

BIBLIOTECA DI SINESTESIE

72

Grafica e impaginazione a cura di Vincenzo Settembre

Proprietà letteraria riservata

© 2018 Associazione Culturale Internazionale

Edizioni Sinestesie

Via Tagliamento, 154 – 83100 Avellino

www.edizionisinestesie.it – info@edizionisinestesie.it

ISBN 978-88-31925-14-3 cartaceo

ISBN 978-88-31925-15-0 ebook

Finito di stampare nel mese di ottobre 2018

a cura di DigitalPrint Service S.r.l.

Via Evangelista Torricelli, 9

Segrate (MI)

Felice Mauro

SCUOLA DELL'INFANZIA E SISTEMA FORMATIVO DI BASE

Problematiche educative e didattiche

EDIZIONI SINESTESIE

*Alla memoria di Anna, moglie e madre esemplare
e a mio figlio Carlangelo
che mi ha sostenuto e mi sostiene
nei momenti meno fortunati della mia vita*

INDICE

Presentazione	11
CAPITOLO PRIMO	
STORIA DELLE ISTITUZIONI INFANTILI DALLE SALE DI CUSTODIA ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA	15
CAPITOLO SECONDO	
IL RUOLO DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA NELLA SOCIETÀ CONTEMPORANEA	25
Esame comparato tra gli Orientamenti 1969-1991	35
CAPITOLO TERZO	
SVILUPPO DEL BAMBINO E CRESCITA DELLA PERSONA	39
L'incidenza dei fattori di disadattamento e condizionamento nello sviluppo del bambino	46
Lo sviluppo del senso sociale e della vita di relazione	54
La legge 104/92 e l'integrazione scolastica dei soggetti svantaggiati o diversamente abili	59
CAPITOLO QUARTO	
LO SVILUPPO DEL LINGUAGGIO	65
Dal linguaggio egocentrico al linguaggio sociale	67
Il linguaggio del bambino nella scuola dell'infanzia	70
Rapporto dialetto-lingua nazionale	72
Rapporto tra linguaggio e pensiero	74
CAPITOLO QUINTO	
IL RUOLO DEL GIOCO NEL PROCESSO DI SVILUPPO DEL BAMBINO	79
Le varie teorie del gioco	83

CAPITOLO SESTO	
METODI ED ESPERIMENTI DIDATTICI	89
Il movimento metodologico in Italia e le esperienze di Agazzi, Montessori e Froebel	93
Confronto tra le esperienze di Rosa Agazzi e di Maria Montessori	95
La diffusione del montessorismo negli USA e in Inghilterra	109
L'educazione morale nel pensiero di Maria Montessori	115
L'educazione sociale	117
L'educazione religiosa	119
La diffidenza dei cattolici	121
Le differenti interpretazioni della ricerca educativa di Decroly e della Montessori	122
I rilievi di Gentile sull'esperienza educativa di Maria Montessori	124
Domann e Montessori: leggere, scrivere e far di conto nella scuola dell'Infanzia	126
L'istituzione dell'educazione infantile nella concezione del Froebel	132
La concezione pedagogica del Froebel	136
L'estetica e la fisica nello sviluppo della personalità	139
Rapporto tra potenzialità corporea e creatività	142
Valore del metodo	144
Il froebelismo dopo Froebel	145
Meriti e modernità del Froebel	147
CAPITOLO SETTIMO	
IL RUOLO DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA NEL SISTEMA FORMATIVO DI BASE	149
I fini educativi della scuola di Base	156
Il ruolo della famiglia e dell'ente locale nella scuola dell'infanzia	164
Istruzione e educazione: quale rapporto?	172

Raccordo, rapporto o continuità tra scuola dell'infanzia e scuola elementare?	176
La scuola dell'infanzia e i diritti del bambino	183
Il problema dell'educazione interculturale	189
CAPITOLO OTTAVO	
PROGRAMMARE E VALUTARE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA	191
La programmazione curricolare	197
I principi regolativi della programmazione curricolare	200
La valutazione nella scuola dell'infanzia	205
Continuità educativa e valutazione	208
Individualizzazione e attività di gruppo nella scuola dell'infanzia	213
La scuola nella legislazione delegata	215
CAPITOLO NONO	
IL RUOLO E LA FUNZIONE DIRETTIVA NEL SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO	225
I compiti del dirigente scolastico in ordine alla continuità, alla valutazione e alla formazione dei docenti	232
CAPITOLO DECIMO	
IL RUOLO DEL PERSONALE DOCENTE	235
Il ruolo del personale docente e il problema dell'aggiornamento	237
L'aggiornamento nel Sistema scolastico italiano	245
Istituzioni per l'aggiornamento	247
BIBLIOGRAFIA	249
Opere citate o consultate	251
Indice dei nomi	255

Presentazione

Il presente lavoro affronta alcuni problemi relativi al ruolo e alla funzione della scuola dell'infanzia nel contesto del sistema formativo di base e sul valore educativo che ha assunto, dopo l'entrata in vigore degli Orientamenti del 1969 e del 1991, nella società contemporanea.

Sono consapevole che affrontare problemi di una tale rilevanza culturale e sociale non è cosa semplice, soprattutto in un momento in cui la scuola italiana tutta è orientata a definire il proprio ruolo in una società caratterizzata dalla democrazia e dalla partecipazione.

In sintesi, i problemi fondamentali cui è rivolta la mia ricerca riguardano:

- Il ruolo e la funzione della scuola dell'infanzia nel sistema formativo di Base*
- Una più attenta considerazione della scuola dell'infanzia da parte della famiglia e dell'Ente locale*
- L'obbligatorietà della scuola dell'infanzia*
- La nuova dimensione professionale del personale docente*
- Il ruolo e l'azione del dirigente scolastico*

Mi auguro che gli addetti al lavoro e la famiglia superino il concetto di una scuola custodiale e assistenziale e maturino la consapevolezza che una positiva collaborazione possa favorire lo sviluppo e la crescita dei bambini.

Dedico questo lavoro alla memoria di mia moglie Anna che nei lunghi anni del suo insegnamento ha svolto la sua funzione educativa con solidarietà, umiltà, impegno e spirito

di sacrificio, amando il proprio lavoro e gli alunni affidati alle sue cure.

Felice Mauro

Ringrazio mio figlio Carlangelo e mio nipote Andrea Nappi per l'impegno che hanno profuso nel digitare il mio manoscritto.

Desidero ringraziare anche l'ingegnere Vincenzo Settembre che ha curato la grafica e l'impaginazione e per la pazienza che ha avuto per le mie continue precisazioni nella correzione delle bozze.

Un grazie di cuore alla mia nipotina Anna che si è voluta assumere l'onere di correggere gli errori di battitura, dimostrando di essere veramente brava nell'utilizzare il computer, malgrado i suoi 10 anni.

CAPITOLO PRIMO

STORIA DELLE ISTITUZIONI INFANTILI DALLE SALE DI CUSTODIA ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Per cogliere il significato che la scuola dell'infanzia ha assunto oggi nella società contemporanea, occorre considerare il lungo percorso che ha compiuto, nell'ambito delle istituzioni infantili, per affermarsi come scuola autonoma e necessaria, con proprie finalità e moderni indirizzi metodologici e didattici.

Per lunghi anni, si è creduto che il bambino, al di sotto dei sei anni, non avesse bisogno di particolari attenzioni educative; si riteneva che fosse sufficiente assicurargli una buona assistenza preservandolo dalle malattie e dai pericoli. Per questi motivi, le prime istituzioni che si occuparono dell'infanzia si prefiggevano, quasi esclusivamente, il compito di assistere e custodire quei bambini i cui genitori, per ragioni lavorative, non potevano provvedervi.

A partire dalla metà del '700 sorsero in Europa le "sale di custodia", istituzioni gestite da enti di beneficenza e da privati che non si ponevano fini educativi, ma solo fini custodiali e assistenziali.

Durante l'800, a seguito di un rinnovato interesse per i problemi educativi, cominciarono a sorgere istituzioni per l'infanzia con intenti educativi oltre che assistenziali, gli "asili infantili".

In Italia, la nascita delle istituzioni prescolastiche ebbe in Ferrante Aporti il suo pioniere e in Cavour il grande sostenitore.

L'Aporti fu spinto da un grande spirito umanitario, unito ad un fervente spirito cristiano. Egli riteneva importante preparare nei suoi "asili" bambini alla frequenza della scuola elementare. Ma, per le difficoltà non lievi di quei tempi e per l'impreparazione degli insegnanti, lo spirito che animava l'idea dell'Aporti venne meno e gli "asili" divennero dei veri istituti di istruzione, dove i bambini venivano costretti ad imparare cose di cui non capivano il significato, senza alcuna possibilità di svolgere attività spontanee. Nel corso della metà dell'800 cominciarono a diffondersi in Italia le idee del Froebel che poneva al centro del suo sistema educativo il gioco come attività nella quale i bambini sprigionano tutte le energie e potenzialità. Sorsero, così, i "Giardini d'infanzia", luoghi sereni e ridenti che avrebbero dovuto assicurare al bambino una libera crescita attraverso il movimento, il canto, l'uso di nuovi giocattoli atti a soddisfare il suo spontaneo bisogno di cercare, scoprire e produrre con le proprie mani. L'influenza di Froebel sull'educazione infantile fu enorme. Notevole fu anche il contributo che egli diede sullo sviluppo della pedagogia. In Italia il metodo Froebel venne sperimentato in diverse città. I ministri della Pubblica istruzione di quel tempo, specie Coppino e Boselli, favorirono la diffusione mediante l'istituzione di appositi corsi di preparazione per gli insegnanti.

Nel giro di pochi decenni, gli asili aportiani si trasformarono secondo il sistema froebeliano. Alla morte del Froebel, i "giardini d'infanzia" degenerarono: le

indicazioni date dal Froebel furono spesso accolte in modo superficiale e i giochi e le esercitazioni che egli consigliava divennero, in molti casi, artificiose e non più rispondenti ai bisogni dei bambini.

Il metodo seguito in queste istituzioni fu quello di Froebel, basato essenzialmente sulla libera attività del bambino, i “doni” la fecero da padroni anche se il bambino, più che le forme geometriche ama le cose viventi della natura.

Il Regio Decreto del 1914 chiariva anche che il bambino apprende attraverso il gioco e che ha bisogno non di libri ma di un ambiente ricco di stimoli. Nasce, così, la scuola materna autonoma, che prima di considerare altri interessi, considera quelli del bambino, una scuola che agisce autonomamente in un’area specifica. In questa concezione, il rapporto tra scuola materna ed elementare si ripropone, come aveva visto il Pasquali; le due scuole si rivolgono a due momenti diversi della vita del bambino, per cui la materna non può trasformarsi in una scuola elementare anticipatrice. Ciò che il Regio Decreto del 1914 riteneva necessario, per dare una valenza legislativa all’educazione infantile, rimase un sogno perché scoppia la guerra, e nel 1923, con la riforma Gentile, la scuola materna viene trasformata in “scuola del grado preparatorio”; la scuola materna ridiventa il primo gradino dell’istruzione elementare ed ha il compito di preparare alla scuola elementare. Torna in auge, quindi, la logica dell’anticipazione e la scuola materna perde in pratica la sua autonomia.

Se un merito può essere riconosciuto alla riforma Gentile è quello di aver istituito la “Scuola Magistrale” che darà maestre più preparate alla scuola materna di quel tempo.

I programmi del 1914 risentono, inoltre, dell’influsso della Kergomard, la quale disse che la scuola materna non è una scuola, intendeva dire a livello tradizionale come luogo di istruzione, ma il luogo in cui il bambino accresce le sue facoltà; la scuola materna è una famiglia più grande e la maestra, che è l’educatrice, è la mamma di tutti i bambini. Viene riconfermato il concetto agazziano della maestra come vice madre.

A parte ogni considerazione, occorre dire che i programmi del 1914, legati al buon senso pedagogico e pur tra carenze dovute alla filosofia positivista e alla situazione politico-sociale di quel tempo, presentano indubbi pregi, soprattutto quando affermano:

- l’asilo è soprattutto un istituto di educazione
- sono proibiti gli insegnamenti del leggere e dello scrivere
- l’educazione deve fondarsi non sulla parola dell’educatrice ma sull’azione del bambino
- il fare deve prevalere sul dire
- l’educazione deve basarsi sulla libera attività del bambino
- le cognizioni non devono servire a rimpinguare la memoria ma ad educare le menti
- i bambini devono collaborare nel rispetto degli altri in nome di un sentimento di simpatia, di solidarietà sociale e di umana fratellanza.

Per Lombardo Radice, i programmi del 1914 sono “un piccolo capolavoro” nei quali non è raccolta solamente la più bella delle esperienze didattiche italiane, quella di Mompiano delle sorelle Agazzi, ma è anche precorsa ogni riforma italiana e straniera nel campo dell’educazione prescolastica.

Luciano Molinari nel suo libro *Programmi e Orientamenti della scuola materna dal 1914 al 1969*, “afferma che le istruzioni e i programmi possono essere definiti ancora oggi una trattazione completa della materia sia sotto l’aspetto didattico che pedagogico”.

La riforma Gentile del 1923 afferma che l’istruzione infantile ha carattere ricreativo e tende a disciplinare le prime manifestazioni dell’intelligenza e del carattere del bambino. Quelli del 1923, a detta dello stesso Lombardo Radice, non furono dei veri e propri programmi, ma solo delle indicazioni perché quelli precedenti del 1914 erano da ritenersi ancora validi e accettati dallo stesso Gentile.

Si arriva, senza novità di rilievo, al 1939, anno in cui fu pubblicata la “Carta della scuola” firmata dal ministro Bottai.

A seguito di ciò il ministero dell’educazione nazionale (così chiamato in epoca fascista) pubblicò, all’inizio dell’anno 1939-40, i “programmi per gli esperimenti della scuola materna”. Tali esperimenti, in attesa delle future leggi in materia, rimasero in vigore fino alla caduta del fascismo.

I programmi stabilivano che la scuola elementare doveva essere preceduta da una scuola materna non più

di tre anni, ma di due dai 4 ai 6 anni e obbligatoria per tutti i bambini. Inizia, così, quel servizio scolastico tendente a promuovere la formazione del cittadino fascista.

La “Carta della scuola” comprendeva, oltre all’educazione religiosa, quella fisica e del carattere, ma anche e soprattutto l’educazione politica che aveva di mira la formazione della coscienza delle giovani generazioni, secondo i valori espressi dalla rivoluzione fascista.

Nel 1945, prima ancora che venisse liberata tutta l’Italia dalla tirannide fascista, vennero emanati i “Programmi per l’Italia liberata”.

Per le classi preparatorie sono previste 35 ore settimanali, 6 ore giornaliere, ridotte a 5 il giovedì. Per quanto riguarda i contenuti essi precisano che “la prima e naturale educatrice del bambino è la madre”.

La scuola materna non può sostituirsi alla famiglia e alla madre, ma deve integrarne l’opera. Viene affermato, per la prima volta, il concetto della interrelazione tra scuola-famiglia! La stessa affermazione si trova negli Orientamenti del 1958 e del 1969. Contrariamente a quelli del 1914, i programmi del 1945 sono più indicativi e suggeriscono all’educatrice vie e mezzi da seguire, senza imporli. Occorre però dire, che tali programmi ebbero carattere di provvisorietà. Tuttavia essi furono considerati positivi per il clima in cui sorsero, ma manca in essi un’impostazione psicologica e una considerazione organica dell’educazione prescolastica.

Nell'anno successivo, il 1946, considerato anno della faticosa riconquista, la Commissione istituita dal Ministero riafferma che la scuola materna non è una scuola, nel senso che non deve preoccuparsi di promuovere l'insegnamento del leggere e dello scrivere e far di conto, ma ha una sua metodologia e una sua didattica.

La Commissione di Studio affermava inoltre che ogni fase dello sviluppo evolutivo del bambino ha le sue caratteristiche e che la scuola non deve piegare il bambino ai suoi schemi ma è la scuola che deve adeguarsi ai ritmi e ai bisogni di crescita del bambino.

Nel 1958 furono emanati i primi Orientamenti, non più programmi, per la scuola materna. In essi la scuola materna è presentata come continuazione e integrazione dell'opera della famiglia e vengono definiti i rapporti tra scuola materna ed elementare, viene affermato, inoltre, che la scuola materna non deve anticipare, ma deve essere quella elementare a continuare senza soluzione di continuità, l'opera, lo spirito e i metodi della materna. Anche se inconsapevolmente viene affermato che si rende necessaria una continuità metodologia e didattica tra le due scuole.

CAPITOLO SECONDO

IL RUOLO DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA NELLA SOCIETÀ CONTEMPORANEA

Una svolta rilevante, dal punto di vista culturale, metodologico e didattico è offerta dalla legge 444 del 18 marzo 1968, anno in cui la scuola materna diventa finalmente statale; ha una propria autonomia istituzionale, con finalità e attribuzioni definite per legge.

L'art. 1 della legge afferma che la Scuola materna statale "accoglie i bambini nell'età prescolastica dai tre ai sei anni" ... "si propone fini di educazione, di sviluppo della personalità infantile, di assistenza e di preparazione alla frequenza della scuola dell'obbligo, integrando l'opera della famiglia."

La legge offre delle indicazioni circa la definizione del ruolo e della funzione che la scuola materna può avere nell'attuale società. Occorre innanzi tutto considerare anche quali sono le condizioni che favoriscono lo sviluppo e la crescita dei bambini in una fase delicata della loro vita, in una scuola in cui compiono esperienze diverse da quelle familiari.

Nella società attuale, gli impegni lavorativi di ambedue i genitori, rendono precaria la loro azione educativa. Emergono, pertanto, i problemi di quei bambini che appartengono a famiglie meno agiate, nell'ambito delle quali finiscono col maturare condizionamenti negativi sul piano socio-affettivo, culturale e linguistico.

La scuola dell'Infanzia, allora, si pone come istituzione che sappia favorire il processo di crescita e di ma-

turazione del bambino, superando i condizionamenti negativi, e garantire una uguaglianza dei punti di partenza di tutti i bambini.

Ne deriva che la Scuola dell'Infanzia non può più avere, oggi, il carattere custodiale e assistenziale di un tempo, non può più essere l'asilo infantile, non può essere sostitutiva della famiglia che deve coinvolgere a livello collaborativo. La Scuola dell'Infanzia deve essere vista, invece, in un'ottica complementare e non sostitutiva della famiglia e realizzare una continuità educativa tra l'ambiente familiare e quello scolastico, nel rispetto degli specifici ruoli.

La Scuola dell'Infanzia deve avviare, oggi, anche un processo di socializzazione, considerando che in una famiglia non più patriarcale, ma nucleare, i rapporti del bambino con gli altri bambini e con l'adulto sono molto limitati, se non assenti. La scuola dell'Infanzia, inoltre, deve svolgere un'adeguata azione compensativa nei confronti di quei bambini portatori di svantaggi, provenienti da ambienti culturali e sociali deprivati e deprivanti, evitando di fare parti uguali fra disuguali "Non c'è nulla che sia ingiusto quanto fare le parti uguali fra disuguali"¹.

Tutto ciò implica la necessità, non più dilazionabile, dell'obbligatorietà della scuola dell'Infanzia. Gli studi più recenti hanno dimostrato che i bambini che non hanno la possibilità di frequentare la scuola dell'Infanzia soffrono di crisi al loro ingresso nella scuola

¹ La scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, 1967, p. 39.

elementare, dimostrano una capacità comunicativa ed espressiva limitata, hanno maturato cioè un “codice ristretto”. Se si confrontano bambini che hanno frequentato la scuola dell’Infanzia con altri bambini, anche della stessa famiglia che non l’hanno frequentata, si notano notevoli differenze sul piano della crescita. I bambini che hanno frequentato la scuola dell’Infanzia sono più attivi e collaborativi.

Risulta evidente pertanto la valenza formativa della scuola dell’infanzia in quanto offre a tutti i bambini l’opportunità per lo sviluppo della loro personalità, li aiuta a collocarsi nel mondo, offrendogli un’immagine chiara della realtà sociale in cui vivono; favorisce l’iniziativa dei bambini, in continuo rapporto con la scuola elementare. Essa deve organizzarsi in modo da rendere concreto l’esercizio del diritto allo studio; consentire a tutti la frequenza della Scuola e la crescita educativa; coordinare i vari interventi didattici; incrementare e valorizzare il ruolo dei genitori; favorire la realizzazione di esperienze e attività che contribuiscano allo sviluppo della personalità dei bambini; stimolare il rapporto scuola-ambiente e con le altre agenzie educative presenti nel territorio; incrementare, infine, i rapporti con la Scuola elementare e favorire rapporti interattivi.

Da quanto innanzi detto, emerge chiaramente che la scuola dell’Infanzia è una scuola più aderente ai bisogni formativi del bambino e, nell’attuale momento storico, svolge molteplici funzioni. Essa amplia, in modo particolare e dà ordine alle esperienze che

il bambino matura nella famiglia, tenendo presente che sia la scuola che la famiglia operano su uno stesso soggetto da educare. Ne deriva, pertanto, la necessità di definire un raccordo metodologico e didattico della loro azione educativa.

In conclusione, il ruolo che oggi la Scuola dell'Infanzia ha come primo anello del sistema formativo di base va visto e considerato in un'ottica completamente diversa da quella del passato. Vengono così superati i principi fondamentali ideati da Froebel, il suo appello alla spontaneità e alla libertà fisica e spirituale mutate dal Rousseau. Il merito del Froebel, tuttavia, fu quello di aver impostato su nuove basi il problema dell'educazione infantile.

Di tutto ciò si resero conto le sorelle Agazzi, Rosa e Carolina che nei primi anni del '800, riflettendo sulla loro esperienza educativa, ritennero che il metodo Froebel, così come veniva generalmente applicato, non stimolava, in modo adeguato, lo sviluppo del bambino. Esse, soprattutto Rosa, elaborarono un nuovo sistema educativo che faceva leva sul riconoscimento dell'attività naturale e spontanea del bambino: "era necessario conoscerlo, seguirlo nella sua vita quotidiana per poter favorire lo sviluppo della sua personalità".

Ispirate ai principi educativi delle sorelle Agazzi, sorsero e si diffusero in Italia le "scuole materne". Tale denominazione sta a significare che l'ambiente che accoglie i bambini in età prescolare, deve essere simile a quello familiare, senza artificiosità. Il bambino deve

potersi esprimere e imparare in modo naturale per poter contribuire allo sviluppo di tutti gli aspetti della sua persona.

Una impostazione del tutto diversa ebbero le “Case dei bambini”, fondate da Maria Montessori, che elaborò principi educativi per l’educazione infantile a seguito degli studi di medicina e delle esperienze con bambini minorati psichici. La Montessori dette molta importanza all’educazione dei sensi, prima fase dello sviluppo intellettuale. Nelle “Case dei bambini” particolare attenzione viene dedicata all’arredamento: tutto l’ambiente deve essere a misura dei bambini. Il materiale didattico necessario venne studiato appositamente dalla Montessori per favorire le discriminazioni sensoriali; il materiale e l’ambiente sono, quindi, gli elementi indispensabili attraverso i quali è possibile stimolare lo sviluppo di tutte le facoltà dei bambini. I principi del metodo montessoriano all’epoca non furono ben compresi, ma con il progredire degli studi sull’infanzia, in tempi più recenti, sono stati oggetto di approfondimento e apprezzamento.

Le leggi esistenti, che riguardavano l’educazione vera e propria, ignoravano l’educazione prescolastica; si tentò allora di inquadrare, in una nuova dimensione le attività infantili, ma non si fece niente di concreto fino al 1914, anno in cui furono emanati “istruzioni, programmi e orari per gli asili infantili e i giardini d’infanzia” che portano la firma del ministro Daneo Credaro. Della Commissione faceva parte anche Pie-

tro Pasquali, al quale secondo Lombardo Radice, si deve il più e il meglio dell'educazione infantile.

Nelle istruzioni del 1914, venne affermato che la scuola infantile non è quella del leggere, dello scrivere e far di conto, che il bambino dai 3 ai 6 anni non è il fanciullo e che l'educazione, alimento della vita intellettuale e affettiva, deve essere concreta e reale e deve scaturire dalla vita stessa del bambino. Tuttavia, nonostante dibattiti, discussioni e pubblicazioni sulla natura e la funzione della scuola e sulla vita dell'infanzia, nessun contributo nuovo, nessuna precisione specifica venne ipotizzata circa la via e il metodo da seguire. La commissione dei saggi, nominata dal Ministro della Pubblica Istruzione, Berlinguer, nel maggio del 1997, consegnò un documento nel quale delineò le condizioni per ringiovanire la scuola e adeguarla alle esigenze della società attuale.

La Commissione ipotizzava quattro coordinate generali:

- identità della persona
- importanza della famiglia
- comunicazione multimediale
- scuola come ambiente educativo

Le ipotesi prefigurate vennero ritenute più aderenti all'evoluzione della società odierna e al raggiungimento di un sapere critico del bambino, nel passaggio da un grado all'altro di scuole, ad iniziare proprio dalla scuola dell'infanzia.

Un confronto tra i contenuti dei testi programmatici della scuola di Base, dimostra che c'è una certa con-

vergenza con gli Orientamenti dell'attività educativa della scuola dell'Infanzia del 1991, anche per quanto riguarda la comunicazione multimediale. Infatti, gli Orientamenti del 1991, dedicano a tale problema il campo di esperienza "messaggi, forme e media".

La Commissione riteneva anche necessario emanare un nuovo Testo Unico dell'Istruzione sul riordino dei cicli didattici. Di conseguenza, una scuola fondata sull'enciclopedismo, di gentiliana memoria, cede il passo ad un nuovo modello di scuola che favorisce l'imparare ad apprendere, l'identità della persona, il linguaggio, la multimedialità. Se si confrontano i quattro obiettivi dei campi di esperienza degli Orientamenti del 1991: Infanzia, società, educazione; il bambino e la sua scuola; indicazioni curricolari; didattica e organizzazione, si riscontra una convergenza con alcuni passi, riportati nel documento della Commissione dei saggi, orientati a promuovere un radicale cambiamento della scuola, attraverso metodologie di approccio ecologico ai problemi².

Nel 1991 furono emanati i nuovi Orientamenti perché la società italiana dal 1968 in poi, aveva vissuto un periodo intenso di sviluppo per cui gli Orientamenti del 1969 venivano ritenuti superati, perché non rispondevano più alle nuove istanze, soprattutto a quella fondamentale di un nuovo modello di vita comunitaria, fondata sul principio della democrazia partecipativa a tutti i livelli. La scuola italiana aveva recepito solo

2 "Tuttoscuola", *Documento dei saggi sugli Orientamenti 1991*, Dicembre 1997, Anno XXIII, n. 377, p. 41.

in parte le istanze portate avanti dalla Decretazione delegata del 1974, che ipotizzava, appunto, un modello di scuola come “comunità educante”, gestita nella forma della democrazia partecipativa, da tutte le forze interessate: docenti, genitori, forze vive della comunità sociale. A questo punto ritengo che sia utile un esame critico dei due Orientamenti per individuare gli elementi di continuità e di differenziazione.

Esame comparato tra gli Orientamenti 1969–1991

Un esame analitico tra i due testi consente di cogliere le differenze che esistono sul piano pedagogico e didattico.

I documenti programmatici rappresentano due tappe fondamentali dell'iter normativo che ha portato la scuola Materna statale a definire la propria identità culturale e pedagogica. Sul piano metodologico, si rileva innanzi tutto una continuità tra i due testi, caratterizzata dal fatto che le varie attività educative tendono non a promuovere l'acquisizione di contenuti formalizzati, ma a creare un ambiente favorevole per un apprendimento gioioso. La stessa valenza attribuita al gioco, come strumento educativo e di apprendimento, costituisce un punto cardine dei due testi e una notevole metodologia educativa. Entrambi i testi affrontano tematiche importanti: il testo del 1969 è strutturato in due parti; la prima esplicita le finalità generali cui deve tendere la scuola; la seconda, le attività educative e didattiche nelle quali impegnare i bambini. Manca in esso, però, un qualsiasi riferimento alla dimensione curriculare che sembra non appartenere alla scuola dell'Infanzia. La verità è che negli anni sessanta ancora non si era affermata la cultura della progettualità nella scuola di ogni ordine e grado. Nel testo del 1991, invece, il curriculum è considerato un punto cardine (Cap. III: "Indicazioni curriculari").

Al centro del curricolo vi è la progettazione di esperienze educative collegate tra di loro, secondo il criterio “dei campi di esperienza”. Il concetto di campo, presente negli Orientamenti, supera il concetto di area. È anche confermata, negli Orientamenti, la necessità di un rapporto affettivo tra bambino e adulto e di un clima sereno e gratificante che consenta il raggiungimento delle finalità della scuola. Di notevole rilevanza è il rapporto affettivo-cognitivo che caratterizza l’odierna scuola dell’Infanzia, intesa come laboratorio tra pari e adulti per facilitare scambi, confronti, esperienze.

Sul piano della continuità, è opportuno rilevare il ricorso a diverse forme di aggregazione interpersonale tra i bambini, quali gruppi, attività di intersezione, laboratori, sezioni aperte a seconda degli obiettivi da raggiungere e delle condizioni socio-ambientali nelle quali la scuola opera.

Altro elemento di novità è rappresentato dall’importanza attribuita alla valutazione che, secondo il testo del 1991, deve essere “appresa ed esercitata attraverso specifici itinerari formativi” da parte dei docenti. Innovative ed anche più aderenti all’attuale contesto storico, sembrano le finalità, soprattutto quelle riguardanti lo sviluppo dell’identità personale. In ambedue i testi emerge la stretta correlazione e interdipendenza tra le finalità educative e la struttura organizzativa della scuola.

Negli Orientamenti del 1991, la dimensione organizzativa assume una rilevanza più chiaramente forma-

lizzata. L'organizzazione a sezioni aperte, degli spazi insieme alla creazione di laboratori, assume una rilevanza culturale e pedagogica. Dal confronto tra i due testi, inoltre emerge come improcrastinabile la rivisitazione della formazione professionale del docente. Egli deve maturare una profonda cultura scientifica, pedagogica e didattica e una approfondita conoscenza del mondo dell'infanzia.

La rivisitazione del ruolo e della funzione comporta necessariamente una formazione di base a livello universitario e una diversa e più articolata formazione in servizio.

CAPITOLO TERZO

SVILUPPO DEL BAMBINO E CRESCITA DELLA PERSONA

Lo sviluppo del bambino sul piano cognitivo, linguistico e socio-affettivo, inizia già nella famiglia e continua, poi, nella scuola.

Sullo sviluppo del bambino incidono in maniera rilevante fenomeni di adattamento, condizionamento e alcuni pregiudizi che lo influenzano negativamente.

Mi riferisco alla convinzione che esistano differenze tra lo sviluppo del bambino e l'adulto sul piano quantitativo e non qualitativo; che lo sviluppo dipenda da fattori ereditari o da quelli ambientali.

Nello sviluppo deve essere recuperato il concetto piagetiano di fase o tappa, considerando che il bambino, pur modificandosi nel tempo, rimane sostanzialmente lo stesso. È opportuno, pertanto, considerare che lo sviluppo è lo scambio di relazioni tra il bambino e l'ambiente in cui vive. In buona sostanza, occorre concepire lo sviluppo come un processo attraverso il quale si verifica una progressiva differenziazione e nello stesso tempo una crescente interrelazione.

La tendenza del bambino a differenziare il suo comportamento, si verifica lungo tutto l'arco dell'età evolutiva, investe ogni aspetto dello sviluppo. Lo sviluppo, a giudizio di Paparella, è un processo unitario e graduale, è un "continuum", concetto già espresso dal Piaget, secondo il quale le varie fasi dell'età evolutiva sono caratterizzate da continuità e differenziazione.

In questo periodo, si verifica anche l'orientamento sessuale e l'interesse verso la zona fallica. Lo stesso gioco si differenzia nel bambino e nella bambina. Il bambino cerca giochi più veloci finalizzati alla conquista dello spazio, giochi ed esercizi con la palla, le bambine, invece, tendono a praticare giochi più tranquilli come il gioco della bambola.

In questa ottica, assume notevole importanza il ruolo dei genitori e degli insegnanti; se non riescono a soddisfare le richieste dei bambini, questi ricorrono ad altre vie, maturando spiegazioni che finiscono per deformare la realtà e la funzione della loro curiosità e del loro bisogno conoscitivo.

In un momento particolare della sua vita, il bambino avverte la necessità di una sorta di possesso verso il genitore dell'altro sesso che considera quasi come un nemico da eliminare. Si tratta di quello che viene denominato complesso di Edipo per il bambino e di Elettra per la bambina.

Nello sviluppo del bambino ha una notevole importanza il rapporto che egli instaura con il mondo delle cose. Per crescere ha bisogno di muoversi, agire, essere attivo, di compiere un'attività in funzione di esigenze specifiche. Ciò comporta la presenza dell'interesse, della curiosità senza i quali non esiste stimolo percettivo e di apprendimento.

In proposito, è utile ricordare una espressione del Dewey relativa all'esigenza e alla presenza dell'interesse, senza il quale non esiste possibilità di apprendimento: "se anche possiamo condurre un cavallo

all'abbeveratoio, non possiamo costringerlo a bere"¹. Voleva significare che si può anche obbligare il bambino a frequentare la scuola ma non si può obbligarlo ad apprendere.

L'età dai 3 ai 6 corrisponde generalmente all'età prescolastica.

È un periodo particolarmente delicato nel quale si sviluppano e si consolidano soprattutto i rapporti affettivi e molte manifestazioni di curiosità. Non a caso, il ciclo è considerato come età dei perché, il bambino è considerato un filosofo in embrione, pone continue domande sul perché delle cose. A una domanda ne segue sempre un'altra, ad un perché un altro perché, si muove con lo spirito del ricercatore.

Verso il quinto-sesto anno dovrebbe essersi già definito l'orientamento sessuale, se ciò non si verifica, l'ulteriore sviluppo del bambino risulta notevolmente disturbato.

In questo periodo dell'età evolutiva assume rilevanza lo sviluppo del pensiero che il Piaget chiama "pensiero intuitivo", in cui si manifesta l'egocentrismo su tutti i piani ed è particolarmente presente nello sviluppo del pensiero.

