

SERGIO NERI

Ispettore Tecnico M.P.I. - Direttore de "L'Educatore"

ASPETTI METODOLOGICO-DIDATTICI DEGLI ORIENTAMENTI '91

=====
Relazione svolta al corso di formazione dei formatori
I.R.R.S.A.E.Umbria - Giugno 1992

Agli aspetti metodologico-didattici della nuova scuola dell'infanzia gli Orientamenti dedicano, quasi per intero, la quarta e ultima parte del testo. Tale collocazione non deve far pensare che si tratti di una parte marginale, quasi aggiuntiva. Essa costituisce, invece, la logica conclusione di un percorso educativo che, muovendo dai diritti del bambino e dalle finalità che la società pone all'educazione scolastica, lega strettamente le prospettive curricolari alla realtà operativa, cioè ai caratteri metodologici generali e specifici, oltre che alle necessarie qualificazioni organizzative, che vengono conseguentemente richiesti alla nuova scuola dell'infanzia. Si vuole evidenziare, in altri termini, che ogni riflessione sugli aspetti metodologico-didattici e organizzativi deve muovere da una corretta e prospettica lettura e interpretazione del curricolo, il cuore del progetto educativo delineato dagli Orientamenti '91. E appunto dalle prospettive curricolari prendono avvio queste sintetiche note.

Non casualmente gli Orientamenti parlano di prospettive curricolari. Il ricorso al plurale (si tenga conto che il plurale costituisce il paradigma concettuale e culturale che percorre l'intero testo e che gli conferisce quell'apertura alla multidimensionalità della costruzione della personalità e alla multiculturalità della prospettiva educativa dell'uomo che costituiscono tratti fondanti e irrinunciabili di ogni società postindustriale quale è la nostra, ormai) non è casuale. Infatti può essere lecito fare riferimento ad un curricolo tripartito o, se si vuole essere più espliciti, a tre veri e propri curricoli, ciascuno dei quali è dotato di una propria relativa identità, anche se, nella pratica educativa, essi esistono e si realizzano in forme strettamente intrecciate, scomponibili (discretizzabili, se parliamo in termini matematici) solo all'occhio tecnico-professionale del docente.

Sinteticamente parliamo di:

- un curricolo implicito determinato di fatto dalle modalità organizzative che la scuola materna assume e via via modifica, sulla base dell'assunzione di competenze ed autonomie da parte dei bambini. Si tratta, è bene ricordarlo, di un complesso di scelte e di realizzazioni che "influenza il comportamento degli operatori della scuola ed il significato che essi attribuiscono alla loro attività e che si ripercuote, in tal modo, sulla qualità stessa dell'esperienza dei bambini". E gli Orientamenti, rendendo esplicito il contenuto di tale affermazione, parlano di modalità di organizzazione e funzionamento delle sezioni, di attività ricorrenti della vita quotidiana, di strutturazione degli spazi, di scansione dei tempi, di qualità, funzionalità e collocazione degli arredi, di predisposizione e allestimento di percorsi di attività e via di seguito;

= un curricolo che possiamo chiamare integrato che, seppure non facilmente individuabile nel testo ministeriale, deriva dall'aver concepito questa scuola come un luogo di vita e di apprendimento, un "contenitore" dove si impara a pensare e vedere assieme e entro cui si costituiscono quei forti rapporti solidali che, se vissuti con pienezza, costituiscono ingredienti particolarmente importanti per la sicurezza del sé attraverso il dispiegarsi di esperienze relazionali sempre più aperte e coinvolgenti. Ci riferiamo, per farla breve, alle tradizioni di cui ogni scuola, in quanto comunità, deve "dotarsi" alla possibilità di esperire assieme momenti di forte coinvolgimento emozionale (l'ascolto della narrazione di una fiaba, per esempio) rendendosi reciprocamente partecipi di sentimenti quali la speranza e la paura, il timore e il desiderio, l'ansia e la soddisfazione... Si vuole dire, in altri termini, che anche la scuola deve avere una sua identità in cui potersi ritrovare e riconoscere come protagonisti di un viaggio comune: il senso della partecipazione, il piacere della condivisione, il gusto della convivialità, la sicurezza che deriva dal sentirsi accettati, la scoperta che gli altri hanno attese e aspettative verso di noi... tutto ciò non può essere affidato al caso ma occorre farne, almeno a scuola, oggetto di un percorso curri...

colare che vive scansioni ben individuate nella mente e nella progettazione dei docenti, anche se non appartiene alla consapevolezza dei bambini;

