

Spazi e attività per una scuola innovativa

Spaces and activities for an innovative school

Andrea Ceciliani

Alma Mater Studiorum Università di Bologna - andrea.ceciliani@unibo.it

ABSTRACT

Making school today requires innovative teaching that involves spaces, times and different activities such as to shift attention from the classroom, as the only learning space, to environments capable to involve each individual student in an active and diversified way. The ministerial guidelines offer a clear idea of what an innovative school is. The partial analysis of a questionnaire, proposed to a sample of 631 primary and secondary school students, seems to indicate that the time is right to start this innovative process. The current students, probably prompted by innovative and constantly evolving extracurricular environments, seem to be ready for this idea of a new, dynamic and active school. A school in which the body, movement and emotional aspects can no longer be segregated between a desk and a chair, but open to a multiplicity of educational environments which can no longer be renounced.

Fare scuola oggi richiede una didattica innovativa che coinvolga spazi, tempi e attività diversificate tali da spostare l'attenzione dall'aula, come unico ambiente di apprendimento, per aprirsi a una molteplicità di ambienti capaci di coinvolgere in forma attiva e personalizzata ogni singolo allievo. Le linee guida ministeriali forniscono una idea chiara sulla strada da intraprendere per dare vita a una scuola innovativa. L'analisi parziale di un questionario, proposto a un campione di 631 allievi di scuola primaria e secondaria di primo grado, sembra indicare come i tempi siano maturi per iniziare tale percorso innovativo. Gli attuali studenti, probabilmente sollecitati da ambienti extrascolastici innovativi e in continua evoluzione, manifestano bisogni e attese in piena sintonia con l'idea di una scuola nuova, dinamica, attiva e pienamente coinvolgente. Una scuola in cui gli aspetti corporei, motori ed emotivi, non possono più essere segregati tra banco e sedia, ma devono aprirsi a una varietà di situazioni educative cui non si può più rinunciare.

KEYWORDS

School, Innovation, Spaces, Students, Activity.
Scuola, Innovazione, Spazi, Studenti, Attività.

Introduzione

L'attuale sfida educativa, nell'ambiente scolastico, sta orientando l'attenzione sugli aspetti architettonici e sulla progettazione di spazi che allarghino il concetto di aula ad altri ambienti multifunzionali, spesso open space, fruibili anche per momenti di incontro, relax, studio o riflessione personale. L'edificio scolastico, senza troppa fantasia lontana dalla realtà, assumerà il connotato di centro civico, di spazio in cui non solo le generazioni si formeranno ma, anche, incontreranno altre generazioni, si apriranno al territorio e alla realtà che le circonda. Il concetto base, come spiegano Ulrike Stadler-Altmann e Beate Weyland (2019, p. 2), si rispecchia in un approccio pedagogico partecipativo, centrato sul coinvolgimento attivo facilitato dall'architettura dell'ambiente stesso. È un nuovo modo di interpretare pedagogicamente gli spazi la cui forma non deriverà più dalla sola idea di bellezza e praticità ma, prioritariamente, dall'idea di funzionalità educativa.

Tale concetto si sta diffondendo nel nostro paese, dall'Alto Adige (www.spazioapprendimento.it) alla Sardegna (www.iscola.it), da Torino (www.tfs.it) a Parma (Sorbole Educity), gruppi di studio eterogenei (educatori, insegnanti, genitori, studenti, committenti, architetti e designer) stanno lavorando per realizzare architetture educative che, affrancandosi dal concetto tradizionale di scuola blindata tra pareti, si aprono al concetto di spazio educativo totale che evade dall'ambiente "aula" per considerare l'edificio scolastico, in toto, ambiente di apprendimento.