L'egocentrismo si manifesta come animismo, nel senso che il bambino attribuisce un'anima a tutte le cose, come finalismo nel senso che il bambino immagina che tutte le cose sono fatte dall'uomo e hanno una loro finalità.

1 F. Romano, John Dewey, in *Esperimenti e metodi didattici*, Imola, Cooperativa tipografica Galeoti, 1967, p. 51.

Per quanto riguarda lo sviluppo della socialità occorre dire che il bambino, anche se in forma intuitiva, ha la tendenza a costituire gruppi caratterizzati, però, dalla presenza di rivalità e aggressività; ciò si verifica quando tutti i bambini desiderano lo stesso giocattolo, cercano di rompere il giocattoli degli altri.

Nella costituzione dei gruppi ha un ruolo importante l'insegnante che deve agire, però, in maniera più indiretta che diretta, alla maniera montessoriana. Nell'attività del gioco i gruppi diventano più solidi anche se non di rado, qualche bambino assume il ruolo di "caporione". Si può verificare anche il caso di bambini che incontrano difficoltà ad inserirsi nel gruppo e tendono ad isolarsi. Ciò si verifica soprattutto nei bambini carenti sul piano affettivo e in quelli cui la famiglia tende, erroneamente, ad impedire o a limitare rapporti con altri bambini.

La Montessori ritiene che lo sviluppo del bambino deve essere orientato a conseguire una prima indipendenza dall'adulto.

Secondo la Montessori "la prima forma dell'intervento educativo dovrebbe avere come oggetto di guidare il bambino per i sentieri dell'indipendenza". La stessa libertà, indispensabile per il bambino, è conseguente all'indipendenza. "Non si può essere liberi se non si è indipendenti"².

2 M. Montessori, *La mente del bambino*, Milano, Garzanti Editore, 1970, p. 60.

In conclusione, si può affermare che verso i sei anni, lo sviluppo della personalità del bambino si è già formata nelle sue linee essenziali.

L'incidenza dei fattori di disadattamento e condizionamento nello sviluppo del bambino

Spesso, però, l'inesperienza di alcuni insegnanti all'inizio della carriera o l'abitudine di altri, mi auguro pochi, sono causa di disadattamento. L'insegnante troppo verbale può pregiudicare lo sviluppo della mente del bambino e creare noia e disinteresse. Anche i cambiamenti troppo frequenti degli insegnanti, specie all'inizio dell'anno scolastico, possono determinare forme di disadattamento.

Generalmente sono disadattati quei bambini che non riescono a integrarsi nel contesto familiare e ambientale in cui vivono e, pertanto, incontrano notevoli difficoltà ad integrarsi nella scuola e sul piano dell'apprendimento e dello sviluppo del senso sociale, per la loro tendenza ad isolarsi dagli altri.

La prima azione della scuola dell'infanzia deve essere rivolta a capire le cause che determinano il disadattamento per poter intervenire adeguatamente favorendo sia l'integrazione che l'apprendimento e lo sviluppo della socialità. I bambini disadattati hanno generalmente delle normali potenzialità, possono quindi, apprendere una volta eliminate le cause che determinano lo svantaggio.

Per quanto riguarda le cause che determinano i disturbi sul piano caratteriale, esse sono riferibili in alcuni casi a lesioni organiche, in altri a cause familiari e sociali.

Per quanto riguarda le cause familiari, esse sono dovute quasi sempre a carenze affettive o ad atteggiamenti educativi sbagliati o della madre o del padre. Una madre rigida, autoritaria, iperprotettiva determina comportamenti timidi, insicuri, viceversa comportamenti permissivi determinano irrequietezza e aggressività.

Gli studi più recenti hanno dimostrato che la presenza in famiglia di una madre "psicologicamente sana" è il fattore essenziale per promuovere un comportamento scolastico e sociale adeguato alle richieste del gruppo e della comunità scolastica. Il problema è acutamente avvertito oggi per l'assunzione di ruoli lavorativi da parte dei genitori che li impegnano per gran parte della giornata, per cui i rapporti padre-figlio, madre-figlio diventano sempre più ridotti. Non va, inoltre, dimenticata la crisi dell'istituto familiare a causa della trasformazione da famiglia patriarcale a famiglia nucleare o "digitalica". Altre cause che determinano turbe caratteriali nel bambino sono costituite da privazioni, rifiuti, separazioni, da litigi, povertà economica e culturale, sovraffollamento, carenze affettive e linguistiche. Per quanto riguarda le cause sociali, è noto che vi sono delle correlazioni tra condizioni sociologiche e incidenza del disadattamento. Nelle aree depresse, infatti, con carenze igieniche e strutturali, il numero dei bambini che soffrono problemi di disadattamento è enormemente più elevato. Spesso lo stesso ambiente procura fenomeni di disadattamento quando i bambini sono costretti a trasfe-

rirsi da un ambiente ad un altro. È il caso di bambini che sono costretti a seguire i genitori e a trasferirsi da una scuola all'altra. Si può anche dire che spesso, il fenomeno del disadattamento deriva non soltanto dalla difficoltà del bambino di adattarsi, ma anche dalla scuola stessa quando non riesce a soddisfare le sue esigenze. Le cause del disadattamento scolastico derivano molto spesso dalla struttura rigida e burocratica della scuola che diventa essa stessa disadattante in quanto non offre a tutti i bambini la possibilità di integrarsi in un contesto ambientale e sociale diverso da quello familiare.

Ciò è estremamente negativo in quanto le opportunità educative, previste dalla Costituzione, non sarebbero ancora state realizzate.

Per eliminare, o quantomeno ridurre il disadattamento scolastico, è necessario un primo intervento precoce a livello della scuola dell'infanzia, la quale per la sua azione educativa e formativa può favorire il processo di adattamento alla vita comunitaria, già in parte realizzato dalla famiglia. Ciò comporta, a mio avviso, la necessità di rendere obbligatoria la scuola dell'infanzia. Non è più possibile ignorare che occorre eliminare i dislivelli di partenza nella considerazione che solo un intervento precoce può rimuovere gli ostacoli che limitano di fatto la libertà e l'uguaglianza e impediscono il pieno sviluppo dei bambini.

Nell'ambito dello sviluppo del bambino occorre dare uno sguardo ai condizionamenti, ossia a tutti quei fat-

tori che possono incidere in maniera negativa o positiva sulla formazione della sua personalità.

Sono considerati positivi tutti quei condizionamenti di carattere soggettivo, quali caratteristiche proprie del bambino, e quelli di carattere oggettivo dovuti all'ambiente familiare e soprattutto alla scuola che facilitano il suo processo di formazione, processo che è in sostanza un processo interattivo tra l'Io e l'ambiente.

Sono considerati negativi, invece, tutti quei fattori che ritardano, ostacolano il processo formativo del bambino e precisamente carenze affettive, emarginazione, assenza di stimolazioni culturali, deficit linguistico, frustrazioni, deprivazioni, insuccessi scolastici. Il linguaggio finisce, quindi, col condizionare lo sviluppo del bambino e le sue possibilità di apprendimento causa difficoltà di inserirsi nel gruppo e fenomeni di emarginazione. Un ruolo significativo ricopre soprattutto la famiglia che è la prima agenzia di formazione del bambino.

Un discorso a parte potrebbe riguardare il ruolo e la funzione della scuola dell'infanzia ad orientare in senso positivo quei fattori che incidono sullo sviluppo della personalità del bambino. È noto che lo sviluppo della personalità del bambino è più armonico se minori sono le difficoltà che gli si presentano nel primo impatto con la realtà scolastica. Molte volte è la scuola stessa che condiziona negativamente lo sviluppo del bambino. Mi riferisco al rapporto, a volte errato con l'insegnante, rapporto diverso da quello con i genito-

ri, e tutti quei casi in cui le attività programmate per il bambino non sono adeguate alle sue effettiva capacità per cui si rifiuta e tende anche ad astenersi dal frequentare la scuola. Va, infine, rilevato che l'inadeguatezza metodologica e didattica può essere causa di insuccessi scolastici, disincentivante e di assoluto disinteresse.

La famiglia, detta anche gruppo sociale primario, è la prima agenzia di formazione del bambino. In essa egli stabilisce i primi rapporti affettivi e sociali, apprende le prime regole di comportamento, matura le prime conoscenze, apprende e sviluppa il suo linguaggio. Chiaramente, se i genitori hanno amore per il bambino, capacità educative e se soprattutto offrono spazio alle sue iniziative, soddisfano i suoi bisogni, egli matura sul piano psicologico, acquista cioè fiducia e sicurezza nelle sue possibilità sul piano culturale, linguistico e sociale; viceversa, in quelle famiglia dove manca "calore di intimità", in cui vi è disaccordo tra coniugi, povertà culturale, il bambino matura uno sviluppo insufficiente e un grado di conoscenze inadeguate ad affrontare positivamente la scuola.

Nel processo di sviluppo e di socializzazione del bambino, gli errori dei genitori possono determinare delle conseguenze disastrose, quali imposizioni, limitazioni arbitrarie, repressioni, punizioni. Tutto ciò provoca, il più delle volte, scoraggiamento, frustrazione e ribellione.

Il bambino diventa timido, introverso, capriccioso e può avere anche dei veri e propri conflitti a livello psichico

Per capire l'aiuto che i genitori e la scuola dell'Infanzia possono offrire, per facilitare lo sviluppo del bambino, occorre considerare quali sono i bisogni della seconda infanzia.

Necessita, pertanto, un'osservazione, non intuitiva o occasionale, ma sistematica del comportamento del bambino, specie nel gioco e nelle attività di gruppo.

Riconoscere ciò significa, come afferma anche Susan Isaacs, aver trovato la "chiave" per conoscere lo sviluppo mentale del bambino³.

Molti hanno ritenuto di trovarla nell'abitudine, che forse è importante perché aiuta il bambino a risolvere alcuni suoi problemi di condotta verso gli altri, verso il proprio corpo e verso l'ambiente che lo circonda, ma chiaramente l'abitudine non è sufficiente per capire il comportamento del bambino. Un tempo si aveva l'abitudine a considerare separatamente la percezione e l'abilità. Oggi invece sappiamo che queste facoltà maturano insieme e che l'attività percettiva e manipolativa procedono di pari passo e sono tra di loro interdipendenti. Il bambino matura la capacità di discriminare e di immagazzinare nella mente le conoscenze del mondo esterno.

A due anni il bambino sa già camminare bene ed anche correre ma non ha ancora un equilibrio sicuro.

3 S. Isaacs, *Il valore educativo della scuola materna*, a cura di A. Agazzi, Brescia, La Scuola editrice, 1984, p. 19.

La mancanza di equilibrio e la percezione imperfetta influenzano i suoi sentimenti e il suo giudizio. Egli ama muoversi impegnando tutto il suo corpo; vuole manipolare, spingere o trascinare carretti. A tre anni l'equilibrio è migliore, la creazione è più sicura, egli sa mettere gli oggetti al loro posto con cura, scava, modella, utilizza acqua e sabbia.

Dopo i tre anni egli maneggia con più capacità certi oggetti, sa valutare meglio le distanze, ha un grande entusiasmo per le capacità fisiche. È aumentato anche il coordinamento oculo-manuale, sa andare sul triciclo e riesce a coordinare meglio i suoi movimenti «Egli è affascinato soprattutto da quello che fanno i grandi e ne vuole imitare le azioni, si sforza di pensare e di agire come loro e di acquisire le loro capacità». Nel periodo dai 2 ai 7 anni, i sentimenti del bambino sono molto intensi. Egli non riesce a dominarli e si affeziona maggiormente alle persone che lo aiutano e gli dimostrano affetto. Un problema importante verso il terzo anno è il controllo degli sfinteri. È raro che a quest'età i bambini abbiano raggiunto un controllo sicuro per cui ogni turbamento emotivo si ripercuote su quest'abitudine. Spesso egli grida, si spaventa oppure è preso da fobie del vasino o della stanza da bagno. Questi atteggiamenti non si possono capire ritenendoli fatti puramente locali o fisiologici, per superarli il bambino ha bisogno di serenità e di occasioni di gioco. All'età di tre anni il bambino ha scarse capacità di cooperazione ed ama stare più con gli adulti che con i coetanei per un bisogno di aiuto e di sicurezza. Ama

stare più con bambini più grandi e nutre per i bambini più piccoli sentimenti ostili e sospettosi.

Nel loro amore per gli adulti i bambini sono più possessivi e il desiderio di dividerli con gli altri si sviluppa solo alla fine del quarto anno.

Nel gruppo il bambino è più o meno egocentrico. Egli, infatti dice “voglio qualcuno che giochi con me”; quello di 5-6 anni invece dice “voglio andare a giocare con gli altri”. Il gioco di gruppo diventa gradatamente più attivo, i bambini sono più autonomi, fiduciosi e diventano più indipendenti dall’adulto.

Una caratteristica di questi anni è il sorgere della paura, della fobia.

Per superare la paura e le bizzie, il bambino deve acquisire fiducia nelle sue capacità, deve controllare i suoi impulsi.

Il gioco collettivo è un grosso aiuto. Infatti il gioco con gli altri bambini gli dà fiducia, lo aiuta ad essere meno sospettoso ed aggressivo.

Lo sviluppo del senso sociale e della vita di relazione

La scuola dell'infanzia costituisce una delle istituzioni educative, dopo la famiglia, che contribuiscono allo sviluppo del senso sociale e della socialità del bambino.

Fin dal momento della nascita, il bambino entra in un rapporto dinamico con l'ambiente in cui vive.

All'inizio, questo rapporto si verifica esclusivamente con la mamma e poi col papà e, via via, con i fratelli, i parenti e le persone più vicine alla famiglia.

In tale modo, quando il bambino arriva alla scuola dell'Infanzia, ha già maturato un mondo di relazioni sociali, mondo che costituisce il primo nucleo di formazione sociale.

Negli Orientamenti delle attività educative nella Scuola Materna statale del 1969 e del 1991 ci sono diverse indicazioni in merito all'educazione sociale.

Negli Orientamenti del 1969, nel paragrafo conclusivo "individualizzazione e lavoro di gruppo", si legge: "La vita di gruppo ... permette al bambino di arricchire la propria esperienza integrandola con quella degli altri", e più oltre: "il bambino è già capace in qualche misura di atteggiamenti sociali e di collaborazione con i coetanei, per cui possono costituirsi, già a questa età, gruppi di vario tipo" che "rendono tuttavia già possibile una graduale presa di coscienza della condi-

zione di socialità e dei vantaggi e delle limitazioni che essa comporta.”

Nei gruppi spontanei o indotti, il bambino avverte la necessità di sentirsi insieme agli altri bambini per cui l'insegnante deve tener presente la differenza che esiste tra il gruppo sociale, caratterizzato da bisogni affettivi, e il gruppo di lavoro che si costituisce per il raggiungimento di obiettivi formativi, nella dinamica individualità-attività di gruppo. “Nella vita di gruppo, ella interviene, in modo il più possibile indiretto, per sostenere il bambino, specie agli inizi l'azione dell'educatrice dovrà svolgersi comunque nel rispetto delle scelte compiute dal gruppo”.

È importante, comunque evitare fenomeni di rifiuto o di isolamento di bambini; l'educatrice deve intervenire per sollecitare questi bambini a superare la loro posizione di rifiutati o isolati e socialmente instabili.

Negli Orientamenti del 1991, nel campo di esperienza “il sé e l'altro” viene detto: “Al fine di offrire al bambino i primi elementi per la conoscenza dell'organizzazione della società, si richiede lo svolgimento di progressive opportunità di esplorazione dell'ambiente sia nelle sue dimensioni di vicinato e di territorio, sia in quelle istituzionali, a partire dalle più immediate per volgersi nella direzione dei grandi problemi dell'umanità”. Risulta importante, quindi, favorire, ai fini dello sviluppo sociale del bambino, la partecipazione ad eventi importanti della vita sociale e della comunità. In questo contesto è rilevante ciò che dicono gli Orientamenti, nel caso in cui siano presenti nella

scuola bambini diversi: “accettare le diversità (in particolare quelle legate a disabilità fisiche e psichiche) e mentali ed assumere autonomamente altri compiti”.

Gli Orientamenti offrono un risalto particolare alla multiculturalità, orientata in modo da valorizzare nella scuola e nella vita sociale la diversità. A tale proposito, affermano gli Orientamenti, “è utile che l’insegnante si soffermi accuratamente sugli elementi di somiglianza che accomunano le esigenze proprie di ogni essere umano e sugli elementi di differenza riscontrabili nelle diverse risposte culturali, in modo da renderli comprensibili anche ai bambini”.

In definitiva, l’insegnante deve compiere ogni sforzo per aiutare i bambini a prendere coscienza della loro natura sociale, affinché il dialogo con se stessi e con gli altri diventi sempre più rispettoso e costruttivo.

Ora, poiché l’educazione tende allo sviluppo del bambino come individuo autonomo e responsabile in un contesto caratterizzato da relazioni sociali, si corre il rischio che un’educazione sociale non specifica e non definita conduca al risultato di trascurare alcuni obiettivi specifici che occorre realizzare principalmente, quali:

- aiutare il bambino a prendere coscienza di se stesso come individuo che vive nello scambio e nella comunicazione con i suoi simili, diversi, però, da lui, nel rispetto reciproco e nella comprensione e nella tolleranza;
- comprendere ciò che si può fare e ciò che non si può fare;

- rispettare le opinioni degli altri;
- rispettare le proprie cose;
- favorire la responsabilità e la collaborazione.

Per raggiungere tali obiettivi si potrebbero organizzare, a livello didattico, lavori a gruppi, dare molto spazio al gioco, in tutte le sue manifestazioni, offrire occasioni per aiutare il bambino a superare conflitti e frustrazioni, favorire esperienze di vita sociale.

La socialità infantile, allora, si educa seguendo le leggi dello sviluppo evolutivo, seguendo e adeguando ad esso i procedimenti metodologici e didattici.

Non si tratta, comunque, di indicare come modello la società adulta, ma occorre fare della collettività scolastica una vera e propria comunità di vita, nella quale ogni bambino si senta membro attivo, desideroso di recare un proprio contributo personale.

La formazione sociale è una componente essenziale della formazione della personalità, ma tale formazione non è lo scopo principale dell'educazione, la quale riguarda tutto l'uomo nella sua globalità e non solo lo sviluppo della sua socialità.

L'educazione, dice Maritain, "è necessaria e insostituibile, in quanto la persona è un ente sociale, tuttavia essa non è tutta l'educazione, né il suo più alto grado in quanto la persona è sociale, ma non solo sociale.

La persona integrale è anche sociale, ma una persona soltanto sociale, seppur potesse esistere, non sarebbe integrale e non sarebbe neppure persona"⁴.

4 cfr. G. Morra, *Jaques Maritain*, in particolare il paragrafo J. Maritain, *Educazione e società*, Forlì, Editrice Forum, 1967, p. 172.

In realtà si può rilevare la interiorità della formazione della persona nei confronti di un'educazione esclusivamente sociale. L'insegnante, comunque, deve considerare il comportamento sociale del bambino sul piano pratico; può riscontrare due componenti fondamentali: Una tendenza di carattere egocentrico, che spinge il bambino a porsi al centro della realtà e a riferire tutto al proprio Io, e una socialità che si manifesta come "istinto riflesso", definito dagli psicologi "istinto gregario". L'opera dell'insegnante, pertanto, deve tendere a due scopi: aiutare il bambino a superare l'egocentrismo e trasformare l'istinto sociale in socialità.

La legge 104/92 e l'integrazione scolastica dei soggetti svantaggiati o diversamente abili

La legge 104 del 1992 disciplina i compiti e le attribuzioni dell'ASL, dell'Ente locale, della scuola e dei genitori per favorire l'integrazione dei soggetti portatori di disabilità nelle sezioni normali.

L'ASL ha il compito di offrire la sua collaborazione, non solo nel rilascio della certificazione, ma nella stesura del Progetto educativo individualizzato. L'Ente locale deve rendere più agevole la frequenza scolastica mediante l'abbattimento delle barriere architettoniche, l'adeguamento dei servizi igienici, l'organizzazione del servizio di trasporto e la fornitura di personale per l'assistenza materiale in favore di quei soggetti ritenuti gravi e/o non autosufficienti.

La scuola, attraverso un'adeguata attività metodologica e didattica deve garantire il diritto all'istruzione e all'educazione. Molte volte, però, la scuola viene lasciata sola o con l'aiuto del solo insegnante di sostegno per la latitanza dell'Asl e dell'Ente locale. Gli stessi genitori, che pure hanno un ruolo rilevante nel processo di integrazione devono prendere coscienza della necessità di fornire tutte le informazioni possibili per la definizione dei progetti formativi e non limitarsi a chiedere solamente quale è il livello di apprendimento, inteso, però, in termini tradizionali, senza considerare le capacità e le possibilità dei loro figli.

L'attività della scuola, per essere produttiva, deve essere integrata da interventi riabilitativi di recupero funzionale, esercizi di logopedia per il recupero e lo sviluppo del linguaggio.

Le prime indicazioni, applicative della legge, sono rinvenibili nella legge 517 del 1977 ma si riferivano solo alla scuola dell'obbligo e non a tutti i gradi di scuola, dall'asilo nido all'Università.

Il diritto all'istruzione, costituzionalmente sancito, non esclude la possibilità di apprendimento, per cui è errato parlare di "socializzazione in presenza", il quanto la socializzazione implica, comunque un processo di apprendimento, sia pure in misura diversa dall'apprendimento tradizionalmente inteso.

Bisogna attendere la promulgazione della legge 270 del 1982 per trovare le prime indicazioni relative alla scuola dell'Infanzia e le successive alla lettera E "svantaggio e handicap", nel rapporto di revisione degli Orientamenti dell'attività educativa nella scuola dell'infanzia del 1969.

La Commissione pone l'accento sulla necessità di adottare particolari accorgimenti metodologici relativi a situazioni specifiche. Inoltre, opera una distinzione tra situazioni di svantaggi, risalenti a carenze socio-affettive e familiari e situazioni di Handicap che derivano da menomazioni e/o deficit psico-fisico e sensoriale.

La scuola dell'Infanzia può svolgere una effettiva azione di decondizionamento per le situazioni di svantaggio, attraverso una strategia didattica compensativa.

Per le situazioni di Handicap, invece, l'azione della scuola necessita di risorse che, malgrado l'esistenza di un quadro normativo, non sono state mai fornite.

Il problema è ripreso negli Orientamenti del 1991 nel capitolo II nel quale viene precisato che "la scuola materna accoglie tutti i bambini, anche quelli disadattati, svantaggiati, handicappati in quanto ogni bambino deve potersi vedere riconosciuto il diritto ad integrarsi nell'esperienza scolastica".

Per quanto riguarda più specificatamente i portatori di handicap, la scuola dell'Infanzia deve favorire una effettiva integrazione mediante la definizione di un adeguato progetto educativo e didattico, il più possibile personalizzato, che costituisca parte integrante della programmazione. Tale progetto deve fondarsi sulla diagnosi funzionale, sul profilo dinamico e la promozione di condizioni che siano in grado di ridurre, per quanto possibile, le situazioni di handicap.

"Il tema dell'individualizzazione dell'insegnamento, reso più complesso dal rifiuto generalizzato (e giustamente motivato) dalle forme più o meno aperte di esclusione o ghettizzazioni degli svantaggiati, richiede, oggi, un supplemento di creatività e di fantasia"⁵. Sulla base di quanto affermato da Malizia e Frisanco, spesso l'introduzione nella scuola di innovazioni, quali la scuola a tempo pieno, l'uso del giornale a scuola, la strategia didattica della ricerca e dell'attivi-

5 cfr. Malizia G. e Frisanco R., "Orientamenti pedagogici - Rivista internazionale di scienze dell'educazione", Anno XXVIII, n. 6 novembre-dicembre 1981, p. 988.

tà di gruppo, finiscono con l'allargare il gap tra i più dotati e i meno dotati, tra i più svantaggiati e i meno svantaggiati.

Se l'insegnante continua ad adottare un insegnamento collettivo, uguale per tutti, finisce col discriminare i più deboli che non hanno la capacità sufficiente per seguire il ritmo, le modalità di apprendimento, e gli stessi tempi.

In conclusione, la legge 104/92 e la legge 270/82, per i problemi che pongono e gli interventi che suggeriscono, possono essere ritenute all'avanguardia; sul piano pratico, però, esistono delle difficoltà che impediscono l'attuazione di provvedimenti che potrebbero affrontare in termini più concreti un problema di notevole rilevanza sociale e morale. Il problema è stato affrontato anche dalla C.M. della Direzione Generale dell'istruzione elementare e del Servizio della Scuola materna, n. 250 del 03-09-1985, che riassume i criteri ispiratori della legislazione sulla materia, cui si rifanno gli Orientamenti vigenti. La circolare recita: "le difficoltà di apprendimento derivanti da situazioni di Handicap non possono costituire ostacolo all'esercizio del diritto-dovere all'istruzione di ogni cittadino, pertanto la scuola deve garantire a ciascun alunno le opportunità di esperienze e le risorse culturali di cui ha bisogno. Dal punto di vista dell'azione educativa, non ha importanza tanto la classificazione dell'Handicap, quanto l'analisi e la conoscenza delle potenzialità del soggetto che ne è portatore e la definizione dei suoi bisogni educativi. Il Ministero, inoltre, con

la C.M n.1 del 4 Gennaio 1988 ribadisce che la continuità del processo educativo, fattore rilevante per la positività dell'esperienza educativa di ogni bambino diventa la condizione che garantisce l'adozione di interventi didattici che non procurino difficoltà nel passaggio dalla scuola dell'Infanzia alle successive scuole dell'obbligo."

CAPITOLO QUARTO

LO SVILUPPO DEL LINGUAGGIO

Dal linguaggio egocentrico al linguaggio sociale

“L’educazione linguistica nella Scuola materna” ha un posto preminente, dato che il linguaggio verbale pervade e sorregge tutte le attività del bambino¹. Sullo sviluppo del linguaggio incide notevolmente l’ambiente familiare e sociale in cui vive il bambino e nel quale matura le sue prime esperienze linguistiche. Ciò non significa che lo sviluppo del linguaggio sia dovuto solo agli stimoli ambientali, ma sono interessati anche fattori a livello cerebrale, motorio, uditivo e visivo.

La parola, allora, nasce per il concorso di più fattori non ultimo la funzionalità dell’apparato motorio. Il linguaggio, pertanto, non è di imitazione, ma di invenzione, una costruzione, cioè, stimolata da un modello accessibile. Molto importante è il contesto linguistico del gruppo familiare. Secondo Bernstein, il bambino che vive in un ambiente familiare in cui si parla poco e male e non viene stimolato a parlare matura il “codice ristretto”, viceversa, il bambino che vive in una famiglia in cui si parla molto e in maniera chiara e corretta e nella quale viene stimolato a parlare e a dialogare matura il “codice elaborato”. Il bambino parla se sente parlare; infatti, i bambini audiolesi non parlano perché non sentono. Ciò significa che il

¹ Orientamenti dell’attività educativa nella scuola materna statale del 1969.

bambino memorizza il linguaggio dell'adulto, ma lo parla con una struttura grammaticale e sintattica tutte sue. Il linguaggio nasce con lo strillo che è considerato uno stadio pre-linguistico. Non è ancora linguaggio, ma un mezzo attraverso cui il bambino manifesta i suoi bisogni e le sue esigenze. La maturità celebrale raggiunta determina i primi vocalizzi, stadio dei fonemi, la fase immediatamente successiva è quella della lallazione, il bambino ripete più volte lo stesso fonema (la-la-la-ba-ba-ba). La lallazione viene ritenuta come un tirocinio mediante il quale il bambino arriva ad esprimere una parola verso i 12-13 mesi.

Verso i 18 mesi, il bambino usa generalmente una parola che ha valore di una frase, la parola frase o olofrase. Esempio: se il bambino dice acqua è come se avesse detto ho sete, datemi da bere.

Il problema è vedere come il bambino passa dalla parola frase ad altre parole coordinate fra di loro. Ciò si verifica con il fenomeno della differenziazione. Esempio: se il bambino dice pappa e poi pappa mangio oppure, pappa voglio. Gradatamente, il bambino differenzia altre parole, sempre coordinate fra di loro, altrimenti perde il senso della frase. La parola frase assume un significato diverso a seconda della intonazione che l'osservatore riesce a percepire. Inizia così la prima funzione simbolica del linguaggio che si manifesta come gioco simbolico. Con la fine del secondo anno, il bambino manifesta anche la capacità di conversare, comunicare, dialogare, parla però di sé, parla sempre in terza persona, impara il significato del sì e

del no, e può essere capace di costruire frasi più complete.

A 2 anni, il bambino è estremamente interessato al linguaggio. Egli cerca il rapporto con gli altri bambini e con gli adulti. Usa il linguaggio per costruire le sue frasi, fatte in alcuni casi di un nome e di un verbo anche se si serve ancora della parola frase, c'è in lui il desiderio di ampliare il suo patrimonio linguistico. Alcuni bambini si dimostrano timorosi e incerti per cui hanno bisogno del gioco, della conversazione e della compagnia degli altri per impadronirsi del linguaggio. Il bambino utilizza il linguaggio in maniera personale con vocaboli nuovi.

Nello sviluppo del linguaggio gioca un ruolo importante anche l'affettività: stati d'ansia, carenze emotive e affettive impediscono sia l'espressione che l'apprendimento del linguaggio.

Nel periodo 3-5 anni, il bambino arricchisce il suo vocabolario, le frasi sono più articolate, il linguaggio, però, necessita ancora di attività, quali il costruire, il disegnare, il giocare; le possibilità di conversazione sono ancora limitate.

Il linguaggio del bambino nella scuola dell'infanzia

Quando a 3 anni il bambino arriva alla scuola è già capace di padroneggiare la funzione simbolica del linguaggio. Sa già produrre fino a 1000 parole alle quali ne aggiunge fino a circa 50 al mese. Ha inoltre una buona pronuncia. La funzione sintattica secondo Piaget compare verso i 6-7 anni mentre solo verso gli 11-12 anni il bambino è capace di operazioni proposizionali. Molti ritengono che nella scuola dell'infanzia, si verifica solo un accrescimento quantitativo del linguaggio perché non prestano attenzione a certe conquiste importanti proprie di questa età. Il bambino, infatti un poco alla volta prepara la funzione sintattica attraverso raggruppamento e accostamento di parole. Da un punto di vista grammaticale, si può dire che il bambino parla la grammatica dell'adulto ma in maniera semplificata, tutta sua. Egli a un certo punto del suo sviluppo possiede e applica un primo nucleo fisso, innato, per spiegare i fatti; Bruner, invece, ipotizza un riferimento all'attività di manipolazione degli oggetti. Le esperienze manipolative del bambino fornirebbero un modello capace di riprodursi anche nel contesto linguistico. Verrebbe, in tal modo a crearsi un rapporto tra linguaggio attenzione, sistema motorio e attività del bambino.

Molto spesso si verificano ritardi o deficit nel linguaggio dovuti anche a errata impostazione educativa. È il

caso ad esempio di bambini ai quali la famiglia invia sollecitazioni eccessive inibendo l'attività motoria. L'ambiente familiare può condizionare lo sviluppo del linguaggio.

Un discorso a parte merita il cosiddetto mancinismo. Se si obbliga un bambino all'uso della mano destra si rischia di creare disturbi nel linguaggio, come la balbuzie. Nell'acquisizione del linguaggio il bambino è aiutato dal linguaggio dell'adulto, che fa da modello, e dall'attività delle cose e con le cose, l'iniziativa autonoma, i giochi, l'assunzione delle coordinate spazio-tempo.

Il linguaggio del bambino nei primi anni della scuola dell'infanzia è essenzialmente egocentrico. Egli parla con gli altri ma non chiede un vero e proprio scambio informativo. Si tratta di un monologo. Anche quando in gruppo chiacchiera con i compagni, il suo è sempre un monologo collettivo. Il compito della scuola materna è proprio quello di favorire il passaggio dal linguaggio egocentrico a quello sociale. Il bambino povero nel linguaggio soffre di disagi a vari livelli non solo a livello espressivo perché la parola agisce anche come mediazione del comportamento e come regolatrice dell'attività dal soggetto. La ricchezza lessicale, invece, rende più produttivo il rapporto con le cose e con la realtà perché il linguaggio rappresenta un mezzo di adattamento al reale. Verso i 5 anni, quando diventa più definita la percezione di sé è più corretto il rapporto con gli altri, nasce il linguaggio socializzato.

Rapporto dialetto-lingua nazionale

Gli Orientamenti del 1969 ponevano il problema del rapporto tra lingua nazionale e dialetto come una componente rilevante nello sviluppo del linguaggio. In molti bambini, il dialetto è l'unica forma di linguaggio che hanno acquisito nell'ambiente socio-familiare di provenienza. Il suo uso va rispettato perché dà sicurezza espressiva e comunicativa. Il bambino, però, deve riconoscere che esistono dialetti diversi in ogni contesto territoriale, per cui il dialetto non consente di parlare con altri bambini, con altre persone. Sorge allora la necessità da parte dell'insegnante di operare una continua traduzione del dialetto in lingua nazionale in modo che il bambino maturi gradatamente l'acquisizione delle abitudini linguistiche nazionali non in sostituzione di esso, ma accanto ad esso; di tendere, cioè a favorire l'acquisizione di una sorta di bilinguismo. Ciò comporta che almeno inizialmente si accetti l'uso del dialetto per non bloccare le possibilità espressive e comunicative del bambino. Non è raro, inoltre, che in una stessa sezione possano trovarsi bambini che conoscono altre forme dialettali perché provenienti da altri contesti ambientali per cui l'insegnante deve cercare di stimolare al massimo la comunicazione verbale tra gli stessi bambini, favorendo la massima interazione possibile, evitando fenomeni di disadattamento. Occorre anche considerare che gli Orientamenti del 1969 raccomandano alle

educatrici di non mettere in crisi il dialetto perché è l'unico linguaggio posseduto da tutti i bambini, anzi suggeriscono all'educatrice di favorire un'educazione linguistica nazionale che non si ponga in antitesi con il linguaggio dialettale. Secondo Mazzetti, la scuola dell'infanzia deve favorire l'uguaglianza dei punti di partenza. Egli dice: "se non si combattono i primi dislivelli linguistici e culturali, dipendenti da condizioni socio-economiche depresse, essi riaffioreranno anche nella posteriore scuola obbligatoria elementare e media"².

