

Innovazione tipologica nel progetto della scuola dell'infanzia

Grazie all'interazione creativa tra architetti, educatori, pedagogisti e psicologi, il progetto della scuola dell'infanzia ha conosciuto negli ultimi anni significativi avanzamenti. Laboratorio di metodiche educative e di soluzioni spaziali innovative, la scuola dell'infanzia fornisce elementi di conoscenza e di riflessione anche per le scuole dei cicli superiori

“La conoscenza è un processo non un prodotto”

(Jerome S. Bruner)

La scuola dell'infanzia come piccola città Prima che Fröbel spiegasse che i bambini vanno curati come i fiori di un giardino, le scuole dell'infanzia, nate in Inghilterra ai tempi della Rivoluzione Industriale, erano finalizzate a preparare le giovani generazioni delle classi meno abbienti a diventare gli operai delle nascenti fabbriche e seguivano gli stessi precetti in uso nell'edilizia scolastica e universitaria.

La stessa parola *asilo*, che deriva dal greco *ἀστυλον*, 'inviolabile', dall'originario significato di immunità per chi si rifugia in un luogo sacro, finì col designare genericamente gli istituti destinati ad ospitare persone bisognose di assistenza (asilo infantile, asilo di mendicizia, asilo notturno, asilo per anziani, asilo per pellegrini...).

Agli inizi, si affermarono tipologie distributive atte a garantire l'ordine e il controllo gerarchico sui bambini e l'*aula rettangolare*, dove trovava congeniale applicazione l'*insegnamento frontale* volto a trasmettere un messaggio 'unico' a classi composte anche da duecento bambini.

Col passare degli anni, grazie allo straordinario lavoro di educatori, pedagogisti e psicologi, i bambini non furono più considerati come *adulti in sedicesimo* e la scuola dell'infanzia, da 'fabbrica per imparare', da edificio deputato alla custodia dei bambini e ad impartire nozioni preparatorie per accedere alle istituzioni scolastiche, divenne il luogo dello sviluppo psicomotorio, relazionale, sensoriale e affettivo del bambino.

Una risposta alle nuove esigenze educative fu la creazione di scuole dell'infanzia basate su unità pedagogiche - le *sezioni* - caratterizzate in base all'età dei bambini (tre, quattro e cinque

anni) e dimensionate per ospitarne una trentina.

Successivamente, la tendenza è stata quella di abbandonare la tipologia di scuola incentrata sulla sezione, intesa come sede rigida e immutabile di una didattica trasmissiva, per giungere ad una suddivisione dello spazio più articolata, in grado di consentire l'attuazione di metodi d'insegnamento basati sul coinvolgimento attivo dei bambini mediante attività da svolgere individualmente o in piccoli gruppi.⁽¹⁾

Tale approccio educativo, prevalentemente ispirato agli studi di John Dewey, Jean Piaget e Jerome S. Bruner, fu alla base della *Normativa tecnica sull'edilizia scolastica* del 1975, ancora vigente, e si tradusse fondamentalmente:

- nell'allestimento di specifici ambiti funzionali (*nuclei di attività*) dotati delle attrezzature necessarie (pittura, cucina, travestimenti...) ubicati all'interno (*angolo di sezione*) o all'esterno (*centro di interesse*) della sezione e comuni a più classi per consentire l'incontro di bambini di età differente;
- nella previsione di ambiti per *attività ordinate* ("attività che gli scolari svolgono a tavolino o su bancone"), *libere* ("di carattere motorio o ludico o di carattere complementare, ecc.") e *pratiche* ("indossare o togliersi gli indumenti, piccole operazioni di toletta personale, uso dei servizi, mensa, ecc.").⁽²⁾

Nei Paesi germanofoni, dal 1960, si diffuse il metodo del *Raumteiler* che consiste nell'organizzare gli spazi della scuola dell'infanzia in tre settori di apprendimento guidato: l'angolo delle costruzioni, l'angolo della cucinetta e l'angolo dei libri illustrati (Lange, 2000).

Oggi, le esperienze più avanzate tendono al superamento del ruolo direttivo svolto dagli educatori e dell'approccio funzionalista nella concezione spaziale: la scuola dell'infanzia, da insieme strutturato di spazi e di tempi concepiti e gestiti da-

gli adulti diviene un luogo in cui il bambino impara a sperimentare se stesso in rapporto agli altri e all'ambiente; diviene un *laboratorio creativo* in cui impara ad esprimere le proprie vocazioni artistiche e a svolgere autonomamente le attività che desidera in funzione delle attitudini, dello stato d'animo, dell'età, della cultura. Agire liberamente, avere accesso a tutti i giochi, gli strumenti didattici e i luoghi, intervenire sugli aspetti per modificarli in base alle proprie esigenze, è possibile solo a condizione che gli spazi siano pedagogicamente e architettonicamente predisposti.

Nella scuola "Diana" di Reggio Emilia, basata sul principio della 'pianta aperta', il grande ambiente centrale - la 'piazza' - , attorniato da spazi satellite, rappresenta il baricentro fisico e psicologico della scuola e funge da prolungamento delle aule ospitando diversi *centri d'interesse*.

