

Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali.

Decreto 3 giugno 1991 in Gazzetta Ufficiale n. 139 del 15 giugno 1991

IL MINISTRO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Veduta la legge 18 marzo 1968, n. 444, sull'ordinamento della scuola materna statale e, in particolare, l'art. 2 che prevede l'emanazione degli orientamenti dell'attività educativa nella predetta scuola;

Veduta la legge 12 gennaio 1991, n. 13, in particolare l'art. 2;

Udito il Consiglio nazionale della pubblica istruzione;

Decreta

Gli orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali, annessi al decreto del Presidente della Repubblica 10 settembre 1969, n.647, sono sostituiti dagli orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali annessi al presente decreto.

Il presente decreto è pubblicato nella *Gazzetta Ufficiale* della Repubblica italiana.

Roma, 3 giugno 1991

Il Ministro: MISASI

PREMESSA

L'attuale attenzione per l'infanzia e la sua scuola si fonda sulla sempre più precisa consapevolezza dei diritti del bambino così come sono presenti nella nostra coscienza, riconosciuti dalla Costituzione nel quadro dei diritti della persona e più volte riaffermati nei documenti degli organismi internazionali, e si connette alle rapide trasformazioni sociali e culturali in atto nel nostro tempo.

La scuola per l'infanzia ha assunto la forma di vera e propria istituzione educativa soltanto in periodi relativamente recenti, avendo prevalentemente svolto, in precedenza, funzione di assistenza alle famiglie (e in particolare alle madri lavoratrici) con la custodia dei bambini in un ambiente possibilmente adatto alla loro crescita. Infatti sono andate da tempo emergendo e si sono progressivamente imposte le istanze di natura specificamente pedagogica, espresse ed affermate da una grande tradizione cui non sono mancati contributi di centrale rilievo anche da parte di studiosi ed educatori italiani.

Al modello tradizionalmente prevalente dalla scuola materna come luogo di vita vanno subentrando più esplicite connotazioni di scuola comunque mantenute in una visione complessivamente unitaria del bambino, dell'ambiente che lo circonda e delle relazioni che lo qualificano, cui si accompagna la tendenza a delineare ed attuare progetti nei quali l'educazione sia espressione della partecipazione delle famiglie e dell'animazione della comunità.

La legge n.444/1968 ha consentito, sullo sfondo di un articolato pluralismo culturale ed istituzionale, una più definita consapevolezza delle funzioni della scuola materna, che si configura ormai come il primo grado del sistema scolastico. Successivi provvedimenti legislativi concernenti l'orario di funzionamento, l'organico degli insegnanti, l'integrazione degli alunni in situazione di handicap e la programmazione educativo-didattica, pur non avendo delineato un quadro strutturalmente organico, ne hanno comunque sottolineato in maniera sempre più esplicita lo spessore sociale e pedagogico.

Ciò è testimoniato anche dalla costante espansione dei tassi di iscrizione e di frequenza e raf-

forzato dall'azione di sperimentazione e di innovazione svolta dal personale della scuola, alla quale enti, istituzioni, associazioni professionali, organizzazioni sindacali nonché la ricerca e la pubblicistica pedagogica hanno costantemente offerto attenzione e sostegno.

L'ulteriore sviluppo di questa scuola si profila, pertanto, come generalizzazione di un servizio educativo di elevata qualità, impegnato a diffondersi senza squilibri e disuguaglianze sul territorio nazionale, espressione di una progettualità politica e pedagogica consapevole delle sfide provenienti dalle nuove dinamiche della cultura e della società e in grado di tradurre nei fatti la convinzione che l'infanzia rappresenta una fase ineludibilmente preziosa dell'educazione dell'uomo e del cittadino.

I termini «scuola materna» e «scuola dell'infanzia» sono usati nel testo indifferentemente, come pure, talvolta, scuola del bambino. La denominazione scuola dell'infanzia è però ritenuta più rispondente alla evoluzione che caratterizza l'istituzione allo stato attuale.

INFANZIA, SOCIETÀ, EDUCAZIONE

1. Una società in movimento

La società italiana è attualmente caratterizzata da ampie, profonde e contrastanti trasformazioni che, rifrangendosi in maniera differenziata nei diversi contesti storici, sociali e culturali del Paese, configurano una peculiare condizione di complessità, i cui indicatori emergenti richiedono una attenta considerazione.

La pluralità dei modelli di comportamento e degli orientamenti di valore, la presenza di nuove ed incidenti forme di informazione e la proliferazione dei luoghi di produzione e di consumo rendono difficili il controllo, la gestione e l'equa distribuzione delle risorse nel tessuto sociale. Tuttavia, la rapidità dei processi di transizione, che sta alla base di un diffuso senso di insicurezza sui valori e di una crescente contraddittorietà nelle condotte e negli stili di vita, si profila al tempo stesso ricca di potenzialità ed opportunità di sviluppo positivo. L'espandersi delle reti e dei linguaggi mass-mediali, ad esempio, pur rischiando di produrre effetti di conformismo e di indurre abitudini di ricettività puramente passiva, rappresenta non di meno una importante fonte di informazione e di stimolazione culturale. L'irruzione e la diffusione dei mezzi telematici ed informatici introducono senza dubbio opportunità cognitive di grande rilevanza, anche se possono dar luogo a condizioni di isolamento connesse alla loro fruizione e alla prevalenza dei linguaggi formalizzati e digitali sulle altre forme di relazione e di espressività.

L'accentuarsi delle situazioni di natura multiculturale e pluriethnica, infine, di fronte alle quali si verificano talvolta atteggiamenti di intolleranza quando non addirittura di razzismo, può tradursi in occasione di arricchimento e di maturazione in vista di una convivenza basata sulla cooperazione, lo scambio e l'accettazione produttiva delle diversità come valori ed opportunità di crescita democratica.

È anche in tale insieme di riferimenti che si definiscono il compito e la funzione della scuola materna italiana nello sviluppo della nostra comunità nazionale.

2. La condizione dell'infanzia e della famiglia

Tanto nelle rappresentazioni culturali che nei contesti reali di vita sono presenti alcune contraddizioni, che inducono a volte elementi di disorientamento nella pratica educativa.

Sono diffuse varie immagini dell'infanzia che, se colgono alcuni aspetti della realtà, falsano il riconoscimento della autentica condizione infantile qualora vengano assunte in maniera unilaterale. La proclamazione della centralità dell'infanzia è spesso contraddetta dal ricorrere di situazioni che ne rendono difficoltoso il pieno rispetto. All'accrescimento quantitativo delle esperienze corrispondono, di contro, fenomeni di distorsione sul piano cognitivo e di impoverimento su quello motivazionale ed immaginativo.

L'affermazione della dignità del bambino è contrastata dal suo incontrollato coinvolgimento nelle logiche del consumismo e la condizione di diffuso benessere materiale di cui gode non è sempre accompagnata da una equivalente soddisfazione delle esigenze interiori di sicurezza, di

identità, di affermazione ed espansione dell'io, di significato, di appartenenza e di autonomia. Permangono inoltre disomogeneità connesse ai dislivelli economici, sociali e culturali, ed emergono nuove forme di povertà, dovute soprattutto alla carenza di servizi e di spazi urbani di vivibilità ed alla insufficiente disponibilità di luoghi e di opportunità di crescita, di gioco e di creatività.

La famiglia, pur nella varietà delle sue attuali configurazioni, presenta due connotazioni particolarmente ricorrenti e rilevanti, costituite dalla persistente tendenza alla nuclearizzazione e dall'affermazione del nuovo ruolo sociale della donna.

Tale contesto include elementi che possono favorire una migliore realizzazione personale, aumentare il grado di responsabilizzazione dei genitori, consentire una migliore capacità di lettura, comprensione e soddisfazione dei bisogni e delle esigenze dei bambini, incoraggiare una più condivisa accettazione dei compiti, riscoprire e rivalorizzare ruoli e funzioni di tutti i componenti del nucleo familiare. Al tempo stesso, tuttavia, può comportare vissuti di incertezza e di ansia, atteggiamenti di chiusura e di isolamento, riduzione della gamma dei rapporti e delle relazioni, limitazione degli spazi di movimento e di autonomia, più prolungati tempi di assenza degli adulti significativi.

La coesistenza di scenari così profondamente diversificati e contrastanti impegna quindi la scuola a svolgere un ruolo di attiva presenza, in collaborazione ed in armonia con la famiglia, per la piena affermazione del significato e del valore dell'infanzia secondo principi di uguaglianza, libertà e di amorevole solidarietà.

3. Il bambino soggetto di diritti

Spettano alle bambine e ai bambini, in quanto persona, i diritti inalienabili – sanciti anche dalla nostra Costituzione e da dichiarazioni e convenzioni internazionali – alla vita, alla salute, all'educazione, all'istruzione ed al rispetto dell'identità individuale, etnica, linguistica, culturale e religiosa, sui quali si fonda la promozione di una nuova qualità della vita intesa come grande finalità educativa del tempo presente.

La personalità infantile va inoltre considerata nel suo essere e nel suo dover essere, secondo una visione integrale che miri allo sviluppo dell'unità inscindibile di mente e corpo.

Lo sviluppo armonico ed integrale di tale personalità implica, pertanto, il riconoscimento di esigenze di ordine materiale e, più ancora, non materiale, alle quali rispondono la costante attenzione e la disponibilità da parte dell'adulto, la stabilità e la positività delle relazioni, la flessibilità e l'adattabilità a nuove situazioni, l'accesso a più ricche interazioni sociali, l'acquisizione di conoscenze e di competenze, la possibilità di esplorazione, di scoperta, di partecipazione e di comunicazione, la conquista dell'autonomia, il conferimento di senso alle esperienze; tutto questo in un intenso clima di affettività positiva e gioiosità ludica.

La promozione della qualità della vita del bambino risulta intrinsecamente correlata con il conseguimento di un migliore livello di vita della comunità in generale e degli adulti di riferimento in particolare, quindi il nuovo progetto di scuola per l'infanzia si propone di rendere la scuola stessa un significativo luogo di apprendimento, socializzazione e animazione, con particolare riferimento alle esigenze dei microsistemi sociali e delle zone culturalmente meno avvantaggiate.

I tratti che definiscono e strutturano la scuola dell'infanzia nella molteplicità delle sue dimensioni pedagogiche (relazionali, curricolari, didattiche, funzionali ed istituzionali) si pongono come altrettanti elementi di affermazione e di soddisfazione di tutte queste esigenze e di tutti questi diritti.

4. Ambienti di vita e contesti educativi

La domanda di educazione può essere soddisfatta quando la famiglia, la scuola e le altre realtà formative cooperano costruttivamente fra loro in un rapporto di integrazione e di continuità. È quindi utile avere presenti tutte le possibili interazioni esistenti fra i vari contesti educativi, poiché una prospettazione che li considerasse isolatamente risulterebbe parziale e forviante.

