

Come comprendere e migliorare la propria pedagogia personale implicita: analisi di tre approcci pedagogici che hanno e stanno cambiando il paradigma educativo

Debeljuh, Andrea

Authored book / Autorska knjiga

Publication status / Verzija rada: **Published version / Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)**

Publication year / Godina izdavanja: **2023**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:137:224414>

Rights / Prava: [Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 Unported](#) / [Imenovanje-Nekomercijalno-Bez prerada 3.0](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-25**



Repository / Repozitorij:

[Digital Repository Juraj Dobriča University of Pula](#)



Facoltà di Scienze della Formazione

Andrea Debeljuh

Come comprendere e migliorare la propria pedagogia personale implicita





Facoltà di Scienze della Formazione

Andrea Debeljuh

COME COMPRENDERE E MIGLIORARE LA PROPRIA PEDAGOGIA PERSONALE IMPLICITA

**Analisi di tre approcci pedagogici che hanno e stanno
cambiando il paradigma educativo**

Pula, 2023.

Editore:

Università degli Studi Jurja Dobrila di Pola
Zagrebačka 30, 52100 Pola, Croazia
Università degli Studi Jurja Dobrila di Pola, Facoltà di Scienze della Formazione

Per l'editore:

prof. dr. sc. Marinko Škare, rettore

Autore:

izv. prof. dr. sc. Andrea Debeljuh

Editori:

izv. prof. dr. sc. Sandra Kadum (HR), izv. prof. dr. sc. Suzana Todorović (SLO), doc. dr. sc. Aleksandro Burra (SLO), prof. dr. sc. Emilio Cocco (ITL)

Recensori:

prof. dr. sc. Maja Ružić Baf, dr. sc. Elisabetta Madriz, ricercatrice, Monica Bertok, ricercatrice,
doc. dr. sc. Ranko Rajović

Editing:

doc. dr. sc. Loredana Bogliun

Design grafico:

Slaven Legović

Stampa:

Università degli Studi Jurja Dobrila di Pola
Ufficio per l'editoria

Tiratura:

100 Copie

Luogo e anno di pubblicazione:

Pola, 2023.

ISBN

978-953-377-018-5

CIP disponibile nel catalogo informatico della Biblioteca Universitaria di Pola, No 151105083

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu Sveučilišne knjižnice u Puli, br. 151105083

Il libro scientifico è stato pubblicato in base della decisione del Comitato editoriale dell'Università degli studi Jurja Dobrila di Pola, KLASA: 611-04/23-01/11, URBROJ: 143-01-15-23-1 del 30 marzo 2023

Znanstvena knjiga je objavljena na temelju Odluke Odbora za izdavačku djelatnost Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli, KLASA: 611-04/23-01/11, URBROJ: 143-01-15-23-1 od 30. ožujka 2023. godine.

INDICE

| | |
|--|----|
| PREFAZIONE | 1 |
| LA CONSAPEVOLEZZA DEL PROPRIO FONDAMENTO TEORICO di Elisabetta Madriz | 1 |
| 1. INTRODUZIONE | 5 |
| 2. PERCORSO TEORICO PER LA COMPrensIONE DELLA PROPRIA TEORIA PEDAGOGICA PERSONALE: CHE COSA POSSO ATTENDERMI DA QUESTO LIBRO? | 9 |
| 3. CHE COSA DEFINISCE UNA TEORIA - RIFLETTI UN PO' SULLA TUA TEORIA PEDAGOGICA PERSONALE: COME E PERCHÉ EDUCO I BAMBINI? | 11 |
| 4. IL LUNGO CAMMINO DELL'INNOVAZIONE E LA SUA MESSA IN PRATICA | 17 |
| 5. LA PEDAGOGIA POPOLARE DI JEROME BRUNER E LA PROFEZIA CHE SI AUTO ADEMPIE | 21 |
| 6. LA PEDAGOGIA WALDORF | 25 |
| 6.1. L'autore della pedagogia Waldorf: Rudolf Steiner | 25 |
| 6.2. L'antroposofia, fondamenti della pedagogia Waldorf | 26 |
| 6.3. Il bambino agli occhi di Steiner..... | 28 |
| 6.4. Le quattro colonne dell'educazione waldorfiana..... | 29 |
| 6.5. I principi di base della pedagogia steineriana | 30 |
| 6.6. I tre settenni di sviluppo..... | 35 |
| 6.7. La pedagogia steineriana | 36 |
| 6.7.1. L'imitazione | 36 |
| 6.7.2. L'educazione e i tre settenni..... | 36 |
| 6.7.3. Il ritmo e la sua rilevanza | 37 |
| 6.7.4. Il materiale didattico | 38 |
| 6.7.5. L'arte del movimento: l'eurytmia | 39 |
| 6.7.6. L'educatore waldorfiano | 40 |
| 6.7.7. Le Tecnologie dell'Informazione e Comunicazione (TIC)..... | 41 |
| 6.7.8. L'ambiente waldorfiano..... | 42 |
| 6.8. Sintesi dell'approccio teorico steineriano | 43 |

| | |
|--|------------|
| 7. LA PEDAGOGIA SCIENTIFICA DI MARIA MONTESSORI..... | 47 |
| 7.1. I principi base della pedagogia montessoriana..... | 50 |
| 7.2. Il materiale di sviluppo montessoriano..... | 55 |
| 7.2.1. Il materiale di vita quotidiana..... | 59 |
| 7.2.2. Il materiale sensoriale | 59 |
| 7.2.3. Il materiale per lo sviluppo della motricità fine e della preparazione grafo motoria..... | 60 |
| 7.2.4. Il materiale per lo sviluppo della lingua..... | 61 |
| 7.2.5. Il materiale per la matematica | 62 |
| 7.2.6. Il materiale per l'educazione cosmica | 63 |
| 7.3. L'ambiente per Maria Montessori..... | 64 |
| 7.4. La direttrice montessoriana..... | 66 |
| 7.5. La manipolazione ripetitiva del materiale..... | 69 |
| 7.6. L'autonomia del bambino | 69 |
| 7.7. Sintesi dell'approccio teorico montessoriano | 71 |
| 8. LA PEDAGOGIA DELLA NATURA – GLI ASILI NEL BOSCO | 75 |
| 8.1. Caratteristiche | 78 |
| 8.2. Tipologie | 80 |
| 8.3. Agrinidi e agriasili..... | 80 |
| 8.4. Approccio pedagogico..... | 80 |
| 8.5. L'ambiente | 83 |
| 8.6. Una giornata tipo..... | 84 |
| 8.7. Attività..... | 85 |
| 8.8. L'educatore | 86 |
| 8.9. Sintesi dell'approccio teorico della pedagogia della natura | 87 |
| 9. CONCLUSIONI..... | 91 |
| ALLEGATI..... | 99 |
| Allegato 1..... | 99 |
| Allegato 2..... | 115 |
| BIBLIOGRAFIA | 121 |
| SITOGRAFIA PER APPROFONDIRE LA TEMATICA..... | 123 |

PREFAZIONE

LA CONSAPEVOLEZZA DEL PROPRIO FONDAMENTO TEORICO di Elisabetta Madriz¹

Ogni educatore², nell'atto stesso di svolgere la sua pratica educativa, si rifà, in maniera più o meno consapevole, ad un corpus di teorie che costituiscono il patrimonio di fondamento del suo sapere professionale. L'acquisizione di consapevolezza del proprio fondamento teorico, tuttavia, non è un punto di arrivo che si acquisisce una volta per tutte ma si configura, piuttosto, come un processo aperto e ricorsivo, caratterizzato da fasi non sempre lineari che comportano un continuativo esercizio di riflessività. Per citare i nomi più illustri³ che si sono occupati di studiare la capacità di elaborazione della propria esperienza professionale per trarne ragione di crescita, possiamo rifarci al modello andragogico di Knowles, all'approccio riflessivo di Schön, alla teoria dell'apprendimento esperienziale di Kolb: tutti esempi, questi, che ci indicano come il professionista non sia tale se non attraverso la capacità di elaborazione dell'esperienza, attraverso spazi adeguati che consentano una continua integrazione dei contenuti esperienziali secondo una precisa direzione di significato, per lo più fornita proprio dai saperi teorici di riferimento.

Il saggio di Andrea Debeljuh si colloca proprio in questa direzione di pensiero: presentando un'accurata e mai scontata ricostruzione epistemologica di tre grandi metodologie educative per l'infanzia (steineriana, montessoriana e del cosiddetto "asilo nel bosco") l'autore suggerisce, fin dalle prime pagine, una forma di supporto (per un educatore che operi nell'età prescolare) per rivisitare e significare continuamente

1 Ricercatrice in Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Trieste.

2 Con il termine "educatore" ci riferiamo a chiunque operi professionalmente in educazione attraverso quella intenzionalità che caratterizza ogni progetto educativo. Tuttavia il testo risulta un utile supporto a coloro che invece svolgono un ruolo educativo "naturale" ovvero i genitori, che potrebbero trovare in queste pagine ragioni per condividere alcune pratiche educative tra luoghi di infanzia e famiglia.

3 A titolo esemplificativo ricordiamo: Knowles M. (1993). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Milano: FrancoAngeli; Kolb D. A. (2014). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Upper Saddle River: Pearson; Schön D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

la propria postura professionale, nelle tre dimensioni del *sapere*, del *saper fare* e del *saper essere*. Quella domanda ricorsiva che già le sorelle Agazzi ponevano alle loro educatrici nei primi anni del Novecento, “Sono io, proprio io, fatta per educare?” (1929), risuona implicitamente nel lavoro di Debeljuh e contrassegna di autentico esercizio riflessivo il suo intento di presentare questi contenuti a chi quotidianamente operi nei contesti educativi, per poterli utilizzare come guida di carattere esplorativo ma anche autovalutativo.

Già a partire dal primo capitolo il nostro autore caratterizza il suo testo come un supporto riflessivo-operativo agli educatori, quando propone un utile schema per identificare la propria *teoria pedagogica implicita*, utilizzando una serie di indicatori che potrebbero essere accorpati a due dimensioni principali dell’agire educativo:

- una dimensione di tipo antropologico (chi è il bambino e come apprende? Quali i suoi diritti e i suoi doveri? Quali sono i suoi traguardi di sviluppo?);
- una dimensione di tipo pedagogico e istituzionale (quali sono i luoghi e gli attori che promuovono l’educazione del bambino? Chi è l’educatore? Quali sono le forme/i metodi per educare il bambino?).

Scopo del testo, infatti, come chiaramente espresso dall’Autore è quello di “formulare una guida concettuale che consenta (...) di definire gli elementi della propria teoria pedagogica, spesso implicita e inconsapevole” suggerendo una metodologia di auto-indagine che, attraverso lo svolgimento del testo, conduca anche ad una sorta di visualizzazione (seppur temporanea e non definitiva) del proprio “pensiero pedagogico”.

Nato dall’autentica e genuina domanda relativa al modo in cui le moderne scoperte sul “mondo del bambino” stiano modificando le pratiche educative, il testo di Debeljuh, nella sua seconda parte, si dedica all’illustrazione dettagliata di tre teorie e pratiche pedagogiche che “stanno rivoluzionando il modo di intendere l’educazione prescolare da un punto di vista pedagogico e didattico” proprio perché trovano il loro fondamento teorico nella “definizione delle modalità di apprendimento del bambino”. Riconoscendo poi, nelle basi teoriche ma anche nelle attività pratiche dei tre metodi, il fatto che non vi sia traccia in esse dell’utilizzo delle nuove tecnologie, l’Autore utilizza questo dato importante per lanciare un monito ai lettori ed ecco perché anche i genitori possono trovare in queste pagine linfa viva e generativa per il loro compito educativo familiare. Debeljuh, a

fronte di importanti ricerche internazionali ma anche di studi da lui stesso compiuti, invita a soffermarsi sui rischi che l'utilizzo non regolato delle nuove tecnologie può comportare sullo sviluppo dei bambini di età infantile: ciò che spesso riteniamo un passatempo divertente per i bambini (guardare la tv, usare il tablet, fare videogiochi) diventa un pericolo che ha degli effetti duraturi e profondamente negativi per il futuro processo di sviluppo e per gli apprendimenti che poi andranno a costituire il patrimonio di base per i futuri uomini e donne dei nostri paesi.

Presentando con cura e con un linguaggio scientifico chiaro e interessante il pensiero di due grandi autori della storia della pedagogia e i più recenti contributi della “pedagogia del bosco”, l'Autore disvela ad ogni riga il suo profondo amore per l'infanzia e per la ricerca pedagogica verso l'infanzia, con quella “magna reverentia” che proprio Maria Montessori riteneva il vero sentimento con cui un adulto deve accostarsi all'infanzia. Questo amore, tuttavia, non sovrasta l'argomentare ordinato e rigoroso con cui Debeljuh presenta e offre il suo studio ed il suo contributo a quanti operano in educazione: anzi, il lettore (educatore, insegnante, genitore) troverà in queste pagine una ragione per attribuire significato al proprio agire, per metterlo in discussione, per confermarlo.

Ricco di schemi, di immagini, di tabelle che rendono agevole la sua lettura e la sua analisi, il saggio si configura come un vero strumento di supporto alla riflessività educativa di chi operi con l'infanzia. Nell'affrontare l'incontro con le teorie pedagogiche di due grandi autori del passato e di un contributo piuttosto recente che si fa riconoscere come “pedagogia nella natura”, nella seconda parte l'Autore offre una ricognizione epistemologica dei tre approcci e li fa dialogare alla luce delle più recenti teorie sullo sviluppo del bambino. Impegnato a guidare educatori ed insegnanti a non chiudersi nel rassicurante ma anche pericoloso circolo di pratiche che si utilizzano da sempre solo perché storicamente sono state accettate come valide, egli invita a fare della “pratica del dubbio” un esercizio qualificante la professionalità, che incessantemente ricerca non strade nuove da percorrere ma senso profondo da attribuire alle proprie scelte educative in situazioni complesse e mutevoli.

Concludiamo la Prefazione a questo prezioso lavoro con un augurio ed un auspicio.

L'auspicio è indirizzato all'Autore, perché possa sempre unire con saggezza pedagogica la dimensione teorica e la pratica che si attua nei contesti,

in quegli stessi contesti che egli ben conosce e in cui svolge ricerca con appassionata dedizione. L'augurio, invece, è volto a quanti (educatori, insegnanti, genitori) impegneranno il loro tempo, attraverso la lettura e lo studio di queste pagine, a rimotivare e risignificare quello che, nella teoresi deweyana, si chiama il proprio "credo pedagogico": non un'asettica collettanea di teorie più o meno vicine al proprio sentire, ma un corpus ragionato di fondamenti che, nel tempo e con le esperienze, va a costituire la modalità in cui ci prendiamo cura delle nuove generazioni e della loro educazione.

1. INTRODUZIONE

Gli approcci pedagogici più recenti stanno rivoluzionando il mondo dell'educazione prescolare. Con questo studio proponiamo un **modello teorico integrativo** da applicare nella prassi pedagogica. La nostra analisi illustra tre teorie pedagogiche che hanno contribuito e stanno contribuendo a implementare nuovi approcci teorici all'educazione prescolare.

Questo lavoro si rivolge soprattutto ai genitori e agli educatori. Offre un percorso di conoscenza e comprensione delle ultime proposte innovative presenti nell'ambito della teoria educativa che scaturiscono dall'esigenza di apportare dei cambiamenti nel lavoro con i bambini in età prescolare.

Prima di poter cambiare qualcosa abbiamo la necessità di comprenderla. Per questo motivo, col nostro studio, illustreremo i concetti teorici fondamentali.

La teoria pedagogica influenza il nostro comportamento sia a livello consapevole che inconsapevole. Questo studio si prefigge, innanzitutto, di formulare una **guida concettuale** che consenta a chiunque di **definire gli elementi della propria teoria pedagogica**, spesso implicita e inconsapevole. Ognuno di noi possiede una propria teoria che sta alla base del proprio agire pedagogico. Nella maggioranza dei casi si tratta di una teoria inconsapevole. In un secondo momento illustreremo i passaggi più salienti di tre teorie e pratiche pedagogiche: la **pedagogia Waldorf**, la **pedagogia montessoriana** e la più recente **pedagogia della natura**. Si tratta di tre approcci che stanno rivoluzionando il modo d'intendere l'educazione prescolare da un punto di vista pedagogico e didattico.

Queste tre teorie propongono delle **pratiche didattiche concrete e innovative**, che trovano il loro fondamento nell'approccio teorico basato sostanzialmente sulla definizione delle **modalità di apprendimento del bambino in età prescolare**.

Il **ritmo** e l'**imitazione**, nonché la permanenza in **natura**, sono centrali nell'approccio della pedagogia Waldorf. Alla base di questo movimento pedagogico c'è l'**antroposofia**, un movimento di pensiero definito da Rudolf

Steiner, autore della pedagogia waldorfiana, che elabora la concezione dell'uomo, della spiritualità e delle fasi di crescita del bambino. Da queste premesse teoriche scaturiscono le linee guida indirizzate agli educatori, con particolare riferimento al fatto di lavorare per lo sviluppo della creatività del bambino.

Maria Montessori crea la sua teoria basandosi sull'**osservazione scientifica**. Costruisce tutta una serie di **materiali didattici** che poi applica lavorando con i bambini, e modificandoli se necessario in base all'osservazione diretta del bambino mentre li sta usando. La pedagogia montessoriana viene definita scientifica perché la costruzione dei materiali e dei processi da seguire nella prassi si basano sull'osservazione scientifica.

La **pedagogia nella natura** è l'approccio più destrutturato. Si pratica in natura, e a tale scopo sono sorti gli **Asili nel bosco**. I bambini passano la maggior parte del tempo in natura a prescindere dalle condizioni atmosferiche. I bambini, a diretto contatto con la natura, apprendono sviluppando appieno il proprio potenziale psicofisico.

Questi tre approcci pedagogici condividono una caratteristica fondamentale: **i bambini non usano strumenti tecnologici**. Le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) sono completamente assenti. Dalle ricerche delle scienze neurologiche emerge che l'uso-abuso dei vari strumenti tecnologici (PC, tablet e smartphone) può avere implicazioni molto serie per lo sviluppo fisiologico del bambino. La rete neuronale si sviluppa in maniera più intensa entro il dodicesimo anno di vita mentre il periodo più sensibile quando si sviluppa il 75% delle sinapsi è quello che va dalla nascita all'età di sette anni, e si tratta proprio del periodo quando il bambino frequenta l'asilo nido e la scuola dell'infanzia (Rajović R., 2017).

La tendenza delineata dalla ricerca della Common Sense Media (Rideout, V., Robb, M. B., 2020) è stata confermata anche dalle nostre ricerche su campo (Debeljuh A., Ružić Baf M., Marfan N., 2021; Debeljuh A., Ružić Baf M., Rajović R., 2019). I bambini trascorrono davanti agli schermi dai 49 minuti (età inferiore ai 2 anni) alle 3:05 ore al giorno (per la fascia d'età tra i 5 e gli 8 anni). In linea con i risultati degli studi neurologici, possiamo affermare che questo aumento di sedentarietà è tutt'altro che auspicabile nell'età più significativa per lo sviluppo del cervello: meno movimento significa meno stimoli; meno stimoli significa meno sviluppo del cervello e della rete sinaptica.

Le teorie che presentiamo non contemplano l'utilizzo degli strumenti tecnologici. La loro messa in pratica precede l'evidenza scientifica della loro dannosità emersa, in seguito, con i dati di numerose ricerche.

Lo scopo fondamentale del presente studio è quello di **offrire un percorso didattico-pedagogico** da implementare nelle conoscenze pedagogiche già acquisite dal lettore. Il nostro approccio teorico offre la possibilità di approfondire i propri punti di vista mettendoli a confronto con i metodi che hanno e stanno cambiando la storia dell'educazione, e di decidere se adottarli o meno.

2. PERCORSO TEORICO PER LA COMPrensIONE DELLA PROPRIA TEORIA PEDAGOGICA PERSONALE: CHE COSA POSSO ATTENDERMI DA QUESTO LIBRO?

Nella prima parte di questo studio vengono delineate le linee guida di un percorso sistematico proteso a comprendere e identificare la propria teoria pedagogica implicita. A questo scopo abbiamo **creato uno specifico schema tabellare** che offre al lettore la possibilità di **identificare la propria teoria pedagogica implicita**.

Lo schema tabellare è stato ideato prendendo spunto dalle riflessioni pedagogiche storiche e moderne. Il lettore, riflettendo sui quesiti proposti, è in grado di riconoscere e far emergere i propri credo pedagogici personali impliciti. A questa prima fase di lavoro analitico individuale, segue la presentazione delle impostazioni teoriche fondamentali e delle rispettive pratiche pedagogiche waldorfiane, montessoriane e della pedagogia della natura. Lo schema che abbiamo ideato per la comprensione e l'identificazione consapevole della propria teoria pedagogica implicita viene riproposto anche per ognuna di queste tre teorie. E infine, nella parte finale dello studio, viene riproposta la compilazione dello stesso schema tabellare allo scopo di offrire al lettore la **possibilità di arricchire e innovare la propria teoria pedagogica** prendendo spunto dal nostro modello teorico integrativo.

Il nostro studio, pertanto, proponendo una sintesi teorica si prefigge tre finalità:

- a) proporre una **proposta concettuale innovativa** da applicare nella prassi dell'educazione e dell'istruzione a livello prescolare;
- b) proporre un modello teorico per l'**identificazione della propria teoria pedagogica implicita**;
- c) perseguire l'**arricchimento innovativo della propria teoria pedagogica personale**.

3. CHE COSA DEFINISCE UNA TEORIA - RIFLETTI UN PO' SULLA TUA TEORIA PEDAGOGICA PERSONALE: COME E PERCHÉ EDUCO I BAMBINI?

Esistono delle caratteristiche e dei protocolli d'azione che ognuno di noi ha interiorizzato e che andremo a presentare basandoci sul lavoro di Jerome Bruner che ha introdotto il concetto teorico di **pedagogia implicita**, meglio conosciuta come **pedagogia popolare** (Bruner J., 1997).

Nella nostra analisi partiamo da una considerazione di fondo: esistono tante pedagogie personali implicite quanti sono gli educatori professionali e non, siano essi genitori, nonni o educatori professionali.

Considerando il fatto che, per cambiare il sistema a livello di riforme “top down”, ci vogliono almeno cinque anni, è ovvio che alcune teorie abbiano già influito parzialmente sul sistema educativo pubblico. Facciamo riferimento a quei movimenti “alternativi” che sono stati riconosciuti dagli stati ed equivalgono al modello “tradizionale”. Il modello “tradizionale” ha, dunque, integrato alcuni aspetti dei modelli “alternativi” che in effetti si applicano parallelamente al modello tradizionale.

Prendiamo atto del fatto che per il sistema educativo multiforme sono auspicabili e necessarie alcune **linee guida comuni**: ogni scuola, di ogni ordine e grado, dovrebbe costruire il proprio modello adeguandolo al contesto socioculturale e geografico.

La scuola del futuro è una scuola che prepara bambini, alunni e studenti a **pensare**. Il ragionamento, la capacità di problem solving e problem posing, sono di gran lunga più importanti dell'apprendimento nozionistico che si basa sulla ripetizione infinita di concetti e informazioni. Il processo pedagogico, inoltre, si espleta all'insegna della **felicità** e del **benessere** del bambino. Studi recenti hanno dimostrato che la felicità ha un impatto positivo sull'apprendimento (Ilgaya K., Fonseca M. S., Murakami M, Mainen Z. F., Dayan P., 2018).

Dalla ricerca che abbiamo condotto con i bambini delle scuole elementari emerge in quale misura la nostra società stia realizzando il compito che

consenta al sistema educativo di diventare una fonte di emozioni positive. Abbiamo chiesto ai bambini se a loro piacesse la scuola. Quasi tutti i bambini della prima classe elementare hanno risposto positivamente, mentre dalla seconda classe in poi si nota un andamento a curva discendente: diminuisce il numero dei bambini che risponde positivamente (Debeljuh A., Ružić Baf M., Marfan N., 2021).

All'inizio di ogni anno accademico proponiamo ai nostri studenti la compilazione di un questionario per analizzare il loro atteggiamento nei confronti dello studio e dell'Università in generale. Le domande propongono di associare delle emozioni a dei concetti pertinenti. Il concetto di "scuola", ad es., ottiene nella stragrande maggioranza dei casi risposte associate a emozioni negative. Questo è un dato molto preoccupante. Dalle ricerche neurologiche emerge che il cervello in condizioni di stress mette in atto dei processi che sono riassumibili nella frase: "Sei in pericolo! Combatti o scappa!" Gli studenti, con questo sentimento presente a livello inconscio, assimilano molto di meno rispetto alle loro potenzialità che potrebbero realizzarsi pienamente se l'atmosfera in classe fosse allegra e rilassata. Fortunatamente, presso le scuole dell'infanzia il clima è molto più rilassato, soprattutto grazie alla libertà di scelta in termini di contenuti e attività. Gli educatori (e le scuole dell'infanzia) sono liberi di scegliere le attività e le tempistiche, pur operando in un contesto teorico ben preciso, ma comunque nella loro attività è sempre presente anche la loro teoria pedagogica personale implicita.

Quali sono gli elementi costitutivi di una teoria pedagogica? Qui proponiamo una sistematizzazione che ha il valore di un'**analisi epistemologica**, e non ha la pretesa di essere unica ed esaustiva. Ai fini di una comprensione più immediata abbiamo effettuato delle semplificazioni. Ci prefiggiamo come finalità quella di coinvolgere il lettore in un'azione di consapevolizzazione del suo credo pedagogico.

Gli elementi di una teoria pedagogica sono:

- La visione del bambino
 - Come apprende
 - Diritti e doveri
- Fini educativi (ideali/obiettivi)
 - Quali dovrebbero essere i fini educativi della scuola dell'infanzia

- Quali competenze principali dovrebbe acquisire il bambino nella scuola dell'infanzia
- Quali conoscenze principali dovrebbe acquisire il bambino nella scuola dell'infanzia
- Chi ha il compito di educare il bambino? Si pensa alla trasmissione dei valori, della moralità e dell'etica.
- Chi ha il compito di istruire il bambino? Si pensa alla trasmissione delle conoscenze e competenze.
- Quali sono i luoghi dell'educazione
- Qual è il ruolo della famiglia nell'educazione
- Quali metodi educativi usare con il bambino
- Quale materiale didattico dovrebbe possedere la scuola dell'infanzia
- Come dovrebbe essere l'ambiente della scuola dell'infanzia
- Ruolo dell'educatore nella scuola dell'infanzia
- Come dovrebbe essere l'educatore nella scuola dell'infanzia
- Uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nel processo educativo del bambino (computer, tablet e smartphone)

Il lettore, seguendo queste indicazioni, può rendere esplicita la propria teoria pedagogica implicita e in seguito porla a confronto con quella delle teorie pedagogiche presentate nel testo.

La Tabella 1 presenta lo **Schema per l'identificazione della propria teoria pedagogica implicita**. Vi sono inserite delle linee guida che, rispondendo alle domande, fungono da stimolo per esprimere esplicitamente la propria teoria pedagogica implicita. Conoscendo la propria teoria pedagogica personale è possibile confrontarla con gli assunti teorici delle teorie che hanno creato la storia della pedagogia dell'infanzia, ed è possibile individuare eventuali cambiamenti di vedute e miglioramenti potenziali che possono incidere in maniera innovativa sul comportamento pedagogico che ne deriva. La verifica di questo percorso di studio si può avere compilando a fine libro l'ultimo schema tabellare per l'identificazione della **propria teoria pedagogica personale**.

