

Saggio scientifico originale – UDK 37.04:<37.091.6:373.2>

L'AMBIENTE COME FATTORE DI APPRENDIMENTO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Snježana Močinić

Cristina Moscarda

Università Juraj Dobrila di Pola
Facoltà di Scienze della Formazione

Riassunto

Nel saggio si elabora il tema dell'ambiente fisico e sociale come fattore essenziale per sviluppare un progetto educativo. L'ambiente è considerato "terzo educatore" e gioca un ruolo decisivo nel determinare la qualità degli apprendimenti. Le aule, i laboratori, i corridoi, la forma materiale dell'edificio, il contesto in cui è collocato, i colori delle pareti, la qualità dell'illuminazione, gli arredi, i materiali didattici: tutto questo crea l'ambiente dove il bambino vive, apprende, fa esperienze, entra in relazione con gli altri. Incisiva nella sua crescita è la figura dell'educatore, il quale attraverso azioni finalizzate dirette e indirette, può creare spazi gradevoli, accessibili e funzionali all'apprendimento. La ricerca empirica conferma l'impegno delle scuole dell'infanzia incluse nell'indagine a essere un luogo d'incontro, interazione, ascolto, reciprocità per migliorare la relazione tra bambino e ambiente scolastico. In particolare lo dimostrano la ricchezza di angoli e materiali messi a disposizione dei bambini dalle educatrici.

Parole chiave: il bambino, la scuola dell'infanzia, l'ambiente terzo educatore, le educatrici, l'apprendimento

Introduzione

Il concetto di ambiente possiede molte definizioni diverse di cui, in questo saggio, sarà trattata quella di fattore di apprendimento nella scuola dell'infanzia. Secondo parecchi studiosi l'influenza esercitata dall'ambiente sullo sviluppo fisico e psichico del bambino nella scuola dell'infanzia è assai elevata (Malaguzzi, 2010; Miljak, 2009, Mlinarević, 2004). Ogni elemento che compone tale ambiente influisce sul comportamento e sulle azioni prodotte dal bambino e gli permette di instaurare relazioni significative, grazie alle quali riesce a comunicare il proprio essere e manifestare la propria personalità. L'ambiente d'apprendimento è costituito da aspetti fisici e sociali, tra i quali saranno presi in esame solo quelli fisici, che comprendono sia lo spazio interno ed esterno della scuola che i mezzi didattici disponibili. Un ambiente fisico ampio, flessibile e ricco di stimoli offre al bambino occasioni molteplici per acquisire nuove conoscenze, esercitare abilità, esprimere la propria creatività, fare ipotesi, compiere scoperte, sperimentare, trarre conclusioni, ovvero migliorare le proprie competenze (Miljak, 1996, 2009). Contemporaneamente favorisce lo sviluppo dell'identità personale del bambino e il suo senso di appartenenza al luogo e al gruppo sociale. La ricchezza dei materiali è necessaria anche per soddisfare interessi e capacità diverse dei bambini permettendo loro di scegliere tra le attività che l'ambiente offre.

Nel corso degli ultimi due secoli, l'ambiente della scuola dell'infanzia ha subito numerose modifiche, poiché è stato oggetto di molte ricerche, sperimentazioni e scontri d'opinione da parte di filosofi, psicologi, pedagogisti e architetti. È possibile suddividere gli edifici scolastici realizzati in quest'arco di tempo in tre categorie (Paolino, 2011: 203):

- Edifici progettati sulla base di un programma di sviluppo e di diffusione del sistema scolastico che prevede il rispetto di standard pedagogici nei quali l'ambiente è strutturato in base alle esigenze degli adulti.

- Costruzioni che seguono linee pedagogiche in cui gli spazi vengono adattati in base alle esigenze dei bambini. In questo filone s'inseriscono i contributi di alcuni dei più noti pedagogisti come Friedrich Fröbel, Maria Montessori, Rudolf Steiner e Loris Malaguzzi, fondatore della scuola di Reggio Children.
- Edifici progettati da architetti che hanno lasciato prevaricare le loro esperienze infantili sul loro pensiero. Un esempio celebre è l'Avery Coonley Kindergarten, realizzato dall'architetto Frank Lloyd Wright alla periferia di Chicago. Questa scuola dell'infanzia è stata costruita in base alla teoria dei doni di Fröbel. Lo stesso architetto affermò che i triangoli lisci di cartone e i blocchetti levigati di acero erano rimasti impressi nella sua memoria sin dall'infanzia e avevano costituito per lui un'esperienza indimenticabile.

L'ambiente come elemento essenziale di un progetto educativo

Progettare lo spazio di una scuola dell'infanzia è un processo che richiede grande creatività non solo pedagogica e architettonica, ma anche sociale, culturale e politica (Ceppi, Zini, 1998). Dal punto di vista pedagogico, la scuola dell'infanzia deve offrire un ambiente che favorisce l'apprendimento in accordo con le nuove teorie pedagogiche. Oggi il tradizionale metodo d'insegnamento basato sulla trasmissione delle conoscenze è ormai superato. Si enfatizza, invece, l'apprendimento come un processo attivo e costruttivo nel quale ogni bambino ha un ruolo di 'protagonista'. Di conseguenza, l'istituzione scolastica non viene vissuta come un luogo di riproduzione e trasmissione del sapere, ma come spazio di creatività. È indispensabile, allora, che l'ambiente sia organizzato in base alle necessità dei bambini, ricco di materiali e proposte per realizzare esperienze concrete, per attuare un processo di sviluppo nelle forme del fare, sentire, pensare, agire, esprimere, comunicare, dunque uno spazio che favorisca lo sviluppo delle abilità cognitive, pratiche e creative. In tal caso deve assomigliare di più a laboratori, *atelier*, aule fornite di materiali, attrezzi, apparecchiature che permettano adattamenti, trasformazioni, costruzioni, indagini, giochi e apprendimenti perché i bambini non