- un terzo curricolo, quello che esplicitamente caratterizza gli Orientamenti '91 e che perciò stesso è detto esplicito, riguardante i campi di esperienza, di cui ampiamente si è trattato durante questo corso. In questa ^{sede} occorre ricordare soltanto che essi derivano dall' intreccio di tre fattori a cui il testo ministeriale dedica specifica e approfondita attenzione: le finalità della scuola materna (riassunte nella triade: maturazione dell'identità, conquista dell'autonomia, sviluppo della competenza); le dimensioni di sviluppo (il bambino concreto e tutt'intero con cui a scuola facciamo i conti, colto quindi nell'universo delle sue dimensioni percettive, motorie, emotive, intellettuali, sociali, affettive ecc.) e i sistemi simbolico-culturali (come complessi di significati culturalmente e storicamente determinati che trasmettono informazioni diverse in funzione dei mezzi di comunicazione e di espressione loro proprie e permettono di costruire rappresentazioni e descrizioni in grado di restituire aspetti significativi della realtà). La combinazione di questi tre fattori ubbidisce a quattro regole che è bene tenere ben ⁱⁿ evidenza per capire il costituirsi dei singoli campi di esperienza e che Clotilde Pontecorvo ha così lucidamente sintetizzato:

- 1) né le finalità né le singole dimensioni di sviluppo definiscono un campo di esperienza perchè sono ritrovabili in più campi;
- 2) per definire un campo di esperienza ci vuole almeno un sistema simbolico-culturale di riferimento, ma uno stesso sistema simbolico-culturale non si ritrova in due campi di esperienza;
- 3) finalità educative e dimensioni di sviluppo in interazione con il/i sistemi simbolico-culturali di riferimento sono

la base per l'individuazione degli obiettivi del campo;

- 4) i sistemi simbolici di riferimento del campo costituiscono la base per l'individuazione delle metodologie specifiche in rapporto alla didattica generale propria della scuola dell'infanzia.

La didattica generale

Questa lunga premessa pare utile per individuare l'area della cosiddetta didattica generale a cui fare seguire l'esame di ^{quella} didattica ca specifica a cui rimandano, come si è visto, i campi di esperienza. Per far^{breve}ci sono di immediato e esplicito aiuto le parole degli Orientamenti i quali mettono a punto, in specifici paragrafi, i capisaldi di quella che viene appunto detta didattica generale della scuola infanzia: il gioco, l'esplorazione e la ricerca, la vita di relazione, la mediazione didattica, l'osservazione, la progettazione, la verifica, la documentazione.

Il testo ministeriale è sufficientemente chiaro e ricco di indicazioni, per cui vale la pena, in questa sede, riservare l'attenzione alla puntualizzazione di concetti e alla messa a punto di indicazioni che risultano aggiuntivi e, si spera, in grado di rendere maggiormente efficaci le scelte dei docenti. Facciamolo sinteticamente anche se partita mente:

- a) il gioco: ribadito il suo ruolo privilegiato come risorsa di apprendimento e di relazioni, si apre la strada alla considerazione che il gioco non costituisce l'unico modo di apprendere e relazionare alla scuola materna. Il gioco entra in campo come strategia di comunicazione, evidenziando l'importanza della strutturazione ludiforme dell'attività didattica, più che fare posto al gioco tout court. Esso si pone come il terreno che consente al bambino di trasformare la realtà secondo le sue esigenze interiori e, nello stesso tempo, di fare i conti con le regole e i vincoli della realtà secondo un rivelarsi degli aspetti più

diversi dell'immaginazione, del desiderio, della finzione, del rapporto con la realtà;

b) l'esplorazione: pare utile distinguere (ma non separare e, men che meno, contrapporre) tale modalità di rapportarsi del bambino con la realtà rispetto alla ricerca. Occorre fare posto, insomma, a quelle strategie che il bambino, solo apparentemente in maniera spontanea, attiva quando entra in contatto con una nuova situazione e che gli consentono di manifestare e esplicitare i percorsi più personalizzati di attenzione e messa a fuoco, su cui dovrà basarsi ogni operazione di programmazione e progettazione da parte dei docenti;

c) la ricerca: occorre sottolineare, a questo proposito, la necessità che i docenti, attraverso una regia equilibrata e attenta, aiutino i bambini a costruire le loro visioni del mondo, accettando errori e insufficienze, approssimazioni e "sconfinamenti" rispetto al comune buon senso: la ricerca deve essere identificata in un percorso di graduale ma concreta assunzione di competenze che dovrebbero aiutare la conquista di ulteriori autonomie (percettive, relazionali, cognitive, manipolative, costruttive, ideative, sociali...) alla base della maturazione di quella identità che costituisce la suprema finalità della scuola dell'infanzia;

