

Un giardino da abitare

The garden/outdoors is an educational environment to be frequented every day, as the classroom, like a place to live to build bonds, attitudes, habits and knowledge. The activities exemplified here concern orientation in space, the discovery of living beings in their environment, games with light and shadows.

Key words: *Garden, Orientation, Living, Environment.*

Anna Aiolfi

Se pensiamo al fuori come ambiente educativo dobbiamo uscire dalle aule spesso, non solo in giornate di bel tempo e non in modo occasionale. Evitando di proporre fuori quello che si fa dentro è possibile usare il fuori scuola (giardino e territorio più in generale) come spazio cognitivo dalle molteplici letture. Sappiamo che l'apprendistato scientifico dei bambini, che parte dall'esperienza percettiva, comincia molto presto. Ma come aiutare i bambini a organizzare le loro idee ingenue, nate dal fare, in grezze *generalizzazioni*? Come accompagnare la naturale curiosità verso ciò che accade evitando la lezioncina a beneficio di un *approccio indagatore e di ricerca*? Quale tipo di *ascolto e intervento adulto* serve per sostenere lo sguardo di meraviglia verso le cose del mondo? Quali *atteggiamenti e abitudini* la scuola deve prediligere e coltivare? Mi piace pensare al giardino come un luogo da abitare dove il bambino oltre al gioco può trovare diversi e svariati modi per sentirsi parte del sistema. Per sentire questa appartenenza bisogna stringere dei legami che vanno ben oltre alle consuete raccolte di materiali o alle osservazioni primaverili di gemme e fiori, peraltro importantissime esperienze da fare. Bisogna per prima cosa considerare il giardino come un prolungamento dell'aula accessibile sempre, imparando a sfruttare non solo le occasioni e le belle giornate, ma il giardino stesso come un magazzino cognitivo. Questo significa essere pronti ad infilare stivaletti e giubbetti e attrezzarsi di strumenti per cercare ciò che serve anche con autonome ricerche. Significa catturare il vento con dei sacchetti, la pioggia con dei secchielli, i raggi del sole con gli



specchi o più semplicemente condividere con gli altri il luogo preferito, il nascondiglio, scoprendo confini, passaggi e forme, pericoli e possibilità, superfici morbide, dislivelli, rugosità. Significa anche percorrere distanze ragionando sul proprio punto di vista, osservare le forme delle cose, i colori e le sfumature, accorgersi del fruscio e degli odori, delle zone di luce e di ombra. Significa tenere in mano i piccoli viventi e guardare tra i fili dell'erba o sotto i sassi, alzare gli occhi al cielo e moltissimo altro ancora che si manifesta a noi in un continuo cambiamento. Questo non vuol dire stare fuori sempre, ma quando serve in un giusto equilibrio tra il dentro e il fuori della scuola, dove il momento del fare e del pensare non è relegato a uno solo di questi luoghi. Così può capitare che qualcosa osservato o sperimentato fuori diventi contesto di lavoro una volta entrati in classe, oppure che discutendo un fatto in classe sia importante uscire per cercare, approfondire o ampliare con esperienze non proponibili in aula. In questo modo si costruisce e si fortifica il legame del bambino con il giardino e più in generale con l'ambiente di vita, che generosamente fornisce alla didattica ampi e ricchi orizzonti d'apprendimento: alla scuola e alle insegnanti il compito di segnare la rotta. In questo contributo racconto alcune modalità di lavoro che spesso proponevo durante l'anno.

Dove sono?

Fa parte della prassi didattica predisporre esplorazioni dell'ambiente scolastico per costruire strumenti per l'orientamento consapevole necessario per muoversi in sicurezza. Con intenzioni simili ho sempre proposto ai bambini esperienze di orientamento consapevole nel giardino, partendo dalla sua complessità fino ad arrivare a una rielaborazione cartografica o tridimensionale del luogo. Per prima cosa chiedevo ai bambini di osservare e rappresentare il giardino dal proprio punto di vista (cosa vedevano davanti, cosa di fianco e dietro), chiedevo anche di individuare gli elementi presenti come alberi, panchine, siepi, giochi e altro raccontando il perché erano importanti per loro. Il confronto dei diversi punti di vista evidenziava gli elementi condivisi da tutti,

quelli visti da pochi o da un solo bambino. Da una visione egocentrica, discutendo e mediando i pensieri di tutti, nasceva uno sguardo comune, costruito da più menti, dove i punti di riferimento erano condivisi. Il cancello che stava vicino all'albero sempreverde, come la panchina di legno davanti alla siepe erano "pezzetti" del giardino di scuola in cui tutti si riconoscevano.