assimilano in modo passivo i saperi, ma li costruiscono da soli (Hoyuelos, 2004). Quando si entra in un ambiente destinato ai bambini, si colgono subito i messaggi sulla qualità delle scelte e delle cure che stanno alla base del progetto educativo. L'aula tradizionale riflette una rigida relazione tra educatrice e bambini e una strutturazione dello spazio secondo le necessità degli adulti. Per adattarlo alle esigenze dei bambini, bisogna progettare le scuole dell'infanzia usando nuovi parametri pedagogici, architettonici, sociali e educativi. Si deve partire dalla conoscenza approfondita dello sviluppo infantile, perché le idee sull'infanzia tendono a influenzare molto il modo in cui s'interpretano i messaggi che lo spazio trasmette agli utenti (Ceppi, Zini, 1998).

Secondo Ljubetić (2009), gli esperti dell'educazione analizzano la qualità del funzionamento della scuola secondo due criteri: in base al processo educativo e alla struttura scolastica. Per definire il processo educativo si analizzano l'interazione tra i soggetti, le attività didattiche, i materiali e gli strumenti utilizzati, le possibilità di apprendimento, la salvaguardia della salute e della sicurezza dei bambini, mentre per quanto riguarda la struttura scolastica vengono presi in considerazione il numero dei bambini rispetto alla grandezza dello spazio, il rapporto tra numero di bambini e adulti, nonché il grado d'istruzione e formazione professionale degli educatori e del personale della scuola.

Miljak (1996, 2009) afferma che l'ambiente della scuola dell'infanzia è formato da tutti gli aspetti fisici e sociali che influiscono sulla crescita e sull'apprendimento del bambino. L'ambiente fisico include l'atrio, i corridoi, la forma materiale dell'edificio, il contesto in cui è collocato, l'ampiezza della stanza di soggiorno, le pareti, i pavimenti, gli arredi, i giocattoli, i materiali didattici, le attrezzature disponibili, la palestra, il campo giochi, il giardino e gli altri spazi esterni, mentre l'ambiente sociale è costituito da tutti i potenziali umani che si esternano nelle relazioni e nei legami reciproci tra le parti coinvolte nel progetto educativo. Nell'assicurare un ambiente adatto a far crescere sani e sereni i bambini e svilupparne le numerose potenzialità, l'educatore ricopre un ruolo decisivo con il compito di organizzare gli spazi a loro disposizione.

La pedagoga Mlinarević (2004, secondo Isenberg e Jalongo, 1997) ritiene che nello strutturare tale ambiente l'educatore dovrebbe attenersi ai seguenti cinque criteri:

1. percezione del comportamento desiderabile da parte del bambino (messaggio inviato al bambino sull'interazione libera o meno con l'ambiente e i materiali offerti);
2. facilità nel controllare l'ambiente (permette all'educatore di seguire le attività di tutti i bambini per soddisfare le diverse esigenze di ciascuno);
3. accessibilità dei materiali (scaffali aperti, giocattoli e mezzi didattici a portata di mano per far sentire il bambino a suo agio, aumentare il suo senso di appartenenza all'ambiente e la prontezza a usare i materiali disponibili per risolvere problemi);
4. differente percezione dello spazio (basata sulla differenza tra adulti e bambini nella quantità di esperienza, nelle proporzioni del corpo, nel livello dello sguardo, ecc.);
5. circolazione libera nello spazio (assenza di ostacoli per diminuire il numero di conflitti, le interferenze nelle attività degli altri e aumentare il senso di sicurezza).

Progettare una scuola richiede realizzare uno spazio di vita in cui sia possibile collegare pedagogia, architettura, sociologia e antropologia, discipline e saperi chiamati a dichiarare le loro epistemologie, confrontare i loro linguaggi e i sistemi simbolici in una nuova libertà che nasce dalla volontà del confronto e del dialogo. Una ricerca che si apre al contributo della più avanzata sperimentazione in ambito architettonico, coreografico, del design in funzione educativa e del benessere del bambino (Ceppi, Zini, 1998: 114). Bisogna cogliere ogni opportunità offerta dai collegamenti tra l'architettura, la pedagogia e le altre discipline per creare spazi migliori, più completi e adeguati a svariate attività didattiche. Realizzare scuole dell'infanzia con metodi innovativi porta a spazi capaci di assorbire idee nuove e adattarsi ai cambiamenti nelle teorie dell'apprendimento (O'Donnell Wicklund Pigozzi & Peterson, 2010).