d) la vita di relazione: al di là delle raccomandazioni, più che mai da sottoscrivere, sull'importanza di un clima sociale positivo, sulla necessità di fare ricorso a varie modalità di aggregazione e di comunicazione tra bambini, sull'indispensabilità di atteggiamenti volti a dare sicurezza, a favorire il consolidarsi dell'autostima, all'espansione della dimensione affettiva come componente essenziale dei processi di crescita anche sul piano cognitivo, preme sottolineare che lo sviluppo dei processi mentali sono da ritenersi strettamente connessi con la vita sociale: non basta interagire con le cose, gli eventi, i fatti ma occorre continuare scambiare con gli altri, misurarsi nel gruppo, discutere con i compagni, negoziare continuamente i significati che i bambini assegnano al mondo nel suo insieme e agli eventi singoli con cui quotidianamente s'incontrano. La vita di relazione, insomma, assume a

scuola modalità e funzioni differenti da quelle che comunemente e inconsapevolmente loro assegnamo nella vita quotidiana: essa assume a scuola non solo la funzione di contesto sicurizzante, clima favorevole agli scambi, luogo caldo in cui ritrovarsi assieme agli altri, ma diventa il contesto intenzionale e, nello stesso tempo, la trama ^{mediata} ~~tramite~~ cui i processi cognitivi prendono forma e si costituiscono. Il conoscere viene, infatti, assunto come il risultato di un processo sociale, in cui lo scambio, la discussione, la partecipazione, il confronto, il dissenso, la varietà delle opinioni vengono visti come ingredienti fondamentali per l'ulteriore sviluppo della personalità del bambino;

d) la mediazione didattica: è l'area delle attività in cui la scuola mette in campo l'intenzionalità della sua azione predisponendo esperienze mirate (non tutte le esperienze sono educativamente produttive) in cui entrano formidabilmente in gioco i sistemi simbolico-culturali quali entrano in gioco nella costituzione dei campi di esperienza, sulla base di quelle "istruzione per l'uso" di cui si è detto in precedenza. Ci interessa solo ricordare che la mediazione didattica consente di ri-produrre l'esperienza senza perderne il contatto ma nemmeno appiattendosi su di essa: imparare a scuola (e non solo a scuola) significa prendere per così dire le distanze rispetto ai dati immediati, ma partire da questi per procedere ad una loro elaborazione che dia conto dei significati che le azioni e i fatti del mondo assumono quando noi tentiamo di farli "parlare";

e) l'osservazione, la progettazione, la verifica: a partire dalle indicazioni ben chiare e efficaci del testo ministeriale, interessa mettere in evidenza che la progettazione prende le mosse dall'osservazione sistematica che l'insegnante conduce e che tiene costantemente conto delle circostanze e delle suggestioni che volta a volta sono in gioco. Si vuole dire che, nella scuola materna, questi tre momenti (che costituiscono, pare quasi superfluo ricordarlo, i gradienti canonici della programmazione didattica secondo la prassi più consolidata) debbono essere col

ti e interpretati con attenta flessibilità. Occorre evitare, in altri termini, di calare nella scuola materna quella pratica della programmazione per obiettivi sequenziati, lineari, che ha finito troppo spesso per irrigidire i percorsi più che tenere fermi ed evidenti i traguardi. Si vuole dire, in sostanza, che senza nessuna concessione ai trasformismi verbali a cui siamo purtroppo abituati (si dà per superata la pratica della programmazione senza nemmeno averla sperimentata per davvero...), si tratta di dare luogo ad un tipo di programmazione in cui si sia largo posto alla capacità di fare proprio l'imprevisto, senza con ciò nulla (o poco) concedere all'improvvisazione;

f) la documentazione: costituisce, per così dire, il coronamento dell'attività didattica proprio perchè si pone come passaggio obbligato per la rievocazione, il riesame, la ri-costruzione, la comunicazione, la messa in comune, l'analisi ecc. dell'esperienza che si è compiuta o che è stata individualmente o collegialmente evocata. In questo quadro si colloca il ricorso ai diversi linguaggi, alla loro possibilità di darci conto delle esperienze, di consentire ai bambini di rendersi conto delle conquiste effettuate, di favorire quella riflessione sociale che favorisce la crescita di tutti quanti.

