

Educare al territorio nella scuola dell'infanzia. Un'esperienza in area montana col metodo del *Circle Time Grafico*

1. INTRODUZIONE. IL PAESAGGIO COME MEDIATORE PER EDUCARE AL TERRITORIO

È facile concordare sull'importanza di avviare alla conoscenza geografica nella scuola dell'infanzia, ma è difficile attuare concretamente il proposito, perché mancano esperienze e metodologie sperimentate alle quali le insegnanti e gli insegnanti possano fare riferimento. Cerca di compensare questa carenza l'esperienza qui presentata, che riguarda un percorso di educazione al territorio svolto in una scuola dell'infanzia di montagna in Val Pellice, sulle Alpi Occidentali.

L'idea di partenza è quella che il paesaggio, attraverso l'osservazione diretta, sia da considerare un mediatore geografico in grado di sviluppare una prima co-

noscenza e consapevolezza dello spazio vissuto (Castiglioni, 2009, Cepollaro, Morelli, 2014). Questo spazio vissuto è la porta d'accesso al territorio, inteso nelle sue diverse componenti ambientali, sociali, culturali ed economiche, i cui segni e le cui relazioni sono osservabili e conoscibili in un percorso esperienziale e multisensoriale. Il secondo focus riguarda il metodo, che abbina all'osservazione diretta un approccio visuale e la tecnica del *Circle Time Grafico*. Con questo sistema, che permette di utilizzare il disegno per avviare alla rappresentazione spaziale e per valutare il processo di apprendimento, il bambino ha modo di ripensare l'esperienza, rielaborandola e comunicandola all'esterno. Viene quindi mobilitato un complesso insieme di competenze osservative, percettive, sociali, grafiche, comunicative.

Altrettanto complesso è l'insieme di obiettivi più propriamente geografici: sviluppare il senso del luogo, ponendo le basi per una progressiva conoscenza del territorio, dei suoi valori e dei suoi caratteri fisici e antropici.

2. L'AMBIENTE DI APPRENDIMENTO E GLI OBIETTIVI DELL'ESPERIENZA

Il percorso didattico documentato in queste pagine si è svolto nell'anno scolastico 2013/2014 coinvolgendo quindici alunni della Scuola dell'infanzia statale di Angrogna, un comune di 885 abitanti, situato a 59 chilometri da Torino, il cui territorio si estende dai 542 ai 2.830 metri sul livello del mare. Il Vallole di Angrogna, una diramazione della Val Pellice, presenta importanti tratti culturali legati alla presenza storica della comunità valdese e alla diffusione della lingua occitana. Si tratta quindi di un territorio montano nel quale il quadro ambientale e il contesto socioeconomico sono intrecciati e definiti nell'ambito di uno specifico contesto storico-culturale.

Proprio la montagna è qui presa come riferimento per interpretare in chiave geografica il concetto di *ambiente di apprendimento*, cui le Indicazioni Nazionali 2013 danno ampio rilievo, inserendo esplicitamente il territorio tra gli ambienti (in senso pedagogico) in cui i bambini sviluppano le relazioni e le conoscenze. Si intende considerare il territo-

¹ L'articolo presenta un percorso sviluppato congiuntamente e condiviso dai due autori. Nella stesura, sono da attribuire a Cristiano Giorda i paragrafi 1, 2, 3, a Giulia Alessio i paragrafi 4, 5, 6.

Fig. 1. Uscita sul terreno di una sezione di scuola dell'infanzia ad Angrogna (Torino), sulle Alpi Occidentali, dove si è svolta la sperimentazione didattica. L'osservazione diretta e partecipata è una metodologia fondamentale per l'educazione al territorio. Si noti l'insegna con il toponimo in italiano e in occitano.