Riprendendo Stadler-Altmann e Weyland (2019, p. 3), questo movimento di pensiero, verso l'idea di scuole innovative, può essere ricondotto ad alcuni elementi fondamentali:

- Esigenze legate alla relazione insegnamento – apprendimento: precedono la progettazione architettonica e determinano la qualità dei progetti in funzione delle esigenze formative.
- Strutture architettoniche scolastiche: ripensate, dal punto di vista educativo, come ambienti che facilitano e migliorano la relazione tra apprendimento e insegnamento.
- Psicologia architettonica: la qualità degli spazi e ambienti scolastici deve influire positivamente sugli individui che li vivono quotidianamente. Tale qualità deve rispondere alle esigenze di inclusione, partecipazione e facilitazione della vita scolastica.
- Design: risponde alle esigenze di qualità educativa e, in base ad esse, progetta ambienti interni ed esterni.

Dopo una breve riflessione sullo spazio vissuto e un richiamo alle linee educative ministeriali, riferite alle scuole innovative, il contributo analizzerà alcune risultanze di un questionario rivolto a un campione di 631 allievi, di scuola primaria e secondaria di primo grado, orientato a verificare alcuni atteggiamenti e bisogni, rispetto ai luoghi e alle attività educative, che dovrebbero caratterizzare i tempi e gli ambienti di apprendimento. In particolare si verificheranno gli spazi in cui gli allievi trascorrono la maggior parte del tempo scolastico e le attività da loro preferite, per comprendere come si possa sostenere la motivazione di base, verso l'apprendimento, che, ben presente nella scuola primaria, tende a scemare gradualmente nel passaggio alla scuola secondaria di primo grado.

1. Spazio educativo come spazio vissuto

L'ambiente educativo non può essere interpretato solo come luogo fisico, asettico, anaffettivo, indipendente da quanto in esso si realizza, ma va considerato come mediatore di relazioni, di comportamenti, di vissuti che danno qualità emotiva alla piena espressione di sé, attraverso la variabilità e l'adattabilità. L'ambiente educativo, in altri termini, deve essere uno spazio abitato e non subito, un luogo che coinvolge il corpo nell'azione, nella partecipazione, nella ricerca e scoperta, un vero e proprio facilitatore di azione, che guida e sostiene le personali esperienze di apprendimento. Spazi e apprendimenti, in tal senso, sono tutti educativi, come afferma Hertzberger (2008, p. 136): *Vivere la scuola in spazi e luoghi adeguati può divenire la metafora del nostro stare al mondo imparando a relazionarsi con gli altri, rispettare le regole, prendendosi cura dello spazio in cui si è immersi e di cui si è partecipi [...] Gli utenti proiettano se stessi nella forma [...]] mostrano la loro vera essenza nei vari rapporti con gli altri, mentre interagiscono e perciò diventano ciò che sono.* Le persone vivono i luoghi e gli spazi, vivono la relazione con essi e, in essi, realizzano esperienze e apprendimenti. I luoghi educativi, dunque, non possono escludere il corpo, soggetto dell'essere al mondo, soprattutto nella pedagogia attiva, in quanto incarna l'azione nello spazio-tempo e sollecita l'apprendimento di competenze consapevoli e trasferibili, grazie alla qualità dell'apporto cognitivo facilitata dal vissuto emotivo e affettivo (Rivoltella, 2012). Lo spazio stesso e l'orientamento in esso, è definito dalla posizione del proprio corpo, ed è il corpo che si ri-orienta verso un ambiente da vedere, manipolare, odorare, da vivere in termini sensoriali (Iori, 1996, pp. 52-53).

Il vissuto, infine, pone lo spazio e il tempo in un rapporto reciproco grazie al quale l'uno caratterizza l'altro attraverso l'esperienza emotiva (Damasio, 1995):

- Vissuto piacevole: caratterizzato da emozioni positive, motivanti e coinvolgenti, determina la qualità di un tempo che scorre veloce, vissuto ad alta intensità, mai sufficiente, che sostiene l'impegno, la partecipazione e la voglia di fare.
- Vissuto spiacevole: caratterizzato da emozioni negative, a basso coinvolgimento, determina la qualità di un tempo lento, interminabile, a volte insopportabile, per il quale vengono meno impegno, partecipazione e desiderio di agire.