La famiglia rappresenta il contesto primario nel quale il bambino, apprendendo ad ordinare e distinguere le esperienze quotidiane e ad attribuire loro valore e significato, acquisisce gradualmente i criteri per interpretare la realtà, struttura categorie logiche ed affettive, si orienta nella valutazione dei rapporti umani e viene avviato alla conquista e alla condivisione delle regole e dei modelli delle relazioni interpersonali attraverso l'interiorizzazione delle norme di comportamento e la loro progressiva strutturazione in un sistema di valori personali e sociali. Inoltre, sulla base delle esperienze di comunicazione e di relazione, costruisce le sue capacità linguistiche fino allo sviluppo dei processi simbolici e delle abilità espressive.

La scuola poi, come la famiglia, si colloca nel quadro di tutte quelle situazioni ed esperienze che il bambino vive in maniera non ancora formalizzata (costumi, tradizioni, consumi, attività artistiche, sportive e di tempo libero, insediamenti urbani e rurali, strutture edilizie e così via), ma che per lui rivestono comunque grande importanza.

La scuola dell'infanzia accoglie ed interpreta la complessità dell'esperienza vitale dei bambini e ne tiene conto nella sua progettualità educativa in modo da svolgere una funzione di filtro, arricchimento e valorizzazione nei riguardi delle esperienze extrascolastiche, allo scopo di sostenere il sorgere e lo sviluppo delle capacità di critica, di autonomia del comportamento e di difesa dai condizionamenti.

La distinzione dei compiti, sulla base del comune riconoscimento del diritto del bambino all'educazione, è la condizione necessaria per stabilire produttivi rapporti fra le diverse agenzie educative. Vanno in ogni modo evitate le situazioni di ambiguità, prevaricazione ed indebita supplenza, ricercando le convergenze che nascono dalla condivisione delle finalità, dalla cooperazione solidale e dalla partecipazione attiva e finalizzata. A questo scopo la scuola, avvalendosi di tutti i mezzi previsti e possibili (colloqui individuali, assemblee, riunioni di sezione, consigli di intersezione e di circolo, comitati e gruppi di lavoro), crea un clima di dialogo, di confronto e di aiuto reciproco, coinvolge i genitori nella progettazione educativa, valorizza e potenzia la partecipazione responsabile di tutte le figure e le istituzioni interessate, individuando modalità di concreta attuazione finalizzata ad un raccordo funzionale degli interventi.

L'ambientamento e l'accoglienza rappresentano un punto privilegiato di incontro tra la scuola e le famiglie, in quanto forniscono preziose opportunità di conoscenza e collaborazione, che possono venire avviate tramite contatti ed incontri già prima della frequenza dei piccoli. È sicuramente importante la capacità dell'insegnante e della scuola nel suo insieme di accogliere le bambine e i bambini in modo personalizzato e di farsi carico delle emozioni loro e dei loro familiari nei delicati momenti del primo distacco, dell'ambientazione quotidiana e della costruzione di nuove relazioni con i compagni e con altri adulti.

Le situazioni connesse a relazioni familiari difficili o a condizioni di precarietà richiedono una cura specifica, che non va comunque disgiunta dall'attenzione a porre sempre in atto le condizioni per una efficace collaborazione.

IL BAMBINO E LA SUA SCUOLA

La scuola dell'infanzia concorre, nell'ambito del sistema scolastico, a promuovere la formazione integrale della personalità dei bambini dai tre ai sei anni di età, nella prospettiva della formazione di soggetti liberi, responsabili ed attivamente partecipi alla vita della comunità locale, nazionale ed internazionale.

Essa persegue sia l'acquisizione di capacità e di competenze di tipo comunicativo, espressivo, logico ed operativo, sia una equilibrata maturazione ed organizzazione delle componenti cognitive, affettive, sociali e morali della personalità, apportando con questo il suo specifico contributo alla realizzazione della uguaglianza delle opportunità educative.

1. Finalità

La determinazione delle finalità della scuola dell'infanzia deriva dalla visione del bambino come soggetto attivo, impegnato in un processo di continua interazione con i pari, gli adulti, l'ambiente e la cultura. In questo quadro, la scuola materna deve consentire ai bambini ed alle bambine che

la frequentano di raggiungere avvertibili traguardi di sviluppo in ordine alla identità, all'autonomia ed alla competenza.

a) Maturazione dell'identità.

In relazione a questo aspetto, la prospettiva della scuola dell'infanzia consiste nel rafforzamento dell'identità personale del bambino sotto il profilo corporeo, intellettuale e psicodinamico. Ciò comporta sia la promozione di una vita relazionale sempre più aperta, sia il progressivo affinamento delle potenzialità cognitive.

Una tale prospettiva formativa richiede e sollecita il radicamento nel bambino dei necessari atteggiamenti di sicurezza, di stima di sé, di fiducia nelle proprie capacità, motivazione alla curiosità; richiede inoltre l'apprendimento a vivere in modo equilibrato e positivo i propri stati affettivi, ad esprimere e controllare i propri sentimenti e le proprie emozioni, nonché a rendersi sensibile a quelli degli altri.

Analogamente, la scuola dell'infanzia rappresenta di per sé un luogo particolarmente adatto a orientare il bambino e la bambina a riconoscere ed apprezzare l'identità personale in quanto connessa alle differenze fra i sessi, ed insieme a cogliere la propria identità culturale ed i valori specifici della comunità di appartenenza, non in forma esclusiva ed etnocentrica, ma in vista della comprensione di comunità e culture diverse dalla propria.

b) Conquista dell'autonomia.

La scuola dell'infanzia contribuisce in modo consapevole ed efficace alla progressiva conquista dell'autonomia.

Tale conquista richiede che venga sviluppata nel bambino la capacità di orientarsi e di compiere scelte autonome in contesti relazionali e normativi diversi, nel necessario riconoscimento delle dipendenze esistenti ed operanti nella concretezza dell'ambiente naturale e sociale. Ciò significa che il bambino si rende disponibile all'interazione costruttiva con il diverso da sé e con il nuovo, aprendosi alla scoperta, all'interiorizzazione ed al rispetto pratico di valori universalmente condivisibili, quali la libertà, il rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente, la solidarietà, la giustizia e l'impegno ad agire per il bene comune.

Appare importante sviluppare nel bambino la libertà di pensiero, anche come rispetto della divergenza personale, consentendogli di cogliere il senso delle sue azioni nello spazio e nel tempo e di prendere coscienza della realtà nonché della possibilità di considerarla e di modificarla sotto diversi punti di vista.

c) Sviluppo della competenza.

Sotto questo riguardo la scuola dell'infanzia consolida nel bambino le abilità sensoriali, percettive, motorie, linguistiche e intellettive, impegnandolo nelle prime forme di riorganizzazione dell'esperienza e di esplorazione e ricostruzione della realtà.

Inoltre essa stimola il bambino alla produzione ed interpretazione di messaggi, testi e situazioni mediante l'utilizzazione di una molteplicità ordinata di strumenti linguistici e di capacità rappresentative. Nel contempo, rivolge particolare attenzione allo sviluppo di capacità culturali e cognitive tali da consentire la comprensione, la rielaborazione e la comunicazione di conoscenze relative a specifici campi di esperienza.

Analogamente la scuola dell'infanzia valorizza l'intuizione, l'immaginazione e l'intelligenza creativa per lo sviluppo del senso estetico e del pensiero scientifico.

2. Dimensioni di sviluppo

Al suo ingresso nella scuola materna il bambino ha già una sua storia personale, che lo ha condotto a possedere un complesso patrimonio di atteggiamenti, capacità ed orientamenti. Egli appare un soggetto attivo, curioso, interessato a conoscere e capire, capace di interagire con gli altri e di servirsi della loro mediazione per conoscere e modificare la realtà.

In questo periodo si vanno verificando cambiamenti considerevoli che interessano sia lo sviluppo percettivo, motorio, comunicativo, logico e relazionale, sia le dinamiche affettive ed emotive, sia

la costruzione dei rapporti e l'acquisizione delle norme sociali.

Lo sviluppo cognitivo, partendo da una base percettiva, motoria e manipolativa, si articola progressivamente in direzioni sempre più simbolico-concettuali.

Il bambino di tre anni corre, manipola oggetti, inventa, imita, ripete, sperimenta semplici modalità esplorative, mentre a quattro-cinque anni è molto più capace di controllo e di pianificazione del comportamento, che ora viene organizzato in vista di scopi non esclusivamente immediati.

Sul piano percettivo a tre anni è presente un consistente grado di sincretismo, dimostrato dalla rigidità nell'articolare i rapporti fra il tutto e le parti; a cinque anni, invece, il bambino è in grado di procedere al confronto sistematico di stimoli complessi e di valutarne somiglianze e differenze. Per quanto riguarda la rappresentazione dello spazio, a tre anni il bambino è attento alle relazioni topologiche senza tuttavia rilevare mutamenti nell'orientamento spaziale degli oggetti, mentre a cinque anni già ne coglie la rotazione, anche se con difficoltà rispetto all'immagine speculare. Uguali progressi si notano nella elaborazione di schemi temporali e causali.

L'interazione affettiva rimane il principale contesto entro il quale il bambino costruisce e sviluppa le sue relazioni sociali ed i suoi schemi conoscitivi, servendosi della mediazione interpersonale per strutturare i significati e per interpretare la realtà. La concettualizzazione si sviluppa infatti a partire da una rappresentazione globale degli eventi abituali propri del vissuto familiare e sociale, caratterizzati da uno scopo e definiti da sequenze spazio temporali in cui oggetti e attori hanno una parte e sono causalmente connessi: il bambino identifica in tal modo i caratteri percettivi e funzionali degli oggetti, costruendo mappe e rappresentazioni categoriali con le quali ordina in maniera più adeguata ed articolata cose, eventi e qualità, sostenuto in questo dall'esperienza stessa della scuola, che gli consente di esercitarsi in compiti cognitivi nuovi e di impegno progressivamente maggiore.

La ricostruzione di eventi complessi e l'ordinamento di concetti avvengono attraverso relazioni di significato che rimandano innanzi tutto al vissuto individuale e soltanto successivamente pervengono a connessioni di carattere generale. A quattro o cinque anni, infatti, ci si serve ancora soprattutto del contesto, in cui confluiscono elementi di natura affettiva e sociale, per capire discorsi, frasi e parole, anche se è già in via di acquisizione la capacità di connettere correttamente eventi complessi e sequenze di azioni tramite relazioni di natura temporale e causale.

Ferma restando l'importanza del gioco in tutte le sue forme ed espressioni, il gioco di finzione, di immaginazione e di identificazione rappresenta l'ambito privilegiato in cui si sviluppa la capacità di trasformazione simbolica.

Nel gioco si imitano gli altri bambini e gli adulti, si assumono ruoli diversi, si sperimentano comportamenti ed emozioni, sia fa un uso flessibile ed articolato dei linguaggi, si pongono a confronto desiderio e realtà, immaginazione e dati di fatto, attese e possibilità effettive.