Tabella 1. Obiettivi di apprendimento sviluppati nell'esperienza:

- ✓ Aumentare le capacità di osservazione - esplorazione del paesaggio montano al fine di scoprire gli elementi che lo caratterizzano ;
- ✓ Mettere in relazione fra loro gli elementi dell'ambiente e delle attività umane, scoprendone i rapporti;
- ✓ Sviluppare la consapevolezza personale del territorio in cui si vive e dei suoi valori;
- ✓ Sviluppare il senso del luogo riconoscendo ed esprimendo le percezioni e le emozioni offerte dal paesaggio.
- ✓ Accrescere il legame e il senso di appartenenze personale e sociale coi luoghi e il loro paesaggio.

rio montano sia come spazio che include la scuola, rendendola parte del proprio sistema di relazioni, sia come diversità locale che in qualche modo esprime una serie di condizioni, di valori e di bisogni che entrano nella scuola e che la scuola integra nel proprio progetto formativo, personalizzandolo in base al luogo e alla comunità in cui esso viene sviluppato.

Ampliando la percezione e la consapevolezza del luogo in cui si vive e del suo paesaggio, si dà vita a un progetto del territorio, ponendo alcune basi per la riproduzione della sua identità e per la costruzione di una cittadinanza che sia consapevole del proprio abitare: "uno dei presupposti per assecondare lo sviluppo dei comuni di montagna va ricercato in un progressivo e coerente processo di formazione, propedeutico alla costruzione di figure professionali preparate e legate alle proprie origini" (Ciaschi, 2008, pag. 8). L'originalità del lavoro consiste soprattutto nel riportare gli obiettivi specifici (Tabella 1) all'età e allo sviluppo cognitivo dei bambini, dimostrando che è possibile verificare un cambiamento nella conoscenza e nella capacità di rappresentare e comunicare la propria percezione dei luoghi già all'età di 3-4 anni, anche nei bambini la cui espressione grafica è ancora riconducibile allo scarabocchio. Gli obiettivi, in particolare per il disegno, possono essere distinti in base all'età: altrettanto vale per la loro valutazione, che

deve tenere conto delle notevoli differenze cognitive che si riscontrano in bambini di 3, 4 e 5 anni.

Specificata attenzione è stata posta allo sviluppo della spazialità attraverso i linguaggi della geo-graficità, potenziati con l'osservazione diretta del paesaggio e le attività di rielaborazione e rappresentazione (De Vecchis, 2011) necessari per l'alfabetizzazione pre-geografica (Guaran, 2011). Rispetto alla conoscenza geografica, il tentativo è stato quello di far riferimento all'approccio attivo e sensoriale allo spazio vissuto e alle geografie personali (Pasquini d'Allegra, 2004), le uniche "geografie" possibili in una fase dello sviluppo cognitivo ancora improntata all'egocentrismo, ma anche di guardare oltre questo approccio, ricollegandosi all'idea che il territorio sia una forma di appropriazione cognitiva e simbolica dello spazio (Turco, 1988), e che quindi la sua esperienza costituisca per i bambini un ponte fra la propria visione e la cultura della comunità umana che il territorio ha plasmato e organizzato attraverso processi storici e continue interazioni coevolutive fra le proprie necessità e le risorse disponibili. Il territorio come mediatore didattico di processi antropici, e quindi come porta d'accesso per lo sviluppo di conoscenze e relazioni più vaste, che mettono in contatto l'identità in formazione dei bambini con l'alterità ambientale, sociale e culturale (Rocca, 2007, Giorda, 2014).

3. I METODI: FOTO-STIMOLO, USCITA SUL TERRENO, CIRCLE TIME GRAFICO

Il percorso didattico è stato sviluppato intorno a tre metodologie attive, legate all'esperienza diretta e alla ricerca-azione. Dal campo degli studi visuali è stato adottato il metodo del foto-stimolo, che consiste nell'utilizzo di immagini per sollecitare la riflessione dei bambini sul tema prescelto, utilizzando materiali che possono essere prodotti anche dall'insegnante, preliminarmente o insieme agli studenti durante un'attività di osservazione diretta (Bignante, Rossetto, 2011).