La didattica specifica

Più brevemente trattiamo infine di quelle metodologie specifiche che derivano dai sistemi simbolico-culturale di riferimento del rispettivo campo di esperienza, così come è stato indicato dalla quarta regola in base alla quale è stato costruito il sistema proprio del curricolo esplicito. Siamo in presenza, lo notiamo solo di passaggio, di un'indicazione che avrà modo di essere sviluppata compiutamente quando i bambini affronteranno la scuola elementare e saranno gradualmente introdotti dapprima nell'ambito disciplinare e poi in quello specificamente disciplinare.

Quel che importa è riuscire a mettere in collegamento e a coniugare, secondo i principi della flessibilità e dell'adattabilità, le scel_

te della didattica generale (il gioco, l'esplorazione, la ricerca ecc. di cui abbiamo parlato in precedenza) con le metodologie di ricerca e più in generale di "funzionamento" che è proprio di ogni sistema simbolico-culturale di riferimento per la costituzione del rispettivo campo di esperienza. Così la metodologia di lavoro del campo di ^{esperienza} relativo allo spazio, l'ordine e la misura - per esempio - si presenta con caratteristiche diverse dalla metodologia di lavoro del campo I discorsi e le parole o di Messaggi, forme e media: ci sono modi diversi di condurre l'indagine; ci sono contenuti diversi su cui concentrare l'attenzione; ci sono forme diverse con cui rappresentare l'esperienza così come occorre fare ricorso a strumentazioni diverse che esigono abilità, anche manuali, diverse e ben caratterizzate...

Dovrebbe essere chiaro che i sistemi simbolico-culturali fanno riferimento e si collocano, senza per questo assumerne la rigidità strutturale e funzionale, a saperi ben individuati all'interno della nostra cultura proprio perchè - come dicono gli Orientamenti - sono forme di organizzazione della conoscenza adulta (linguaggi, scienze, arti). Tali saperi debbono costituire punti di riferimento espliciti per i docenti e come tali diventano componenti fondamentali e irrinunciabili della loro preparazione: " infatti - aggiungono gli Orientamenti - soltanto se è in grado di controllarne direttamente i contenuti e di apprezzarne il valore, l'insegnante può avvicinare positivamente ad essi i bambini e disporre dei quadri di competenza necessari per intervenire adeguatamente sullo sviluppo delle loro capacità, aspirazioni e tendenze, attraverso l'organizzazione di attività didattiche specifiche".

Lo sviluppo mentale dei bambini trae grande profitto (ed in ciò la scuola materna si propone come il primo grado scolastico impegnato, assieme a quelli che seguiranno, a garantire ad ogni bambino la realizzazione del diritto allo studio) dagli strumenti e dai supporti (modi di operare e di rappresentare, concetti, teorie) che

sono specifici di ciascun sistema simbolico-culturale. Pare di capire che la didattica generale possa costituire una sorta di percorso trasversale, un contesto comune a tutta l'attività che si svolge nella scuola materna. All'interno di tale territorio di lavoro che caratterizza il clima operativo della scuola dell'infanzia vanno a collocarsi, quasi a stagliarsi, le metodologie specifiche che ^{che} caratterizzano ciascun campo di esperienza. Ne derivano quei "contesti di esercizio" - come li chiamano gli Orientamenti '91 - rivolti allo sviluppo di una pluralità di forme di intelligenza in cui si manifestano forti variabilità individuali.

Il fatto di fare posto ad una relativa, progressiva indipendenza fra ^{di diversi sistemi simbolici e quindi fra} i diversi campi di esperienza, include la necessità di richiamare, e di tenere costantemente in evidenza, "la connessione esistente, in ogni sistema simbolico-culturale, tra il conoscere, il capire, l'intuire, il sentire, l'agire e il fare": occorre, di conseguenza, "tenere presenti le interrelazioni esistenti fra di loro e fra le forme di intelligenza che ad essi ineriscono".

Siamo in presenza di un intreccio del tutto nuovo tra didattica generale e metodologie specifiche che esigono molte esperienze concrete per individuare modelli sufficientemente validi e generalizzabili. E' compito ulteriore che gli Orientamenti propongono ai docenti, rendendo certamente più complesso il progetto educativo e più impegnativo il lavoro da svolgere. Tutto ciò esige e impone la messa in campo di un vero e proprio sistema di formazione e di aggiornamento. A partire proprio dalla formazione di quegli esperti/aggiornatori che dovranno operare direttamente con i docenti.

(S.N.)