Dal punto di vista educativo è necessario saper ridisegnare spazi che consentano ampia variabilità del vissuto personale, solo in tal modo, favorendo una partecipazione soggettiva, è possibile tutelare le emozioni che sostengono un vissuto piacevole rispetto a un vissuto spiacevole.

Diversi studi (Gray, 2015) sostengono l'idea che giocare con la propria formazione rappresenta un sostegno, piacevole e stimolante, che sollecita l'apprendimento ma richiede, nel contempo, il ripensare sia agli spazi sia agli approcci didattici ad essi riferiti. Tale riflessione non riguarda solo gli studenti ma, anche, gli insegnanti e il loro piacere-divertimento di insegnare, non solo come attività ma come un continuum di vita scolastica, di vissuto collettivo (Weyland, 2019).

Il problema di fondo, però, si manifesta nell'idea, ancora molto diffusa, che sia la classe, appartata, chiusa dalle quattro mura e isolata dal resto della scuola, il luogo di eccellenza in cui la vita scolastica può concretizzarsi. Vi sono molti fattori che

spingono a tale interpretazione, non ultimi quelli legati alla necessità di controllo-contenimento-sicurezza (sia nel senso di accogliere sia nel senso di limitare) in cui si accentua, anche involontariamente, l'asimmetria tra insegnante e allievo¹. In questa concezione, tradizionale e statica, il processo educativo si realizza attraverso azioni-reazioni previste o attese, diviene una esperienza statica, rigida, scarsamente connotata di libertà operativa e, dunque, poco incline a sollecitare lo sviluppo di competenze. La classe allora, rischia per la sua immobilità di rappresentare, inverosimilmente, un "non luogo educativo", in riferimento alla mancata possibilità di esplorazione, di variabilità, di coinvolgimento e di inclusione.

Su tali riflessioni devono integrarsi pedagogia e architettura (Tanner & Langford, 2002) attraverso un processo partecipativo che coinvolga gli insegnanti (Broda, 2011) ma, anche, gli allievi e i genitori. Il senso di comunità scolastica (Mottana e Campagnoli, 2017; De Carlo, 2013; Ceppi e Zini, 1998) deve essere letto alla luce di un progetto pedagogico che include il ripensamento degli spazi e del loro uso (Weyland, Attia, 2015, Hille 2011, Lippman, 2010, Ceppi, Zinni, 1998)

Non si parla qui di una architettura che abbellisca la scuola ma di un progetto architettonico integrato nella pratica pedagogica e legato alla cultura dell'insegnamento-apprendimento (Bertam, 2016; Cunningham, 2010). La formazione scolastica deve maggiormente aprirsi all'apprendimento esplorativo e sensoriale, anche in spazi aperti, favorendo momenti individuali di riflessione e meditazione. Lo spazio scolastico, allora, deve essere multiforme e offrire diversi vissuti, sia indoor sia outdoor, e diversi momenti, sia di incontro collettivo sia di pausa individuale. La possibilità di vivere quotidianamente tali spazi e tempi rende più motivato, concentrato e soddisfatto l'allievo (Cunningham, 2010; Woolner, 2010), segna il passaggio da una scuola subita a una scuola vissuta.

2. L'architettura della scuola innovativa e lo spazio

L'orientamento dell'architettura innovativa scolastica, invece, pensa ad ambienti di apprendimento interpretati come spazi ri-configurabili, adattabili a diverse necessità educative, pronti a rispondere a esigenze diversificate non solo legate agli apprendimenti ma, anche, a diverse esperienze di aggregazione e relazione sociale. Il concetto di Innovative Learning Environment (OCSE, 2011; OECD, 2017) interpreta la flessibilità degli spazi educativi come configurazione indispensabile per valorizzare le differenze individuali, per sostenere la motivazione e la partecipazione, per favorire la socializzazione e la relazione (Higgins et al, 2005). Prendendo spunto da Malaguzzi, seppur in relazione all'educazione infantile, lo spazio potrebbe rappresentare il terzo insegnante, partner attivo nel processo di apprendimento (Stadler-Altman, 2019) e di vissuto scolastico.