2 R. Mazzetti, *Scuola materna e società degli adulti*, Roma, Armando editore, 1969, p. 149.

Rapporto tra linguaggio e pensiero

È ormai acclarato che tra il pensiero e il linguaggio esiste un rapporto di interdipendenza, rapporto studiato profondamente da Piaget, Vygotskij e da molti altri psicologi.

Il linguaggio è strumento del pensiero in quanto lo traduce in parole, ma sollecita anche e agevola lo sviluppo del pensiero e dei processi mentali, che organizzano in forme diverse i dati dell'esperienza. Da ciò si deduce che la scuola dell'infanzia deve avere il compito di fornire al bambino mezzi linguistici adeguati alle funzioni che deve compiere, cioè classificazioni, seriazioni, relazioni spazio-temporali, acquisizioni dei concetti topologici. Il bambino dai 3 ai 6 anni deve poter ampliare le esperienze maturate in famiglia con esperienze operatorie concrete con le cose e gli oggetti, attraverso la manipolazione e il coinvolgimento del proprio corpo.

Lo sviluppo del linguaggio può essere stimolato soprattutto attraverso il gioco, l'attività creativa e la classificazione degli oggetti in base al colore, alla forma, alla grandezza e alla loro funzione. È noto che il bambino compie queste funzioni accompagnandole con la parola. Sono ritenuti utili allo scopo anche i materiali di sviluppo utilizzati nelle "case dei bambini" e i blocchi logici del Dienes.

Nello sviluppo del linguaggio assume grande importanza la conversazione tra l'insegnante e il bambino.

Essa è utile per stimolarlo a parlare della sua esperienza, a ripensare ciò che vede, a descrivere le caratteristiche degli oggetti, forma, colore, grandezza.

Piaget ritiene che a 3 anni il bambino ha un linguaggio eminentemente egocentrico, ma ciò non esclude che, in alcuni casi, faccia un uso sociale del linguaggio.

La lingua, in conclusione, ha una notevole importanza nella scuola dell'infanzia perché favorisce lo sviluppo di facoltà logiche, intellettive e le capacità di comunicazione ed espressione.

Negli Orientamenti vigenti viene affermato il ruolo centrale della lingua, ma non vengono trascurati altri codici, quali quello corporeo, mimico-gestuale ritenuti non alternativi, ma integrativi del linguaggio verbale.

Il compito dell'insegnante, perciò, è di favorire l'acquisizione di tutti i tipi di linguaggio per ampliare le possibilità comunicative dei bambini.

Sull'acquisizione della lingua incidono alcune situazioni sociali, familiari e ambientali che determinano dislivelli che si riflettono negativamente sulle stesse attività di apprendimento.

Le indagini, condotte da Bernstein, hanno posto in luce l'esistenza di "un codice ristretto", tipico dei bambini provenienti da ambienti emarginati e sottosviluppati, e di un "codice elaborato", tipico dei bambini provenienti da classi sociali più evolute.

La scuola dell'Infanzia, pertanto, deve operare per facilitare condizioni omogenee di sviluppo linguistico, cercando di rimuovere gli ostacoli derivanti dall'ap-

partenenza a un determinato nucleo sociale evitando che “le diversità si trasformino in disuguaglianze sul piano civile e sociale”.

Gli Orientamenti vigenti, nel campo di esperienza “discorsi e le parole” suggeriscono che “le facoltà proprie del campo si possono condensare nell’acquisizione della fiducia nelle proprie capacità di comunicazione e di espressione, nel prestare attenzione ai discorsi altrui e nel cercare di comprenderli”.

“Il bambino di tre anni ha già acquisito una serie complessa di abilità linguistiche e diventerà sempre più capace, anche in virtù delle sollecitazioni offerte dalla scuola, di differenziare i piani temporali del discorso, di usare appropriatamente nomi, verbi, forme avverbiali ed aggettivi e di enucleare proposizioni all’interno del periodo, di usare la subordinazione”.

Ne deriva che lo sviluppo linguistico è favorito in linea prioritaria dalla conversazione con l’adulto, con l’insegnante e dall’interazione con gli altri bambini della sezione.

Attraverso la conversazione, il bambino apprende nuove parole, arricchisce il proprio lessico e acquista una maggiore competenza linguistica.

Per facilitare la conversazione, l’insegnante deve usare un linguaggio accessibile, porsi come modello ed utilizzare lo stesso codice posseduto dal bambino. Per i bambini in difficoltà di linguaggio e per i soggetti diversamente abili, gli Orientamenti suggeriscono la più ampia partecipazione alla comunicazione, intesa

come scambio e dialogo con persone, oggetti, immagini.

CAPITOLO QUINTO

IL RUOLO DEL GIOCO NEL PROCESSO DI SVILUPPO DEL BAMBINO

Il gioco viene generalmente considerato come una pausa ricreativa nell'attività lavorativa dell'adulto e momento, essenziale, nell'uso del tempo libero. Infatti è proprio nel tempo libero che l'uomo può recepire momenti di libertà e di superamento delle frustrazioni che cumula in un lavoro in cui ricopre un ruolo abitudinario e noioso come un ingranaggio nella catena di montaggio. L'adulto, cioè, è nella condizioni di valutare la differenza tra momenti di gioco e di lavoro. Nel bambino questa consapevolezza non esiste, per lui il gioco non è un semplice e puro divertimento, perché egli, anche se in maniera inconsapevole, attribuisce al gioco sempre una finalità.

È opportuno, pertanto, "considerare il gioco del bambino una unità indifferenziata di gioco-lavoro"¹. Anche la Montessori, in verità, rifiutò la concezione del gioco come "trastullo"² e concepisce il gioco del bambino come un lavoro, come momento essenziale del suo sviluppo. Da qui, osserva Mazzetti il carattere del gioco-lavoro come eccedenza del futuro sul presente, come sfrenamento di attività motoria e percettiva, come eccedenza e anticipazione dello stesso pensiero intuitivo presente sul posteriore e avveniente pensie-

1 R. Mazzetti, *Il bambino a due dimensioni*, Roma, Armando editore, 1968, p. 127.

2 M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti editore, 1970, p. 123.

ro analitico”³. Occorre, però, considerare che la manifestazione del gioco nel bambino di tre anni è diversa da quella del bambino dai cinque ai sette anni. La concezione del gioco come mezzo per favorire lo sviluppo del bambino, ebbe i suoi precursori in Decroly, nelle sorelle Agazzi e soprattutto in Maria Montessori. Essi ritennero, cioè, che i giochi intellettuali, quali le tombole, i domini, i giochi imitativi dell’adulto-giocare a fare la madre, la maestra da parte delle bambine e il gioco imitativo di altre funzioni tipiche dei bambini dai cinque ai sette anni, attraverso giochi logici, possono favorire la tendenza al calcolo e alla misura. Non si tratta, comunque, di un insegnamento vero e proprio, stante l’età dei bambini né di un’anticipazione, ma di un avviamento a scoprire l’uso del numero con le procedure già individuate e utilizzate dalla Montessori e dal Decroly. Quello che è estremamente chiaro è che l’educazione dell’infanzia non può disconoscere il valore che il gioco, anche nelle forme più varie, è connaturato all’essenza stessa di essere bambino. È stato accertato, infatti, che il bambino che non ha possibilità di giocare soffre di una “infanzia non goduta”.

3 R. Mazzetti, *op. cit.*, p. 128.

Le varie teorie del gioco

Sulla valenza educativa del gioco, sono sorte nel tempo varie teorie che giungono a considerazioni diverse:

- Teoria del rilassamento, secondo la quale il gioco sarebbe un mezzo o per far riposare l'organismo stanco o per far riposare lo spirito. Si tratta di una concezione non condivisibile perché il bambino gioca anche quando è stanco.

- Teoria della sovrabbondanza; Shiller e Spencer parlano di sovrabbondanza, nel senso che il bambino gioca per liberarsi di un'energia in eccesso.

Chateau non condivide questa affermazione e ritiene che ciò che caratterizza il gioco del bambino non è l'energia impiegata, ma l'energia che si scatena all'interno del gioco.

La tesi di Chateau è il frutto di numerose osservazioni riferite dalle educatrici. Il bambino è stato osservato nelle attività libere in cui l'educatrice assumeva il ruolo di sorvegliante, alla maniera montessoriana.

Secondo Chateau, il bambino gioca proprio perché è bambino, perché legando gioco e infanzia viene a chiedersi perché è un bambino. Se ne deduce che il bisogno del gioco è connaturato all'essenza stessa di essere bambino; attraverso il gioco si prepara ad essere uomo. Chateau, cioè ritiene che il "gioco è interamente connaturato al desiderio di fare l'adulto o almeno il grande per cui il distacco operato dall'abitudine è

indispensabile”⁴. Il gioco del bambino allora sarebbe un’affermazione di sé che gli procura una gioia morale. Sarebbe come dire che nel gioco il bambino esprime non solo concetti e conoscenze, ma anche sentimenti ed emozioni, manifesta la sua vita emotiva, ha un valore emotivo in quanto mette in evidenza alcuni aspetti della sua personalità e costituisce un mezzo per il suo sviluppo cognitivo.

-Teoria di Stanley Hall del 1902.

Stanley ha ideato la teoria dell’atavismo secondo la quale il bambino che gioca riviverebbe inconsciamente le preoccupazioni dei suoi antenati.

-Teoria dell’esercizio preparatorio ideata da Gross nel 1896.

Secondo questa teoria, gli istinti ereditari sono insufficienti e sviluppati per compiere la loro funzione. Il gioco, allora, dovrebbe permettere, secondo Gross di esercitare e completare gli istinti ereditari.

In un periodo più recente è utile considerare ciò che dicono la Isaacs e De Bartolomeis. La Isaacs sostiene che il bambino che frequenta la scuola dell’infanzia avverte il bisogno di giocare con altri bambini, di stare insieme. In tale modo matura le prime esperienze sociali⁵.

F. De Bartolomeis ritiene che il gioco infantile da un lato trova il suo equivalente nel gioco dell’adulto e dall’altro, trattandosi di una cosa seria e impegnativa,

4 Chateau J., *L’enfant est le jeu*, Paris, Les edition scarsbel, 1954, pp. 24-27.

5 Isaacs, *Valore educativo della scuola materna*, Brescia, La Scuola editrice, p. 50.

ha i caratteri di un'attività sottratta alla "routine" e alla fatica e collegata, invece, a interessi vitali"⁶.

-Teoria psicanalitica, secondo questa teoria il gioco consentirebbe di dare posto a tendenze considerate nocive e pericolose dal gruppo sociale.

Il gioco secondo questa teoria serve al bambino per correggere la realtà in funzione dei suoi desideri.

Una concezione tutto sommato diversa e più rispondente ai bisogni del bambino può essere quella del Froebel. Egli, infatti, ritiene che l'attività che risponde alle necessità del bambino e rappresenti il più alto grado del suo sviluppo, e che al tempo stesso non è perditempo ma il mezzo naturale per l'attuazione della sua personalità, è il gioco.

Contro questi precedenti possiamo opporre che il gioco sviluppa altre forze psicologiche, sviluppa l'emotività e un adattamento anche affettivo alle cose, sviluppa una funzione di liquidazione di frustrazioni. Non diremmo allora che il gioco ha una funzione ideale come lo aveva visto Froebel: "Divina categoria dell'infanzia" per cui gioco e infanzia si identificano, attività creativa di per se stessa; la Montessori obietta che la vera attività creativa del bambino è del fare di se stesso un uomo.

In base alla pedagogia del gioco e al suo valore formativo è difficile certamente dar ragione alla Montessori. In base alle ragioni che ella oppone è difficile dire fino a che punto abbia completamente torto.

6 F. De Bartolomeis, *Il bambino dai tre ai sei anni*, Firenze, La Nuova Italia editrice, 1968, cfr. pp. 119, 122, 135, 164.

Il problema vero è quello di approfondire l'analisi del gioco e pur senza eliminarlo, scoprire più profonde ragioni sia perché il fanciullo gioca e come il gioco possa essere più profondamente valorizzato.

Tutti gli psicologi hanno visto il gioco come un momento transitorio dell'infanzia destinato ad essere superato o a trasformarsi in lavoro. Questo pregiudizio nasce a partire dal Froebel. È stato, infatti, il Froebel a dire che "Dio gioca nel fanciullo e lavora nell'uomo" operando una netta distinzione tra gioco e lavoro. Ciò che conta in educazione non è più il gioco ma questa prospettiva adulta del lavoro; tutti gli altri hanno finito col ripetere questo schema froebeliano del passaggio del gioco in lavoro.

Il Mazzetti, invece, sostiene che è praticamente impossibile operare una distinzione a livello infantile tra gioco e lavoro per cui più correttamente "bisognerebbe parlare di un'attività di gioco-lavoro, un'attività cioè indifferenziata."⁷

Oggi l'uomo è in una situazione alienante per cui prendono importanza le tesi dello Schiller e del Bui-tendyck di un gioco come figurabilità, come creazione fantastica, che si oppone al lavoro.

In funzione di questa nuova visione dell'uomo, possiamo dire che l'eliminazione del gioco dalla vita del fanciullo, inteso come educazione al gioco in vista dell'impiego del tempo libero, è antipedagogico.

Possiamo giustificare la Montessori alla luce di certe teorie psicologiche dei suoi tempi e a certe influen-

7 R. Mazzetti, *Il bambino a due dimensioni*, op. cit., p. 52.

ze che senz'altro ha subito da parte del Locke, dello Hegel e del Claparede, ma non possiamo che essere d'accordo circa la validità e l'importanza che il gioco deve avere come attività predominante dell'infanzia, inteso però, in una prospettiva diversa, ossia come gioco-lavoro.

CAPITOLO SESTO

METODI ED ESPERIMENTI DIDATTICI

La Metodologia sorge da considerazioni più approfondite dei problemi didattici. I movimenti che ne esprimono l'esigenza e partecipano alla sua costruzione devono essere esaminati alla luce delle situazioni in cui si sviluppano e si prospettano. Bisogna tener conto, infatti, delle situazioni politiche economiche e sociali ed anche dei motivi ideali che li informano. Ecco perché è necessario far precedere lo studio dei metodi e delle tecniche educative da uno sguardo, sia pur breve, del movimento delle scuole nuove. Il problema del metodo nasce da una consapevolezza di dover organizzare in modo diverso la scuola; non è sufficiente stabilire le materie di insegnamento e formulare nuovi programmi, quanto che l'insegnante sia adeguatamente preparato, che conosca cosa insegnare, ma soprattutto come insegnarlo. L'esigenza del metodo non è altro che la pratica corretta ed illuminata dalla teoria. Insegnare con metodo significa semplicemente insegnare, metodo è in sostanza arte di insegnare.

Le scuole nuove che si svilupparono alla fine del secolo scorso (1889 in Inghilterra, con Cecil Reddie) produssero una molteplicità di metodi ed esperimenti didattici, tutti animati dalla volontà di produrre un rinnovamento della scuola e dei metodi didattici.

Le scuole nuove si diffusero in tutto il mondo e produssero quel movimento che viene denominato "At-

tivismo pedagogico". Esse determinarono il superamento della scuola tradizionale centrata sul maestro e favorirono l'affermazione di una scuola centrata sull'alunno. Formare nuovi uomini è l'ideale di C. Reddie, fondatore delle scuole nuove in Inghilterra. Il movimento delle scuole nuove si diffuse poi in Francia con Demolins, in Germania con Geheeb e Kerschesteiner, in Svizzera col Ferrière e negli U.S.A. con Dewey e Kilpatrick.

Il movimento metodologico in Italia e le esperienze di Agazzi, Montessori e Froebel

Il movimento metodologico, sviluppatosi alla fine dell'Ottocento e diffusosi in gran parte del mondo, illustrato da pedagogisti come Maria Montessori, Decroly, Dewey, nasce dall'esigenza di un rinnovamento della scuola per adeguarla alle prospettive della società contemporanea.

La metodologia è parte integrante della Pedagogia, che tratta il metodo di insegnamento, l'azione, cioè, per giungere ad un risultato determinato, considerando il bambino non un "fantoccio" ma visto nel concreto della sua esperienza e del suo vissuto esistenziale. Nessun metodo, tuttavia, anche se elaborato e scientifico come quello della Montessori, può essere ritenuto una "panacea", ma deve solo offrire degli spunti per ricerche e applicazioni da parte dell'insegnante.

In Italia il movimento delle scuole nuove non ebbe eccessiva fortuna per motivi di ordine culturale e politico. Ciò spiega anche la scarsa attenzione dedicata al metodo Montessori attuato invece in tutto il mondo tant'è che la nostra pedagoga venne denominata "La cittadina del Mondo".

Non bisogna dimenticare infatti il peso che l'Idealismo gentiliano ebbe in quel periodo e l'atteggiamento del Regime Fascista che non consentì scambi culturali con l'estero. Vi furono solamente tentativi di pionieri, più a livello di scuola materna che elementare. Oltre alla

citata Montessori occorre ricordare la scuola rinnovata di Giuseppina Pizzigoni e le esperienze di Rosa Agazzi e di Federico Froebel.

Confronto tra le esperienze di Rosa Agazzi e di Maria Montessori

Non è facile operare un confronto tra l'esperienza educativa di Rosa Agazzi e Maria Montessori perché si ispirano a concezioni diverse sul modo di concepirà la scuola dell'Infanzia e il suo valore educativo.

Rosa Agazzi, coadiuvata dalla sorella Carolina e dal Direttore Didattico Pietro Pasquali, aprì a Mompiano, presso Brescia, un asilo infantile nel quale cominciò ad applicare i principi didattici che aveva maturato nella sua attività d'insegnamento.

Rosa Agazzi era giunta alla considerazione che i principi dell'aportismo e del froebelismo erano inadeguati a delineare una scuola diversa sul piano metodologico e didattico.

Nel 1898, al congresso di Torino, espose la sua critica ai metodi usati negli asili infantili che riproponevano meccanicamente i principi di Ferrante Aporti e di Froebel.

Il suo metodo, noto come il museo delle "cianfrusaglie", venne accolto con entusiasmo da Giuseppe Lombardo Radice, esponente di rilievo dell'idealismo, il quale vide negli asili agazziani l'applicazione dei principi propri dell'idealismo, ossia il principio della familiarità e l'uso di materiale didattico non preordinato, che contrappose al metodo montessoriano, rigido e scientifico, che utilizzava materiale didattico preordinato. Per Agazzi, la scuola condotta sui prin-

cipi tradizionali degli asili le parve un ambiente che opprimeva i bambini ed era, quindi, antieducativo, un ambiente, cioè, che invece di essere uno stimolo per lo sviluppo spontaneo del bambino, diventava un ambiente in cui bambino viveva la mortificazione e la costrizione.

La Agazzi riteneva che l'ambiente naturale del bambino fosse la famiglia, per cui la scuola dovesse riprodurre la vita familiare e la maestra assumere il ruolo di "vice madre". Sono questi a mio avviso i limiti del metodo agazziano perché la scuola non può sostituirsi alla famiglia, è vero, ma è altrettanto vero che la famiglia non può sostituirsi alla scuola, è indispensabile, pertanto, che si stabilisca un rapporto collaborativo a livello educativo. La maestra, poi, non può e deve assumere il ruolo della madre, ma quello professionale di educatrice nel pieno possesso delle sue competenze culturali e professionali.

In conclusione, si può ritenere che il metodo agazziano opera certamente il superamento del concetto puramente custodiale dell'Asilo e avvia il concetto di una scuola basata sui seguenti principi:

- Principio di iniziativa, con la riduzione delle lezioni e delle occupazioni collettive e l'estensione ad un massimo delle occupazioni individuali libere;
- Il bambino è libero di muoversi e di agire dove e quando vuole;
- Le occupazioni individuali libere consistono nello aiuto prestato dai bambini più grandi a quelli più pic-

coli, nel provvedere ad apparecchiare la mensa, nel provvedere alla provvista del legno.

Secondo l'Agazzi, l'impegno, l'attività e il lavoro creano l'ordine. C'è in questo orientamento educativo una notevole affinità con i principi del montessorismo: i bambini sono sempre occupati e diventano responsabili del proprio agire.

Altri principi, su cui si fonda il metodo Agazzi, riguardano l'autoeducazione, la collaborazione e l'utilizzo del materiale non preordinato.

Il principio dell'autoeducazione si realizza, attraverso gli esercizi di vita pratica che Rosa Agazzi pone al primo posto perché ritiene che attraverso questi esercizi, il bambino acquisti la capacità di fare da sé.

Nella scuola-famiglia, ipotizzata dall'Agazzi, le attività individuali tendono a sviluppare nel bambino le prime forme di educazione sociale e nel sentirsi in comunanza di vita con gli altri bambini.

Il materiale didattico non preordinato si distingueva in due categorie: materiale per gli esercizi di vita pratica e materiale speciale per la discriminazione sensoriale, per l'avviamento all'osservazione e per la prima educazione linguistica. Agazzi, forse, non considera che lo sviluppo sensoriale e del linguaggio inizia già nella famiglia e si amplia e consolida nella scuola.

Il principio è riconosciuto come la parte più positiva del metodo Agazzi, che Lombardo Radice chiamò delle "cianfrusaglie senza brevetto"¹. Rosa Agazzi,

1 M. Goretti-F. Bernabei, *Le esercitazioni didattiche nell'Istituto Magistrale*, Firenze, Le Monnier, 1969, p. 178.

aveva compreso che le tasche del grembiule del bambino sono come un ricettacolo delle cose più strane. Si tratta di materiale che esercita la curiosità e attiva la capacità di osservazione del bambino, che raccoglie e conserva nelle tasche del suo grembiolino: carte, pezzetti di legno, di stoffa, semi, palline che si potrebbe chiamare un museo dei poveri che, però, giova più di quello dei ricchi.

La Agazzi si serve di questo materiale per stimolare la curiosità del bambino facendogli compiere seriazioni secondo la forma, il colore, la grandezza. Ciò naturalmente favorisce anche lo sviluppo del linguaggio, in quanto il bambino parla, chiama gli oggetti con il loro nome. Nel metodo agazziano si rilevano consonanze col metodo montessoriano, specie nell'attività di utilizzo del materiale per gli esercizi di vita pratica e nello sviluppo sensoriale. Evidentemente, tutti i metodi hanno qualcosa in comune perché tutti sorgono con l'intento di rinnovare la scuola tradizionale, frammentaria e individualistica, in una scuola che offra al bambino la possibilità di contribuire allo sviluppo e alla crescita della sua personalità in un ambiente gioioso e gratificante.

In conclusione, al di là degli elementi positivi evidenziati, ritengo che si possano riscontrare nel metodo agazziano i seguenti limiti:

La Agazzi rimane ancora legata agli schemi tradizionali di matrice rousseauiana e di tutti i metodi attivi, in quanto il bambino fa da sé ma, in sostanza, fa quello che vuole la maestra.

Nella casa dei bambini montessoriani, invece, la maestra ha una funzione completamente diversa, vigila, sorveglia ma interviene solo se il bambino chiede il suo aiuto. Circa la identificazione della maestra come Vice madre, è ragionevole dire che il ruolo e i compiti che svolge la madre non sono delegabili e può accadere il caso in cui la maestra-madre non riesca più a percepirsi come maestra.

La Montessori si muove in altra direzione e con presupposti non intuitivi ma scientifici. Maria Montessori non nasce maestra come l'Agazzi, ma arriva alla Pedagogia per caso. È la prima donna in Italia laureata in Medicina, nel 1904, all'Università di Roma. Si dedicò per due anni allo studio dei bambini anormali. Fu proprio in questo periodo che maturò la convinzione che era necessaria la collaborazione del medico-neurologo, dello psicologo e del maestro, esigenza prospettata anche oggi, ma non realizzata. La Montessori è stata accusata di aver adottato lo stesso procedimento per i bambini anormali e normali.

Il metodo, dice la Montessori nasce dall'osservazione dei processi Psicici alterati. Al congresso Nazionale di Torino del 1906, la Montessori presentò una relazione nella quale esprime la necessità di fornire alle maestre per deficienti una preparazione specifica. Fu in seguito a questa comunicazione che il Ministro dell'epoca, Baccelli, la incaricò di tenere un corso alle maestre di Roma, che poi divenne la prima scuola magistrale ortofrenica con classi annesse di bambini normali.

Dopo anni di ricerche e di studi, Maria Montessori si laureò in filosofia all'Università di Napoli ed assunse così la triplice veste di medico-psicologo ed educatrice.

La scintilla che fece di Maria Montessori la pedagoga più conosciuta ed apprezzata anche all'estero, scoccò nel 1908 quando l'ingegnere Talamo gli affidò il compito di organizzare degli asili nelle case popolari nel quartiere San Lorenzo di Roma.

Nel 1907, la Montessori aprì una scuola sperimentale che denominò la "casa dei bambini". È chiaro il significato che la Montessori attribuisce alla scuola. Si tratta di una scuola non costruita dall'adulto per i bambini ma di una scuola del bambino, quasi a significare di proprietà del bambino, nella quale trovi le condizioni per uno sviluppo sereno e gioioso della sua personalità. È possibile, a mio avviso, rinvenire lo stesso significato attribuito alla scuola dell'Infanzia!

Nel 1909, fu pubblicata la sua opera principale: "Il metodo della Pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nella Casa dei bambini". L'opera si diffuse in tutto il mondo con il titolo "La scoperta dell'Infanzia".

Il metodo montessoriano si caratterizza come scientifico, diversamente da quello agazziano, che si rivela intuitivo. Occorre anche dire che il Metodo dell'Agazzi rimase circoscritto a livello nazionale, quello della Montessori si diffuse in tutto il mondo, soprattutto negli Stati Uniti d'America, dove sorsero molte scuole

che si servivano del metodo Montessori per l'educazione dell'Infanzia.

Nel 1926, la Montessori si trasferì in India.

Il metodo Montessori si ispira al principio dell'educazione negativa rousseauiano, ma in maniera più radicale con la scomparsa della figura tradizionale della maestra.

Nella "casa dei bambini", il bambino è libero per quanto possibile, è solo con se stesso perché, secondo la Montessori, la scuola non è scuola se non è anche autoeducazione, conquista personale "liberazione dell'anima del fanciullo"².

Occorre anche dire che la Montessori era una positivista convinta, per cui il suo metodo risente dei principi propri del Positivismo.

All'inizio della "pedagogia scientifica", la Montessori scrive: "ora noi teniamo gli scolari in scuola compresi tra quegli strumenti degradanti il corpo e lo spirito che sono il banco, i premi, i castighi esteriori al fine di ridurli alla disciplina, all'immobilità e al silenzio, per condurli purtroppo allo scopo"³. Si tratta di travasare meccanicamente il contenuto di programmi nella loro intelligenza, programmi compilati spesso nel Ministero e imposti per legge "Ah, dinanzi a tale oblio della vita che si svolge nella nostra posterità vien fatto di chinare il capo confusi e di coprirci con le mani il rosore del volto. Veramente oggi s'impone un bisogno

2 M. Montessori, *La mente del bambino*, Milano, Garzanti editore, 1970, p. 185.

3 *Ibidem*.

urgente; il rinnovamento di metodi per l'educazione e per l'istruzione, e chi lotta per questa urgenza, lotta per la generazione umana"⁴.

Ho ritenuto opportuno riportare lo scritto della Montessori perché in esso è possibile ricavare il significato profondo del suo metodo: la scoperta dell'infanzia e la necessità di una scuola che garantisca le libere manifestazioni naturali del bambino. In sostanza, la Montessori ha una fiducia illimitata nella spontaneità del bambino per cui non c'è educazione se non come autoeducazione. È necessario, pertanto, predisporre le condizioni più favorevoli perché la personalità del bambino si sviluppi.

Emerge a questo punto la diversa funzione dell'insegnante, che nella "casa dei bambini" non è una semplice sorvegliante, ma deve avere "intelligenza, affettività e condotta morale"⁵. A questo punto mi sembra interessante riportare quanto dice la Montessori a riguardo "il maestro trae qualcosa di più che l'interesse al fenomeno delle manifestazioni psichiche dei bambini; egli trae la rivelazione di se stesso e il suo sentimento vibra a contatto di altre anime come la sua. "È come dire, il maestro nel momento che educa, educa se stesso e che l'educazione è compenetrazione di anime!"

In definitiva, i punti fondamentali del metodo montessoriano possono essere riassunti in:

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Ivi*, p. 187.

- principio della individualizzazione, che veniva ridotto nel metodo Agazzi mentre, il quello montessoriano, viene completamente abolito. Sono anche abolite le lezioncine collettive, scompare la lezione nel suo significato tradizionale per dare spazio a quello che Montessori chiama esperimento, che non è considerato occasionale o improvvisazione, come nel metodo Agazzi, ma in un significato scientifico che comporta l'osservazione del bambino e le sue reazioni in un ambiente determinato.

-Principio della preparazione del bambino che consiste nell'accertamento delle sue capacità e delle sue potenzialità, principio questo che assume rilevante importanza, secondo la Montessori, più nell'educazione dei deficienti che dei bambini normali.

-Principio dell'educazione naturale, che avvicina il bambino alla natura perché ne colga il significato e si ispiri spontaneamente ad essa – la lezione “come guida illustrativa” – dice la Montessori. Il lavoro della nuova maestra è quello di una guida. Essa guida deve illustrare il materiale, ricercare parole esatte, facilitare e chiarire ogni lavoro, impedire perdite di energia, raddrizzare lo squilibrio eventuale; vera guida sulla via della vita, essa non spinge né trascina, soddisfatta del suo compito quando ha garantito a quel prezioso viaggiatore, che è il fanciullo, la giustezza del cammino.

In realtà l'elemento più caratterizzante del Metodo montessoriano consiste proprio nello spostamento del materiale didattico a mezzo di sviluppo. In questa

ottica emerge la consapevolezza che il materiale non serve come aiuto all'educatrice, ma per il bambino, che sceglie tra il materiale messo a sua disposizione, quello che ritiene utile per i propri bisogni e il suo interesse.

Gran parte del materiale di sviluppo è scientificamente preordinato e dedicato all'educazione dei sensi.

La Montessori, infatti, è pienamente convinta, e qui sta la sua grande scoperta, che nei bambini anormali sono bloccate le vie dei sensi per cui, con opportuni e ripetuti esercizi, anche i bambini anormali possono apprendere.

La Montessori, cioè, va oltre le esperienze di Itard e Séguin e ritiene che gli anormali non sono degli ammalati che vanno curati con la somministrazione di farmaci, ma hanno una deficienza sensoriale che va eliminata attraverso una attenta e adeguata attività didattica e un uso razionale dei materiali di sviluppo, che deve liberare le energie del bambino e consentirgli di autorealizzarsi.

L'uso del materiale rende possibile l'educazione nel deficiente, l'autoeducazione nel normale.

Il materiale è costruito in maniera tale che il bambino possa accorgersi da sé dell'errore.

Il discorso fin qui tenuto dimostra che tra il metodo Agazzi e quello della Montessori, ci sono delle differenze notevoli, l'uno è intuitivo, l'altro rigidamente scientifico, ma anche delle affinità in quanto sia l'Agazzi che la Montessori sono spinte dalla necessità di un superamento di una scuola custodiale a assisten-

ziale, in favore di una scuola rinnovata e in una riscoperta del bambino. La “casa dei bambini” è certamente una scuola di libertà, una scuola gioiosa e gratificante, nella quale il bambino si sente responsabile e attivo, quindi, non più oggetto, ma soggetto di educazione, in una parola protagonista!

Sembra strano, ma nel pensiero della Montessori si verifica, alla fine, un passaggio da un iniziale spirito positivistico, all’approdo ad una dimensione religiosa, quasi mistica. Ciò si deduce dalle sue opere “La Santa messa spiegata ai bambini”, “La vita di Cristo con annesso calendario liturgico.”

Nel corso della sua vita, la Montessori ha pagato lo scotto di essere positivista in un’epoca in cui, nella cultura italiana predominava l’idealismo di Croce e Gentile e, nel campo dell’educazione, una figura autorevole, quella del Lombardo Radice.

La Montessori è stata accusata di aver usato il metodo dei fanciulli anormali per i fanciulli normali. Il motivo fu dovuto al fatto che la Montessori, nel corso delle sue esperienze, scoprì che più che il materiale era stato il suo sforzo che aveva spinto, sollecitato le energie interne a manifestarsi e che questa manifestazione degli anormali era dovuta al risveglio dello spirito che dormiva.

Le energie latenti degli anormali si manifestavano, per la Montessori, attraverso i canali dei sensi. Bisogna saper chiamare, diceva, entro l’animo del fanciullo, l’uomo che dorme. Questa fu l’origine pura e semplice della trasposizione del metodo di educazione

dei sensi per i fanciulli anormali ai fanciulli normali. Nell'ambito di queste esperienze la Montessori scoprì inoltre l'energia del bambino psichico; il suo programma occulto; scoprì l'esistenza delle nebulose, per cui era necessario seguire la via dell'educazione dei sensi, l'ordine dei movimenti, l'analisi dei movimenti, il lavoro individuale, il materiale anticorrettivo, significava, in questo caso, aiutare la natura del bambino che nel normale e nell'anormale è identica come complesso biologico, psichico e spirituale, solo che queste facoltà negli anormali sono particolarmente bloccate. E allora il metodo può essere lo stesso, però nei fanciulli normali i tempi della ripetizione degli esercizi per lo sviluppo sensoriale vengono notevolmente abbreviati.

Quando si dice che non vi era motivo che la Montessori applicasse lo stesso metodo ai bambini normali si guarda al metodo stesso, cioè al materiale di sviluppo scientificamente elaborato e basta. Ma il materiale rappresenta l'aspetto esterno, macchinoso, forse più inutile del metodo; ma scoprire che fanciulli normali e anormali hanno una identica natura di fondo e che negli anormali ci sono certe deficienze che vanno curate pedagogicamente, è un principio esatto e rappresenta una delle maggiori conquiste della Montessori. Prima di allora gli anormali erano trattati come bestioline, addirittura come malati. La Montessori intuì che si trattava di un fatto pedagogico e non medico. Per Rousseau gli anormali dovevano essere lasciati al loro destino perché erano irrecuperabili. La Montes-

sori crede nel loro recupero e ritiene che, essendovi una stessa natura di fondo sia negli anormali che nei normali, il metodo possa essere lo stesso. Mutavano, è ovvio, l'intensità e la lunghezza degli esercizi, tanto più che ella aveva scoperto che il metodo era il mezzo di liberazione di quelle energie interne latenti e poiché nel corso dei suoi studi vedeva ancora questi periodi sensitivi, vedeva che il bambino aveva un'intelligenza sensorio-motrice e che questo esercizio era indispensabile per lo sviluppo dei successivi gradi dell'intelligenza, e cosa che avviene anche nei fanciulli normali, questo è il procedimento esatto per la Montessori.