L'alternanza di ambienti piccoli e grandi, già alla base dell'esperienza della *School Planning Laboratory*, i due giardini interni delimitati da pareti traslucide che creano un effetto di trasparenze e di continuità, fanno della scuola "Diana" una metafora della città. La 'piazza' è un luogo bagnato dagli avvenimenti di tutti i giorni, il luogo privilegiato della scuola in cui si incontrano le storie, si tessono le relazioni, in cui il bambino costruisce la propria identità pubblica; lo spazio articolato offre ai bambini opportunità differenziate per lavorare e giocare in piccoli gruppi e svariate situazioni che invitano all'azione e alla esplorazione.

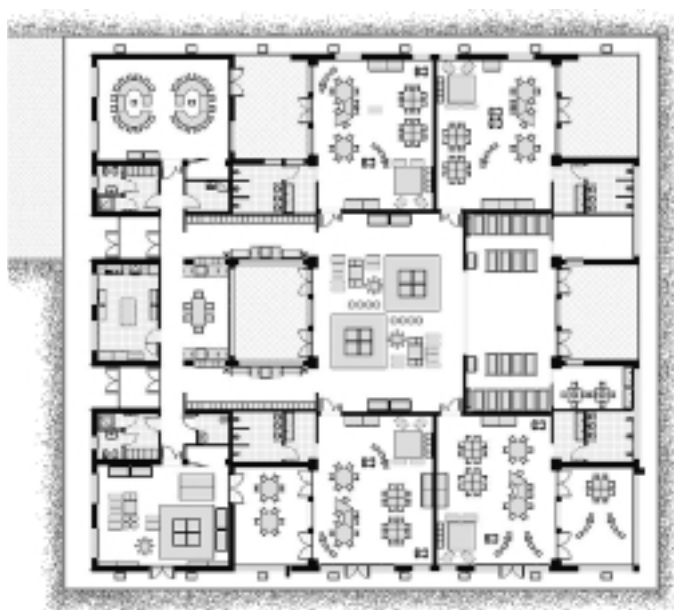
La necessità di prevedere, attraverso il progetto della scuola dell'infanzia, ciò che nel passato l'*habitat* offriva spontaneamente è una risposta - parziale, ma comunque una risposta - alla limitatezza di opportunità che oggi il bambino, in particolare se abita in un appartamento di città, ha a disposizione per manifestare le proprie tensioni creative ed esplorative.

Così, gli ambienti della nuova scuola dell'infanzia, mentre si fanno carico di svolgere un ruolo compensativo di tutti gli scenari di socializzazione e di appropriazione sensoriale che sono loro negati, evidenziano l'inaccettabile condizione di segregazione in cui i bambini sono costretti a crescere.

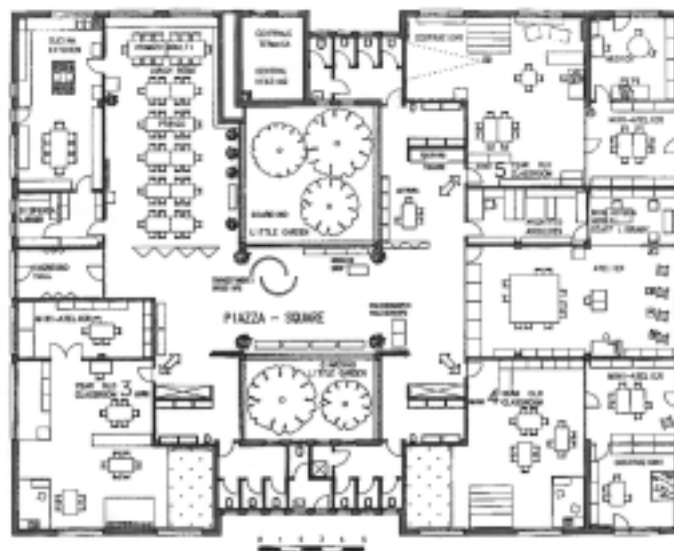
La polivalenza degli ambienti come risorsa organica della scuola dell'infanzia Nella nuova scuola dell'infanzia tutti gli ambienti, anche quelli considerati tradizionalmente di servizio, dovrebbero assumere una valenza formativa.

Se una stessa attività formativa può esplicarsi in luoghi diversi, finanche esterni all'edificio scolastico (*aula decentrata*), allora occorre superare l'approccio funzionalista al progetto, basato sulla reciprocità tra attività elementari ed unità spaziali.

D'altra parte, l'attitudine dei luoghi della scuola ad *adattarsi* al mutare delle istanze sociali, delle esigenze individuali e delle più specifiche innovazioni di carattere pedagogico, diviene un requisito essenziale alla luce della maggiore inerzia alle trasformazioni del costruito rispetto a quella dei metodi d'insegnamento.



Scuola "Diana" di Reggio Emilia. Planimetria (Edward C., Gandini L., Forman G., *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Bergamo, Junior, 1995).



G. Salsini. Progetto di riqualificazione della scuola dell'infanzia "Don Milani", Ozzano dell'Emilia (Bologna), 1999 (Archivio Salsini).



Alberto Bracchi. Scuola dell'infanzia di Maslianico (Co): lo spazio dell'accoglienza (Archivio Bracchi).