Negli anni passati, molte scuole dell'infanzia sono state costruite senza parametri educativi appropriati a far emergere la creatività dei bambini. Per lo più si riteneva necessario costruire strutture solide e sicure, senza dar peso alle esigenze di spazi adatti all'espressione, all'esplorazione, alla sperimentazione e al gioco dei bambini. I bambini, però, non hanno bisogno solo di scuole che forniscano loro protezione fisica e senso di sicurezza, ma di luoghi adatti all'esercizio delle loro abilità cognitive, emotive e sociali. Lo spazio deve consentire al bambino di relazionarsi con gli altri, di compiere delle scelte, di sperimentare ed esplorare. Inoltre, deve favorire la riflessione per permettere al bambino di essere protagonista, di imparare a conoscersi, instaurare un rapporto di fiducia con se stesso e con gli altri, riflettendo sulle proprie azioni. L'ambiente in cui si apprende deve essere piacevole, far sentire il bambino a proprio agio, rendere possibile lo **scambio d'idee, offrire sicurezza, felicità, divertimento ed emozione**. Considerevole è pure l'importanza della dimensione estetica, la quale diventa una qualità pedagogica dello spazio scolastico (Malaguzzi, 2004, 2010, Miljak, 2009).

Il bambino e i suoi bisogni in relazione allo spazio

I bambini fin dalla loro più tenera età possiedono un'altissima sensibilità e competenza percettiva nei confronti dello spazio. In questa fase della vita tutti i sensi sono altamente attivi, anche se non a livello del tutto cosciente. Infatti, i bambini sono capaci di analizzare e distinguere la realtà non solo con la vista e l'udito, ma anche attraverso gli altri recettori sensoriali. Secondo Rinaldi (1998) lo spazio nella scuola dell'infanzia è un elemento costitutivo per la formazione del pensiero e possiede un linguaggio forte e incisivo. Il linguaggio spaziale è multisensoriale, coinvolge i recettori a distanza (occhi, orecchie, naso) e quelli immediati (come la pelle, le membrane e i muscoli). La percezione dello spazio è soggettiva e olistica (tattile, visiva, olfattiva e cinestetica), ed è legata alla cultura di appartenenza: ogni individuo percepisce l'ambiente in cui vive in modo diverso, a seconda del suo mondo sensoriale e della lingua che parla. Gli uomini e le donne elaborano e percepiscono lo spazio pure in base al sesso di appartenenza, all'età e alle

differenze culturali. Considerata l'importanza delle sensazioni provocate dall'ambiente, quando si progettano gli spazi nelle scuole dell'infanzia si deve dare molta rilevanza alla progettazione delle luci, ai colori, agli elementi sonori, tattili, olfattivi i quali ne diffondono le qualità sensoriali. Fondamentali nella scuola dell'infanzia sono pure le superfici: i soffitti, le pareti e i pavimenti sui quali i bambini trascorrono una parte del tempo seduti o sdraiati. Al nido, per esempio, si muovono per un certo periodo carponi o rotolano sul pavimento. Essenziale è tener conto della sistemazione degli oggetti nello spazio e avere una maggior consapevolezza che, attraverso questi, i bambini costruiscono la propria storia e identità utilizzando elementi sia reali che fantastici da poter modificare secondo le proprie esigenze. Si deve prevedere pure lo spazio personale, dove il bambino ritrova le cose familiari, i legami affettivi ed emotivi, che deve essere valorizzato e riconosciuto sia dai compagni che dall'educatrice (Ceppi, Zini, 1998; Bonfiglioli, Volpicella, 1992).

Per progettare l'ambiente della scuola dell'infanzia bisogna analizzare ed evidenziare i bisogni e gli interessi del bambino nel contesto dello spazio. Gli adulti spesso non vedono le potenzialità del bambino, non gli danno sufficiente libertà e possibilità di sperimentare, non riconoscono tutte le sue qualità. Analizzare l'immagine del bambino risulta, invece, decisivo per definire l'identità sociale ed etica del soggetto, per definire i suoi diritti e i contesti educativi da predisporre. L'educatrice che pone interrogativi, prepara materiali da sperimentare, facilita il confronto, promuove la verifica diretta delle abilità del bambino, accetta le differenze del gruppo e trasmette un modello di comunicazione e conoscenza aperto e flessibile, rende il bambino protagonista attivo del suo apprendimento. Ne consegue che, quanto è importante l'ideazione, la costruzione e il funzionamento dello spazio scolastico, tanto è rilevante il lavoro dell'educatrice e la fiducia che ripone nell'uso autonomo dello stesso da parte di ogni bambino (Ceppi, Zini, 1998; Alegiani, Lenoci, 2013; Rinaldi, 2009).

Il nido e la scuola dell'infanzia sono ambienti in cui il bambino deve sentirsi sicuro, atteso e accolto a braccia aperte. Sono ambienti di vita che

vengono continuamente segnati e modificati da eventi e storie personali e sociali. Le osservazioni attente di tali cambiamenti portano alla necessità di riorganizzare gli spazi e l'architettura scolastica trasformando radicalmente gli edifici esistenti. La costruzione e l'organizzazione dello spazio nella scuola dell'infanzia deve consentire (Ceppi, Zini, 1998.; Frabboni, 1992):

- 1) **al bambino** di:
 - a) esprimere le sue potenzialità, curiosità, competenze;
 - b) esplorare, ricercare da solo e con gli altri;
 - c) rinforzare la sua identità, autonomia e sicurezza;
 - d) poter comunicare con gli altri suoi coetanei;
 - e) vedere rispettata la sua identità e la privacy;
- 2) **all'educatrice** di:
 - a) sentirsi integrata nel rapporto con i bambini e i genitori;
 - b) sentirsi sostenuta nella realizzazione, organizzazione e archiviazione di progetti;
 - c) essere riconosciuta nella propria esigenza di privacy;
 - d) avere la possibilità di incontrarsi con esperti, colleghi e genitori in spazi e arredi appropriati;
 - e) essere sostenuta nel processo di aggiornamento e formazione professionale;
- 3) **al genitore** di essere accolto, informato e di poter collaborare e incontrarsi con altri genitori e educatori.