Il foto-stimolo è stato integrato all'uscita sul terreno, il più tradizionale e poliedrico dei metodi attivi della geografia (Gilardi, Molinari, 2012) qui ripensata come attività che abbina esplorazione guidata, documentazione con produzione soggettiva di immagini ed esperienza ludica del luogo. Ogni bambino ha poi potuto commentare, alla presenza di compagni e insegnanti, gli scatti eseguiti.

Fig. 2. Il disegno di un bambino di 4 anni di una scuola di Torino. La montagna è distante, monocromatica, senza dettagli, rappresentata unicamente attraverso la forma.





Fig.3. Il pre-test e il re-test di Filippo (5 anni). Si noti la quantità di dettagli che si aggiungono, rappresentando un paesaggio abitato, vissuto e ricco di attività umane. La quantità di oggetti e dettagli che si è aggiunta tra l'inizio e il termine dell'attività è notevolissima.

La terza metodologia utilizzata, che ha fatto da perno di unione delle diverse esperienze, è quella del *Circle Time Grafico*, mutuata dalla psicologia umanistica e adattata all'uso del disegno come strumento di comunicazione e rielaborazione (Negro, 2012).

4. IL CIRCLE TIME GRAFICO E IL DISEGNO

Il *Circle Time Grafico* (CTG) è una metodologia ideata per stimolare il bambino nella rappresentazione e per sostenere a livello cognitivo e affettivo l'evoluzione del grafismo, nella quale l'obiettivo è il disegno stesso. È insieme uno strumento e un contesto col quale si verifica l'apprendimento significativo per il bambino. Esso assume l'importanza di attività molare, ovvero percepita come dotata di significato dai soggetti coinvolti. Nel CTG l'apprendimento ha luogo nell'intersezione che si

crea fra le interazioni dei bambini e la mediazione dell'adulto, il quale assume il ruolo di *scaffolding*, da un punto di vista cognitivo ma anche da un punto di vista emotivo - motivazionale, in quanto il bambino che disegna è inteso nella sua totalità psichica. In concreto, "disegnando (...) il bambino struttura la propria percezione, si rappresenta mentalmente persone, oggetti e azioni, riflette sulle relazioni, persegue chiarificazione e comprensione. Nel prodotto grafico si concretizzano sia il dominio fenomenico che quello narrativo del bambino." (Negro, 2012, p. 18).

Il CTG prevede la costituzione di un piccolo gruppo di bambini (5 o 6) che disegnano contemporaneamente, ma individualmente, in presenza dell'insegnante. Riferendosi alle teorie psicodinamiche, al costruttivismo e alle teorie sul *Cooperative Learning*, la metodologia considera il gruppo dei pari la condizione essenziale per il verificarsi dell'apprendimento. Il metodo del CTG insiste sulla qualità: la qualità del tempo dedicato al disegno, la qualità dell'ambiente fisico e psichico che supporta il piccolo gruppo, la qualità del prodotto grafico seguito nel suo graduale costruirsi. La durata di ogni seduta di CTG è di circa 20 minuti. In quanto attività molare, è importante che le sedute si ripetano nel tempo e che ogni bambino vi possa partecipare almeno una volta ogni 7/14 giorni.

La consegna deve forzare gli schemi rappresentativi obbligando il bambino a rivedere le proprie immagini mentali, a riflettere e a trovare un adattamento. Egli, attraverso la ricerca di soluzioni alternative e la revisione delle proprie abitudini schematiche, deve impegnarsi per esprimere mediante una strategia esecuti-

va quanto ha compreso della consegna e come ha riorganizzato le proprie conoscenze. "La consegna, in altre parole, pone un problema a livello cognitivo, ma nel *Circle Time Grafico* il bambino non è solo alla ricerca di una soluzione: c'è l'insegnante che sostiene la fatica dell'impresa rendendola attraente, leggera, interessante, e c'è il gruppo dei compagni che pensa insieme a lui, che con lui esplora soluzioni e che propone idee personali in cui trovare ispirazione. (...) La consegna di lavoro si colloca esattamente nella zona di sviluppo prossimale del bambino, consentendogli di tradurre graficamente quanto conosce e quanto vuole comunicare di una certa esperienza." (Negro, 2012, pp. 116-117).