Realizzare edifici in grado di mantenere nel tempo la propria efficacia formativa significa assumere il cambiamento, l'imprevedibilità, l'evoluzione, come paradigmi progettuali; significa garantire accanto ad una flessibilità a medio e lungo termine, anche la versatilità d'uso degli ambienti, cioè la possibilità di garantire, modifiche degli assetti nell'arco della giornata, attraverso spostamenti e riconfigurazioni degli arredi o l'uso di pareti scorrevoli.⁽³⁾

Ovviamente, la disponibilità al cambiamento delle configurazioni può essere considerata una qualità dell'edificio scolastico nella misura in cui sono evidenti i vantaggi che essa apporta allo svolgimento dei programmi didattici e ai processi formativi. Lo spazio è vissuto dai bambini in maniera ambivalente: è guscio protettivo e terreno di conquista. E questa ambivalenza assume connotazioni diverse anche in rapporto alla loro età. I bambini più piccoli hanno un maggiore bisogno di riconoscersi nel proprio territorio, di avere punti di riferimento fissi e sicuri, di frequentare luoghi conosciuti e con caratteri costanti. Secondo Leschiutta (1983), per i più piccoli anche la permanenza per più di due ore all'interno dello stesso ambiente è causa di tensione emotiva, per cui più che la trasformabilità sarebbe preferibile lavorare sulla articolazione degli ambienti, sulla compenetrazione degli spazi.

In particolare, le modifiche ambientali vanno affrontate con grande prudenza in presenza di bambini che presentano handicap psico-sensoriali, per i quali un cambiamento improvviso nella disposizione della sezione può costituire un grave impedimento a ri-orientarsi nell'ambiente.

Per i bambini più grandi, il carattere di indeterminatezza e variabilità degli ambienti può, viceversa, rivelarsi gradevole e stimolare la loro immaginazione.

In ogni caso, accettare la sfida della flessibilità non deve condurre alla progettazione di ambienti *neutrali* in cui l'attitudine ad accogliere successive e non prevedibili esigenze che potrebbero manifestarsi in futuro sia ottenuta attraverso la mancanza di caratteristiche distintive, cioè di una chiara identità

degli spazi. "Anche se uno scenario flessibile si adatta ad ogni cambiamento nel momento in cui si presenta – scrive Hertzberger (1996) – esso non può essere la migliore e più adatta soluzione ad alcun problema; esso può in ogni momento stabilito fornire una qualsiasi soluzione eccetto la più appropriata di tutte. La flessibilità perciò rappresenta l'assortimento di tutte le soluzioni inadatte a un problema".⁽⁴⁾

Allora, un'ipotesi di lavoro più promettente è quella di progettare ambienti ed arredi *polivalenti* che si prestino ad una molteplicità d'usi e che possano assumere una pluralità di ruoli grazie alla loro stessa conformazione o attraverso semplici interventi di modifica da parte dei bambini o degli insegnanti. Nel caso degli arredi, per fare un esempio, un mobile basso, utilizzato come contenitore per riporre materiali e come piano di appoggio, potrebbe essere dotato di uno schermo per consentire una separazione visiva e l'affissione di disegni.

La polivalenza può essere intesa, dunque, come l'attitudine di un ambiente o di un arredo di consentire con la stessa efficacia lo svolgimento di diverse attività senza perdere la propria identità.

L'*efficacia morfologica* nasce dalla riflessione sul rapporto tra la *costituzione* ed il *dimensionamento* degli spazi e rappresenta una vera risorsa organica dell'edificio. Per fare due esempi, un'aula di forma quadrata esprime una *efficacia morfologica* superiore rispetto ad una lunga e stretta di pari superficie: consente lo svolgimento di diverse modalità didattiche, un più diversificato uso dello spazio e una maggiore variabilità di aggregazione degli arredi; uno spazio comune su un unico piano esprime una più elevata disponibilità ad accogliere usi diversi rispetto ad uno spazio gradonato.

Se l'architetto si pone l'obiettivo di progettare ambienti ed arredi capaci di consentire l'attuazione di una pluralità di attività in configurazioni aperte e variabili, allora - come suggeriva Giancarlo De Carlo (1972) - la progettazione da atto *imperativo* diviene atto *processuale*. La progettazione non è più



Herman Hertzberger. Scuola Montessori, Deft, Paesi Bassi: il podio e la buca (H. Hertzberger, *Lezioni di architettura*, Bari, Laterza, 1996).

tesa a produrre oggetti conclusi e definiti in ogni aspetto e il rapporto tra gli obiettivi e le scelte non si conclude più “entro un campo di consenso limitato e pre-costituito”, ma “si svolge entro il campo illimitato e indeterminabile della partecipazione collettiva.”⁽⁵⁾