Questa intelligenza sensorio-motrice è la base di qualsiasi sviluppo dell'intelligenza in forme più ampie, intelligenza logica, intelligenza analitica.

La Montessori dice che il sistema nervoso centrale, il sistema del gran simpatico, il sistema delle emozioni, delle immaginazioni, la vita vegetativa e sensitiva sono tra loro in rapporto di correlazione. Agiscono, cioè, insieme, per cui non si può pensare di educare solo l'intelligenza, escludendo una stimolazione e un'educazione anche sensoriale. Perciò l'educazione dei sensi ha questo fondamento scientifico e trova un corrispettivo nelle stesse scoperte della psicologia anche più recente, se ci riferiamo al Piaget.

La Montessori rifiuta la ginnastica perché il movimento è essenziale alla vita stessa e distingue l'uomo e gli animali dal mondo vegetale. La trasformazione dei movimenti avviene naturalmente e secondo uno

sviluppo prestabilito, ecco perché la ginnastica e l'educazione fisica non possono imporre trasformazioni dall'esterno. Gli esercizi di vita pratica, a dire della Montessori sono una vera e propria ginnastica. È una cosa diversa dal lavoro normale che produce cose nuove. Il lavoro nella "Casa dei bambini" consiste invece nello spostare e ordinare le cose, gli oggetti, aprire e chiudere cassetti ecc. Però gli esercizi di vita pratica non possono considerarsi una ginnastica vera e propria ma lavoro, lavoro riposante dei muscoli che agiscono senza sforzo.

La diffusione del montessorismo negli USA e in Inghilterra

La notizia dell'esperimento educativo di Maria Montessori giunse negli USA verso il 1910.

Si verificò un notevole entusiasmo tant'è che sorsero molte scuole dell'infanzia che adottarono il metodo Montessori.

Nel 1912, una educatrice americana, Dorothy Canfield Fisher, venne in Italia per visitare una scuola montessoriana a Roma.

Al ritorno in America, non mancò di raccontare ciò che aveva notato soprattutto con riferimento alla funzione della maestra.

Ella disse che nella scuola della Montessori la maestra è la negazione della maestra tradizionale, una maestra "domatrice di leoni". Essa limita la sua presenza per lasciare spazio alla libera iniziativa dei bambini, anche nella scelta e nell'utilizzo del materiale educativo; interviene solo se i bambini incontrano delle difficoltà e chiedono il suo aiuto.

I bambini si muovono in libertà, si concentrano senza che ci fosse qualcuno a dire cosa dovessero fare. Aggiunge "La maestra, vedendoci arrivare voltò la schiena ai bambini per darci la mano e parlare con noi, ma nessuno dei piccoli parve notare il fatto"⁶.

6 Maya Pinesn, *Rivoluzione nell'apprendimento*, Roma, Armando, 1969, p. 133.

La Montessori concordava con diversi pedagogisti americani, che diventarono, poi, i suoi più tenaci oppositori. Ciò che differiva da essi era il fatto che non si poteva affidare l'autoeducazione al caso. Se i bambini si muovevano liberamente, affermava la Montessori, l'ambiente deve essere strutturato per favorire la loro autoeducazione; affermava, ancora, che era necessario preparare un ambiente adatto per un buono sviluppo mentale⁷.

Nel 1913, su invito dell'Editore S.S. Mc Clierck la Montessori visitò gli Stati Uniti e fu ricevuta alla Casa Bianca dal Presidente.

Nell'occasione tenne una serie di conferenze, davanti a migliaia di persone.

Dal 1913 al 1915 sorsero negli Stati Uniti un centinaio di "Case dei bambini".

Nel 1912 anche Kilpatrick si recò a Roma per studiare il funzionamento della "Casa del bambino". Tornato in America scrisse, nel 1914 un denso libricino dal titolo: "The Montessori System Examined"⁸, nel quale sostenne che i principi del montessorismo erano validi nella misura in cui combaciavano con quelli del Dewey, per il resto erano da considerarsi erronei.

Al Dewey, però, sfuggiva il fatto che la dottoressa italiana aveva sul piano pratico educativo, per la prima volta, organizzato e verificato un ambiente educativo strutturato in funzione dello sviluppo dell'attività sensoriale, percettiva, operativa dei bambini, ponendo

⁷ Maya Pines, *op. cit.*, p. 134.

⁸ Houghton Mifflin, New York, 1914.

dosi dal punto di vista del loro auto sviluppo, non già sovrapponendo l'autocoscienza degli adulti al loro bisogno di crescita e di sviluppo, non solo biologico ed emotivo, ma anche conoscitivo⁹.

È questo probabilmente il punto in cui differiva sostanzialmente l'esperienza della Montessori dalla concezione dei pedagogisti americani, cioè che l'ambiente e il materiale di sviluppo, ideati e strutturati, sollecitano la libertà, l'iniziativa e l'attività dei bambini. Da qui derivava la limitazione del potere d'intervento dell'educatrice. In tal modo, al concetto deweiano, del conoscere attraverso l'azione veniva contrapposto il principio della Montessori dell'agire attraverso la conoscenza. Riteneva, infatti, la Montessori che nel bambino c'è il bisogno di manipolare, percepire e conoscere ai fini della crescita e della sua maturazione.

Evidentemente il Kilpatrick, nella sua visita a Roma alla "Casa dei bambini", non aveva avuto il tempo necessario per conoscere a fondo le implicanze pedagogiche e didattiche su cui si articolava il Metodo. La sua errata presa di posizione e quella del Dewey finirono col canalizzare il rifiuto verso la decadenza dell'esperienza montessoriana.

Il punto di maggiore distanza consisteva nel fatto che "veniva condannata nella Montessori, una sorta di anticipata attenzione all'educazione intellettuale e

9 R. Mazzetti, *Dewey e Bruner. Il processo educativo nella società industriale*, Roma, Armando, 1968, pp. 339-344.

l'adozione di un materiale di lavoro e sviluppo, non grezzo, ma strutturato"¹⁰.

A mio avviso, il Mazzetti ha avuto ragione nell'evidenziare i limiti della psicopedagogia del Dewey e la scarsa rilevanza scientifica del pensiero del Kilpatrick¹¹.

La Montessori, però, ebbe la sua rivincita attraverso una sua collaboratrice, Helen Parkhurst, che strutturò il "Piano Dalton" sulla base del montessorismo.

L'educatrice americana aveva collaborato con la Montessori, prima in Italia e poi in America, negli anni dal 1914 al 1918, dove aveva diretto le scuole preparatorie per insegnanti montessoriane.

In effetti la Parkhurst vestì all'americana la Montessori e la trasferì, con un balzo discretamente geniale, lungo l'asse di una ristrutturazione di una scuola media che fra il 1920-1930, dimostrò una sua credibilità perfino su un piano internazionale¹².

In Inghilterra, la situazione culturale, scientifica ed anche economica era diversa da quella degli USA. Lo studio delle ricerche psicologiche, sociologiche e pedagogiche, condotte su un piano scientifico e pratico, fece della cultura americana un punto di riferimento internazionale.

Tuttavia, anche in Inghilterra si sviluppò un notevole interesse per il montessorismo. Ce ne dà conferma

10 J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1961, pp. 180-181.

11 R. Mazzetti, *Scoperta dell'infanzia e nuove prospettive dello sviluppo dell'uomo*, Salerno, Beta editrice, 1970, p. 30.

12 R. Mazzetti, *ivi*, p. 32.

Emil G. Hume, la quale scrive che “l’anno 1910, segna una tappa nella storia dell’Infants School”. Nel 1910, il libro della Montessori, “La scoperta dell’Infanzia”, tradotto in inglese e pubblicato, apparve per la prima volta. La Montessori inoltre tenne Corsi di lettura che produssero cambiamenti dell’organizzazione e nei metodi di insegnamento¹³.

Secondo la Hume i principi del metodo montessoriano erano gli stessi di quelli del Froebel e precisamente:

- il principio della libertà in educazione, condizione necessaria per favorire lo sviluppo e la crescita del bambino;
- l’importanza della libertà autonoma dei bambini, liberamente scelta;
- il ruolo della maestra che assume compiti di guida e di vigilanza;
- la necessità di un ambiente preparato in base alle necessità dei bambini;
- l’importanza dell’educazione sensoriale come fondamento dello sviluppo intellettuale.

La tradizione culturale inglese, infatti, recepì il principio della libertà dei bambini, che attraverso l’utilizzo dei materiali strutturati, scientificamente preparati, potevano facilitare l’autoeducazione.

“Il contributo scrive la Hume, dato dalla Montessori alle nostre Infants school non deve essere sottovalutato”, “non è esagerato dire che Essa ha influenzato tutto l’atteggiamento degli insegnanti e dei bambini

13 E. G. Hume, *Insegnamento e apprendimento nelle scuole per l’infanzia*, Firenze, La Nuova Italia editrice, p. 7.

piccoli ed ha avuto come effetto che le differenze individuali tra i bambini non venissero considerati spiacevoli, fatti da ignorare, ma piuttosto manifestazioni interessanti dell'impulso vitale, alle quali si sarebbe dovuto prestare molta attenzione"¹⁴.

La Hume, a mio parere ha colto l'elemento fondamentale dell'esperimento educativo della Montessori, quello cioè di considerare il bambino una fonte di energia che condiziona tutto lo sviluppo e la crescita della sua personalità. Lo stesso pedagogista e matematico inglese, T. P. Nunn, presentando l'opera della Parkhurst, "Education on the Dalton Plan", affermava che l'opera della Montessori aveva avuto un notevole impulso nella concezione dell'educazione, come autoeducazione.

14 E. G. Hume, *op. cit.*, p. 8.

L'educazione morale nel pensiero di Maria Montessori

Prima di definire se certe manifestazioni disordinate dei bambini siano cattive o meno, vanno indagate per vedere se si tratta di malesseri passeggeri o di vere mancanze morali. La Montessori infatti, distingue disordine da cattiveria.

L'educazione morale per la Montessori è quella che tende a rendere sociale un individuo per sua natura extra o antisociale. Essa comprende più parti. Occorre iniziare col correggere tutti i difetti fisici mediante una opportuna azione educativa; occorre, inoltre interpretare quelle manifestazioni che sono intese come cattiveria dei bambini, le quali apparentemente non sono provocate da alcun motivo, per accertare se esse provengono da malesseri fisici oppure non. Come rimedio immediato, la Montessori consiglia di ridurre il bambino all'obbedienza e alla immobilità vera e propria, cominciando dall'immobilità tonica.

Per dare il primo concetto della propria personalità fisica al bambino e della sua relazione con l'ambiente ricorrevamo, dice la Montessori, alla imitazione. Per ispirargli i primi doveri gli creavamo un ambiente moralmente corretto, ambiente nel quale il bambino, già sottomesso all'ambiente, imiterà le persone che agiscono bene.

Nell'educazione intellettuale si educavano i sensi, nell'educazione morale si educa il sentimento. Con

l'immobilità tonica del corpo si favoriva l'obbedienza e quindi l'educazione del sentimento.

La Montessori per educazione morale del deficiente, intende l'opera che rende sociale un individuo per sua natura extra sociale. Nel fanciullo normale l'educazione morale viene a coincidere con l'educazione in genere, cioè come sviluppo della sua personalità e con la socializzazione.

L'educazione sociale

Nell'opera, "La Mente del Bambino", la Montessori dice: "Il primo passo che il bambino deve fare, è trovare la via ed i mezzi di concentrazione che stabiliscano le fondamenta del carattere e preparino il comportamento sociale. Appare subito evidente l'importanza dell'ambiente a questo fine perché nessuno dall'esterno può dare al bambino la concentrazione e organizzare la sua psiche; egli deve fare da sé. Fare da sé, lavorare da sé o morire psichicamente, ecco l'alternativa." Tuttavia questo fare da sé, lavorare da sé, non è inteso dalla Montessori in senso individualistico, nel senso, che il bambino sia completamente isolato dagli altri.

In proposito è utile quanto dice la Montessori: "Quando le classi sono numerose tanto meglio consentono di configurare la scuola come una 'comunità lavoratrice' ". Quindi sono da preferirsi le classi numerose alle classi con pochi alunni. Quando le classi sono numerose si rivelano meglio le differenze di carattere e più facili sono le varie esperienze, che vengono a mancare se i bambini sono pochi. Il maggiore perfezionamento dei "bambini avviene attraverso le esperienze sociali". Nella "Mente del Bambino" ella dice: "I bambini nelle case dei bambini vengono raggruppati verticalmente da tre a sei anni. La società è interessante perché è composta da tipi diversi". La Montessori ritiene socialmente valido unire bambini di età

diverse perché se li dividiamo per età spezziamo il filo della vita sociale, togliamo ad essa il nutrimento. Le nostre scuole, dice la Montessori, hanno dimostrato che i bambini di età diverse si aiutano uno con l'altro, i piccoli vedono ciò che fanno i grandi e chiedono loro spiegazioni che questi danno volentieri. Nei bimbi piccoli non esiste invidia. Maria Montessori inoltre, è per le classi aperte.

Nelle case dei bambini le pareti divisorie sono mezzepareti che consentono a bimbi di sezioni diverse di recarsi liberamente in altre sezioni. Vi sono, dice la Montessori, limitazioni non divisioni. Nelle nostre scuole vi è animazione, non vi sono complessi di inferiorità, ma la normalità reciproca, data dallo scambio di forze psichiche. Oltre la costituzione della sezione vi sono poi le attività di vita pratica nelle quali c'è vita sociale dei bambini. Per inciso occorre ricordare che Elena Parkurst si orientò in massima parte sulla Montessori, dando rilievo all'apprendimento individualizzato e ritenendo marginale la dimensione sociale dell'educazione.

L'educazione religiosa

Nell'*Autoeducazione nelle scuole elementari*¹⁵, la Montessori afferma che anche i bambini cresciuti in ambiente laico, per non dire irreligioso, tendono ad esprimere il bisogno che in loro sia coltivato il sentimento della fede e la loro partecipazione al divino. Nel 1916 Ella osservava che erano state fatte pochissime ricerche sul sentimento religioso dei bambini. Ella si avvale di queste e delle esperienze fatte direttamente nelle "case dei bambini" su bambini provenienti da famiglie non religiose, e concludeva che il bambino non ha solo bisogni intellettuali, ma il suo spirito aperto e puro riflette la luce divina. Il bambino è attento a tutto ciò che è simbolico ed è portato a scoprire anche nei riti il significato mistico che si nasconde in essi.

Esiste, dice la Montessori, nei bambini un sentimento religioso intrinseco. Il bambino è l'essere più religioso del mondo. La religione, la fede in Dio è al centro di quel bisogno di sicurezza che gli serve per essere tenuto lontano da ogni sentimento di paura e di male. Per la normalizzazione dei bambini, secondo la Montessori, non è necessaria solo la concentrazione in un lavoro fisico-sensoriale, ma anche la concentrazione in un concreto esercizio di fede religiosa. La Montessori dava un resoconto delle sue esperienze nelle opere: "I bambini viventi nella Chiesa"; "La vita di Cristo", "La Messa spiegata ai bambini". Sembra, quasi, che

15 Roma, Loescher, 1916.

da una iniziale posizione positivistica la Montessori
sia approdata ad una sorta di misticismo!

La diffidenza dei cattolici

La Montessori difende il bisogno dell'educazione religiosa per la normalizzazione e lo sviluppo morale dei bambini. Ella intende la normalizzazione come opera preliminare all'educazione infantile. Ma è anche vero che per essa la normalizzazione non è solo un punto di partenza ma anche una procedura continua e un punto di arrivo. Maria Montessori, di fronte alla inaspettata esplosione di energia psichica creatrice nella scuola di S. Lorenzo, se ne uscì con il famoso grido "Chi siete voi?" che segnava l'inizio della sua crisi spirituale e di una vera e propria conversione religiosa. Anche quando parla della necessità di un'educazione dilatatrice per evitare l'errore di correggere, sopprimendo i difetti del bambino, la Montessori presuppone la necessità di una profonda educazione del sentimento. Non si spiega, perciò, la diffidenza dei cattolici i quali probabilmente non credettero alla sua conversione, ritenendola più culturale che spirituale.

Le differenti interpretazioni della ricerca educativa di Decroly e della Montessori

Secondo Wallon tra il Decroly e la Montessori vi sarebbero delle sostanziali differenze a vantaggio della ricerca effettuata dal medico belga.

La Montessori partirebbe da teorie a priori mentre il Decroly, secondo il Wallon, partirebbe dalle osservazioni sui fanciulli. La Montessori, dice il Wallon, ha ripreso le teorie del sensismo e attraverso il Sèguin è risalita fino al Condillac per cui ritiene che nel fanciullo è fondamentale la sensazione. Decroly invece avrebbe tratto una conclusione contraria.

Le affermazioni del Wallon sono riprese e sostenute anche dal De Bartolomeis che in sostanza rifiuta l'opera e il pensiero della Montessori. Secondo il Mazzetti la critica è errata ed è dovuta a scarsa comprensione dell'opera della Montessori.

La Montessori, per Mazzetti, non parte da teorie a priori ma da istanze pratiche e si è collegata non solo alle esperienze del Sèguin ma anche a quelle di Itard e di Rousseau.

“L'educazione ha un senso positivo solo se si sottrae al destino di essere a rimorchio della società. È evidente, allora, il come e il perché la Montessori abbia sempre inteso l'educazione come liberazione dell'infanzia nella comunione coi movimenti sociali moderni della liberazione dell'operaio e della donna”. Nell'opera di Maria Montessori, pertanto, emerge una persistente

animazione di Umanesimo rinnovatore socialista-mente orientato. Per Mazzetti, non è esagerato affermare che “se Marx è stato definito il Machiavelli del proletariato, la Montessori può essere definita il Marx del bambino”. Inoltre se per Marx “la storia è stata sempre lotta di classe, per Montessori la storia è stata sempre lotta tra gli adulti e i fanciulli al punto che il fanciullo è stato sempre considerato un extrasociale, soggetto privo di diritti perché privo di vita psichica”. Montessorismo e marxismo pertanto non si escludono a giudizio del Mazzetti. Alla Montessori e a Freud, Mazzetti attribuisce il merito della scoperta del bambino come “padre dell’uomo”¹⁶.

16 Mazzetti R., *Scoperta dell’infanzia e nuove prospettive sullo sviluppo dell’uomo*, Salerno, Beta editrice, 1970, p. 599.

I rilievi di Gentile sull'esperienza educativa di Maria Montessori

Gentile che non era ancora Ministro della P.I. ma professore di Filosofia, fu incaricato di redigere una relazione sugli esperimenti del metodo Montessori nelle classi elementari in funzione a Roma nell'edificio di Via Novara e in quelle del quartiere Trionfale. La relazione venne chiesta dal Ministro della P.I. per vedere se era possibile concedere un sussidio al Comune di Roma per la continuazione degli esperimenti. La Commissione ispettiva si pronunciò favorevolmente per la concessione del sussidio per le prime tre classi e negativamente per le classi quarte e quinte. Il Gentile formulò i seguenti rilievi principali:

- insegnamento essenzialmente individualistico e concentrativo dei fanciulli per cui i fanciulli assumono un atteggiamento di fanciulli riflessivi più che espansivi, un disinteressamento verso il mondo mentale dei compagni e dell'insegnante;
- la perdita di drammaticità e della somiglianza della scuola con la realtà della vita a cagione di quanto guadagna in concentrazione, da dare l'idea di una comunità di minuscoli studiosi più che di fanciulli;
- la limitatezza dei mezzi espressivi e quindi il pericolo del restringersi e dell'intirizzirsi di quella stessa individualità sulla quale il metodo si fonda;
- la mancanza nelle classi quarte e quinte di un contenuto medio, concreto di cultura suggerito dalla vita

storica e sociale e inquadrata in un disegno didattico ufficiale.

Appare evidente come i rilievi mossi dal Gentile si riferiscono più che al metodo, ad una sua restrittiva applicazione. Inoltre le manchevolezze riscontrate sono in relazione alla validità del metodo ma non intaccano lo spirito e le profonde intuizioni didattiche e pedagogiche della Montessori.

Domann e Montessori: leggere, scrivere e far di conto nella scuola dell'Infanzia

Il problema di anticipare l'iscrizione alla scuola elementare è una questione dibattuta da tempo. Molti genitori gradirebbero anticipare l'iscrizione al quinto anno, ma psicologi, educatori, le autorità scolastiche sono di avviso contrario e ritengono che l'età in cui il bambino può apprendere a "leggere, scrivere e far di conto" è quella dei sei anni, che la scuola dell'infanzia non è anticipatrice di quella elementare e non può fare quello che deve essere fatto dopo. Maria Montessori e Gleen Domann, con le loro esperienze hanno dimostrato che le tecniche del "leggere, scrivere e far di conto" possono avere diritto di cittadinanza anche nella scuola dell'infanzia, in un'età a tre-quattro anni. A loro giudizio, ciò, non significa "anticipare", ma contribuire allo sviluppo di capacità cognitive, motorie e linguistiche attraverso il gioco e le attività di vita pratica. Non a caso Platone diceva che i bambini devono apprendere come se giocassero!

Domann orienta la sua esperienza solo alla possibilità che il bambino possa leggere a tre anni. Egli ritiene che è stata la Televisione, ad offrire ai bambini la possibilità di scoprire il segreto della lettura in maniera gioiosa. I bambini, secondo Domann, prima dell'avvento della Televisione incontravano delle difficoltà a leggere perché i caratteri erano troppo piccoli e, come tali, non facilmente percepibili.

Sul video, invece, la parola appare con caratteri più grandi e chiari per cui i bambini vengono stimolati a ripetere più volte la parola, anche se ancora non ne conoscono il significato

La Televisione, dice Domann, ha offerto ai bambini gli strumenti idonei di cui avevano bisogno per rivelare la loro capacità, la loro tendenza e porsi il loro bisogno di leggere¹⁷. Sulla base di questa considerazione, Domann ha cominciato a presentare ai bambini di tre anni, normali e cerebrolesi, dei cartelli contenenti parole scritte con caratteri grandi e con espressione chiara e forte.

Le prime parole riguardavano persone della vita del bambino e successivamente parole relative al suo mondo. Venivano usati anche cartoncini di colore diverso con lettere maiuscole e minuscole.

Attraverso questi cartoncini, i bambini diventavano capaci di strutturare e collegare frasi semplici e con diversi significati. In questo modo i bambini di tre anni cominciavano a leggere speditamente parole con caratteri scritti e adeguati alle facoltà visive, emotive e operative. Domann chiama in causa la Montessori che ritiene un'antesignana in quanto ha iniziato la sua opera a partire dai primi anni del '900.

La Montessori va oltre Domann, Dewey e Kilpatrick e dimostra che la "Casa dei bambini" favorisce non solo la scoperta della lettura, ma anche l'acquisizione della scrittura e delle prime tecniche del calcolo.

17 R. Mazzetti, *Scuola materna e società degli adulti*, op. cit., p. 227.

Le esperienze di Domann e Montessori, compiute su bambini anormali, hanno dimostrato che è possibile superare il pregiudizio in base al quale il bambino non è in grado di leggere prima dei sei anni. In Domann e in Montessori scompare il tradizionale alfabetiere; Domann utilizza cartelloni con lettere prestampate a caratteri grandi, la Montessori lettere mobili con le quali il bambino costruisce parole e frasi. Domann espone le sue esperienze nell'opera "Leggere a tre anni", la Montessori nella "Scoperta del bambino", in cui è possibile reperire il vero significato della sua esperienza. Ella dice: "Tutti sappiamo che il primo scoglio della scuola è il leggere e lo scrivere", "coloro che sotto questo aspetto si preoccuparono del bambino in se stesso con la conclusione di ritardare un apprendimento già tanto penoso, considerarono l'età di otto anni appena adatta a così difficile conquista". Generalmente, continua la Montessori, viene fissato ai sei anni l'insegnamento dell'alfabeto, considerando quasi una colpa mettere la prima infanzia alle prese con l'alfabeto scritto, con le parole scritte¹⁸. Ciò implica il superamento dei vecchi metodi per l'apprendimento del leggere e dello scrivere. La Montessori va oltre e dimostra che è possibile favorire l'apprendimento di calcolo e misura verso i quattro anni, considerata un'epoca d'oro per l'acquisizione del linguaggio e lo sviluppo di capacità e cognitive e logiche. Tra i tre e i sei anni, secondo la Montessori, i bambini si trovano

18 M. Montessori, *La mente del bambino*, Milano, Garzanti editore, 1970, p. 203.

in una fase in cui si assiste ad uno sviluppo sorprendente e assolutamente unico per velocità e profondità, uno sviluppo che comincia a diminuire verso i cinque anni. È, quindi, opportuno, a partire dal quarto anno, sostenere lo sviluppo con attività e strumenti di crescita i più idonei possibili. Sul piano pratico la Montessori fece costruire un alfabetiere con lettere mobili. La parte più interessante, scrive la Montessori, fu questa “che dopo aver fatto sovrapporre la lettera mobile alle lettere diseguate sui cartelloni, le facevo toccare nel senso della scrittura corsiva, le facevo toccare ripetutamente, così i bambini venivano a compiere il movimento necessario e a riprodurre la forma dei segni senza scrivere”¹⁹.

In questo periodo, inizia contemporaneamente l’insegnamento della lettura e della scrittura. Il materiale utilizzato è costituito da lettere dell’alfabeto libero con le quali il bambino inizia a comporre parole e frasi. A quattro anni, il bambino si trova in un periodo favorevole per lo sviluppo del linguaggio, un periodo creativo, un’intensificazione di vita, va costruendo e completa il linguaggio dell’uomo²⁰. A cinque anni questa sensibilità, per la Montessori è già in diminuzione perché è quasi terminato il periodo creativo. A questo punto la Montessori riporta alcuni episodi accaduti nella “Casa dei Bambini” del quartiere S. Lorenzo di Roma, per dimostrare che i bambini, non solo apprendono le tecniche del leggere e dello scri-

19 M. Montessori, *op. cit.*, p. 215.

20 M. Montessori, *op. cit.*, p. 239.

vere, ma sono capaci anche di correggere da soli gli errori.

Durante il primo periodo di questo mirabile esperimento, venne a trovarci un ispettore scolastico e desiderò dettare una parola che gli sembrava difficilissima. La pronunciò chiaramente scandendo nella pronuncia italiana le due ultime lettere così simili tra loro nel suono "Dermo Darmostadt". Il bambino comprese la parola come la udì pronunciare. Un'altra volta un funzionario della pubblica istruzione dettò: "Sangiaccato di novitazar" ad un bambino di quattro anni e mezzo che riprodusse le parole sul suo tavolino con le lettere dell'alfabeto mobile. Si verificò inoltre, il caso di un ispettore capo delle scuole di Roma che desiderava di fare egli stesso un esperimento, dettò il suo cognome, "Di Donato". Il bambino cominciò a comporlo e fece uno sbaglio perché non aveva udito chiaramente tutti i suoni e compose "dito" invece di "Di Donato". L'ispettore ripeté "dido", il bambino allora prese la lettera "t" perché aveva capito l'errore, che non depositò nel cartellone, ma mise da parte in modo tale che "Dito" diventò "di donato".

Per comprendere appieno il significato profondo dell'esperimento della Montessori, sarebbe necessario leggere più pagine della sua opera, mi limito a considerare ciò che è il valore della sua esperienza, riuscire a favorire nel bambino il gusto della lettura attraverso il gioco e l'utilizzo di materiale scientifico e di vita pratica, orientato a portarlo a fare e ad esprimersi liberamente contestando completamente la scuola tra-

dizionale e i suoi metodi, dando origine ad una forma di educazione che fa del bambino “uomini migliori”²¹. Bisogna “chiamare entro l’animo del bambino l’uomo che vi sta assopito”²². L’educazione, secondo la Montessori deve servire a liberare i bambini da quegli strumenti degradanti che sono il banco, i castighi esteriori, per condurlo a svilupparsi e a crescere liberamente senza costrizione, in un clima di serenità nell’ambito familiare prima e nella scuola dopo.

In conclusione, già nella scuola dell’Infanzia può essere avviato il leggere, lo scrivere e il far di conto a condizione che si rispettino la capacità e la disponibilità dei bambini. I bambini giocano con le parole e iniziano a contare prima dicendo numeri a caso, alla rinfusa e poi secondo la progressione.

21 M. Montessori, *op. cit.*, p. 33.

22 *Ivi*, p. 28.

L'istituzione dell'educazione infantile nella concezione del Froebel

I Giardini d'infanzia.

L'espressione "Giardino d'infanzia" non deriva dal fatto che Froebel voglia, accanto ad ogni scuola, un giardino, un cortile con alberi, un prato.

La denominazione del nuovo tipo di scuola gli venne in mente considerando i bambini come delle piante da coltivare.

L'espressione "maestra giardiniera", indica l'educatrice come il mezzo per favorire la crescita spontanea della "pianticella infantile".

Il principio al quale si ispira, in primo luogo, il "giardino" è quello cui si ispira l'educazione, che Froebel concepisce come opera di libertà e di spontaneità. Essa deve limitarsi a proteggere e a vigilare.

Il "Giardino d'infanzia", cioè, si limita a tradurre, in realtà, l'esigenza rousseauiana di conservare il bambino nella sua naturale innocenza e serenità, separandolo dal resto del mondo e facendolo vivere a contatto con la natura, in continua attività, sotto lo sguardo vigile e discreto dell'educatrice.

Senonché proprio l'impegno di tradurre l'esigenza rousseauiana in realtà costrinse Froebel a disciplinare la spontaneità, e per così dire a incanalarla verso alcune attività scientificamente determinate. Le principali di tali attività erano:

- coltivazione del giardino, esiste un giardino da coltivare in comune. Ogni bambino ha un'aiuola o una piantina, affidata alle sue cure. Attraverso il giardinaggio si vuole ridestare l'amore per la natura e sviluppare la pazienza e la perseveranza,
- la varia combinazione degli oggetti semplici e la trasformazione di materiale, quale la sabbia, l'argilla. Questa occupazione mira a far acquisire la conoscenza delle proprietà generali dei corpi e del modo di trattare la materia, condizione per manifestare l'attività creatrice per modificare il mondo esterno in conformità con i bisogni e le aspirazioni del bambino.
- la ginnastica della mano, la cui destrezza è premessa di tutte le partecipazioni;
- poesie e canti che esercitano il linguaggio, affinano l'orecchio e suscitano l'amore verso il prossimo e verso Dio;
- marce e giochi ginnici, accompagnati da canti che irrobustiscono i muscoli e sviluppano il significato dell'ordine e della precisione e rendono più acuta e rapida l'osservazione, promuovono l'autocontrollo e lo spirito di collaborazione;
- esercitazioni di disegno miranti ad esercitare l'occhio e la fermezza della mano, successivamente permettere la concreta espressione del nascente sentimento estetico.

Nel "Giardino" l'educatrice dovrà dare al bambino nozioni pratiche e utili alla vita presente e del domani, deve fargli comprendere il concetto di proprietà e il rispetto verso gli alberi e la natura, dovrà illumina-

re, per quanto possibile, la coscienza del bambino affinché senta la grandezza di Dio, fare di lui un essere libero.

Nel "Giardino" inoltre, il bambino deve parlare correttamente, contare gli oggetti, cantare, forgiare la materia, giocare.

Nel "Giardino" infine, il bambino dovrà trovare i giochi che gli consentiranno di sviluppare la sua personalità. A tal fine, Froebel creò il materiale occorrente: i doni.

Primo dono: La palla. È il simbolo dell'infinito, dell'unità e del movimento.

Una palla sola dà al bambino l'idea dell'uno. Una serie di sette palline, coi colori dell'iride, gli dà l'idea della molteplicità e della varietà, naturalmente con la palla il bambino fa giochi atti a promuovere destrezza, forza, colpo d'occhio. A tali giochi sono abbinate poesiole e canzoncine.

Secondo dono: La sfera, il cilindro, il cubo. Se la sfera rappresenta unità e movimento, il cubo è il simbolo della varietà e del riposo. Il loro confronto rivela assoluto contrasto, che come tutti i contrasti della natura, può essere superato da una figura che riunisca in sé alcuni caratteri della sfera e alcuni del cubo. Tale figura è, appunto, il cilindro.

Terzo Dono: Il terzo dono è un cubo grande, diviso in otto cubetti uguali tra loro, attraverso i quali il bambino acquista la nozione fra il tutto e le parti, intuisce il significato essenziale delle quattro operazioni, comprende la somiglianza delle parti fra di loro e la dis-

somiglianza delle parti rispetto al tutto. Con questo dono inizia il lavoro di costruzione

Quarto dono: È un cubo della stessa dimensione del precedente, pure suddiviso in otto parti uguali, ma aventi la forma di piccoli mattoni, che permettono di fare ulteriori e più particolari osservazioni circa la struttura del mondo fisico. Inoltre, rendono possibili costruzioni più varie e complicate.

Quinto dono: È un cubo delle dimensioni di quelli precedenti, diviso in ventisette cubetti uguali. Di questi, ventuno sono interi, tre sono suddivisi da una diagonale e tre da due diagonali.

Sesto dono: Deriva dal quarto. Il cubo è suddiviso in ventisette mattoncini, tre dei quali suddivisi secondo l'altezza e tre secondo la larghezza.

Con i pezzi, messi a disposizione da tutti i doni, si possono ottenere costruzioni svariatissime, mobili, case, castelli, ponti. A questi primi sei doni, Froebel ne aggiunse altri, derivati dalla scomposizione di figure geometriche, fra cui le linee sono fuscilli o trucioli e i punti perle, bottoni o punti di ricamo. Di qui, tutta una serie di esercitazioni quali piegatura, taglio, incollatura, tessitura, ricamo.