Dai tre ai cinque anni il bambino impara a condividere socialmente il gioco, a pianificare una trama, a gestire ruoli e regole di una certa complessità, ad affrontare e risolvere eventuali conflitti, ad attribuire più di un significato simbolico ad uno stesso oggetto, a rappresentare ed integrare emozioni, ansie e paure. Questa attività si presenta quindi come un potente strumento per lo sviluppo, che rende possibile l'accettazione dei limiti posti ai bisogni ed ai desideri, l'acquisizione delle prime regole sociali e morali, l'espressione di sentimenti positivi e negativi, la regolazione delle emozioni attraverso lo scambio verbale e il rapporto con gli altri.

Una evoluzione di grande portata riguarda anche la capacità di vivere ed elaborare sentimenti ed emozioni. A tre anni essi sono vissuti ed espressi in modo immediato e diretto, con una possibilità molto ridotta di elaborazione e di distanziamento. In seguito la capacità di far uso del discorso e della rappresentazione simbolica facilita la comprensione empatica degli stati emotivi altrui e la oggettivazione dei propri.

I processi di socializzazione sono favoriti dal gruppo dei pari, che si presenta come totalità dinamica nella quale, attraverso le sue varie articolazioni, ogni soggetto influenza gli altri ed è a sua volta influenzato da loro, e consente di sperimentare diverse posizioni sociali (di attività o di passività, di iniziativa o di acquiescenza, di autonomia o di dipendenza) in una situazione di coesione e di vicinanza interpersonale. Nelle relazioni con i coetanei, oltre che in quelle con gli adulti, il bambino sperimenta l'esistenza di regole e norme sia specifiche che generali, giungendo anche a cogliere le ragioni della loro necessità. Le norme etiche, progressivamente interiorizzate, acquistano, in virtù

dei sentimenti di empatia che le sostanziano, un senso che si estende oltre il piano cognitivo e pragmatico per collocarsi in rapporto all'intera esperienza del bambino. Ciò implica, almeno, una solida formazione affettiva e morale.

Data la grande variabilità individuale esistente nei ritmi e nei tempi dello sviluppo, negli stili cognitivi, nelle sequenze evolutive e nella acquisizione di abilità particolari, i quadri di riferimento sopra indicati non vanno assunti come indicatori assoluti. Non si possono inoltre ignorare le particolari difficoltà connesse alle situazioni di handicap e di svantaggio nonché le discontinuità talvolta rilevabili nello sviluppo di alcune strutture psicologiche, che si possono manifestare con dei momentanei regressi, spesso dovuti semplicemente alla introduzione di nuove procedure relazionali e didattiche.

In ogni caso, lo sviluppo non va visto come un fatto esclusivamente funzionale, ma va interpretato sempre in relazione ai contesti di socializzazione e di educazione nei quali si svolge.

Nell'osservazione sistematica del bambino è quindi opportuno non assumere rigidi criteri di tipo quantitativo, ma preferire sempre la contestualizzazione dei comportamenti rispetto alle notazioni classificatorie. I livelli raggiunti da ciascuno richiedono infatti di essere osservati più che misurati e compresi più che giudicati, poiché il compito della scuola è di identificare i processi da promuovere, sostenere e rafforzare per consentire ad ogni bambino di realizzarsi al massimo grado possibile.

In questa prospettiva, sono indispensabili il riconoscimento delle difficoltà cognitive, delle esigenze emotive e delle richieste affettive di ciascuno e la consapevolezza che il modo in cui ogni bambino percepisce sé stesso nella sua situazione sociale ed educativa costituisce una condizione essenziale per la sua ulteriore crescita personale.

3. Sistemi simbolico-culturali

Nell'età della scuola materna si sviluppano le basi della simbolizzazione fino alla capacità di avvalersi, sia in termini di fruizione che di produzione, di sistemi di rappresentazione riferibili a diversi tipi di codici.

I sistemi simbolici raccolgono ed ordinano complessi di significati culturalmente e storicamente determinati che trasmettono informazioni diverse in funzione dei mezzi di comunicazione e di espressione loro proprie, e permettono di costruire rappresentazioni e descrizioni in grado di restituire aspetti significativi della realtà. Inoltre, consentono di mediare il rapporto con il mondo attraverso un attivo scambio di significati e di transazioni fra le diverse prospettive personali, grazie all'impiego del linguaggio nelle forme definite dalla cultura di appartenenza e alla possibilità concessa a ciascuno di poter svolgere ed esprimere il proprio individuale modo di pensare e di essere. In quanto forme di organizzazione della conoscenza adulta (linguaggi, scienze, arti), essi sono punti di forte riferimento per l'insegnante e, di conseguenza, costituiscono anche componenti fondamentali della sua preparazione: infatti, soltanto se è in grado di controllarne direttamente i contenuti e di apprezzarne il valore egli può avvicinare positivamente ad essi i bambini e disporre dei quadri di competenza necessari per intervenire adeguatamente sullo sviluppo delle loro capacità, aspirazioni e tendenze, attraverso l'organizzazione di attività didattiche specifiche.

I sistemi simbolico-culturali offrono al bambino gli strumenti ed i supporti (modi di operare e di rappresentare, concetti, teorie) necessari per raggiungere sempre più elevati livelli di sviluppo mentale. Essi, inoltre, definiscono contesti di esercizio rivolti allo sviluppo di una pluralità di forme di intelligenza in cui si manifestano forti variabilità individuali. Pur ammettendo una certa relativa indipendenza fra i diversi settori considerati, si deve richiamare la connessione esistente, in ogni sistema, tra il conoscere, il capire, l'intuire, il sentire, l'agire e il fare, e tenere presenti le interrelazioni esistenti fra di loro e fra le forme di intelligenza che ad essi ineriscono.

4. Continuità educativa

L'identità culturale del bambino, che la scuola dell'infanzia è chiamata ad assumere come dato fondamentale di riferimento della sua progettualità, si sostanzia di un complesso intreccio di influenze. Le modalità dello sviluppo personale, inoltre, presentano dinamiche evolutive che possono

non corrispondere ai passaggi formali fra le diverse istituzioni educative. Ciò esige, da parte della scuola, la capacità di porsi in continuità e in complementarità con le esperienze che il bambino compie nei suoi vari ambiti di vita, mediandole culturalmente e collocandole in una prospettiva di sviluppo educativo.

Occorre, pertanto, prevedere un sistema di rapporti interattivi tra la scuola materna e le altre istituzioni ad essa contigue, che la configura come contesto educativo e di apprendimento saldamente raccordato con tutte le esperienze e conoscenze precedenti, collaterali e successive del bambino. È quindi necessario prestare attenzione alla coerenza degli stili educativi e dar luogo, in base a precisi criteri operativi e in direzione sia orizzontale che verticale, a raccordi che consentano alla scuola di fruire, secondo un proprio progetto pedagogico, delle risorse umane, culturali e didattiche, presenti nella famiglia e nel territorio, e di quelle messe a disposizione dagli enti locali, dalle associazioni e dalla comunità. Appare, poi, pedagogicamente utile concordare modalità di organizzazione e di svolgimento delle attività didattiche e praticare scambi di informazioni e di esperienze fra i livelli immediatamente contigui di scuola, nel rispetto delle reciproche specificità.

Risultati concreti di raccordo possono venire perseguiti mediante le programmazioni educative e didattiche, il confronto e la verifica istituzionalmente preordinati fra i vari operatori professionali e fra questi e i genitori, l'organizzazione dei servizi ed il rapporto organico fra le scuole e le istituzioni del territorio. Fra le condizioni essenziali per promuovere una effettiva continuità si evidenziano l'attenzione da riservare, in stretta collaborazione con le famiglie, all'accoglienza dei bambini, all'osservazione sistematica del comportamento, alla equilibrata formazione delle sezioni, alla flessibilità dei tempi, alla predisposizione degli spazi ed alla scansione delle attività. Ugualmente opportuni possono essere i momenti di interazione con gli educatori dell'asilo nido, volti a predisporre occasioni di incontro e comuni modalità di osservazione del comportamento dei bambini. Una particolare cura richiede la continuità con la scuola elementare, finalizzata al coordinamento dei curricoli degli anni ponte, alla comunicazione di informazioni utili sui bambini e sui percorsi didattici effettuati, alla connessione fra i rispettivi impianti metodologici e didattici ed alla eventuale organizzazione di attività comuni. Uno strumento importante per realizzare queste prospettive è la programmazione coordinata di obiettivi, itinerari e strumenti di osservazione e verifica, accompagnata da momenti condivisi di formazione per gli insegnanti dei due gradi di scuola.

5. Diversità e integrazione

La scuola materna accoglie tutti i bambini, anche quelli che presentano difficoltà di adattamento e di apprendimento, per i quali costituisce una opportunità educativa opportunamente rilevante. Ogni bambino deve potersi integrare nell'esperienza educativa che essa offre, così da essere riconosciuto e riconoscersi come membro attivo della comunità scolastica, coinvolto nelle attività che vi si svolgono.

La presenza nella scuola dei bambini in difficoltà è fonte di una preziosa dinamica di rapporti e di interazioni, che è, a sua volta, occasione di maturazione per tutti, dalla quale si impara a considerare ed a vivere la diversità come una dimensione esistenziale e non come una caratteristica emarginante.

La scuola offre ai bambini con handicap adeguate opportunità educative, realizzandone l'effettiva integrazione secondo un articolato progetto educativo e didattico, che costituisce parte integrante della programmazione.

Tale progetto richiede: una accurata diagnosi funzionale che consenta la conoscenza degli eventuali deficit e l'individuazione delle capacità potenziali; la promozione delle condizioni in grado di ridurre le situazioni di handicap attraverso l'analisi delle risorse organizzative, culturali e professionali della scuola; il riconoscimento delle condizioni di vita e delle risorse educative della famiglia; il reperimento delle opportunità esistenti nell'ambiente. La formulazione di specifici progetti educativi individualizzati deve considerare il soggetto protagonista del proprio personale processo di crescita (sul piano relazionale, sociale e cognitivo), garantire l'attuazione di verifiche periodiche e tempestive, nonché la collaborazione con i servizi specialistici mediante il raccordo fra gli interventi terapeutici e quelli scolastici, da attuarsi sulla base di apposite intese interistituzionali.

Nella scuola materna sono presenti anche bambini le cui difficoltà e i cui svantaggi possono risalire

a condizionamenti di natura socioculturale. La loro integrazione deve essere favorita con ogni mezzo, in modo da rispondere ai loro specifici bisogni relazionali e cognitivi e da svilupparne e rafforzarne le capacità individuali, curando che da parte dei servizi sociali vengano effettuati, a seconda dei casi, gli indispensabili interventi.

Tutti gli insegnanti della scuola, e non soltanto gli insegnanti di sostegno, concorrono collegialmente alla riuscita del progetto educativo generale e di integrazione, al quale prende significativamente parte anche il personale non insegnante ed ausiliario. Una attenzione del tutto particolare va riservata all'individuazione delle situazioni di apprendimento-insegnamento, al potenziamento dei contesti di comunicazione e all'estensione delle opportunità relazionali.

La tempestività degli interventi educativi di integrazione costituisce una delle forme più efficaci di prevenzione dei disagi e degli insuccessi che ancora si verificano lungo la carriera scolastica.