L'avventura della trasformazione degli ambienti Una delle maggiori difficoltà nella progettazione delle scuole dell'infanzia deriva dal fatto che ciò che i bambini cercano e si aspettano dall'ambiente difficilmente coincide con ciò che gli adulti ritengono sia per loro più adatto. Questa divergenza è originata dalla contrapposizione fra la mentalità logica, razionale, funzionale degli adulti e quella irrazionale, imprevedibile e fantasiosa dei bambini. Se gli adulti vorrebbero per i bambini ambienti ordinati, puliti, strutturati ed attrezzati, questi preferiscono il disordine, le sorprese, la possibilità di manipolare l'ambiente per adattarlo ai propri bisogni e alla propria immaginazione.⁽⁶⁾ Montare, smontare, costruire, demolire ... sono altrettante attività che consentono al bambino di riconfigurare gli spazi alla sua misura, alla sua scala. Se si considera che il *problema della scala* nella progettazione di luoghi per l'infanzia non si esaurisce in un ambito puramente antropometrico (ossia, come processo di riduzione rispetto agli standard dimensionali applicati per gli adulti), ma investe i più generali rapporti tra bambino e ambiente (come si pone rispetto ad un ambiente sconosciuto ovvero familiare, come lo si percepisce sensorialmente, come vi si orienta, come interpreta il piccolo ed il grande, il vicino ed il lontano, il rapporto tra spazio e tempo...), si può cogliere la difficoltà del compito dell'architetto e, di conseguenza, l'importanza dell'adattamento ambientale operato dal bambino (Heinz, 1994).

Non a caso, De Bartolomeis (1983) parla del concetto di educazione come processo che si attua, tra l'altro, mediante la trasformazione dell'ambiente.

La possibilità di intervenire direttamente sull'ambiente per

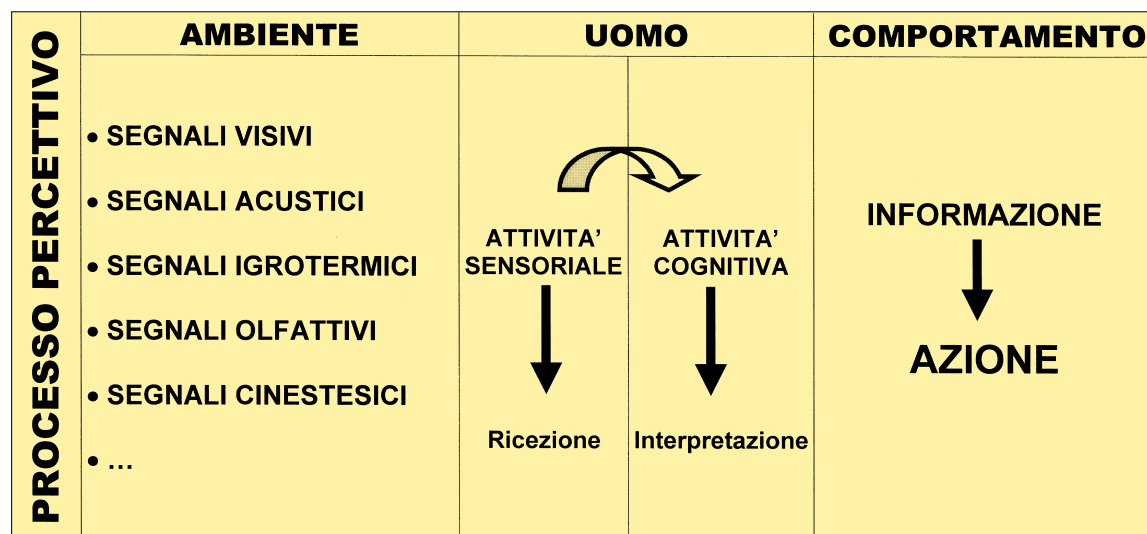
adattarlo ai propri bisogni, individuali e di gruppo, è ritenuto un presupposto pedagogico importante per comprendere l'ambiente stesso e impossessarsene, sia “perché l'edificio in sé non è mai perfettamente rispondente alle esigenze di chi lo usa, tanto più quando queste si fanno dinamiche e mutevoli,” sia “perché è importante imparare a gestire la propria area vitale nel momento in cui le vecchie tipologie consolidate vanno rapidamente in crisi e imparare a non subire spazi in contraddizione con le proprie aspirazioni e col proprio modo di vita” (Merlo, Falsetti, 1994). La stessa possibilità di intervenire sulle condizioni microclimatiche degli ambienti rappresenta per il bambino un modo per impossessarsi dello spazio e sentirsi artefice.

È anche vero che le novità stimolano la curiosità e che affrontare nuovi giochi e nuove esperienze può rappresentare l'occasione per progettare e realizzare nuovi assetti spaziali. Nella *Scuola Montessori* di Deft, progettata da Hermann Hertzberger, gli spazi e alcune specifiche attrezzature sono pensati per stimolare l'intervento dei bambini nella modifica delle configurazioni dando luogo a scenari diversificati e reversibili: un podio può servire per leggere, per giocare, per sdraiarsi, per lavorare in gruppo, ma anche da base per la realizzazione di un palco per le rappresentazioni teatrali, di forme e dimensioni variabili; una parte ribassata del pavimento, riempita con cubi estraibili di legno, può servire per sedersi, per realizzare una tana, un ponte e altre innumerevoli occasioni di gioco.

In ogni caso, per consentire ai bambini di intervenire direttamente nella trasformazione degli assetti è necessario che gli arredi e i giochi siano facilmente trasportabili, quindi leggeri o su ruote, in modo tale da consentirne lo spostamento anche all'esterno per le attività all'aperto.