Istruzioni per il percorso da seguire per la compilazione finale dello Schema per l'identificazione della propria teoria pedagogica personale:

- a) rispondere a tutte le domande riportate nella Tabella 1: Schema per l'identificazione della propria teoria pedagogica implicita;
- b) studiare attentamente le tre teorie pedagogiche e la presentazione della sintesi teorica illustrata schematicamente nelle singole tabelle (Tabella 2, 3 e 4);
- c) confrontare le risposte della Tabella 1 con le risposte delle tabelle 2, 3 e 4 e compilare la Tabella 5: Schema per l'identificazione della propria teoria pedagogica personale.
- d) valutare se questo percorso conoscitivo ha influenzato e modificato la propria teoria pedagogica implicita implementando contenuti innovativi nella propria teoria pedagogica personale.

Tabella 1: Schema per l'identificazione della propria teoria pedagogica implicita

| CARATTERISTICHE (ELEMENTI COSTITUTIVI) | Risposta |
|--|-----------------|
| Visione del bambino Come apprende? | |
| Visione del bambino Quali sono i suoi diritti? | |
| Visione del bambino Quali sono i suoi doveri? | |
| Fini educativi (ideali/ obiettivi) Quali dovrebbero essere i fini educativi della scuola dell'infanzia | |
| Quali competenze dovrebbe acquisire il bambino nella scuola dell'infanzia? | |
| Quali conoscenze principali dovrebbe acquisire il bambino nella scuola dell'infanzia? | |
| Chi ha il compito di educare il bambino? | |

| | |
|---|--|
| Chi ha il compito di istruire il bambino? | |
| Ruolo della famiglia nell'educazione | |
| Quali metodi educativi usare con il bambino | |
| Quale materiale didattico dovrebbe possedere la scuola dell'infanzia | |
| Come dovrebbe essere l'ambiente nella scuola dell'infanzia | |
| Ruolo dell'educatore nella scuola dell'infanzia | |
| Competenze e conoscenze dell'educatore | |
| Utilizzo delle nuove tecnologie dell'informazione e comunicazione: computer, tablet e smartphone | |

4. IL LUNGO CAMMINO DELL'INNOVAZIONE E LA SUA MESSA IN PRATICA

La società impiega molto tempo ad applicare le scoperte della scienza.

Supponiamo che l'innovazione parta da una Università e sia accettata dal Ministero competente che, a sua volta, trasmette l'innovazione alle altre Università che creano i cosiddetti gruppi di esperti. Gli esperti inviano i programmi alle agenzie specializzate che li convalidano e li trasmettono agli editori. Gli editori, a loro volta, scelgono gli autori assieme alle Università e alle agenzie. Gli autori, infine, scrivono i testi, li revisionano, li valutano e finalmente li realizzano. Quando questi testi vengono usati nel corso dell'anno scolastico successivo sono ormai "invecchiati": le innovazioni introdotte rischiano di essere già obsolete. Lo sviluppo che si effettua in cinque anni nell'ambito dell'industria moderna equivale a un periodo di 40 anni per la società del XX secolo.

Le tre teorie che prendiamo in esame contestualizzano gli ambiti della pedagogia dell'infanzia per bambini in età prescolare. Emergono, tuttavia, contenuti e riflessioni che sono applicabili a tutto il sistema scolastico e formativo. Se prendiamo in considerazione che, secondo la rivista Forbes, addirittura sette professioni delle dieci più gettonate di oggi non esistevano dieci anni fa, allora dovremmo veramente riflettere sugli scopi del sistema educativo nel suo complesso, partendo dagli asili nido sino all'Università. Si impone la **necessità di una riforma sostanziale del sistema educativo** che superi i limiti del sistema attuale. L'attenzione di base non va posta sui contenuti ma, piuttosto, sui metodi d'insegnamento/apprendimento.

Già Hermann Ebbinghaus, nel corso degli anni 80 del XX secolo, constatava che a sette giorni dall'ascolto di alcuni contenuti, ne dimentichiamo l'80%. Il sistema scolastico, per far fronte a questa perdita, professa: *Repetitio est mater studiorum*. Oggi, però, le scoperte della scienza, e soprattutto quelle delle neuroscienze, dimostrano l'inutilità dell'apprendimento mnemonico. Queste conoscenze, però, tardano a implementarsi nel sistema scolastico. Ci poniamo, pertanto, la domanda: come mai? La risposta è univoca: non sono i contenuti che vanno cambiati, bensì i metodi. Cambiare i metodi è più difficoltoso.

Nonostante l'evidenza scientifica dimostri che l'apprendimento mnemonico non sia la soluzione migliore, questo metodo continua a rimanere la strategia d'insegnamento/apprendimento prediletta dal sistema didattico tradizionale. Una delle migliori alternative sarebbe l'apprendimento col metodo delle associazioni. Hermann Ebbinghaus illustra graficamente il livello percentuale di mantenimento delle informazioni in seguito alle ripetizioni esercitate nel corso di una settimana (Figura 1). Qualora non si continui con la ripetizione si manifesta il calo progressivo delle informazioni apprese precedentemente. La ripetizione, invece, favorisce il mantenimento di una determinata quantità di informazioni. È evidente che l'apprendimento mnemonico non sia la soluzione migliore.

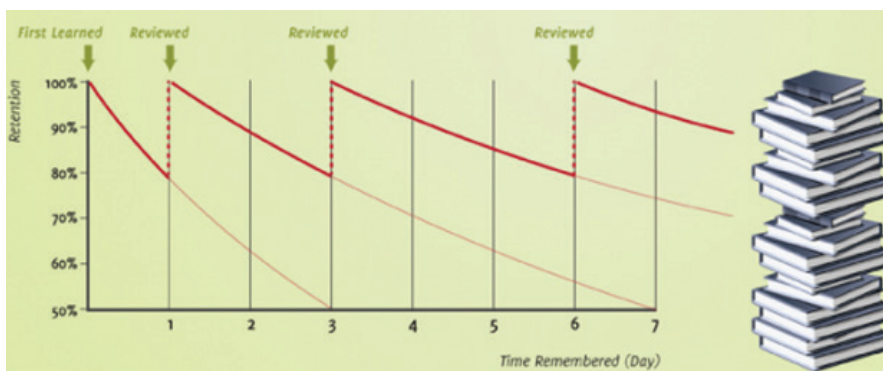


Figura 1: L'effetto della ripetizione secondo gli studi di Hermann Ebbinghaus.

Fonte: <https://www.gliaudacidellamemoria.com/flashcards/>

Gli addetti del settore conoscono benissimo questo fenomeno. Nonostante queste conoscenze, non è stata ancora trovata una soluzione soddisfacente sostenuta dai Ministeri competenti, e da applicare nell'insegnamento scolastico.

A sostegno delle nostre riflessioni c'è pure il lavoro di Edgar Dale che nel 1969 introdusse il cosiddetto cono dell'apprendimento (Dale E., 1969). Pure allora, nel periodo storico che precedeva l'era postindustriale con conseguente informatizzazione della società, si riteneva che il problema fondamentale del sistema scolastico fosse il metodo di studio allora applicato. Ovviamente, ci riferiamo all'apprendimento riproduttivo, nonché al nozionismo profuso nelle più svariate declinazioni all'insegna della *Repetitio est mater studiorum*.

Il lavoro di Edgar Dale segna una svolta e dimostra che l'unico modo per apprendere in maniera funzionale e duratura è il coinvolgimento attivo dello studente (Figura 2).

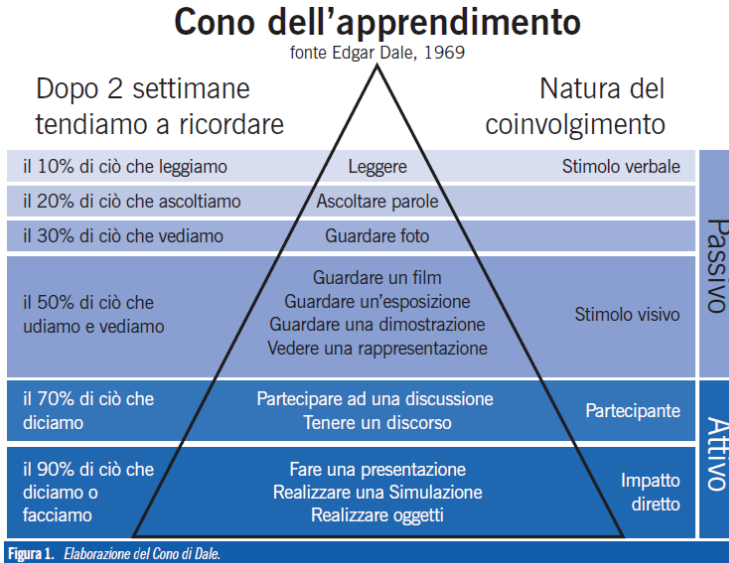


Figura 2: Cono di apprendimento di Edgar Dale.

Fonte: Midoro, V. (2015). Dalle tecnologie didattiche ad una pedagogia digitale. In: *Tecnologie Didattiche*, 23(1).

Dal grafico emerge che dopo due settimane si ricorda il 90% del contenuto se l'attività viene svolta con la simulazione, mentre con una semplice lettura si ricorda solo il 10%.

La piramide di Edgar Dale è attualissima anche oggi considerando, soprattutto, il fenomeno sempre più diffuso dell'iper-attenzione. I neurologi ritengono che l'iper-attenzione incida negativamente sulle prestazioni dell'attenzione profonda. Questo si deve al fatto che il cervello riceve una maggiore quantità d'informazioni e non riesce a elaborarle tutte a livello profondo. Si manifestano così diverse difficoltà nell'esercizio dell'attenzione che si ripercuotono sulla memorizzazione dei vari contenuti informativi. Possiamo fare l'esempio delle produzioni cinematografiche e dei videogiochi. Se confrontiamo, ad es., le scene cinematografiche dei film prodotti negli anni '70 con quelli di oggi, notiamo in quest'ultimi una grandissima differenza nella velocità e nel numero delle scene che si susseguono sullo schermo.

Da quanto esposto sinora emerge con estrema evidenza la necessità di cambiare i metodi di studio. Il sistema dell'educazione prescolare (pure in Croazia), fortunatamente, consente di operare con un ampio margine di autonomia a livello educativo e istruttivo. Le scuole materne sono in grado, quindi, di adottare metodi didattici che si basino sull'attività del bambino e quindi favorirne la comprensione con l'apprendimento attivo.

5. LA PEDAGOGIA POPOLARE DI JEROME BRUNER E LA PROFEZIA CHE SI AUTO ADEMPIE

La teoria di Jerome Bruner ci permette di approfondire l'approccio teorico all'educazione che stiamo sviluppando con questo lavoro, dove andremo a proporre una nuova sintesi concettuale allo scopo di introdurre una prospettiva innovativa alle teorie pedagogiche attualmente in auge.

La teoria di Jerome Bruner introduce il concetto di "pedagogia popolare" che agisce spesso a livello inconscio e indirizza il nostro comportamento nei confronti dei bambini e delle persone che educiamo. Esiste una "pedagogia popolare" che determina l'attività didattica degli insegnanti ed è composta dall'esistenza di tutta una serie di "teorie ingenuie" in riferimento al bambino. Si tratta di concezioni che riguardano lo sviluppo del bambino, il funzionamento della sua mente, le modalità d'apprendimento, ecc. Sull'azione didattica dell'educatore influiscono sia la sua formazione iniziale sia le relazioni che intrattiene con gli altri docenti. La "pedagogia popolare" si pone tra la teoria e la prassi, ed è fondamentale perché "qualsiasi innovazione che voi, come "vero" teorico della pedagogia, potete voler introdurre, dovrà scontrarsi, sostituire o modificare in qualche modo le teorie popolari che già guidano insegnanti e allievi" (Bruner J., 1957 p. 59).

Per il nostro approccio teorico, accanto al ruolo esercitato dall'educatore, aggiungiamo anche quello della figura del genitore che riteniamo sia fondamentale quanto quella dell'insegnante. L'azione didattica e il comportamento stesso dell'insegnante, sia come educatore sia come genitore, sono influenzati da un insieme di assunti impliciti ed intuitivi che si riferiscono in parte al senso comune e in parte dalle concezioni apprese dal contesto.

L'azione pedagogica quotidiana, o meglio didattica, è diretta dal senso comune. Le teorie pedagogiche, dunque, diventano pratica educativa solo quando riescono ad influire sulla "pedagogia popolare" dell'educatore (o genitore), modificandola. La teoria pedagogica diventa prassi quando sostituisce completamente la "pedagogia popolare". In quest'ottica, lo scopo della pedagogia e della didattica è quello di modificare il senso comune degli insegnanti.

La “pedagogia popolare”, come la intende Jerome Bruner, diventa una sorta di filtro tra la pedagogia e la didattica: la “pedagogia popolare” influenza la teoria pedagogica e ne determina la messa in pratica che diventa realtà didattica. Esiste, pertanto, questo passaggio intermedio, e tutti gli educatori sono tenuti a esserne consapevoli. Se vogliamo conseguire un cambiamento strutturale del sistema educativo-istitutivo dobbiamo lavorare sulla **consapevolizzazione dello studente** che deve prendere atto dell’esistenza della “propria pedagogia popolare”. Questa consapevolizzazione ed esplicitazione rappresenta il punto di partenza per qualsiasi tipo di cambiamento. Questa diagnosi iniziale andrebbe fatta con chiunque si avvicini al mondo dell’educazione.

Se, alla teoria di Jerome Bruner, affianchiamo la “**profezia che si auto adempie**” di Robert Rosenthal comprendiamo che per realizzare il cambiamento a livello educativo si debba agire in primis sul credo degli educatori stessi. L’educatore può sperimentare un cambiamento soltanto quando scaturisce dal cambiamento a livello individuale.

L’effetto Rosenthal è conosciuto anche come “**effetto pigmalione**”. Nel 1966 due psicologi, Robert Rosenthal e Lonore Jacobson, dimostrarono che le aspettative influenzano i comportamenti sia in campo psicologico che educativo. Le aspettative degli insegnanti influenzano il comportamento dei bambini, dei colleghi e dei genitori. Vediamo come giunsero a questa conclusione: effettuarono un esperimento presso una scuola elementare degli Stati Uniti. Sottoposero tutti gli alunni a un test che misurava le loro capacità verbali e di ragionamento. Alla fine del test scelsero a caso dei bambini (uno per classe) e dissero agli insegnanti che quei bambini erano “dotati”. Questi bambini, dunque, avevano maggiori possibilità di successo rispetto agli altri bambini della classe. In realtà non era così, perché questi bambini erano stati scelti a caso. Quanto segue ci fa capire quanto sia rilevante l’atteggiamento nei confronti dei bambini e quale potenza rivesta quando viene utilizzato consapevolmente. Tornando all’esperimento: otto mesi dopo, gli alunni scelti a caso avevano effettivamente conseguito risultati scolastici migliori degli altri. Ma non è tutto. Sottoponendo di nuovo al test tutti gli alunni, quelli scelti a caso ottennero un punteggio più alto degli altri bambini per quanto riguarda le capacità verbali e di ragionamento. Questa è la profezia che si auto adempie. Gli alunni, per i quali insegnanti (e genitori) nutrivano maggiori aspettative, ottennero effettivamente risultati migliori.

La nostra riflessione teorica conclusiva su quanto esposto in riferimento alla "pedagogia popolare" e all' "effetto pigmalione" si riferisce proprio al fatto che per attuare un cambiamento della teoria pedagogica e della pratica didattica, sia **necessario cambiare la "pedagogia popolare" degli educatori, degli insegnanti e dei genitori**. Al contempo è necessario instaurare col bambino un rapporto di fiducia nei confronti del suo rendimento massimo, poiché, visto l'assunto teorico delle profezie che si auto-adempiono possiamo attenderci un sostanziale miglioramento del rendimento scolastico. E di riflesso un reale cambiamento della teoria pedagogica e della pratica didattica.

Considerando il fatto, che l'effetto derivante dalle aspettative degli insegnanti è tanto maggiore quanto più bassa è l'età dei bambini, si comprende meglio quanto sia forte l'influenza dell'atteggiamento nei confronti del bambino esercitato a livello di attività pedagogica in età prescolare.

* * *

A seguire, proponiamo la presentazione analitica di tre teorie pedagogiche innovative e l'analisi delle implicazioni didattiche che ne derivano: la pedagogia Waldorf, la pedagogia scientifica di Maria Montessori e la pedagogia della natura conosciuta nella sua implicazione pratica come Asilo nel bosco. La nostra scelta si deve proprio al fatto che queste teorie si presentano con componenti innovative e non utilizzano le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) nel lavoro diretto con il bambino.

6. LA PEDAGOGIA WALDORF

6.1. L'autore della pedagogia Waldorf: Rudolf Steiner

“Vi sono tre modi per educare: con la paura, con la competizione e con l'amore. Noi abbiamo rinunciato ai primi due.” (Steiner R., 2013) (Figura 3).

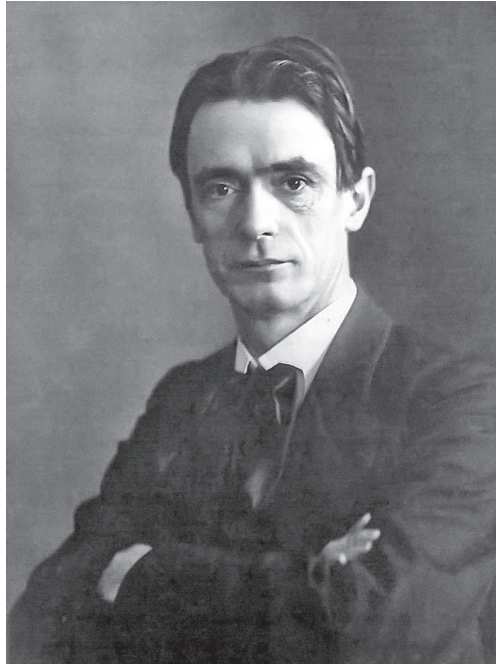


Figura 3: Rudolf Steiner

Rudolf Steiner, fondatore del movimento pedagogico waldorfiano, nasce il 27 febbraio 1861 a Kraljevec, un piccolo paese agricolo che oggi si trova in Croazia, ma al tempo faceva parte dell'impero austroungarico. Il padre lavorava presso le Ferrovie statali, e perciò l'intera famiglia doveva trasferirsi spesso. La sua passione per la natura risale all'adolescenza. Impara presto anche a telegrafare e con questa sua nuova competenza contribuisce al budget domestico.

Il mondo spirituale e mistico lo affascina sin dalla giovinezza. Studia Goethe e, fin dalla giovinezza, presta molta attenzione alla dimensione

spirituale dell'uomo. Per mantenersi fin da giovane dà lezioni private. Un evento che segnerà la sua carriera pedagogica è legato proprio a uno dei suoi allievi. Si tratta di un bambino affetto da idrocefalia che era stato etichettato come incapace di apprendere. Steiner aiuta questo bambino a sviluppare le competenze e le abilità che gli permetteranno di iscriversi in una scuola regolare; il bambino sosterrà, in seguito, l'esame di maturità e diventerà un medico. Questo evento segna l'inizio della "pedagogia Steiner-Waldorf". Con la tesi "Verità e scienza" ottiene il dottorato in filosofia. "La filosofia della libertà", pubblicata nel 1894, viene considerata una delle sue opere più importanti perché illustra la sua concezione del mondo. A Dornach, in Svizzera, costruisce il Goetheanum, sede fisica del movimento antroposofico. Sfortunatamente questo primo Goetheanum, costruito interamente in legno, fu distrutto da un incendio doloso il 31 dicembre 1922. Dopo la morte di Rudolf Steiner nel marzo del 1925, ne venne costruito un altro in cemento armato basato su un modello progettato dallo stesso Steiner. Il secondo Goetheanum fu completato nel 1928.

La nascita del movimento pedagogico Waldorf è particolare. La pedagogia Waldorf nasce formalmente nel 1919 con l'apertura della prima scuola Waldorf. Il movimento pedagogico Waldorf prende il nome della fabbrica di sigarette Waldorf Astoria. Il proprietario della fabbrica Emil Molt, sostenitore del movimento antroposofico, chiese a Steiner di dirigere la scuola per i figli dei suoi dipendenti. Steiner accettò. Nasce, così, un nuovo movimento pedagogico, conosciuto oggi come movimento pedagogico Waldorf. A questa prima scuola ne seguono altre che si svilupperanno in tutto il mondo. Il movimento fiorisce fino alla Seconda guerra mondiale, quando subisce una ricaduta. In questo periodo, infatti, vengono chiuse molte scuole Waldorf, ma dopo la Seconda guerra mondiale il loro numero riprende a crescere e si stanno sviluppando rapidamente in tutto il mondo.

6.2. L'antroposofia, fondamenti della pedagogia Waldorf

L'antroposofia, teoria filosofica e movimento di pensiero, viene fondata da Steiner a partire dal 1912 in seguito a degli attriti con la Società teosofica. Il nome si deve alla combinazione dei concetti anthropos (uomo) e sophia (saggezza) (Carlgrén F., 1990). Lo scopo principale della disciplina antroposofica è la **conoscenza della dimensione spirituale presente nell'uomo e nell'universo**. Laddove si fermano le scienze naturali inizia l'antroposofia. Questa disciplina e la sua concezione dell'uomo stanno alla base di tutte le attività di Steiner che spaziano dall'agricoltura alla medicina,

passando anche per la pedagogia. Secondo Steiner la realtà spirituale dell'uomo si manifesta attraverso l'arte e il pensiero. L'uomo, come essere spirituale, è formato da quattro parti costitutive:

1. **Corpo fisico:** il corpo fisico sottostà alle leggi della fisica. Si compone di sostanze proprio come la natura morta. È la parte tangibile esistente sulla terra. È sottoposta ai ritmi della natura (crescita, bisogni biologici, invecchiamento, ecc.).
2. **Corpo eterico (lo spirito):** è intangibile. Si tratta dell'involucro invisibile del corpo fisico. Consiste nella forza vitale dell'individuo che permette al corpo fisico di crescere e svilupparsi. È presente anche nel mondo animale e in quello vegetale.
3. **Corpo astrale (l'anima):** collega i due corpi precedenti. Percepisce sensazioni come allegria, dolore, passione. Lo ritroviamo nell'uomo e negli animali.
4. **L'Io:** è presente solo nell'uomo e si sviluppa dopo i ventun anni di età. Si tratta del principio fondamentale che agisce su tutti gli altri. È presente solo nell'uomo. Si tratta del carattere distintivo che separa l'uomo dagli altri esseri viventi.

6.3. Il bambino agli occhi di Steiner



Figura 4: Bambini che dipingono

Nella concezione delle scuole steineriane il bambino viene considerato un essere dinamico, in costante cambiamento. Si tratta di un individuo che non è statico, che possiede capacità proprie e una propria individualità. Nel corso della sua crescita viene accompagnato nello sviluppo delle proprie facoltà come, ad es., la forza volitiva, il sentire e il pensiero. Il punto d'arrivo è lo sviluppo armonico di tutte le sue facoltà (Figura 4).

L'approccio pedagogico di Steiner è **caratterizzato dai cicli di crescita e di sviluppo**, in linea con la concezione dello sviluppo dell'uomo, concepito come fasi che si alternano in periodi settennali. Ogni ciclo della scuola Waldorf dura sette anni.

Durante il primo settennio il bambino entra nella **scuola dell'infanzia**. Lo accoglie un ambiente caldo e sicuro. I materiali sono semplici e realizzati con materiali naturali. Questo permette al bambino di **esprimersi creativamente usando la fantasia**. Il movimento e l'imitazione rivestono una grande importanza. Nella scuola dell'infanzia waldorfiana, infatti, vengono svolte attività di vita pratiche che aiutano il bambino a conoscere il mondo.

Il secondo settennio è caratterizzato dall'**entrata a scuola**. A scuola viene data molta importanza al ritmo e all'arte. È previsto un unico insegnante che coordina le attività degli alunni e che guida il bambino sino alla pubertà.

Il terzo settennio ha come finalità principale la **maturazione dell'adolescente sul piano sociale**. L'adolescente è tenuto a instaurare un rapporto attivo con il suo ambiente. Nella scuola secondaria steineriana si insegnano diverse materie che, di solito, non vengono insegnate nelle scuole tradizionali: intaglio del legno, scultura, pittura, pronto soccorso, recitazione, agricoltura, topografia ed economia.

6.4. Le quattro colonne dell'educazione waldorfiana

Secondo Rudolf Steiner le competenze fondamentali, che il bambino deve acquisire nel corso del suo processo educativo istruttivo, sono quattro: imparare a vivere insieme, imparare a conoscere, imparare a fare e imparare a essere. Vediamole ora una alla volta.

Saper **vivere in armonia** con il prossimo è fondamentale. Il punto di partenza è la comprensione del punto di vista dell'altro, presupposto fondamentale per il rispetto reciproco e per la convivenza armoniosa. Infine, per vivere bene insieme, sono cruciali il dialogo e la conversazione.

Per **imparare a conoscere** è essenziale risvegliare nel bambino il desiderio di conoscere. A tal fine si propongono stimoli adatti ad agevolare l'incremento delle sue conoscenze. Come punto di partenza si procede con la definizione degli interessi del bambino. La memoria e la concentrazione completeranno l'evoluzione di questa fase.

Ogni persona nel corso della vita va incontro a determinate situazioni per la prima volta. In queste circostanze è necessario elaborare una reazione corretta. Si tratta di situazioni in cui, carenti di un'esperienza pregressa, bisognerà creare una risposta originale che risponda adeguatamente alle necessità del momento, ossia **imparare a fare**.

Durante il percorso educativo ogni persona sviluppa la capacità di giudicare e l'autonomia di pensiero, ossia **impara a essere**. Ciò contribuisce anche alla definizione del sé e all'integrazione nel gruppo. L'individuo, così, viene stimolato ad usare le proprie potenzialità e le proprie doti, il tutto finalizzato alla sua integrazione ottimale nella società.

6.5. I principi di base della pedagogia steineriana

L'osservazione del bambino e l'autoeducazione dell'educatore rappresentano la base della pedagogia Steineriana, e il tutto è inserito nel **contesto teorico filosofico dell'antroposofia**.

Il bambino sperimenta un'esistenza pre-terrena prima di venire al mondo. Il suo spirito, pertanto, va aiutato affinché possa orientarsi nel mondo: è importante che ogni bambino percorra il proprio cammino, con il proprio **ritmo** e con la propria **individualità**. Le esperienze di vita sono fondamentali per la pedagogia. Il ritmo, infatti, è cruciale per Rudolf Steiner. Il ritmo è presente sia in natura sia nel bambino. Tutto parte dal ritmo. È di fondamentale importanza che le educatrici rispettino i ritmi dei bambini.

La pedagogia steineriana si suddivide in due indirizzi: il primo è lo **sviluppo dei sensi** (Steiner ne individua 12) e l'**elaborazione del pensiero**, mentre il secondo è lo **sviluppo della creatività e della fantasia**.

Tutto è orientato al potenziale di ogni bambino e allo sviluppo della sua individualità. L'individuo è concepito come un essere spirituale in evoluzione che va accompagnato nelle varie fasi evolutive della crescita. Le fasi evolutive sono delineate in settenni, in armonia con i rispettivi livelli di sviluppo. Il primo settennio è importante perché pone le basi per lo sviluppo successivo. L'educatore ha il compito di osservare e seguire il bambino nei suoi cambiamenti fisici e nei processi di sviluppo delle sue facoltà intellettive. Solo così sarà in grado di riconoscere le sue necessità, e potrà aiutarlo intervenendo quando è necessario.

Alla base della pedagogia steineriana ci sono i seguenti **principi**: il rispetto della provenienza spirituale del bambino; l'educazione maieutica dell'uomo; le implicazioni pedagogiche dei temperamenti e la capacità di controllarli; la comprensione onnicomprensiva; l'utilizzo dei sensi definiti dallo stesso Steiner; l'aggiornamento degli educatori. Questi aspetti sono stati oggetto di studio di molti lavori scientifici che contribuiscono all'approfondimento della tematica stessa (Seitz M., Hallwachs U., 1996; Eysenck H.J., 1967; Delors J., 1996).