Il ciclo di CTG utilizzato in questa esperienza legata alla geografia ha previsto tre sedute, più un pre-test e un re-test, nelle quali la consegna sullo stesso argomento (la montagna) è stata riproposta integrando ogni volta elementi nuovi, in base alle attività svolte fra un CTG e il successivo, con lo scopo di modificare lo schema grafico, la struttura della composizione e l'organizzazione dello spazio sul foglio, ampliando le competenze rappresentative del bambino.

Il disegno è uno strumento che, se conosciuto e usato correttamente, permette di produrre e monitorare le competenze dei bambini: "il disegno riveste nella scuola dell'infanzia la stessa importanza che la letto-scrittura ha per la scuola primaria e che il pensiero formale - ipotetico e deduttivo - avrà per la scuola superiore: è un mezzo di scoperta e di conoscenza del mondo, uno strumento per organizzare e strutturare esperienze, un canale di comunicazione rispetto al mondo in-



terno ed esterno del bambino, un'attività di riflessione e di adattamento all'ambiente. In altre parole, il disegno nella scuola dell'infanzia riveste un ruolo unico a livello cognitivo ed espressivo, ponendosi come una sorta di organizzatore dello sviluppo in cui convergono molteplici processi psichici che determinano lo sviluppo stesso" (Negro, 2012, pp.11-12).

5. LA RICERCA PILOTA E LO SVILUPPO DELLE ATTIVITÀ

Il lavoro è stato preceduto nell'anno scolastico 2012/2013 da una ricerca pilota finalizzata a rilevare le rappresentazioni spontanee sulla montagna in una scuola dell'infanzia situata a Torino (la Scuola dell'infanzia comunale di via Barletta), poi confrontate con quanto prodotto dai bambini di Angrogna al fine di individuare le diversità tra *insidere outsiders* nella rappresentazione dell'ambiente montano. Come esemplifica l'**Immagine 1**, la montagna vista da un bambino di città è rappresentata in lontananza, senza particolari, in modo molto stereotipato, senza presenza umana.

Al contrario, nei disegni dei bambini di Angrogna, non è disegnato lo schema figurativo classico della montagna, mentre compaiono case e

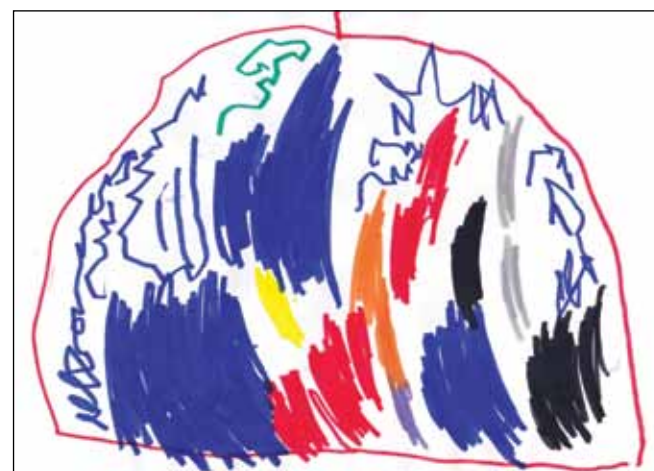
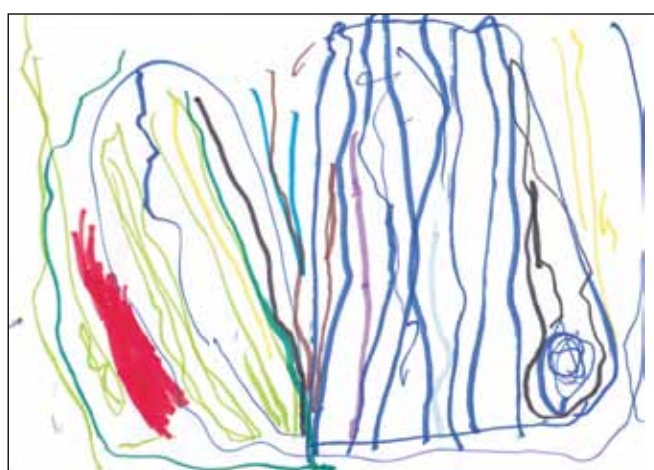
persone.