Le avventure e i giochi legati alla trasformazione della sezione possono favorire l'identità del gruppo; quelli svolti negli ambienti collettivi possono fornire opportunità di relazione e scambio tra i bambini di età e di sezioni diverse.

Il processo percettivo come interazione sensoriale e cognitiva uomo-ambiente (elaborazione dell'autore).



La scuola dell'infanzia come 'laboratorio sensoriale'

Le attività umane, il fare, il comunicare, sono la parte fenomenica delle interazioni che hanno luogo fra gli uomini e l'ambiente.

Da una parte c'è l'ambiente che, più o meno efficacemente, parla di sé; dall'altro c'è l'uomo che sperimenta l'ambiente vitale attraverso l'attività sensoriale e la successiva interpretazione intellettuale dei segnali ambientali rilevati (*percezione*).

Nonostante i pedagogisti riformatori di ogni epoca, da Comenio a Rousseau, da Pestalozzi a Fröbel, dalla Montessori a Piaget o a Bruner, abbiano sottolineato l'importanza dei sensi nella comprensione ambientale, nella scuola l'atteggiamento invalso è sempre stato volto a privilegiare il contenuto intellettuale della percezione a scapito di quello sensoriale.

In particolare, nella scuola dell'infanzia è, viceversa, essenziale che il bambino, per potersi appropriare del proprio intorno, sperimenti l'ambiente mediante l'intero spettro delle modalità sensoriali.

L'obiettivo è di realizzare ambienti altamente comunicativi in grado di stimolare, insieme ai cinque sensi aristotelici, anche le diverse sensazioni (di posizione, d'equilibrio, cinestetiche, aptiche, igrotermiche...).(7)

L'educazione sensoriale può avvenire, nella maniera più semplice, mediante il ricorso a spazi e a materiali di finitura in grado di enfatizzare l'alternanza di opposti: il chiaro e lo scuro, l'orizzontale e il verticale, il leggero ed il pesante, il piccolo ed il grande, il duro ed il morbido, il sonoro e il silente, il liscio e il ruvido, il caldo ed il freddo ...

Specialmente le aree a cielo aperto possono fornire svariate occasioni di apprendimento sensoriale grazie sia alle piante e ai materiali di pavimentazione che alle azioni prodotte su di essi dagli agenti atmosferici: la pioggia enfatizza gli odori e, incidendo sulle diverse superfici che incontra, ne differenzia le qualità materiche e formali; il vento crea sibili e

correnti d'aria, fa stormire le foglie degli alberi, fa vibrare e battere elementi leggeri...

Fare della scuola dell'infanzia un "laboratorio sensoriale" rappresenta un obiettivo formativo utile per tutti i bambini e, in particolare, per quelli con minorazioni visive o uditive.

La sezione come piccola casa La sezione, dovendo consentire lo svolgimento, anche simultaneo, di diverse modalità educative e di svariate attività, ha subito dai tempi della tradizionale aula rettangolare lunga e stretta una notevole evoluzione.

Diversi studi segnalano che, per conseguire obiettivi di qualità sotto il profilo pedagogico, non è sufficiente definire l'ampiezza della sezione in base al numero di bambini presenti o previsti, ma occorre considerare la sua morfologia, i metodi formativi, i contenuti che verranno trattati.

Zifferblatt (1972) effettuò una ricerca in cui venivano esaminate le differenze tra due aule: una senza angoli per attività diverse o angoli per la privacy, con allievi disposti in gruppo frontalmente all'insegnante; l'altra con i bambini disposti a gruppi di tre, con elementi di arredo che delimitavano spazi diversi. Quest'ultima disposizione risultò migliore ai fini dell'apprendimento.

Sia pure con le differenze tra caso e caso, l'idea di sezione articolata in micro-ambienti, come ambiente domestico, si è ormai affermata diffusamente.

In alcune esperienze, al nucleo centrale della sezione si associano piccoli laboratori, aree per il gioco, nicchie per il riposo, spazi-rifugio, il nucleo spogliatoi e servizi igienici, spazi all'aperto, spesso coperti, che costituiscono un filtro tra la sezione e il giardino comune.

Esistono strategie di configurazione morfologica della sezione e di disposizione degli arredi che si addicono meglio di altre alle diverse metodologie educative, e che limitano l'influenza negativa dovuta all'alta densità sul rendimento dei bambini.

In base a come vengono distribuite le persone nello spazio, infatti, si possono avere diverse sensazioni di affollamento e di disagio, che si riflettono negativamente nell'attività didattica. Krantz e Risley (1972) hanno quantificato il grado di attenzione verso l'insegnante in alcune scuole dell'infanzia rilevando che essa diminuiva quando i bambini erano raggruppati insieme e aumentava quando erano disposti nella sezione separatamente, distanziati l'uno dall'altro. Secondo questi ricercatori, la seconda disposizione consentiva di sentire e vedere distintamente l'insegnante, limitando le interferenze dei compagni. Ahrentzen (1981) ha anche evidenziato che, quando i banchi sono disposti in grandi gruppi, i bambini si distraggono e avvertono maggiore affollamento rispetto agli insegnanti, i quali, al contrario, percepiscono una maggiore sensazione di affollamento quando i gruppi sono più piccoli e sparsi nell'aula.