Se osserviamo il neonato considerandolo come un individuo consapevole che possiede una sua continuità e che si è incarnato in un preciso contesto familiare, e che **proviene dal mondo spirituale** per seguire un

determinato destino, allora non è possibile osservare questi esseri come degli esseri “mitologici con dei difetti”. L’osservatore sensibile e imparziale può osservarlo con meraviglia e rispetto, visto che il bambino è vicino al mondo spirituale. Lo sviluppo non va forzato. Bisogna lasciare che la natura si sviluppi da sola con i propri tempi assicurando che gli eventi esterni contribuiscano al lavoro della natura stessa.

C’è una cosa fondamentale da comprendere, che oggi è assolutamente normale, ma ai tempi di Rudolf Steiner era innovativa: la genetica non incide sullo sviluppo completo del bambino, e non lo fanno del tutto neppure i condizionamenti provenienti dagli influssi ambientali. Steiner dimostra che la spiritualità, posseduta dal bambino quando arriva nel mondo, si trasmette attraverso ciò che l’uomo ha ereditato e con le circostanze della vita stessa. La vera pedagogia e le didattiche che ne derivano non provengono né dai programmi né dalle pedagogie, bensì nascono dall’intuizione che gli educatori sviluppano, dall’ascolto dei **bisogni del bambino e dalle sue necessità**.

I **temperamenti** rivestono un ruolo importante nella pedagogia waldoriana poiché influiscono sul comportamento in maniera molto evidente. L’attività educativa viene indirizzata proprio dalla conoscenza che l’educatore possiede in merito al proprio temperamento e a quello del bambino. La tipologia dei temperamenti è quella di Ippocrate e rappresenta il filo conduttore della pedagogia steineriana. I temperamenti sono quattro: **malinconico, collerico, sanguigno e flemmatico**. Steiner abbina i quattro temperamenti alle due principali dimensioni della personalità: stabile-instabile e estroversa-introversa (Figura 5).

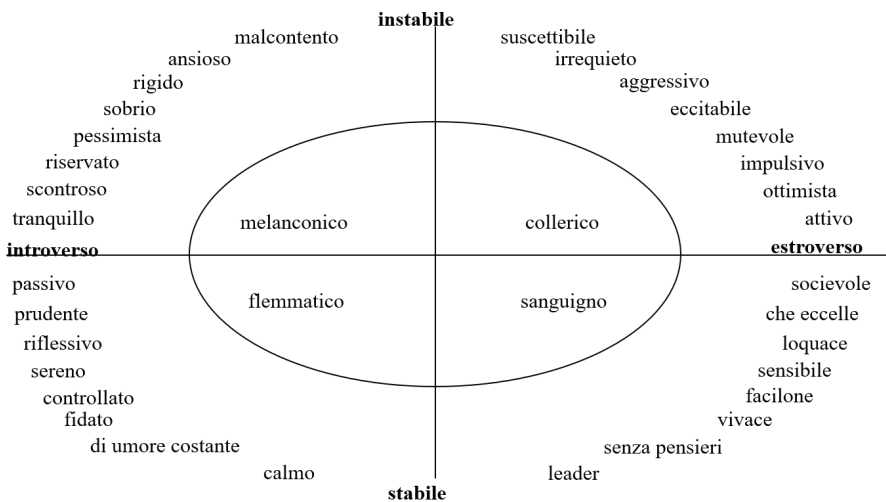


Figura 5: Lo spazio delle due principali dimensioni della personalità abbinato ai quattro tipi di temperamento.

Rudolf Steiner individua le seguenti caratteristiche per i singoli temperamenti:

1. **Temperamento malinconico:** prevalgono le esigenze dell'io. Il soggetto malinconico propende per la riflessione. In genere ha tratti delicati, ma ben formati. Tende ad essere fisicamente fragile poiché propende a mangiare poco.
2. **Temperamento collerico:** prevale il corpo astrale. La persona collerica è incline al pericolo e può arrivare ad avere crisi convulsive se non ottiene quello che vuole. Il bambino è predisposto alla rotondità.
3. **Temperamento sanguigno:** il soggetto è più agitato. Ha una tendenza a fare molte cose rapidamente e contemporaneamente. Parla molto e mangia con rapidità. Raramente sta fermo. È debole al suo interno, perde facilmente l'attenzione, è superficiale.
4. **Temperamento flemmatico:** si manifesta quando a prevalere è il corpo fisico. È debole al suo interno, tranquillo e pigro, tende alla sedentarietà. Tutto viene accettato con molta tranquillità, anche quando sarebbe legittimo arrabbiarsi.

Il temperamento si manifesta negli adulti quando il soggetto non si trova in uno stato di equilibrio interiore. Quando si manifesta uno squilibrio allora si manifesta il temperamento prevalente, mentre quando il soggetto è in equilibrio usufruisce di una combinazione dei quattro temperamenti.

Il temperamento sanguigno prevale nei primi sette anni di vita del bambino. Il proprio temperamento personale si forma solo dopo i sette anni.

Nel rapporto con i bambini va usato un approccio che è in linea con il loro temperamento: al flemmatico va offerta pace e lentezza, al collerico la forza, al sanguigno il cambiamento, al malinconico materiale che stimoli il ragionamento.

Rudolf Steiner **unisce arte, scienza e spiritualità**. La pedagogia steineriana è conforme alla natura dell'uomo e alla sua età; collega il pensiero, la sensazione e il desiderio. Tutto quello che il bambino impara fa parte dell'esperienza di sé stesso e del mondo che lo circonda: la geometria, ad es., s'impura misurando per terra, la lingua s'impura drammatizzando, ecc. L'acquisizione delle conoscenze del bambino è l'esperienza completa di sé stesso e del mondo che lo circonda. L'esperienza acquisita si trasmette attraverso il corpo, le emozioni e la mente: nella scuola dell'infanzia si corre a ritmo, si disegna, si manipolano i materiali. Non si trasmettono mai fatti decontestualizzati, le informazioni vanno ottenute con vari mezzi. I bambini devono apprendere ad apprendere e a vivere, il ché significa essere in armonia con sé stessi e con l'universo.

Un altro obiettivo della pedagogia steineriana è la **stimolazione percettiva del bambino**. I sensi rappresentano il tramite per vivere l'esperienza del mondo. Il comportamento del bambino, nel corso dei primi sette anni di vita, è determinato dai sensi; egli non riflette sulle proprie percezioni. Le esperienze vissute con i sensi influiscono profondamente sul corpo fisico: tutte le esperienze che arrivano attraverso i sensi vengono percepite come reali, buone, belle e da imitare.

Steiner identifica l'esistenza di **12 sensi**, superando ampiamente la suddivisione tradizionale, e li suddivide in tre categorie:

- I. Sensi superiori subordinati al **pensiero**: senso dell'Io, il senso per ragionare, senso per le parole e il senso dell'udito;
- II. Sensi inferiori subordinati alla **volontà**: senso dell'equilibrio, senso del movimento, senso della vita e senso del tatto;
- III. Sensi mediani connessi all'**esterno-interno**: senso della temperatura, senso della vista, senso del gusto e senso dell'olfatto.

Le finalità di una pedagogia, definita completamente in tutte le sue parti, sono quelle di stimolare la percezione del bambino in maniera **olistica**.

Vanno stimolati e coltivati tutti i sensi a cadenza diaria. I sensi si sviluppano facendo esperienze in tutti i campi dell'apprendimento, e non solo attraverso l'arte. Si sviluppano attraverso i gesti fondamentali e le attività umane, esercitando così anche la creatività del singolo. Le esperienze sensoriali del bambino devono essere permeate di verità, poiché vengono interiorizzate dal bambino come rappresentazione del mondo e di sé stesso.

Per un supporto corretto dei sensi è importante che l'ambiente sia quanto più naturale e che proponga materiali didattici costruiti con materiali naturali (legno, lana, seta...) adottando forme geometriche e usando i colori fondamentali. Nelle attività va data importanza al gioco di gruppo, all'attività e al gioco liberi, nonché ai giochi che si fanno organizzando un cerchio con i bambini. Molta rilevanza va data anche al gioco con le bambole, con le stoffe e con strumenti adeguati all'età dei bambini. È importante pure il canto e l'euritmia. Importante il lavoro nell'orto e con gli animali.

Considerando il fatto, che nel corso dei primi due settenni, il bambino imita l'educatore-insegnante emerge inequivocabilmente il **ruolo di responsabilità** che l'educatore-istruttore ha nei confronti del bambino. Il **principio dell'autoapprendimento** sottintende che, nel reagire alle necessità dei bambini, è necessario essere in grado di mettere da parte il temperamento e l'umore sperimentati dall'insegnante/educatore. Solo chi è in grado di controllare la situazione possiede la possibilità di trarre ispirazione da ogni momento. Questo principio non è tanto praticato nella prassi educativa. Nella formazione pedagogica attuale è ancora presente la convinzione che per diventare un bravo educatore è sufficiente possedere la conoscenza teorica del bambino, nonché conoscere e applicare i metodi d'insegnamento.

La pedagogia steineriana ritiene che il singolo individuo, individuo, per essere un buon educatore, deve essere in grado di riflettere sull'uomo e su se stesso: per l'educatore è fondamentale essere consapevole del proprio temperamento. **L'educatore deve saper riconoscere il proprio temperamento e deve saperlo controllare.** Steiner, pertanto, allo scopo di contribuire alla preparazione dell'educatore propone determinate meditazioni ed esercizi per conoscersi meglio.

Il processo di autoapprendimento è molto importante nel lavoro con i discendenti del terzo settennio. In questo periodo i giovani mettono in discussione ogni azione dell'insegnante e ne ricercano la credibilità. L'adulto

deve trasmettere al bambino l'arte dell'autoapprendimento affinché, alla fine del suo percorso di formazione, sia davvero autonomo e manifesti autodeterminazione.

6.6. I tre settenni di sviluppo

L'uomo è in un processo di evoluzione costante. Esiste, comunque, un periodo sensibile, ed è quello che va dalla nascita ai 21 anni d'età. Questo periodo è suddiviso in tre settenni.

Il primo settennio è il periodo che va dalla nascita fino al cambiamento dei denti. I traguardi che il bambino raggiunge nel primo settennio sono il superamento della forza di gravità (stare eretto e camminare) e la comunicazione linguistica. Il gioco, in questo periodo, è la fonte principale d'apprendimento. Il corpo fisico sperimenta una crescita molto rapida. Questo primo settennio è molto importante perché si formano: a) il **cervello** e il **sistema nervoso** - durante i primi tre anni; b) l'**apparato cardio-respiratorio** (cuore e polmoni) - entro il quinto anno; c) gli **organi del ricambio** (intestino, fegato, reni) - entro il settimo anno.

Il secondo settennio è il periodo tra i 7 e i 14 anni d'età. In questo settennio il bambino sviluppa gradualmente il **pensiero logico**, la **componente emotiva** e il **sentimento**. Gli organi, grazie al corpo eterico, hanno concluso la loro formazione. In questo periodo il bambino è pronto per l'apprendimento. Questo è un momento importante, poiché il bambino si ritrova a effettuare un cambiamento, e passa da un soggetto che gioca a un soggetto che studia. Questo passaggio deve venir supportato in maniera serena e leggera. Il bambino, inoltre, sperimenta un cambiamento importante del proprio fisico. Si riduce l'addome e si delinea la colonna vertebrale. I denti permanenti sostituiscono quelli di latte.

Il terzo settennio è il periodo tra i 14 e i 21 anni d'età. Inizia con la pubertà. Nelle bambine si manifesta con l'arrivo delle mestruazioni e nei bambini si verifica con il mutamento della voce. In questo periodo si manifesta l'attrazione verso l'altro sesso. Gli adolescenti sviluppano l'azione responsabile e autonoma, e sono in grado di giudicare autonomamente. Questo settennio si conclude con la **formazione dell'io**. È da questo momento in poi che l'individuo inizia a gestire la propria vita. La nascita dell'io decreta la maturità. L'individuo è ora in grado di gestire il proprio futuro e il proprio destino.

6.7. La pedagogia steineriana

Il metodo pedagogico steineriano studia i contenuti che sono rilevanti nel processo educativo-istruttivo, e precisamente: l'imitazione, l'educazione nel corso dei tre settenni, il ritmo, il materiale didattico, l'euritmia, l'educatore, le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione, e l'ambiente.

6.7.1. L'imitazione

Il bambino aumenta le proprie conoscenze soprattutto nel primo settennio proprio grazie all'imitazione. Si tratta di un processo inconscio che avviene senza sforzo. I bambini imitano senza filtrare le attività e non sono in grado di discernere il giusto dall'errato. Si limitano ad osservare e imitare ciò che vedono. Per questo motivo è fondamentale che i loro modelli, ossia gli adulti, forniscano comportamenti degni di essere imitati.

Grazie a questo processo il bambino pone le basi per i propri valori morali futuri. L'ambiente socioculturale del bambino assume un'importanza fondamentale per il bambino soprattutto nel primo settennio. Un'ulteriore conferma dell'imitazione spontanea del bambino si manifesta con l'imitazione dei segni grafici che egli imita tracciandoli senza comprenderne il contenuto. È in grado di "scrivere" senza comprendere il significato, e il tutto avviene nel corso del processo di maturazione del suo corpo fisico. Il bambino inizia a comprendere con lo sviluppo del corpo eterico e questo aspetto è stato avvalorato anche da altre ricerche scientifiche (Giovetti P., 2006).

6.7.2. L'educazione e i tre settenni

La pedagogia waldorfiana si fonda sui **bisogni che il soggetto manifesta** durante il suo periodo di sviluppo ed è strettamente connessa ai tre settenni. Ogni settennio ha delle peculiarità che abbiamo già delineato, e che influenzano il pensiero e l'attività pedagogica steineriana.

Nel corso del primo settennio, che va dalla nascita al cambio dei denti ed è caratterizzato dall'imitazione, è necessario porre la **massima attenzione nella definizione e nell'arredo dell'ambiente**. Non ci si deve limitare soltanto all'ambiente fisico: l'educatore deve proporre al bambino comportamenti e attività degne di essere imitati.

Durante il secondo settennio caratterizzato dal bisogno di conoscenza, e che va dal cambio dei denti alla pubertà, va valorizzata la dimensione dell'**interiorità** sia come aspetto **intellettivo** che **emozionale**. Il bambino impara a conoscere attraverso immagini e rappresentazioni, e questo approccio alla conoscenza rappresenta le basi dell'insegnamento pedagogico steineriano. A scuola è fondamentale la **creatività**. Il processo di crescita emozionale del bambino viene stimolato attraverso la creatività e la forza di volontà manifestate nel corso delle varie attività.

Nel terzo settennio, che va dalla pubertà allo sviluppo dell'Io, è fondamentale il mantenimento del **ritmo**. Il ritmo è connesso allo sviluppo della **capacità di giudicare** e incide sulla formazione di una visione più consapevole della propria **formazione personale**.

6.7.3. Il ritmo e la sua rilevanza

Il ritmo è l'elemento centrale dell'approccio waldoriano. Nel contesto socioculturale, nel quale opera la scuola dell'infanzia, è molto importante che il tempo sia scandito dalle stagioni naturali e dalle festività. Questo permette al bambino di entrare in **contatto con il proprio ritmo e con il ritmo della natura e dell'universo**.

Esistono dei ritmi che, vista la loro importanza, sono rilevanti per lo sviluppo del bambino: il **ritmo annuale, mensile, settimanale e giornaliero**.

Il **ritmo annuale** è caratterizzato dalle stagioni e dalle loro rispettive peculiarità. Le stagioni offrono l'ispirazione per la decorazione degli ambienti scolastici. Il compito dell'educatore è quello di trasmettere ai bambini le caratteristiche, le specificità e i ritmi di ogni stagione. La prima stagione da prendere in esame è l'autunno poiché in questo periodo inizia l'anno scolastico. Si prosegue con le altre stagioni sino ad arrivare all'estate, ossia la stagione quando si conclude l'anno scolastico.

Il **ritmo mensile** segue quello annuale, ed è delineato dalle festività religiose e dagli eventi tradizionali: l'Avvento nel mese di dicembre, San Martino in novembre, i solstizi, la settimana di Pasqua, ecc.

Segue il **ritmo settimanale**. Le attività settimanali si definiscono giorno per giorno. Ogni giorno ha una sua peculiarità, ed è dedicato a un'attività

specifica che si ripete per un certo periodo di tempo. Le attività giornaliere variano di giorno in giorno: si può organizzare, ad es., il giorno del pane, il giorno della modellazione della cera, ecc. La giornata stessa si estrinseca con l'attività pedagogica che caratterizza quella giornata. Il **ritmo giornaliero** si svolge alternando, ad es., il gioco libero a quello spontaneo, svolgendo varie attività di gruppo, ecc. È compito degli educatori creare l'atmosfera adatta per l'attività prevista per quella giornata. La costante del ritmo giornaliero regala al bambino una sensazione di certezza, soprattutto ai più piccoli, che non possiedono ancora il senso del tempo.

La celebrazione dei compleanni assume una rilevanza particolare. Il bambino che compie gli anni porta una corona in testa per tutta la giornata, e gli altri bambini e gli educatori creano dei regali confezionati a mano. La finalità è la crescita personale armoniosa del bambino.

6.7.4. Il materiale didattico



Figura 6: Realizzazione del materiale didattico

Il materiale didattico, secondo Steiner, deve essere **naturale** e **amorfo**, in modo da **stimolare la curiosità e la fantasia del bambino**. Le bambole, pertanto, saranno di stoffa e senza un volto definito (Figura 6).

Le educatrici sono tenute a preparare gli angoli con cura prendendo in considerazione la stagione dell'anno e le festività in corso. L'educatrice ha, inoltre, il compito di far sperimentare al bambino il contesto fisico e socioculturale, e pertanto proporrà al bambino temi vicini al suo ambiente socioculturale. Con i racconti avvicinerà il bambino al mondo degli animali e delle piante, nonché ai paesaggi più caratteristici: laghi, monti, fiumi, mari. La conoscenza verrà consolidata dalle passeggiate in natura. I materiali didattici da usare sono innanzitutto quelli naturali: legno, cera, varie stoffe, acquarelli, mattoncini di legno, pastelli, argilla da modellare e strumenti reali che si utilizzano per il giardinaggio, per la cura della casa e dell'ambiente domestico. I materiali che non si utilizzano con una finalità specifica come, ad es., per il giardinaggio o per la cura dell'ambiente vanno considerati amorfi e, pertanto, stimolano la creatività. Il bambino, con questi materiali, sviluppa i sensi della vista, del tatto, dell'olfatto e in generale migliora le proprie capacità sensoriali.

I giocattoli, come pure il materiale didattico, sono cruciali per la crescita e lo sviluppo del bambino che così conosce l'ambiente e il mondo che lo circonda. Quelli più importanti sono le bambole e gli animali di stoffa, e quelli fatti di legno e con materiali naturali.

La caratteristica fondamentale dei giocattoli è quella di essere amorfi, e questo consente al bambino di sviluppare e migliorare la sua creatività e la sua fantasia. Un pezzo di stoffa, ad es., può essere utilizzato per essere trasformato in un animale, in una bambola o in un altro giocattolo, e ogni creazione sarà frutto della fantasia del bambino. Il fine ultimo è quello di sviluppare l'immaginazione e la fantasia. I giocattoli, come li concepisce Steiner, aiutano il bambino a sviluppare un dialogo di qualità con se stesso.

Quando il bambino incomincia a camminare possiamo introdurlo nel mondo animale. È importante che i giocattoli che rappresentano gli animali siano fatti di materiali naturali e che stimolino la fantasia. In questo modo lo stesso pezzo di legno può trasformarsi in un cane, un gatto o una tigre. La scuola dell'infanzia steineriana prevede che anche gli stessi educatori creino giocattoli utilizzando materiali naturali e amorfi.

6.7.5. L'arte del movimento: l'euritmia

L'euritmia è l'**arte del movimento**. Steiner ne propone la definizione agli inizi del ventesimo secolo: è l'arte che **combina musica e gestualità**, e come finalità si propone di armonizzare il ritmo dell'uomo col ritmo

naturale e cosmico. Il vissuto del ritmo deve essere consapevole e questo consente al singolo di sperimentare la sensazione d'appartenenza al mondo. I gesti, così, si tramutano in **linguaggio del corpo**. Si tratta di un "linguaggio visibile" o "canto visibile". Questa danza del movimento impegna tutta la struttura muscolare. Il linguaggio verbale diventa così un linguaggio ritmico. Linguaggio e movimento diventano un'unica cosa.

6.7.6. L'educatore waldorfiano



Figura 7: L'educatore modello per il bambino

I pilastri che definiscono l'educatore waldorfiano sono: una **vasta conoscenza**, la **capacità artistica** e la predisposizione all'**aggiornamento professionale permanente**. Il ruolo dell'educatore è fondamentale proprio considerando che l'imitazione del bambino sta alla base della pedagogia steineriana. Il bambino imita l'educatrice nel primo settennio del suo sviluppo ed il modello offerto dall'educatrice è particolarmente rilevante (Figura 7).

La serenità, la felicità, l'armonia e l'amore verso la natura e verso il prossimo devono essere le principali direttrici comportamentali delle educatrici. Il loro modo di parlare deve essere lento, calmo e corretto. I bambini, che apprendono prevalentemente per imitazione, interiorizzeranno il rispetto per le persone, per la natura e per gli animali. Svilupperanno anche il senso

morale e il senso della responsabilità, come verificato da ulteriori ricerche scientifiche (Costa M., 2017).

L'educatore waldorfiano, più che una professione, è una vera passione. Chi si dedica a questa professione parte dalla sua vocazione personale e abbraccia i principi dell'antroposofia: l'educatore cresce e si aggiorna continuamente. L'aggiornamento professionale è d'obbligo. Ci sono anche pratiche di "self help" che si adottano come parte integrante della professione dell'educatore waldorfiano. La meditazione, ad es., viene praticata come preparazione per il lavoro quotidiano, e il lavoro risulta facilitato. Il bambino, ottenendo il supporto necessario, percepirà l'educatore come un'autorità e questo aspetto favorirà anche il mantenimento della disciplina.

6.7.7. Le Tecnologie dell'Informazione e Comunicazione (TIC)

Le TIC fanno parte, oggi, della quotidianità di quasi tutta la popolazione adulta. La stragrande maggioranza delle persone del mondo "civilizzato" usa il personal computer, il tablet e lo smartphone. Ai tempi di Steiner non esistevano tutte queste apparecchiature tecnologiche. Il movimento pedagogico waldorfiano non ne contempla l'utilizzo neanche oggi.

Il presupposto fondamentale della pedagogia steineriana per il primo settennio di vita è proprio l'imitazione, e i bambini a questa età non distinguono il bene dal male, come nemmeno il reale dal virtuale. Pertanto, è importante che il bambino sia circondato da persone reali e non da personaggi virtuali. Un altro elemento da non trascurare è il movimento. L'utilizzo della maggior parte delle nuove tecnologie prevede l'inattività fisica. Può darsi che davanti alla televisione (auspicabilmente con un programma educativo adeguato alla loro età) apprendano qualcosa di utile, ma al contempo non stanno sviluppando quella che la neurologia moderna conferma essere la parte più importante del cervello, ossia, quella legata al movimento. Un'altra componente importante che può essere minacciata, abusando nell'uso dei media, è il processo di socializzazione all'interno del nucleo familiare e con i coetanei stessi. L'uso eccessivo dei mass media può arrivare a essere molto nocivo e può sviluppare dipendenza.

Nell'approccio steineriano è di fondamentale importanza **l'esperienza diretta**. Sperimentare l'attività immediata nel mondo reale aiuta il bambino a crescere in maniera olistica, e così sviluppa sia il fisico sia l'intelletto. Il bambino partecipa con tutti i sensi all'esperienza diretta, cresce e sviluppa

appieno il proprio potenziale. A questo si aggiunge l'importanza del rapporto umano che viene meno con l'uso degli strumenti tecnologici.

6.7.8. L'ambiente waldorfiano



Figura 8: L'ambiente Waldorf

L'ambiente è fondamentale nell'approccio Waldorf. Steiner propone un ambiente del tutto naturale (più facile da realizzare ai suoi tempi che oggi) (Figura 8). I materiali didattici sono amorfi, di legno, seta, cotone, lana, ecc. Steiner era anche un grande appassionato di geometria e i materiali che propone di usare riflettono questa passione. I colori sono tenui, caldi, sia per quanto riguarda le decorazioni della stanza sia per quanto riguarda i materiali. La scuola dell'infanzia è un luogo sicuro che permette al bambino di sperimentare e giocare con gli strumenti al fine di realizzare un'esperienza diretta usando gli utensili della vita quotidiana. Il bambino inizia la giornata con il gioco libero e ogni giorno passa del tempo nel giardino della scuola dell'infanzia.

Nella scuola dell'infanzia Waldorf non sono contemplati quei giocattoli che hanno un uso unico e predefinito. Si preferiscono, come già accennato, i materiali naturali senza una forma precisa e senza una precisa destinazione per l'uso. Sarà il bambino a trasformarli con la propria creatività e con la propria fantasia. I bambini, coadiuvati dagli educatori, addobbano gli ambienti della scuola dell'infanzia. La televisione e le nuove tecnologie (PC, tablet, smartphone) non sono presenti nelle attività libere e didattiche

dei bambini, poiché l'assunto di base è che creino confusione nella mente del bambino.

6.8. Sintesi dell'approccio teorico steineriano

La sintesi teorica dell'approccio steineriano si presenta come metodo applicativo. Lo scopo è quello di proporre un'analisi concettuale dei concetti teorici fondamentali da porre a confronto con la teoria personale implicita del lettore.