Questa prima indagine ha permesso di mettere a fuoco gli obiettivi del percorso didattico, che ha puntato a formare un'immagine complessa e articolata della montagna, che includesse elementi umani e fisici ma che contribuisse anche a sviluppare e a rinforzare il legame vissuto col luogo, senza basarsi su schematismi o categorie generali, mantenendo vivo e consolidando il legame esperienziale e valorizzando la conoscenza partecipata.

Ad Angrogna l'attività si è sviluppata in 15 incontri (**Tabella 2**), presentati ai bambini come una sorta di "percorso di scoperta" basato sull'esplorazione dei luoghi e quindi dei paesaggi vicini.

La prima serie di attività ha compreso momenti in aula di discussione, brainstorming e foto-stimolo per far emergere le conoscenze pregresse e le idee spontanee sulla montagna, seguite dal pre-test grafico sul disegno della montagna.

Uscite sul terreno e attività di rielaborazione dei vissuti hanno poi preceduto i tre incontri di *Circle Time* Grafico. In particolare, durante le uscite, è stata proposta agli alunni un'attività di produzione soggettiva di immagini, mettendo loro a disposizione due fotocamere digitali. A turno, ciascuno ha avuto la possibilità di effettuare alcuni scatti a elementi del paesaggio circostan-



te. Una volta raccolto il materiale, le foto sono state video-proiettate in aula e ogni bambino ha potuto commentare, alla presenza di compagni e insegnanti, gli scatti eseguiti. Al termine delle attività, trascorsi 10 giorni, si è svolto il re-test conclusivo sul disegno della montagna. Proprio il confronto fra il pre-test che ha preceduto l'attività e il re-test che l'ha seguita fornisce la documentazione più importante per la verifica dell'apprendimento.

6. CONCLUSIONI. UN'EDUCAZIONE ATTIVA ALLA MONTAGNA

Osservando i disegni in successione (Si vedano gli esempi² di **Filippo 1 e 2** e di **Roberto 1, 2, 3**), ci si rende conto che qualcosa è cambiato: i prodotti grafici, rispecchiando le visioni dei bambini sul paesaggio montano circostan-

Fig. 4. Leonardo fa parte del gruppo dei tre anni. Vediamo il pre-test, il 1° CTG e il re-test. La linea passa progressivamente dall'esprimere le proprietà dinamiche della realtà, tratto tipico dello scarabocchio infantile, ad abbozzare i primi schemi figurativi, segno di un'evoluzione cognitiva e grafica. La montagna assume il senso di verticalità e il contorno che ne delinea la forma, e nel re-test si distingue anche la cima.

² I nomi dei bambini non corrispondono a quelli reali.

TABELLA 2: la struttura dell'Unità di apprendimento e le attività.