Quindi, sia il nido che la scuola dell'infanzia, devono essere ambienti che comunicano piacere d'esplorazione, empatia, colgono e forniscono senso al vissuto, stimolano ulteriori progressi e sviluppi del bambino attraverso interazioni sociali con l'ambiente e le persone.

L'ambiente nella scuola dell'infanzia secondo pedagogisti famosi

Tra i grandi pedagogisti che hanno studiato l'importanza dello spazio nel processo di apprendimento dei bambini nelle scuole dell'infanzia sono stati scelti solo alcuni.

Secondo Friedrich Fröbel, un pedagogista tedesco vissuto tra la fine del 1700 e l'inizio del 1800, creatore del Kindergarten, corrispondente all'odierna scuola dell'infanzia, l'educazione del bambino deve esaltare la sua autonomia spirituale in quanto essere umano. La sua attività creatrice si realizza attraverso il gioco ma anche lavori di taglio, piegatura, intreccio, modellaggio, giardinaggio, in un ambiente adatto (Fröbel, 1999):

- l'ambiente esterno è formato da piccole superfici dedicate alla coltivazione delle piante, insieme a un'ampia area destinata al lavoro in gruppo. In questa concezione dello spazio si riflette l'importanza per l'autore di mettere il bambino a contatto con la natura sia nel lavoro individuale che in quello di gruppo.
- l'ambiente interno: nello spazio interno della scuola, i bambini imparano attraverso l'utilizzo del materiale didattico strutturato e ideato da Fröbel, cioè i doni. I doni sono oggetti di legno (palla, cubo, cilindro, sia interi sia suddivisi in piccole parti) offerti al bambino in tempi diversi, per indurlo alla scoperta della realtà e di se stesso.

Maria Montessori (2000) sostiene che il bambino è un essere completo, capace di sviluppare energie creative e apprendere in modo autonomo. Lei basa il suo metodo sull'atto di lasciare libero il bambino di esplorare il suo mondo, con la certezza che ci sia un impulso che lo spinga verso l'apprendimento. È importante far emergere la sua curiosità e il desiderio di scoprire, perché attraverso la scoperta sviluppa il massimo delle proprie capacità e conquista il mondo con la forza dell'intelligenza. Di conseguenza è necessario curare l'ambiente educativo che deve essere organizzato e preparato ad accogliere i bambini e lasciar loro scegliere e utilizzare il materiale proposto. Secondo la teoria della Montessori, la scuola deve essere costruita a misura del bambino, quindi gli spazi vanno pensati e costruiti con gli arredi e i materiali a portata di mano. L'ambiente deve offrire stimoli e occasioni per attualizzare ed esprimere le potenzialità del bambino, facilitare il suo movimento, proporre attività limitate di numero, ma presentate in modo ordinato, per accompagnarne gradualmente lo sviluppo cognitivo, stimolarne il senso estetico e l'amore per l'ambiente. Basata su questa teoria nacque nel 1907 a Roma la prima

Casa dei bambini, un luogo speciale, costruito in maniera che i bambini potessero viverla veramente secondo i propri bisogni e le proprie capacità.

Rudolf Steiner (2010), creatore delle scuole Waldorf, considera il bambino un soggetto ricco di capacità e di potenzialità da risvegliare durante il processo di crescita. Un fattore importante in questo processo è l'ambiente, che deve essere accogliente e stimolante. Sia l'ambiente interno che quello esterno devono cercare di proporre ai bambini spazi e oggetti costruiti con materiali naturali: legno, lana, piante, materiali di recupero. Per un'efficace formazione e preparazione del bambino alla vita è fondamentale una stretta collaborazione tra scuola e famiglia. A tale scopo il programma scolastico deve essere preparato dagli insegnanti in collaborazione con gli alunni e i genitori che spesso si ritrovano a scuola durante feste, ricorrenze, corsi artistici, laboratori ecc. Avvenimenti simili portano grossi vantaggi al bambino, perché favoriscono la socializzazione tra il genitore e l'educatore stesso. In queste scuole i bambini sono stimolati a sfruttare al massimo anche l'ambiente esterno della scuola, in quanto rimangono a contatto con la natura per il maggior tempo possibile, anche nelle giornate invernali.

Loris Malaguzzi (Edwards, Gandini, Forman, 2010), fondatore della filosofia educativa reggiana, assegna al bambino un ruolo centrale nelle scuole per l'infanzia, in quanto viene visto come un soggetto con precisi diritti, bisogni, potenzialità e con la capacità di costruire da solo il proprio bagaglio di conoscenze. Nella convinzione che la qualità degli spazi vada di pari passo con la qualità dell'apprendimento, Malaguzzi (2010) ha definito lo spazio come "terzo educatore", insieme a educatrici e genitori. Il compito della scuola, in collaborazione con la famiglia, è di aiutare il bambino a esprimere tutte le sue potenzialità e far emergere la creatività. Il piccolo non apprende in conformità a quello che gli viene insegnato, ma mediante l'impiego delle risorse cognitive di cui è dotato. Di conseguenza, l'ambiente deve essere piacevole, amabile, curato e ricco di materiali che stimolino i bambini a lavorare con piacere e a collaborare con i coetanei. Per Malaguzzi (2010) è molto importante la cura degli aspetti