Se lo spazio educativo deve essere spazio di tutti, deve configurarsi come luogo strutturabile e destrutturabile, ri-configurabile, cioè aperto a vissuti diversificati e interpretabili soggettivamente, pur nella realizzazione di un compito di apprendimento dato. Solo con queste caratteristiche si può rispettare la diversità del ciascuno e rendere inclusivi gli ambienti di apprendimento in quanto rispettosi delle esigenze del singolo e non solo di quelle riferite all'insegnante. L'edu-

1 Per comodità espositiva, i termini insegnante, educatore, bambini, bambino, allievi, allievo e simili si riferiscono sempre a entrambi i generi, maschile e femminile.

cazione deve prevedere la continua modificazione dell'ambiente, la possibilità di generare e riconvertire gli spazi stessi, variare le loro caratteristiche, per creare situazioni ed esperienze diversificate e motivanti, grazie alla novità, alla sorpresa, alla non-routine.

Il MIUR (INDIRE, 2013), attraverso le "Norme Tecniche: linee guida per l'edilizia scolastica", prospetta una scuola del futuro polifunzionale e flessibile, in cui l'aula, come ambiente di apprendimento, aprirà i suoi confini per espandersi a tutti gli altri luoghi capaci di ospitare le esperienze educative (Fig.1). Le indicazioni INDIRE, sollecitano la visione dello spazio scolastico come strumento adeguato alle necessità di apprendimento degli studenti e all'applicazione innovativa della didattica attraverso diverse attività (esplorative, di gruppo, individuali, informali, ...). Tramite l'organizzazione di tali spazi (Tosi e Borri, 2019; Marcarini, 2016) e la presenza di arredi multiuso (arredi mobili, pareti scorrevoli, ecc.), è possibile garantire flessibilità e multi-funzionalità alle diverse attività proposte agli studenti (Goldehagen, 2017).

La scuola intera, allora, diverrà ambiente formativo in cui sarà possibile lavorare individualmente o in gruppo, dedicarsi anche al relax o all'incontro. La progettualità architettonica della scuola lascia ampia libertà alle comunità che devono usufruirne, non esistono più prescrizioni, riferite a superfici minime o spazi determinati (DM 18/12/1975), ma criteri generali declinabili in ragione delle necessità presenti in loco.

Figura 1 - Linee guida MIUR per la progettazione della scuola del futuro

- Flessibile nei suoi spazi e nei suoi tempi e non anestetizzante per routine e spazi ripetitivi.
- Aperta al territorio e non chiusa tra le pareti dell'aula, sempre quella, poco innovativa.
- Attenta al benessere psico-fisico dei suoi allievi, grazie a spazi diversificati e polifunzionali.
- Costituita da luoghi polifunzionali, favoriti anche da pareti scorrevoli che ne modifichino i confini o i limiti.
- Caratterizza da arredi flessibili, capaci di generare configurazioni diverse.
- L'aula aprirà i suoi confini all'esterno verso altri luoghi di apprendimento. L'aula dovrà evolvere e trasformarsi a seconda delle necessità.
- Scuola aperta al territorio, alla comunità locale, un vero centro civico, luogo di aggregazione sociale e culturale.

Scuola che diviene "Centro Civico"

- Scuola parte del tessuto urbano circostante.
- Scuola situata in zone periferiche, lontane da strade importanti, circondate da parchi e attrezzature sportive.
- Buon collegamento alla rete dei mezzi pubblici, piste ciclabili e pedonabili.