Tabella 2: Concettualizzazione schematica della teoria pedagogica steineriana

| CARATTERISTICHE (ELEMENTI COSTITUTIVI) | La teoria pedagogica del metodo Waldorf |
|--|---|
| Visione del bambino Come apprende? | I bambini hanno molte possibilità. Sono esseri spirituali. Fino ai sette anni prevale il temperamento sanguigno. Bambino, nei primi anni di vita è un organo di senso. Apprende attraverso la quotidianità, tramite il gioco e imitando. Sperimenta il mondo attraverso i sensi e interiorizza queste esperienze dirette. |
| Visione del bambino Quali sono i suoi diritti? | Approfondire qualsiasi argomento di suo interesse. |
| Visione del bambino Quali sono i suoi doveri? | Portare a termine le attività predisposte dall'educatrice o iniziate da lui. |
| Fini educativi (ideali/obiettivi) Quali dovrebbero essere i fini educativi della scuola dell'infanzia? | Creare un individuo libero, completo, con molta forza di volontà. Sviluppare la componente fisico-corporea del bambino che permette alla componente animico - spirituale di evolvere in modo autonomo. Sviluppa e cura la fantasia e la creatività. |
| Quali competenze principali dovrebbe acquisire il bambino nella scuola dell'infanzia? | La motricità. Attività pratiche (ad es., lavoro a maglia). Imparare a vivere insieme ad altre persone, imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a essere. |

| | |
|---|---|
| <p>Quali conoscenze principali dovrebbe acquisire il bambino nella scuola dell'infanzia?</p> | <p>Conoscere: l'ambiente che lo circonda; come si svolge la vita quotidiana; le materie artistiche e musicali; sviluppare l'intelligenza manuale; le caratteristiche delle festività che scandiscono la pianificazione del lavoro.</p> |
| <p>Chi ha il compito di educare il bambino?</p> | <p>Educatrici; ambiente; genitori; insegnanti; tutti quelli che si relazionano col bambino che apprende imitando.</p> |
| <p>Chi ha il compito di istruire il bambino?</p> | <p>Educatrici; ambiente; genitori; insegnanti; tutti quelli che si relazionano col bambino che apprende imitando.</p> |
| <p>Quali sono i luoghi dell'educazione e dell'istruzione?</p> | <p>L'ambiente quanto più naturale, caldo, accogliente e stimolante della scuola dell'infanzia; il giardino della scuola dell'infanzia.</p> |
| <p>Ruolo della famiglia nell'educazione</p> | <p>È sempre in contatto con gli educatori; ha il dovere di partecipare attivamente all'attività pedagogica nei giorni prestabiliti; condivide le proprie conoscenze e competenze con tutto il gruppo dei bambini.</p> |
| <p>Quali metodi educativi vengono usati con il bambino?</p> | <p>Assecondare il ritmo della vita quotidiana, ossia la routine che viene pianificata a livello annuale, mensile, settimanale e quotidiano; attività sociali; incentivare la collaborazione col nucleo familiare; euritmia ossia ritmo e movimento; adottare comportamenti degni di essere imitati.</p> |
| <p>Quale materiale didattico dovrebbe possedere la scuola dell'infanzia?</p> | <p>Materiali didattici con colori tenui e rilassanti, non strutturati e naturali: lana, cotone, cera, legno, ecc.</p> |
| <p>Come dovrebbe essere l'ambiente nella scuola dell'infanzia?</p> | <p>Deve essere un ambiente accogliente e sereno. Arredato con materiali naturali (prevalentemente legno) e dipinto con colori caldi e tenui. L'arredamento favorisce il gioco libero e l'imitazione dell'educatore da parte del bambino.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>L'educatore</p> | <p>Espleta un ruolo di guida per il bambino. Aggiornamento professionale permanente; formazione professionale adeguata; essere consapevole di dover essere degno di essere imitato. Trasmette sicurezza al bambino; incoraggia le sue iniziative; sollecita la sua fantasia; asseconda le qualità interiori e lo sviluppo armonico di ogni bambino; non applica a priori acquisizioni standardizzate. Possiede: una vasta conoscenza; competenze artistiche; capacità di manipolazione dei materiali naturali. Fa propri i principi dell'antroposofia ed è preparato spiritualmente.</p> |
| <p>Utilizzo delle nuove tecnologie dell'informazione e comunicazione: computer, tablet e smartphone.</p> | <p>Non vanno utilizzate. Creano confusione nella mente del bambino.</p> |

7. LA PEDAGOGIA SCIENTIFICA DI MARIA MONTESSORI



Figura 9: Maria Montessori sulla banconota da 1.000 lire

Maria Montessori nasce il 31 agosto 1870 a Chiaravalle, in provincia di Ancona (Figura 9). A dodici anni si trasferisce a Roma assieme alla famiglia. Sin da ragazza dimostra una grande forza di volontà e un pensiero indipendente, spesso in contrasto con gli schemi dell'epoca. Questi aspetti si manifestano anche nella scelta degli studi. La Montessori, contrariamente alla volontà dei suoi genitori, si iscrive alla Facoltà di ingegneria. Dopo pochi anni, cambia idea e si iscrive alla Facoltà di Medicina. Fu una strada in salita sin dall'inizio. Inizialmente infatti venne rifiutata, rifiutata ma lei, con la forza d'animo e con la sua tenacia, alla fine riuscì a iscriversi. Il suo grande impegno nello studio le permise di esercitare il ruolo di assistente nel corso del suo ultimo anno di studi universitari presso la Clinica psichiatrica dell'Università di Roma. È stata anche premiata dalla Facoltà di Medicina come miglior studentessa. Con la sua tesi di laurea, del 1896, suscita un grande interesse sia a livello accademico che mediatico.

Inizia a lavorare assieme al prof. Giuseppe Montesano, suo mentore presso la Clinica psichiatrica dell'Università di Roma. Il loro impegno era rivolto al **miglioramento delle condizioni dei bambini ricoverati presso la clinica**. Condividono l'interesse per la cura dei bambini

“frenastenici” (deboli di mente). Questi bambini all’epoca venivano considerati senza speranze, e il disturbo mentale era considerato impossibile da curare. La Montessori, scioccata per il metodo di “cura” adottato con questi bambini, decise di lavorare con loro e si mise a studiare la tematica per comprenderla meglio. Nascono così le basi della pedagogia scientifica che la Montessori sviluppò assieme al professor Montesano. Il tutto si basa su un credo fondamentale: **questi bambini andavano educati e non curati**. Compresero, infatti, che non si trattava di un problema medico, bensì di un problema di carattere pedagogico.

Lo strumento da utilizzare con questi bambini era l’**educazione**. Successivamente ampliò questa riflessione anche ai bambini “normali” ritenendo che si diventi adulti responsabili solamente attraverso l’educazione. Sosteneva che **i bambini frenastenici avevano diritto di essere educati alla pari dei normodotati**, e che solo in questo modo avrebbero avuto la possibilità di integrarsi nella società e di recuperare la loro dignità personale.

Al primo Congresso Pedagogico, tenutosi a Toronto nel 1899, espone la proposta della sua **pedagogia scientifica inclusiva**, inerente all’educazione dei bambini con ritardi mentali o disabilità.

Continuò a lavorare appassionatamente al progetto che rivoluzionerà l’approccio pedagogico e la pratica didattica con i bambini. Nel corso dei suoi studi incrocia il lavoro di Eduard Seguin, “*Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*”, pubblicato nel 1846, dal quale trae ispirazione per il suo lavoro. Quanto prodotto in quel periodo rappresenta il fulcro della pedagogia montessoriana. Una delle più grandi scoperte della Montessori è l’**importanza che va attribuita all’attività del bambino**. Il bambino, infatti, è il protagonista attivo delle sue scuole dell’infanzia che lei chiama **“Case del bambino”**.

La percezione sensoriale e la stimolazione dei sensi sono i principi base dei suoi primi materiali. Il primo grande successo del suo metodo arriva quando otto bambini “frenastenici” superano l’esame di lettura e di scrittura con risultati superiori alla media. Si tratta della prima conferma del metodo Montessori. Per la Montessori si tratta del primo passo che la porterà a diffondere il suo metodo in tutto il mondo.

Un altro evento molto importante per lo sviluppo della sua pedagogia è l'apertura della **prima Casa dei Bambini nel 1907**. La Montessori apre la sua prima scuola dell'infanzia in un quartiere popolare di Roma, a San Lorenzo. Questa prima Casa dei bambini le dà la possibilità di sperimentare e migliorare il proprio metodo lavorando con bambini normali. Gli inizi sono modesti però rispecchiano i principi di quella che sarà la pedagogia scientifica montessoriana. Come prima cosa **tutto è a misura del bambino**. I tavoli, le sedie e tutta la mobilia possono essere manipolati dai bambini, che decidono autonomamente come trascorrere la giornata. È lei stessa che fabbrica i materiali facendosi aiutare da artigiani della zona.

Nel 1909, a due anni dall'apertura della Casa dei bambini e dopo tanto lavoro d'osservazione e sperimentazione, pubblica il libro **"Il metodo della pedagogia scientifica"** dove espone il suo metodo. Il libro verrà riproposto in cinque riedizioni, l'ultima risale al 1950. La prima edizione non ha avuto molto successo in Italia, e la cosa si deve al contesto socioculturale del regime totalitario, più propenso ad un'educazione rigida e severa. All'estero, invece, riscuote grande successo, soprattutto in America. Il **Metodo Montessori** si afferma a livello internazionale e di conseguenza sorgono Case del bambino in Argentina, Cina, Inghilterra, Messico, Nuova Zelanda e Svizzera.

La Montessori viaggia in tutto il mondo per presentare e promuovere il suo metodo. Uno degli eventi più importanti è quando lo presenta a New York nel 1914 davanti a un pubblico di un migliaio di persone. Non riesce a rientrare in Italia per l'ultimo saluto a suo padre a causa della Prima Guerra mondiale ed è costretta a fermarsi in Spagna, a Barcellona, dove la accolgono a braccia aperte. È l'inizio della sua vita da nomade che la porterà a vivere in varie parti del mondo.

Nel 1924 si riaprono in Italia le scuole montessoriane a seguito di un accordo preso con Mussolini. La Montessori, però, rinuncia ben presto al progetto a causa della piaga dittatoriale che viene imposta alle scuole. Il culmine di questa sua divergenza d'opinioni con l'autorità di regime vede i suoi libri e i suoi materiali finire al rogo. La Montessori non avendo altra scelta continua a diffondere il proprio metodo fuori dall'Italia.

Nel 1929, per poter gestire tutte le sue scuole, fondò l'Associazione Internazionale Montessori. Nel 1936, con lo scoppio della guerra civile

spagnola, è costretta ad abbandonare Barcellona e col figlio Mario si trasferisce ad Amsterdam.

L'India è un altro paese dove il suo metodo avrà successo e che l'accoglierà come residente. Qui vivrà per sette anni durante il periodo della Seconda Guerra mondiale. Incontra anche il Mahatma Ghandi che condivide le sue idee e le esprime la sua grande ammirazione.

Rientrata in Europa, ad Amsterdam viene insignita della massima onorificenza francese: la Legion d' Onore. Viene proposta anche per il Premio Nobel per la Pace.

La Montessori continua a lavorare instancabilmente. Nonostante l'età, viaggia in giro per il mondo per diffondere il suo metodo. L'età, però, si fa sentire e la costringe ad una pausa, che risulterà essere l'ultima. Muore a Noordwijk aan Zee, nei Paesi Bassi, il 6 maggio 1952 a causa di un'emorragia cerebrale. Rispettando la sua volontà viene sepolta nel luogo della sua morte. Il figlio continuerà a divulgare la sua opera assumendo la direzione dell'Associazione Internazionale Montessori. Nel 1982, dopo la morte di Mario Montessori, subentrerà sua figlia Renilde. Oggi, dopo la morte di Renilde avvenuta nel 2012, il Presidente dell'Associazione Internazionale Montessori è Philip O'Brien (Honegger Fresco G., 2007).

7.1. I principi base della pedagogia montessoriana

La Montessori, con le sue innovazioni sia filosofico pedagogiche sia didattiche, rivoluzionò il modo d'intendere i bambini e la loro educazione. Il suo metodo, che chiamerà anche **pedagogia scientifica**, introduce molte innovazioni nell'educazione prescolare. Le innovazioni si riferiscono al modo di percepire il bambino, il suo sviluppo e i suoi bisogni, e introduce pure innovazioni nell'approccio didattico.

I principi fondamentali del metodo montessoriano sono stati studiati ed elaborati anche nell'ambito di vari studi pedagogici (Seitz M., Hallwachs U., 1997; Philipps S., 1999; Lamparelli M., 2008). Le basi della pedagogia scientifica montessoriana sono legate ai principi fondamentali che andremo ad esporre brevemente (Montessori M., 1999, 1999a, 1999b, 2000); Montessori M., Grazzini C., 2000).

1. Favorire e permettere al bambino di fare attività e di essere spontaneo dandogli libertà d'azione e di movimento

Il bambino è il protagonista attivo dell'educazione. È un bambino che si muove liberamente entro i limiti costruiti dalla **direttrice montessoriana** (così la Montessori chiama le proprie educatrici). Tutto è ideato in modo tale da favorire l'attività del bambino. Questa libertà di movimento all'interno di confini molto ben definiti lo porta alla scoperta delle leggi della vita.

L'ambiente e i materiali hanno un ruolo fondamentale in quanto invogliano il bambino a essere attivo. La Montessori, infatti, afferma che "il bambino è un corpo che cresce e una mente che si sviluppa". L'attività del bambino è fondamentale poiché lo sviluppo del bambino avviene in movimento. Bisogna, dunque favorire e promuovere ogni attività o movimento spontaneo del bambino. Il bambino, nell'ambiente montessoriano "lavora", ossia, non gioca quando svolge una qualsiasi attività. Il suo "lavoro" consiste nella manipolazione del materiale in un ambiente ideato allo scopo di favorire lo sviluppo psicofisico. Attraverso l'azione e il movimento, secondo la Montessori, si raggiunge l'elevatezza spirituale.

2. L'indipendenza del bambino

Il livello d'indipendenza del bambino aumenta in modo naturale con il passare degli anni. Secondo la Montessori, il bambino possiede una motivazione intrinseca di autocostruzione con la finalità protesa al raggiungimento del proprio potenziale naturale. Spesso proteggendo il loro bambino, i genitori e gli educatori lo privano della possibilità di fare le cose in maniera indipendente. Il bambino, invece, ha un bisogno fisiologico di sbagliare, proprio nell'ottica dell'apprendimento esercitato col metodo dei tentativi e degli errori. È attraverso questo processo che il bambino adempie al bisogno di acquisire autonomia sbagliando e conseguentemente apprendendo. L'errore è una componente del processo d'apprendimento. Il materiale montessoriano è autocorrettivo e perciò, se lasciamo che il bambino lo manipoli autonomamente, egli apprenderà in maniera autonoma e indipendente. L'educatore interviene solo quando il bambino non manipola correttamente il materiale, poiché il materiale stesso si presenta a un livello di competenza che il bambino non ha ancora sviluppato. L'intervento dell'educatore non è di carattere correttivo, bensì è quello di spostare l'attenzione del bambino su un altro contenuto che sia risolvibile e in linea con il suo livello di sviluppo.

3. Il principio dell'attenzione del bambino

Il bambino inizia ad indirizzare la propria attenzione verso oggetti e materiali e, quando questi sono realizzati bene, avviene il fenomeno della polarizzazione dell'attenzione. La polarizzazione dell'attenzione avviene quando il bambino è completamente preso dal lavoro col materiale. Quando si trova in questo stato, modernamente definito come *flow*, sperimenta una concentrazione profonda e assoluta, e non percepisce nient'altro. Il lavoro col materiale, che comporta la polarizzazione dell'attenzione, produce un cambiamento nel bambino. È importante, pertanto, proporre al bambino attività che favoriscano la polarizzazione dell'attenzione.

4. Il principio della volontà del bambino

Il bambino, inizialmente, è istintivamente attratto da una caratteristica del materiale come, ad es., il colore o il suono. Con l'accrescere della sua esperienza, però, l'interesse intellettuale prevale sugli interessi basati su impulsi primitivi, e il bambino è in grado di indirizzare con la propria volontà sia la sua attenzione sia la sua concentrazione. Inizia a scegliere con maggiore autonomia il materiale con il quale lavorare. La direttrice montessoriana ha il compito di osservare e intervenire se il bambino non riesce ad utilizzare il materiale in modo corretto.

5. Lo sviluppo dell'intelligenza è la chiave per comprendere l'essenza della vita

La Montessori considera il bambino come un soggetto intellettuale che possiede una propria identità: il bambino è un corpo che cresce e una mente che si sviluppa. Da questo punto di vista **la psicologia dell'infanzia è sostanzialmente diversa da quella dell'età adulta.**

La presenza della capacità di differenziazione indica l'inizio dello sviluppo dell'intelligenza. Il bambino percepisce in primis con i sensi, e poi ordina quello che ha percepito. Per sviluppare l'intelletto non è sufficiente metterlo semplicemente in contatto con gli stimoli e con un ambiente variegato: il bambino va aiutato a mettere ordine al suo interno. Egli, inizialmente, assorbe tutto quello che gli si presenta in maniera indistinta e senza filtri di alcun genere. Questa "mente assorbente" è presente nel bambino fino al terzo anno d'età quando avviene un cambiamento nella mente del bambino: alla mente assorbente si aggiunge quella "riflettente" o "cosciente" che ha lo

scopo di ordinare quanto percepito finora dalla mente assorbente, assieme a quanto sarà percepito in futuro.

6. **Creare l'ambiente adatto per il bambino, e adatto alle sue caratteristiche e necessità, in modo che egli si senta libero di fare esperienze e di muoversi liberamente**

La Montessori afferma che, alla nascita, il bambino si trova in un ambiente che è stato pensato per gli adulti. Il bambino fa uno sforzo molto grande per adattarsi a questo contesto e, pertanto, è necessario che l'adulto proponga al bambino un **ambiente ordinato, bello, armonico, proporzionato** e comprendente tutto l'insieme delle cose che il bambino può scegliere liberamente e usare tanto quanto desidera, in corrispondenza delle sue tendenze e dei suoi bisogni di attività.

Tutti gli oggetti devono essere a misura di bambino. Gli oggetti che lo circondano devono essere maneggiabili. È dall'ambiente che il bambino assorbe tutto quello che gli serve per apprendere e per crescere anche spiritualmente. È importante, pertanto, che il bambino possa **sviluppare la sua autonomia in tutte le aree, in maniera sicura, e sviluppare così la sua interiorità**. Nell'allestimento dell'ambiente è necessario considerare l'ordine come elemento fondamentale per il bambino: il bambino non può vivere nel disordine, perché questo lo fa soffrire. L'ordine nell'ambiente esterno va a incidere su quel tipo di sensibilità che scompare con l'età. Si tratta, in effetti, di una sensibilità periodica che viene comunemente identificata come "periodo sensibile".

7. **Conoscenza delle fasi di sviluppo e dei bisogni del bambino**

Nell'approccio montessoriano il bambino è un corpo che cresce e una mente che si sviluppa. La psicologia dell'infanzia è sostanzialmente diversa da quella dell'età adulta.

La Montessori individua le **fasi di sviluppo** nel bambino e i **periodi sensibili**. Afferma che nel corso dello sviluppo infantile si possono distinguere diversi periodi che corrispondono con singolare precisione alle diverse fasi dello sviluppo fisico. I cambiamenti di ogni fase sono sempre notevoli al punto tale da sembrare che l'individuo, in un certo periodo della propria vita, cessa di esistere e ne nasca un altro. La Montessori parla anche di "**cambiamenti fisiologici**" per indicare la fine di una fase e l'inizio della

fase successiva. Si tratta di **cambiamenti sia a livello fisico che psichico**, come lo spuntare del primo dente o il balbettio. Il primo periodo (0-3 anni) è legato alla mente assorbente, mentre il secondo alla mente riflettente o cosciente (3-6 anni).

Nella fascia d'età prescolare, il bisogno fondamentale del bambino è quello di partecipare alla **vita comunitaria**: il bambino deve avere a disposizione un ambiente senza ostacoli per poter plasmare le proprie capacità d'adattamento con stimoli adatti ad ogni periodo di crescita.

8. Favorire l'esperienza con la realtà, in natura, attraverso attività pratiche che facciano sentire "utile" il bambino

La natura riveste un ruolo molto importante nella pedagogia Montessoriana. Sia oggi sia ai tempi della Montessori, è più che attuale la sua considerazione sulla civiltà dei suoi tempi, ossia l'**evidente allontanamento dalla vita naturale**. Questo fatto ha reso il bambino sempre più schiavo delle abitudini sociali e dell'ambiente artificiale. Ai tempi della Montessori si affermava che l'ambiente fosse **artificiale**, oggi va considerato **virtuale**.

Uno degli **istinti** che trasmette l'essenza del bambino è quello di prendersi cura delle piante e degli animali, compresi piante e animali con i quali convive. Svolgendo queste attività sviluppa l'attenzione per il mondo circostante e questo influenzerà anche la sua percezione e la cura del prossimo.

La Montessori afferma che le energie muscolari dei bambini, anche piccolissimi, sono superiori a quanto potremmo supporre: ma per rivellarle è necessaria la natura libera. Se i bambini sono a contatto con la natura, allora avviene la rivelazione della loro **forza**. I bambini hanno anche bisogno di **rendersi utili** perché sono soddisfatti quando hanno dato il loro massimo e non si vedono esclusi dalle possibilità che offre l'ambiente per esercitarsi. Possiedono una specie di **ambizione interiore** che li porta a far emergere pienamente i loro **talenti**.

9. Offrire al bambino materiali educativi con finalità ben precise, allo scopo di sperimentare la vita e sviluppare i 5 sensi

Il materiale rappresenta il fulcro della pedagogia montessoriana poiché è costruito con lo scopo di aiutare il bambino ad esprimere la sua **libertà espressiva ed evolutiva**. È stato ideato con la finalità di aiutare lo sviluppo

motorio, dei sensi, della lingua, della matematica e dell'educazione cosmica. Il materiale è disponibile nelle Case del bambino per dar modo a ogni bambino di scegliere liberamente in base ai propri **bisogni interiori**. La quantità del materiale messo a disposizione è limitata perché eliminando la confusione e la superfluità si manifestano sia l'**interesse** che la **concentrazione**.

Il materiale possiede delle caratteristiche specifiche. Deve essere **analitico** (ossia possedere una sola qualità); **autocorrettivo** (consente al bambino di correggere l'errore da solo); **attraente** (il bambino si rende subito disponibile ad usarlo); è **facile da usare e da maneggiare**. Il materiale, come vedremo in seguito, ha la caratteristica di poter essere utilizzato correttamente solo in una maniera.

7.2. Il materiale di sviluppo montessoriano



Figura 10: Il materiale sensoriale montessoriano

I materiali di sviluppo sono frutto di un percorso scientifico basato sul metodo dei tentativi e degli errori. La Montessori costruì il primo set di materiali ispirandosi a quelli di Eduard Seguin, medico francese che lavorava in un ospedale con i bambini “incurabili”. La Montessori osservava i bambini mentre lavoravano con i materiali e poi li modificava in base alla loro attività, arrivando così al materiale standardizzato usato anche oggi nelle Case del bambino (Figura 10).

I materiali sono gli stessi in tutte le Case del bambino. Questi materiali scientifici standardizzati si possono utilizzare in tutto il mondo poiché

non si rifanno a nessun contesto socioculturale. L'unico materiale che è diverso, e che dipende dal contesto sociale, è il materiale per la scrittura e per la lettura.

Le caratteristiche comuni di tutti i materiali di sviluppo montessoriani sono le seguenti:

1. Il materiale sensoriale **stimola un senso alla volta**. Gli stimoli agiscono a vari livelli soprattutto per quanto riguarda l'aspetto matematico. Gli oggetti sono raggruppati in base a una qualità specifica: forma, colore, dimensione, suono, ruvidezza, peso, ecc.
2. **Autocorrettivo**: il bambino usa il materiale in completa autonomia. Il materiale è costruito in modo tale che il bambino possa correggersi da solo, rendendosi conto degli errori senza l'intervento dell'adulto. Il bambino, infatti, oltre ad apprendere a manipolare il materiale, fa pure dei ragionamenti ripetendo e autocorreggendosi. In questo modo impara a mettersi in rapporto con l'errore e ad accettarlo usandolo a suo vantaggio.
3. **Bellezza**: il materiale, come l'ambiente, deve essere bello, pulito e ordinato. L'apprezzamento estetico del materiale è fondamentale: deve essere attraente. Questa caratteristica lo rende interessante al bambino che, usandolo, sperimenta la polarizzazione dell'attenzione.
4. **Promuove l'attività**: il materiale favorisce l'attività del bambino, particolarmente quella della mano e del corpo. La Montessori, mettendo a confronto il suo materiale e i giocattoli, afferma che i giocattoli mancano di verità. Per questo motivo i bambini sono spesso disinteressati ai giocattoli. Sono attratti, invece, dal materiale che mette alla prova le loro capacità e permette loro di lavorare con delle attività concrete.
5. **Pochi esemplari**: il materiale si trova in quantità limitate nelle Case del bambino. Ogni esemplare è unico. Non ci sono doppioni. In ogni Casa del bambino è presente un solo esemplare di materiale. Ciò favorisce la scelta del materiale e la sua interazione con lo stesso. Allo stesso tempo influisce sulla socializzazione e sullo sviluppo della pazienza. Infatti, se un bambino lavora con un determinato materiale gli altri bambini interessati devono attendere il proprio turno. La scelta di avere un solo materiale disponibile in ogni sezione è anche legata al bisogno del bambino di fare ordine. Questo avviene vista l'esigenza del bambino di passare dalla mente assorbente a quella cosciente (o riflettente).
6. **Accessibilità**: il materiale è accessibile a tutti i bambini. Gli scaffali dove è riposto il materiale sono a misura di bambino. È il bambino

che sceglie in piena autonomia con quale materiale vuole lavorare. Il materiale è collocato negli scaffali e non viene spostato. Non cambia neppure il luogo dove si trova il materiale. Questo è un altro elemento che va a favore del mantenimento dell'ordine.

I materiali hanno un ruolo cruciale nell'ambiente montessoriano, **veicolano lo sviluppo del bambino**. Questo avviene a livello percettivo, fisico e cognitivo. Lavorando con il materiale il bambino acquisisce autonomia, opera connessioni tra le cose, assimila la correttezza di movimenti, comportamenti e delle pratiche sociali. La Montessori parla di "voce delle cose" spiegando che i materiali attraggono il bambino attraverso le loro qualità specifiche. Spesso "gli oggetti hanno un'eloquenza che nessuna maestra potrebbe mai raggiungere". Per questo motivo i materiali di sviluppo montessoriani, con le proprie caratteristiche ben definite, hanno un utilizzo specifico in linea con l'obiettivo d'apprendimento per cui è stato pensato quel materiale. Il bambino esplora la realtà che lo circonda manipolando il materiale che è concepito per essere usato indipendentemente come strumento di sviluppo personale e non come mezzo in mano all'educatrice. L'educatrice può indirizzare il bambino all'uso del materiale, ma è il bambino stesso che lo utilizza in maniera autonoma sperimentando il mondo che lo circonda, e acquisendo le regole fondamentali dell'ambiente. Studi e ricerche in tal senso ne confermano il valore (Honegger Fresco G., 2007; Lamparelli M., 2008; Philipps S., 1999; Scaglia E., 2019).

Il materiale è sempre disponibile per tutti i bambini che, all'interno dei limiti predefiniti dall'educatore, possono scegliere di usarlo quando e dove vogliono. Essi, di solito, lo usano fino a quando ne perfezionano la manipolazione e il sapere necessario per il suo corretto utilizzo, e come abbiamo già affermato il materiale è autocorrettivo. Il bambino, ad es., si rende subito conto se i pezzi non sono posti esattamente in un materiale che prevede l'incastro.

Il materiale sensoriale, legato alla percezione diretta, isola un solo senso alla volta. Nella stanza c'è un solo esemplare di ciascun materiale. Questo aspetto contribuisce al rispetto e alla cura del materiale, nonché ad allenare la pazienza per l'attesa del proprio turno. Quando lavora con un determinato materiale, per il bambino questo suo lavoro è sacro: se ci sono altri bambini interessati ad usare quello stesso materiale dovranno attendere il proprio turno.

Ci sono vari tipi di materiale per i rispettivi sensi: **visivo, uditivo, tattile, stereognostico, termico, barico, del gusto e dell'olfatto**. Un esempio di materiale per lo sviluppo dei sensi è presentato nell'Allegato 1. C'è il materiale per l'apprendimento della lingua, della proto-matematica e matematica, per l'educazione cosmica e per i lavori della vita quotidiana.

Questi materiali, che i bambini manipolano quotidianamente, seguono le fasi di sviluppo del bambino. Inoltre, sono creati per aiutarlo nell'esperienza che porta alla conoscenza del mondo, delle proprie percezioni sensibili, nonché delle proprie possibilità.

Dobbiamo ricordare che, i primi approcci della Montessori con la pedagogia, sono stati con i bambini frenastenici ed i materiali furono sperimentati per la prima volta proprio con questa popolazione. La Montessori intuì solo in seguito che lo stesso materiale poteva venir usato anche con i bambini "normali".

Il materiale montessoriano, come già sottolineato, viene denominato anche **materiale sensoriale**, poiché ogni materiale è stato sviluppato in modo da stimolare un senso alla volta, in modo tale da essere **semplice, naturale e autocorrettivo**. Il bambino, così, scopre i vari aspetti del mondo e, tra l'altro, acquisisce varie abitudini di vita quotidiana imparando, ad es., la scrittura e la lettura.

La categorizzazione del materiale montessoriano viene fatta in base a quello che ci si propone di sviluppare. Alcuni materiali sono predisposti per lo stimolo dei sensi, altri servono per lo sviluppo della capacità grafo motoria, altri ancora per l'apprendimento della lingua e per lo sviluppo delle competenze legate alla vita quotidiana, e infine troviamo il materiale per l'educazione cosmica.