dell'ambiente che producono piacere estetico nei bambini. Non è tanto rilevante dipingere le pareti della scuola con colori vivaci, quanto attrezzare l'ambiente con specchi, luci, superfici trasparenti, materiali attraenti. In questo modo, i bambini vengono stimolati a esplorare e apprezzare con maggior attenzione il loro ambiente fisico, che manda segnali per sostenere i loro sforzi e interessi. Nella concezione dell'ambiente di Malaguzzi compare la piazza centrale, uno spazio comune dei bambini, dedicato ai giochi, all'apprendimento, alle attività che poi vengono spostate e continuate all'interno delle aule. "È per noi la piazza della città rinascimentale; è lo spazio dove ci si incontra, dove si parla, dove si discute, si fa commercio, politica, teatro, manifestazioni. La piazza è il luogo dove si confluisce continuamente, dove si intensifica la qualità degli scambi sia dei bambini che degli adulti. Poiché sono insieme, più si incontrano tanto più vi è la circolarità delle idee sia tra adulti che tra bambini. Possiamo dire che la piazza è un luogo da dove le idee partono e arrivano" (Edwards, Gandini, Forman, 2010: 236).

Malaguzzi è il primo che teorizza la necessità di prevedere un ambiente specifico per l'incontro con i genitori. Esso permette la costruzione di relazioni sociali che sono alla base dell'agire educativo: "Un conto è una scuola che parla, un altro è una scuola che tace. Se è una scuola che parla allora noi dobbiamo pensare a questo, ci vorrebbe un posto [...] che permetta ai genitori di soggiornare. Un ambiente specifico, dove ci sono poltrone e divani, dove i genitori possono sostare e ricevere questo fluire, questa trasformazione continua di messaggi. Dove la gente, genitori e insegnanti, si scambiano discorsi." (Edwards, Gandini, Forman, 2010: 243).

Impostazione della ricerca

Lo scopo generale, gli obiettivi specifici e i metodi della ricerca

Lo scopo della parte empirica della ricerca era di constatare quanto l'ambiente educativo delle scuole dell'infanzia visitate è in accordo con i criteri pedagogici stabiliti dagli autori analizzati nella parte teorica e dalle

normative statali. Le categorie di analisi e le unità di registrazione sono state fissate in base alla bibliografia consultata e alle norme nazionali per l'organizzazione e il funzionamento delle scuole dell'infanzia in Croazia. Nella ricerca sono state prese in esame le caratteristiche dello spazio in alcune scuole dell'infanzia presenti sul territorio della penisola istriana in base alle seguenti categorie: spazio esterno e interno e spazio della sezione.

Dallo scopo generale sono stati dedotti gli obiettivi specifici della ricerca, cioè:

1. verificare se le scuole dell'infanzia comprese nella ricerca sono costruzioni realizzate secondo precisi progetti architettonici in funzione del soggiorno e dell'educazione di bambini in età prescolare;
2. verificare quanto si rispettano i criteri stabiliti dalle normative statali sugli ambienti necessari per un buon funzionamento della scuola dell'infanzia e sulle misure prestabilite per ciascuno di essi;
3. verificare se l'aspetto fisico degli spazi esterni e interni offerti nelle scuole dell'infanzia rispetta le normative statali e i criteri pedagogici che richiedono spazi funzionali allo sviluppo delle potenzialità di ogni bambino;
4. verificare se gli angoli didattici sono ricchi di materiali e stimoli in modo da favorire lo sviluppo dell'autonomia del bambino, la maturazione della sua identità personale e lo sviluppo delle sue competenze.

I metodi usati per l'elaborazione di questa ricerca sono:

- l'analisi quantitativa e qualitativa della documentazione pedagogica,
- l'osservazione di alcune scuole dell'infanzia,
- l'intervista al personale direttivo delle scuole incluse nella ricerca.

I documenti utilizzati per stabilire le categorie d'osservazione degli ambienti concreti di alcune scuole dell'infanzia a Pola, Dignano e Rovigno sono *Lo standard pedagogico per le scuole dell'infanzia* in Croazia e le indicazioni degli autori consultati.

L'analisi è stata effettuata in base alle seguenti categorie e unità di registrazione:

1. **spazi esterni:** terreno di forma regolare e pianeggiante; lontananza dai rumori del traffico; vicinanza agli utenti; presenza di un accesso raggiungibile in macchina, di un giardino recintato con giochi, di un campo sportivo, di un terrazzo esterno; edificio contiguo alla scuola elementare; rapporto spazio complessivo e numero dei bambini; edificio dotato di giochi e attrezzature;
2. **spazi interni in comune:** disposizione degli spazi interni; possibilità di utilizzo degli ambienti per bambini disabili (rampe d'accesso; ascensore); presenza dell'area di accoglienza (pannelli illustrativi, bacheche informative, lavori dei bambini; area attesa); colore dei muri; presenza della cucina e della mensa; dell'infermeria; del ripostiglio per le attrezzature; delle stanze per i colloqui con i genitori; della sala per gli educatori; dell'archivio;
3. **spazi interni delle sezioni educative:** servizi igienici contigui; guardaroba per i bambini; superficie dell'aula; numero dei bambini nella sezione; colore dei muri; presenza di arredi e scaffali ad altezza dei bambini; ricchezza di materiali didattici strutturati/non strutturati; mobili o armadi chiusi/aperti, accessibili ai bambini; presenza di pannelli e allestimenti di lavori eseguiti dai bambini.