Il secondo passo impegnava i bambini ad esplorazioni mirate e ripetute che prediligevano a seconda dei casi modi diversi di guardare, intervenire e rielaborare lo stesso spazio. Una camminata lungo il confine per misurare in qualche modo la sua lunghezza, uno sguardo all'orizzonte girando su se stessi per elencare le cose che si vedevano, una raccolta di materiale sotto un albero che ne raccontava la specificità, gincane e percorsi esplorativi con itinerari che includevano o escludevano a seconda dei casi alcuni degli elementi presenti, la ricerca di muschio come la presenza d'acqua, una osservazione mirata con tubi di cartone, scatti fotografici per realizzare ricostruzioni, voli immaginari per guardare il giardino dall'alto, cacce al tesoro seguendo una mappa sono alcune delle tante possibili attività che generavano poi discussioni e rielaborazioni originali. Ad esempio, la mappa degli alberi e del muschio, quella sonora, quella delle zone di colore, quella aerea o quella realizzata a pezzi dove il giardino veniva ricostruito come un puzzle. Altre volte le nostre attività all'aperto si completavano con la realizzazione di plastici materici fatti con materiale na-





turale (nella terra veniva seminata e mantenuta l'erba), plastici fotografici con la ricostruzione in scala dei luoghi con piccoli avatar di sé stessi mossi dai bambini e anche plastici statistici dove veniva inserito il proprio nome per capire il luogo del giardino più frequentato del giorno, una volta rientrati.

Accanto a queste esplorazioni concordate e mediate dall'adulto, trovavano spazio quelle personali e autonome indispensabili per dare modo ai bambini di agire seguendo i personali interessi.

Sguardi a terra e tra i fili d'erba

Non servono cose o situazioni particolari per fare scienze all'aperto, ma sensibilità, attenzioni e sguardi indagatori. Alcune volte il "tema" prendeva forma dalle richieste e dalle esigenze che nascevano dal fare stesso dei bambini: scavi, impasti di terra e erba, pozzanghere, raccolte

spontanee. Altre prendevano vita dal caso come un imprevisto o un fatto che richiamava la giusta attenzione e sul quale valeva la pena interrogarsi. Insieme si guardava quello che succedeva, si cercavano le cause, le variabili, si trovavano soddisfacenti risultati, fino a raccontarne la storia. L'idea era di riflettere su quello che si stava facendo accettando il certo e l'incerto, rendendosi conto che il succedere non sempre si poteva controllare. Fatti "banali" sui quali imparare a porsi domande: come ha fatto a formarsi il ghiaccio sul vialetto, o la pappetta di terra? Come fa il muschio ad attaccarsi alla corteccia? Una gemma a sapere quando è il momento di sbocciare? Un lombrico a scavare senza zampe? Quale storia racconta la pigna o il pezzo di corteccia trovato a terra?

Mi sono resa conto negli anni che un approccio di questo tipo potenzia nei bambini la meraviglia e la curiosità verso le cose e, senza ricorrere alle



storielle sul rispetto e sull'educazione ambientale, i bambini maturavano nel tempo il giusto modo di stare al mondo. Non serviva spiegare, dire, mostrare. I fatti, se ben interrogati, diventavano essi stessi generatori di idee di pensieri e ragionamenti. Così la bava della chiocciola che scivola sulla mano non genera disgusto, perché come diceva Claudia *“si capisce che serve per scivolare meglio”*. Mentre l'andare dei semi del soffione *“è importante perché non serve seminare, si spostano con il vento quando viene e poi vanno a terra perché trovano un posto bellissimo dove fare la piantina”* (Giacomo).

Tutte le esplorazioni portavano a interessanti discussioni.