Esaminiamo di seguito la tipologia dei vari materiali.

7.2.1. Il materiale di vita quotidiana



Figura 11: Il materiale di vita quotidiana

Come illustrato, alcuni materiali servono al bambino per apprendere le attività della vita quotidiana legate alla **cura dell'ambiente e della persona** (Figura 11). Si usano per apprendere a vestirsi, lavarsi e prendersi cura del proprio corpo. Altri materiali servono per imparare a gestire l'ambiente e a fare attività collegate all'alimentazione. Questi materiali sono stati costruiti in modo da imitare quelli degli adulti: piccole scope, spazzole, ecc. che consentono al bambino di prendersi cura dell'ambiente della Casa del bambino e di sé stesso.

7.2.2. Il materiale sensoriale

Il materiale sensoriale si divide in sottogruppi, uno per ogni senso. Questo materiale, infatti, è costruito allo scopo di **isolare un senso alla volta**. Per un esempio dettagliato del materiale sensoriale si veda l'Allegato 1.

7.2.3. Il materiale per lo sviluppo della motricità fine e della preparazione grafo motoria

Per lo sviluppo della motricità fine e della preparazione grafo motoria sono stati creati svariati materiali: a partire dai vari tipi di telai con differenti finalità (abbottonare, annodare, allacciare, agganciare, ecc.) per arrivare a quelli predisposti per la lettura e per la scrittura. Se il bambino dimostra interesse per la lettura e per la scrittura, allora secondo la Montessori, può imparare a leggere e a scrivere a partire dai tre anni d'età.

Al bambino s'insegna a leggere e a scrivere con l'uso di materiali che stimolino la capacità grafo motoria. Visto che tutto avviene con l'ausilio dei sensi, allora, sono state create lettere tattili in legno e carta abrasiva. Il bambino le sperimenta dapprima con il tatto, manipolandole e osservandole, e in seguito vengono proposte lettere di legno colorato che fanno parte dell'alfabetario mobile (Figura 12). Inizialmente le sperimenta cogliendo differenze e somiglianze. Successivamente, affiancando il materiale per la lingua, formerà delle parole replicando delle immagini, ed infine formerà da solo delle parole che hanno un significato.

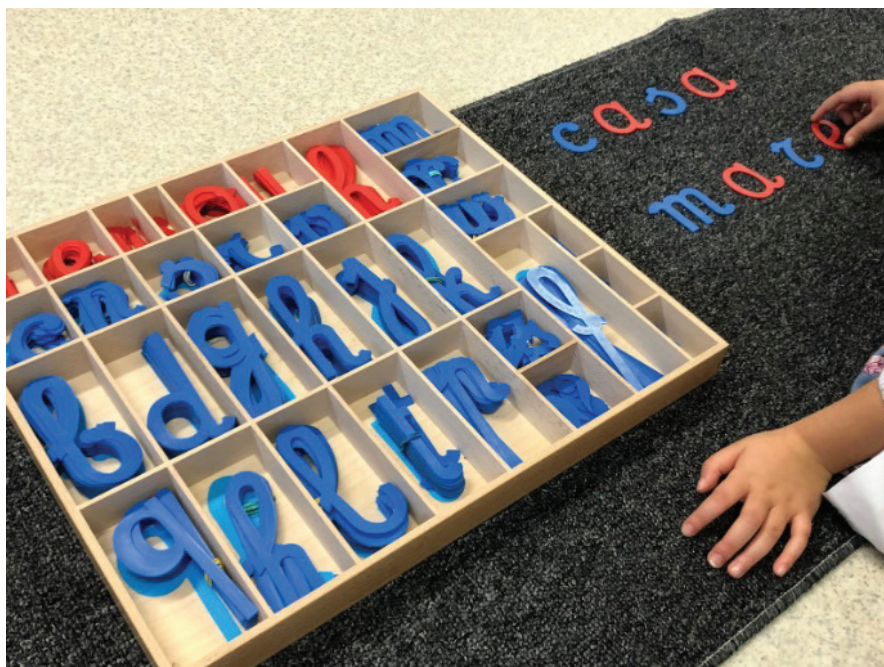


Figura 12: L'alfabetario mobile

7.2.4. Il materiale per lo sviluppo della lingua

I bambini vengono introdotti alla scrittura e alla lettura, e nella maggior parte dei casi le apprendono entrambe. Paradossalmente, il bambino apprende prima a scrivere e poi a leggere, oppure, si potrebbe constatare che lo apprende contemporaneamente. Questo succede perché ci sono molti materiali per la preparazione grafo-motoria dove i bambini tracciano segni che rappresentano le lettere, o manipolano lettere di legno senza la necessità di comprenderle. Successivamente si presentano delle nomenclature che consistono in immagini che si abbinano ai nomi delle stesse. In questo modo il bambino pratica prima la scrittura e solo successivamente (o in contemporanea) la lettura (Figura 13).

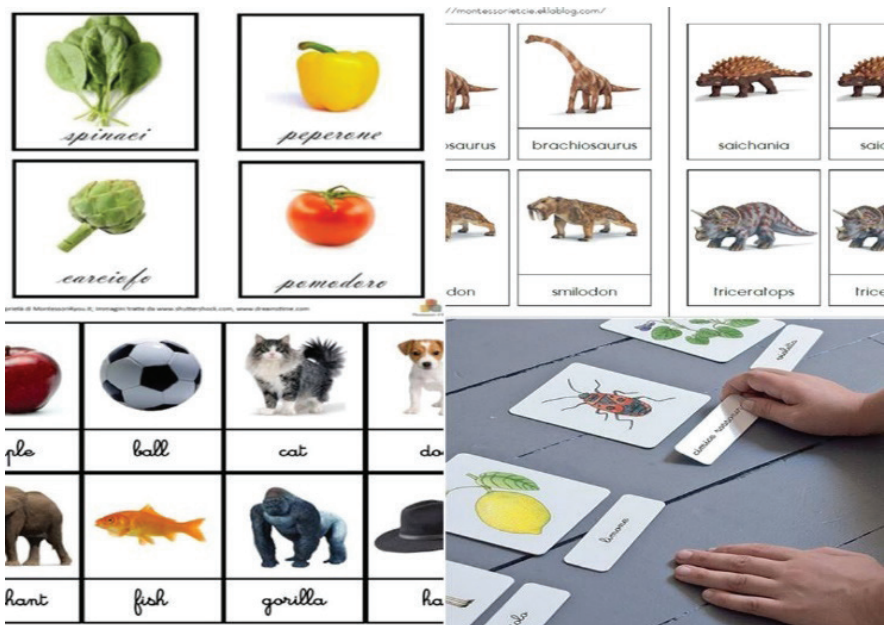


Figura 13: Il materiale per lo sviluppo della lingua

7.2.5. Il materiale per la matematica



Figura 14: Il materiale per la matematica

Il programma montessoriano per la matematica sorprende spesso sia genitori che insegnanti di scuola elementare. I bambini delle Case del bambino sviluppano competenze aritmetiche per lavorare con i numeri da uno a mille, cosa che spesso riesce difficile a bambini di terza elementare. I bambini, attraverso la manipolazione dei materiali che non sono specifici solo per la matematica, ricevono una preparazione indiretta alla matematica (Figura 14).

Tutti i materiali sono costruiti con la regola dei multipli di dieci. Acquisiscono competenze inerenti alla grandezza con la manipolazione della torre rosa, della scala marrone e delle aste rosse. L'asta colorata introduce i bambini ai numeri, e qui i bambini sperimentano di nuovo le differenze di grandezza. A seguire, si propongono i numeri di carta abrasiva e le asticelle di legno per il conteggio. Seguono l'addizione e la sottrazione con i numeri da uno a dieci, da effettuare con l'asta colorata. I bambini, invece, contano fino a 100 con le perline e i numeri sulle placche di legno. Apprendendo dalle perline passano progressivamente alle asticelle del 10, e poi dalle asticelle ai quadrati del 100, per arrivare infine al cubo del

1000. I bambini, usando questi e altri materiali, apprendono in seguito le operazioni dell'addizione, della sottrazione e della moltiplicazione. Si arriva addirittura all'apprendimento delle frazioni. I bambini, apprendendo le basi della matematica con la percezione sensibile, allo stesso tempo si divertono.

7.2.6. Il materiale per l'educazione cosmica



Figura 15: Il materiale per l'educazione cosmica

L'ultimo, ma per questo non meno importante, è il gruppo di materiali per l'educazione cosmica. Si tratta del materiale che oggi abbraccia un largo spettro di discipline scientifiche: geografia, zoologia, botanica, storia, arte, etica, antropologia, evoluzione, ecologia, astronomia e informatica. Si usano immagini e oggetti, e si realizzano esperimenti. L'educatore montessoriano crea nuovi materiali assieme ai bambini (Figura 15).

L'educazione cosmica contribuisce allo sviluppo della comprensione e della tolleranza delle altre culture, come pure l'amore per tutti gli esseri viventi del pianeta Terra. Con la geografia si affrontano concetti legati alla terra, all'aria e alle tradizioni culturali di determinati popoli. La storia affronta la traccia storica dell'individuo, dello sviluppo dell'uomo, della storia sulla terra, le stagioni e la misurazione del tempo. La natura affronta il mondo

reale degli animali e delle piante, lo sviluppo del corpo umano, della natura morta, del mantenimento e della cura della natura, nonché il prendersi cura delle piante. L'obiettivo è quello di **consapevolizzare il bambino** in merito alle leggi della natura e ai processi naturali. In questo modo viene educato a rispettare la natura e a sviluppare l'amore per l'osservazione scientifica del mondo.

7.3. L'ambiente per Maria Montessori

Il bambino, secondo la Montessori, è un **soggetto psicofisico** che può fare tante cose autonomamente se ci sono le condizioni necessarie. Quando tutto è "a misura di bambino" i bambini funzionano molto meglio. Con questa premessa la Montessori arredò le sue Case del bambino con tavoli, sedie, bagni, lavandini e oggetti a misura di bambino, molto più piccoli di quelli usati comunemente dai contemporanei della Montessori.

L'ambiente è strutturato in maniera stabile. Il materiale ha una collocazione fissa, gli scaffali non vengono spostati e sono fissi nell'ambiente. Il bambino, pertanto, può manipolarli autonomamente una volta appresa la loro collocazione. Sono fissi anche gli angoli. Questa **stabilità dell'ambiente nel tempo** contribuisce a mettere ordine nelle menti dei bambini. Come già accennato quando, dopo i tre anni d'età, si attiva la mente riflettente, i bambini hanno bisogno di mettere ordine in tutto ciò che hanno percepito e di quanto continuano a percepire.

La disposizione delle stanze montessoriane è di tipo **minimalista**. Ai bambini viene offerto il minimo indispensabile evitando in tal modo la dispersione dell'attenzione e favorendo la polarizzazione dell'attenzione. I bambini, nelle Case del bambino non giocano, bensì "lavorano" con il materiale scegliendo da soli se farlo sui tavolini o su dei tappeti che delimitano lo spazio del bambino. Tutto è a misura del bambino. Tavoli, sedie, poltroncine leggere e trasportabili permettono al bambino di scegliere dove lavorare.

L'ambiente è caldo, familiare e offre **sicurezza e tranquillità**. Il silenzio è una caratteristica particolare delle Case del bambino. Al contrario delle scuole tradizionali, dove regna il chiasso, nelle Case del bambino predomina il silenzio. Questo silenzio è frutto della polarizzazione dell'attenzione dei bambini che non hanno bisogno di nient'altro, ma solo di materiali che stimolino la loro crescita psicofisica.

L'ambiente, come si può intuire da quanto detto finora, ha un ruolo centrale nel metodo Montessori. Si tratta di un ambiente preparato e ben strutturato che pone determinati limiti al bambino. Un ambiente che, grazie alla sua composizione, stimola l'**autonomia** e l'**indipendenza** del bambino, e che assieme al materiale diventa un attore a supporto della crescita del bambino.

L'autonomia è favorita dal fatto che per il bambino è tutto raggiungibile. Gli scaffali dove sono riposti i materiali sono a misura di bambino. Lui vi può accedere autonomamente, senza il bisogno dell'intervento della direttrice. Il bambino, così, sceglie autonomamente il materiale con il quale lavorare e quando finisce rimette tutto a posto.

Tavolini e sedie a misura di bambino assieme a strumenti della vita quotidiana favoriscono l'indipendenza, ma motivano anche all'attività. In questo modo il bambino è incluso al 100% nelle attività della vita pratica come, ad es., la pulizia, la preparazione della tavola per i pasti, la cura del corpo e dell'ambiente sia interno che esterno.

L'ambiente Montessoriano è in funzione del **libero movimento**, messo in pratica sin dalla conquista dell'indipendenza del bambino. Muovendosi autonomamente, in maniera libera, egli acquisisce una padronanza sempre maggiore del suo corpo.

I principi che definiscono l'ambiente sono l'ordine, la libertà, la bellezza e l'importanza della natura.

L'ordine è uno dei bisogni fondamentali, e visto che nei primi tre anni la mente del bambino assorbe indistintamente tutti gli stimoli della realtà che lo circonda, un ambiente caotico e disordinato non è favorevole allo sviluppo corretto del bambino.

Il bambino deve sentirsi **libero** di muoversi e di sperimentare la realtà che lo circonda. In tal senso è fondamentale la preparazione dell'ambiente. Il bambino si sentirà libero di muoversi nei limiti prestabiliti dalla scuola dell'infanzia e dalla direttrice.

La casa del bambino è un ambiente caratterizzato dalla **bellezza**. Gli scaffali, la mobilia e il materiale sono invitanti, accoglienti: in una parola sono belli. La bellezza dei materiali attrae il bambino.

La **natura** è un'altra componente importante delle Case del bambino. Ogni Casa del bambino dovrebbe avere un giardino, delle piante e possibilmente degli animali accuditi dai bambini stessi. La natura diventa così fonte d'ispirazione. Anche il bambino viene visto come un seme che deve germogliare e raggiungere il suo pieno potenziale. Un altro modo di manifestare la vicinanza alla natura è quello di realizzare tutti i materiali didattici con materiali naturali come il legno, il cotone, il bambù. La plastica viene ampiamente evitata.

7.4. La direttrice montessoriana

L'**educatrice montessoriana** è denominata **direttrice**. Questo nome deriva dal fatto che l'educatrice montessoriana ha il **compito di dirigere il bambino** verso il materiale che è il fulcro del metodo montessoriano. Questo è un modo nuovo d'intendere il ruolo di chi educa e istruisce il bambino. Il concetto di direttrice della pedagogia montessoriana e i rispettivi compiti che ne derivano sono altamente innovativi.

Le direttrici osservano il bambino che lavora con il materiale, o quando si trova in natura, e hanno il compito di preparare l'ambiente. L'ambiente deve permettere al bambino un movimento sicuro in totale autonomia. La **libertà** del bambino è cruciale, e tutto è costruito e arredato in modo da favorirla, assieme alla stessa libertà di decisione. Le direttrici si impegnano a creare le condizioni adatte per far "lavorare" il bambino. La Montessori non parla di gioco del bambino, bensì di **lavoro**, poiché il bambino forma la sua struttura psicofisica nell'interazione con il materiale e con la natura. La direttrice **non corregge** il bambino, **non lo rimprovera** quando sbaglia e **non gli insegna come usare il materiale**. L'unico momento nel quale interviene è quando si rende conto che il bambino non riesce a manipolare in maniera esatta il materiale. In questo caso la direttrice sposta l'attenzione del bambino su un materiale più semplice. La direttrice, comunque, ha il compito di ricordare il materiale che era troppo difficile per il bambino e, quando il bambino è un po' più grande glielo ripropone. Questo è possibile perché **il materiale usato è autocorrettivo**.

Il ruolo della direttrice è soprattutto quello di presentare il materiale in modo adeguato, in modo da renderlo attraente al bambino. La direttrice montessoriana, perciò, deve conoscere benissimo il materiale e la maniera esatta di utilizzo dello stesso. Per questo motivo nella **formazione**

professionale della direttrice montessoriana si dedica molto tempo alla manipolazione del materiale. La direttrice deve conoscere benissimo il materiale, deve sapere a che cosa serve e come va manipolato. Solo così sarà in grado di proporlo al bambino nel momento evolutivo giusto per lui. Questo approccio è stato anche definito “**metodo del non intervento**”. La direttrice, dopo aver spiegato l’uso corretto del materiale, esercita un ruolo passivo limitandosi a preparare l’ambiente affinché i bambini possano lavorare autonomamente.

La direttrice montessoriana, dunque, deve essere in grado di **definire e curare l’allestimento dell’ambiente, saper gestire il comportamento con i bambini e conoscere l’uso corretto dei materiali**.

La Montessori afferma che **l’adulto e l’ambiente fanno da tramite all’educazione**. La direttrice montessoriana è una sorta di guida per il bambino e deve intervenire molto raramente: si limita a osservare il bambino nel contesto ambientale che ha preparato attentamente, e lo osserva quando sceglie autonomamente il materiale. Ossia: “L’insegnante diventa guardiana e la custode dell’ambiente; essa, perciò, si concentra sull’ambiente invece di lasciarsi distrarre dall’irrequietezza dei bambini” (Castellarnau A., Castro M., 2019).

La direttrice montessoriana non è molto loquace, e nemmeno severa; deve essere ben preparata sia da un punto di vista teorico sia pratico. Questa preparazione, però, rappresenta solo l’inizio. La capacità d’osservazione del bambino è altrettanto importante. È tenuta ad esprimere una sorta di **saggezza** che si espleta nel dare la dovuta attenzione al bambino, e lo realizza preparando l’ambiente di lavoro del bambino. La saggezza della direttrice montessoriana consiste nel dare aiuto e nel sapersi allontanare quando questo non serve più; nel parlare o nel tacere, a seconda dei casi e non nel parlare sempre. La stessa Montessori dichiara che “l’insegnante, nel periodo iniziale, quando la prima concentrazione non è ancora apparsa, deve essere come la fiamma il cui calore attiva, vivifica e invita.” (Montessori M., 1999, p. 277).

Il comportamento dell’insegnante è importante soprattutto nelle prime interazioni con i bambini. Per attrarre la loro **attenzione** deve essere allegra e vivace. Il **clima** che l’educatrice crea in questo modo è sereno e rilassato: i bambini saranno ricettivi a ogni richiesta dell’educatrice. Nel metodo Montessori non sono contemplati i **premi** e le **punizioni**. Nel

caso ci siano dei bambini troppo agitati, che disturbano o creano conflitti, l'educatrice li **allontana dal gruppo**, e chiede loro di prendersi una pausa per ritrovare la calma. Questi accorgimenti, utilizzati con i bambini che disturbano il gruppo, porteranno il bambino a smettere di disturbare in maniera spontanea e naturale.

Ne deriva che il terzo pilastro dell'approccio montessoriano è il seguente: **la direttrice non agisce direttamente sul bambino ma gli prepara l'ambiente, ne delinea i limiti e indirizza il bambino alla scelta del materiale.**

La direttrice, prima di iniziare a offrire i materiali sensoriali, deve assicurarsi che il bambino manifesti la **capacità di attenzione necessaria**, il bambino cioè deve essere in grado di esercitare la sua **concentrazione**. Per esercitarsi in questa abilità il bambino viene indirizzato a fare **attività di vita pratica**. Nell'ambiente montessoriano tutto è a portata del bambino, pertanto, è molto semplice indirizzarlo al materiale di vita pratica per consentirgli di sviluppare la concentrazione lavorando. Si usano piccole scope per pulire, tavolini leggeri che possono essere facilmente manipolabili dai bambini, piatti e bicchieri, e tanto altro ancora. Successivamente, quando il bambino è in grado di mantenere la concentrazione sul materiale con il quale lavora e smette di passare da un'attività all'altra, gli viene offerto gradualmente il materiale che, come sappiamo, rappresenta il più importante pilastro dell'approccio Montessoriano.

Il percorso per diventare una brava direttrice montessoriana **richiede molto esercizio, umiltà e pazienza**. In un ambiente ben strutturato basteranno poche semplici regole affinché il bambino possa evolvere nel suo percorso di crescita e di sviluppo in linea con il proprio potenziale biologico e con le proprie capacità.

Le **regole** si riferiscono alla **gestione dell'ambiente**, alla **manipolazione del materiale** e alla sua **condivisione**.

Il bambino, per quanto riguarda l'ambiente, se ne prende cura nell'ambito dei propri limiti.

Per quanto riguarda il materiale si rispettano le seguenti regole: il bambino ripone il materiale nello scaffale da dove lo aveva preso. Quando lui lavora con il materiale nessuno deve disturbarlo e il materiale resta a sua

disposizione sino a quando lui non decide di riporlo al suo posto. Solo allora gli altri bambini possono prendere il materiale. I bambini non si passano i materiali. Il materiale si trova sempre allo stesso posto, su uno scaffale accessibile al bambino. È lì che il bambino lo prende ed è lì che lo ripone. Se un altro bambino vuole usare quel materiale deve attendere che il materiale sia al suo posto e poi prenderlo da lì. Questo tipo di approccio al materiale **evita conflitti tra i bambini**.

La direttrice montessoriana ha il ruolo di spiegare queste regole di base che, una volta interiorizzate, verranno rispettate dal bambino. Questo aspetto ci porta ad un'altra caratteristica delle Case del bambino: il **silenzio**. La calma operosità delle scuole Montessori è una caratteristica che sconcerca sempre i visitatori ignari; viene spesso scambiata per oppressione o imposizione. In realtà, quando i bambini sono impegnati in attività interessanti scelte da loro stessi, e quando sanno che possono impiegare tutto il tempo che vogliono, allora decadono i problemi di disciplina, e lo sgridare dell'adulto diviene inutile: anche questo contribuisce in modo sostanziale alla calma.

7.5. La manipolazione ripetitiva del materiale

La direttrice ha il compito di osservare il bambino. Il bambino passa la maggior parte del suo tempo con il materiale. Accade che il bambino stia molto tempo con uno stesso materiale o che scelga un'attività di vita quotidiana da fare per un lungo periodo di tempo. La direttrice potrebbe essere tentata di intervenire, ritenendo che per il bambino sia sufficiente il tempo già trascorso con quel materiale (o attività). Nel caso d'intervento della direttrice, succede che il bambino possa smettere di fare ciò che lo impegnava: se accetta di svolgere l'attività suggeritagli, l'abbandona poco dopo, e incomincia a girare nell'aula senza meta, come un'anima persa. Rimane insoddisfatto. Evidentemente si è bloccato qualcosa dentro di lui. I bambini, pertanto, vanno lasciati liberi di ripetere la loro attività fino a quando non sono loro stessi a decidere di smettere. Così facendo il bambino sviluppa la propria **capacità di attenzione**.

7.6. L'autonomia del bambino

“**Aiutami a fare da solo**” è una delle frasi più celebri della Montessori, ossia del bambino montessoriano.

L'adulto, educatore o genitore, seppur tentato istintivamente ad "aiutare" il bambino sostituendosi a lui nell'attività per fare prima, deve resistere a questa tentazione. Quello che facciamo al posto del bambino in realtà lo stiamo facendo contro di lui. È fondamentale non interferire nell'attività del bambino. Se lo lasciamo da solo lo stiamo aiutando ad apprendere, a costruire la propria autostima e indipendenza. L'autonomia del bambino non si limita solo al **rispetto dell'attività**. Questa si manifesta anche nella **scelta dell'attività** (o materiale) da realizzare (usare). La direttrice si limita ad osservare pazientemente lasciando decidere il bambino rispettando i suoi tempi. Questo creerà maggiore soddisfazione nel bambino che porterà a termine un lavoro scelto da lui in prima persona e che non è stato imposto dalla direttrice.

La Montessori afferma: "Infatti, quando il bambino si educa da sé, e sono lasciati al materiale sia il controllo sia la correzione dell'errore, alla maestra non rimane che osservare. Con i miei metodi la maestra insegna poco, osserva molto, e, soprattutto, **ha la funzione di dirigere le attività psichiche dei bambini e il loro sviluppo fisiologico**. Per questi motivi ho cambiato il nome di maestra con quello di **direttrice**. Inizialmente, questo nome faceva sorridere, perché tutti si chiedevano chi dovesse dirigere quella maestra che non aveva sottoposti e doveva lasciare in libertà i piccoli scolari. Ma la portata della sua direzione è ben più profonda e importante. Comunemente s'intende che il nome si deve al fatto che la maestra dirige la vita e le anime. Le direttrici delle Case del bambino devono avere un'idea ben distinta dei due fattori, cioè la guida, che è compito della maestra, e l'esercizio individuale, che è opera del bambino. Solo dopo aver fissato tale concetto esse potranno procedere razionalmente all'applicazione di un metodo per guidare l'educazione spontanea del bambino, e per impartire le nozioni necessarie." (Montessori M., 1999, p.179).

Questo modo di intendere l'educazione contribuisce a rendere il bambino responsabile delle proprie scelte e rafforza la sua sicurezza e la sua autonomia.

La nostra riflessione sul metodo montessoriano si conclude con il concetto di **disciplina**. La direttrice si premura di creare un ambiente dove i bambini si comportano in modo **educato** e **amorevole**, senza lasciare spazio a nessun tipo di violenza. Tutti i comportamenti non consoni vanno bloccati al loro nascere. I bambini tendono a interiorizzare i comportamenti che loro prediligono sia nella vita sia a scuola. Va sottolineato, tuttavia, che **la disciplina non è immobilità**. Citiamo in tal senso la stessa Montessori:

“Questo è il punto di partenza per la disciplina: è il tempo più faticoso per la maestra. La prima nozione che i fanciulli devono acquisire per essere attivamente disciplinati è quella del bene e del male: il compito dell’educatrice è quello di impedire che il fanciullo confonda il bene con l’immobilità e il male con l’attività, come avveniva con le forme della disciplina antica. Il nostro scopo è quello di disciplinare all’attività, al lavoro, al bene, e non all’immobilità e alla passività.” (Montessori M., 1999, p.59).

7.7. Sintesi dell’approccio teorico montessoriano

La sintesi teorica dell’approccio montessoriano si presenta come metodo applicativo. Lo scopo è quello di proporre un’analisi concettuale dei concetti teorici fondamentali da porre a confronto con la teoria personale implicita del lettore.