INDICAZIONI CURRICOLARI

La proposta di linee programmatiche di tipo curricolare si connette al carattere di ambiente educativo intenzionalmente e professionalmente strutturato che la scuola materna assume, mantenendo le sue specifiche caratteristiche relazionali e didattiche. Le indicazioni che seguono configurano le condizioni e gli elementi di una piena affidabilità culturale, progettuale ed educativa.

1. Curricolo e programmazione: elementi costitutivi e funzioni.

Il testo programmatico nazionale esplicita e motiva le finalità della scuola materna, richiama le modalità e le dimensioni dello sviluppo infantile, evidenzia gli apprendimenti congruenti con l'età e con il contesto culturale, propone i criteri metodologici e didattici dell'attività educativa; le programmazioni ne contestualizzano e ne concretizzano le indicazioni in riferimento alle specifiche esigenze di educazione e di apprendimento dei bambini ed alle domande formative delle diverse comunità.

L'integrazione dei criteri assunti, delle procedure impiegate, delle scelte responsabilmente effettuate e delle azioni intraprese determinano il curricolo, le cui caratteristiche sono pertanto costituite dalla specificità degli obiettivi, dei contenuti e dei metodi, dalla molteplicità delle sollecitazioni educative e dalla flessibilità nell'applicazione delle proposte programmatiche.

Gli elementi essenziali del progetto educativo-didattico della scuola materna sono quindi costituiti, in base alla struttura curricolare, dalle finalità educative, dalle dimensioni dello sviluppo e dai sistemi simbolico-culturali.

La struttura curricolare si basa sulla stretta interrelazione fra questi elementi costitutivi che, assunti in una coerente concezione educativa, concorrono ad articolare una serie ordinata di campi di esperienza educativa verso i quali vanno orientate le attività della scuola.

2. Campi di esperienza educativa.

Con questo termine si indicano i diversi ambiti del fare e dell'agire del bambino e quindi i settori specifici ed individuabili di competenza nei quali il bambino conferisce significato alle sue molteplici attività, sviluppa il suo apprendimento, acquisendo anche le strumentazioni linguistiche e procedurali, e persegue i suoi traguardi formativi, nel concreto di una esperienza che si svolge entro confini definiti e con il costante suo attivo coinvolgimento.

Ciascun campo di esperienza presenta i suoi peculiari esiti educativi, percorsi metodologici e possibili indicatori di verifica ed implica una pluralità di sollecitazioni ed opportunità. L'organizzazione delle attività si fonda su una continua e responsabile flessibilità ed inventività operativa e didattica in relazione alla variabilità individuale dei ritmi, dei tempi e degli stili di apprendimento oltre che delle motivazioni e degli interessi dei bambini. In particolare per i bambini in condizioni di handicap o di svantaggio, che non devono venire esclusi da nessun campo di esperienza, è necessario stabilire specifici punti di arrivo, percorsi metodologici ed indicatori di verifica valorizzando le loro capacità e potenzialità.

a) Il corpo e il movimento.

Il campo di esperienza della corporeità e della motricità contribuisce alla crescita e alla maturazione complessiva del bambino promuovendo la presa di coscienza del valore del corpo inteso come una delle espressioni della personalità e come condizione funzionale, relazionale, cognitiva, comunicativa e pratica da sviluppare in ordine a tutti i piani di attenzione formativa. Ad esso ineriscono inoltre quei contenuti di natura segnica i cui alfabeti sono indispensabili per l'espressione soggettiva e la comunicazione interpersonale ed interculturale.

Le tappe evolutive procedono dalla dominanza del «corpo vissuto» alla prevalenza della discriminazione percettiva e alla rappresentazione mentale del proprio corpo statico e in movimento. Intorno ai tre anni il bambino controlla globalmente gli schemi motori dinamici generali (correre, lanciare, ecc.), imita di volta in volta posizioni globali del corpo o posizioni semplici di un segmento, riconosce parametri spaziali, discrimina e riproduce semplici strutture ritmiche.

Verso i sei anni effettua una prima forma di controllo segmentario degli schemi dinamici generali, imita contemporaneamente posizioni globali del corpo e posizioni combinate dei suoi segmenti, riconosce la destra e la sinistra su di sé, discrimina e riproduce strutture ritmiche varie e articolate.

I traguardi di sviluppo da perseguire consistono, da una parte nello sviluppo delle capacità senso-percettive e degli schemi dinamici e posturali di base (camminare, correre, saltare, lanciare, ecc.) per adattarli ai parametri spazio temporali dei diversi ambienti; dall'altra nella progressiva acquisizione della coordinazione dei movimenti e della padronanza del proprio comportamento motorio nell'interazione con l'ambiente, vale a dire la capacità di progettare ed attuare la più efficace strategia motoria e di intuire-anticipare quella degli altri e le dinamiche degli oggetti nel corso delle attività motorie.

L'educazione alla salute sarà avviata fornendo, in modo contestuale alle esperienze di vita, le prime conoscenze utili per una corretta gestione del proprio corpo, in modo da promuovere l'assunzione di positive abitudini igienico-sanitarie.

Il naturale interesse per la conoscenza del corpo e della sua dimensione sessuale può essere sostenuto dall'attenzione educativa dell'insegnante rivolta sia alle occasioni informali, proprie della vita quotidiana, sia alle attività ludiche. Va avvertito che la dimensione della sessualità investe anche altri campi della esperienza educativa.

L'insieme delle esperienze motorie e corporee correttamente vissute costituisce un significativo contributo per lo sviluppo di un'immagine positiva di sé.

La forma privilegiata di attività motoria è costituita dal gioco, che sostanzia e realizza nei fatti il clima ludico della scuola dell'infanzia, adempiendo a rilevanti e significative funzioni di vario tipo, da quella cognitiva a quella socializzante a quella creativa. Occorre quindi conoscere e sperimentare tutte le forme praticabili di gioco a contenuto motorio: dai giochi liberi a quelli di regole, dai giochi con materiali a quelli simbolici, dai giochi di esercizio a quelli programmati, dai giochi imitativi a quelli popolari e tradizionali.

L'insegnante svolgerà compiti di regia educativa, predisponendo ambienti stimolanti e ricchi di opportunità diversificate di esercizio; inoltre programmerà con cura la scelta, l'ordine di successione e le modalità di svolgimento dei giochi di regole, di cui potrà anche assumere la conduzione. Nel giocosdramma il suo intervento consisterà soprattutto nel creare le condizioni affinché il bambino si possa esprimere creativamente e nello stimolarlo alla ricerca di forme espressive e comunicative personali ed efficaci.

I momenti di ordine valutativo poggeranno sulla definizione dei comportamenti da osservare sistematicamente, sulla documentazione e sulla ponderazione dei processi di sviluppo del bambino con una particolare attenzione per il controllo dinamico e l'adattamento spaziale e temporale.

L'impiego costante di piccoli attrezzi e oggetti semplici, che i bambini possono facilmente manipolare ed usare in varie situazioni e nei modi più diversi, garantisce comunque consistenza e significatività all'attività motoria.

Va poi osservato che la disponibilità di impianti e attrezzature costosi e sofisticati non costituisce in sé garanzia di consistenza e significatività educativa delle attività, ma è da considerarsi utile o addirittura indispensabile in relazione agli obiettivi della programmazione.

Ai soggetti disabili deve essere offerta la possibilità di partecipare alle attività motorie programmate, sviluppando percorsi originali ed evitando occasioni di esclusione.

b) Discorsi e le parole.

È lo specifico campo di esercizio delle capacità comunicative riferite al linguaggio orale e al primo contatto con la lingua scritta, la cui valida impostazione, sul piano culturale e scientifico, muove dal principio che la lingua si apprende all'interno di una varietà di contesti comunicativi e che essa, nella complessità dei suoi aspetti costitutivi (fonologico, lessicale, semantico, morfologico, sintattico, pragmatico), è un sistema governato da regole implicite, che si applicano anche se non si sanno descrivere.

Le finalità proprie del campo si possono condensare nella acquisizione della fiducia nelle proprie capacità di comunicazione e di espressione, nella disponibilità a riconoscere il diritto degli altri alle proprie idee ed opinioni, nell'impegno a farsi un'idea personale ed a manifestarla, nello sforzo di ascoltare e comprendere, nella disposizione a risolvere i conflitti con la discussione, nella consapevolezza della possibilità di esprimere le medesime esperienze in modi diversi.

Il conseguimento di una reale capacità di comunicazione richiede che la scuola promuova l'esercizio di tutte le funzioni (personale, interpersonale, euristica, immaginativa e poetica, referenziale, argomentativa, metalinguistica) che risultano indispensabili per un comportamento linguistico rispondente alla complessità dei contesti ed alla ricchezza delle intenzioni, evitando di restringersi alle funzioni semplicemente regolative e informative.

In termini più analitici, le principali abilità da far progressivamente acquisire agli alunni possono consistere:

- nel prestare attenzione ai discorsi altrui e nel cercare di comprenderli;
- nel farsi capire dagli altri pronunciando correttamente le parole, indicando appropriatamente oggetti, persone, azioni ed eventi, usando in modo adeguato i tempi dei verbi, formulando frasi di senso compiuto;
- nell'analizzare e commentare figure di crescente complessità;
- nel descrivere una situazione ad altri;
- nel dar conto di una propria esperienza e nel rievocare un fatto;
- nel riassumere una breve vicenda presentata sotto forma di lettura e di racconto.

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, di enucleare proposizioni all'interno del periodo, di usare la subordinazione.

All'entrata nella scuola dell'infanzia si possono constatare le differenze esistenti sul piano del linguaggio, che per alcuni può essere un dialetto o un'altra lingua, in cui il bambino è molto competente. La scuola accetta il modo di comunicare e di esprimersi di tutti i bambini programmando ed attuando una molteplice varietà di situazioni di apprendimento, ampliandone progressivamente la competenza all'uso di altri codici, connessi ai diversi tipi di relazione sociale e alle forme di comunicazione più allargate e complesse offerte dalla lingua nazionale.

Lo sviluppo linguistico del bambino è favorito, in primo luogo, dalla conversazione regolata dall'adulto e dall'interazione con i coetanei.

La conversazione regolata dall'adulto appare molto produttiva nel piccolo gruppo in cui tutti possono parlare e ascoltare. Il grande gruppo (il circolo di tutta la sezione), invece, sebbene non faciliti lo scambio comunicativo, è comunque utile (purché non ecceda nella durata) a sviluppare un senso di appartenenza ed a condividere le informazioni e le proposte dell'insegnante. Nel piccolo gruppo regolato da un adulto si può parlare delle proprie esperienze personali, discutere di eventi condivisi a scuola, ragionare su fatti ed avvenimenti, eseguire un gioco collettivo, ascoltare fiabe, filastrocche, poesie e racconti, produrre e confrontare scritture spontanee, fare giochi di parole, scambiare significati e usi linguistici. Il racconto, il resoconto e l'invenzione di storie contribuiscono a far acquisire, nelle forme del pensiero narrativo, gli strumenti per comprendere il mondo naturale e sociale e per costruire la propria identità.