Scuola caratterizzata da spazi innovativi

- Spazi pensati per più attività e utilizzati in più occasioni durante il tempo scolastico.
- Considerazione di tutti gli spazi come "luoghi di apprendimento".
- Integrazione di tutti gli spazi scolastici in un unico spazio educativo in cui svolgere attività diversificate: spazi specifici (atelier) connessi a spazi connettivi/generici che divengono relazionali (corridoi, open space, ...) o spazi per attività informali (individuali, piccolo e grande gruppo).
- Flessibilità, funzionalità, confort e benessere, ovvero spazi per: relazioni, costruzioni, progettazioni, gioco, musica, danza, attività spontanee, riposo, attività specifiche.
- Configurazioni diverse per relazione alunni-docente o alunni-alunni.
- Spazi in cui si modificano le modalità di lavoro (frontale, collaborativa, cooperativa, spontanea).
- Spazi che possono modificarsi grazie a pareti scorrevoli, che passano da open space a spazi più ristretti e particolari per poi tornare all'open space.
- Spazi che si aprono anche all'extra scuola, al territorio e alle possibilità che offre (biblioteche, sala civica, parchi, ...).
- Spazi per attività di gruppo: flessibili nell'arredo, facilmente modificabili in diverse configurazioni per adeguarsi al tipo di attività, di relazione studente-studente.

L'idea fondamentale di scuola innovativa, si riferisce a spazi e luoghi per il benessere psicofisico, in cui si possano alternare fasi di lavoro/studio/riposo individuale a fasi di lavoro/studio/attività di gruppo. Studiare, leggere, confrontarsi, usare strumenti tecnologici e avere accesso alla rete, divengono imprescindibili forme di apprendimento informale cui non si può più rinunciare, anche per educare all'uso delle tecnologie digitali (Cecilianani, 2018).

Le linee guida, in sintesi, propongono una scuola flessibile e aperta al territorio (Stadler-Altman, 2019), vero e proprio centro civico, punto di incontro di una comunità allargata che va oltre la comunità scolastica vera e propria. Auditorium, sale di musica, atelier, compresi quelli riferiti all'arte culinaria, devono rappresentare luoghi di incontro e aggregazione sociale. In tal senso l'architettura dello spazio esterno può divenire sia spazio di apprendimento (Broda, 2011) sia spazio

di apertura al territorio che circonda la scuola e, per certi versi, ne caratterizza la cultura. Per tali motivi le aree esterne alla scuola non sono meno importanti di quelle interne, ma sostengono una scuola dinamica, che sa interpretare le nuove generazioni di insegnanti-allievi e la comunità territoriale che li circonda (Stadler–Altmann, 2018)

3. Il parere degli allievi di scuola primaria e secondaria di primo grado

E sintomatico verificare quanto le linee guida, appena esposte, rispondano alle reali esigenze degli allievi frequentanti le scuole primarie e secondarie di primo grado. In una indagine preliminare condotta presso il Comune di Sorbolo, vincitore del bando MIUR per le scuole innovative (<http://www.scuoleinnovative.it/esito-del-concorso/>) lo staff di ricercatori partecipanti al progetto², ha monitorato un campione di studenti delle ultime tre classi di scuola primaria e delle tre classi di scuola secondaria di primo grado, sottoponendolo a un questionario anonimo (scuola innovativa) in cui si domandava ai ragazzi quali tipi di spazi e attività gradissero nella scuola ideale.

3.1. Lo strumento

Lo strumento (questionario), predisposto insieme alle insegnanti dei due ordini di scuola, è stato testato su un gruppo pilota di allievi e rivisto nella sua stesura secondo le indicazioni emerse dalla somministrazione. Nel complesso il questionario era formato da una serie di nove item, basati su una scala Likert a cinque modalità di risposta, rispetto ad atteggiamenti riferiti alla vita scolastica, e quattro domande a risposta aperta su alcune desiderata degli allievi. Gli item prevedevano l'indicazione della risposta, obbligatoria su tutti gli atteggiamenti indicati, su un range che spaziava dall'assenza dell'atteggiamento alla sua massima presenza, attraverso i seguenti termini: per nulla – poco – abbastanza – molto – moltissimo. Il punteggio attribuito alle risposte andava da 1 (per nulla) a 5 (moltissimo).