Ins: *Provate a raccontare cosa avete capito scavando nel giardino.*

Fra: *Le radici tengono vicina la terra, se le toglie scende tutto, ogni piantina ha la sua radice che va nella terra....*

Ann: *La terra è morbida si sbriciola, dentro c'erano le formiche, anche un lombrico che stava nella terra, ci sono pezzi di foglia marcia, e anche dei sassi duri.*

Ins: *Cosa immaginate succeda nella zolla del giardino?*

Val: *Per me ci sono tanti buchi e gallerie perché gli animali devono avere delle strade per andare su e giù, tipo delle volte vedi le formiche che entrano nei buchi e poi escono da un'altra parte, anche le lucertole spariscono.*

Cam: *Nel prato ci stanno tantissimi fili di erba, tutti vicini, vicini, che neanche vedi che stanno divisi, sembra tutto uguale, ma se vai vicino a guardare vedi che i fili sono diversi alcuni sono lunghetti altri hanno le foglioline a cuore e poi ci stanno quelle a forma di spighetta e poi a zig zag...*

In questo continuo gioco che dal particolare portava alla generalizzazione e viceversa, confronti, differenze, similitudini diventano a poco a poco chiavi importanti per costruire primi ordinamenti.



Sguardi verso il cielo

Stando in giardino capitava spesso di alzare gli occhi verso il cielo, alcune volte sdraiati a terra si cercava di capire come funzionavano le nuvole o si giocava con i fili di luce che superavano la chioma degli alberi. Altre volte girando su sé stessi cercavamo la linea dell'orizzonte e, una volta individuata, la seguivamo con il dito disegnando nell'aria il confine tra le cose del cielo e della terra. La cosa buffa è che la situazione poteva variare; bastava salire sopra una sedia o sedersi a terra per rifare il gioco da un altro punto di vista. Ai bambini piaceva fare un binocolo con la mano, come anche guardare la linea attraverso una cornice di cartone, per poi elencare in sequenza tutte le cose incorniciate.

Per rappresentare l'orizzonte usavamo fare degli scatti fotografici mettendoci d'accordo su quale pezzo considerare per evitare doppioni. Questi scatti servivano poi per ricostruire l'orizzonte decidendo di volta in volta come mettere in sequenza le foto. La varietà degli orizzonti ricostruiti con gli scatti fotografici era incredibile, dipende-



va da vari fattori come il momento della giornata, il tempo atmosferico e dal periodo stagionale.

Molte delle giornate erano dedicate a giocare con la luce del sole. Famose erano le nostre battaglie di luce dove i bambini, usando dei piccoli specchi tenuti in mano, dirottavano la luce del sole contro il muretto, incontrando e inglobando il fascio di luce dei compagni. Per intercettare e catturare i raggi di luce usavamo anche stoffe con trame diverse, tulle, pizzi, scolapasta, bicchierini di carta bucati, vetri colorati, carte di caramelle, creando a terra ombre di tutti i tipi: decise o sfumate, grigioline, colorate, bucherellate, allungate, sottili. Altre volte muovendo e inclinando grandi teli si formavano ombre che deformavamo a nostro piacere creando spazi dalle più strane forme a cui spesso davamo nome.

Giorni e giorni per sperimentare per provare e riprovare, per trovare soluzioni ingegneristiche, fino a costruire in giardino macchine cattura luce e macchine per fabbricare l'ombra.

In modo grezzo i bambini iniziavano a comprendere alcune proprietà della luce. Tenendo presen-

te le interazioni con la materia e i materiali, sperimentavano che la luce del sole è calda in modo diverso durante il passare della giornata, che ha una direzione, che se ne può intercettare il passaggio, che può essere più o meno abbagliante, offuscata, potente, tenue...

Le nostre strane domande e le nostre lunghe conversazioni sulla luce e sull'ombra inevitabilmente incrociavano altri fatti di vita.