La concezione pedagogica del Froebel

Froebel può essere considerato il più tipico rappresentante del romanticismo in campo pedagogico.

Il fondamento speculativo della sua pedagogia è costituito dalla filosofia dell'identità di Schelling. Tutte le cose procedono da un'unica essenza divina e da tale essenza sono condizionate.

La ragione di tutte le cose è in Dio, ma che cosa può portare all'intuizione di Dio? Non la riflessione filosofica sui risultati delle scienze della natura, non la chimica, non la geologia possono portare a riconoscere la profonda unità che risolve un Dio natura e spirito.

Nella natura è riconoscibile l'attività di un potere creatore che si esplica nella libera produzione di forme sempre nuove, quello stesso potere che si manifesta nella vita dello spirito umano. Solo l'intuizione estetica permette di penetrare l'intimo della vita, trapassando dall'apparenza e dalla exteriorità. Solo l'intuizione estetica, dunque, permette di cogliere il divino che è nel mondo.

Queste capacità di cogliere il divino nelle cose e di realizzare il divino, trasformando le cose e formularne di nuove è, secondo Froebel particolarmente vivo nel bambino, il quale nella sua ingenuità, nella libertà della fantasia, comprende meglio di chiunque la vita e sa imprimere alla sua azione il carattere della divina fantasia creatrice, che è il fine e il compito di tutte le cose.

Froebel riduce a quattro le tendenze fondamentali: al lavoro, al sapere, alla bellezza, verso Dio.

L'educazione, per Froebel, consiste appunto nel guidare il bambino ad esprimere la propria interiorità e a divenire conscio di sé, nel fornirgli i mezzi e nel proporgli il metodo, atti a fargli raggiungere il proprio fine.

Questo è il concetto fondamentale della sua dottrina pedagogica. L'uomo, dice Froebel, molto spesso ha un concetto del tutto falso ed esteriore del lavoro, dell'attività creatrice. L'idea che l'uomo lavori solo per fini utilitaristici è errata. Il vero significato del lavoro è ben'altro. L'uomo deve dare corpo allo spirito, al divino che è in lui.

La religione, senza attività creatrice, senza il lavoro rischia di diventare vuote fantasticherie. Il lavoro, senza religione riduce l'uomo a una macchina. Per avere uomini che intendano così religione e lavoro, è indispensabile un adeguato processo formativo che l'orienti fin dalla prima infanzia. L'attività che risponde meglio alle necessità e ai bisogni del mondo interiore del bambino e che al tempo stesso rappresenti il grado più alto del suo sviluppo, è il gioco che non è "perditempo", ma ha per lui un profondo significato, il mezzo naturale per l'attuazione della sua personalità. Il gioco ha anche un'importantissima funzione pedagogica che rivela all'insegnante la vita interiore presente e futura del bambino.

Il gioco, cioè, è parte dominante dell'attività infantile, è l'espressione del suo stesso sviluppo e, pertan-

to, non può essere negato al bambino perché sarebbe come negare il suo animo. Per tale motivo, il gioco, secondo Froebel, si presta ad un uso didattico, ovvero, come mezzo per la stimolazione e la formazione della creatività, dell'intuizione, attraverso la quale il bambino comincia a giocare con le cose e poi con se stesso e con il mondo.

Ma, il gioco è anche la trama fondamentale dei rapporti interpersonali, per cui la sua utilizzazione didattica educa alla socialità, a vivere con gli altri. Sono questi i fondamenti della pedagogia froebeliana:

- rispetto per l'infanzia;
- educazione come aiuto all'evoluzione dell'anima;
- il gioco come espressione del vissuto infantile, parte dominante dell'educazione infantile, intesa come creatività, interazione, socialità.

L'estetica e la fisica nello sviluppo della personalità

L'estetica e la fisica sono due sfere di estrema importanza nello sviluppo della personalità; entrambe si esprimono e si valorizzano attraverso il gioco. Attraverso il gioco, infatti, il bambino percepisce il mondo esterno, comprende e sviluppa il linguaggio. Esiste in ogni bambino una naturale disposizione al bello e quindi è possibile attivare anche un'educazione all'arte.

Allo stesso modo è importante anche curare la sfera fisica della personalità, assicurandone libera espressione nel gioco, motivato, proprio, dall'esigenza del movimento di cui ciascun bambino, nel contatto con la natura e il desiderio di movimento, trova la libertà di espressione e di stimolazione verso altri campi di esperienza.

Il bambino, cioè, svolge la propria esperienza nel mondo soprattutto attraverso la creatività e l'espressione artistica.

L'intelletto è solo moltiplicatore delle risorse artistiche del bambino, cosicché la conoscenza avviene partendo dall'osservazione del creato, ovvero dalla bellezza delle cose create da Dio e passa dalla osservazione all'interiorizzazione, alla presa di coscienza delle cose che ci stanno intorno, ed infine, alla esteriorizzazione, ovvero alla produzione di opere della creatività e

dell'intelletto, in modo da dare libero sfogo al divino che c'è in ogni bambino.

Il ritmo della conoscenza è, quindi, osservare, interiorizzare, esteriorizzare.

Il bambino froebeliano non è fine a se stesso, "ludens", nel senso del puro gioco, senza valore, ma accomuna in sé le qualità di artista e di esploratore, grazie all'integrazione didattica operata dal gioco.

Il vissuto ludico, per Froebel, si serve di strumenti di lettura del mondo che sono di ordine "geometrico", "matematico" e "linguistico". Questi stessi strumenti costituiscono una fonte inesauribile di potenza e di valore che può essere liberata e indirizzata verso il bene, grazie al potere liberatorio dell'educazione²³.

Tuttavia, lungo la strada della realizzazione dei "Giardini d'Infanzia" e delle sue teorie, il Froebel abbandona meccanicismo e misticismo e il suo materiale, i doni, sarà sempre più inteso a potenziare lo sviluppo fisico e mentale.

Anche nel campo affettivo c'è una contraddizione tra la conclamata necessità di spontaneità del bambino, di una liberazione dai ferrei dettami degli adulti, e la deterministica dialettica Uomo-Dio, Bimbo-Gesù in cui dovrebbero placarsi tutte le tensioni, le frustrazioni, le ansie, le gioie infantili, attraverso un amore che il singolo bambino riversa su tutto. Se si considera fonte di sollievo, la sottrazione del bambino alla dipendenza dell'adulto, si ricade nella "pupillarità".

23 F. Froebel, *L'educazione dell'uomo e gli altri scritti*, Firenze, La Nuova Italia, 1960.

Froebel, però, si riscatta allorché, in sede didattica, ritiene il gioco e l'affettività "nuclei di energia vitale". Ciò significa che il gioco è l'esperienza irrinunciabile per lo sviluppo dell'affettività e per la vita affettiva stessa. Per Froebel, però, non era ancora chiaro il peso che poteva avere il condizionamento sociale e familiare nello sviluppo del bambino; non prese in considerazione le diversità individuali e i possibili contrasti che esse possono rappresentare rispetto al senso sociale. L'infanzia sembra essere integrata nella società che è, però, proprio quella dell'adulto.

Rapporto tra potenzialità corporea e creatività

Per il Froebel l'operatività reale precede l'operatività mentale nel senso che il bambino intende ciò che fa. Il movimento consente la comprensione del mondo e l'esteriorizzazione dall'interiorità creativa-spirituale, ovvero celebra al medesimo livello la vitalità più genuina, la propria tensione. Quanto più saranno attivate le potenzialità corporee, tanto più sarà liberata la creatività; quelle che noi oggi definiamo abilità motorie, espressioni verbali mimico-gestuali già, per Froebel erano di grandissima importanza. Non c'è il prima della mente rispetto al corpo "come dicevano i teisti".

Il Froebel elabora una serie notevole di giochi di destrezza, forza, movimento, allenamento dei sensi, della riflessione, del giudizio e descrive qual è l'ambiente naturale più idoneo allo svolgimento di tali giochi.

Solo là dove le attività del corpo e dello spirito sono in comunione reciproca, viva e ordinata, c'è la vera vita. Froebel, in realtà, vede l'intelligenza come una facoltà che cresce e si modella attraverso il "fare". Ciò contrasta ed appare piuttosto riduttivo rispetto all'ampia batteria di "doni" apprestata per aiutare l'attività ideativa e rappresentativa del bambino, per essere "chiavi di lettura" della divina unità del reale, sicché alla fine sembrerebbe che i doni sarebbero strumenti nati da una meccanicistica "teoria della forma".

Froebel elabora una didattica di ricerca e lettura dell'ambiente dando dei preziosi suggerimenti. Gli esercizi del metodo froebeliano si configurano come attività grafico-pittorica, attività plastico-manipolativa, canto e musica, educazione al ritmo e alla recitazione, gioco libero, inoltre, che conduce però, ad enfatizzare la fantasia, il movimento, la soggettività, mortificando elementi altrettanto importanti nello sviluppo della personalità del bambino, quali la socializzazione, la collaborazione, la partecipazione.

Valore del metodo

Al metodo froebeliano sono state rivolte molte critiche. La prima critica riguarda il simbolismo. Lo storico della pedagogia Gabriele Compayré afferma che Froebel avrebbe perso il senso della realtà per eccesso di immaginazione per cui si sarebbe smarrito in teorie strane. Tali teorie sarebbero spiegabili solo tenendo conto del carattere misticheggiante della filosofia romantica che costituisce il fondamento della pedagogia del Froebel.

La seconda critica riguarda il distacco che il metodo introdurrebbe tra gioco e lavoro. Gli scopi che il bambino si pone durante il gioco non possono trasformarsi in scopi di lavoro. Bisogna, però, dire che Froebel condanna il lavoro utilitaristico e la sua esaltazione nel gioco, non solo come attività tipica del bambino, ma quale forma perfetta di ogni libera attività umana. Insomma si può affermare che, nonostante le critiche, l'influenza di Froebel sull'educazione infantile fu enorme e determinante fu il suo contributo allo sviluppo della pedagogia.

Il froebelismo dopo Froebel

La morte di Froebel, avvenuta nel 1852, non fece diminuire l'interesse e le discussioni sul "Giardino d'Infanzia".

In Italia, le sue idee ebbero notevole diffusione, sebbene divergessero in parte da quelle dell'Aporti.

Il metodo Froebel venne sperimentato a Piacenza nel 1867, a Venezia nel 1869 e poi in altre città.

I ministri della Pubblica Istruzione di allora, Coppino e Boselli, ne favorirono ufficialmente la diffusione mediante appositi corsi di preparazione degli insegnanti. Nel giro di pochi decenni, gli asili infantili esistenti in Italia e quasi tutti ispirati alle idee dell'Aporti, si trasformarono secondo il sistema froebeliano. Tuttavia la morte di Froebel non consentì di approfondire e mettere in evidenza quel tanto di buono e quell'altrettanto di formale e astratto contenuto nel suo metodo. Molti froebeliani si fecero trascinare dal meccanicismo delle norme e delle regole per cui vennero fuori dei veri e propri manuali di guida, contenenti minuziosamente e dettagliatamente lo svolgimento delle lezioni e delle varie occupazioni del bambino.

Le lezioni erano preparate tutte sullo stesso schema per cui alla maestra non restava che seguirle letteralmente senza apportare alcuna modifica, dato che vi era tutto previsto.

Vennero, in tal modo, traditi i principi del Froebel: il suo appello alla spontaneità e alla libertà fisica e spi-

rituale del bambino, il contenuto del suo pensiero notoriamente ispirato al Rousseau.

Di tutto questo non può essere data la colpa al Froebel, il quale ha il grandissimo merito di aver impostato su nuove basi e su nuove modalità il problema dell'educazione infantile prescolastica.

Meriti e modernità del Froebel

Il Froebel ha il merito di aver dato dignità pedagogica alla manifestazione estetica infantile intesa come:

- educazione alla percezione globale del mondo
- educazione ai valori estetici del mondo sensibile
- liberazione di molti canali espressivi
- soddisfazioni delle motivazioni fantastico-immaginative, comunicative e creative dell'infanzia
- aver dato massima libertà ai bambini di svolgere attività grafico-pittoriche, figurative, costruttive, manipolative, nell'ambito di un'atmosfera ludica e spontanea
- aver introdotto l'educazione musicale attraverso il canto, il ritmo, la recitazione
- aver affrontato la relazione didattica gioco-movimento
- aver sottolineato l'importanza del movimento corporeo.

La concezione pedagogica del Froebel, diversamente da quella della Montessori, non venne compresa negli U.S.A. Dewey, però, rivaluta il Froebel, quando scrive: "che quella scuola del 1899 comprendeva ragazzi dai 4 ai 13 anni e mirava proprio ad attuare certi principi che Froebel, forse, fu il primo ad enunciare"²⁴. Secondo Dewey, i punti principali della concezione pedagogica di Froebel sono:

²⁴ J. Dewey, *Scuola società*, Firenze, La Nuova Italia, 1968, p. 6.

- il compito principale della scuola è di promuovere la cooperazione e l'aiuto reciproco;
- promuovere nei bambini la consapevolezza della interdipendenza;
- che ogni attività educativa trovi la sua radice nelle attitudini e nella spontaneità dei bambini.

In sostanza, il Dewey ammette, onestamente, che l'ispirazione della concezione froebeliana, è presente nella sua pedagogia. In tale modo, Dewey aiuta a riscoprire il Froebel a livello dell'educazione infantile sia familiare che scolastica.

Il Froebel non ebbe nella cultura americana il peso che ebbe l'esperimento della Montessori, probabilmente perché gli scritti del Froebel erano coloriti da un certo misticismo, la Montessori, invece, riuscì a dimostrare che i principi del suo metodo avrebbero potuto trovare applicazione nelle scuole infantili sia inglesi che americane.

CAPITOLO SETTIMO

IL RUOLO DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA NEL SISTEMA FORMATIVO DI BASE

Per sistema formativo di Base si intende pedagogicamente il percorso che tutti i bambini devono compiere per giungere alla consapevolezza dei propri diritti e dei propri doveri in una società democratica e partecipata in cui vivono e saranno costretti a vivere.

In tale ottica il compito delle scuole dell'ordine di Base è quello di far acquisire non solo le tecniche del leggere, scrivere e far di conto, ma il significato di quei valori che dovranno costituire il patrimonio per essere dei buoni e onesti cittadini.

Per anni, però, il ruolo della scuola materna è stata considerato l'anello debole del sistema formativo di Base, nella erronea considerazione che in essa non si proponeva apprendimento; veniva, cioè considerata ancora nella dimensione custodiale e assistenziale. Con l'affermarsi del valore educativo della scuola dell'infanzia, una scuola non più per l'infanzia ma dell'infanzia, luogo cioè in cui venga garantito a tutti i bambini, senza distinzione alcuna, il diritto costituzionalmente sancito di contribuire allo sviluppo della propria personalità, appare chiaro il ruolo che la scuola dell'infanzia viene ad assumere come primo anello del sistema formativo di Base. Da ciò emerge che non è più possibile una scuola dell'infanzia ancora in senso facoltativo.

Lo sviluppo nel processo linguistico e socio-affettivo, che inizia nella famiglia, continua soprattutto nella

scuola dell'infanzia, per cui non si capisce di che sistema formativo si parli per i tanti bambini che non frequentano la scuola della prima formazione!

Sarebbe anche difficile pensare che lo sviluppo di cui parla la legge istitutiva della scuola materna statale, la 444 del 1968, venisse affidato alla sola famiglia e non ad una istituzione appositamente istituita.

Bisogna, inoltre, dire che indagini statistiche hanno evidenziato che i bambini che incontrano maggiori difficoltà di adattamento all'ingresso nella scuola elementare sono proprio quelli che non hanno frequentato la scuola materna. D'altra parte esiste già il problema delle difficoltà che incontrano i bambini nel passaggio da una scuola centrata più su attività di gioco e di vita pratica ad una scuola centrata sulle attività di apprendimento. La soluzione consisterebbe, secondo Mazzetti, nel creare un ciclo intermedio per i bambini dai cinque ai sette anni, tra scuola materna e scuola elementare, abbassando l'obbligo scolastico a cinque anni. Ciò non costituirebbe uno scandalo dal momento che l'inizio della scuola dell'obbligo a cinque anni vige già in diversi paesi europei. In tale ottica, Mazzetti ipotizza un'articolazione della scuola di Base in cinque cicli, anziché quattro: Scuola dell'infanzia, ciclo intermedio cinque-sette anni, primo ciclo della scuola elementare, secondo ciclo scuola elementare, scuola media. Anzi, sarebbe opportuno, sempre a giudizio del Mazzetti, un altro ciclo intermedio nel passaggio dalla scuola elementare, centrata sulla unitarietà dell'apprendimento e sul docente unico ad

una scuola, quella media, centrata su una settorializzazione delle discipline e su un maggior numero di docenti. In definitiva è necessaria, a mio avviso, una nuova visione del sistema formativo di Base che inizi nella scuola dell'infanzia e si estenda a tutto il periodo dell'obbligo.

Occorre anche dire che la scuola dell'infanzia ha dovuto compiere un lungo percorso per affermarsi come istituzione autonoma e come momento formativo prioritario e fondamentale. Nasce, infatti, come sala di custodia, come asilo infantile nell'800 e diventa scuola materna statale con la legge 444 del 18 marzo del 1968. A questo proposito Mazzetti afferma che "se è da festeggiare il giorno in cui un bambino comincia a parlare, così è da festeggiare il giorno in cui uno stato decide di istituire in tutto il territorio una scuola destinata ad aiutare la maturazione gioiosa e intelligente del bambino"¹.

Se diamo uno sguardo all'articolo uno della legge, cogliamo il senso degli aspetti più significativi della scuola, ossia fini di educazione e di sviluppo della personalità. Tali finalità le conferiscono una funzione eminentemente formativa, intesa a promuovere lo sviluppo armonico del bambino. La legge pone l'accento sul valore sociale ed educativo della scuola considerata come primo anello del sistema formativo di Base e primo grado del sistema pubblico di educazione.

1 R. Mazzetti, *Scuola materna e società degli adulti*, Roma, Armando editore, 1969, p. 17.

L'ultima definizione come scuola dell'infanzia vuole significare che non si tratta più di una scuola costruita dall'adulto per l'infanzia ma scuola del bambino, una scuola, cioè in cui trovi tutte le condizioni per lo sviluppo e la crescita della sua personalità in un clima gioioso e gratificante, una scuola che sappia garantire l'uguaglianza dei punti di partenza di tutti i bambini eliminando fenomeni di disadattamento e di condizionamento negativi che ne influenzano lo sviluppo. I vigenti Orientamenti del 1991 delineano un modello di scuola dell'infanzia profondamente diverso da quello del passato e ipotizzano un nuovo modo di concepire l'organizzazione e il rinnovamento delle strategie didattiche attraverso una concreta programmazione curricolare. Oggi, il ruolo e la funzione della scuola dell'infanzia nel sistema formativo di Base vanno visti in una dimensione diversa perché viene arricchita di nuovi e più moderni criteri organizzativi e didattici. Sono queste le connotazioni più rilevanti che danno risalto al nuovo quadro istituzionale, entro il quale la scuola dell'infanzia persegue le sue finalità orientate a promuovere la formazione della personalità del bambino. Tutto ciò richiede un rinnovamento soprattutto delle strategie didattiche per evitare l'errore di riferirsi ad un bambino "fantoccio", diverso da quello reale con i suoi bisogni, le sue necessità e le sue esigenze. Nello sviluppo del processo di socializzazione del bambino gli errori dei genitori e dei docenti possono avere conseguenze disastrose, quali limitazioni arbitrarie, repressioni, punizioni non inte-

riorizzate e provocare nel bambino scoraggiamenti, frustrazioni, ribellioni. In alcuni casi si possono avere dei conflitti a livello psichico. In conclusione, la scuola dell'Infanzia deve essere strutturata in un ambiente diverso da quello familiare e deve favorire un diverso tipo di rapporto con gli stessi genitori; predisporre ambiente e materiale adatto, disponibilità di "spazi e tempi educativi"; razionalizzare attività didattiche, distribuite razionalmente, favorire, infine, delle attività quanto più libere possibili, in quanto la libertà è un'esigenza indispensabile per il bambino per crescere.

I fini educativi della scuola di Base

In linea generale si può ritenere l'educazione un processo di sviluppo della personalità di ogni essere umano.

Si tratta, cioè, di un'azione tendente a promuovere lo sviluppo delle potenzialità che sono di ogni soggetto, processo cui concorrono la famiglia, la scuola, l'extrascuola, i mass-media. L'azione educativa tende a realizzare una duplice finalità e precisamente la trasmissione della cultura da una generazione all'altra e la crescita del soggetto sulla base delle sue esigenze e dei suoi bisogni formativi. Queste finalità sono interagenti fra loro nel senso che non si può privilegiare una finalità a scapito dell'altra, anzi è sempre opportuno tener presenti le due esigenze del processo educativo, che non ha "una stagione unica ed irripetibile" ma dura quanto dura la vita dell'uomo. Si potrà in effetti dire che a scuola si va ad una determinata età, ma è noto che la scuola rappresenta solo un'agenzia formativa che non esaurisce tutto il discorso educativo: infatti nel processo educativo, oltre alla scuola, interviene la famiglia, sede primaria dell'educazione del bambino; in essa il bambino compie le sue prime esperienze formative che influenzano la formazione e lo sviluppo della sua intelligenza e del suo carattere. Ne consegue che l'interazione formativa tra la scuola e la famiglia viene ad assumere un valore sostanziale nel percorso educativo. A queste due agenzie educa-

tive si affiancano la cultura del territorio, le associazioni culturali, i centri formativi ricreativi, la cultura dei mass-media, l'informatica e così via. La famiglia, la televisione, i curricoli "sommersi", educano in ogni tempo, e l'uomo è alla perenne ricerca di una risposta ai suoi molti interrogativi. Le difficoltà sono più evidenti nella realtà odierna proprio per la presenza di elementi complessi e contraddittori che rendono molto difficile una efficace e coordinata azione educativa. Viviamo cioè in una realtà nella quale manca una idea generale, o per meglio dire, un sistema valoriale che può rappresentare un punto di riferimento. La larga diffusione dei media ha operato una rivoluzione culturale e sociale analoga all'invenzione della stampa. Le agenzie educative oggi si trovano di fronte a bambini precocemente adultizzati che trascorrono delle ore davanti agli schermi televisivi e informatici o giochi elettronici. Non dobbiamo nasconderci però gli effetti negativi che i mezzi elettronici, se non controllati possono provocare sulla crescita del bambino. Basta pensare ai fenomeni "di dipendenza elettronica e di passività intellettuale"; il problema può essere risolto adottando un'azione educativa la quale pur non escludendo i mezzi audiovisivi, aiuti il bambino a sviluppare capacità critiche e autonomia di giudizio. Le finalità attribuite alla scuola elementare tendono proprio ad una formazione integrale del bambino orientata in tale direzione. Il diritto all'educazione, ritenuto diritto soggettivo dell'uomo affonda le sue radici nella nostra Costituzione e nelle carte internazionali.

L'art. 26 della Dichiarazione Universale del 1948 ribadisce l'estrema importanza dell'educazione come fattore di crescita umana, culturale ed economica.

Ma se ciò è ormai un fatto acquisito nelle società, non lo è ancora per i paesi del cosiddetto terzo mondo, nei quali è ancora alto il tasso di analfabetismo.

L'educazione pertanto dovrebbe porsi come fattore fondamentale di attuazione di tutti i diritti e delle libertà fondamentali di tutti i popoli, ivi comprese alcune realtà del nostro paese affette da forme di violenza in contesti sociali lacerati, da incomprensioni e contese di potere. L'educazione dovrebbe offrire occasioni di comprensione, di tolleranza, di amicizia, anche al di là dei confini nazionali ed aprirsi ad un contesto più ampio anche in vista dell'apertura delle frontiere e dell'approdo all'unificazione politica dell'Europa. Sulla base poi dell'art. 33 della Costituzione, lo Stato dovrebbe garantire non solo i traguardi formativi generali, ma le risorse economiche e professionali per dare a tutti l'opportunità di educarsi. In tale ottica i programmi, gli ordinamenti rappresentano un punto di riferimento obbligato per il docente il quale svolge un compito delicato in quanto rivolge la sua azione verso dei minori la cui personalità, non ancora strutturata, può essere facilmente condizionata. In questo caso non si può parlare di libertà assoluta dell'insegnamento, ma più propriamente di libertà metodologica nel senso che il docente può scegliere e adottare il metodo che ritiene più idoneo a svolgere il suo lavoro; ma il metodo non può mai "ledere la dignità umana

del discente” e deve anche essere adeguato ai tempi. Sulla base delle finalità previste, la scuola elementare non può limitarsi a fornire un’istruzione di base, ma deve promuovere un’azione educativa di più largo respiro. In conclusione, ciascuna delle tre scuole viene ad assumere un ruolo e una funzione diversa.

La scuola dell’Infanzia viene ad assumere un ruolo di una notevole rilevanza pedagogica e culturale.

Gli Orientamenti vigenti, infatti, assegnano alla Scuola dell’Infanzia delle finalità tutte orientate a promuovere lo sviluppo della personalità del bambino nel quadro dei principi affermati nella Costituzione della Repubblica, diritti di libertà, di uguaglianza e di solidarietà sociale. L’Art. 3 della Carta Costituzionale recita: “La Repubblica offre un notevole contributo a rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che limitando la libertà e l’uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana”. Gli Orientamenti in buona sostanza, delineano la necessità di una nuova scuola che risponda meglio alle esigenze e alle caratteristiche proprie del bambino, una scuola, cioè che abbia delle finalità determinate dalla considerazione del bambino non più oggetto, ma soggetto attivo, impegnato in un processo di continua interazione con gli altri bambini, con gli adulti e l’ambiente in cui vive e la cultura.

Una scuola, infine, che rivaluti la dimensione culturale. Non si tratta di apprendimenti precoci e/o nozionistici, né di trasmissione della cultura in termini disciplinari, ma di elaborazione intellettuale delle

esperienze che, in tal modo, possono assumere valore culturale e di conoscenza, mediante l'uso di sistemi simbolico-culturali. Sarebbe necessaria, a giudizio del Mazzetti, una "Carta dei diritti educativi dei bambini dai tre anni in su, da cui prenda corso un progetto, il più avanzato possibile nella cultura del nostro tempo, di una scuola dell'Infanzia promotrice di una universale cultura di Base più giusta e produttiva"².

Ed è proprio per questo che gli Orientamenti parlano di campi di esperienza, esperienza sulla quale il bambino è incoraggiato a riflettere, elaborare e a tradurre in rappresentazioni simboliche.

"I campi di esperienza sostituiscono le attività educative degli Orientamenti del 1969" e formano un curriculum della scuola dell'Infanzia.

Si può dire, in definitiva, che le finalità della scuola dell'Infanzia, le dimensioni di sviluppo e i sistemi simbolico-culturali, interagiscono nella realizzazione dei campi di esperienza educativa e assumono, così, un alto valore pedagogico³.

Secondo Freire, l'importanza per l'educazione dei bambini è stata messa in luce da Melania Klein. "L'esigenza è di recuperare in pieno il piano dell'affettività che ogni individuo investe in ogni attività in modo da sentirsi realizzato, contro la tendenza della pedagogia

2 Mazzetti R., *Scuola materna e Società degli adulti*, Roma, Armando editore, 1969.

3 Pace S., *Insegnare bella scuola dell'Infanzia*, Napoli, Marco Deva editore, 1991, p. 12.

tradizionale di reprimere il mondo affettivo a vantaggio delle facoltà intellettuali di tipo ripetitivo”⁴.

La scuola elementare, a sua volta, non può più limitarsi a fornire un’istruzione del “leggere, scrivere e far di conto”, ma deve promuovere un’educazione di più largo respiro, allo scopo di formare un uomo e un cittadino responsabile e civilmente impegnato in una società caratterizzata dai valori della democrazia, in linea con le esigenze della nostra società, democratica e tecnologica, una società che richiede conoscenze e abilità più specifiche, spirito di collaborazione e assunzione di responsabilità.

La scuola elementare, inoltre, deve preparare gli alunni alla partecipazione della vita sociale, mettendoli nella condizione di svolgere il proprio ruolo in un contesto sociale estremamente diverso e articolato.

Appare evidente, allora, che le finalità assegnate alla scuola elementare sono in stretto rapporto con le condizioni storico, politiche e sociali e con la struttura stessa dello Stato. Esse, oggi, si fondono sulla Carta Costituzionale e in relazione ad una società pluralistica nella quale la Costituzione rimane il punto di riferimento per tutti.

In definitiva, le finalità assegnate alla scuola elementare risultano essere le seguenti:

- garantire l’uguaglianza delle opportunità, l’equivalenza dei risultati, il diritto allo studio, inteso come

4 Pititto R. Paulo Freire, *La liberazione possibile*, Modena, Centro programmazione editoriale, 1977, p. 185.

diritto alla piena formazione della personalità di tutti i soggetti:

- formazione dell'uomo e del cittadino;
- alfabetizzazione culturale;
- sviluppo dell'autonomia e del senso critico;
- educazione alla convivenza democratica;
- educazione interculturale.

La scuola Media viene ad assumere un ruolo eminentemente orientativo di continuità e di raccordo tra la scuola elementare e la successiva scuola secondaria superiore.

Spiace, però, dover considerare che ad oggi, la scuola Media risulta ancora legata alla legge istitutiva e non sia stata ancora interessata ad alcuno dei tentativi di rinnovamento della scuola degli ultimi cinquant'anni, ad eccezione delle norme di cui alla legge 517 del 1977 e dell'O.M. n. 237 sui nuovi criteri di valutazione dell'alunno. Di conseguenza, la scuola Media viene ad essere l'anello debole del sistema formativo di Base. Essa ha il compito, previsto per legge, di elevare il livello di educazione e di istruzione di ogni cittadino, potenziare la capacità di partecipare ai valori della cultura, della civiltà e della convivenza, concorrere a promuovere la formazione dell'uomo nell'ambito dei principi sanciti dalla Carta Costituzionale. Deve, inoltre, offrire occasioni di sviluppo della persona in direzione etica, religiosa, sociale, affettiva, operativa, creativa, deve favorire, anche l'acquisizione di conoscenze logiche, scientifiche e delle connesse abilità

alla progressiva maturazione della coscienza di sé e del rapporto con la realtà esterna.

“La scuola Media è stata progettata come una sfida alla base dell’organizzazione piramidale della scuola, nel senso che deve mirare a trasformare i primi dislivelli della piramide in un cubo. Per questa impostazione, i ragazzi ‘perdenti’ sono una sconfitta del nuovo impianto scolastico della scuola dell’obbligo”⁵. Se la scuola Media non riesce a compensare i dislivelli culturali di origine sociale, viene meno ai suoi scopi primari.

La scuola Media, in buona sostanza, deve caratterizzarsi come una comunità di vita sociale e culturale omogenea, sulla base di una comune elevazione dell’energia mentale di tutti i ragazzi anche nella diversità degli stimoli e delle informazioni culturali che determinano disuguaglianze sociali. Tutti i ragazzi hanno comune intelligenza, capacità di percepire, categorizzare e di pensare, per cui, ai fini dello sviluppo culturale, tutti devono essere aiutati a crescere, a sviluppare l’energia mentale, l’intelligenza.

5 R. Mazzetti, *Don Milani e la ristrutturazione della Scuola di Base*, Napoli, Morano, 1968, p. 82.

Il ruolo della famiglia e dell'ente locale nella scuola dell'infanzia

Il dettato legislativo affida ai Comuni il compito di chiedere la istituzione di sezioni della scuola dell'Infanzia per consentire a tutti i bambini del territorio di competenza di frequentare una scuola che ha il compito di evitare le disuguaglianze e fenomeni di disadattamento che il bambino matura nella famiglia. Molte volte, però, nei Comuni, specie quelli grandi, vige la tendenza a gestire in proprio le istituzioni infantili per avere la possibilità di assumere gli insegnanti.

Per quanto riguarda il ruolo della famiglia è rilevante un rapporto collaborativo in considerazione del fatto che i bambini trascorrono otto ore al giorno a scuola e il resto della giornata in famiglia. Occorre, pertanto definire una unitarietà dell'indirizzo educativo per evitare che quello che fa la scuola venga contraddetto dalla famiglia.

È necessario, però, che la mente dei genitori si liberi dal concepire la scuola in maniera assistenziale. Quanto affermo è stato da me accertato in diverse occasioni; forse più le mamme che i padri, nel momento di ritirare i bambini, al termine dell'orario scolastico, invece di informarsi del comportamento del proprio figlio e dell'impegno profuso nelle varie attività chiedevano se avesse mangiato o meno!

Nella scuola materna, la legge istitutiva, la 444/68, afferma il principio dell'integrazione tra educazione fa-

miliare e scolastica. L'importanza assunta oggi dalla scuola dell'Infanzia non significa che la famiglia abbia un ruolo limitato nell'educazione del bambino. I genitori, però, devono abbandonare l'abitudine a delegare alla scuola tutto il processo educativo dei loro figli, dimenticando che hanno un ruolo primario, costituzionalmente sancito, nel loro sviluppo e nella loro formazione. "È dovere dei genitori crescere ed educare i figli anche se nati fuori del matrimonio"⁶.

La famiglia, inoltre, come primo ambiente educativo è un centro inesauribile di esperienze. È necessario, pertanto, che la scuola assuma la funzione di continuazione e di ampliamento delle esperienze che i bambini maturano nella famiglia.

La scuola, quindi, deve garantire al bambino le condizioni che gli consentano di ampliare e consolidare il suo sviluppo emotivo e socio-affettivo.

Occorre anche dire che la famiglia oggi incontra delle difficoltà perché ambedue i genitori lavorano ed hanno poco tempo da dedicare ai figli.

Compito della scuola, pertanto, non è quello di sostituirsi alla famiglia, ma costruire una interazione, un legame tra la formazione ed educazione naturale del bambino nella famiglia e la vita sociale fornita dalla scuola, che deve soddisfare le sue esigenze. Il bambino verso la fine del terzo anno comincia ad avvertire il bisogno di stare e giocare con gli altri bambini.

Per quanto riguarda il rapporto tra la scuola e l'Ente locale non si tratta di interdipendenza, in ossequio

6 Art. 30 *Carta Costituzionale*.

all'autonomia della scuola, ma di scambio, di interazione.