Presenza di angoli didattici: angolo della lettura e della comunicazione; logico-matematico; grafico-pittorico; teatrale e musicale; familiare; delle costruzioni; della sperimentazione; dei giochi da tavolo; dei mestieri; altri angoli, tutti da osservare in base alla presenza di materiali strutturati, non strutturati, realizzati dalle educatrici aiutate dai bambini.

Le *categorie metodologiche* dell'analisi sono state le singole scuole e le sezioni educative incluse nella ricerca.

I soggetti della ricerca

La ricerca è stata svolta nelle seguenti scuole dell'infanzia sul territorio della città di Pola e delle cittadine di Dignano, Gallesano, Rovigno e Valle:

1. Pola: Scuola dell'infanzia RinTinTin – (sede centrale, sezioni periferiche Delfini Cip&Ciop, Pinguino, Calimero, Mondo bimbo, Titti); Scuola dell'infanzia Zvezdice, Scuola dell'infanzia Veruda;
2. Dignano – Scuola dell'infanzia Petar Pan (sede centrale di Dignano e quella periferica di Gallesano);
3. Rovigno – Scuola dell'infanzia Naridola (sede centrale di Rovigno e quella periferica di Valle).

Analisi dei risultati

In base ai risultati della ricerca si può dedurre che la scuola dell'infanzia dotata di maggiore superficie esterna è quella di Gallesano con 2500 m², tanto che risulta avere 47 m² per bambino. Invece la scuola con il minor spazio esterno a disposizione è la sede periferica Cip&Ciop della scuola dell'infanzia Rin Tin Tin di Pola, che ha appena 6,7 m² di spazio esterno per bambino. Tutte le scuole dell'infanzia incluse nella ricerca hanno lo spazio esterno di forma regolare e pianeggiante, sono lontane dai rumori del traffico e vicine all'abitato degli utenti. Solo il 15% non ha un accesso raggiungibile in macchina, mentre il 38% risulta essere privo di parcheggio. Il 38% delle scuole dell'infanzia non ha il giardino recintato e nemmeno il campo sportivo per cui per fare attività motoria si deve usare un campo sportivo lontano dalla scuola. Il 54% delle scuole dell'infanzia non ha un terrazzo esterno a causa della posizione e del poco spazio a disposizione, mentre una sola ha il terrazzo esterno coperto.

Per quanto riguarda le attrezzature e i giochi, tutte le scuole con giardino hanno mezzi a disposizione simili o uguali: tricicli, altalene a bilancia, scivolo con casetta, materiale di recupero come ruote, palette di legno, panchine, giochi a molla. L'unica scuola d'infanzia che ha qualcosa

di innovativo nello spazio esterno è quella di Gallesano. Oltre ad avere nel giardino i soliti giochi, è ricca di attrezzature ludiche costruite dai genitori dei bambini con materiali di recupero. Intervistando le educatrici, risulta che i bambini preferiscono giocare con i mezzi realizzati dai genitori e che li scelgono più spesso rispetto agli altri attrezzi e giochi.

Analizzando e confrontando lo spazio interno delle scuole dell'infanzia, risulta che l'edificio scolastico con il minor spazio interno è la sede periferica Titti della scuola d'infanzia Rin Tin Tin, sistemata in un appartamento di 70 m² in cui soggiornano 23 bambini.

La scuola dell'infanzia con la superficie interna più ampia è la sede periferica Delfini della Rin Tin Tin, che dispone di 960 m² per 25 bambini. Tutti gli arredi delle scuole visitate sono facilmente raggiungibili dai piccoli, ma solo tre possiedono ambienti e mezzi adatti alle esigenze dei bambini disabili. Non tutte le scuole dell'infanzia sono dotate di cucina e il 62% non ha la mensa, per cui i bambini devono mangiare nell'aula. Le sezioni dotate di mensa sono in genere contigue alla scuola elementare oppure hanno sede in edifici nuovi, progettati e costruiti di recente. Solo il 31% delle scuole d'infanzia risulta avere uno spazio adibito ad infermeria e solo tre scuole su tredici hanno un ambiente riservato ai colloqui con i genitori. Nelle altre scuole i genitori possono parlare con le educatrici nell'aula della sezione. Il 54% delle scuole d'infanzia visitate è priva di palestra, il che costringe le educatrici a svolgere attività fisica nell'aula, nell'atrio o sul campo sportivo, se questo è disponibile. Solo due scuole dell'infanzia hanno un'aula magna, mentre le altre chiamano così degli spazi polivalenti usati per i colloqui con i genitori, con la direttrice, ecc. Sempre il 54% delle scuole analizzate è privo di sale per le educatrici che ripongono gli effetti personali nel guardaroba, mentre per scambiare esperienze e confrontare idee sulle attività progettate per la giornata, si incontrano nelle stanze delle varie sezioni.