Tabella 3: Concettualizzazione schematica della teoria pedagogica montessoriana

| CARATTERISTICHE (ELEMENTI COSTITUTIVI) | MONTESSORI |
|--|---|
| <p>Visione del bambino Come apprende?</p> | <p>Il bambino è un corpo che cresce e una mente che si sviluppa. È il padre dell’uomo. Un individuo con la sua volontà e direzione. Apprende:</p> <ul style="list-style-type: none"> - con la manipolazione del materiale auto-correttivo - attraverso le attività sensoriali - con la mente assorbente (0-3) e cosciente (3-6) - organizzando la propria struttura cognitiva - con la polarizzazione dell’attenzione - con i 5 sensi |
| <p>Visione del bambino Quali sono i suoi diritti?</p> | <p>Diritto al sapere, alla cura, all’ambiente a misura del bambino, al rispetto del tempo d’apprendimento, all’affetto e al rispetto della sua individualità.</p> |
| <p>Visione del bambino Quali sono i suoi doveri?</p> | <p>Il dovere di rispettare le regole, di aspettare il proprio turno, di tenere lo spazio ordinato e pulito, di fare i lavoretti domestici semplici, di rispettare gli altri.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Fini educativi (ideali/obiettivi) Quali dovrebbero essere i fini educativi della scuola dell'infanzia?</p> | <p>Permettere al bambino di percepire e ordinare il mondo attorno a se stesso, e di sviluppare la volontà di fare Educare il bambino all'indipendenza Educare al contatto con la natura Sviluppare i talenti Sviluppare l'autonomia Sviluppare competenze e conoscenze attraverso l'esperienza sensoriale diretta</p> |
| <p>Quali competenze principali dovrebbe acquisire il bambino nella scuola dell'infanzia?</p> | <p>L'indipendenza, la capacità di scelta. Competenze di vita reale. Rispetto della diversità e dei sentimenti altrui. La capacità di prendersi cura dei propri spazi: pulire, accudire piante, mettere in ordine la stanza.</p> |
| <p>Quali conoscenze principali dovrebbe acquisire il bambino nella scuola dell'infanzia?</p> | <p>Ogni bambino ha il proprio percorso d'apprendimento individuale e raggiunge le conoscenze in linea con le proprie capacità. Le conoscenze riguardano la vita quotidiana, la matematica, l'aritmetica, le scienze, la lingua e la scrittura, la musica.</p> |
| <p>Chi ha il compito di educare il bambino?</p> | <p>Educano sia la famiglia sia la scuola dell'infanzia. In famiglia prevale la componente educativa.</p> |
| <p>Chi ha il compito di istruire il bambino?</p> | <p>Presso la scuola dell'infanzia sono presenti e importanti sia l'educazione sia l'istruzione. Ad ogni modo la scuola dell'infanzia Montessoriana ha una forte componente istruttiva.</p> |
| <p>Quali sono i luoghi dell'educazione e dell'istruzione?</p> | <p>La casa e la scuola dell'infanzia. A casa prevale la componente educativa. A scuola la compresenza di entrambe. Nella scuola dell'infanzia ci sono la stanza e il giardino dove il bambino apprende attraverso la sperimentazione e l'esperienza diretta.</p> |
| <p>Ruolo della famiglia nell'educazione</p> | <p>La famiglia è il primo collaboratore della scuola dell'infanzia. La famiglia educa. I genitori, con il loro esempio, dovrebbero essere i primi educatori del bambino. L'adulto, nella relazione con il bambino, è umile e servo della vita.</p> |
| <p>Quali metodi educativi vengono usati con il bambino?</p> | <p>Il bambino impara da solo attraverso il materiale auto-correttivo e l'ambiente confezionato. L'educatore predispone l'ambiente e osserva il bambino. L'educazione avviene direttamente e indirettamente. L'educatore interviene raramente e solo quando il bambino, dopo svariati tentativi, non riesce a usare il materiale. Così si rispetta la libertà di scelta e l'indipendenza del bambino che cresce e si sviluppa con i propri ritmi.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Quale materiale didattico dovrebbe possedere la scuola dell'infanzia?</p> | <p>Materiale per:</p> <ul style="list-style-type: none"> - lo sviluppo della percezione - lo sviluppo della lingua - la preparazione alla matematica - esercizi di vita quotidiana - la cura dell'ambiente - la cura della persona - il controllo del movimento - l'educazione cosmica |
| <p>Come dovrebbe essere l'ambiente nella scuola dell'infanzia?</p> | <p>Accogliente, a misura di bambino: un ambiente che favorisca l'attività spontanea, la libera scelta del materiale e dell'attività da parte del bambino. Include un giardino/orto nel quale si svolgono attività legate alla coltivazione e cura delle piante. Ordinato. I materiali si trovano sempre nello stesso posto, come pure gli angoli.</p> |
| <p>L'educatore</p> | <p>Il suo ruolo è quello di dirigere lo sviluppo del bambino. Ha il compito di far applicare al bambino l'uso del materiale. L'educatore osserva e stimola ogni bambino in un ambiente predefinito e accogliente, a misura di bambino, rispettando le sue specificità senza correggerlo o giudicarlo. L'educatore:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Possiede la conoscenza scientifica del materiale, dei suoi fini e del suo utilizzo - Si presenta con un'affettuosa confidenza materna - È umile e paziente - È un grande osservatore <p>Deve essere gentile, rispettare i bambini, introdurre i bambini al materiale. Offrire e mettersi a disposizione con le proprie conoscenze.</p> |
| <p>Utilizzo delle nuove tecnologie dell'informazione e comunicazione: computer, tablet e smartphone.</p> | <p>Non sono necessarie. La tecnologia non è proibita, ma nei rari casi quando viene utilizzata, deve essere un mezzo e non un fine. Così la Montessori: "La tecnologia è fenomenale per attirare l'attenzione dei bambini mentre in generale non fa molto per mantenerla."</p> |

8. LA PEDAGOGIA DELLA NATURA – GLI ASILI NEL BOSCO



Figura 16: Tabella dell'Asilo nel bosco di Ostia Antica

La **pedagogia della natura**, detta anche la **pedagogia del bosco**, è un approccio recente che ha origine in Danimarca. Ella Flatau, madre danese di quattro bambini, avvia un progetto per i propri figli e per alcuni bambini del suo vicinato negli anni '50, passando le giornate in un bosco vicino a casa sua. Ben presto comprende che la permanenza in natura ha un effetto molto benefico sui bambini e decide di dare vita a quella che sarà la prima esperienza organizzata di **Asilo nel bosco** (Figura 16).

Questo tipo di approccio alla scuola dell'infanzia, che rivaluta l'importanza della natura in una società che iniziava a perdere il contatto con la natura, riscuote successo e inizia ad espandersi fuori dai confini danesi. Oggi, attuale più che mai, l'Asilo nel bosco rappresenta un'ottima alternativa alle scuole dell'infanzia tradizionali. La natura è più che mai allettante in una società dove le nuove tecnologie iniziano (se già non lo hanno fatto) a sostituirsi ai genitori, ma per fortuna non si sono sostituite così marcatamente agli educatori. I bambini, oggi, sono esposti quotidianamente a TV, personal computer, tablet e smartphone. In una ricerca pilota, condotta nel 2020, quasi la metà delle educatrici intervistate afferma che è importante usare giochi elettronici con i bambini (Debeljuh A., Ružić Baf M., Marfan N., 2021). Questi andamenti si stanno consolidando nonostante le affermazioni

delle neuroscienze, che ritengono che per il bambino di età prescolare sia nocivo l'impatto con le TIC. Queste tecnologie hanno un pessimo impatto sullo sviluppo del potenziale biologico del bambino, e di rimando sul suo sviluppo olistico. Il compito principale del bambino in età prescolare è quello di **giocare** e di **muoversi**, e tutto questo non è contemplato dalle TIC.

Dagli studi di Stephen Moss emerge che il periodo di tempo, trascorso in natura dai bambini, ha subito un grande calo dal 1970 ai giorni d'oggi: i dati della ricerca attestano un calo del 90%. A questo va aggiunto il dato che solo un bambino su dieci gioca regolarmente fuori casa (Moss S., 2012). I bambini, dunque, trascorrono sempre meno tempo in natura prediligendo uno stile di vita sedentario e, pertanto, le abilità manuali connesse al coordinamento fisico non vengono stimolate in maniera naturale, così come avviene quando il bambino trascorre le sue giornate all'aria aperta.

Si parla addirittura di “**disturbo da deficit di natura**” (Louv R., 2006). Questa definizione va intesa come una metafora per indicare i problemi che sorgono quando il bambino si allontana dalla natura. Non è un concetto medico, pur consentendo di individuare i sintomi di chi sperimenta questa condizione. I “sintomi” più importanti sono: **obesità infantile, diminuzione dell'uso dei sensi, problemi di concentrazione e di attenzione, alto tasso di miopia, carenza di vitamina D e depressione**. In un'intervista, pubblicata sul *Greater good Magazine*, Louv spiega quanto sia importante, se non vitale, avvicinare i bambini alla natura. I primi responsabili, ovviamente, sono i genitori ai quali l'autore stesso si rivolge con l'invito di trascorrere con i propri figli un determinato periodo di tempo in natura (Suttie J., 2016).

Come già sottolineato, le neuroscienze ritengono che il movimento sia fondamentale per uno sviluppo psicofisico corretto del bambino. Se il movimento avviene in natura è meglio ancora. Il bambino sviluppa così un maggior numero di sensi e più parti del cervello. Ranko Rajović, autore del sistema d'apprendimento Nuovi Talenti Crescono (NTC), pone le basi del suo lavoro proprio sul fatto che le funzioni cognitive e l'intelligenza sono connesse al numero delle sinapsi (Rajović R., 2017). La formazione di nuove sinapsi è connessa al movimento e, pertanto, sia le funzioni cognitive sia l'intelligenza sono strettamente connesse al movimento (Debeljuh A., Ružić Baf M., Rajović R., 2019). Dai dati emersi dal nostro studio e dalla consultazione di varie ricerche, emerge sempre l'importanza del movimento in età infantile, sia prescolare sia scolare. L'importanza attribuita al

movimento si deve al fatto che il movimento incide sullo **sviluppo olistico del bambino** (Debeljuh A., Ružić Baf M., Marfan N., 2021).

Pierre Parlebas sottolinea che le **emozioni**, l'**intelligenza** e le **capacità comunicative** sono legate al movimento. Il bambino sviluppa il suo potenziale genetico attraverso la stimolazione precoce e le attività motorie. Nell'ambito dell'educazione prescolare è molto importante motivare il bambino coinvolgendolo in giochi che prevedano il movimento e l'uso della motricità fine. Nella scuola primaria questa pratica deve essere continua e assecondata dalla possibilità di libertà di movimento (Parlebas P., 1997). Oggi esistono molti esempi di scuole che applicano l'**educazione democratica** come, ad es., le scuole che applicano i principi educativi di Rudolf Steiner (Steiner R., 2013), di Maria Montessori (Montessori M., 2008; Honegger F.G., 2007), i principi del movimento Reggio Children (Edwards C., Gandini L., Forman G., 2010), i principi della pedagogia della natura, ossia, gli Asili nel bosco (Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B., 2016) e altri approcci che prevedono il movimento come elemento formativo fondamentale nell'educazione del bambino sin dalla nascita e almeno fino all'età di 12 anni. Dagli studi sull'età giovanile, di Rajović (2017), emerge che il movimento è molto importante perché incide anche sullo **sviluppo fisico, psicologico e sociale** dei giovani.

Dopo la Danimarca gli Asili del bosco si diffondono dapprima nei paesi scandinavi. Successivamente iniziano a diffondersi i Waldkindergarten in Germania, già dal 1968. Saranno però ufficialmente riconosciuti solo agli inizi degli anni '90. Oggi in Germania le scuole nel bosco sono più di 1600. In Italia gli Asili nel bosco iniziano a diffondersi nel nuovo millennio, mentre in Croazia sono una realtà molto recente. Ultimamente, in Croazia, si stanno diffondendo sempre di più le peculiarità di questi asili che, da "novità innovativa", stanno diventando una realtà concreta dell'educazione prescolare.

Accanto al principio fondamentale della pedagogia della natura, che determina la necessità di movimento per l'essere umano, va considerata fondamentale pure l'**esperienza diretta della natura** e dei **fenomeni naturali**. Il bambino che ha sperimentato la vita nel bosco, la natura e le sue peculiarità sentirà una maggiore connessione con la natura.

L'ambiente naturale e i materiali naturali **stimolano lo sviluppo del pensiero creativo**, e non solo il movimento. I bambini, usando la fantasia

trasformano ramoscelli, pigne e sassi creando giochi diversi. Questi oggetti prenderanno svariate forme e modalità d'uso diversificate, il ch  non avviene con i giocattoli strutturati. I bambini in questo ambiente sono liberi di saltare, giocare, sporcarsi nelle pozzanghere o con il fango. Gestiscono in maniera autonoma i rischi e i pericoli connessi alla permanenza nel bosco. Ovviamente, gli educatori sono quelli che preparano l'ambiente e si premurano affinch  i rischi e i pericoli siano alla portata dei bambini. I bambini, manipolando gli oggetti naturali sviluppano la motricit  grossolana e fine. Sviluppano l'equilibrio e la capacit  di muoversi con disinvoltura nello spazio. Attraverso l'esperienza diretta apprendono le caratteristiche delle diverse stagioni. Ovviamente queste esperienze variano in base al contesto geografico morfologico nel quale   collocata la scuola dell'infanzia. Essendo a stretto contatto con la natura i bambini apprendono le caratteristiche delle piante e degli animali del loro ambiente.

La societ  contemporanea tende ad allontanarsi dalla natura e, a differenza degli adulti, per il bambino emerge sempre di pi  la necessit  biologica di ritornarvi.

8.1. Caratteristiche

La caratteristica fondamentale dell'Asilo nel bosco   quella di **svolgere in natura la maggior parte delle attivit **: i bambini imparano facendo, sperimentano in piena libert  le loro scoperte, risolvono da soli i problemi che incontrano. Non ci sono giochi o giocattoli strutturati e/o finalizzati a se stessi. Con la loro fantasia i bambini trasformano in giocattoli quello che trovano: pigne, pietre, bastoni, ecc. In questo contesto possono saltare, arrampicarsi, sporcarsi e con queste attivit  stimolano la formazione del proprio cervello. Il cervello, infatti, sviluppa il 75% delle connessioni neuronali entro i sette anni d'et . Le attivit  fisiche del bambino sono fondamentali per questo processo di delineazione della **rete neuronale del bambino**.   importante l'uso delle dita (motricit  fine) e quello di tutto il corpo.

Un'importanza particolare va data al movimento e alle pratiche che stimolano la capacit  dell'equilibrio. In questo modo i bambini imparano a muoversi nello spazio con disinvoltura, mentre nel loro cervello si sta svolgendo un importante processo che li porter  a sviluppare pienamente il loro potenziale. Al giorno d'oggi, quasi un bambino su due inizia a frequentare la scuola elementare manifestando dei disturbi o dei ritardi

nell'apprendimento, e questo secondo i neurologi, si deve a un'eccessiva sedentarietà.

I bambini che frequentano l'Asilo nel bosco, a differenza delle altre scuole dell'infanzia, **trascorrono all'aperto tutta la giornata**. L'orario varia a seconda della scuola dell'infanzia, ma comunque nella maggioranza dei casi i bambini arrivano verso le 8 e ritornano a casa verso le 16. I bambini, ovviamente, non rimangono nel bosco in situazioni di grande maltempo. Questi asili offrono sempre un luogo dove potersi rifugiare in caso di forti intemperie. Nelle vicinanze del bosco si trova sempre un **luogo coperto o una casetta**, che funge anche da **ripostiglio** per tutti gli attrezzi e i materiali didattici che vengono utilizzati ai fini della realizzazione delle attività didattiche, e che serve pure per riporre le cose personali dei bambini.

Il materiale didattico non è strutturato. I bambini giocano e manipolano tutto ciò che trovano nel bosco. Le educatrici, inoltre, preparano e propongono vari tipi di attività: racconto, disegno, modellazione, varie attività che si fanno nel bosco o, in caso di maltempo, nel rifugio. I bambini, con la loro presenza costante in natura apprendono ad **amarla, rispettarla e tutelarla**. Sono in contatto con vari animali, sia domestici che selvatici. Questo rapporto diretto contribuisce alla **conoscenza degli animali e alla loro tutela**. I bambini conoscendo gli animali li apprezzano molto di più e di conseguenza sono più sensibili alla loro tutela.

Nel bosco sperimentano anche le diverse **stagioni** con le loro peculiarità climatiche: caldo, freddo, sole, pioggia, vento, nebbia, ecc. Nelle discussioni di gruppo approfondiscono e analizzano assieme alle educatrici quanto hanno sperimentato in prima persona. Questo consente loro di apprendere in modo diretto e non mediato. Le attività di gruppo contribuiscono a rafforzare il **senso d'appartenenza al gruppo e l'autostima**.

Gli educatori informano regolarmente i genitori in merito alle attività che stanno svolgendo e che svolgeranno affinché i bambini stessi siano vestiti in modo conforme all'attività, alle condizioni atmosferiche e al periodo dell'anno. La libertà del bambino nell'Asilo del bosco è comunque una libertà limitata dalle necessità di mantenere il bambino in **sicurezza**. Ciò significa che i bambini non escono dal raggio d'osservazione dell'educatrice. Non è permesso toccare gli animali selvatici che si possono incontrare nel bosco, né mangiare bacche senza il permesso dell'educatrice.

8.2. Tipologie

Gli Asili nel bosco dipendono molto dalla morfologia del territorio e dal clima del posto dove si trovano. Esiste tuttavia un'ulteriore suddivisione, in asili **classici** e asili **integrati**, connessa alla durata di permanenza in natura.

Gli asili classici hanno un rifugio nel bosco, e può essere una casetta o un piccolo edificio. Qui educatori e bambini ripongono i materiali per le attività e le loro cose e svolgono le attività in caso di brutto tempo. Anche in questo caso i materiali sono materiali naturali e di recupero.

Gli asili integrati hanno una sede fisica come le scuole dell'infanzia tradizionali. Al mattino si svolgono le attività e i programmi in natura. I pomeriggi sono dedicati al riposo o alle attività che si svolgono nelle stanze dell'edificio.

8.3. Agrinidi e agriasili

Gli agrinidi e gli agriasili esistono **presso le sedi di aziende agricole**. Alle attività degli agrinidi, per i bambini dai 3 mesi ai 3 anni di vita, partecipano anche i genitori. (Durastanti F., de Santis C., Orefice G., Paolini S., Rizzuto M., 2016). Le aziende agricole, in questo ambiente rurale, propongono a bambini e genitori la sperimentazione della natura e della realtà rurale nella quale si trovano. Si sperimentano e s'interiorizzano i cicli di vita delle piante e degli animali, e si apprendono le attività dell'azienda agricola ospitante.

8.4. Approccio pedagogico

La pedagogia del bosco, o della natura, è un movimento recente e non ancora del tutto delineato. I pionieri di questo approccio sono Frederic Jackson Turner, Giuseppina Pizzigoni, Rudolf Steiner e Maria Montessori. Data la giovane età del movimento non ci sono ancora delle regole o protocolli standardizzati per questo approccio. Questo è dovuto anche al fatto che questo approccio **delinea le linee guida** che poi vanno **implementate e contestualizzate in base all'ambiente** nel quale l'istituzione prescolare si trova ad operare. L'influenza della morfologia del territorio e del microclima della località influenza il tipo e l'organizzazione delle attività.

Ci sono, però, dei **principi** sui quali si basa questo approccio e precisamente:
a) il rispetto e la tutela della **natura** assieme alla promozione di uno stile di

vita che contribuisca ad una gestione sostenibile del territorio; b) il **cibo** è biologico, e proviene direttamente dalla stessa comunità locale dove opera la scuola; c) il materiale didattico è sempre il **materiale naturale** che si trova nei boschi.

Richard Louv ritiene che il rapporto con la natura abbia molteplici benefici: migliora sia la coordinazione sia la concentrazione motoria. Gli spazi esterni favoriscono il gioco creativo, migliorano l'approccio dei bambini all'interazione positiva con gli adulti e diminuiscono i sintomi del disturbo del deficit d'attenzione. Louv collega il disturbo dell'attenzione ADHD con il "**disturbo da deficit di natura**". Il disturbo da deficit di natura, è stato teorizzato per la prima volta proprio da Louv, e va identificato nella tendenza sempre più manifesta di non esporre i bambini alla natura. Questo, ovviamente, si riferisce ai bambini che vivono in contesti urbani, dove andare in natura diventa una scelta e un'attività che va programmata, sia dalla famiglia che dall'istituzione prescolare (Louv R., 2006).

Gli autori, che si sono occupati della problematica dell'Asilo nel bosco, affrontano anche l'importanza della felicità e del rispetto, della libertà e della responsabilità. Si è andato delineando l'approccio che vede l'Asilo nel bosco come un esperimento che ha come **priorità il cammino verso la meta piuttosto che la meta stessa** (Bello S., Casertano D., Mai P., Ronci G., 2019).

Lo spazio aperto rappresenta l'aula per la maggioranza degli Asili nel Bosco europei. Quello di Ostia, ad es., ha una peculiarità che si affida alla **libera scelta dei bambini**: se i bambini non manifestano la volontà di uscire possono rimanere nella struttura coperta, ma questo accade molto raramente. Tutte le attività, comunque, si svolgono allo scopo di **sperimentare i singoli campi dell'esperienza** (Vedi Allegato 2).

Qual è la differenza rispetto alle scuole dell'infanzia tradizionali? La differenza sta nell'**approccio olistico**. I vari campi d'esperienza non vengono presi in considerazione separatamente con una precisa pianificazione e con un programma standard, bensì, vengono affrontati partendo dagli interessi dei bambini e applicati con **modalità globale e interconnessa**. L'esperienza diretta del bambino è di primissima importanza. Anche la relazione con i **genitori** è molto importante. I genitori, come nel caso dell'asilo di Ostia, instaurano un rapporto d'amicizia e di condivisione. In questo modo gli educatori, conoscendo le dinamiche familiari dei loro bambini, possono

impostare l'attività in modo da renderla complementare e in linea con quello che accade nella vita domestica del bambino.

Il modello d'apprendimento principale è quello del "learning by doing", ovvero, "imparare facendo" per sviluppare l'**autonomia**, la **libera scelta** e l'**indipendenza** del bambino. Ci si ispira al vecchio detto di Confucio: "Se ascolto dimentico, se vedo ricordo, se faccio capisco" che Edgar Dale ha elaborato nel suo cono dell'apprendimento (Dale E., 1969).

Altri autori individuano **cinque ambiti tematici** da integrare nella pedagogia della natura e nella rispettiva didattica, e li definiscono "Outdoor Education". Gli ambiti tematici sono i seguenti: a) il ruolo dell'**ambiente**; b) l'**attivismo** e l'**apprendimento naturale**; c) la promozione della **salute** e del **benessere psicofisico**; d) la **dimensione ecologica** e la **sostenibilità**; e) l'**ambito culturale**. Ciascuno di questi elementi va integrato nella pedagogia della natura e nella rispettiva didattica (Farné R., Bortolotti A., Terrusi M., 2020).

Un'altra elaborazione teorica si riferisce al *Puer radix* o "**bambino radice**". Il bambino radice vive in armonia e a stretto contatto con la natura, ed è il "suo" uomo radice ad aiutarlo a crescere in armonia con la natura (Guerra M., 2015). I movimenti che sostengono l'importanza della natura e della relazione con essa si rifanno proprio a questa definizione del bambino e dell'uomo. Si tratta di un movimento pedagogico, ma non solo. È sempre più evidente che siamo prossimi, nel caso non ci fossimo già arrivati, allo sfruttamento incondizionato delle risorse naturali della Terra. Se questo sfruttamento non venisse fermato metterebbe a rischio la nostra stessa esistenza.

I bambini di oggi sono gli uomini di domani che potranno invertire ed eliminare questa tendenza all'autodistruzione. Per farlo, però, è necessario che i bambini stessi instaurino un rapporto con la natura, che la vivano e la percepiscano come una compagna dalla quale non vogliono separarsi. L'approccio pedagogico, che sta alla base di questa concezione, prevede che i bambini radice e gli adulti radice operino insieme per un ritorno alla natura. Lo scopo è quello di salvare il pianeta (e la specie umana) dal declino al quale ci sta portando la gestione irresponsabile della natura: l'unica cosa da fare è (ri)avvicinarci alla natura.

Tutte le impostazioni teoriche della pedagogia della natura promuovono come punto cardine l'**avvicinamento alla natura**. Sono sempre più numerose le ricerche che confermano l'esistenza di un rapporto mancato con la natura, a favore di un maggior numero di ore trascorse di fronte ai vari schermi, attività che portano spesso a vari tipi di disturbi nello sviluppo dei bambini. A queste premesse teoriche si affiancano i movimenti contemporanei che, comunque, sono anche il frutto di queste stesse premesse teoriche. L'idea fondamentale che prevale è quella di garantire al bambino un buon rapporto con la natura.

Il contatto prolungato con la natura che diventa un vero e proprio rapporto, consente ai bambini di sviluppare un naturale amore e rispetto per la natura stessa. In un mondo dove la società si sta allontanando dalla natura è attualissima la necessità di rivalutare l'ambiente naturale, e di prendersene cura. È quello che succede negli Asili del bosco: **i bambini sviluppano l'empatia verso il prossimo e l'appartenenza al mondo naturale**.

Un altro aspetto importante è il **rapporto numerico** tra educatrice e bambini. Il **rapporto ottimale è di 1 a 10**, poiché un gruppo di queste dimensioni consente all'educatore di seguire individualmente i bambini.

Le nostre considerazioni conclusive più rilevanti vertono tutte attorno al concetto dello **sviluppo biologico naturale del bambino**. L'attività ludica del bambino e il lavoro pratico in natura favoriscono lo sviluppo dei sensi, dell'apparato locomotorio, la motricità grossolana e fine, il rinforzo naturale del sistema immunitario. Ed è proprio grazie alla permanenza e al contatto con la natura, o a quella dimensione definibile come mondo reale, che possiamo evitare ai bambini di andare incontro alla "demenza digitale".

8.5. L'ambiente

La peculiarità e la singolarità della pedagogia della natura è che non esiste un ambiente standardizzato basato sui principi pedagogici fondanti. La regola è la **destrutturazione**. Ognuna di queste realtà trae spunto dalla conformazione morfologica del territorio che le ospita. Il modello pedagogico da adottare va sempre contestualizzato con l'ambiente nel quale opera la struttura educativa, e non si può fare diversamente. Sono le stagioni, il microclima e le condizioni atmosferiche a porre le condizioni di cosa si può e di che cosa non si può effettuare.

Abbiamo visto che esistono **agrinidi, agriasili, asili nel bosco classici e integrati**. Tutte queste varianti abbracciano la pedagogia della natura o del bosco. Quello che le accomuna è disporre di un **posto dove rifugiarsi** in caso di maltempo e **dove tenere attrezzi e materiali didattici**. Il resto dipende dal territorio che ospita la scuola dell'infanzia e dalle condizioni climatiche. Ovviamente, il luogo al coperto dove si accolgono i bambini al mattino e dove si fa attività quando le intemperie sono talmente forti da non permettere l'attività all'aperto, rappresenta il **punto d'incontro tra uomo e natura**, offrendo spunti per l'attività libera come attesta nel suo saggio Selima Negro (Negro S., 2019).

8.6. Una giornata tipo

Da quanto detto finora, anche l'organizzazione della giornata **non ha uno standard uguale e uniforme**. Tutto viene organizzato prendendo in esame le variabili già considerate: stagione, microclima e condizioni atmosferiche.

L'attività si svolge nel corso della **mattinata**. Gli **orari dipendono dal luogo**. Nei paesi nordici le giornate sono più corte e gli inverni più rigidi rispetto al sud. In questi Paesi, pertanto, ci sono meno ore di attività rispetto ai Paesi del sud. Arriviamo ad un **minimo di tre ore al giorno**. Le attività si svolgono **all'aperto anche in caso di pioggia o neve**. Il clima e la temperatura dettano le regole per come saranno vestiti i bambini. Impermeabili e stivaletti per la pioggia sono requisiti fondamentali per ogni bambino.

Al mattino, al loro arrivo, i bambini si ritrovano al loro **punto d'incontro**. Solitamente si tratta del posto dove si riparano dalle intemperie o, in alternativa, in un luogo prestabilito dagli educatori. Come esempio riportiamo in allegato la descrizione dettagliata di una giornata tipo dell'Asilo nel bosco di Ostia Antica (Allegato 2).

8.7. Attività



Figura 17: I bambini nell'Asilo nel bosco

Le attività dell'Asilo nel bosco, come d'altronde tutto il resto, sono determinate dal contesto morfologico e climatico dell'ambiente circostante (Figura 17). Il bambino, a seconda delle stagioni e delle loro peculiarità, sperimenterà in prima persona il territorio e i suoi cambiamenti, comprenderà il tempo e la sua ciclicità. Ogni apprendimento presso l'Asilo nel bosco passa attraverso i sensi e l'esperienza diretta.

La giornata, dopo l'accoglienza e il gioco libero, inizia con il **cerchio mattutino** e si conclude con il **cerchio pomeridiano**.