In definitiva, questo tipo di partecipazione, che ha notevole valore pedagogico, non deve caratterizzarsi come "difficile convivenza", secondo quanto dice Corradini, ma deve proporsi come presenza operante di tutti quelli che manifestano reali interessi ai processi educativi dei bambini, all'interno della scuola.

Si può, quindi, ragionevolmente affermare che, sullo sviluppo della personalità del bambino, la famiglia ha un ruolo di fondamentale importanza in quanto i condizionamenti che egli matura nella famiglia influenzano notevolmente tutto il processo educativo, sia in forma positiva, sia in forma negativa, a seconda del tipo di rapporto che dipende sì dalle condizioni economiche della famiglia e dalle esigenze lavorative di ambedue i coniugi che hanno poco tempo da dedicare ai figli, ma soprattutto dal tipo di rapporto che i genitori realizzano con i loro figli. Necessita un rapporto tra genitori e figli ricco di valenza affettiva tale da stimolare l'autonomia e la libertà. Occorre, cioè, stabilire le condizioni per la formazione di una personalità capace di comunicare con se stesso e gli altri, di sviluppare il senso sociale e della partecipazione, una personalità, in definitiva, che sarà matura perché il bambino ha avuto la possibilità di crescere in modo organico nella famiglia e nella scuola. Ciò presuppone la conoscenza da parte dell'insegnante delle cause che hanno influenzato o influenzano lo sviluppo del bambino per assumere iniziative idonee ad elimina-

re o quantomeno migliorare le situazioni più difficili. È certamente un compito complesso e non facile, ma che deve essere realizzato con interventi adeguati. Spesso i bambini soffrono di atteggiamenti erronei sul piano educativo e di interventi inadeguati sul piano metodologico e didattico.

Non a caso gli Orientamenti della scuola materna del 1969, nell'ultimo paragrafo "individualizzazione e attività di gruppo" invitano l'educatrice a predisporre condizioni ambientali favorevoli per aiutare il bambino a sviluppare autonomamente la sua personalità, tenendo presente due principi fondamentali della didattica attuale, l'individualizzazione delle attività infantili e dei corrispondenti interventi educativi e la formazione di una ricca vita di gruppo. Da ciò emerge la necessità di elaborare un progetto educativo che sia il più personale possibile in relazione alle capacità e alle possibilità maturate sul piano cognitivo, logico, espositivo e linguistico in ambito familiare. In questo modo sarà possibile stimolare il bisogno del bambino di operare e apprendere evitando che bambini incerti, insicuri, timidi vengano rifiutati dal gruppo; l'attività di gruppo ha un notevole rilievo nello sviluppo della personalità infantile ed è considerata la via e il mezzo per favorire nel bambino la conquista dell'autonomia. In questa ottica risulta necessario recuperare la funzione pedagogica della famiglia attraverso la diretta partecipazione alla vita della scuola. Questo è il senso della legislazione delegata del 1974 in base alla quale i genitori vengono ad assumere un ruolo che ha il

valore della partecipazione mediante la presenza nei vari organismi della gestione della scuola. I genitori, quindi, devono abbandonare l'abitudine a delegare alla scuola tutto il processo educativo e formativo del bambino, ma devono prendere coscienza che una attiva partecipazione a livello gestionale può favorire l'immagine di una scuola come educazione intenzionale, attraverso l'istituzione scuola e un'educazione non intenzionale attraverso l'extrascuola.

Occorre, però, considerare che la società attuale si fonda su valori eminentemente sociali, quali la solidarietà, la collaborazione, l'aiuto reciproco e sulle esigenze sociali e i bisogni individuali.

In tale contesto, la scuola deve fornire un aiuto all'educazione non intenzionale assumendo un ruolo di filtro e di mediazione culturale nei confronti dell'extrascuola. Una società complessa chiede alla scuola di ridisegnare un progetto educativo specifico orientato a promuovere la piena formazione dell'alunno:

- di interagire con le altre agenzie educative e formative;
- di insegnare ad apprendere;
- di accogliere e valorizzare le diversità;
- di riproporre nuove e più adeguate finalità;
- di offrire pari opportunità educative, rinnovare il costume pedagogico, offrendo pari opportunità ed equivalenza dei risultati;
- di riorganizzare il sistema scolastico;
- di riqualificare la professionalità docente;

- di riqualificare la funzione direttiva sulla base del nuovo contratto di lavoro e nella prospettiva dell'autonomia.

La scuola, tuttavia, come luogo dell'attività educativa intenzionale, deve poter fruire delle seguenti necessarie condizioni:

- predisposizione ad apprendere da parte dell'alunno;
- progressione ottimale della disciplina;
- azione di rinforzo da parte del docente;
- considerazione delle caratteristiche dell'alunno;
- qualità dell'istruzione;
- verifica e valutazione dei risultati;
- uguaglianza delle opportunità educative ed equivalenza dei risultati;
- ottimizzazione dell'istruzione attraverso l'individualizzazione.

Sono queste le condizioni necessarie per rendere il servizio scolastico efficiente e produttivo e garantire alla istituzione scuola un ruolo e una funzione di promozione culturale, civile e sociale, cogestita in cui il bambino riceva notevoli benefici dal rapporto di interazione scuola-famiglia, orientato in senso educativo e partecipativo. Spiace, però, rilevare che oggi lo spirito che aveva animato l'emanazione degli organismi di gestione democratica della scuola è venuto meno, è venuta meno proprio la partecipazione che era il valore fondante della democrazia. I genitori hanno perduto l'entusiasmo, sono sfiduciati, forse anche per colpa della scuola che non ha saputo, o voluto, favorire il

senso della collaborazione e l'interesse dei genitori verso i loro figli.

In definitiva, i rapporti con i genitori devono essere programmati e non devono essere limitati a incontri occasionali di inizio e fine d'anno.

Gli incontri devono tendere ad acquisire informazioni sul bambino, sulla sua situazione di vita, sui rapporti con l'adulto.

Gli insegnanti potranno formulare una scheda sulla quale potranno riportare i dati anagrafici relativi allo sviluppo fisico e mentale, sul comportamento, sull'alimentazione, sui rapporti con i componenti della famiglia, sullo sviluppo del linguaggio, sullo sviluppo sociale. Non è esclusa la possibilità di organizzare delle assemblee periodiche di tipo organizzativo e pedagogico-didattico.

In pratica, viene affidato alla famiglia il compito della compartecipazione alla vita della scuola.

La funzione della famiglia che si è delineata gradualmente, in una società a democrazia partecipativa, è quella di "coscientizzazione e consapevolizzazione", come dice Freire, delle funzioni e dei ruoli dei suoi componenti, per la realizzazione di rapporti affettivi, socioculturali ed educativi con la realizzazione del proprio supporto insostituibile.

Se i genitori non avvertono queste esigenze, che comportano diritti, ma anche doveri, non possono partecipare, con profitto, alla gestione della Scuola. È pertanto, compito degli insegnanti abituare i genito-

ri a questa funzione, rivolta soprattutto alle famiglie svantaggiate socialmente.

Istruzione e educazione: quale rapporto?

La società attuale, a seguito dello sviluppo in senso democratico e partecipativo e del rinnovamento in atto nella scuola, necessita di una revisione del binomio istruzione-educazione. Quando la scuola ha dovuto affrontare il problema dell'analfabetismo, all'indomani dell'unità d'Italia, il fenomeno si presentava solo ed esclusivamente come istruzione.

I compiti educativi venivano svolti dalla famiglia. Oggi, invece, i compiti della famiglia sono ridotti, per le esigenze lavorative di ambedue i coniugi, per cui la scuola ha dovuto farsi carico sia dell'istruzione che dell'educazione dei bambini.

L'istruzione pubblica si pone come condizione di progresso, civiltà e solidarietà di un popolo e come tale diventa servizio pubblico, diretto dallo Stato e da esso controllato in conseguenza del suo diritto a verificare se i fini che si propone vengano realmente realizzati.

L'istruzione pubblica è uno dei compiti più alti di uno Stato moderno; moderno perché non sempre lo Stato ha considerato l'istruzione come una delle sue più nobili ed essenziali funzioni. Uno sguardo retrospettivo storico può confermare quanto asserisco. Le scuole di Stato si affermano, infatti, molto tardi, anche se la libertà d'insegnamento rimane un diritto acquisito quasi presso tutti i popoli e in Italia è un diritto costituzionalmente sancito.

L'istruzione costituisce un bisogno essenziale di qualsiasi società e come tale, riveste il carattere di servizio pubblico a servizio della collettività; un problema, cioè, di interesse generale cui lo Stato non può disinteressarsi, in quanto la cultura di uno Stato si misura in base alla cultura del suo popolo.

L'ignoranza è sinonimo di vizio, di violenza, di disordine e non consente lo stabilirsi di forme di relazioni civili e umane, basate sulla collaborazione e sull'aiuto reciproco. Solamente attraverso la elevazione del livello culturale e civile, che è anche elevazione spirituale, si potrà realizzare una società migliore e più giusta e nella quale il singolo cittadino e la collettività cessano di configurarsi come termini antitetici per integrarsi e completarsi a vicenda. Lo Stato provvede a garantire questo bisogno o assumendo la gestione diretta dell'istruzione o limitandosi al controllo didattico e alla sorveglianza sulle scuole non statali. In questo caso l'istruzione cessa di essere un monopolio dello Stato, ma si attua come servizio sociale in regime di decentramento e di autonomia. Il principio della libertà di insegnamento, previsto dalla Costituzione, come diritto di ogni cittadino ad istituire scuole, determina la coesistenza di scuole pubbliche e private. Il controllo dello Stato riguarda tutta l'attività didattica ed è rivolto ad accertare se l'istruzione risponda o meno ai principi della Costituzione e delle leggi. Posto in questi termini il problema, si evince che la sola istruzione non è educazione e non c'è educazione

senza istruzione per cui l'obbligo della scuola è quello di educare-istruendo.

È necessario, pertanto, considerare il ruolo che l'educazione viene ad assumere nella società e come deve relazionarsi con il principio dell'istruzione. Occorrerebbe, come sostiene Paulo Freire, una "educazione come liberazione" dell'uomo; "essa non deve ridursi ad una pura e semplice trasmissione di nozioni perché lo sforzo è di superare la contraddizione educatore-educando nel rifiuto di ogni pratica educativa che limita o impedisce la crescita dell'uomo"⁷.

L'educazione è un processo di trasmissione e innovazione, conservazione e cambiamento che riguarda l'individuo e il gruppo di appartenenza; è un processo senza limiti di tempo e di spazio, che accompagna l'uomo dalla nascita fino al termine dei suoi giorni.

Nel contesto educativo assume un ruolo rilevante la cultura, la quale è un prodotto riutilizzabile se trasmesso da una generazione all'altra. Essa è l'elemento portante dell'innovazione per cui non vi è innovazione senza cultura e viceversa. La stessa conservazione non ha senso senza il cambiamento.

Il processo educativo, inteso a promuovere il cambiamento nella conservazione, diventa estremamente difficile nella società attuale caratterizzata da complessità del sistema educativo. L'uomo, oggi, è capace di trasmettere le conoscenze tramite sistemi codificati di conoscenze, competenze, abilità. La società agrico-

⁷ Paulo Freire, *La liberazione possibile*, S. Prospero Modena, Centro programmazione editoriale, 1977, p. 73.

lo-artigianale, si basava essenzialmente su valori assunti come punti di riferimento perché stabili e durevoli

La società contemporanea, invece, è una società complessa, caratterizzata dalla provvisorietà e dalla ricerca di nuovi valori e nuovi equilibri; è una società caratterizzata, inoltre, da industrializzazione, urbanesimo, sviluppo tecnologico, informatizzazione che richiedono capacità critiche e adattamento psicologico al cambiamento e all'innovazione.

Non possono, infine, non essere ricordati aspetti rilevanti, quali la trasformazione della famiglia da patriarcale a nucleare, il fenomeno della denatalità, il ruolo della donna nel mondo del lavoro, la mobilità tra le classi sociali, la specializzazione del lavoro.

Si tratta in buona sostanza di una società senza grandi certezze, anche se con buone potenzialità, sempre più astratta e in cerca di valori.

La trasmissione critica delle conoscenze esige oggi nuove modalità riconducibili a un'educazione intenzionale, attraverso l'istituzione scuola e un'educazione non intenzionale attraverso l'extrascuola.

Occorre, però, considerare che la società attuale si fonda su valori eminentemente sociali, quali la solidarietà, la collaborazione, l'aiuto reciproco e sulle esigenze sociali e i bisogni individuali.

In tale contesto, la scuola deve fornire un aiuto all'educazione non intenzionale assumendo un ruolo di filtro e di mediazione culturale nei confronti dell'extrascuola.

Raccordo, rapporto o continuità tra scuola dell'infanzia e scuola elementare?

Il rapporto tra scuola dell'Infanzia e scuola elementare è una "patata bollente"⁸ perché vi sono pareri diversi, stante la differenziazione di compiti e finalità diverse fra le due scuole.

Le difficoltà consistono nel delineare i contributi diversi che scuola dell'Infanzia e scuola elementare offrono per lo sviluppo della personalità del bambino. Più che di rapporto, forse è più opportuno parlare di linee di continuità a livello metodologico e didattico. Il Decreto Ministeriale del 16 novembre 1992 definisce come finalità, la finalità del processo educativo tra le scuole di Base e non dell'obbligo come erroneamente era considerato.

L'art. I del Decreto recita: "La continuità del processo tra scuola materna, elementare e media viene garantita come percorso unitario, al quale contribuisce con pari dignità educativa l'azione di ciascuna scuola, nella dinamica degli specifici ruoli".

Nella circolare ministeriale, applicativa del predetto decreto si legge: "il problema della continuità educativa nel sistema formativo di Base nasce come risposta al bisogno di sviluppo unitario e coerente dei singoli

8 F. Tadini, *Scuola materna e scuola elementare: quale rapporto?* in *La scuola materna oggi, verifica pedagogica e istituzionale*, Brescia, La Scuola editrice, 1982, p. 125.

soggetti in apprendimento al di là della segmentazione dei vari gradi della scuola”.

La ricerca pedagogica ha messo in luce che se il bambino è sempre lo stesso, se anche si evolve nel suo sviluppo psico-fisico, non si capisce il perché debba incontrare lungo l'arco della frequenza scolastica delle discontinuità pedagogiche e didattiche che finiscano con l'incidere negativamente nel suo sviluppo e nella sua crescita e maturazione.

Il bambino, pur nel cambiamento evolutivo, ha una sua particolare e unitaria identità. Egli, cioè, si evolve in un processo di crescita graduale di competenze, ognuna delle quali si fonda e comprende quella precedente.

La scuola elementare, pertanto, deve organizzare un percorso formativo, senza fratture o interruzioni o accelerazioni. La soluzione potrebbe essere quella prospettata dal Bruner, quella cioè, di organizzare e attuare un programma a spirale.

La necessità di un raccordo tra scuola dell'Infanzia e scuola elementare è chiaramente indicata negli Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali, del 1991, nel paragrafo “il bambino e la sua scuola” che recita: “l'identità culturale del bambino, che la scuola materna è chiamata ad assumere come dato fondamentale di riferimento della progettualità, si sostanzia in un complesso unitario di influenze. Ciò esige che la scuola elementare debba porsi in un rapporto di continuità e complementarità tra le esperienze che il bambino compie nei suoi ambienti di vita

mediandole culturalmente e collegandole in una prospettiva di sviluppo evolutivo.

“Risulta pertanto evidente la necessità di costruire un rapporto interattivo tra scuola dell’infanzia e le altre istituzioni educative contigue che la configuri come contesto educativo di apprendimento raccordato con tutte le esperienze precedenti, collaterali e successive del bambino”⁹. Sulla base di queste enunciazioni, il rapporto di continuità tra scuola dell’Infanzia e scuola elementare appare duplice nel suo significato: continuità dello sviluppo nel suo procedere a fasi e continuità fra le due scuole a livello istituzionale, cioè come segmenti del sistema formativo di Base. Nel primo caso, la continuità è fra i vari periodi dell’età evolutiva e avviene, come sostiene anche il Piaget, con gradualità e senza fratture; nel secondo caso si pone proprio come esigenza di evitare le difficoltà, in alcuni casi anche traumi, che si verificano nel passaggio tra un grado e l’altro di scuola.

Il rapporto di continuità, educativa, allora, richiede una corrispondenza tra le varie fasi evolutive e i corrispondenti processi educativi.

La continuità “antitraumi” esige che la scuola elementare si ponga in una logica di continuità nello spirito, nei metodi e negli indirizzi dell’attività didattica con la scuola dell’Infanzia.

La specificità delle due scuole può essere salvaguardata, proprio in nome della continuità, considerando che ogni periodo della vita ha i suoi tratti distintivi, le

9 *Orientamenti dell’attività educativa nella scuola materna statale*. 1991.

sue esigenze peculiari, i suoi ritmi di apprendimento e di maturazione, i suoi bisogni e i suoi interessi per cui ogni fase evolutiva deve essere seguita e educata in modo diverso con interventi educativi e didattici personalizzati, con un metodo duttile, adeguato alle strutture psicologiche del bambino e non viceversa.

La questione del rapporto tra scuola dell'Infanzia e Scuola elementare, come si evince, pone problemi complessi in quanto comporta notevoli implicazioni. Si tratta, però, di una questione già posta dalla legge 517 del 1977.

Il problema, allora, è quello di creare più stretti rapporti tra le due scuole di modo che lo sviluppo evolutivo del bambino proceda in maniera armonica e il più integrale possibile. Ciò perché ciascuna di esse ha compiti e fini propri.

Occorre anche considerare che oggi la quasi totalità dei bambini dai 3 ai 6 anni frequenta la scuola dell'Infanzia; ciò ha portato la scuola elementare in una nuova luce, rendendo tutti consapevoli che il bambino che comincia a frequentare la prima elementare ha già maturato una propria cultura, un proprio linguaggio e anche le prime fasi di sviluppo della propria personalità, che la scuola elementare non può azzerare, ma ampliare e consolidare. A ciò si collegano gli studi psicologici più recenti, i quali escludono che si possano far coincidere fasi evolutive e discontinuità scolastiche. Ciò, tuttavia, non esclude che ci possono essere competenze cognitive e socio-emotive nei bambini che sono soggette a cambiamento. Occorre, quindi,

abbandonare la visione che pretende di abbracciare tutti gli ambiti dello sviluppo del bambino all'interno di una suddivisione in stadi. Gli stadi di sviluppo nella concezione del Piaget non corrispondono né per l'età cronologica, né a scansioni corrispondenti a quelle dei gradi scolastici, che danno vita a una struttura formativa che viene percorsa da tutti i bambini. Ed è proprio all'interno di questo itinerario che bisogna assicurare la continuità nella differenziazione con un equilibrio tra le istanze delle due scuole.

Il raccordo, in termini di continuità, non esclude la possibilità di innovazioni sul piano organizzativo e didattico. Il bambino modifica nel suo contesto di vita e di socializzazione comportamenti e atteggiamenti per cui occorre considerare la continuità non come uniformità e mancanza di cambiamento, ma che in ogni fase dello sviluppo evolutivo e di crescita del bambino non si possono azzerare le competenze già acquisite, non si può disconoscere la storia e il percorso di vita già compiuto nella famiglia e dell'ambiente socio-economico in cui vive. È opportuno, pertanto, che la scuola elementare organizzi delle forme che caratterizzino le migliori esperienze della scuola dell'Infanzia.

La prospettiva del cambiamento, richiede, però, la rottura degli schemi rigidi e della compartimentazione tra scuola dell'Infanzia e Scuola elementare.

In tale ottica, la scuola elementare viene a perdere il ruolo della prima scuola di alfabetizzazione, ruolo che deve condividere con la scuola dell'Infanzia. Non

a caso Domann e la Montessori hanno dimostrato che i bambini di 3-4 anni possono leggere, scrivere e far di conto. Un buon avvio del processo di sviluppo, oggi, avviene già in età prescolare: molti bambini hanno già familiarità con Cellulari e Computer ed altri strumenti tecnologici.

Emerge, allora, la necessità di considerare la continuità soprattutto come raccordo e correlazione: raccordo richiesto proprio dalla continuità evolutiva dei bambini. La scuola elementare non può annullare, inoltre, la lezione pedagogica della scuola dell'Infanzia nella sua gradualità e progressività.

Sul piano più specificatamente operativo il raccordo potrà essere realizzato e garantito dal contributo che gli insegnanti possono offrire, soprattutto nella considerazione di una modificazione della loro "forma mentis pedagogica".

Sarebbero utili riunioni congiunte tra Dirigenti e insegnanti delle due scuole, dalle quali dovrebbero emergere la coscienza professionale della continuità per ricercare criteri metodologici e indirizzi didattici comuni, anche per decidere iniziative di aggiornamento su problemi di comune interesse. Su queste linee è possibile garantire la unitarietà dei processi educativi e di apprendimento, nel rispetto delle competenze di ciascuna scuola, che hanno, ambedue, lo scopo di adeguare il carico di lavoro alle effettive capacità e possibilità dei bambini e i loro diversi interessi non dimenticando, come ha evidenziato Piaget, che il

bambino si evolve, diventa fanciullo, ma rimane sempre se stesso.

La scuola dell'infanzia e i diritti del bambino

Gli Orientamenti della scuola dell'Infanzia del 1991, fanno esplicito riferimento, per quanto riguarda le finalità educative, alla Carta costituzionale e alle Carte Internazionali dei diritti dell'uomo e del bambino. La Premessa nel paragrafo 3, "il bambino soggetto di diritti", afferma che "spettano alle bambine e ai bambini, in quanto persona, i diritti inalienabili, sanciti dalla Costituzione della Repubblica Italiana e dalle Dichiarazioni e dalle Convenzioni Internazionali, alla vita, alla salute, all'educazione, all'istruzione, al rispetto dell'identità individuale, etnica, linguistica, culturale e religiosa, diritti sui quali si fonda la promozione di una nuova qualità della vita, intesa come grande finalità educativa del tempo presente". Questo importante passo degli Orientamenti dell'attività educativa della scuola materna del 1991, si rifà agli artt. 29 e 30 della Costituzione Italiana e ai documenti internazionali sui diritti del bambino. Viene, cioè, proclamata «la centralità dell'infanzia» che viene spesso contraddetta da alcune situazioni che rendono difficile il rispetto di tale principio. Già nel 1942 e nel 1948, dopo le atrocità della seconda guerra mondiale, vennero emanate una Carta dell'infanzia e una dichiarazione dei diritti dell'infanzia. In esse venivano affermati solo ed esclusivamente i diritti relativi ai bisogni assistenziali, senza prevedere dei poteri giuridici per renderli praticamente realizzati e tutelati. Si faceva affidamento

solo sulla comprensione dell'adulto e degli organismi pubblici.

La dichiarazione del 1959, invece, è un documento di valore internazionale ed ha un significato soprattutto etico.

Molti dei principi enunciati e relativi alla libertà e alla dignità del bambino, alla piena educazione, all'assistenza e allo sviluppo, all'integrazione dei soggetti portatori di handicap nella scuola comune, al divieto del lavoro minorile, al diritto, all'obbligatorietà e alla gratuità della scuola comune, diritto all'uguaglianza delle opportunità educative, alla condanna di ogni forma di discriminazione razziale, culturale, economica, sociale e religiosa, hanno trovato pieno riconoscimento e attuazione nella Carta Costituzionale e nelle altre leggi dello Stato italiano.

Bisogna, però, dire che tali principi ancora non hanno avuto completa attuazione per alcune difficoltà di natura sociale e culturale; per lunghi anni sono stati ignorati i problemi relativi ai diritti delle donne e dei bambini minorati psichici.

Nella società attuale alcune perplessità riguardano soprattutto i bambini i quali non vengono ritenuti capaci di agire, di esercitare i loro diritti. Già nella famiglia esistono riluttanze a riconoscere le loro aspirazioni e i loro bisogni. Non è raro il caso di bambini maltrattati, non solo sul piano fisico e morale, per la mancanza di cure e di amore.

Si lamenta anche l'assenza di una politica familiare adeguata, che si manifesta con la mancanza di Asili

nido per i bambini, i cui genitori lavorano entrambi, nella mancata istituzione della scuola dell'infanzia in tutti i contesti territoriali, nella inadeguatezza delle strutture e di personale sufficientemente preparato.

La Carta del 1959, pone anche problemi relativi alla criminalità minorile, alle devianze che spesso sono legate alla crisi dell'Istituto familiare e della società per cui necessita un'azione adeguata della scuola, ad iniziare da quella dell'Infanzia, per eliminare tali fenomeni, tramite l'avvio di una formazione sociale nel rispetto della dignità e dell'autonomia di ogni singolo bambino. Nell'anno 1989 la Commissione per i diritti dell'uomo ha adottato una nuova convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia, nella quale viene affermato che il riconoscimento dei diritti di tutti costituisce il fondamento della "libertà, della giustizia e della pace" nel mondo.

Nella scuola, oggi, non viene dato il giusto valore o l'adeguata diffusione a tali principi.

Il richiamo alla Dichiarazione Universale dei diritti del bambino del 1959 sostanzia l'assunto che è necessaria nella scuola una maggiore tutela e un più universale riconoscimento del diritto allo studio, inteso come diritto di ciascuno alla piena formazione della propria personalità,

In detta dichiarazione, infatti, viene affermato che oltre al diritto ad un'educazione gratuita e obbligatoria, il bambino ha diritto a godere di un'educazione che consenta l'uguaglianza delle opportunità e lo sviluppo delle sue facoltà e potenzialità.

Il superiore interesse del bambino, però, implica delle responsabilità sia dei genitori, che hanno il dovere di istruire i figli anche se nati fuori del matrimonio¹⁰, sia dei docenti, che devono garantire le condizioni per la piena attuazione del diritto allo studio e del pieno sviluppo delle potenzialità di cui ciascuno è dotato.

Sul piano giuridico ritengo opportuno ricordare anche l'art. 34 della nostra Costituzione la quale, oltre all'obbligatorietà e gratuita dell'istruzione stabilisce che i meritevoli hanno il diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi.

Sarebbe una pronuncia in negativo se non fosse previsto anche il dovere da parte dello Stato di aiutare i più deboli economicamente e di rimuovere gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona umana.

Tutta la normativa, dunque, è orientata alla tutela del diritto allo studio che viene riconosciuto a tutti i cittadini fino alle estreme conseguenze che danno attuazione alla tutela del diritto per i portatori di Handicap, in quanto persone, e alla fruizione del diritto da parte degli stranieri non solo appartenenti alla Comunità Europea ma anche per i cosiddetti extraeuropei. Su questi temi è chiamata riflettere ed operare la scuola affinché i bambini maturino la consapevolezza dei diritti e la predisposizione a promuoverli in sé e negli altri.

Le difficoltà sono certamente notevoli, per cui occorre inserire il tema dei diritti nel contesto della proget-

¹⁰ Carta Costituzionale, art. 30.

tualità della scuola. Si tratta, cioè, non di teorizzare i diritti, ma di operare affinché nel vissuto quotidiano della classe ai realizzino il rispetto reciproco, il dialogo, l'amicizia, la collaborazione nella reciprocità dei diritti e dei doveri.

Ora, se i diritti costituiscono dei valori, necessita una scuola che renda praticamente realizzabili tali valori con riferimento a quanto previsto nella Premessa ai vigenti Orientamenti. Si tratta innanzitutto, del valore dell'altro, dei valori della pari dignità, dell'uguaglianza nelle diversità, del valore della solidarietà, della convivenza democratica, della pace.

È necessario, pertanto, che la scuola si organizzi essa stessa come ambiente in cui i diritti vengano riconosciuti e sperimentati. In primo luogo il diritto all'istruzione, che comporta una lotta contro l'evasione e la dispersione scolastica e poi il diritto al rispetto dell'identità personale, allo scopo di radicare nel bambino atteggiamenti di sicurezza, di fiducia, di stima di sé, di accettazione dell'altro.

Ciò comporta anche l'impegno da parte della scuola a "riconoscere e valorizzare le attitudini individuali, le conoscenze acquisite da ogni bambino e le sicurezze raggiunte sul piano affettivo, psicologico e sociale".

Non va dimenticato infine il contributo che le varie attività possono recare per la consapevolezza dei diritti. Mi riferisco soprattutto all'area antropologica che può far conoscere il sorgere e l'affermarsi dei diritti nel tempo e nello spazio per giungere fino ai giorni nostri.

Su piano operativo, ritengo fondamentale l'attività delle dinamiche di gruppo, attraverso la strategia delle sezioni aperte che costituiscono l'unica e la più valida opportunità per far nascere e garantire il rispetto delle individualità e la creazione di un clima di solidarietà, di amicizia di dialogo e di confronto in un processo di arricchimento culturale e civile per tutti.

Il problema dell'educazione interculturale

A partire dagli anni '90, è stata posta all'attenzione del mondo della scuola il problema dell'educazione interculturale che va assumendo, giorno dopo giorno, una valenza socio-culturale estremamente rilevante.

In un Stato di diritto non è pensabile operare delle distinzioni sulla base del colore della pelle, della lingua, della razza, della religione. Tale principio è solennemente affermato anche nella nostra Carta costituzionale all'art. 3.

Si è fatta strada l'idea che la scuola, nel suo insieme, possa offrire un contributo notevole per evitare fenomeni di razzismo e di discriminazioni, caratterizzati soprattutto da deprivazioni culturali e sociali

Oggi, non è raro il caso di incontrare bambini stranieri che frequentano la scuola dell'Infanzia. Risulta, pertanto, evidente la necessità di instaurare nuovi modi di accoglienza, convivenza e rispetto in un clima di pacifica integrazione.

Nel paragrafo "il sé e l'altro" degli Orientamenti dell'attività Educativa nella scuola materna statale, del 1991, tuttora vigenti, si legge: "Le finalità specificamente considerate si volgono all'assunzione personalizzata dei valori della propria cultura nel quadro di quelli universalmente condivisi ed al rispetto attivo delle diversità". E più oltre: "La presenza nel bambino di una capacità non soltanto di stare genericamente con gli altri, ma anche di comprendere, con-

dividere, aiutare e cooperare". In questo contesto, per favorire l'integrazione sono utili il gioco in tutte le sue dimensioni e le attività di vita pratica, organizzate per gruppi di bambini. Ritengo che ciò non sia particolarmente difficile in quanto c'è nei bambini la tendenza a fraternizzare e aiutare agli altri bambini in difficoltà e bisognosi di aiuto e protezione.

A questo punto emerge la competenza professionale dell'insegnante. La formazione in servizio deve essere mirata a fornire agli insegnanti una competenza professionale idonea a promuovere l'educazione interculturale.

È necessario però che il problema dell'integrazione e della formazione di bambini provenienti da diverse etnie e diverse culture veda l'impegno solidale di tutte le componenti scolastiche e dei genitori.

CAPITOLO OTTAVO

PROGRAMMARE E VALUTARE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Il termine programmazione compare nella legislazione della scuola italiana a seguito della pubblicazione dei decreti delegati del 1974. Infatti, l'art. 4 del D.P.R. 416/74, che istituisce e riordina gli organismi di democrazia scolastica recita "il collegio dei docenti cura la programmazione dell'azione educativa anche al fine di adeguare nell'ambito degli ordinamenti della scuola stabiliti dallo Stato, i programmi di insegnamento alle specifiche esigenze ambientali e di favorire il coordinamento interdisciplinare".

È pur vero che i precedenti programmi del 1955 chiedevano all'insegnante di redigere un proprio piano di lavoro, ma si trattava di un atto individuale, di carattere prettamente contenutistico, estremamente diverso dalla programmazione che è un progetto più articolato che coinvolge tutti i docenti del Circolo e riesce meglio a far aderire le indicazioni del programma nazionale alle esigenze specifiche di ogni singola realtà scolastica. La legge 517 e la circolare applicativa n. 169 del 1978 hanno esplicitato quello che nel D.P.R. 416 era una pura e semplice esortazione, una pura e semplice affermazione di principio. Esse infatti, prevedono modalità, tempi e verifica della programmazione, collocata nel periodo che va dal 1° settembre all'inizio delle lezioni. La programmazione, che si ripete, è un progetto articolato delle attività che possono essere realizzate nel corso dell'anno scolastico, è

una delle innovazioni più significative avviate con la legge 517 che opera una sorta di “miniriforma della scuola dell’obbligo”.

Con essa il collegio dei docenti si carica di notevoli responsabilità, perché diventa di fatto responsabile dei successi degli alunni, della produttività o meno della scuola. Ciò esige che tutti i docenti lavorino con impegno e professionalità.

Il testo si riferisce alle scuole dell’obbligo e successive; ricorrono, infatti termini come programmi, coordinamento interdisciplinare. Manca cioè, qualsiasi indicazione della scuola dell’infanzia, come se la programmazione e la verifica non appartenessero a questa scuola.

Occorre anche dire, che anche negli Orientamenti del 1969 esiste un’ipotesi di programmazione che realizzi la razionalizzazione dell’attività educativa. Ci sono solo alcune indicazioni e suggerimenti che l’educatrice dovrebbe seguire nell’azione educativa.

Solo nel 1982, la circolare ministeriale 261 riprende quanto stabilito nella legge 270 del 1982 e ribadisce l’obbligatorietà della programmazione e della valutazione anche nella scuola dell’infanzia.

Ma è con gli Orientamenti del 1991 che si formalizza l’idea di una programmazione curricolare che valorizza ancora di più la programmazione.

Si parla più che di esigenza di una programmazione, di un progetto curricolare concreto, elaborato e completato sulla base delle esigenze dei bambini.

Per Fabbroni la scuola dell'Infanzia deve esporre pubblicamente un proprio progetto pedagogico, un proprio percorso sociale ed educativo. Attraverso tale progetto, essa mira ad accorciare i disavanzi culturali, e sociali dei bambini con riferimento particolare ai loro "scarti" di competenza psicomotoria, percettiva, linguistica-logico-concettuale¹.

Appare chiaro, a questo punto, che si deve definire un progetto collegiale dell'azione educativa con il concorso dei genitori e delle altre agenzie educative del territorio, definite extrascuola, ossia di tutto ciò che svolge un ruolo determinante nel processo di crescita e di maturazione della personalità del bambino.

