in *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, Vol. 90, n. 4, pp. 6-10.

Sobel D., (2004) *Place-Based Education. Connecting Classrooms and Communities*, The Orion Society, Great Barrington, MA.

Strike M. A (2021). *Volunteerism as a Tool for Social Change: Service Learning through Sports Events* in *Journal of Community Practice*, Vol. 29, n. 4, pp. 458-475.

Vygotsky L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.