La competenza che viene esercitata di più è quella dell'**osservazione**. I bambini osservano ogni giorno gli alberi, le piante, gli insetti, gli animali, ecc. Le osservazioni non sono finalizzate a se stesse, bensì vengono elaborate a fine giornata nel cerchio di chiusura.

Un'altra attività importante da svolgere durante la giornata è quella della **raccolta di oggetti** di ogni tipo. I bambini con la loro fantasia **inventano svariati giochi** usando questi oggetti. Un bastone può diventare una canna da pesca da usare nella pozzanghera che è diventata un lago. Queste attività favoriscono la **creatività**.

Alcuni Asili nel bosco hanno anche un piccolo orto e i bambini se ne prendono cura. In questo modo sviluppano la **percezione del tempo**, la **lentezza**, e i **cicli di crescita delle piante e dei vari ortaggi**. In questi casi si sperimenta anche la **pazienza**, considerando che dalla semina alla raccolta passa un notevole periodo di tempo, ma viene compensata dalla soddisfazione di **consumare i frutti del proprio lavoro**. Dalle ricerche su campo emerge che alcuni asili piantano anche erbe aromatiche, utili tra l'altro come stimolo per il senso dell'olfatto. Altri asili hanno degli animali domestici dei quali i bambini si prendono cura (Durastanti F., de Santis C., Orefice G., Paolini S., Rizzuto M., 2016).

8.8. L'educatore

Il grande vantaggio dell'educatore dell'Asilo nel bosco risiede nel fatto che lavora con un numero limitato di bambini. Questo gli permette di conoscerli meglio, di avere più tempo per osservarli direttamente e di poter sviluppare un **approccio individualizzato** come auspica la maggior parte delle teorie pedagogiche. Si sviluppa così anche un rapporto di fiducia tra il bambino e l'educatore (Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B., 2015).

L'educatore, in un ambiente che è in costante divenire, rimane il punto fisso. Come nell'approccio steineriano anche la pedagogia del bosco dà molta importanza all'**imitazione**. Varie ricerche confermano che il bambino percepisce l'educatore come un modello da imitare (Bello S., Casertano D., Mai P., Ronci G., 2019).

L'educatore deve essere bravo nell'arte di **ascoltare** e di **osservare**. L'educatore osserva i bambini nelle situazioni quotidiane, che lui stesso può pianificare e proporre; osserva come esprimono i propri interessi sia attraverso l'attività sia verbalmente. Sta all'educatore creare quelle situazioni d'apprendimento dove il bambino soddisferà le proprie curiosità con l'esperienza diretta, e di conseguenza acquisirà conoscenze. In questo approccio la **libertà** e la **responsabilità** vanno di pari passo. Lo scopo da raggiungere è l'**indipendenza** del bambino, che sia **libero nel pensiero** e **responsabile per se stesso, per i suoi compagni e nei confronti della natura**.

L'educatore definisce i limiti permettendo al bambino di esplorare l'ambiente **all'interno dei confini** che sono stati mutualmente definiti e agendo in questo modo sostiene e incoraggia il bambino nella sua crescita.

L'educatore, inoltre, deve essere un buon conoscitore della natura e dell'ambiente dove lavora con i bambini, ma è necessario che possieda anche ottime **competenze pedagogiche e psicologiche**. A queste competenze si affiancano quelle **ecologiche, biologiche e botaniche**. È auspicabile pure la competenza **metereologica**.

Considerando la flessibilità delle condizioni ambientali nelle quali opera l'educatore egli deve essere pronto ad adeguarsi e a cambiare programma qualora, in base al contesto, si presenti questa necessità. La sua stessa **programmazione deve essere flessibile**. È rilevante pure la sua competenza nell'utilizzo degli attrezzi che servono nel bosco e nell'orto come, ad es., coltellini, seghe, ecc.

Gli imprevisti vanno affrontati dall'educatore come stimoli per cambiare e innovare il programma. Può capitare, ad es., di vedere un uccello raro, o un gruppo di scoiattoli che aprirebbero una miriade di possibilità in termini di attività. Saper cogliere questi momenti, nell'ambito dell'approccio della pedagogia del bosco, fa parte dell'**arte educativa dell'educatore**.

8.9. Sintesi dell'approccio teorico della pedagogia della natura

La sintesi teorica dell'approccio della pedagogia della natura si presenta come metodo applicativo. Lo scopo è quello di proporre un'analisi concettuale dei concetti teorici fondamentali da porre a confronto con la teoria personale implicita del lettore.

Tabella 4: Concettualizzazione schematica dell’approccio teorico della pedagogia della natura

| CARATTERISTICHE (ELEMENTI COSTITUTIVI) | La teoria pedagogica della natura |
|---|---|
| Visione del bambino Come apprende? | Il bambino apprende in movimento, per imitazione, giocando, a stretto contatto con la natura. Impara facendo. S’incentivano l’interazione, la comunicazione, il mutuo rispetto e il rispetto delle diversità. Ha fiducia nelle proprie capacità. |
| Visione del bambino Quali sono i suoi diritti? | Deve essere libero di esprimersi e di risolvere i problemi da solo; di saltare, sporcarsi, correre dei rischi. |
| Visione del bambino Quali sono i suoi doveri? | Rispetto della natura, delle piante e degli animali. Prendersi cura delle piante e degli animali. |
| Fini educativi (ideali/ obiettivi) Quali dovrebbero essere i fini educativi della scuola dell’infanzia? | <ul style="list-style-type: none"> - Stimolare nel bambino l’empatia verso la natura, gli animali e il prossimo - Imparare a rispettare l’ambiente - Autonomia e indipendenza del bambino - Apprendere a vivere in sintonia con la natura |
| Quali competenze principali dovrebbe acquisire il bambino nella scuola dell’infanzia? | Competenze motorie. Sviluppo e mantenimento della creatività e della fantasia. Utilizzo di attrezzi e utensili che si usano nel bosco e nell’orto. Porre le basi neurologiche per l’apprendimento futuro. Attraverso le attività il bambino si sviluppa emozionalmente, socialmente, fisicamente, creativamente e spiritualmente. |
| Quali conoscenze principali dovrebbe acquisire il bambino nella scuola dell’infanzia? | <ul style="list-style-type: none"> - Conoscenze sulla natura e gli animali che lo circondano - Conoscenza delle proprie possibilità e dei propri limiti |
| Chi ha il compito di educare il bambino? | - L’educazione è un processo condiviso con la famiglia. |
| Chi ha il compito di istruire il bambino? | - L’educatore indirizza il bambino verso la comprensione delle proprie possibilità e competenze. La scuola dell’infanzia si propone di istruire il bambino con il metodo “Learning by doing”. |

| | |
|---|--|
| <p>Quali sono i luoghi dell'educazione e istruzione.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Il bosco - L'ambiente naturale - Il rifugio al coperto |
| <p>Ruolo della famiglia nell'educazione</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Ha un ruolo di sostegno - Può partecipare alle attività che si svolgono nell'Asilo nel bosco - È auspicabile una continuità educativa con le attività svolte in famiglia |
| <p>Quali metodi educativi si usano con il bambino?</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Metodi che stimolano i sensi del bambino e il suo pensiero indipendente - Metodi per incentivare l'attività autonoma del bambino e la sperimentazione dell'ambiente - Il bambino contribuisce al lavoro nell'orto e si prende cura delle piante e degli animali - Stimolare la fantasia e la creatività trasformando oggetti naturali in quello che il bambino desidera |
| <p>Quale materiale didattico dovrebbe possedere la scuola dell'infanzia?</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Materiale naturale e stimolante per i sensi del bambino - Utensili per lavorare la terra, strumenti, gessi - La natura è ricca di materiali e non c'è bisogno di aggiungerne altri - Il bambino gioca e manipola con quello che trova nell'ambiente naturale - Non ci sono giocattoli industriali |
| <p>L'educatore</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Ha il ruolo di guida e osservatore - Interviene solo se necessario - Deve amare la natura e conoscerla bene per essere d'esempio al bambino - Deve conoscere la flora e la fauna del suo territorio - Lo scopo è avere un approccio individualizzato con il bambino - Segue e coordina il raggiungimento degli obiettivi del bambino sul piano personale, sociale e accademico. |
| <p>Utilizzo delle nuove tecnologie dell'informazione e comunicazione: computer, tablet e smartphone.</p> | <p>L'utilizzo delle TIC non è contemplato in questo approccio educativo-istruttivo.</p> |

9. CONCLUSIONI

In questo testo abbiamo scomposto e sistematizzato tre teorie pedagogiche che propongono un approccio alternativo all'educazione prescolare. Si tratta di due teorie che hanno cambiato e influenzato l'approccio all'infanzia, all'educazione e al modo di approcciarsi a entrambi: l'approccio Steineriano (Waldorf) e quello Montessoriano. La terza è una teoria recente che rappresenta il ritorno alle origini della specie umana: la pedagogia della natura. L'importanza della tematica dell'educazione e dell'istruzione nella scuola dell'infanzia è quanto mai attuale. Le scoperte delle scienze neurologiche che collegano il movimento con lo sviluppo del cervello e con le premesse per una completa formazione del bambino rendono quantomai urgente un ripensamento dell'approccio al bambino di età prescolare.

Questo testo si propone inoltre come riflessione sui propri credo pedagogici riferiti al bambino e alle modalità educative e istruttive da adottare nei suoi confronti. Abbiamo preparato una griglia con delle domande che aiutano il lettore a sintetizzare ed esplicitare il proprio approccio al bambino e all'educazione in età prescolare. Secondo Bruner ognuno di noi possiede una propria teoria pedagogica implicita che lui definisce come pedagogia popolare. La finalità di questo studio è quella di offrire al lettore gli strumenti per esplicitare la propria teoria implicita e solo in un secondo momento si propone al lettore l'analisi delle tre teorie pedagogiche. Alla fine si ripropone al lettore lo schema di definizione della propria teoria con lo scopo di vedere se l'analisi delle teorie proposte hanno influenzato in qualche maniera la pedagogia popolare del lettore.

Ognuna delle teorie analizzate presenta delle peculiarità che la rendono alternativa. L'approccio Waldorf si basa sui principi dell'antroposofia che ha come scopo la crescita della persona attraverso la conoscenza della dimensione spirituale presente nell'uomo e nell'universo. La spiritualità nell'uomo si manifesta attraverso l'arte e il pensiero. Steiner, l'autore del modello Waldorf era un personaggio poliedrico e le sue riflessioni sono la base, oltre che dell'antroposofia, dell'agricoltura biodinamica, della medicina antroposofica e della pedagogia Waldorf. Il filo rosso che collega tutte queste discipline è la realizzazione dell'essere umano che a 21 anni può sperimentare la maturità. A questa età infatti secondo Steiner si sviluppa l'Io.

Steiner vede il bambino come un essere dinamico, in costante evoluzione, con una propria individualità. L'essere umano si sviluppa con l'imitazione e assecondando ritmi ben definiti. Lo sviluppo si svolge in settenni. Alla fine del terzo settennio si sviluppa l'Io che rappresenta la maturità dell'essere umano. Il primo settennio (periodo prescolare) è di fondamentale importanza. In questo periodo, attraverso la curiosità e la sperimentazione di materiale didattico amorfo e naturale, il bambino sviluppa la fantasia e la creatività. Nel corso del suo percorso educativo il bambino impara a vivere insieme, a conoscere, a fare e a essere. Il tutto assecondando i ritmi naturali che l'educatore e gli insegnanti rispettano. A questi si aggiungono i ritmi e l'individualità di ogni singolo bambino.

Per Steiner sono fondamentali anche i quattro temperamenti che Ippocrate ha definito molti secoli prima. L'educatore deve essere consapevole che il bambino nel primo settennio lo imita e apprende per imitazione. Ciò significa che l'educatore deve avere dei comportamenti degni di essere imitati. A questo fine Steiner propone ai suoi educatori un aggiornamento costante che ha come finalità lo sviluppo personale e quello delle competenze pedagogico didattiche. L'educatore ha dunque una grossa responsabilità nei confronti del bambino e del suo sviluppo. Il bambino lo imita inconsciamente e senza particolari sforzi. Altro aspetto molto importante di questa pedagogia è il ritmo. Steiner imposta le attività della sua scuola dell'infanzia seguendo i ritmi annuali, mensili, settimanali e giornalieri. I materiali didattici sono amorfi e fatti di materiale naturale. In questo modo il bambino sviluppa la curiosità, la fantasia e la creatività, trasformando di volta in volta il materiale in cose diverse. Il materiale, come l'ambiente, naturale e creato con colori tenui. Le Tecnologie dell'informazione e della comunicazione non sono presenti nel lavoro con i bambini.

L'approccio seguente preso in esame è quello della pedagogia scientifica montessoriana. Maria Montessori è stata una delle figure più importanti che ha rivoluzionato e innovato i metodi educativo – didattici dell'educazione prescolare. Contemporanea di Steiner, ha un approccio molto diverso. Il fulcro del suo metodo è l'ambiente a misura di bambino e il materiale scientifico che lei ha creato e sperimentato. Il suo percorso pedagogico parte dal lavoro con i bambini “frenastenici” (deboli di mente). Dopo il grande successo, che vede un gruppo di questi bambini superare l'esame di licenza elementare, la Montessori intuisce che il materiale impiegato con i bambini “frenastenici” può funzionare anche con i bambini “normodotati”. Inizia così la sua avventura nell'educazione dei bambini in età prescolare.

Nella sua prima “Casa del bambino”, nel quartiere popolare di San Lorenzo a Roma, riscuote i primi successi e ben presto il metodo si diffonde più all'estero che in Italia. Il suo metodo viene definito scientifico perché si basa sul materiale che è stato progettato scientificamente e testato utilizzandolo con i bambini. Il materiale didattico montessoriano ha lo scopo di fare ordine nella mente del bambino che fino ai tre anni, secondo la Montessori, ha un carattere assorbente. Dopo questa età il bambino continua a ricevere stimoli dall'ambiente, ma inizia a ordinare gli stimoli. Per questo i suoi ambienti sono molto ordinati, i materiali sono fatti di materiali naturali e sono accessibili ai bambini che li possono maneggiare in maniera autonoma. A differenza di Steiner la Montessori lavora di più sullo sviluppo cognitivo del bambino e meno sullo sviluppo della creatività. Le case del bambino montessoriane sono silenziose e i bambini lavorano con il materiale in maniera pressoché autonoma. Il lavoro della direttrice montessoriana (così la Montessori chiama le proprie educatrici) è prevalentemente quello di preparare l'ambiente, dirigere il bambino al materiale e osservarlo. L'educatrice deve essere molto preparata, umile e una grande osservatrice. La direttrice non si sostituisce mai al bambino nelle attività, bensì, lo indirizza al materiale che è consono al suo livello di preparazione. Se il bambino non è in grado di manipolare correttamente il materiale la direttrice lo orienta su un altro materiale. Quando il bambino sarà pronto lo rindirizzerà al materiale. I bambini partecipano attivamente nella cura dell'ambiente e nei lavori di casa. A questo fine serve il materiale per la vita quotidiana che si compone di attrezzi per la cura e la pulizia dello spazio a misura di bambino. Una delle grandi rivoluzioni del metodo montessoriano è proprio questo: tutto è a misura di bambino. Altra innovazione della Montessori è la polarizzazione dell'attenzione. Si tratta di quello che oggi definiamo “Flow”. Quando il bambino è talmente immerso in quello che sta facendo che non percepisce gli altri stimoli del mondo esterno. Questo, secondo la Montessori, avviene quando il bambino manipola il materiale.

L'ultima teoria che abbiamo analizzato è quella della pedagogia della natura, che si esprime negli Asili nel bosco. Questa è la più recente delle teorie. L'inizio si attribuisce alla danese Ella Flatau che inizia a portare i suoi quattro figli e alcuni bambini del vicinato in un bosco vicino a casa sua. Questo approccio rivalorizza il movimento, la natura e tutta una serie di valori che si stanno perdendo, soprattutto nei contesti urbani. Ci sono autori che parlano addirittura di “disturbo da deficit di natura”. Il mancato contatto con la natura e il conseguente stile di vita sedentario porta ad una sempre maggiore presenza di obesità infantile, diminuzione dell'uso

dei sensi, problemi di concentrazione e di attenzione, alto tasso di miopia, carenza di vitamina D e depressione. Avvicinando i bambini alla natura si minimizzano questi problemi e si massimizzano tutti i benefici di cui godono i bambini che sono in movimento. Recenti ricerche neurologiche connettono lo sviluppo neurologico e psicomotorio con il movimento (sia quello collegato alla motricità grossolana che quello connesso alla motricità fine). Se vogliamo ottenere uno sviluppo olistico del bambino, questi deve assolutamente trascorrere buona parte della giornata in attività che prevedono il movimento. Con tutte queste premesse la pedagogia della natura, con l'approccio didattico degli asili nel bosco, rappresenta un'ottima risposta allo stile di vita sedentario che per adulti e bambini sta diventando di norma. Questo modello sta vivendo una rapida diffusione. La peculiarità di questo modello è che i bambini passano la maggior parte del tempo in natura. I bambini, con l'aiuto della fantasia e della creatività, trasformano in giocattoli quello che trovano. Il materiale è pertanto prevalentemente non strutturato. Accanto al gioco libero in natura gli educatori propongono attività didattiche di gruppo nel bosco o nel rifugio che ogni asilo del bosco possiede. In caso di condizioni meteorologiche sfavorevoli i bambini restano nel rifugio. Il bambino sperimenta sulla sua pelle le varie stagioni con le loro differenze (soprattutto climatiche).

Accanto agli asili nel bosco, variante maggiormente diffusa, abbiamo anche gli agrinidi e agriasili. Si tratta di scuole dell'infanzia che hanno sede in seno ad un'azienda agricola. Anche se gli asili del bosco si sviluppano dalla metà del ventesimo secolo sia Maria Montessori che Rudolf Steiner sono considerati i precursori di questo approccio. Entrambi infatti prevedono attività in natura e, nelle loro declinazioni moderne, non prevedono l'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e comunicazione nel lavoro con i bambini. In questo approccio il bambino apprende dall'esperienza diretta. Si parte dagli interessi dei bambini e attraverso il "learning by doing" i bambini apprendono e sviluppano l'autonomia, la libertà di scelta e l'indipendenza. L'asilo nel bosco e il contatto diretto con la natura sviluppano nel bambino una responsabilità verso la natura. Responsabilità che lo porterà a prendersene cura anche da adulto. Questo potrebbe salvarci da quel declino ambientale che potrebbe sfociare in una catastrofe ambientale se non invertiamo la rotta così come propongono le direttrici teoriche del modello della pedagogia della natura. L'educatore in questo approccio è più vicino al bambino. bambino perché il gruppo è numericamente ridotto rispetto agli altri approcci: il numero massimo di bambini è 10. Le competenze più importanti che deve possedere l'educatore

sono la conoscenza dell'ambiente naturale, l'ascolto, l'osservazione e le competenze ecologico-meteorologiche. La programmazione deve essere flessibile in modo da potersi adeguare ai cambiamenti delle condizioni ambientali. Per concludere: questo approccio è una sorta di ritorno al passato e alle tradizioni legate all'appartenenza e vicinanza alla natura che si stanno perdendo vista la presenza sempre più marcata della tecnologia nella nostra vita quotidiana.

A conclusione di questa carrellata riproponiamo al lettore la riflessione sulla propria teoria pedagogica implicita. Il nostro auspicio è che attraverso questo viaggio, che abbiamo affrontato assieme, abbiate riflettuto sulla vostra teoria e che, mediante la presentazione delle teorie che abbiamo scelto per voi, sia maturato qualcosa in voi. Non esiste un approccio esatto e uno errato ma esiste una vastità di approcci che sono influenzati dai nostri credo, e dalle nostre esperienze di vita e in campo educativo. Nella maggioranza dei casi ognuno di noi fa del suo meglio con la finalità di far crescere al meglio i nostri bambini (sia in qualità di genitore sia di educatore). Vi proponiamo pertanto di rispondere di nuovo alle domande che vi abbiamo proposto all'inizio del libro, quando avete identificato la vostra teoria personale implicita. Rispondete senza consultare le prime risposte e solo dopo aver risposto a tutte le domande è bene confrontare le due griglie e scoprire in quale modo questa lettura e queste conoscenze abbiano influito sul vostro credo pedagogico-didattico. Il nostro auspicio è che attraverso questa carrellata di idee, concetti, approcci e riflessioni abbiate sperimentato un cambiamento.

Tabella 5: Schema per l'identificazione della propria teoria pedagogica personale

| CARATTERISTICHE (ELEMENTI COSTITUTIVI) | Risposta |
|--|-----------------|
| Visione del bambino Come apprende? | |
| Visione del bambino Quali sono i suoi diritti? | |
| Visione del bambino Quali sono i suoi doveri? | |
| Fini educativi (ideali/ obiettivi) Quali dovrebbero essere i fini educativi della scuola dell'infanzia | |
| Quali competenze dovrebbe acquisire il bambino nella scuola dell'infanzia? | |
| Quali conoscenze principali dovrebbe acquisire il bambino nella scuola dell'infanzia? | |
| Chi ha il compito di educare il bambino? | |

| | |
|---|--|
| Chi ha il compito di istruire il bambino? | |
| Ruolo della famiglia nell'educazione | |
| Quali metodi educativi usare con il bambino | |
| Quale materiale didattico dovrebbe possedere la scuola dell'infanzia | |
| Come dovrebbe essere l'ambiente nella scuola dell'infanzia | |
| Ruolo dell'educatore nella scuola dell'infanzia | |
| Competenze e conoscenze dell'educatore | |
| Utilizzo delle nuove tecnologie dell'informazione e comunicazione: computer, tablet e smartphone | |

ALLEGATI

Allegato 1.

IL MATERIALE SENSORIALE MONTESSORIANO

Per la presentazione del materiale sensoriale proponiamo la suddivisione realizzata da Prisca Melucco sul sito <http://www.montessoriinpratica.it/web/content/elenco-materiali-montessori>.

La Melucco presenta solo i materiali “classici” creati in base alle ricerche della Montessori o degli/delle allievi/e a lei più vicini. Oggi esistono molti materiali di ispirazione montessoriana. Una volta compresa la logica ci si può divertire inventando materiali nuovi. Nel nostro caso, a titolo di esempio, prendiamo i materiali creati dalla Montessori così come li presenta la Melucco (Figura 1). Di seguito un estratto del sito internet www.montessoriinpratica.it

È il primo materiale che viene offerto al bambino in quanto prevede la possibilità di autocontrollo.

Torre rosa (pink tower)



Serie di cubi in legno, verniciati in rosa, che vanno da 1 a 10 centimetri di lato.

È una rappresentazione ingigantita del concetto di piccolo - grande già sperimentato con il precedente incastro solido.

Questo materiale esercita un fascino speciale sui bambini, che lo percepiscono come un oggetto prezioso. Sarà per il colore, la corposità degli oggetti, oppure per la propria identificazione con il cubo piccolo che è l'ultimo della serie, ma quasi sempre si stabilisce una particolare e profonda relazione tra questo materiale e i bambini.

La prima sfida è costruire una torre che si regga senza cadere. I piccoli sono così soddisfatti quando ci riescono che non notano se i cubi sono messi più o meno in gradazione.

Le mani toccano i pezzi nel processo del costruire e del disfare, mentre l'occhio si allena a cogliere le differenze.

Presto anche i cubi intermedi andranno al loro posto giusto.

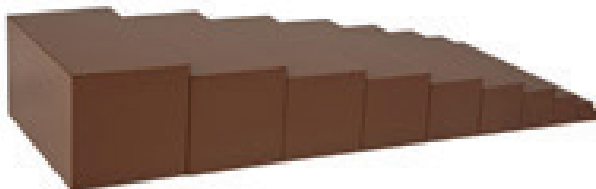
Ma le sfide non sono finite: poi ci si può inoltrare nella fase del perfezionamento. Per i bambini più grandi, infatti, sono previsti dei cubetti in aggiunta alla torre rosa.

Cubetti (small cubes for pink tower)



Sono 271 cubetti da 1 cmq che si possono utilizzare per ricostruire i cubi della torre rosa (solo fino al cubo 6) e conteggiare quanto manca ad un cubo per diventare “uguale ad un altro cubo più grande”.

Scala marrone (brown stair)



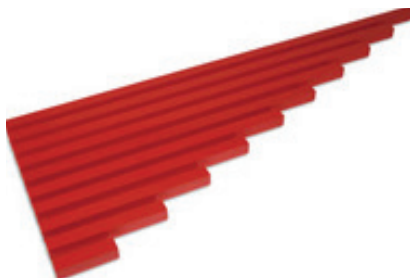
Serie di 10 prismi di legno di uguale lunghezza. È una rappresentazione ingigantita del concetto di fino - grosso. I prismi sono di legno pieno: la differenza si avverte anche nel peso che aumenta sempre di più. L'impressione è che sia proprio il peso di questi oggetti ad affascinare i più piccoli che, inizialmente, faticano a spostarli. Le sezioni hanno le stesse dimensioni dei cubi della torre rosa. Questo permette di creare delle associazioni tra i due materiali che offrono una ricerca di soluzioni quasi infinita e di grande effetto anche estetico.

In aggiunta alla scala marrone sono previsti dei **Prismetti (thin prisms)**.



Sono 19 prismetti in legno naturale, uguali come dimensione. Si utilizzano come i cubetti.

Aste della lunghezza o aste rosse (long rods – red rods)



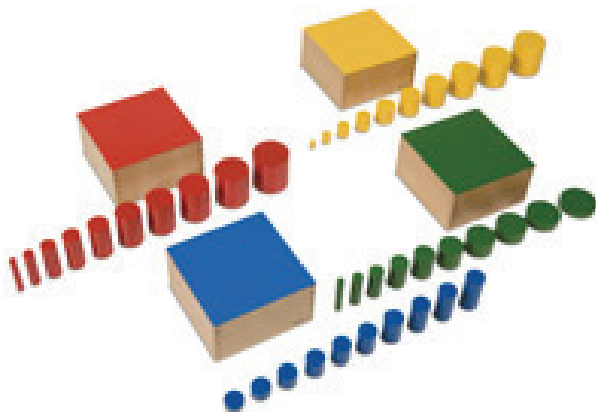
Serie di 10 aste di legno, da 1 cm ad 1 metro, che si differenziano solo per la lunghezza.

Queste aste sono molto importanti perché permettono di sperimentare il senso della lunghezza che è generalmente meno presente nell'esperienza dei bambini. I bambini, infatti, sono attratti da questo materiale proprio perché arriva ad essere inusualmente lungo creando sfide non facili.

Anche queste aste, come per la torre rosa e la scala marrone, possono essere sistemate formando tante disposizioni molto appariscenti. Con le aste della lunghezza, inoltre, è facile scoprire il tema dell'equilibrio sperimentando relazioni tra aste di diversa lunghezza.

E infine, le esperienze con queste aste rappresentano un passaggio sensoriale indispensabile per tutte le esperienze di avvio all'aritmetica (vedi nell'area matematica: aste della numerazione).

Cilindri colorati (knobless cylinders)



Serie di 4 scatole che contengono i cilindri delle stesse dimensioni di quelli contenuti nei blocchi degli incastri solidi, ma senza il pomello della presa. Questo permette di effettuare molto liberamente associazioni, confronti e sovrapposizioni.

Spolette colorate (colour tablets)



Offrono la possibilità di lavorare con i colori attraverso appaiamenti, gradazioni e sono un'occasione per associare i nomi ai rispettivi colori. Si

chiamano spolette perché ricordano le antiche spolette che contenevano i fili di seta colorati.

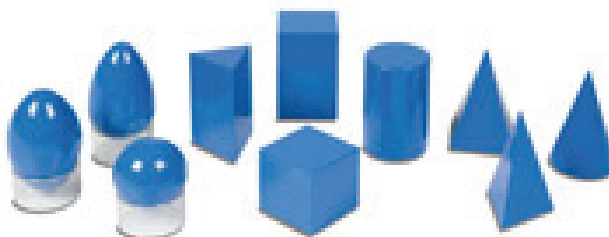
Sono organizzate in tre scatole che permettono attività sempre più complesse.