È molto importante consentire la formazione di gruppi di dimensione adeguata all'obiettivo che si intende raggiungere. La letteratura psico-sociologica ha una lunga tradizione nello studiare la configurazione sociale nella quale si verificano le migliori condizioni ai fini dell'apprendimento e le dimensioni preferenziali dei gruppi per favorire alcuni comportamenti (Favretto, Fiorentini, 1999).

Secondo Bales e Borgatta (1955), sei è il numero ideale di individui per sviluppare il senso di solidarietà ed eliminare la tensione, mentre quattro persone sembrano giungere con maggiore probabilità a situazioni di conflitto e disaccordo. Secondo Slater (1958), i gruppi in genere sembrano essere più soddisfatti se sono formati da cinque persone: infatti tra sei o sette individui la comunicazione e il coordinamento potrebbero risultare difficili (Hackman, Vidmar, 1970).

Nella scuola "Diana" la sezione riproduce, in piccolo, i caratteri dell'edificio. Presenta una forma ad 'L' con uno spazio centrale e spazi satellite che assumono connotazioni funzionali leggermente differenti in funzione dell'età dei bambini: l'angolo per il riposo, ad esempio, è presente solo nelle sezioni che ospitano i bambini più piccoli (di tre e quattro anni). La disposizione libera e mutevole dei banchi fa sì che l'orientamento all'interno dell'aula ruoti non più attorno alla cattedra e al banco, ma alle attività da svolgere, ai gruppi, alle persone.

La forma a 'L' dell'unità pedagogica non è una novità. Nasce da una felice intuizione di Eliel Saarinen che la impiegò nel progetto del 1939-'40 della *Crow Island School*, a Winnetka, nei pressi di Chicago. In questa piccola scuola suburbana, considerata uno degli esempi più significativi dell'architettura del XX secolo, l'aula a 'L' deriva da un elementare processo geometrico di sottrazione di un piccolo rettangolo dalla tradizionale configurazione dell'aula scolastica. Nello spazio residuo è ricavato il patio per le lezioni all'aperto.

Più recentemente (1977), anche uno studio sulla morfologia della sezione, condotto da James A. Dyck dell'Università del-



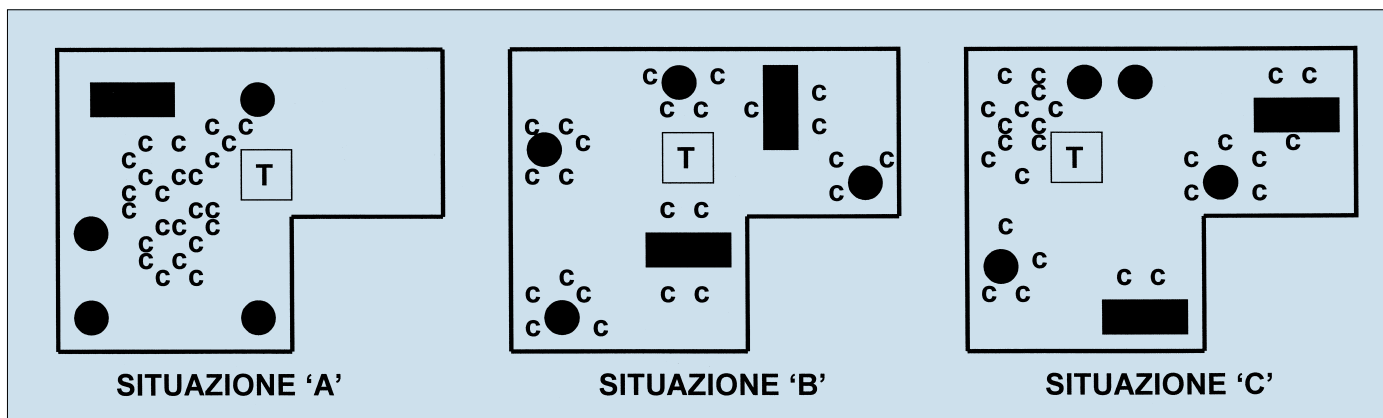
Sperimentazione dei suoni prodotti da tubi metallici nel parco del New York Hall of Science (M. P. Sala, *Giocando al museo*, in *Paesaggio urbano*, n. 1/2000).



Legna del Filo d'oro, Osimo. Cartello su base visiva e tattile (foto: A. Bacchetti).



Lavori con la creta svolti sotto il pergolato della Scuola dell'infanzia di Maslianico, Como (foto: A. Bracchi).



Situazione A: la classe (c) è riunita in un unico gruppo al centro dell'aula e l'insegnante (T) è posizionato centralmente; situazione B: è mostrata una divisione in piccoli gruppi di studio collocati ai tavoli e l'insegnante che si muove tra di loro; situazione C: mostra una parte della classe riunita insieme all'insegnante per l'ora di lettura, mentre il resto dei ragazzi lavora in piccoli gruppi ai tavoli (Dick J. A., *A Study of Spatial Experience with Preschool-Aged Children in a Designed Environment*, 1977).

l'Illinois, ha individuato nella forma ad 'L', ottenuta accostando due rettangoli di diversa superficie, una configurazione particolarmente versatile per garantire il soddisfacimento dei requisiti di *distanza* e *separazione* accanto a quelli di *compattezza* e di *flessibilità*. La morfologia ad 'L' rivela una buona attitudine a limitare le interferenze tra gruppi, per le attività che necessitano di concentrazione, senza ostacolare la percezione dell'identità del gruppo-classe e le necessarie funzioni di vigilanza dell'insegnante; consente, accanto alla tradizionale lezione frontale, l'insegnamento individualizzato, la compresenza di più insegnanti impegnati in attività diverse e i lavori per piccoli gruppi. Inoltre, permette di difendere la privacy del singolo nel momento in cui questi ne avverte maggiormente il bisogno.

