

Orientamenti per la scuola materna,

D.M. 3 giugno 1991 (G.U. 15-6-1991, n. 139)

INDICE

1. PREMESSA (omissis)
2. INFANZIA, SOCIETÀ, EDUCAZIONE (omissis)
3. IL BAMBINO E LA SUA SCUOLA (omissis)
4. FINALITÀ (omissis)
5. DIMENSIONI DI SVILUPPO (omissis)
6. SISTEMI SIMBOLICO-CULTURALI
7. CONTINUITÀ EDUCATIVA (omissis)
8. DIVERSITÀ E INTEGRAZIONE (omissis)
9. INDICAZIONI CURRICULARI
10. DIDATTICA E ORGANIZZAZIONE (omissis)

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 propri, 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.

9. INDICAZIONI CURRICULARI

La proposta di linee programmatiche di tipo curriculare 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.

CURRICOLO E PROGRAMMAZIONE: ELEMENTI COSTITUTIVI E FUNZIONI (omissis)

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 dell'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 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 espressione 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, etc.), 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, stare in equilibrio etc.) 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'azione di positive abitudini igienico-sanitarie.

Il naturale interesse per la conoscenza del corpo e della sua dimensione sessuale può essere sostenuto dalla 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 giocodramma 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 di 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'impegno 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 la 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) I 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 o 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 enunciare 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 consenta 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 di 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

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, etc. - 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, 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, costituire 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 spiegazioni su numeri, sistemi di riferimento, modalità di rappresentazione e così via. A ciò si aggiunge l'opportunità di sviluppare la capacità di progettazione 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 svariate 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 parti, 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.

La 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, etc.), 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 matematicizzati, come i materiali strutturati, e la familiarizzazione con simmetrie e combinazioni di forme (ritagli, piegature, mosaici, incastri, etc.).

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 intensivo 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 e 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; sinceri 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; la 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.

raccostamento 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 nella 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, etc.), 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 dal ricostruire il passato ad anticipare il futuro. La scuola svolge un ruolo importante anche nella 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.

E' 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, audio-visuale e mass-mediale 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 dare luogo, a questo scopo, ad una propria multimedialità che comprenda 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.

e.1.) 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 extra-scolastica; 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.

e.2.) 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 traccati 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.

e.3.) 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 orientarvisi, 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 tenere 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.

e.4.) 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 e 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 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 drammatizzazione o il contatto diretto con la realtà stessa, a 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 noi-me 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 tale 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 costituzione 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 dall'adattamento alla sua presenza al riconoscimento rispettoso dei suoi modi di essere e delle sue esigenze fino alla acquisizione di una 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 una 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 ispirate 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 stimulate 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 della norma, in modo da evitare il ricorso ad affermazioni ed impostazioni autoritarie.