Le scuole dell'infanzia dotate di maggior spazio per le sezioni sono le sedi periferiche Pinguino e Delfini della scuola d'infanzia Rin Tin Tin, mentre lo spazio minore è presente nella sezione Titti della Rin Tin Tin, nelle sezioni Stelline (Zvezdice) e Pesciolini (Ribice). Il numero più basso

di bambini iscritti è stato riscontrato nella sezione periferica Cip&Ciop della scuola d'infanzia Rin Tin Tin con appena quindici bambini, mentre nelle sezioni Topo Gigio e Delfini ci sono gruppi numerosi con ben venticinque bambini. Tutte le sezioni delle scuole d'infanzia analizzate hanno il guardaroba per i bambini e i servizi igienici contigui alle stanze. Non sempre i colori dei muri delle stanze sono colori allegri. Tra i più vivaci troviamo il viola e il verde, combinati spesso con il giallo e il bianco, nonché i colori rosa e pesca, equilibrati con gli arredi. Tutte le sezioni hanno stanze ricche di oggetti realizzati dai bambini, allestimenti di pannelli con i loro lavori artistici, arredi e scaffali a loro portata, in modo da rendere l'ambiente accogliente, caldo e rilassante.

Tutte le scuole dell'infanzia incluse nella ricerca hanno nelle stanze attrezzature elettroniche (computer, radio, TV, DVD, proiettori), l'angolo della lettura e della comunicazione, quello grafico-pittorico, delle costruzioni, dei giochi da tavolo e l'angolo familiare con materiali strutturati o preparati dalle educatrici assieme ai bambini. L'angolo logico-matematico, della sperimentazione, quello musicale e dei travestimenti sono presenti solo in poche scuole dell'infanzia osservate. Oltre a quelli tradizionali, le sezioni hanno angoli insoliti, creati dai bambini con l'aiuto delle educatrici in base ai progetti realizzati e agli interessi dei piccoli. Soprattutto questi ultimi denotano notevole creatività sia delle educatrici sia dei bambini.

Analizzando complessivamente i dati rilevati nel corso dell'indagine, possiamo dire che le istituzioni comprese nella ricerca non hanno aspetti innovativi come pareti mobili che permettono di assicurare la polifunzionalità degli ambienti, rendendo i confini della sezione sfumati e flessibili, non hanno la piazza o gli *atelier* come auspica la pedagogia reggiana, oppure ambienti adatti alle esigenze di bambini disabili. La centralità dell'aula non è stata ancora superata. Anzi, ci sono diverse scuole dell'infanzia che utilizzano spazi progettati per altri scopi come per esempio appartamenti per famiglie, mentre alcune hanno ereditato edifici costruiti in altri tempi quando il traffico non era intenso come oggi. Le teorie pedagogico-didattiche erano basate sulla trasmissione del

sapere, il ruolo dell'educatore era al centro del processo educativo, la partecipazione dei genitori alla vita scolastica non era prevista. È chiaro che i limiti costituiti da spazi inadatti non possono essere facilmente superati (ad esempio le scuole d'infanzia prive di spazio esterno) perché ciò richiede finanziamenti consistenti, che nel campo dell'educazione sono sempre scarsi. D'altra parte, i criteri progettuali dettati dalla normativa in vigore sono in genere rispettati dalle scuole dell'infanzia recentemente costruite, ristrutturate o ampliate. Nella maggior parte hanno un terrazzo/giardino esterno recintato, l'area di accoglienza dei bambini, la stanza per gli educatori, i servizi igienici contigui alla stanza di soggiorno, arredi e scaffali ad altezza dei bambini. Sorprendono in particolare gli aspetti che dipendono dalle educatrici, come il numero e l'allestimento degli angoli, la cura dei corridoi, dell'atrio, del parco giochi, che denotano fantasia, inventiva e creatività, nonché una continua preoccupazione nel soddisfare le esigenze dei bambini per creare un ambiente ricco di stimoli e a loro misura. Dalle interviste e dalle osservazioni fatte si deduce che le educatrici tengono conto dei bisogni espressi dai piccoli e s'impegnano nell'includere bambini e genitori nelle modifiche e nei miglioramenti apportati all'ambiente della loro scuola.

Conclusioni

Possiamo concludere che il rapporto tra intenzioni pedagogico-didattiche e progetti architettonici risulta sempre più stretto e conduce spesso alla richiesta di edifici caratterizzati dal massimo della flessibilità, nei quali è possibile ottenere la ricchezza e la varietà di spazi necessari alle nuove esigenze della didattica. Alle scuole si richiedono ambienti di dimensioni diverse, capaci di accogliere gruppi costituiti da un numero ridotto di bambini occupati nella ricerca a gruppi, nelle attività individuali, ma anche spazi di notevoli dimensioni, per le riunioni, gli incontri con i genitori e le altre sezioni, gli spettacoli, le feste e altre attività. In base alle ricerche teoriche risulta che l'ambiente condiziona l'apprendimento e ha un'immensa importanza nel processo di sviluppo fisico, intellettuale, emotivo e sociale dei bambini, soprattutto se l'apprendimento è considerato un processo attivo e costruttivo. Per questo motivo

bisognerebbe promuovere continui investimenti sull'ambiente prescolare, collegando i progetti architettonici e quelli educativi.

Nella ricerca empirica sono state indagate le caratteristiche dello spazio in alcune scuole dell'infanzia presenti sul territorio della penisola istriana, in particolare nel territorio polese, analizzando lo spazio esterno e interno e quello della sezione. Dai risultati ottenuti si desume che la realtà delle scuole d'infanzia è, nella maggior parte dei casi, in accordo con le richieste della normativa in vigore. L'interesse per l'importanza che rivestono le strutture scolastiche nell'innovazione didattica è in crescita, ma in alcune scuole incluse nella ricerca ci sono ancora limiti di spazio in rapporto al numero di bambini nel gruppo come pure spazi non costruiti per ospitare una scuola dell'infanzia. È chiaro che ciò trascende le responsabilità delle educatrici che dedicano cura intensa agli aspetti estetici, percettivi e sociali dello spazio educativo in modo da rispondere ai bisogni propri delle diverse età dei bambini, ai loro ritmi di vita, alle attività proposte. Il loro impegno al fine di migliorare la relazione tra bambino e ambiente scolastico è notevole e i risultati ottenuti lo dimostrano con la ricchezza di angoli e materiali a disposizione dei bambini.