	DURATA	ATTIVITA'
1° incontro	1 h e 30 min	Discussione collettiva, brainstorming, analisi conoscenze pregresse e spontanee.
2° incontro	1 h e 30 min	Discussione con foto stimolo.
3° incontro	1 h e 30 min	Pre-test: "Disegna la montagna".
4° incontro	1 h e 30 min	Apprendimento canzone "Anoumo a mount!".
5° incontro	3 ore	Uscita: Colle della Vaccera. Raccolta foglie, rami, sassi,... osservazione con e senza strumenti (binocolo), produzione immagini fotografiche, percezione sensoriale guidata.
6° incontro	2 h e 30 min	1° CTG: "Disegnati in montagna".
7° incontro	1 h e 30 min	Uscita: sentiero fra prati e boschi vicino alla scuola. Raccolta foglie, rami, sassi,... osservazione, produzione immagini fotografiche, percezione sensoriale guidata.
8° incontro	1 h e 30 min	Laboratorio sulle emozioni e sulle sensazioni esperite durante le uscite, creazione di un cartellone.
9° incontro	1 h e 30 min	Laboratorio psicomotorio: come ci sentiamo mentre camminiamo in montagna? Come facciamo a fare una montagna con il nostro corpo? E come è? Ecc...
10° incontro	3 ore	Uscita: Gheisa d'la Tana. Passeggiata fra borgate e sentiero nel bosco, arrampicata su rocce e esplorazione grotte, osservazione, produzione immagini fotografiche, percezione sensoriale guidata.
11° incontro	1 h e 30 min	Visione di presentazione a slides contenente le foto fatte dagli alunni e dalle insegnati durante le tre precedenti uscite.
12° incontro	2 h e 30 min	2° CTG: "Disegnati in montagna mentre scatti le fotografie".
13° incontro	3 ore	Uscita: visita guidata interattiva al Museo Etnografico sulla vita nelle Valli di Torre Pellice.
14° incontro	1 h e 30 min	Discussione/lavoro su risorse partendo dal recupero e dalla rielaborazione della visita al museo.
15° incontro	2 h e 30 min	3° CTG: "Disegnati in montagna mentre usi l'attrezzo/l'oggetto visto al museo che più ti è piaciuto o che più ti ha colpito".
Lavoro svolto a distanza di una decina di giorni dal termine dell'UA		Re-test: "Disegna la montagna".

te, dimostrano che è avvenuta una caratterizzazione di tale ambiente. Si noti anche il cambiamento nello scarabocchio di **Leonardo (1, 2, 3)**, nel quale progressivamente emergono le idee della verticalità e perfino, nel terzo disegno, della cima della montagna, che conferma come anche nei bambini di tre anni il *Circle Time* Grafico costituisce un'attività in grado di porre le basi per lo sviluppo della geograficità.

Non troviamo mai una montagna stereotipata, resa solamente dalla forma a triangolo, come era apparsa frequentemente nelle produzioni dei bambini di città (**Torino**). Nei disegni dei bambini di montagna (4 e 5 anni), compaiono progressivamente particolari

che denotano il paesaggio vissuto: oggetti, situazioni, brandelli di paesaggio riconosciuti nel territorio montano della Val d'Angrogna. Il paesaggio si arricchisce di particolari, compaiono edifici e persone, indizi di una partecipazione del bambino al paesaggio, di una sua inclusione percettiva. Si noti come negli *insider* la verticalità sia affiancata dall'orizzontalità dei prati e degli spazi abitati (**Filippo 2** e **Roberto 2** in particolare), dai quali si coglie come l'idea della montagna verticale sia più legata alla visione da lontano che a quella del vissuto quotidiano. In questi disegni c'è vita, c'è movimento. In sostanza, i bambini esprimono il proprio spazio di vita e non una condizione morfologica o

una forma ideale. Tanta cura e precisione confermano la potenzialità educativa di questo modello di unità di apprendimento allo scopo di ampliare l'orizzonte rappresentativo e simbolico legato al territorio. Esiste una correlazione tra il modo di percepire, comportarsi e vivere nell'ambiente e la padronanza dello spazio del foglio poiché le conoscenze relative all'uso dello spazio coincidono con la gestione dello spazio sul foglio (Negro, 2012). Kim-Chi (1998) asserisce che lo spazio occupato sul foglio corrisponde alla spazialità corporea, allo spazio che l'individuo sente di occupare nell'ambiente circostante. Analizzando l'evoluzione dello spazio grafico occupato sul foglio, l'espansione risul-

ta significativa, passando da 71,36% nel pre-test a 85,76% nel re-test. Questi dati dimostrano che l'attività è riuscita a ampliare la percezione che i bambini hanno del paesaggio circostante e del posto da loro occupato in esso.