Programmare, per Fabbroni significa più cose: primo non discriminare l'utenza infantile, i bimbi di una sezione da quelli di un'altra; secondo, definire un progetto dell'azione educativa, che utilizzi in modo razionale e moduli gli spazi interni della scuola: sezioni aperte, pianificazione e distribuzione organica delle attività didattiche².

- La programmazione, invece, svolge un ruolo fondamentale per promuovere quel processo innovativo nella scuola che i nuovi programmi intendono realizzare. Essa cioè, deve delineare i percorsi e le strategie attraverso le quali l'insegnante può effettivamente offrire agli alunni la possibilità di realizzare le mete

1 F. Fabbroni, *Asilo nido e scuola materna*, Firenze, La Nuova Italia editrice, 1980, p. 33.

2 *Ivi*, p. 107.

educative fissate dai programmi partendo dalle loro effettive capacità e dalle loro esperienze vissute.

Risulta pertanto evidente la differenza tra il programma e la programmazione:

- il primo stabilisce gli obiettivi generali che tutti devono poter raggiungere e l'equivalenza dei risultati offrendo agli alunni l'aiuto per conseguirli;

- la programmazione, invece consente di calare i programmi in ogni situazione concreta di insegnamento adeguandoli ai bisogni, alle esigenze e alle capacità degli alunni.

Occorre anche considerare le richieste dell'utenza e del contesto di vita dei bambini e in cui opera la scuola, delle risorse umane e culturali del territorio e della professionalità degli insegnanti.

Il nodo programmazione-valutazione chiama in causa il ruolo e la disponibilità dei docenti a lavorare in équipe, anche se impegnati in sezioni diverse.

La programmazione curricolare

Ciò che valorizza maggiormente la programmazione è l'idea del "curricolo", ma anche la specializzazione di risposte non occasionali, ma razionali, intenzionali ai bisogni educativi del bambino.

Programmare, allora, significa potere sapere prevedere e riordinare i processi che si esprimono nel contesto della realtà scolastica.

Programmare, quindi, corrisponde a tre esigenze fondamentali:

- per la sua natura intenzionale e formativa deve definire "finalità e obiettivi educativi, conferendo concretezza operativa ai principi generali e semplificando i procedimenti educativi sulla misura delle effettive possibilità di ciascuno dei bambini al fine di promuovere i processi formativi;
- la programmazione "delinea il quadro dei contenuti dell'insegnamento" cioè i processi fondamentali della crescita della personalità,
- nel rispetto dei principi del prevedere e del preordinare si prefigurano le strategie educative, cioè i mezzi e gli strumenti che rendono possibile itinerari educativi differenziati in rapporto alle diverse potenzialità e capacità dei singoli bambini in una data realtà. Una volta definiti gli obiettivi generali della programmazione si possono definire gli obiettivi didattici. Essi vanno indicati per aree di sviluppo, o meglio ancora per i vari campi di esperienza come affermano gli

Orientamenti vigenti. Ciò implica il superamento degli Orientamenti del 1969 che si riferiscono ad un'immagine del bambino completamente diversa.

Nella stesura degli obiettivi didattici bisogna riferirsi sempre alle competenze che il bambino ha maturato nella famiglia in ordine all'educazione affettiva, morale e sociale, all'educazione linguistica, all'educazione ambientale, all'educazione intellettuale e alla creatività. Molti obiettivi devono essere semplificati in unità didattiche. L'unità didattica è una microprogrammazione che si realizza per obiettivi specifici in una determinata area di campo di "esperienza". L'unità didattica deve indicare i contenuti, i mezzi, le metodologie, la verifica ed anche la durata.

In definitiva, bisogna prendere coscienza che oggi, la scuola dell'infanzia è una scuola autentica, autonoma che svolge un ruolo centrale e ineliminabile nel processo di crescita e di maturazione del bambino per cui necessitano interventi adeguati, programmati e non occasionali.

In un'organizzazione didattica a sezioni aperte, assume una diversa funzione anche l'insegnante.

Egli diventa un "facilitatore dell'apprendimento", nel senso che predispone un ambiente scolastico ricco di motivazioni e di opportunità.

Diventa, inoltre, uno "stimolatore" che incoraggia e guida, non dirige, in modo che il bambino possa fruire di indipendenza e responsabilità, alla maniera montessoriana.

In sintesi, le caratteristiche della funzione docente in una organizzazione a livello di intersezione, possono essere:

- stimolare la naturale curiosità del bambino e il suo bisogno di apprendere;
- rispettare e incoraggiare l'inventività e la creatività del bambino;
- permeare la scuola di un nuovo spirito attraverso il quale non emergono soltanto i rapporti adulto-bambino, ma anche quello del bambino con i suoi pari.

Risulta chiaro, quindi, che un'organizzazione a sezioni aperte, il modello individualistico competitivo della scuola tradizionale, non è più concepibile, in quanto rifiuta la libertà di scelta delle attività del bambino. Nell'organizzazione a livello di intersezione si recuperano i canoni del puericentrismo, della centralità del bambino nel processo di crescita e maturazione della sua personalità.

L'organizzazione a livello di intersezione, finisce con il coinvolgere i seguenti problemi:

- una gestione democratica della scuola;
- la realizzazione di un diverso rapporto scuola-extrascuola;
- la partecipazione di ogni bambino alla vita della scuola;
- il superamento di ogni struttura emarginante;
- l'attuazione di una strategia educativa centrata sul rinnovamento metodologico e didattico;
- l'adozione su base docimologica della verifica e della valutazione.

I principi regolativi della programmazione curricolare

I principi su cui si fonda la programmazione curricolare risultano essere:

- Principio di progettualità, secondo il quale la programmazione didattica deve essere assunta come sintesi progettuale e valutativa dell'opera dell'insegnante;
- Principio della decisionalità, nel senso che l'insegnante deve essere capace di assumere decisioni per evitare che l'insegnamento scada in una attività di routine;
- Principio della razionalità, nel senso che le rilevazioni della situazione educativa devono essere organiche e sistematiche, non casuali.

La seconda fase della programmazione curricolare consiste nella definizione degli obiettivi educativi e didattici, specificati come capacità che i bambini devono acquisire, capacità che per Petracchi può essere intesa come potenzialità, come competenza ed anche come abilità generale e specifica.

Gli obiettivi educativi devono riferirsi alla crescita della persona, quelli didattici devono indicare i traguardi da raggiungere nel contesto di specifiche attività.

Gli obiettivi educativi possono essere correlati alle capacità generali, quelli didattici ai contenuti dell'apprendimento. Per le fasi relative ai metodi e alle stra-

tegie delle attività didattiche e alla valutazione, i criteri della programmazione curricolare sono trasferiti nella programmazione didattica.

In definitiva, il curricolo è il punto cardine della programmazione, organizza, infatti, il complesso delle condizioni che rendono possibile l'azione educativa e didattica e rappresenta un processo che qualifica la funzione della scuola.

A partire dall'anno 2004 sono state emanate dal Ministero della Pubblica Istruzione le "Indicazioni nazionali per il curricolo" nelle scuole di ogni ordine e grado.

Il 16 novembre 2012, dopo tre anni di sperimentazione assistita dal Comitato scientifico Nazionale e a distanza di cinque anni dalle indicazioni emanate nel 2008, con D.M. n. 254 del 13 Novembre 2012, sono state formalizzate le "Indicazioni Nazionali per il curricolo" della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo d'istruzione.

Nella premessa delle indicazioni vi sono "numerosi passaggi e spunti di riflessione" che riguardano il ruolo della scuola dell'infanzia nella società contemporanea e il significato dell'istruzione per la formazione della persona e del cittadino. Vengono, inoltre, offerti suggerimenti circa le modalità di progettazione e di pianificazione del Progetto dell'Offerta Formativa.

Nella scuola di oggi, "l'intercultura", a causa del fenomeno migratorio, è un modello che permette a tutti i bambini il riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno.

Non bisogna, anche, dimenticare che nella scuola sono presenti vecchie e nuove forme di emarginazione culturale e di analfabetismo, soprattutto nelle zone sottosviluppate, emarginate e deprivate. Ne deriva che fare scuola oggi significa curare e consolidare le competenze e i saperi di Base che i bambini maturano nella famiglia e nella scuola materna, competenze e saperi che rendono “effettiva ogni possibilità di apprendimento nel corso della vita”.

Emerge, allora, la necessità di dedicare maggiore attenzione al sostegno delle varie forme di diversità e di disabilità o di svantaggio con riferimento al dettato costituzionale, di garantire e promuovere la dignità e l’uguaglianza “senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali”. Ancora: “È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana”.

Per quando riguarda, in particolare, la scuola dell’infanzia, le “Indicazioni nazionali” ribadiscono il principio che essa è parte integrante del sistema formativo ai base. Negli istituti comprensivi, costituiti dalle tre scuole dell’ordine di Base, la Scuola dell’infanzia contribuisce alla elaborazione del curriculum verticale.

Nella Scuola dell’infanzia, la centralità di ogni soggetto nel processo di formazione della personalità è favorita dal particolare contesto educativo. È la scuola del curriculum implicito, che si manifesta nell’organiz-

zazione degli spazi e dei tempi educativi e di quello esplicito, che si articola nei vari “campi di esperienza”.

Tra le finalità attribuite alla Scuola dell’infanzia di identità, autonomia e competenze, viene indicata per la prima volta “la cittadinanza”: “Vivere le prime esperienze di cittadinanza significa scoprire l’altro da sé e attribuire la progressiva importanza agli altri e ai loro bisogni; rendersi sempre meglio conto della necessità di stabilire regole condivise; implica il primo esercizio di dialogo che è fondato sulla reciprocità dell’ascolto, l’attenzione al punto di vista dell’altro e alle diversità di genere, il primo riconoscimento di diritti e doveri uguali per tutti; significa porre le fondamenta di un comportamento eticamente orientato, rispettoso dell’ambiente, degli altri e della natura”. Le competenze basilari, cognitive, emotive e sociali, che avviano la crescita e la formazione di ogni bambino, si collocano al centro del curriculum.

Occorre, però, dire che già nel campo di esperienza il “sé e l’altro” degli Orientamenti dell’attività educativa nelle scuole materne statali del 1991, sono presenti indicazioni che prefigurano la promozione di una cittadinanza attiva e responsabile. Infatti si legge che in questo campo “confluiscono tutte le esperienze ed attività esplicitamente finalizzate, che stimolano il bambino a comprendere la necessità di darsi e di riferirsi a norme di comportamento e di relazione indispensabili per una convivenza umanamente valida”; “si avviano in tale modo il riconoscimento pratico e la presa

di coscienza critica dell'esistenza di norme sulle quali si fonda l'organizzazione sociale e della presenza di diversi contesti valoriali" [...]; "l'assunzione personalizzata dei valori della propria cultura nel quadro di quelli universalmente condivisi ed al rispetto delle diversità [...]. Va pure sviluppata sul piano relazionale, comunicativo e pratico, la capacità di comprendere i bisogni e le intenzioni degli altri e di rendere interpretabili i propri, di superare il proprio esclusivo punto di vista, di accettare la diversità (in particolare quelle legate a disabilità fisiche e mentali) e ad assumere autonomamente ruoli e compiti".

Occorre, in definitiva, dire che il campo di esperienza, il "sé e l'altro", rappresenta l'ambito elettivo nel quale i diritti e i doveri dei bambini, il funzionamento della vita sociale, della cittadinanza e delle istituzioni, vengono realmente considerati, affrontati e garantiti.

La valutazione nella scuola dell'infanzia

La valutazione è un momento cardine di ogni processo educativo e dà delle risposte concrete ai bisogni formativi del bambino. È uno dei problemi più complessi che i docenti sono costretti ad affrontare e a risolvere nel corso della loro attività professionale. E ciò non solo per la complessità delle operazioni richieste, ma anche e soprattutto perché la valutazione rivela molte delle lacune del sistema formativo di Base. La valutazione è la verifica di ciò che il bambino ha appreso alla fine di un iter formativo ma anche della rispondenza o meno del percorso formativo programmato alle reali e concrete esigenze del bambino stesso.

Negli Orientamenti del 1969, il tema della valutazione era completamente ignorato, quelli del '91, invece, richiamano l'attenzione sulla necessità della valutazione come elemento essenziale della programmazione, la quale richiede per la sua rispondenza e produttività, la conoscenza di una determinata situazione. Inoltre, essendo essa un documento flessibile, necessita di una continua regolazione per corrispondere alla dinamicità dello sviluppo infantile e alla variabilità del contesto socio-ambientale. Nella scuola dell'infanzia, gli insegnanti devono considerare la valutazione come osservazione finalizzata non ad emettere giudizi o a misurare livelli, ma ad accertare le abilità e le competenze acquisite dai bambini per regolare e modificare eventualmente il percorso programmato. Essa, cioè,

si pone in termini diagnostici e terapeutici per identificare i processi e individuare le iniziative da attivare per consentire a tutti i bambini lo sviluppo delle loro possibilità. Gli Orientamenti del 1991 impongono ai docenti di valutare per rendere le proposte educative adeguate alle effettive esigenze del bambino.

Un progetto educativo che mira alla piena formazione del bambino richiede una organizzazione educativo-didattica a misura. Di qui l'enorme rilevanza della conoscenza del bambino, quale strumento operativo che condiziona e rende possibile la elaborazione e la realizzazione di piani di attività educativo-didattici e l'effettuazione di continue verifiche degli interventi, all'interno della programmazione.

Conoscere il bambino, significa porre in essere procedimenti valutativi di analisi e valutazione riferiti a indici valutativi scelti come unità di misura. Vuol dire, ancora, fissare delle procedure per la rilevazione dei dati delle singole situazioni educative, stabilire modalità di lettura e di interpretazione degli stessi. La rilevazione sistematica consente all'insegnante di elaborare un progetto finalizzato al raggiungimento degli obiettivi possibili, concretamente realizzabili in un determinato contesto. La valutazione, allora, diventa uno strumento utile ed essenziale per verificare l'adeguatezza o meno della programmazione alle esigenze dei bambini e l'efficacia dell'azione didattica e metodologica del docente. La valutazione, cioè, non è diretta tanto sul bambino quanto sui risultati e sulle strategie utilizzate. In definitiva, valutare non è sele-

zionare o discriminare ma conoscere per valutare e regolare il progetto educativo.

Continuità educativa e valutazione

Continuità educativa e valutazione rappresentano momenti rilevanti dell'attività didattica, da cui dipendono gli esiti dell'insegnamento/apprendimento. I problemi concernenti la continuità educativa e la valutazione, hanno assunto da alcuni anni una dimensione concettuale al punto da diventare i punti centrali del dibattito culturale e delle iniziative di aggiornamento degli operatori scolastici. Lo stesso Ministero della Pubblica Istruzione ha costituito un gruppo di studi, formato da esperti in materia scolastica, ed ha emanato una serie di disposizioni in merito, che hanno arricchito il processo di rinnovamento in atto nella Scuola elementare iniziato con i programmi del 1985 e la legge di Riforma dell'ordinamento n. 148 del 5 giugno 1990. L'attualità didattica e culturale della continuità educativa e della valutazione ha coinciso con le indicazioni fornite dai seguenti provvedimenti legislativi: D.M. del 16 novembre 1992, n. 339, la circolare ministeriale in pari data, trasmissiva del Decreto dell'Ordinanza Ministeriale n. 336 del 1993, l'Ordinanza ministeriale 237 che introducono nella scuola elementare un nuovo e diverso sistema di valutazione dell'alunno a partire dall'anno scolastico 1994/95. Ma è da ricordare, soprattutto, la Circolare ministeriale 236 del 29.7.1994 che delinea un progetto sperimentale di formazione del personale docente sul tema specifico di continuità educativa e valutazione.

Tutta la normativa, non a caso, ha una successione cronologica poiché vi è un unico filo conduttore che la lega e intreccia il tema della continuità e quello della valutazione, al punto che il D.M. del 16 novembre 1992, dà anche un particolare rilievo alle modalità di valutazione. È evidente, pertanto, lo stretto e dinamico rapporto tra continuità e valutazione, soprattutto nell'ambito delle attività didattiche, perché entrambe promuovono e facilitano il processo di apprendimento e costituiscono una mediazione tra le esigenze dell'alunno, con i suoi ritmi, modi e tempi di apprendimento e quelle del sapere con la struttura logica ed epistemologica delle varie discipline. Infatti, nell'apprendimento, la continuità è costituita dalla sequenza logica ed organica delle nozioni, ma nello stesso tempo rispettosa sia dello statuto epistemologico delle discipline che delle considerazioni psicologiche del soggetto che apprende. Ne consegue che la continuità è strettamente connessa alla disciplina, oggetto del sapere, e all'apprendimento del soggetto che apprende. Allo stesso modo, la valutazione, poiché documenta sia l'andamento e il contenuto dell'apprendimento, che le aspettative dell'alunno e il suo sviluppo personale, racchiude in sé sia la dinamica del sapere che la personalità del soggetto. Essa, cioè, contribuisce a sviluppare la personalità dell'alunno in quanto lo aiuta ad agire ed operare con intelligenza e consapevolezza, attiva le sue potenzialità, sollecita il suo sviluppo autonomo, gli danno la possibilità di accettarsi con

i suoi limiti e i suoi pregi e di divenire una persona consapevole dei propri diritti e dei propri doveri.

Non si deve dimenticare, però, che il docente ha il compito di motivare l'alunno all'apprendimento, anche con esempi ed osservazioni in modo da orientare la sua attività conoscitiva in senso personale e critico. Se il rendimento dell'alunno non è soddisfacente, il docente deve intervenire e attivare, se necessario, anche strategie di didattica compensativa e interventi personalizzati.

Ma, essendo continuità e valutazione parti integranti del processo di insegnamento/apprendimento, non deve destare meraviglia se Block e Anderson ritengano necessario un "test diagnostico" di progresso e consigliano di non programmare un'unità didattica successiva se prima non siano stati valutati i dati raccolti. Lo stesso Petracchi condivide tale indirizzo. Infatti, dato che la programmazione progetta interventi miranti alla controllabilità degli esiti ottenuti, non si può mancare di corredare il processo valutativo di strumenti che conferiscano oggettività alle rilevazioni sistematiche. Un esempio concreto è offerto dalle cosiddette "prove oggettive" o test di profitto che consentono un accertamento qualitativo degli apprendimenti individuali, forniscono un'informazione uniforme per tutti gli alunni e permettono di comparare le prestazioni fornite da ciascuno di essi. Ma, una valutazione, per essere oggettiva, deve essere sempre centrata sull'alunno, con le sue conoscenze, i suoi modi e stili di apprendimento ed anche sul con-

testo-classe e sul contesto-situazione in cui si è realizzato il processo di insegnamento/apprendimento.

In effetti, se si circoscrive l'elemento da valutare, ad esempio alla capacità acquisita nella lettura e nel calcolo, bisogna tener conto, per dirla con il Lewin, del "campo vitale", ossia del quadro di riferimento complessivo in cui l'alunno apprende. Anche in questo caso, la valutazione è in rapporto di stretta correlazione con la continuità nel senso che si influenzano reciprocamente in un determinato contesto di apprendimento.

A questo punto, ritengo opportuno precisare che il valutare investe tutti i soggetti del processo formativo, nel senso che i docenti devono adeguare la loro azione educativa alle effettive capacità dell'alunno, il quale a sua volta deve diventare consapevole della qualità ed efficacia del proprio lavoro scolastico ed i genitori devono riconoscere, attraverso la documentazione valutativa, i punti di forza e di debolezza dei propri figli.

Nella comunicazione dei dati alla famiglia, la scuola deve attenersi alle disposizioni relative alla chiarezza, alla trasparenza documentando anche quanto essa ha proposto e realizzato o si impegna a realizzare per favorire lo sviluppo dell'alunno.

Non ritengo opportuno concludere il discorso sulla continuità e valutazione senza trattare, sia pure in sintesi, del profilo professionale del docente soprattutto in ordine alle competenze che deve possedere.

La circolare ministeriale 236 del 1993, definisce chiaramente i comportamenti del “descrivere, cioè la capacità di cogliere e classificare i fenomeni educativi, compensare, cioè, confrontare e valutare i dati che emergono dalle osservazioni sistematiche, condotte nei vari momenti e contesti educativi; valutare, infine, il rendimento scolastico e gli esiti formativi dell’alunno mediante una serie di parametri definiti collegialmente. Ne consegue, pertanto, che in una scuola profondamente rinnovata, la professionalità del docente si caratterizza in virtù di una formazione di base a livello universitario, come previsto dalla legge 341 del 1990 e già in parte attivata con l’avvio a partire dall’anno accademico 1998/99 dei primi corsi.

Individualizzazione e attività di gruppo nella scuola dell'infanzia

La strategia didattica della individualizzazione delle attività di insegnamento-apprendimento si diffonde con la nascita del "Movimento delle scuole nuove" e "dell'attivismo pedagogico". Viene, cioè, affermata l'immagine di un bambino attivo, desideroso di fare di agire, soggetto, non più oggetto dell'educazione.

La necessità di adottare la strategia didattica dell'insegnamento e apprendimento è già prevista nell'ultimo paragrafo degli Orientamenti delle attività della scuola materna del 1969, intitolato "Individualizzazione e attività di gruppo".

Il paragrafo inizia con un invito rivolto all'educatrice, che a mio avviso sembra un obbligo più che un invito: "per predisporre condizioni ambientali favorevoli e per aiutare il bambino a sviluppare autonomamente la sua personalità, l'educatrice tenga costantemente presenti due principi fondamentali della didattica attuale: l'individualizzazione delle attività infantili e dei corrispondenti processi educativi e la promozione di una ricca attività di gruppo".

La didattica dell'insegnamento e dell'apprendimento individualizzato è ritenuta una delle innovazioni più rilevanti sul piano pedagogico e didattico, adeguata a rendere il bambino partecipe del suo processo di crescita e di maturazione. Nell'attività di gruppo, poi, i bambini svolgono un'attività differenziata a secon-

da del ritmo, della progressione, della qualità degli obiettivi da raggiungere, tenendo conto delle reali capacità e possibilità di ogni singolo bambino. La cosa più utile, al fine di promuovere lo sviluppo del senso sociale, sembra l'attività di gruppo a livello di intersezione così che verrebbe a rompersi la rigida struttura della sezione e verrebbe avviato un apprendimento socializzato e un effettivo processo di socializzazione dei bambini. Si tratta, in buona sostanza di riprendere la concezione della Montessori; la quale afferma che nelle "Case dei Bambini" le pareti sono mezze pareti che consentono ai bambini di sezioni diverse di recarsi liberamente in altre sezioni: non vi sono limitazioni non divisioni.

Nelle "Case dei bambini" non si verificano complessi di inferiorità, ma la normalità, la reciprocità data dallo scambio di forze psichiche³.

3 M. Montessori, *La scoperta dell'infanzia*, Milano, Garzanti editore, 1970.

La scuola nella legislazione delegata

Nel quadro delle trasformazioni che hanno contribuito a modificare l'assetto tradizionale della nostra scuola, rivestono una notevole rilevanza i Decreti delegati del 1974, che istituzionalizzano gli organismi di gestione democratica della scuola.

Il D.P.R. 416 del 1974, all'art. 1, recepisce un altro principio fondamentale del rapporto scuola-docente, comunità sociale, quello cioè, della "comunità educante".

Se si coniuga questo principio con quello della partecipazione, viene a configurarsi il nuovo assetto della "comunità scolastica" che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica e ciò attraverso i vari organismi collegiali, che a vario livello assicurano l'apertura della scuola al territorio e il coinvolgimento del mondo esterno nella gestione della scuola.

A completamento di quanto affermato dall'art.1 del D.P.R. 417/74 è importante riportare il disposto di cui all'art. 2, che postula un nuovo concetto della funzione docente, caratterizzata non solo come attività di trasmissione della cultura, ma anche come contributo alla elaborazione della stessa e di impulso alla partecipazione degli alunni al progetto educativo individuale e generale.

Subito dopo l'emanazione dei decreti delegati, affiora un altro problema di rilevanza umana e sociale, quel-

lo della integrazione dei soggetti portatori di handicap nella scuola e nelle sezioni comuni.

Emergono, allora, problemi relativi al diritto allo studio per tutti, all'uguaglianza dei punti di partenza, al concetto di educazione permanente. In conclusione, gli organismi collegiali, presuppongono un nuovo modello di scuola, non rigida, come "un contenitore di uova" per dirla con Richmond, ma aperta, democratica, co-gestita dai genitori dei bambini e dall'extra-scuola, in un rapporto di sinergia che consenta a tutti i bambini lo sviluppo globale della loro personalità.

In tale contesto, gli obiettivi primari della scuola dell'Infanzia risultano essere:

- non apprendere, ma di imparare ad apprendere, non in un periodo della propria vita, ma in una dimensione di educazione permanente.

Spiace, però, considerare che i principi affermati dai decreti delegati sono stati traditi, perché non solo non sono stati pienamente realizzati, ma in alcuni casi, addirittura vanificati.

Luciano Corradini nota un affievolirsi dei principi della democrazia e della partecipazione. Egli dice: "mentre impallidiscono le idee forti dei decreti delegati, partecipazione, comunità scolastica, gestione sociale, in un clima da incertezze e di disorientamento, sono state emanate le norme relative alla Carta dei servizi della scuola, al nuovo contratto collettivo, agli

interventi didattico-educativi integrativi e finalizzati all'autonomia scolastica"⁴.

"Si direbbe che le idee dei decreti delegati, riprese dai provvedimenti successivi, siano arrivate ai giorni nostri in maniera carsica, tanto che molti non si sono accorti che queste novità erano implicite in quelle norme. Purtroppo - continua Corradini - il disegno è rimasto incompiuto e il cosiddetto riflesso ha reso aride le esperienze partecipative caratterizzate da passione torrentizia per il miglioramento della vita scolastica"⁵.

I decreti delegati, cioè, avevano avviato un processo di democratizzazione della scuola e della sua apertura al territorio, in un rapporto di interazione, e suscitato tante attese; ma le difficoltà di una loro piena attuazione permangono e proseguono ancora. Quanto dice, Corradini, è perfettamente condivisibile perché in questi ultimi tempi, l'I.R.R.S.A.E. e i Distretti scolastici hanno esaurito i loro compiti e diversi altri organi vivono momenti di difficoltà.

Molti genitori hanno perso la fiducia in sé, negli altri e nelle istituzioni; ciò a mio modesto avviso, è il motivo principale del fallimento della legislazione delegata, per cui, allo stato, la scuola può contare solo sulla disponibilità dei suoi operatori. In realtà non si è compiuto lo scopo del tessuto legislativo di interazione tra "la scuola e la più vasta comunità civile e sociale" e di

4 L. Corradini, in *«Impegno e dialogo»* n. 12, Napoli-Roma, L.E.R., 1999, p. 54.

5 *Ivi*, p. 55.

“coinvolgere nella gestione della scuola le forze vive della comunità in modo da favorire la dimensione di una scuola come comunità educativa”.

“Il primo e più importante segnale che viene da tale fallimento – secondo Malizia e Frisanco⁶ – è che non bastano le leggi (anche se relativamente buone) a cambiare la faccia della scuola italiana, se non si recano forme di partecipazione al basso realmente democratiche”.

Si tratta, in realtà, di invitare tutti coloro che hanno a cuore l’educazione e lo sviluppo della personalità del bambino, ad una collaborazione aperta e democratica, per liberare la scuola dalle pastoie burocratiche e fare di essa un punto di riferimento culturale e sociale del territorio.

Occorre dire, infine, che lo spirito dell’innovazione non venne compreso né dai genitori, né dai docenti, tant’è che in alcuni casi si verificarono episodi di conflittualità e di “difficile convivenza” per dirla con Corradini.

I docenti, abituati per anni a gestire la scuola in maniera monocratica, incontrarono delle difficoltà ad aprirsi al confronto, al dialogo con la famiglia, i genitori, dal canto loro, che avevano esercitato sempre un ruolo subordinato ed avevano delegato alla scuola tutte le competenze in ordine alla struttura organiz-

6 *I fattori dell’abbandono nella scuola media*, in “Orientamenti pedagogici”, Rivista internazionale di Scienze dell’educazione, anno XXVIII n. 6, novembre-dicembre 1981, Torino S.E.I., p. 986.

zativa, agli orari, non riuscirono a capire l'importanza di una collaborazione attiva e partecipativa.

La collaborazione, nel rispetto dei ruoli, esige un rapporto alla pari nell'interesse esclusivo del bambino. Tale consapevolezza è venuta meno perché la partecipazione, che costituiva il presupposto di una scuola aperta e democratica, è diventata via, via sempre meno concreta ed assidua, fino a determinare il fallimento degli organismi di gestione democratica della scuola.

Tuttavia, un reale coinvolgimento della famiglia nel processo educativo degli alunni è necessario ed opportuno. Non si può infatti disconoscere il ruolo che la famiglia svolge come prima agenzia educativa, nell'acquisizione delle prime conoscenze e nello sviluppo del linguaggio del bambino. Si tratta, pertanto, di richiamare la famiglia alle sue responsabilità per evitare gli errori che ha commesso e può ancora commettere nel rapporto con la scuola. Si tratta, in conclusione, di sollecitare e non ostacolare la presenza attiva della famiglia nella gestione della scuola, rendendola protagonista del processo formativo dei propri figli in un rapporto collaborativo e partecipativo leale, aperto e produttivo.

D'altra parte la scuola non può, né deve disconoscere il ruolo che la famiglia riveste nell'educazione dell'alunno. "È fondamentale per lui, dice Lucio Lanza, l'ambiente familiare e in particolare il ruolo che la madre ha in questo particolare momento della sua

vita"⁷. È ormai acclarato che la famiglia e l'ambiente socio-culturale e ambientale in cui vive il bambino e nel quale compie le sue prime esperienze di vita, esercitano una notevole azione di condizionamento sul suo processo di crescita e di maturazione ed anche sul profitto e rendimento scolastico.

"Recentemente — scrive Lanza⁸ — si è visto, tra l'altro, che bambini con intelligenza normale e con scarso rendimento scolastico, venivano da famiglie povere, che vivevano in abitazioni disagiate e sovraffollate. Ciò significa che il tenore di vita di una famiglia può provocare difficoltà di adattamento sociale e di apprendimento". La famiglia che forse condiziona più positivamente lo sviluppo del bambino è la famiglia medio-borghese e impiegatizia. Essa, infatti, non ha gli oneri della famiglia alto-borghese, né le difficoltà economiche della famiglia povera, emarginata e proletaria. Generalmente tra i coniugi regna accordo e l'interesse per l'educazione dei figli è notevole.

I bambini, inoltre, vivono delle situazioni di ordine psicologico che incidono positivamente sul loro sviluppo (appagamento, soddisfacimento dei loro bisogni ecc.).

Dopo la famiglia, la scuola rappresenta per il bambino il momento centrale del suo sviluppo. Molte volte, i ritardi, gli insuccessi scolastici sono dovuti proprio alla scuola la quale non riesce ad aderire ai bisogni

7 Lanza L., *Psicologia*, Napoli-Roma, L.E.R., 1986, p. 256.

8 *Op. cit.*, pp. 301-302, cfr. anche sul problema di disadattamento scolastico, pp. 299-304.

dell'alunno e a compensare gli svantaggi che egli accumula nella famiglia per cui diventa fattore di aggravamento. Molti svantaggi derivano anche dagli atteggiamenti educativi errati dei docenti, quali ad esempio: autoritarismo, permissivismo, rigidità metodologica e didattica. "Un metodo inefficace, nell'insegnamento oltre che dare risultati negativi sul piano del rendimento scolastico, può costituire motivo disincentivante a proseguire con profitto gli studi"⁹. "L'ingresso nella scuola primaria, secondo Lanza coincide con un altro momento importante per lo sviluppo psichico del fanciullo.

Il bambino, diventa scolaro, si trova ad affrontare una serie di difficoltà nuove e problemi delicati, quelli relativi al rapporto con l'insegnante e con i compagni di scuola con i quali dovrà instaurare un rapporto diverso da quello avuto con le persone del suo ambiente familiare e con i quali egli si troverà, tra l'altro, in competizione"¹⁰.

Illuminante, a questo punto, mi sembra quanto dice Mazzetti: "Il successo e l'insuccesso scolastico, il profitto e non profitto negli studi, nasce da una situazione di interazione vitale e sociale. La responsabilità è una responsabilità bipolare. Lo scarico barile, fatto dalla scuola sugli scolari, è ingiusto, ingeneroso e mistifi-

⁹ *Ivi*, p. 303.

¹⁰ Lanza, *ivi*, p. 293.

catorio, quanto lo è, per quanto scusabile, quello fatto dagli scolari sulla scuola"¹¹.

La scuola, pertanto, deve muoversi nell'ottica della compensazione per offrire a tutti gli alunni l'uguaglianza delle opportunità educative e promuovere l'individualizzazione dell'insegnamento/apprendimento e attività di gruppo perché è nel gruppo che si possono attivare processi di collaborazione e di solidarietà che alimentano il confronto e lo sviluppo del senso sociale e della partecipazione. Il gruppo, inoltre, può soddisfare il bisogno di sicurezza dell'alunno e dargli quella fiducia che, il più delle volte, viene a mancare nell'ambito della famiglia. La scuola nuova, ipotizzata dai programmi del 1985 e dalla legge di riforma degli Ordinamenti, richiede la partecipazione di tutte le componenti perché attraverso uno sforzo congiunto possa caratterizzarsi come una comunità aperta alle esigenze culturali del territorio e tesa allo sviluppo della personalità dell'alunno. Appare ormai evidente che i Decreti Delegati ipotizzano "una comunità scolastica nella quale si attua non solo la trasmissione della cultura ma anche il continuo e autonomo processo di elaborazione di essa in stretto rapporto con la società per il pieno sviluppo della personalità dell'alunno, nell'attuazione del diritto allo studio".

Nella suddetta affermazione mi sembrano rilevanti i seguenti punti:

11 Mazzetti R., *Il bambino a due dimensioni*, Roma, Armando editore, 1968 p. 295. Sui dislivelli di origine sociale, cfr. *Don Milani e La Ristrutturazione della scuola di Base*, Napoli, Morano editore, 1968, pp. 82-92..