Anche nella scuola, così come per alcuni bambini già avviene nella famiglia, l'interazione fra lingua orale e lingua scritta può continuare a svilupparsi in modo non casuale attraverso la familiarizzazione con i libri, la lettura dell'adulto, la conversazione e la formulazione di ipotesi sui contenuti dei testi letti. Il primo accostamento alla lingua scritta, infatti, è ormai avvertito come un nucleo qualificante per l'attività educativa della scuola dell'infanzia, sia come avvio all'incontro col libro e

alla comprensione del testo sia come interessamento al sistema di scrittura, nei cui confronti il bambino elabora congetture ed effettua tentativi sin da quando comincia a differenziarlo dal disegno.

Il processo di concettualizzazione della lingua scritta inizia quindi prima dell'ingresso nella scuola elementare ed è sostenuto dall'immersione in un ambiente ricco di fonti di informazione e di immagini, capace di stimolare anche la curiosità per la lingua ed i modi di scriverla.

Per quanto riguarda l'interazione con i coetanei, opportunità di grande ricchezza linguistica sono presenti nel gioco simbolico, che consente ai bambini di concentrare l'attenzione per arrivare ad una identificazione e progettazione comune della finzione da condividere, ed in tutte quelle attività (giocare con materiali, esplorare, sperimentare, dipingere) che l'adulto presenta positivamente come collaborative. Per i bambini di questa fascia di età il parlare tra loro e con l'adulto mentre si svolgono delle attività motivanti, facendo piani e previsioni, costruendo spiegazioni, formulando ipotesi e giudizi, è uno strumento fondamentale per lo sviluppo del pensiero e del ragionamento.

Lo sviluppo delle competenze sul piano della conversazione, della comprensione e delle abilità metalinguistiche è poi favorito dalle strategie comunicative (come la riformulazione, l'intervento «a specchio» e la focalizzazione dell'attenzione) messe in atto dall'insegnante al fine di realizzare un miglioramento ed un incremento dei dialoghi e degli scambi verbali fra i bambini. È anche importante l'organizzazione di angoli disposti in modo da favorire la conversazione, la libera consultazione di albi, libri, giornali ed immagini, l'ascolto ed il racconto di storie al registratore, il gioco, le attività di pittura e di esplorazione scientifica.

Lo strumento essenziale per accertare il livello di acquisizione dei bambini è l'osservazione in tutti i possibili contesti di uso del linguaggio. Si collocano in primo luogo le competenze relative a:

- conversare (per la progressiva padronanza degli aspetti pragmatici e per l'arricchimento lessicale);
- narrare eventi personali o piccole storie (per la verifica delle capacità sintattiche e dell'uso dei meccanismi della coerenza e della coesione);
- comprendere ciò che viene raccontato o letto (attraverso la riformulazione di punti essenziali e la richiesta di spiegazioni);
- usare un metalinguaggio (attraverso l'analisi di significati e di somiglianze semantiche e fonologiche fra parole, la ricerca di assonanze e rime, l'uso di verbi relativi a dire, significare, pensare).

Per i bambini con difficoltà di linguaggio è importante l'accertamento graduale dei risultati ottenuti e la loro comparazione con i progressi conseguiti nelle eventuali attività di logoterapia. Nelle diverse situazioni di handicap deve essere favorita la più ampia partecipazione alla comunicazione, intesa come ascolto, scambio e dialogo, attraverso le parole e gli oggetti, le immagini e il tatto, i ritmi e il silenzio.

c) Lo spazio, l'ordine, la misura.

Questo campo di esperienza si rivolge in modo specifico alle capacità di raggruppamento, ordinamento, quantificazione e misurazione di fatti e fenomeni della realtà, ed alle abilità necessarie per interpretarla e per intervenire consapevolmente su di essa. A questo scopo, le abilità matematiche riguardano in primo luogo la soluzione di problemi mediante l'acquisizione di strumenti che possono diventare a loro volta oggetto di riflessione e di analisi.

Intorno a tre anni il bambino esprime le prime intuizioni numeriche, come valutazioni approssimate della quantità nel contare gli oggetti, nel confrontare le quantità e le grandezze direttamente, mentre trova difficoltà ad ordinarle serialmente. Incomincia inoltre ad avvertire, esprimendole linguisticamente, alcune collocazioni spaziali e a riconoscere alcune proprietà comuni degli oggetti.

Verso i sei anni – operando con oggetti, disegni, persone, ecc. – è in grado di contarli, di valutarne la quantità e di eseguire operazioni sempre sul piano concreto, di ordinare più oggetti per grandezza, lunghezza e altezza, di classificarli per forma e colore, di localizzare le persone nello spazio, di rappresentare dei percorsi e di eseguirli anche su semplice consegna verbale.

La scuola materna svolge la sua azione in due fondamentali direzioni:

- raggruppare, ordinare, contare, misurare: ricorso a modi più o meno sistematici di confrontare e ordinare, in rapporto a diverse proprietà, grandezze ed eventi; uso di oggetti o sequenze o

simboli per la registrazione; impiego diretto di alcuni semplici strumenti di misura; quantificazioni, numerazioni, confronti;

- localizzare: ricorso a modi, spontanei o guidati di esplorare il proprio ambiente, viverlo, percorrerlo, occuparlo, osservarlo, rappresentarlo; ricorso a parole, costruzioni, modelli, schemi disegni; costruzione di sistemi di riferimento che aiutano il bambino a guardare la realtà da più punti di vista, coordinandoli gradualmente fra loro.

È anche opportuno sviluppare la capacità di porre in relazione, come: formulare previsioni e prime ipotesi; individuare, costruire ed utilizzare relazioni e classificazioni; costruire corrispondenze e rapporti di complementazione, unione, intersezione ed inclusioni tra classi; riconoscere invarianti; utilizzare strumenti di rappresentazione; operare riflessioni e spiegazione su numeri, sistemi di riferimento, modalità di rappresentazione e così via. A ciò si aggiunge l'opportunità di sviluppare la capacità di progettare e inventare, come: la creazione di progetti e forme, derivati dalla realtà o del tutto nuovi, di oggetti e spazi dell'ambiente; l'ideazione di storie; la realizzazione di giochi con regole più o meno formalizzate e condivise; le rappresentazioni spontanee o ricavate da quelle in uso e così via.

Tutti gli aspetti dell'esperienza presentano, in maniera più o meno immediata e diretta, ma sempre pertinente, numerose e variate situazioni in grado di stimolare lo sviluppo di processi cognitivi di natura matematica, che offrono lo spunto per attività basate essenzialmente sul gioco, sulla manipolazione, l'esplorazione, l'osservazione diretta, la collaborazione e il confronto con gli altri, lo scambio fra pari, le sollecitazioni occasionali dell'insegnante. Le varie forme di linguaggio naturale, a loro volta, costituiscono, per la loro ricchezza espressiva e la loro potenzialità logica, il punto di partenza di ogni attività di formalizzazione.

L'elaborazione e la conquista dei concetti matematici avviene quindi attraverso esperienze reali, potenziali e fantastiche che si aprono a percorsi e tracciati occasionali o programmati di razionalizzazione.

L'insegnante, pertanto, potrà valersi di un ampio contesto di opportunità per proporre al bambino di svolgere, in un contesto per lui significativo, operazioni di matematizzazione a vario livello e guidarlo all'uso di espressioni adeguate di quantificazione, ordinamento e comparazione, interagendo attivamente con i suoi processi di argomentazione e sforzandosi di capire la logica che è alla base delle sue risposte. In particolare, vanno tenute presenti le attività di vita quotidiana (l'appello, il percorso casa-scuola, ecc.), la conoscenza di sé e la storia personale, i ritmi ed i cicli temporali, i giochi di gruppo e di squadra, l'ambientazione nello spazio (mappe, tracce, movimenti), le produzioni fantastiche (fiabe, drammatizzazioni, conte), l'esplorazione della natura, la progettazione di costruzioni e l'invenzione di storie. A questo si aggiunge la possibilità di introdurre il riferimento diretto ad oggetti matematizzati, come i materiali strutturati, e la familiarizzazione con simmetrie e combinazioni di forme (ritagli, piegature, mosaici, incastri, ecc.).

Ai bambini che presentano particolari problemi ed incontrano specifiche difficoltà nello svolgimento delle attività programmate saranno proposti interventi educativi e didattici basati su di un più costante ed intenso riferimento ed aggancio alla concretezza, sull'eventuale impiego di materiali e sussidi finalizzati e sull'invio di segnali continui di apprezzamento dei loro sforzi e delle loro strategie individuali di apprendimento.

d) Le cose, il tempo e la natura.

È il campo di esperienza relativo alla esplorazione, scoperta e prima sistematizzazione delle conoscenze sul mondo della realtà naturale ed artificiale, che ha come sistemi simbolici di riferimento tutti i domini della conoscenza scientifica nei quali entrano particolarmente in gioco l'intelligenza spaziale, quella logico-linguistica ed i collegamenti con il pensiero matematico.

Le finalità specifiche riguardano la prima formazione di atteggiamenti e di abilità di tipo scientifico. Potenziando e disciplinando quei tratti – come la curiosità, la spinta ad esplorare e capire, il gusto della scoperta, la motivazione a mettere alla prova il pensiero – che già a tre anni caratterizzano nella maggioranza dei casi il comportamento dei bambini, la scuola orienta i suoi interventi ad un vasto raggio di obiettivi: riconoscimento dell'esistenza dei problemi e della possibilità di affrontarli e risolverli; perseveranza nella ricerca ed ordine nelle procedure; sincerità nell'ammettere di non sapere, nel riconoscere di non aver capito e quindi nel domandare; disponibilità al confronto con

gli altri e alla modifica delle proprie opinioni; senso del limite e della provvisorietà delle spiegazioni, rispetto per tutti gli esseri viventi e interesse per le loro condizioni di vita; apprezzamento degli ambienti naturali ed impegno attivo per la loro salvaguardia.

Le abilità da sviluppare riguardano: l'esplorazione, la manipolazione, l'osservazione con l'impiego di tutti i sensi; l'esercizio di semplici attività manuali e costruttive; la messa in relazione, in ordine, in corrispondenza; la costruzione e l'uso di simboli e di elementari strumenti di registrazione; l'uso di misure non convenzionali sui dati dell'esperienza; l'elaborazione e la verifica di previsioni, anticipazioni ed ipotesi; la formulazione di piani di azione tenendo conto dei risultati; l'uso di un lessico specifico come strumento per la descrizione e per la riflessione; il ragionamento conseguente per argomentare e per spiegare gli eventi.

L'accostamento educativo alle conoscenze scientifiche rispetta le caratteristiche proprie delle esperienze e delle riflessioni e si adegua alle modalità di comprensione ed ai bisogni evolutivi dei bambini. Per questo è essenziale che l'insegnante sia disponibile alle concezioni che essi esprimono ed ai modi della loro formulazione, dia spazio alle loro domande ed eviti di dare risposte premature, sappia innescare processi individuali e collettivi di ricerca e di chiarificazione mediante l'osservazione, la sperimentazione e la discussione collettiva, semplifichi le situazioni e prospetti facili confronti in modi che abbiano senso per i bambini, valorizzi la prospettiva personale ed il pensare con la propria testa, non penalizzi l'errore che, come espressione del proprio punto di vista ed occasione di autocorrezione, promuove il pensiero critico.