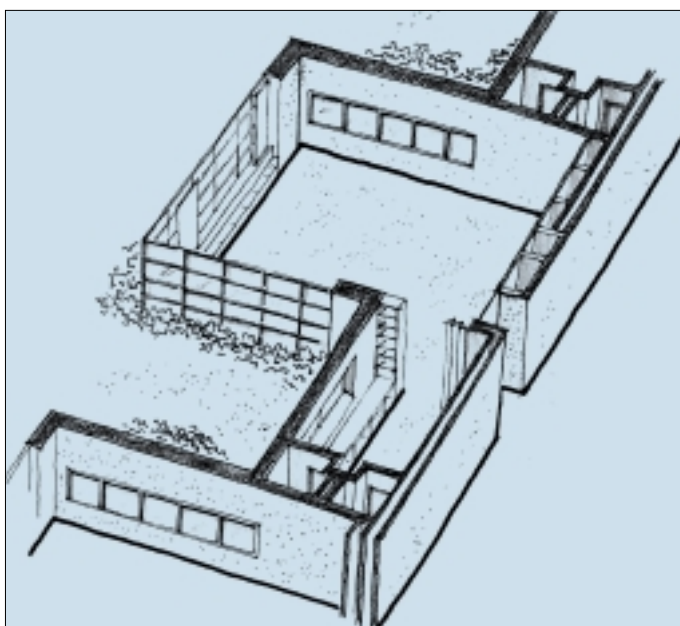
Infatti, nel bambino coesistono la necessità di interagire con

gli insegnanti e con i compagni e l'esigenza di privacy e di riservatezza, nei momenti in cui desidera dedicarsi individualmente al gioco o allo svolgimento di un'attività (Favretto, Fiorentini, 1999). Soprattutto nella scuola dell'infanzia vi è nel bambino un grande bisogno di avere uno spazio riservato, raccolto, silenzioso, da gestire autonomamente nei momenti di riflessione e di raccoglimento. A tale scopo, Lombardo (1994) suggerisce di utilizzare pareti ondulate, visivamente stimolanti per il bambino e facilmente allestibili per accogliere angoli di uso esclusivo.

Nelle sezioni (e nella stanza dei giochi) della scuola dell'infanzia di Maslianico (Co), progettata da Alberto Bracchi, è presente un micro-ambiente in legno dotato di un sopralco - la 'tana' - dove il bambino può rifugiarsi per sognare, per giocare e fantasticare liberamente.

Del resto, è stato osservato (Weinstein, 1982) che l'esigenza di isolarsi è contrastata dal desiderio di non rimanere totalmente esclusi dalle attività degli altri, tanto che l'utilizzo delle nicchie diminuisce spontaneamente nell'arco di sole tre settimane. A questo proposito, Campbell (1979) suggerisce di realizzare angoli appartati per lo svolgimento delle attività individuali, ma non separati, in modo da consentire il superamento della sensazione di esclusione dalle attività degli altri e facilitare l'attenzione verso il compito che si sta svolgendo.

Postazioni così concepite si rivelano congeniali per le attività integrative svolte dagli insegnanti di sostegno con i bambini disabili o dagli operatori culturali con i bambini stranieri. Non confinare tali attività in spazi 'a parte' consente a questi bambini di mantenere un legame con i compagni e di concentrarsi nei "lavori" da svolgere senza sentirsi esclusi dagli altri; consente ai loro compagni di apprendere nuove forme di comunicazione (ad esempio, il braille), tradizioni e culture diverse; consente di percepire l'insegnante di sostegno o l'operatore culturale non come figure aliene o 'speciali', ma come educatori di tutta la classe. ¶



Eliel Saarinen (con L. B. Perkins, E. T. Wheeler e P. Will). Aula a 'L' della Crow Island Elementary School, Winnetka, Illinois, 1939-'40.



Alberto Bracchi. Scuola dell'infanzia di Maslianico (Co). A sinistra, 'la tana' in listoni di larice trattati con oli e cere naturali; a destra, particolare del servizio igienico interno alla sezione ubicato nella 'tana' (foto: A. Bracchi).