BIBLIOGRAFIA

- ALEGIANI, E., LENOCI, M. T., 2013, *Una scuola, un bambino. Un progetto di inclusione per i bambini della scuola dell'infanzia*, Armando Editore, Roma.
- BONFIGLIOLI, R., VOLPICELLA A., 1992, *Manuale di didattica per la scuola materna*, Editore Laterza, Bari.
- CAVALLINI, I., GIUDICI, C., 2009, *Rendere visibile l'apprendimento: bambini che apprendono individualmente e in gruppo*, Reggio Children, Reggio Emilia.
- CEPPI, G. ZINI, M., 1998, *Bambini, spazi, relazioni-metaprogetto di ambiente per l'infanzia*, Reggio Children e Comune di Reggio, Reggio Emilia.
- EDWARDS, C., GANDINI L., FORMAN G., 2010, *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo.
- FRABBONI, F., 1992, *La scuola dell'infanzia – la prima frontiera dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- FRÖBEL, F., 1999, *L'educazione dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze.
- HOYUELOS, A., 2004, "Sai che io spero che..." Il futuro della pedagogia di Loris, *Bambini*, 20(2), 10-14.
- ISENBERG, J. P., JALONGO, M. R., 1997, *Creative Expression and Play in Early Childhood*, Prentice Hall, New York.
- LJUBETIĆ, M., 2009, *Vrtić po mjeri djeteta*, Školske Novine, Zagreb.
- MALAGUZZI, L., 2004, Una carta per tre diritti, *Bambini*, 20(2), 16-17.
- MALAGUZZI, L., 2010, *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo.
- MILJAK, A., 1996, *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*, Persona, Zagreb.
- MILJAK, A., 2009, *Življenje djece u vrtiću*, SM Naklada d.o.o., Zagreb.
- MLINAREVIĆ, V., 2004, Vrtičko okruženje usmjereno na dijete, *Život i škola*, 11(1), 112-119.

- MONTESSORI, M., 2000, *La scoperta del bambino*, Garzanti libri, Milano.
- O'DONNELL WICKLUND PIGOZZI & PETERSON, Inc., 2010, *The third teacher*, Abrams Books, New York.
- PAOLINO, L., 2011, *Guida alla progettazione degli edifici scolastici*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (Rimini).
- RINALDI, C., 1998, The Space of Childhood, in Ceppi, G. e Zini, M. (a cura di), *Children, spaces, relations. Metaproject for an environment for young children*, Reggio Children, Reggio Emilia.
- RINALDI, C., 2009, *In dialogo con Reggio Emilia ascoltare, ricercare e apprendere*, Reggio Children, Reggio Emilia.
- STEINER, R., 2010, *Educazione del bambino e preparazione degli educatori*, Editrice antroposofica, Milano.

OKRUŽENJE KAO ČIMBENIK UČENJA U DJEČJEM VRTIĆU

U radu se obrađuje fizičko i socijalno okruženje kao temeljni faktor za razvoj odgojno-obrazovnog projekta. Okruženje se smatra "trećim odgojiteljem" i igra presudnu ulogu u definiranju kvalitete učenja. Sobe, radionice, hodnici, materijal iz kojega je napravljena zgrada, kontekst u kojem je smještena, boje zidova, kvaliteta rasvjete, namještaj, didaktički materijali: sve to čini okruženje u kojem dijete živi, uči, doživljava iskustva, uspostavlja odnose s drugima. Odlučujući u razvojnome procesu je odgojitelj koji, kroz direktno i indirektno finalizirano djelovanje, može stvoriti ugodno i pristupačno okruženje, funkcionalno za učenje. Empirijsko istraživanje potvrđuje opredijeljenost dječjih vrtića uključenih u istraživanje da postanu mjesto susreta, interakcije, slušanja, uzajamne pomoći u poboljšanju odnosa između djeteta i školskoga okruženja. Posebno to pokazuje bogatstvo kutića i materijala koje odgojiteljice stavljaju djeci na raspolaganje.

Ključne riječi: dijete, dječji vrtić, okruženje treći odgojitelj, odgojiteljice, učenje

THE ENVIRONMENT AS A CRUCIAL LEARNING FACTOR AT PRE-SCHOOL

In this essay, the author hypothesizes that physical environment is an essential factor for developing an educational project. The environment is considered a sort of "third educator", playing a decisive role in determining the quality of learning. Classrooms, laboratory, the corridor, the structure of the building itself and the context in which the building is placed; the colours of the walls, the quality of natural and artificial light in the building, the furniture and materials for learning are variables which determine the environment where a child lives, learns, experiences, begins relationships with other people. The educator is very important in the process of a child's development. By means of direct and indirect action, he/she can create an attractive space in the building, more accessible for the processes of functional learning. The empirical research, described in the present survey, underlines the importance of pre-schools as an important place for meeting, interaction, listening and reciprocity leading toward an improvement in the relationship between the child and the school environment. In particular, this empirical research will show the diversity of the places and materials teachers made available to children.

Keywords: child, pre-school, environment as a "third educator", educator, learning