Il lavoro collaborativo – che si manifesta nell'azione congiunta, nell'imitazione reciproca, nella costruzione condivisa delle conoscenze e nell'opposizione dei punti di vista – offre un fondamentale sostegno sociale e conoscitivo. Quanto all'intervento intenzionale dell'adulto, la sequenza più raccomandabile di apprendimento procede dal prevedere, al fare, al rappresentare, al ridiscutere in gruppo, confrontando le previsioni con i risultati dell'azione.

I bambini soddisfano i loro bisogni esplorativi e le loro possibilità conoscitive esercitandosi con diversi tipi di materiali (acqua, sassi, sabbia, ecc.), lavorando con le mani, da soli o in piccolo gruppo, con oggetti, utensili ed elementi da costruzione, svolgendo attività che uniscono alla valenza scientifica un particolare carattere motivante come, ad esempio, le attività di cucina, le esperienze di fisica elementare con materiali diversi, le attività di interesse biologico (semine, coltivazioni di piante e, in particolare, osservazioni e riflessioni sugli animali, valorizzando con ciò la naturale tendenza affettiva dei bambini).

In molte di queste attività entrano in gioco dimensioni di tipo temporale, come la simultaneità, l'ordine, la successione e la misurazione delle durate. Le sequenze temporali sono utilizzate dai bambini anche per organizzare gli eventi più familiari, in modo da elaborare su questa base le ben più complesse nozioni ed abilità che vanno da ricostruire il passato ad anticipare il futuro. La scuola svolge un ruolo importante anche nell'articolazione della capacità di percepire e collocare gli eventi nel tempo: la giornata scolastica, infatti, offre i riferimenti esterni sui quali si distende la vita quotidiana e sui quali si può avviare la strutturazione sia dell'aspetto ciclico della scansione temporale (le ore, i giorni, la settimana) sia del tempo irreversibile del divenire.

È essenziale che l'ambiente e il tempo scolastico siano organizzati in modo da consentire il lavoro autonomo e collaborativo dei bambini anche secondo la consolidata esperienza dei laboratori e l'utilizzazione di spazi attrezzati all'aperto.

Sono poi indispensabili alcune condizioni di carattere strutturale e strumentale (disporre di semplici strumenti e recipienti di vario tipo, poter fruire di condizioni che permettano di manipolare materiali diversi, il facile accesso all'acqua, spazi esterni per osservazioni ed esperienze) e la progettazione di uscite finalizzate alla ricerca nella realtà naturale, sociale e del lavoro.

La verifica delle abilità acquisite e degli atteggiamenti maturati dai bambini può essere condotta mediante osservazioni sistematiche, che useranno come indicatori gli obiettivi stessi.

Le rilevazioni di maggior interesse si concentreranno sul comportamento del bambino durante le attività di esplorazione e di indagine svolte da solo o con altri, tenendo presente che non è importante il contenuto dell'azione quanto l'insieme delle modalità in cui essa è svolta.

Occorre fare attenzione all'impegno di pianificazione, all'uso dei risultati, al tipo di verbalizzazione che l'accompagna. Il momento in cui si richiede di fare anticipazioni e previsioni può fornire validi elementi per diagnosticare i livelli di partenza delle conoscenze dei bambini, così come il modo in

cui affrontano un nuovo problema informa sulla loro padronanza di abilità ed atteggiamenti. Più in generale, la richiesta di rappresentare fatti ed eventi, la formulazione di domande e l'ulteriore richiesta di fornire previsioni e spiegazioni congruenti offrono probanti indicazioni sull'andamento dei processi di comprensione e di assimilazione.

e) Messaggi, forme e media.

Questo campo di esperienza considera tutte le attività inerenti alla comunicazione ed espressione manipolativo-visiva, sonoro-musicale, drammatico-teatrale, audiovisuale e massmediale e il loro continuo intreccio.

Esso comprende contenuti ed attività verso i quali i bambini dimostrano una particolare propensione, hanno da sempre caratterizzato i progetti educativi della scuola dell'infanzia e sono venuti ad assumere una particolare rilevanza in relazione alle caratteristiche proprie della civiltà dell'informazione.

È infatti essenziale rendersi conto dell'importanza, nell'era della multimedialità, della capacità di produrre e comprendere messaggi, tradurli e rielaborarli in un codice diverso.

La scuola si adopera affinché i linguaggi corporei, sonori e visuali più accessibili ai bambini vengano accolti ed usati il più consapevolmente e correttamente possibile, al fine di avviarli tempestivamente ad una fruizione attivamente critica dei messaggi diretti ed indiretti dai quali sono continuamente investiti e, di conseguenza, di attrezzarli ad una efficace difesa nei confronti dei rischi di omologazione immaginativa ed ideativa che la comunicazione mass-mediale comporta, in modo da porre le basi per lo sviluppo di una creatività ordinata e produttiva.

L'orientamento metodologico fondamentale consiste nell'utilizzazione in forma educativa della stessa multimedialità, liberata dall'usuale approccio consumistico per essere ricondotta ad una vasta serie di esperienze dirette.

La scuola stessa può dar luogo, a questo scopo, ad una propria multimedialità che comprende sia esperienze fantastiche e narrative sia sollecitazioni derivanti dalla esplorazione di ambiente. È fondamentale ricordare la rilevanza culturale ed educativa dei linguaggi non verbali, per cui è della massima importanza impadronirsi delle forme codificate di ciascuno di essi.

Le attività grafiche, pittoriche e plastiche introducono il bambino ai linguaggi della comunicazione ed espressione visiva, partendo dallo scarabocchio e dalle prime concettualizzazioni grafiche per attivare una più matura possibilità di produzione, fruizione, utilizzazione e scambio di segni, tecniche e prodotti. L'esigenza prioritaria è di far acquisire una padronanza dei vari mezzi e delle varie tecniche che consenta di avvalersi di quelli più corrispondenti alle intenzioni del bambino stesso.

Gli itinerari di attività tengono conto della maturazione delle capacità percettive, visive e manipolative e della necessità di attuare un approccio educativo rivolto a tutti i linguaggi e mirato all'apprendimento di specifiche abilità. L'insegnante è quindi impegnato a costruire percorsi didattici che consentano di esplorare diversi mezzi e di sperimentare diverse tecniche. Va in ogni caso valorizzata la diversità degli stili personali (ad esempio: il decorativo, l'espressionistico, il rappresentativo), escludendo qualsiasi intervento che possa indurre l'assunzione di stereotipi.

L'intervento diretto dell'insegnante muove da un ascolto iniziale delle esperienze, dei desideri e delle proposte infantili per una successiva elaborazione e una restituzione in chiave progettuale con temi da sviluppare, storie da inventare, prodotti da fare in gruppo. Tali obiettivi si perseguono attraverso la predisposizione di un ambiente atto a stimolare la fantasia, l'immaginazione e la creatività, l'uso attento di immagini e stimoli, l'offerta di una differenziata gamma di esperienze, quali: esplorare la realtà fisica e manipolare materiali; organizzare, modificare, progettare interventi sull'ambiente; osservare, analizzare, rappresentare la realtà scolastica ed extrascolastica; vivere in un ambiente esteticamente ed artisticamente valido. È in ogni caso importante disporre di adeguati spazi, organizzati ed attrezzati con materiali e strumenti abbondanti e facilmente accessibili. Le attività drammatico-teatrali sono finalizzate allo sviluppo di processi regolati di identificazione-proiezione mediante interventi che, coinvolgendo i bambini nella partecipazione, ne arricchiscono l'esperienza su diversi piani.

Si attivano, così, molteplici tracciati di crescita di ordine cognitivo e affettivo (dalla ricostruzione temporale alle diverse modalità di espressione alla invenzione fantastica) e si contribuisce a promuovere l'apprendimento e la formazione integrale.

Le attività da realizzare comprendono, per esempio, i giochi simbolici liberi e guidati, i giochi con maschere, i travestimenti, la costruzione e l'utilizzazione di burattini e marionette, le drammatizzazioni, le narrazioni e tutto ciò che può facilitare i processi di identificazione dei bambini e il controllo della emotività.

L'intervento degli adulti assume una funzione di mediazione fra il bambino e la realtà e va pertanto gestito – attraverso la proposta di stimoli interessanti, dialoghi, giochi in compartecipazione – in modo da lasciare sempre il maggior spazio possibile alla fantasia ed alla inventività dei bambini stessi.

Non si tratta, infatti, di insegnare a recitare, ma di creare le situazioni in cui la stessa esperienza ludica del bambino assuma le forme e la consistenza del «far teatro». Sono quindi fondamentali la disponibilità dell'insegnante, la sua competenza nell'impiego delle tecniche di animazione e la sua capacità di coinvolgere i bambini in tutte le fasi di elaborazione della narrazione, da quella verbale a quella teatrale vera e propria.

I materiali messi a disposizione devono consentire un uso il più possibile aperto e creativo.

Le attività sonore e musicali mirano a sviluppare la sensibilità musicale, a favorire la fruizione della produzione presente nell'ambiente, a stimolare e sostenere l'esercizio personale diretto, avviando anche alla musica d'insieme.

Il bambino vive in un mondo caratterizzato dalla compresenza di stimoli sonori diversi, il cui eccessivo e disorganico sovrapporsi può comportare il rischio sia di una diminuzione dell'attenzione e dell'interesse per il mondo dei suoni sia un atteggiamento di ricezione soltanto passiva. La scuola dell'infanzia può quindi svolgere una essenziale funzione di riequilibrio, di attivazione e di sensibilizzazione, offrendo ai bambini proposte che consentano loro di conoscere la realtà sonora, di orientarsi, di esprimersi con i suoni e di stabilire per il loro tramite relazioni con gli altri.

L'intervento didattico si concretizza nelle attività di esplorazione, di produzione e di ascolto.

L'elaborazione degli itinerari di lavoro può tener conto di alcune tracce orientative particolari: scoperta e conoscenza della propria immagine sonora; ricognizione esplorativa dell'ambiente sonoro; uso dei suoni delle voci e di quelli che si possono produrre con il corpo; uso di oggetti e strumenti tradizionali ed elettronici; uso di strumenti di registrazione ed amplificazione; utilizzazione di strumenti musicali adatti ai bambini (ad esempio strumentario didattico); apprendimento di canti adatti all'estensione vocale dei bambini; invenzioni di semplici melodie; sonorizzazione di fiabe o racconti; attività ritmico-motorie; forme elementari e ludiche di rappresentazione dei suoni; giochi per la scoperta e l'uso di regole musicali.

Dal punto di vista organizzativo, le attività musicali possono essere favorite dalla costituzione di un laboratorio musicale, o comunque, dalla predisposizione di ambienti che consentono l'uso della sonorità e del movimento.