- I scatola: appaiamento di 3 colori
- II scatola: appaiamento di 1 1 colori
- III scatola: gradazioni di 9 colori (7 sfumature ciascuno). Per un totale di 63 spolette!

I bambini amano in particolare la scatola grande delle sfumature che permette di sperimentare sempre nuove geometrie nella distribuzione del materiale: come a raggiera, a serpente, a scala, ecc.

Si trova in commercio, relativamente recentemente, una quarta scatola: **spolette arcobaleno (rainbow tablets)** che contiene 12 spolette con le sfumature dell'arcobaleno.

Solidi geometrici (geometric solids)



Una serie di dieci solidi che introduce il bambino allo studio della geometria solida.

È un materiale che i bambini amano molto tenere in mano per esplorarne e assaporarne la forma con il tatto.

E non è cosa da poco saper poi riconoscere ad occhi chiusi (ad esempio) una piramide triangolare da un... cilindro!

Armadietto delle forme geometriche (geometry cabinet)



Piccola cassettera che contiene 36 o 30 (a seconda dell'azienda di produzione) incastrici di figure geometriche divisi per tipologia in 5 - 6 cassetti.

Ogni forma, provvista di un pomellino per la presa, si incastra perfettamente nella piastrella corrispondente. Ne consegue che questo materiale può essere usato dai bambini di età inferiore a tre anni in quanto è strutturato con il controllo dell'errore.

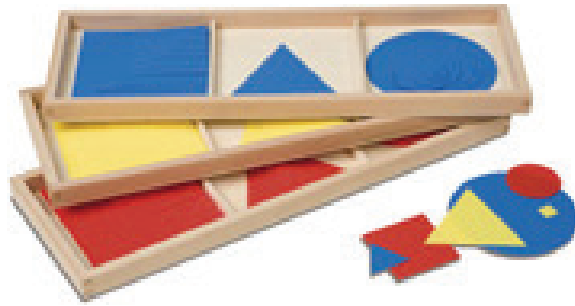
Oltre all'armadietto ci sono tre serie di **cartoncini di figure** uguali agli incastrici: cartoncini delle figure geometriche (**geometry cards**). Si utilizzano per attività di appaiamento con gli incastrici. Presentano tre diverse difficoltà di riconoscimento: la figura, nella prima serie, è piena e quindi perfettamente uguale all'incastrico; nella seconda è delineata da una riga simile alla traccia che lascia un dito di spazio; nella terza la riga è sottile come un tratto di penna.

I bambini più grandi arrivano a conoscere i nomi delle diverse forme geometriche. Nella foto è riportato un esempio del materiale di nomenclatura.

È un materiale importante, direi indispensabile, perché offre la possibilità di manipolare e sistematizzare figure geometriche raccolte per categorie (i cassetti).

Purtroppo, è anche un materiale costoso, ma può essere usato come esperienza sensoriale dai 2 anni fino alla prima classe della scuola primaria!

Figure ornamentali o geometria ornamentale (ornamental geometry)

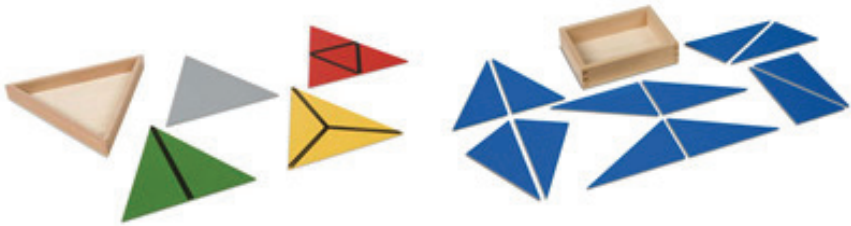


Serie di 3 scatole che contengono triangoli, quadrati e cerchi in una gradazione da 1 a 10 cm. Le forme sono di plastica erde quel tanto da poterle manipolare facilmente.

Le forme si ripetono in tre colori diversi, quindi c'è una scatola per ciascun colore.

Accostando tra loro le immagini si possono formare delle belle, e (quasi) infinite, possibilità di composizioni. Aggiungo che è un materiale molto interessante e creativo, tra l'altro particolarmente economico.

Triangoli costruttori (constructive triangles)



Serie di 6 scatole che contengono figure di triangoli in legno di forma diversa.

Permettono un importante studio del rapporto tra il triangolo e le altre figure geometriche.

Tutte le figure geometriche regolari si possono scindere in triangoli... provare per credere!

Cubo binomio (binomial cube) e Cubo trinomio (trinomial cube)



Hanno l'apparenza di due strani puzzle, ma sono ben altro!
 Costituiscono la rappresentazione materializzata di due precise formule geometriche.

- cubo binomio $(a+b)^3$: 8 pezzi
- cubo trinomio $(a+b+c)^3$: 27 pezzi

A che cosa può servire una tale concretizzazione di una formula matematica?

La matematica diventa così qualcosa di palpabile che può essere toccata, analizzata nelle sue componenti, colta nella sua essenza... capita...

SVILUPPO DEL SENSO TATTILE

Tavolette del liscio e ruvido (rough and smooth boards)

Serie di quattro tavolette dedicate alla facoltà di percepire con chiarezza la sensazione contrastante esistente tra liscio e ruvido.

Sono materiali dedicati al tocco dei polpastrelli. Un tocco sempre più leggero, come dovrà essere quello della mano che scrive sul foglio.

È composto da più tavolette:

- I tavoletta: è divisa in due parti uguali, una ricoperta di cartoncino estremamente liscio, l'altra di carta smerigliata.
- II tavoletta: si alternano strisce di carta liscia e strisce di carta vetrata.
- III tavoletta: sono poste in gradazione carte smerigliate sempre più fine.

- IV tavoletta: sono poste in gradazioni carte sempre più lisce (nella foto non è rappresentata)

Tavolette del liscio e del ruvido per appaiamento (rough and smooth tablets)



Questo materiale è formato da 6 o più paia di tavolette uguali con diverso grado di ruvidità, iniziando dal liscio.

Questo materiale è accompagnato da collezioni di vario tipo:

- carte lisce di varie grammature
- carte smerigliate di diversa grana
- stoffe diverse

Scatole delle stoffe: due moderne e una molto antica



Prima scatola (al centro): contiene un numero vario di coppie di stoffe colorate di diversa qualità e consistenza. Nella foto le stoffe sono di misura 14 x 14 cm.

Io preferisco usare per questa prima scatola una misura più grande, almeno 16 x 16. Il numero delle stoffe può variare da 6 a 8.

Seconda scatola (a sinistra): contiene sempre coppie di stoffe, ma tutte bianche.

La terza (a destra) è un'affascinante scatola antica con tanti cassetti, realizzata per l'esercizio con le stoffe!

SVILUPPO DEL SENSO STEREOGNOSTICO

I sacchetti (mystery bags)



Sono dei sacchetti dove è possibile infilare la mano per riconoscere coppie di oggetti di diversa forma e materiale.

Questi sacchetti sono preparati in gran numero. Il contenuto viene variato regolarmente in modo da mantenere vivo l'interesse.

Molto interessante la soluzione adottata per questo sacchetto: la mano o le mani si infilano solo lateralmente così è più difficile infilare anche l'occhio per darsi un aiutino.

Mystery box (mystery box)



Questo è un materiale inserito recentemente: una scatola (che può essere anche di cartone) con due fori per infilare le mani.

È importante che intorno ai fori venga sistemata della stoffa che abbia un lato apribile dove infilare gli oggetti.

Tutti, o quasi tutti i **materiali sensoriali** possono diventare occasioni per svolgere attività di appaiamento o di gradazione ad occhi chiusi!

SVILUPPO DEL SENSO TERMICO

Borse dell'acqua calda



È un esercizio descritto da Maria Montessori da fare con due borse di gomma per sperimentare la differenza caldo-freddo. Vanno bene anche due borse di vari formati che possano contenere l'acqua: in una si mette l'acqua calda e nell'altra quella fredda.

Tavolette bariche (thermic tablets)



Sono sei paia di tavolette di diversi materiali: ferro, vetro, marmo, legno, feltro e sughero. Si ricerca l'appaiamento ad occhi chiusi.

Scaldini (thermic bottles)



Sono otto bellissimi scaldini di metallo per appaiare quelli con lo stesso calore o per creare delle gradazioni.

È un materiale che affascina i bambini: sa di prezioso, diverso. Inoltre, è molto gradevole da tenere in mano e pure interessante da preparare.

La foto riporta l'immagine del catalogo della Gonzaga Arredi.

SVILUPPO DEL SENSO UDITIVO

Cilindri dei rumori (sound boxes)

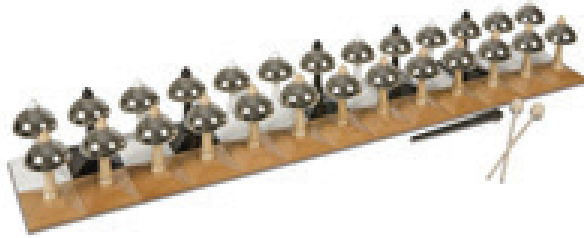


Sono sei coppie di cilindri che contengono oggetti diversi e scuotendoli emettono suoni diversi. Il più leggero è quasi impercettibile e crea un deciso contrasto con il più forte.

L'attenzione, con questo materiale, viene rivolta alla gradazione dei rumori.

Successivamente, è interessante preparare del materiale vuoto che possa essere riempito e predisposto dagli stessi bambini.

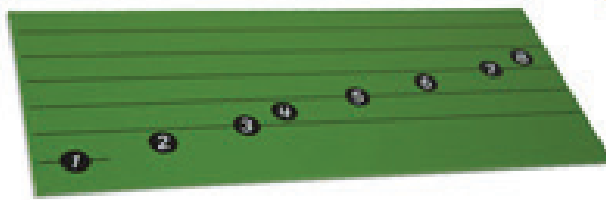
Campanelli (bells)



Sono due serie di 13 paia di campanelli che formano la scala di DO maggiore. Una serie ha la base di legno ed è senza nome. L'altra, con il nome, ha la base bianca. Si possono utilizzare per appaiamento e gradazione.

È un materiale di grande fascino. I campanelli sono all'apparenza tutti uguali: ma da ognuno esce un suono diverso!

Tavole per il rigo musicale (bells staff board)



È una serie di 3 tavole che permettono di esercitarsi sulla posizione delle note sul rigo musicale o sul pentagramma.

Un altro metodo utilizzato per far sentire ai bambini i suoni deboli e/o impercettibili è la “lezione del silenzio”. Questa lezione sviluppa l’udito ma anche il controllo. I bambini, infatti, devono stare tutti in silenzio totale per sentire dei rumori che di solito sono impercettibili.

SVILUPPO DEL SENSO BARICO

Tavolette del senso barico (baric tablets)



Sono tre serie di tavolette, ognuna di peso diverso perché sono state create con tre rettangoli realizzati con legni diversi. Ogni serie contiene sei tavolette.

Le tavolette si appoggiano sulle mani per percepirne e soppesarne il peso.

La forma uguale esalta la differenza: in questo caso il peso.

Il materiale si usa con una benda sugli occhi e il colore differente dei tre tipi di legno serve come motivo di controllo.

Alla fine di queste esperienze, è sempre molto interessante, mettere a disposizione una bilancia a due piatti per consentire ai bambini di esplorare il peso degli oggetti.

SVILUPPO DEL SENSO GUSTATIVO E OLFATTIVO

Bocchette per il senso del gusto (tasting exercise)



Ci sono quattro coppie di bottigliette con contagocce che contengono gli esempi dei quattro sapori fondamentali: dolce, salato, acido e amaro.

Bocchette per odorato (smelling bottles)

In modo analogo si preparano 12 bottigliette non trasparenti che contengono varie coppie di sostanze da appaiare.

Questa stessa procedura può essere realizzata con coppie di sacchetti che contengono sostanze secche.

Per il senso del gusto si preparano anche piccoli assaggi per il riconoscimento di sapori conosciuti.

Allegato 2.

UNA GIORNATA TIPO NELL'ASILO NEL BOSCO DI OSTIA ANTICA

Vediamo come si organizza uno dei primi Asili nel bosco italiani che proponiamo come modello a quanti si vogliono avventurare in questo tipo di approccio pedagogico e didattico. Di seguito proponiamo un estratto, tratto dal sito ufficiale dell'Asilo nel bosco di Ostia, dove viene descritta la giornata tipo per i bambini dai 2 ai 6 anni:

La giornata è impostata in base ai seguenti principi fondamentali connessi al benessere e all'apprendimento:

1. Si apprende solo quello che si ama
2. Non esiste un tempo uguale per tutti
3. Il tempo deve essere flessibile e lento
4. L'apprendimento necessita di un ruolo attivo
5. L'educazione emozionale è fondamentale
6. Si conosce sé stessi, gli altri e la vita prevalentemente con il corpo e con tutti i sensi
7. Si apprende molto meglio se accompagnati da emozioni piacevoli
8. I maestri sono facilitatori e accompagnano il bambino a fare ricerca autonoma
9. La dimensione ludica è imprescindibile

Non c'è un orario di ingresso uguale per tutti. Abbiamo deciso di permettere alle famiglie di trascorrere del tempo prezioso con i propri figli. In un quadro in cui il tempo che i genitori trascorrono con i figli è sempre minore, ci pare doveroso lasciare loro la possibilità di stare insieme senza vincolarli con un orario d'ingresso unico. Le emozioni dei genitori

accompagnano i bambini nel vivere e interpretare la vita, alzarsi dal letto e cominciare la giornata correndo fa male alla salute e genera ansia e stress. Non vogliamo essere noi a spacciare cortisolo.

Le proposte multiple, fino alle 10 ce ne stiamo alla base e in questo tempo lo spazio viene allestito in centri di interesse. I bambini possono scegliere liberamente, seguendo il proprio interesse, e possono stare nelle diverse stazioni per tutto il tempo che vogliono. Le proposte vengono costruite partendo dall'osservazione e per questo ogni settimana il gruppo di lavoro si riunisce per fare il punto dell'osservazione, valutare e progettare. I campi d'esperienza su cui intervengono le proposte sono quelli tracciati dal Ministero.

Una zona è dedicata alle **attività da fare seduti** (creta, preparazione dei colori naturali, opere d'arte con la natura, laboratorio di pozioni magiche ecc.) dove oltre alla manualità fine si sollecitano esperienze sensoriali ricche, creatività, immaginazione, competenze logiche e socialità.



In un altro angolo c'è sempre **una maestra che racconta storie** inventate, senza immagini o con degli albi illustrati, kamishibai ecc. Qui lavoriamo sulla verbalizzazione, sull'educazione emozionale, sull'immaginazione e su alcune abilità sociali fondamentali come la capacità d'ascolto.



Accanto a noi c'è **una fattoria didattica, un rifugio per animali abbandonati**, e non di rado tra le proposte c'è quella di fare visita agli amici animali. Non esistono maestri più empatici e questa esperienza è utilissima per l'educazione emozionale. Ovviamente, in base alle diverse esperienze proposte in questo luogo prezioso, si lavora su diversi altri bisogni dei bambini.



Il gioco libero è sempre concesso nelle sue mille declinazioni, **dal gioco motorio a quello simbolico**. Attraverso questa esperienza lavoriamo praticamente su tutti i campi d'esperienza del ministero. In più, e ve lo raccontiamo perché è una preziosa scoperta neuroscientifica, attraverso il gioco si forma nel modo migliore la materia della corteccia prefrontale, la saggia cabina di regia del nostro cervello. In tutti i giochi alleniamo la memoria a breve termine, la flessibilità cognitiva, la logica, la gestione delle emozioni, l'immaginazione e impariamo a prendere decisioni sagge.

Noi maestri cerchiamo di essere discreti e lavorare nella preparazione degli spazi affinché i bambini possano vivere le esperienze in autonomia e questo ci lascia il tempo per **accogliere le famiglie** e per **lavorare con i bambini sull'aspetto relazionale ed emozionale**.

Intorno alle 10, quando quasi tutti sono arrivati (gli altri ci raggiungeranno poi nel posto che indichiamo nel gruppo Whatsapp) **facciamo sempre un cerchio**. Un tempo e un luogo prezioso dove possiamo guardarci negli occhi, fare merenda insieme, ascoltarci e giocare con le emozioni.



Poi ci **immergiamo nella natura selvatica**, un'esperienza dall'altissima valenza pedagogica. Viviamo, emozionandoci insieme, la dimensione dell'avventura e della scoperta. Andiamo a scoprire le mille meraviglie che riempiono qualsiasi ambiente naturale. A noi piace alternarli: il bosco, il

fiume, il mare, la campagna hanno la loro specificità e viverli tutti è una grandissima opportunità



Il **pranzo** è un momento di gioia, condivisione e sana alimentazione. Il fare la fila per lavarsi le mani, l'attendere il proprio turno per riempirsi il piatto (ovviamente di ceramica), l'alzarsi da tavola insieme sono tutti insegnamenti fondamentali in cui diverse competenze sociali brillano. Poi insieme sparciamo e portiamo gli avanzi agli animali o alla compostiera.

Il pomeriggio, per chi non fa la pennichella, è **tempo da dedicare all'ozio**, inteso come spazio e tempo gestito autonomamente dai bambini. In un'epoca, in cui i bambini hanno tutte giornate iper-strutturate, ci pare fondamentale lasciare loro questo tempo prezioso. Solo avendo a disposizione questo tempo e con degli adulti che ti danno fiducia, hanno modo di farsi una domanda preziosissima: "io cosa voglio fare?" e trovare una risposta soddisfacente.

Alle 16.30 i maestri staccano ma **la scuola rimane aperta per le famiglie**. C'è un baretto dove possono fermarsi e chiacchierare, proponiamo dei seminari e le famiglie stesse possono proporre cose (tratto da: <https://www.asilonelbosco.com/wp/2020/10/11/educare-in-natura-una-scelta-sempre-piu-diffusa-vi-raccontiamo-una-giornata-in-un-asilo-nel-bosco/> . Consultato il 28.01.2022)

BIBLIOGRAFIA

Bello S., Casertano D., Mai P., Ronci G., *L'Asilo nel bosco, un nuovo paradigma educativo*, Tlon edizioni, Roma, 2019.

Bruner, J. *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997.

Carlgrén F., *Odgoj ka slobodi, Pedagogija Rudolfa Steinera, Slike i izvješća iz međunarodnog pokreta waldorfskih škola*, Društvo za waldorfsku pedagogiju, Zagreb, 1990.

Castellarnau A., Castro M., *Maria Montessori - La donna che rivoluzionò per sempre il mondo dell'educazione*, RBA Italia S.r.l., Milano, 2019.

Costa M., *L'euritmia*. Pedagogia e didattica, 2017 [Online]. Disponibile su: <http://www.liberascuola-rudolfsteiner.it> Consultato il 22 febbraio 2022.

Dale, E., *Audiovisual methods in teaching*, Dryden Press (3rd ed.), New York, 1969.

Debeljuh A., Ružić Baf M., Marfan N., *Learning and development: ict versus traditional Gaming in kindergarden, case study*, Proceedings of INTED 2021, Conference 8th-9th March 2021.

Debeljuh A., Ružić Baf M., Rajović R., *NTC (Nikola Tesla Centre) camp and information and communication technologies – Kids evaluation of innovative learning techniques*, The 15th International Scientific Conference, eLearning and Software for Education, Bucharest, 2019.

Durastanti F., de Santis C., Orefice G., Paolini S., Rizzuto M., *Agrinidi, agrisili e asili nel bosco: nuovi percorsi educativi nella natura*, Terra Nuova edizioni, 2016.

Edwards C., Gandini L., Forman G., *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Junior, 2014.

Eysenck H.J., *Dimensions of personality*, Routledge, 2017.

Farné R., Bortolotti A., Terrusi M., *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma, 2020.

Giovetti, P., *Rudolf Steiner; la vita e l'opera del fondatore dell'antroposofia*, Edizioni Mediterranee, 2006.

Guerra, M., (a cura di) *Fuori, Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Franco Angeli Ed., Milano, 2015.

Honegger Fresco, G., *Montessori: perché no? Una pedagogia per la crescita*, Franco Angeli Ed., Milano, 2007.

Ilgaya K., Fonseca M. S., Murakami M., Mainen Z. F., Dayan P., *An effect of serotonergic stimulation on learning rates for rewards apparent after long intertrial intervals*, *Nature communications*, 2018 [Online] disponibile su <https://www.nature.com/articles/s41467-018-04840-2> Consultato il 9 febbraio 2022.

Jones R., *Self-fulfilling Phropecies*, Wiley, London, 1977.

Louv R., *L'ultimo bambino nei boschi. Come riavvicinare i nostri figli alla natura*, Rizzoli, 2006.

- M., Lamparelli C. (a cura di), *Educare alla libertà*, Mondadori, 2008.
- Melucco P., *Elenco materiali Montessori*, disponibile su: <http://www.montessoriinpratica.it/web/content/elenco-materiali-montessori> Consultato il 25 febbraio 2022.
- Montessori M., *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano, 2000.
- Montessori M., *La scoperta del bambino*, Garzanti Editore, Milano, 1999.
- Montessori M., *La mente del bambino*, Garzanti Editore, Milano, 1999.
- Montessori M., *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano, 1999.
- Montessori M., Grazzini C. (a cura di), *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, Milano, 2000.
- Montessori M., Lamparelli C. (a cura di), *Educare alla libertà*, Mondadori, 2008.
- Moss S., *Natural Childhood* (report), National Trust, 2012.
- Negro S., *Pedagogia del bosco: educare nella natura per crescere bambini liberi e sani*, Terra Nuova edizioni, 2019.
- Parlebas P., *Giochi e sport. Corpo, comunicazione e creatività ludica*, Edizioni Il Capitello, Torino, 1997.
- Phillips S., *Montessori priprema za život odgoj neovisnosti i odgovornosti*, Naklada Slap, Jastrebaske, 1999.
- Rajović R., *IQ djeteta - briga roditelja*, Harfa, Split, 2017.
- Rideout, V., Robb, M. B., *The Common Sense census: Media use by kids age zero to eight, 2020*. San Francisco, CA: Common Sense Media, 2020 [Online]. Disponibile su <https://www.common Sense Media.org/sites/default/files/uploads/research/2020 zero to eight census final web.pdf> Consultato il 24 febbraio 2022.
- Scaglia E., *Montessori e il bambino in famiglia: per una pedagogia della prima infanzia come pedagogia della liberazione*, Rivista: Formazione Lavoro Persona, Università degli studi di Bergamo [Online] disponibile su <https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/issue/view/30> Consultato il 7 febbraio 2022.
- Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B., *La scuola nel bosco: pedagogia, didattica e natura*, Edizioni centro studi Erickson, 2016.
- Seitz M., Hallwachs U., *Montessori ili Waldorf? Knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge*, Educa, Zagreb, 1997.
- Spitzer M., *Demenza digitale, Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*, Corbaccio, Milano, 2019.
- Steiner R., *Educazione del bambino e preparazione degli educatori*, Editrice Antroposofica, Milano, 2013.
- Suttie J., *How to Protect Kids from Nature-Deficit Disorder*, 2016 [Online] Disponibile su https://greatergood.berkeley.edu/article/item/how_to_protect_kids_from_nature_deficit_disorder, Consultato il 24 febbraio 2022.

SITOGRAFIA PER APPROFONDIRE LA TEMATICA

Metodo Montessori e Waldorf

Attività pratiche: <https://www.lapappadolce.net> Consultato il 24 febbraio 2022.

Rudolf Steiner (Waldorf)

Esempio di scuola Waldorf: <https://www.liberascuola-rudolfsteiner.it/>

Federazione delle scuole Steiner Waldorf in Italia: <https://www.educazionewaldorf.it/>

Cooperativa sociale Steiner – Waldorf Micheliana: <http://www.waldorfdelgarda.it>

Progetto Rudolf Steiner: www.rudolfsteiner.it

Esempio di scuola dell'infanzia steineriana: <http://www.asiloaltalena.it>

Esempio di scuola, scuola dell'infanzia e associazione steineriana: <http://www.scuolawaldorf.org>

Esempio di piano dell'offerta formativa (Asilo Waldorf “Colle fiorito”): <http://www.steinerwaldorf-rovereto.it/media/pei-pof-asilo31122015-b73.pdf>

Maria Montessori

Opera Nazionale Montessori: <https://www.operanazionalemontessori.it>

Centro nascita Montessori: <https://www.centronascitamontessori.it>

Centro internazionale Montessori: <https://centrointernazionalemontessori.com>

Montessori in pratica: <http://www.montessoriinpratica.it/web>

Association Montessori Internationale: <https://www.montessori-ami.org>

Montessori Europe: <https://www.montessori-europe.net/>

Aiutami Fare Da me; L'ambiente: <http://www.aiutamiafare dame.it/lambiente/>
Consultato il 23 febbraio 2022.

Metodo Montessori: www.metodomontessori.it Consultato il 23 febbraio 2022.

Asilo nel bosco

Comitato Promotore per l'Educazione in Natura: <http://educazioneinnatura.org/>

L'Asilo nel bosco di Ostia Antica.

Esempio di asilo nel bosco (Ostia Antica).

<https://www.asilonelbosco.com/wp/>

<https://www.youtube.com/watch?v=4iVcKVxYqgo>

<https://www.youtube.com/watch?v=toGejHhIEo>

L'asilo nel bosco di Nemi:

https://video.repubblica.it/edizione/roma/alberi-e-sentieri-al-posto-dei-banchi-di-scuola-ecco-l-asilo-nel-bosco-di-nemi/329088/329686?fbclid=IwAR3ROS12k61D-SaTI3AsMstmKYcWdfjNEP_k0vWERABtGax-XgcFgJL1HNE

Un asilo nel bosco in Danimarca (Denmark's Forest Kindergartens): <https://www.youtube.com/watch?v=Jkij9dJfcw&t=97s>

Nell'evoluzione dell'uomo, l'educazione e l'istruzione hanno avuto e hanno tuttora un posto importante nel suo sviluppo. Oggi sono sempre di più le scuole dell'infanzia che offrono approcci e metodi di lavoro diversi tanto che spesso è difficile per i genitori decidere quale approccio scegliere.

Il libro che avete in mano parte dalla consapevolizzazione della propria teoria pedagogia implicita e analizza tre approcci alternativi che si basano sui principi della pedagogia Waldorf, della pedagogia Montessori e della pedagogia della natura.

prof. dr. sc. Maja Ružić Baf, Università degli Studi J. Dobrila di Pula

Il saggio di Andrea Debeljuh presenta un'accurata e mai scontata ricostruzione epistemologica di tre grandi metodologie educative per l'infanzia (steineriana, montessoriana e del cosiddetto "asilo nel bosco"). L'autore suggerisce una forma di supporto (per un educatore che operi nell'età prescolare) per rivisitare e significare continuamente la propria postura professionale, nelle tre dimensioni del *sapere*, del *saper fare* e del *saper essere*.

Ricco di schemi, di immagini, di tabelle che rendono agevole la sua lettura e la sua analisi, il saggio si configura come un vero strumento di supporto alla riflessività educativa di chi operi con l'infanzia.

dr. sc. Elisabetta Madriz, Università degli Studi di Trieste

Il libro analizza in modo chiaro e sintetico i fondamenti delle pedagogie Waldorf, Montessori e della natura. L'autore descrive dettagliatamente questi tre approcci, dando un supporto ai professionisti per arricchire la loro prassi didattica pedagogica ma anche ai genitori per la scelta della scuola dell'infanzia per i propri figli.

doc. dr. sc. Ranko Rajović

Prezzo / cijena

16€

ISBN 9789533770185



9 789533 770185