La didattica contemporanea concorda nell'affermare che per realizzare un apprendimento significativo è necessario che la conoscenza sia il risultato di una costruzione attiva da parte del soggetto, che essa sia strettamente collegata alla situazione concreta in cui avviene l'apprendimento e che nasca dalla collaborazione sociale e dalla comunicazione interpersonale (Cerrato, Sabena, Scalenghe, 2013). L'uscita sul terreno, il paesaggio, il Circle Time Grafico e il lavoro in gruppo hanno soddisfatto pienamente questi requisiti.

L'educazione al territorio e lo sviluppo delle prime competenze spaziali nella scuola dell'infanzia non sono solo possibili, ma vanno considerati obiettivi fondamentali per l'educazione alla cittadinanza e per l'acquisizione della prima consapevolezza delle relazioni che ogni essere umano sviluppa con i luoghi e le comunità in cui vive. Di fronte alla frequente rilevazione dell'aumento dei disturbi di apprendimento, della mancanza di senso della cittadinanza, dei beni comuni, e del preoccupante distacco dei bambini dal tessuto sociale e culturale di appartenenza, a sua volta sfilacciato anche nella percezione degli adulti, l'educazione geografica si propone progettualmente come possibile mediatore di una riterritorializzazione dal basso, una riscoperta e riappropriazione dei luoghi che si fonda su una nuova e diversa formazione della cittadinanza agli spazi del proprio abitare.

BIBLIOGRAFIA

BIGNANTE E., ROSSETTO T., *Metodi visuali per la formazione geografica*, in GIORDA C., PUTTILLI M. (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio, Geografia per la formazione*, Roma, Carocci, 2011, pp. 192 - 201.

CASTIGLIONI B., *Educare al paesaggio*, Treviso, Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna, 2009.

CEPOLLARO G., MORELLI U. (a cura di), *Paesaggio lingua madre*, Trento, Erickson, 2014.

CERRATO G., SABENA C., SCALENGHE E. (a cura di), *L'apprendimento nella scuola dell'infanzia. Riflessioni teoriche ed esperienze didattiche*, Roma, Aracne, 2013.

CIASCHI A. (a cura di), *La montagna a scuola: cartografia, vocabolario, web*, Roma, Carocci, 2008.

DE VECCHIS G., *Didattica della geografia. Teoria e prassi*, Torino, Utet, 2011.

GILARDI T., MOLINARI P. (a cura di), *L'uscita didattica come educazione alla geografia, alla storia e al turismo*, Milano, Educatt, 2012.

GIORDA C., *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*, Roma, Carocci, 2014.

GUARAN A., *Infanzia, spazio e geografia. Riflessioni ed esperienze educative*, Bologna, Pàtron, 2011.

NEGRO A., *Dentro il disegno. L'attività grafica nella scuola dell'infanzia*, Trento, Provincia Autonoma di Trento, 2012.

KIM-CHI N., *La personalità nei disegni. Casa, albero, due persone, un metodo proiettivo*, Torino, Edizioni Sharòn, 1998.

PASQUINELLI D'ALLEGRA D., "La ricerca-azione per l'educazione ambientale", in BARONE G., SARNO E., *Lo sviluppo dell'intelligenza spaziale nella scuola dell'infanzia*, Campobasso, I.R.R.E. Molise, 2004, pp. 109-112.

ROCCA L., *Geo-scoprire il mondo. Una nuova didattica dei processi territoriali*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2007.



Fig. 5. Roberto (5 anni) disegna nel pre-test una montagna povera di dettagli. Si pone però all'interno del disegno, indicando quindi l'esistenza di un legame diretto con l'ambiente rappresentato. Il secondo disegno si riferisce al 2° CTG, ed evidenzia il riconoscimento di vari elementi del paesaggio, in particolare delle abitazioni, proporzionate alle montagne sullo sfondo. Nel re-test finale, dove compaiono anche altri elementi come gli alberi, l'elemento più significativo è ancora la presenza nel paesaggio del bambino stesso, intento ad arrampicarsi sulla montagna.