L'educazione mass-mediale ha per oggetto l'esperienza televisiva, i giocattoli tecnologici e gli strumenti tecnici di uso quotidiano di cui il bambino già fruisce o che comunque utilizzerà. Anche per questo ambito non si tratta di compiere un intervento sistematico, ma di rievocare a riprodurre esperienze e situazioni per farne oggetto di gioco, di verbalizzazione, di confronto, di conoscenza e di rappresentazione sempre più ricca, in modo da contrastare gli effetti magici, totalizzanti e stereotipizzanti degli approcci correnti.

La scuola può utilizzare in modo critico e consapevole le numerose occasioni didattiche che implicitamente accompagnano i programmi radiotelevisivi, quelli cinematografici, i cartoni e i fumetti, privilegiando le proposte che possono meglio facilitare e stimolare comportamenti attivi, sociali e creativi.

Il desiderio dei bambini di comunicare e di narrare visivamente può offrire, ad esempio l'opportunità di «giocare alla TV» e di avviare in tal modo una prima comprensione delle operazioni di montaggio. Un ampio spazio spetta poi a tutti i momenti in cui si rende possibile reagire in termini personali, attraverso il gioco o la drammatizzazione o il contatto diretto con la realtà stessa, ai diversi messaggi, a cominciare dalla pubblicità, cui il bambino è quotidianamente ed intensivamente esposto, avviandolo a demistificare e a deassolutizzarne linguaggi e contenuti. I bambini potranno così realizzare, anche nei confronti degli oggetti e delle strumentazioni tecnologiche più diffuse, un'ampia esplorazione diretta, accompagnata da occasioni di riflessione, della loro realtà culturale.

f) Il sé e l'altro.

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. Tali esperienze muovono dal fatto che il bambino ha già iniziato a maturare una sua propria capacità di riflessione e di interiorizzazione, e viene progressivamente a vivere in una sempre più estesa ed articolata comunità di rapporti. Si avviano in tal 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.

Le finalità specificamente considerate si volgono in primo luogo all'assunzione personalizzata dei valori della propria cultura nel quadro di quelli universalmente condivisi ed al rispetto attivo delle diversità. In secondo luogo, si rapportano alla presenza nel bambino di una capacità non soltanto di stare genericamente con gli altri, ma anche di comprendere, condividere, aiutare e cooperare, e prendono in considerazione il fatto che a questa età, in relazione con lo sviluppo cognitivo, si delinea un iniziale interesse per la sfera del giudizio morale. In terzo luogo, si riferiscono a strutture anche simbolico-culturali (organizzazioni sociali e politiche, sistemi morali, religioni) che nella loro pluralità e differenziazione hanno avuto ed hanno una presenza altamente significativa e rilevante nella vita dell'uomo, nella storia e nella cultura del nostro Paese. In questo contesto, può verificarsi il ricorrere di interessi e interrogativi (il senso della propria esistenza, della nascita e della morte; le origini della vita; i motivi di fatti ed eventi; le ragioni delle diverse scelte degli adulti, il problema dell'esistenza di Dio) dal preciso spessore esistenziale, culturale, etico, metafisico e religioso: il bambino, infatti, si pone e pone domande impegnative per ogni persona, e che per lui hanno anche una rilevanza cognitiva, alle quali si sono date e si continuano a dare differenti risposte, nei cui confronti è indispensabile sviluppare un atteggiamento di attenzione, comprensione, rispetto e considerazione. Pertanto, lungi dall'impedirle, dallo scoraggiarle o dal sentirsene turbati, occorre impegnarsi ad aprire con lui un dialogo franco, sincero ed ispirato ad una chiara sensibilità multiculturale.

Il campo così delineato è comprensivo di diverse possibili articolazioni.

Una prima articolazione riguarda lo sviluppo affettivo ed emotivo, che ha come obiettivi la promozione dell'autonomia e della capacità di riconoscere ed esprimere emozioni e sentimenti, la canalizzazione dell'aggressività verso obiettivi costruttivi, il rafforzamento della fiducia, della simpatia, della disponibilità alla collaborazione, dello spirito di amicizia ed il sostegno nella conquista di una equilibrata e corretta identità. Occorre, a questo proposito, ricordare l'importanza degli incontri e dei rapporti affettivi con i coetanei di entrambi i sessi, la necessità di non indurre né rafforzare stereotipi di genere, la positività della coeducazione ed il valore dell'esperienza di una varietà di assunzioni di ruoli.

Una seconda articolazione inerisce allo sviluppo sociale. 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. La conoscenza dell'ambiente culturale e delle sue tradizioni, integrandosi con attività proprie di altri campi curriculari, consente anche di sviluppare il rapporto col passato attraverso la ricostruzione di eventi riferibili al bambino. Un'importante esperienza educativa in tal senso è rappresentata dalla partecipazione a eventi significativi della vita sociale e della comunità. 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 le diversità (in particolare quelle legate a disabilità fisiche e mentali) e ad assumere autonomamente ruoli e compiti.

Un risalto del tutto particolare spetta all'educazione alla multiculturalità, che esige la maggiore attenzione possibile per la conoscenza, il riconoscimento e la valorizzazione delle diversità che si possono riscontrare nella scuola stessa e nella vita sociale in senso ampio. A tale proposito 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.

Una terza articolazione attiene allo sviluppo etico-morale, in cui emergono i significati sulla base

dei quali si definiscono e si strutturano le regole per l'appartenenza alla comunità e la condivisione dei valori.

Il riconoscimento del valore e della dignità di ogni soggetto umano costituisce il criterio di orientamento per la convivenza e per la costruzione di validi rapporti interpersonali. Gli obiettivi specifici, pertanto, si qualificano come promozione dell'autonomia, del senso di responsabilità, dell'accoglienza e dell'appartenenza. La stessa vita di scuola si presenta come l'ambito più naturalmente adatto al loro perseguimento attraverso lo svolgimento delle attività quotidiane, l'esempio della condotta coerente degli adulti, il progressivo coinvolgimento di bambini e bambine nelle attività e nelle decisioni, la sollecitazione a riflettere sui comportamenti ed a formulare valutazioni.

L'itinerario educativo va inteso e realizzato come un tirocinio morale non forzato, che conduce dalla semplice scoperta dell'esistenza dell'altro e dell'adattamento alla sua presenza al riconoscimento rispettoso dei suoi modi di essere e delle sue esigenze fino all'acquisizione di un'effettiva capacità di collaborazione regolata da norme in un quadro di ideali condivisi. È così possibile, all'interno di un positivo contesto interpersonale, consolidare le prime capacità di scelta e di impegno della volontà e, nello stesso tempo, sostenere la conquista dell'autostima in vista di una progressiva autonomia.

Una quarta articolazione riguarda lo sviluppo di un corretto atteggiamento nei confronti della religiosità e delle religioni e delle scelte dei non credenti, che è innanzi tutto essenziale come motivo di reciprocità, fratellanza, impegno costruttivo, spirito di pace e sentimento dell'unità del genere umano in un'epoca di crescenti spinte all'interazione multiculturale ed anche multiconfessionale. Questa situazione rende particolarmente rilevante ogni intervento volto ad evitare le distorsioni (come l'assunzione di comportamenti di discriminazione) che possono conseguire all'assenza di un'equilibrata azione educativa.

Esistono specifiche motivazioni di ordine antropologico, storico e culturale che consentono di prestare attenzione sia al vissuto del bambino sia alle tradizioni ed alle caratteristiche della cultura di appartenenza.

Gli itinerari formativi mirano alla comprensione delle esperienze relative al senso dell'appartenenza, allo spirito di accoglienza e all'atteggiamento di disponibilità.

Le molteplici manifestazioni ed espressioni proprie della religiosità, delle religioni e delle scelte dei non credenti, con particolare riguardo per quelle più direttamente connesse con il vissuto soggettivo ed ambientale del bambino, offrono un'ampia gamma di occasioni utili ad individuare i contenuti delle attività.

La conduzione didattica terrà conto delle opportunità reali offerte dall'ambiente e del grado di interesse che esse suscitano nel bambino per svolgerle in una linea rispettosa del compito fondamentale di chiarificazione, rasserenamento, conoscenza e confronto leale ed ispirata alla comprensione ed al rispetto delle scelte e degli orientamenti delle famiglie.

Le esperienze formative, riferite all'intero campo di esperienze del sé e l'altro, sebbene possano essere stimolate dal gioco, dalle attività ricorrenti oppure prendere spunto da eventi occasionali, vanno adeguatamente previste.

Nel loro svolgimento, vanno assicurate la partecipazione attiva del bambino e la spiegazione-comprensione delle norme, in modo da evitare il ricorso ad affermazioni ed impostazioni autoritarie.

DIDATTICA ED ORGANIZZAZIONE

Il passaggio dalle prospettive strettamente curricolari alla realtà operativa nella quale esse devono venire interpretate ed attuate richiede una riflessione sui caratteri metodologici generali e sulle qualificazioni organizzative della scuola.

1. Lineamenti di metodo

L'approccio intenzionale e programmatico alle finalità e allo sviluppo dei campi di esperienza propri della scuola materna richiede una organizzazione didattica intesa come predisposizione di un accogliente e motivante ambiente di vita, di relazioni e di apprendimenti che, escludendo imposta-

zioni precocemente disciplinaristiche e trasmissive, favorisca una pratica basata sulla articolazione di attività, sia strutturale che libere, differenziate, progressive e mediate. In particolare la metodologia della scuola dell'infanzia riconosce come suoi connotati essenziali:

a) La valorizzazione del gioco. Il gioco costituisce, in questa età, una risorsa privilegiata di apprendimento e di relazioni. Esso, infatti, favorisce rapporti attivi e creativi sul terreno sia cognitivo che relazionale, consente al bambino di trasformare la realtà secondo le sue esigenze interiori, di realizzare le sue potenzialità e di rivelarsi a sé stesso e agli altri in una molteplicità di aspetti, di desideri e di funzioni.

L'insegnante, evitando facili improvvisazioni, invia al bambino, attraverso la ricchezza e la varietà delle offerte e delle proposte di gioco, una vasta gamma di messaggi e di stimolazioni, utile alla strutturazione ludiforme dell'attività didattica nei diversi campi di esperienza;

b) L'esplorazione e la ricerca. Le esperienze promosse nella scuola dovranno inserire l'originaria curiosità del bambino in un positivo clima di esplorazione e di ricerca, nel quale si attivino – confrontando situazioni, ponendo problemi, costruendo ipotesi, elaborando e confrontando schemi di spiegazione – adeguate strategie di pensiero.

L'insegnante, attraverso una regia equilibrata ed attenta, capace anche di interpretare e valorizzare i cosiddetti «errori», guiderà il bambino a prendere coscienza di sé e delle proprie risorse, ad adattarsi creativamente alla realtà ed a conoscerla, controllarla e modificarla per iniziare a costruire, così, la propria storia personale all'interno del contesto in cui vive.

È comunque essenziale evitare l'artificialità ed il didatticismo ed attribuire invece il più ampio rilievo al fare ed alle esperienze dirette di contatto con la natura, le cose, i materiali e l'ambiente sociale e culturale, valorizzando le proposte e le iniziative del bambino;

c) La vita di relazione. Il ricorso a varie modalità di relazione (nella coppia, nel piccolo gruppo, nel gruppo più allargato, con o senza l'intervento dell'insegnante) favorisce gli scambi e rende possibile un'interazione che facilita la risoluzione dei problemi, il gioco simbolico e lo svolgimento di attività complesse, spinge alla problematizzazione, sollecita a dare e ricevere spiegazioni.