Ins: *Secondo voi quando c'è luce c'è sempre ombra?*

Gia: *Ci vuole un sole forte per fare una ombra vera... nera da ombra, ci sono ombre diverse.*

Val: *Sì, ma anche se stai a scuola si vedono le ombre del corpo perché sopra ci stanno le luci e quando c'è un po' di luce c'è un po' di ombra...*

Ale: *L'ombra si vede anche di notte con la luna io l'ho vista... perché anche la luna fa la luce altrimenti alla sera non si vede niente.*

Sar: *Basta un poco di luce anche la candela va bene e forse anche lei è capace di fare l'ombra alla mano se la metti vicino...*

Queste attività generavano anche discorsi sul tempo e sul suo inevitabile scorrere. Succedeva che dopo aver tracciato la sagoma dell'ombra del compagno a terra con il gesso, i bambini si ac-



corgevano del suo lento spostarsi. Anche l'ombra del tronco dell'albero segnata a terra con lo spago alle 9 del mattino non corrispondeva mai all'ombra delle 10 delle 11 alle 12 e così via. L'ombra non solo si spostava, ma cambiava colore, si affievoliva e si deformava, perché come diceva Pietro *“l'ombra è una cosa che cambia sempre, dopo pranzo quella del mio corpo è bella nera e poi quando si va a casa e ti metti allo stesso posto si allunga tantissimo, è una cosa stranissima che il sole fa come un gioco”*

Questo racconto raccoglie una minima parte di quello che ho sperimentato negli anni usando lo spazio esterno della scuola nella didattica di tutti i giorni: percorsi scientifici (e non solo) interessanti sui viventi, sulla materia, sullo spazio, sul tempo e sulle fenomenologie che si intrecciavano tra loro e si mantenevano vivi negli anni. Queste esperienze dimostrano come la complessità della vita diventa leggibile ai più piccoli se accettiamo

le loro chiavi di lettura e se districhiamo i loro pensieri. L'insegnante diventa un "facilitatore di pensiero": senza fare lezione, evitando noia e formalismi, chiede ai bambini di "partecipare", di discutere, di pensare insieme e da soli, sollecita l'interesse con domande, provoca ragionamenti sui fatti chiedendo aiuto all'immaginazione. Il mondo micro svela inaspettate sorprese, l'invisibile diventa visibile, le cose che sembrano difficili diventano accessibili, insieme si costruiscono incredibili storie di vita e di fatti. Insieme si capisce quello che si può capire, preferendo alla frenesia didattica il tempo lento e l'attesa indispensabile per costruire ragionamenti e pensieri. Mi piace pensare al bambino come ad un "apprendista" di vita che a scuola sperimenta giorno dopo giorno usando in modo sempre più affinato strumenti (competenze) e strategie di pensiero (atteggiamenti, abilità). Mi piace pensare alla scuola come luogo di "pratiche di discorso" (C. Pontecorvo) che rendono possibile il passaggio dall'argomentare proprio della vita al ragionare specifico dei diversi contesti disciplinari. Mi piace ricordare le parole di Howard Gardner che invitano ad "educare al comprendere" cioè a favorire un tipo di educazione "atto a produrre forme di comprensione generative, profonde e vere". Possiamo quindi dire che fare scienze significa abituare il bambino a guardare, parlare e discutere insieme in una "tensione cognitiva" continua

che fortifica le menti, nella certezza che nulla è completamente conosciuto e soprattutto nella consapevolezza che ciò che è certo oggi sarà messo in discussione domani, in una continua sistemazione delle conoscenze. ●

Indicazioni bibliografiche

- Aiolfi A, Quaglietta M.C., *Primi passi nelle scienze*, I quaderni della Scuola dell'infanzia, Firenze, Giunti, 2012.
- Arcà M, *La cultura scientifica di base*, Milano, F. Angeli, 1993.
- Furlan D, *Piccoli Vegetali*, Roma, Carocci Editore, 2004.
- Furlan D, *Piccoli Animali*, Roma, Carocci Editore, 2005.
- Gardner H, *Educare al comprendere*, Milano, Feltrinelli, 1993.
- Lanciano N, *Strumenti per il giardino del cielo*, MCE, Edizioni Junior, 2002.
- Pontecorvo C., *Discutendo si impara*, Roma, Carocci Editore, 1987.
- Volzing PL, *La capacità argomentativa dei bambini*, Firenze, Giunti, 1985.
- Project Zero, Reggio Children, *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*, 2001.
- Zecca L, *Didattica laboratoriale e formazione. Bambini e insegnanti in ricerca*, Milano, Franco Angeli, 2016.