Bibliografia e sitografia

- Ahrentzen S., *The environmental and social context of distraction in the classroom*, in Osterberg A.E., Tiernan C.P., Findlay R.A., (eds.), *Design Research Interactions*, Environmental Design Research Association, Ames, 1981.
- Ahrentzen S., Evans G.W., *Distraction, Privacy and Classroom Design*, in *Environment and Behavior*, n.16/1984.
- Bales R.F., Borgatta E.F., *Size of Group as a Factor in the Interaction Profile*, in Hare A.P., Borgatta E.F., Bales R.F., *Small Groups*, Knopf, New York, 1955.
- Campbell F., *Preschool behavior study*, in *Architectural Psychology Newsletter*, n.3/1979.
- G. Ceppi e M. Zini (a cura di), *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di un ambiente per l'infanzia*, Reggio Children, Modena, 1998.
- De Bartolomeis F., *Scuola e territorio. Verso un sistema formativo allargato*, La Nuova Italia, Firenze, 1983.
- De Carlo G., *Ordine istituzione educazione disordine*, in Casabella, ago-sett., 1972.
- J.A. Dick, *Educational Planning - The Fat 'L'. The Case for the L-Shaped Classroom*, in www.taparch.com.
- Dozza L., *Struttura e strategie del lavoro di gruppo a scuola*, in *Edilizia Scolastica e Culturale*, supplemento gen/apr 1994.
- Edward C., Gandini L., Forman G., *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Bergamo, Junior, 1995.
- Ehrenkrantz E., *Planing for Flexibility, not Obsolescence*, in www.designshare.com, 2000.
- Favretto G., Fiorentini F., *Ergonomia della formazione*, Carocci, Roma, 1999.
- Gennari M., *Pedagogia degli ambienti educativi*, Armando Editore, Roma, 1997.
- Hackman R., Vidmar N., *Effects of Size and Task Type on Group Performance and Member Reactions*, in *Sociometry*, n. 33/1970.
- Heinz D., *Espace et enfance. Une longue histoire*, in *Technique & Architecture*, n. 415/1994.
- Hertzberger H., *Lezioni di architettura*, Laterza, Bari, 1996.
- Lange U., *Il paradiso non è ammobiliato*, in *Turris Babel*, n. 48/2000.
- Leschiutta, F.E., *Nuove architetture per la scuola*, Armando, Roma, 1983.
- Lombardo S., *Asili nido e scuole materne*, Dario Flaccovio, Palermo, 1994.
- Krantz P., Risley T., *The Organization of Group Care Environments: Behavioral Ecology in the Classroom*, Kansas University, Lawrence, 1972.
- Merlo R., Falsetti F., *L'edilizia scolastica*, NIS, Roma, 1994.
- Selleri, R., *Il bambino nello spazio didattico della scuola materna: funzioni ed implicanze*, in *Edilizia scolastica e culturale*, n. 2-3/1986.

- Slater P.E., *Contrasting Correlates of Group Size*, in *Sociometry* n. 21/1958.
- Sole M., *Manuale di edilizia scolastica*, NIS, Roma, 1995.
- Weinstein C.S., *Privacy Seeking-behavior in an Elementary Classroom*, in *Journal of Environmental Psychology*, n. 2/1982.
- Zifferblatt S.M., *Architecture and Human Behavior: Toward Increased Understanding of Functional Relationship*, in *Educational Technology*, n. 8/1972.

Note

1. La ricerca psicologica e pedagogica evidenzia l'importanza del lavoro di gruppo non solo sul piano sociale, ma anche su quello cognitivo. Gli psicologi che si muovono nella tradizione di Piaget evidenziano l'importanza dei *feedback* costruttivi, attivati dal conflitto socio-cognitivo. Il conflitto è indotto dalla percezione di una contraddizione tra il proprio punto di vista e quello degli altri. I bambini, trovandosi a discutere con i compagni, si rendono conto che esistono punti di vista diversi, sono costretti quindi a riesaminare il proprio, a trovare il modo di esporlo e di proporlo in maniera chiara e convincente (Dozza, 1994).
2. D.M. 18.12.1975. I nuclei di attività della scuola dell'infanzia svolgono, si può dire, la stessa funzione svolta dai laboratori nei cicli didattici successivi. Il *centro d'interesse* può costituire una specifica unità ambientale oppure può essere ricavato negli spazi pluriuso (spazi di distribuzione, atrio d'ingresso, aree attrezzate all'aperto...). Attività interclasse possono attuarsi anche attraverso la possibilità di mettere in comunicazione (ad esempio, mediante pareti mobili) sezioni attigue, o nello sfruttare spazi comuni spesso sotto-utilizzati (ad esempio, la mensa).
3. Allo scopo appaiono indispensabili ambienti per depositare gli arredi o i giochi utilizzati saltuariamente, pannelli divisorii, contenitori, ma anche tavoli o sedie, qualora si rendesse necessario un ambiente libero da attrezzature.
4. Herman Hertzberger, *Lezioni di architettura*, Laterza, Bari, 1996, pag. 140.
5. Giancarlo De Carlo, *Ordine istituzione educazione disordine*, in *Casabella*, ago-sett., 1972, p. 68.
6. "I campi dei giochi avventurosi, i parchi Robinson, gli spazi d'avventura sono dei «punti gioco» dove, con acqua, pietre, sabbia, legna e terra, ai bambini, ma anche ai ragazzi, è data l'opportunità di costruire un loro proprio territorio spesso più gratificante (e creativo) di certi arredi fissi, stereotipi immancabili nel «verde attrezzato» di tante città" (Gennari, 1977, pag. 101).
7. Per un approfondimento si rimanda a A. Lauria, *La comunicatività ambientale*, in *Paesaggio urbano*, n.1. 2002.