Un clima sociale positivo è favorito anche dalla qualità delle relazioni tra adulti e tra adulti e bambini. Quest'ultima richiede, da una parte, un'attenzione continua e competente ai segnali inviati dai bambini stessi e all'emergere dei loro bisogni di sicurezza, gratificazione e autostima e, dall'altra, la capacità di attivare forme flessibili, interattive e circolari di comunicazione didattica. In questo contesto va tenuto presente che la dimensione affettiva rappresenta una componente essenziale dei processi di crescita anche sul piano cognitivo;

d) La mediazione didattica. La scuola materna si avvale di tutte le strategie e le strumentazioni che consentono di orientare, sostenere e guidare proceduralmente lo sviluppo e l'apprendimento del bambino. In questo senso, l'attivazione di abilità generali di assimilazione ed elaborazione delle informazioni (memorizzare, rappresentare, comprendere relazioni spaziali e causali) ed il ricorso a materiali sia informali che strutturati da manipolare, esplorare ed ordinare innescano specifici procedimenti di natura logica ed avviano una sequenza graduata di occasioni, suggestioni e situazioni che consentono la conquista di una maggiore sicurezza e di una prima organizzazione delle conoscenze;

e) L'osservazione, la progettazione, la verifica. All'interno dell'azione professionale dell'insegnante, l'osservazione occasionale e sistematica, appresa ed esercitata attraverso specifici itinerari formativi, consente di valutare le esigenze del bambino e di riequilibrare via via le proposte educative in base alla qualità delle sue risposte, poiché la progettazione degli interventi si modula e si mette a punto costantemente sui modi di essere, sui ritmi di sviluppo e sugli stili di apprendimento di ogni bambino. L'osservazione, inoltre, è uno strumento essenziale per condurre la verifica della validità e dell'adeguatezza del processo educativo.

Una progettazione aperta, flessibile, da costruirsi in progressione e lontana da schematismi risulta coerente con la plasticità ed il dinamismo dello sviluppo infantile e, di conseguenza, capace di sol-

le citare sinergicamente tutte le potenzialità, i linguaggi e le forme di intelligenza.

La valutazione dei livelli di sviluppo prevede:

- un momento iniziale, volto a delineare un quadro delle capacità con cui si accede alla scuola materna;
- dei momenti interni alle varie sequenze didattiche, che consentono di aggiustare ed individualizzare le proposte educative ed i percorsi di apprendimento;
- dei bilanci finali per la verifica degli esiti formativi, della qualità dell'attività educativa e didattica e del significato globale dell'esperienza scolastica;

f) La documentazione. L'itinerario che si compie nella scuola assume pieno significato per i soggetti coinvolti ed interessati nella misura in cui può venire adeguatamente rievocato, riesaminato, analizzato, ricostruito e socializzato.

Il progetto educativo, infatti, si rende concretamente visibile attraverso un'attenta documentazione ed una conveniente comunicazione dei dati relativi alle attività, per i quali ci si può utilmente avvalere sia di strumenti di tipo verbale, grafico e documentativo, sia delle tecnologie audiovisive più ampiamente diffuse nelle scuole. Tali documentazioni, da raccogliere in modo agile, ma continuativo, offrono ai bambini l'opportunità di rendersi conto delle proprie conquiste e forniscono a tutti i soggetti della comunità educativa varie possibilità di informazione, riflessione e confronto, contribuendo positivamente anche al rafforzamento della prospettiva della continuità.

La documentazione didattica assume poi una particolare importanza perché da essa derivano utili indicazioni ai fini di una programmazione opportunamente individualizzata per i soggetti che presentano difficoltà.

2. Un'organizzazione per l'educazione

Le finalità pedagogiche della scuola dell'infanzia si riflettono necessariamente sul suo modello organizzativo, da intendersi come una sorta di curriculum implicito, che influenza il comportamento degli operatori della scuola ed il significato che essi attribuiscono alla loro attività e che si ripercuote, in tal modo, sulla capacità stessa dell'esperienza dei bambini:

a) L'organizzazione della sezione. La struttura per sezioni garantisce la continuità dei rapporti fra adulti e bambini e fra coetanei, evita i disagi affettivi causati da frequenti ed improvvisi cambiamenti, facilita i processi di identificazione, consente di attuare progetti educativi mirati a favorire la predisposizione coerente di spazi, ambienti e materiali.

Per evitare i rischi della sezione chiusa è indispensabile programmare anche occasioni di attività di intersezione, che creano rapporti più stimolanti fra gli insegnanti e fra i bambini e consentono una più articolata fruizione degli spazi, dei materiali ludici, delle attrezzature e dei sussidi didattici. La sezione aperta, inoltre, permette di superare la sterile contrapposizione sezioni miste/sezioni omogenee per età, poiché riduce gli inconvenienti ed accresce i possibili vantaggi di ciascuno dei due moduli. Infatti, l'interazione fra bambini di età diversa consente di allargare le esperienze e di ampliare le opportunità di scambio, di confronto e di arricchimento anche mediante occasioni di aiuto reciproco e forme di apprendimento socializzato. Nello stesso tempo, l'attenzione alle esigenze specifiche delle diverse età sostiene la puntuale realizzazione di obiettivi finalizzati, apprendimenti formalizzati e percorsi individualizzati e valorizza il lavoro a piccoli gruppi, gli angoli, i laboratori e gli atelier.

L'attività per gruppi differenziati consentirà all'insegnante di porsi in relazione anche con pochi bambini contemporaneamente ed ai bambini di sperimentare la possibilità di attività autonome al di fuori dell'interazione continua con l'adulto;

b) Le attività ricorrenti di vita quotidiana. In una prospettiva di valorizzazione ed integrazione di tutte le esperienze formative, le attività ricorrenti di vita quotidiana rivestono un ruolo di grande rilievo, dal momento che il bambino sviluppa la sua autonomia e potenzia la sua abilità anche mediante comportamenti usuali ed azioni consuete. La presenza attivamente consapevole nel contesto quotidiano in cui vive, infatti, lo porta ad affinare capacità percettive e di coordinamento, ad

anticipare e dominare gli eventi più comuni e a padroneggiare competenze e abilità semplici, ma operativamente basilari, che lo inducono verso l'autocontrollo, la precisione, la costanza, l'attenzione per la verifica dei risultati, la solidarietà e la responsabilizzazione.

A tali attività, proprio in quanto costituiscono la trama visibile dell'organizzazione educativa dell'ambiente, va attribuito uno specifico spazio nelle programmazioni di scuola.

c) La strutturazione degli spazi. L'organizzazione degli spazi definisce la scuola come ambiente finalizzato non artificioso. Lo spazio, infatti, si carica di risonanze e connotazioni soggettive attraverso precisi punti di riferimento, rappresentati da persone, oggetti e situazioni che offrono al bambino il senso della continuità, della flessibilità e della coerenza. Non appaiono quindi opportune né una continua destrutturazione né la ripetizione di tipologie standardizzate: la scuola, infatti, diviene educativamente vissuta quanto spazi ed arredi non vengono lasciati alla casualità ed all'improvvisazione, ma sono predisposti al fine di facilitare l'incontro di ogni bambino con le persone, gli oggetti e l'ambiente.

d) La scansione dei tempi. Il tempo scolastico assume un'esplicita valenza pedagogica in ragione delle esigenze di relazione di apprendimento dei bambini e deve porsi in un corretto equilibrio con le regole istituzionali che disciplinano i periodi di apertura del servizio.

Il ritmo della giornata va determinato in modo da salvaguardare il benessere psicofisico e da tenere nel massimo conto la percezione individuale del tempo e le sue componenti emotive, con particolare riguardo per quei bambini che possono trovarsi a disagio con le scansioni temporali proposte dalla scuola ed essere soggetti più degli altri a fenomeni di affaticamento.

Il tempo costituisce una risorsa fondamentale per lo sviluppo del curricolo, per cui il suo impiego ottimale eviterà il più possibile le ripartizioni innaturalmente rigide per consentire una distribuzione ordinatamente varia delle opportunità educative nella giornata scolastica. Le attività libere e strutturate, le esperienze socializzate e quelle individuali, i momenti di accoglienza e le attività ricorrenti esigono un'attenta considerazione dei tempi necessari per realizzare un sereno alternarsi di proposte che richiedono una diversa intensità di impegno. Una corretta concertazione dei tempi consentirà di sviluppare significative esperienze di apprendimento nonché di acquisire e far proprie alcune regole fondamentali del vivere in comunità.

3. Strutture di professionalità

Essere insegnante di scuola materna comporta oggi un profilo di alta complessità e di grande responsabilità e richiede la padronanza di specifiche competenze culturali, pedagogiche, psicologiche, metodologiche e didattiche unite ad una aperta sensibilità e disponibilità alla relazione educativa con i bambini.

Il lavoro dell'insegnante si esplica nell'impegno personale e nella collegialità ai diversi livelli della sezione, dell'intersezione, della scuola e del circolo.

Nel rispetto della libertà di insegnamento, l'organizzazione del lavoro si fonda sulla modularità degli interventi, sulla individuazione di ambiti di competenza e sulla corresponsabilità educativa degli operatori. In particolare, va garantita una finalizzazione unitaria e coordinata del progetto educativo attraverso la piena partecipazione di tutti gli insegnanti ai diversi momenti della programmazione, della gestione delle attività e della valutazione.

In questo quadro, è opportuno favorire un'adeguata distribuzione dei compiti considerando anche la specificità di determinati interventi (attività di sostegno, laboratori, ecc.) e dando spazio alla più ampia valorizzazione delle risorse umane e professionali disponibili in ciascuna unità scolastica.

In questo spirito la realizzazione del progetto pedagogico qui delineato richiede un reale e pieno riconoscimento della professionalità del personale della scuola dell'infanzia in tutti i momenti del suo *curriculum* ed in tutte le forme istituzionali della sua prestazione di lavoro.

Tale professionalità esige un itinerario formativo ed una collocazione operativa che si caratterizza per alcune imprescindibili note di qualità così definibili:

- orientamento maturo e responsabile all'attività educativa e didattica per l'età infantile;
- effettiva attuazione della preparazione iniziale a livello universitario completo, rivolta alla for-

- mazione sul piano personale, culturale, pedagogico, psicologico ed operativo;
- formazione in servizio mirata al sostegno per la soluzione dei problemi specifici dell'attività, al perfezionamento continuo della professionalità ed alla crescita personale;
 - vita professionale condotta in un ambiente di lavoro relazionalmente valido, culturalmente stimolante, fondato sulla collaborazione, finalizzato allo sviluppo migliorativo della scuola stessa e dei suoi rapporti con la società.

I nuovi orientamenti, pertanto, rimandano ad una scuola altrettanto nuova: un ambiente professionalizzato per la piena educazione del bambino.

Il Ministro della Pubblica Istruzione: Riccardo Misasi