- la scuola è da intendersi come comunità scolastica, il che implica il coinvolgimento nella sua gestione, della famiglia e di tutte le altre agenzie educative presenti sul territorio;

- la scuola è la sede prioritaria in cui si attua la trasmissione della cultura, che non sia meccanica trasposizione dalla mente del maestro e dal libro alla mente dell'alunno, ma una cultura che promuova e stimoli un processo di elaborazione e rielaborazione del sapere che l'alunno costruisce sulla base di una sua originale e partecipata esperienza.

Una tale concezione modifica la funzione stessa della scuola e del docente che si qualifica non più come trasmettitore di una cultura codificata e standardizzata, ma come organizzatore, motivatore, guida, orientatore, tecnico dell'educazione. Questa nuova funzione docente si esprime più profondamente nella strategia didattica dell'insegnamento/apprendimento individualizzato, nella quale il centro del processo educativo diventa l'alunno e non la scuola, un alunno "costruzionista" per dirla con Bruner, che costruisce ed elabora la propria cultura in maniera personale ed originale.

CAPITOLO NONO

IL RUOLO E LA FUNZIONE DIRETTIVA NEL SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO

Nel sistema scolastico italiano, fino agli anni '90, la funzione Direttiva era articolata in due figure giuridiche: il direttore didattico della scuola elementare e il preside delle scuole superiori.

Al direttore didattico veniva affidato anche il compito della vigilanza e del coordinamento giuridico e amministrativo delle scuole materne.

Infatti, fin dalla sua istituzione, la scuola materna statale non ha mai avuto una figura direttiva che si prendesse cura della vigilanza, della direzione, nonché dei compiti giuridici e amministrativi. La legge 18 marzo 1968, istitutiva della scuola materna statale, nelle norme transitorie, all'art. 26 prevede che "fino a quando non siano costituiti i ruoli previsti dall'art. 11 primo comma della legge, la vigilanza delle scuole materne statali, nell'ambito del proprio circolo, è affidata al direttore didattico delle scuole elementari".

La norma non ha mai avuto pratica attuazione, per cui la vigilanza e la direzione, continuavano ad essere affidata al direttore della scuola elementare, non essendo stato mai costituito il ruolo nazionale, cui fa riferimento l'art. 11 della legge.

Occorre, però, anche dire che con l'istituzione degli Istituti comprensivi e la creazione del ruolo unico nazionale dei dirigenti scolastici, le scuole di ogni ordine e grado sono affidate ad un unico dirigente.

Per effetto di tali trasformazioni, il ruolo e la funzione direttiva sono alla ricerca di una ridefinizione in relazione alla complessità del servizio scolastico e della società contemporanea, la quale richiede alla scuola risposte più adeguate ai bisogni emergenti, una funzione direttiva che potrebbe costituire il cardine dell'innovazione metodologica e didattica in atto nella scuola.

Con la legge 59 del 1997 sull'autonomia scolastica, il sistema scolastico italiano viene investito da un vasto e radicale processo di trasformazione, gestito e guidato da una nuova figura giuridica, il dirigente scolastico. Quello che è certo, è che la funzione direttiva è in una fase di transizione e di evoluzione, segnata da tre tappe fondamentali: prima della legislazione delegata, dopo la legislazione delegata, nel contesto dell'autonomia.

Prima della legislazione delegata, il capo d'Istituto esercitava un ruolo burocratico, di mera esecutività delle disposizioni impartite dall'alto, in una "scuola apparato". Si trattava, cioè, di un ruolo di controllo, senza alcun potere discrezionale e decisionale, in un sistema centralizzato, fondato su regole e ruoli formali.

Con la legislazione delegata, invece, si afferma già la valenza di una funzione che recupera ambiti di discrezionalità, liberandosi dai tratti burocratici.

L'art. 3 del decreto delegato 417 del 1974 infatti, ridesegnando il profilo professionale del capo d'istituto, evidenzia un'attività di promozione e di coordi-

namento che costituisce l'aspetto più rilevante della funzione direttiva.

In virtù di tale quadro legislativo il capo d'Istituto si carica di nuove e più complesse responsabilità, ma acquista maggiore valenza sul piano professionale, in quanto viene ad assumere compiti di ordine amministrativo, pedagogico, culturale e relazionale.

Infatti, con la legislazione delegata viene ad ampliarsi la rete delle attribuzioni del capo d'Istituto, per cui oltre alle responsabilità della gestione amministrativa, egli diventa animatore, promotore di iniziative, agente del cambiamento della scuola, diventa soprattutto sempre più leader pedagogico. È la sfera relazionale quella che evidenzia l'importanza e la valenza professionale di una funzione che deve essere orientata a rendere la scuola adeguata alle esigenze di una società che vive l'era post industriale informatizzata. Ed è la necessità di rispondere adeguatamente all'attuale quadro culturale, sociale e istituzionale che obbliga la scuola a ricercare una sua identità e a costituirsi come "scuola di servizio" al servizio della società.

La funzione di promozione e di coordinamento, affidata al capo d'Istituto, si inquadra in tale contesto e costituisce l'anima del cambiamento e dell'innovazione. Promuovere significa stimolare iniziative, incentivare, operare delle scelte, coinvolgere, saper utilizzare e gestire le risorse per migliorare la produttività e la qualità del servizio scolastico, laddove, coordinare significa evitare frammentarietà delle iniziative, garan-

tire l'unitarietà dell'insegnamento, orientare tutte le iniziative alla realizzazione delle finalità della scuola. Il passaggio da un ruolo eminentemente burocratico-esecutivo, ad una funzione in un sistema complesso e in una fase di trasformazione non è per nulla facile. I rapporti con gli organismi di gestione democratica della scuola, con il collegio dei docenti, con gli Enti locali e con la stessa Amministrazione scolastica, richiedono competenze, capacità politiche, relazionali un tempo sconosciute. Ecco, perché, mi sento di condividere l'affermazione di Mc Gregor, secondo la quale il capo d'Istituto è oggi un "uomo in bilico" tra due versanti, l'amministrativo e l'educativo. Gli aspetti amministrativo-contabile sono diventati oggi, tanto rilevanti e complessi da porre in seconda linea quelli educativi e didattici, che dovrebbero costituire il punto di riferimento di tutti gli operatori scolastici. Il capo d'Istituto diventa, pertanto, responsabile, in prima persona dell'efficienza, della produttività, della qualità della scuola. Egli dovrà essere capace di trovare il giusto equilibrio tra fini e mezzi evitando dispersione, frammentarietà e soprattutto l'isolamento dei docenti all'interno della scuola. I suoi provvedimenti ridiscendono da decisioni degli organi collegiali, dei superiori uffici scolastici che svolgono anche un'azione di controllo sul suo operato, per cui non può essere considerato un manager, un dirigente d'industria o di imprese private. La scuola non è un'azienda, non può essere pensata a dimensione aziendalistica, ed anche se fosse considerata tale, non sarebbe certamente pa-

ragionabile a qualsiasi azienda produttiva che opera secondo le leggi di mercato. La scuola, invece, è un'agenzia formativa, che produce cultura e forma gli uomini e i cittadini del domani, per cui il suo è un investimento a lungo termine, che si misura non in termini quantitativi, ma qualitativi, di progresso culturale, civile e sociale.

Un possibile identikit del nuovo dirigente scolastico, potrebbe essere ipotizzato come persona autorevole, non autoritaria, colta, preparata professionalmente, disponibile al confronto e al dialogo, aperta, equilibrata, serena, dotata di spirito di iniziativa, di capacità relazionali, umane e di mediazione, esperto di didattica, buono conoscitore della normativa, dell'organizzazione e delle problematiche pedagogiche della scuola, persona, infine, con buona competenza amministrativa e contabile, soprattutto nell'attuale regime di autonomia scolastica.

Quella del dirigente scolastico è una figura ancora da costruire per cui va rivisto anche il problema della formazione in servizio.

In ogni caso, sia egli "dirigente o manager", ha bisogno, nell'espletamento delle sue funzioni, della collaborazione intelligente e competente di tutte le componenti scolastiche, delle agenzie formali e informali del territorio, degli Enti locali, per promuovere un reale salto di qualità della scuola.

I compiti del dirigente scolastico in ordine alla continuità, alla valutazione e alla formazione dei docenti

Il dirigente scolastico assume un ruolo rilevante nella realizzazione dei “piani d'intervento” per rendere possibile e praticabile la continuità educativa delle scuole dell'ordine di Base. Egli deve, innanzi tutto, individuare le scuole che incidono sul territorio che siano interessate ad elaborare comuni progetti di continuità, gli obiettivi comuni e criteri di armonizzazione e sintonizzazione didattica, metodologica e programmatoria e valorizzare l'extrascuola.

Egli, in conclusione deve promuovere e suscitare il desiderio del cambiamento e dell'innovazione negli altri operatori scolastici, facendo leva sulle sue capacità relazionali per evitare che la continuità diventi una delle “tante mode” formulate in questi ultimi anni.

Per quanto riguarda la valutazione, il dirigente scolastico svolge un ruolo di estrema rilevanza pedagogica. Egli, infatti, deve stimolare il collegio dei docenti a deliberare i criteri e le modalità per la raccolta delle informazioni sul bambino, promuovere iniziative di aggiornamento per favorire una sistematica e approfondita riflessione sul significato e la valenza della valutazione nel processo di crescita del bambino.

Nell'attività di formazione in servizio dei docenti, il dirigente scolastico è chiamato a svolgere funzioni di

animatore e coordinatore delle iniziative, stimolare alla riflessione critica sugli aspetti didattici scarsamente produttivi. Deve, in buona sostanza fare della scuola un centro permanente di aggiornamento culturale, metodologico e didattico.

CAPITOLO DECIMO

IL RUOLO DEL PERSONALE DOCENTE

Il ruolo del personale docente e il problema dell'aggiornamento

Gli Orientamenti dell'attività educativa nella scuola materna del 1969, nel delineare il ruolo dell'educatrice, mettono in risalto che, senza un'adeguata cultura generale e specifica, e un notevole equilibrio emotivo, la sua opera educativa è destinata al fallimento.

Gli Orientamenti, in buona sostanza, rifiutano la figura dell'educatrice come Vice-madre, ipotizzata da Rosa Agazzi, unitamente al concetto che la funzione della scuola sia sostitutiva dell'educazione familiare.

Gli Orientamenti, però, nulla dicono in merito alla formazione professionale e alla necessità di un'attività di aggiornamento che produca un cambiamento della "forma mentis" dell'insegnante e migliori soprattutto quella psicologica, per capire le dinamiche dello sviluppo cognitivo e socio-affettivo dei bambini e le cause e i fattori che lo condizionano positivamente o negativamente.

I bambini si presentano a scuola con un ricco mondo interiore, che si sono formato nell'ambiente familiare e in quello socio-culturale in cui vivono; è un mondo che l'insegnante deve conoscere per impostare in modo adeguato la sua opera educativa e didattica, per evitare delle disuguaglianze che potrebbero verificarsi tra bambini provenienti da ambienti privilegiati e bambini danneggiati da condizioni economico-sociali meno elevate, se non addirittura precarie. Scopo della

scuola dell'Infanzia è quello di garantire a tutti i bambini l'uguaglianza dei punti di partenza. Negli Orientamenti del 1991, nel paragrafo conclusivo "strutture di professionalità", viene delineata una diversa figura di insegnante: "essere insegnante di scuola materna comporta, oggi, un profilo di alta complessità e grande responsabilità e richiede la padronanza di specifiche competenze culturali, pedagogiche, psicologiche, metodologiche e didattiche, unite ad una aperta disponibilità e sensibilità alla relazione educativa con i bambini".

Gli Orientamenti del 1991 (Cap. IV, par. 3: "Strutture di professionalità"), quindi, delineano una figura di insegnante che sia dotato di una vasta gamma di competenze. Risulta evidente il superamento dell'abituale figura di educatrice in favore di una denominazione di Insegnante, più adeguata ai compiti previsti oggi nella scuola dell'Infanzia, nella considerazione che, a partire dagli anni '70, è consentito anche ai maschi di accedere al ruolo di docenti di scuola materna. La preparazione degli Insegnanti di scuola dell'Infanzia pone, oggi, effettivamente dei problemi in ordine alla formazione di Base e ad una aggiornata preparazione professionale.

Per quanto riguarda la formazione di Base, bisogna ammettere, senza ombra di dubbio, che la preparazione che fornivano sia la scuola magistrale che l'Istituto magistrale era assolutamente insufficiente. "Il discorso sulle carenze culturali e professionali degli insegnanti di scuola materna, secondo Fabbroni, è noto

da tempo", egli ritiene che il nodo programmazione chiama in causa la professionalità e le competenze pedagogiche, metodologiche e didattiche¹.

La strada percorribile, per colmare queste lacune, sembra essere quella di rivedere la formazione iniziale e strutturare in modo diverso l'aggiornamento.

L'insegnante del nostro tempo deve essere in grado di riflettere sulle resistenze che si oppongono al cambiamento, nella consapevolezza che la scuola, oggi, tende a trasformarsi in due direzioni. Da una parte a farsi, sempre di più, scuola integrata, in continua interazione con la società, dall'altra a divenire sempre più centro culturale e polivalente a servizio della comunità, nella prospettiva di un'educazione permanente². In tale contesto, l'insegnante diventa tecnico dell'apprendimento capace di trasformare la vecchia scuola dell'infanzia custodiale e assistenziale, in una vera scuola, nella quale si esercita anche apprendimento, nel senso che il bambino viene stimolato a maturare comportamenti cognitivi e al fare e all'operare.

È necessario, tuttavia, non lasciare l'insegnante solo, con i suoi problemi e le sue difficoltà, ma favorire scambi di esperienze, discussioni, confronti perché ciascuno sappia di poter contare sull'aiuto di colleghi per adeguare il proprio lavoro alle richieste di una so-

1 F. Fabbroni, *Asilo nido e scuola materna*, Firenze, La Nuova Italia, 1980, p. 38.

2 Giacomo Cives, *L'aggiornamento permanente dei docenti*, Firenze, La Nuova Italia, 1978.

cietà sempre più orientata in direzione democratica e pluralistica.

La funzione docente si basa sul concetto della "libertà di insegnamento", prevista dall'art. 1 del D.P.R. 417/74. Ciò, però, non autorizza a comportamenti arbitrari. La libertà d'insegnamento si esprime all'interno della legge e della dimensione della collegialità, come ricerca dei metodi più adeguati allo sviluppo e alla crescita umana del bambino. "L'esercizio di tale libertà è inteso a promuovere, attraverso un confronto aperto di posizioni culturali, la piena formazione degli alunni. Tale azione di promozione è attuata nel rispetto della coscienza morale e civile degli alunni". Si tratta, in buona sostanza non di una libertà dalla didattica, ma nella didattica allo scopo di ricercare più idonee strategie per favorire il processo di sviluppo e di formazione del bambino. Per tali motivi, la legge 270/82 prevede che tutti i docenti, anche quelli della scuola dell'Infanzia, devono avere una laurea per accedere ai concorsi e conseguire l'abilitazione all'insegnamento. La stessa legge, però, prevede una deroga per gli insegnanti della scuola materna ed elementare, fino a quando non saranno stati emanati provvedimenti adeguati.

Per quanto riguarda più specificatamente l'aggiornamento, si dovrebbe chiamare in causa l'Università, non solo per programmare corsi di aggiornamento, ma per un diretto intervento nella gestione degli stessi.

I convegni, i corsi gestiti dall'alto sono assolutamente insufficienti e costosi. Più opportuni sembrano gli stages, che non solo consentono un sostanziale aggiornamento professionale, ma promuovono il confronto, la discussione delle esperienze. Lo stage presuppone, però la presenza di una équipe aggiornata e scientificamente qualificata. Sorge, allora, il problema di formare i formatori per evitare il pressapochismo e il superficialismo.

In conclusione occorre che ciascuno mediti il proprio ruolo alla luce delle trasformazioni che la società sta vivendo e delle innovazioni che sono state introdotte nella scuola in questi ultimi anni. Tuttavia, nell'attesa che venga dato corso alla formazione universitaria dei docenti, presupposto per una più completa e adeguata preparazione di Base, può sopperire una formazione in servizio centrata sulla scuola e sulle esigenze che da essa emergono. Così come è delineata, la scuola potrà diventare il centro sociale di integrazione e di collaborazione policentrica, se il maestro saprà garantirsi l'autonomia che gli compete e l'integrazione dialogica con gli altri, solamente se avrà una idonea e aggiornata preparazione culturale e professionale, una dimensione sociale più aperta e una conoscenza critica e profonda dei problemi educativi. Di qui la necessità di un aggiornamento serio e continuo che nello stato giuridico è evidenziato per la prima volta come diritto-dovere. È una ipotesi di aggiornamento, valida e culturalmente produttiva, quella che si può individuare analizzando la funzione professionale e

specifica del docente in una scuola che interagisce con la società quale emerge appunto dai Decreti delegati. La motivazione prima dell'aggiornamento scaturisce dall'esigenza di dare una risposta pedagogica alla domanda educativa che la realtà continuamente propone al docente.

L'aggiornamento dunque nasce dalla realtà stessa che si pone come problema e che mette in crisi il docente impegnandolo a dare una risposta.

Ma se l'aggiornamento è innanzi tutto uscire dall'isolamento in cui la condizione insegnante è confinata, se è stabilire un contatto non solo a livello di gruppo insegnante ma di comunità locale, se operare per il rinnovamento della scuola è il quadro in cui si colloca anche il discorso sulle tecniche e sui contenuti dell'insegnamento, tutto ciò presuppone un impegno nuovo e rende inevitabile una revisione, se non un rifiuto, di quelli che sono stati finora i Corsi di aggiornamento.

I corsi di aggiornamento residenziali e non, organizzati e gestiti dall'alto cioè, non possono dare, per ovvi motivi, una risposta positiva alle esigenze che i docenti manifestano in questo particolare momento. A questo punto ritengo che non sia condivisibile l'affermazione di Malizia e Frisanco che "l'aggiornamento didattico degli insegnanti non può essere ancora troppo affidato alle iniziative volontaristiche dei singoli docenti; mancano di fatto gli incentivi per indurre gli insegnanti a partecipare sistematicamente a corsi, seminari, dibattiti su temi educativi". Di qui la constatazione, purtroppo negativa, del pericolo di

impoverimento della professionalità dei docenti cui non si potrà porre freno se non attraverso interventi legislativi che diano forza di obbligo alle iniziative di aggiornamento, che le rendano periodiche e permanenti, che ne arricchiscano le finalità e i contenuti”³.

La revisione del ruolo professionale del docente che privilegia i valori di libertà, di competenza, di responsabilità personale, fa individuare il più autentico e profondo significato dell’aggiornamento nella disponibilità e nella iniziativa personale e di gruppo alla base della scuola, in forme aperte, democratiche, autogestite dagli stessi docenti nel rispetto del pluralismo culturale e in una prospettiva di educazione permanente. L’aggiornamento, allora diventa, prima di tutto un fatto spirituale.

Il docente, cioè, deve avvertire la inadeguatezza della propria preparazione professionale in una società sempre in trasformazione per cui deve riconoscere, nella sua interiorità il bisogno di aggiornarsi continuamente per soddisfare le sue esigenze e per essere in grado di rispondere consapevolmente alle varie sollecitazioni e impegni che il problema educativo comporta. Se nel docente viene a mancare questa spinta interiore i risultati non potranno che essere pessimi.

È necessario, allora, promuovere nella scuola un processo di animazione culturale che attraverso scambi, incontri e collaborazione favorisca in tutti i docenti

3 M. Frisanco, G. Malizia, *I fattori dell’abbandono nella scuola media*, in “Orientamenti pedagogici”, Rivista internazionale di scienze dell’educazione, anno XXVIII, n. 6, novembre-dicembre 1981, Torino, p. 986.

l'interesse, lo spirito di ricerca e la riflessione sulle proprie esperienze educative.

Meglio sarebbe promuovere una larga partecipazione decisionale dei docenti alla vita della scuola. Molti sono abituati ad una funzione subordinata e molte volte si estraniavano dalla vita scolastica.

In sostanza è la scuola stessa che deve farsi promotrice del proprio aggiornamento attraverso la libera e responsabile partecipazione di tutti i docenti in modo da trasformarsi in un centro di aggiornamento permanente. La scuola, malgrado i tentativi di riforma e di rinnovamento, è ritenuta ancora oggi un tempio nel quale materie, programmi e cattedra costituiscono le strutture portanti. Se, invece, la scuola è intesa con Dewey vita, e non preparazione alla vita, essa non può disconoscere quanto di nuovo avviene nel mondo; di conseguenza i docenti non possono più ancorarsi a tecniche e metodi sorpassati ma devono continuamente aggiornare la loro preparazione culturale e professionale per essere all'altezza del loro compito.

L'aggiornamento nel Sistema scolastico italiano

Dalla legge delega n. 477/73, dai decreti delegati n. 418 e 419/74, l'aggiornamento viene definito come diritto dovere del personale della scuola e viene distinto in "culturale e professionale".

L'art. 7 del D.P.R. 419/74 recita testualmente; "l'aggiornamento è un diritto-dovere fondamentale del personale ispettivo, direttivo e docente. Esso è inteso come adeguamento delle conoscenze allo sviluppo delle scienze; per singole discipline e nelle connessioni interdisciplinari, come approfondimento della preparazione didattica, come partecipazione alla ricerca e all'innovazione didattico-pedagogica".

In tale contesto normativo, l'aggiornamento postula sia l'impegno personale che il lavoro di gruppo, finalizzato a qualificare la professionalità del docente, sia il diritto a chiedere l'organizzazione e la realizzazione di attività di formazione e di aggiornamento annuali nell'ambito dell'unità scolastica.

Tale diritto rappresenta una garanzia per il personale della scuola ed è rapportato al principio della libertà di insegnamento prevista e tutelata dall'art. 1 del T.U. 297/94.

Dall'analisi del D.P.R. 419 e del D.P.R. 416 si evince chiaramente che il potere di iniziativa dell'attività di aggiornamento è riservato al collegio dei docenti, agli IRRSAE e anche agli Enti a carattere culturale e scien-

tifico e alle associazioni di categoria, ai sensi delle CC.MM. 275/77 e 136/90.

Non possono attivare iniziative di aggiornamento gli Enti locali e gli stessi Distretti scolastici i quali possono svolgere solamente una eventuale funzione di coordinamento.

Istituzioni per l'aggiornamento

Gli Istituti competenti sono tre:

- I Circoli didattici
- Gli istituti Regionali
- Il Centro europeo dell'educazione di Frascati.

Ai Circoli didattici spettano le proposte e la gestione delle attività di formazione e di autoformazione su tematiche individuate dal Collegio dei docenti, avvalendosi anche dell'opera e del supporto tecnico degli ispettori tecnici, di esperti e di docenti universitari. È questo l'ambito di aggiornamento più concreto e incisivo in quanto vede protagonisti attivi gli stessi docenti, anche nella forma dell'autoaggiornamento. Possono, inoltre, essere oggetto di studio e di approfondimento quelle tematiche che maggiormente interessano ai docenti, in relazione alle concrete esperienze educative e didattiche che vivono quotidianamente nella loro attività d'insegnamento.

Agli I.R.S.A.E. compete l'organizzazione e l'attuazione delle iniziative di aggiornamento, anche del personale ispettivo e direttivo. Essi svolgono anche attività di formazione dei formatori. Da qualche tempo però, sia gli IRRSAE che i Distretti scolastici hanno esaurito i loro compiti.

Il Centro Europeo dell'educazione con sede a Frascati, attendeva per legge a studi e ricerche sulla programmazione, sull'educazione permanente, sull'ap-

prendimento e la sua valutazione e sull'impiego delle tecnologie.

Con decreto legislativo 258/20 Luglio 1999 è stato istituito l'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione, nato dalla trasformazione del Centro Europeo Dell'Educazione.

BIBLIOGRAFIA

Opere citate o consultate

- AA.VV., *La nuova scuola della partecipazione*, Roma, UCIIM, 1970
- AA.VV., *Scoperta dell'Infanzia e nuove prospettive dello sviluppo dell'uomo*, Salerno, Beta editrice, 1970
- AA.VV., *La nuova scuola della partecipazione, prospettive organizzative e didattiche*, Milano, Vita e Pensiero, 1975
- AA.VV., *Territori e democrazia scolastica*, Brescia, La Scuola editrice, 1976
- AA.VV., *I bambini difficili*, Assisi, La Cittadella editrice, 1981
- ACONE G., *Idea guida per l'educazione alla convivenza democratica* in «Scuola Italiana moderna», Brescia, La Scuola editrice, 1986
- AGAZZI A., *Problematiche della continuità*, in «Scuola Italiana moderna», Brescia, La Scuola, 1982
- AUGENTI A., *La questione scolastica dei ragazzi handicappati*, Firenze, Le Monnier, 1977
- BOLAN R., *La formazione degli insegnanti in servizio*, Torino, Marietti, 1982
- BRUNER J. S., *Prime fasi dello sviluppo del bambino*, Roma, Armando editore, 1975
- BRUNER J.S., *Il significato dell'educazione*; Roma-Firenze, La Nuova Italia editrice, 1982
- BRUNER J.S., *La cultura dell'educazione, nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 1977
- CALIDONI M. CALIDONI P., *Continuità educativa nella scuola di Base*, Brescia, La Scuola editrice, 1979
- CANEVARO A., *Handicappati e identità*, Bologna, Cappelli, 1985
- CIVES, *L'aggiornamento permanente dei docenti*, Firenze, La Nuova Italia, 1978
- CORDA M. COSTA M., *La formazione degli insegnanti*, Firenze, La Nuova Italia editrice, 1988
- CORRADINI L., *La difficile convivenza - dalla scuola di Stato alla scuola della comunità*, Brescia, La Scuola editrice, 1975

- COUSINET R., *Un metodo di lavoro a gruppi*, Firenze, La Nuova Italia, 1971
- DE BARTOLOMEIS F., *Maria Montessori e la Pedagogia scientifica*, Milano, Garzanti, 1953
- DE BARTOLOMEIS F., *Il bambino dai tre ai sei anni e la nuova scuola infantile*, Firenze, La Nuova Italia editrice, 1976
- DESINAN C., *Nuove prospettive per la scuola dell'Infanzia e decondizionamento culturale*, Trieste, ONAIC, 1976
- DI LEO L., *La scuola dei bambini (storia, metodologia, didattica)*, Napoli, Tecnodit il Tripode, 1976
- DOMANN.G., *Leggere a tre anni*, Roma, Armando editore, 1982
- DOMINICI G., *Gli strumenti della valutazione*, Napoli, Tecnodit, 1975
- DOTTRENS.R., *Insegnamento individualizzato*, Roma, Armando editore, 1983
- FABBRONI F., *Asilo nido e scuola materna*, Firenze, La Nuova Italia, 1980
- FADICA-ZANATTA, *Il sistema scolastico italiano*, Bologna, Il Mulino, 1971
- FROEBEL F., *L'educazione dell'uomo e altri scritti*, Firenze, La Nuova Italia, 1960
- GORETTI M. BERNABEI F., *Le esercitazioni didattiche nell'Istituto Magistrale*, Firenze, Le Monnier, 1969
- IESU F., *Verso l'integrazione scolastica dei soggetti portatori di handicap*, Napoli, Sparano editore, 1982
- ISAACS S., *Dalla nascita ai sei anni*, Firenze, La Nuova Italia editrice, 1967
- ISAACS S., *Lo sviluppo sociale del bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1979
- LAMBRUSCHINI R., *Dell'Educazione e dell'Istruzione*, Firenze, La Nuova Italia, 1970
- LANZA L., *Psicologia*, Napoli-Roma, L.E.R., 1986
- LEWIS K., *Il bambino nell'ambiente sociale*, Firenze, La Nuova Italia, 1976

- LOMBARDO RADICE G., *Il problema dell'educazione infantile*, Firenze, La Nuova Italia, 1969
- LOY A., *Diritti dell'infanzia e programmi didattici*, Firenze, La Nuova Italia, 1948
- MAZZETTI R., *Educazione e diritti*, Roma, Armando editore, 1950
- MAZZETTI R., *I fanciulli rinnovano la Scuola*, Roma, Armando editore, 1952
- MAZZETTI R., *Maria Montessori e il rapporto tra anormali e normalizzazione*, Roma, Armando editore, 1967
- MAZZETTI R., *Il bambino a due dimensioni*, Roma, Armando editore, 1968
- MAZZETTI R., *Dewey e Bruner. Il processo educativo nella società industriale*, Roma, Armando editore, 1968
- MAZZETTI R., *Scuola materna e società degli adulti*, Roma, Armando editore, 1969
- MAZZETTI R., *Don Milani e la ristrutturazione della scuola di Base*, Napoli, Morano editore, 1968
- MONTESSORI M., *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 1950
- MONTESSORI M., *La mente del bambino, la mente assorbente*, Milano, Garzanti, 1960
- MONTESSORI M., *La formazione dell'uomo*, Milano, Garzanti, 1950
- MONTESSORI M., *Il segreto dell'Infanzia*, Milano, Garzanti, 2009
- NACCI F. DENTE D., *Ipotesi curricolari per portatori di deficit*, Salerno, Edisud, 1990
- NERI A., *Dalla scuola dell'infanzia alla scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia editrice, 1998
- ORLANDO D., *Pedagogia dell'Infanzia e scuola materna*, Brescia, La Scuola editrice, 1970
- OSTEN C. M., *La scuola italiana durante il fascismo*, Bari, Laterza, 1981
- PIAGET J., *Dal bambino dall'adolescente la costruzione del pensiero*, Firenze, La Nuova Italia editrice, 1974.

- PONTECORVO C. (a cura di), *Un curriculum per la continuità educativa dai quattro agli otto anni*, La Nuova Italia editrice, 1974.
- PARKHURST. E., *La fatica di crescere*, Firenze, La Nuova Italia editrice, 1967
- PARVA L., *I decreti delegati*, Firenze, La Nuova Italia editrice, 1975
- PESCIOLI I., *La prima scuola*, Roma, Editori Riuniti, 1972
- READ K.H., *Scuola materna vivaio di relazioni umane*, Roma, Armando editore, 1965
- ROMANO F., *Esperimenti e metodi didattici*, Imola, Cooperativa tipografica Galeotti, 1967
- SCURATI C., *L'educazione extrascolastica*, Brescia, La Scuola editrice, 1986.
- WALLON H., *Psicologia e educazione del bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1977
- WINNICOT D.W., *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, Roma, Armando editore, 1968
- YAHDLAY A., *La scuola per l'infanzia: le sensazioni e la sensibilità*, Firenze, Giunti Barbera, 1976
- YARDLEY A., *La scuola per l'infanzia: sviluppo e apprendimento*, Firenze, Giunti-Barbera, 1976
- YARDLEY J., *La scuola per l'infanzia: l'insegnante e i suoi ruoli*, Firenze, Giunti-Barbera, 1976

Indice dei nomi

AGAZZI, A.: 51n.
AGAZZI, C.: 21, 30, 82, 93, 95
AGAZZI, R.: 21, 30, 82, 94-98, 103, 104, 237
APORTI, F.: 17, 18, 95, 145
BACCELLI, A.: 99
BERNABEL, F.: 97n.
BOSELLI, P.: 18, 145
BOTTAI, G.: 21
BRUNER, J.S.: 70, 111n., 177, 223
CAVOUR, C. BENSO: 17
CHATEAU, J.: 83, 84n.
CIVES, G.: 239n.
CLAPAREDE, E.: 87
COMPAIRÈ, G.: 144
CONDILLAC, C.: 122
COPPINO, M.: 18, 145
CORRADINI, L. : 166, 216, 217n., 218
CREDARO, L.: 31
CRISTO, GESÙ: 105
CROCE, B.: 105
DE BARTOLOMEIS, F.: 84, 85n., 122
DECROLY, O.: 8, 82, 93, 122
DEMOLINS, E.: 92
DEWEY, J.: 42, 43n., 92, 93, 110, 111, 112, 127, 147, 148, 244
DIENES, Z.P.: 74
DOMANN, G.: 126-128, 181
FABBRONI, F.: 195, 238, 239n.
FERRIERE, A.: 92
FISCHER, D.C.: 109
FREIRE, P.: 160 , 161n., 170, 174
FRISANCO, R.: 61, 218, 242, 243n.

FROEBEL, F.: 18, 19, 30, 85, 86, 93, 95, 113, 132, 135-138, 140, 141-148
 GENTILE, G.: 19-21, 105, 124, 125
 GEHEEB, P.: 92
 GORETTI, M.: 97n.
 HEGEL, G.W.F.: 87
 HUME, E. G.: 113, 114
 ISAACS, S.: 51, 84
 ITARD, J.M.G.: 104, 122
 KERGOMARD, P.: 20
 KERSCHESTEINER, G.: 22
 KLEIN, M.: 160
 KILPATRICK, W.H.: 92, 110-112, 127
 LANZA, L.: 120, 219, 221
 LEWIN, K.: 211
 LOCHE, J.: 87
 LOMBARDO RADICE, G.: 21, 32, 95, 97, 105
 MACHIAVELLI, N.: 123
 MALIZIA, G.: 218, 242, 343n.
 MARITAIN, J.: 57
 MAZZETTI, R.: 73, 81, 82n., 86, 111n., 112, 122, 123, 127n., 152, 153, 160, 163n., 221, 222
 MARX, K.: 123
 MOLINARI, L.: 21
 MONTESSORI, M.: 31, 44, 81, 82, 85-86, 93-95, 99-100, 101, 102-127, 128, 129, 130, 131, 147, 181, 198, 214
 MORRA, G.: 57n.
 NUNN, T.P.: 114
 PACE, S.: 160n.
 PARKURST, N.H.: 112-114
 PASQUALI, P.: 19, 32, 95
 PETRACCHI, G.: 200
 PIAGET, J.: 41, 43, 70, 74-75, 177-178, 180-181
 PINES, M.: 109n., 110n.
 PITITTO, R.: 161n.

PIZZICONI, G.: 94
REDDIE, C.: 91, 92
ROUSSEAU, J.J.: 30, 106, 122, 146
SÈGUIN, E.: 104, 122
SCHELLING, F.W.J.: 136
SHILLER, P.: 83
SPENCER, H.: 83
STANLEY HALL, G.: 84
TADINI, F.: 176n.
TALAMO, G.: 100
VIGOTSKIJ, L.S.: 74
WALLON, E.: 122