Gli item si riferivano alle seguenti percezioni:

1. **Cosa provi quanto fai il tuo ingresso in classe:** entusiasmo – tristezza – gioia – ansia – tranquillità – preoccupazione.
2. **Le ore di lezione le vivi con:** curiosità – impegno – gioia – noia – coinvolgimento – ansia.
3. **L'intervallo lo vivi come momento di:** libertà – relax – confusione – divertimento – ansia – gioco.
4. **Il momento del pranzo lo vivi con:** agitazione – relax – piacere – noia – condisciplina – impazienza.
5. **Le attività di laboratorio le vivi con:** gioia – ansia – interesse – confusione – cooperazione – creatività – bisogno di aiuto.
6. **Le attività di verifica le vivi con:** partecipazione – preoccupazione – indifferenza – serenità – vergogna.

2 Prof.ssa Elisabetta Musi (Università Cattolica di Piacenza), Prof. Leonardo Fogassi (Università di Parma), Prof. Andrea Ceciliani (Università di Bologna)

7. **Il lavoro di gruppo lo vivi con:** piacere – agitazione – partecipazione – indifferenza – condivisione – obbligo.
 8. **Cosa provi al momento dell'uscita dalla scuola:** allegria – leggera tristezza – rilassamento – stanchezza – liberazione – mancanza dei compagni.
 9. **Quanto tempo trascorri in questi spazi** - aula – laboratori – spazi aperti della scuola – spazi esterni della scuola – spazi particolari nel quartiere.
- Le domande a risposta aperta erano le seguenti:
 - Pensa alla tua giornata a scuola quale di questi momenti vorresti aggiungere?
 - Che spazio aggiungeresti alla tua scuola?
 - Quali attività aggiungeresti alla tua giornata scolastica?
 - Quali attività vorresti fare a scuola in orario aggiuntivo?

3.2. Il campione

Il campione analizzato era formato da 631 allievi (315 F e 316 M) di cui 362 (182 F e 180 M) di scuola secondaria di primo grado (1, 2 e 3 classe) e 269 (133 F e 136 M) di scuola primaria (3, 4 e 5 classe).

Il questionario non è stato analizzato in toto ma, per il contenuto riferito a tale contributo, sono stati scelti gli item 2,5 e 9, ritenuti significativi per il tema trattato, nonché la domanda a risposta aperta riferita alle attività che si vorrebbero aggiungere alla giornata scolastica. Tale domanda è stata scelta perché rappresentativa di tutte le altre domande a risposta aperta, in particolare di quelle riferite a: gli spazi da aggiungere alla scuola e le attività che si vorrebbero fare in orario aggiuntivo. In tali domande, infatti, le risposte ricalcavano perfettamente quelle date per le attività in orario curricolare, sia in relazione agli spazi richiesti sia alle attività da svolgere in essi.

L'analisi, seppur descrittiva, ha verificato, tramite una ANOVA univariata (SPSS.20) l'assenza di differenze significative tra maschi e femmine, dei due ordini di scuola, e alcune differenze significative nei campioni totali tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado. In questo contributo non vengono affrontate le differenze per fasce d'età che rimandiamo ad altra trattazione.

L'idea guida, rispetto agli item scelti era quella di verificare la situazione logica delle scuole e le attività in esse svolte, rispetto alle linee guida sulle scuole innovative analizzate nella prima parte del contributo.

3.3. I dati

Rispetto al vissuto che gli allievi dichiarano in riferimento alle ore di lezione (Tab.1), si evidenziano dati interessanti. Come si evince dalle medie, considerando il range che va da 1 a 5, con punto di inversione nel punteggio 3, gli allievi mostrano livelli medio alti negli atteggiamenti relativi a: curiosità, impegno gioia e coinvolgimento. Viceversa mostrano livelli bassi nella percezione riferita a: noia e ansia.

In generale, cioè, gli allievi sono ben predisposti verso le situazioni di apprendimento anche se, osservando l'evoluzione dalla 3 classe di scuola primaria (3SP) alla terza classe della scuola secondaria (3ScSe) i vissuti positivi tendono a calare

(curiosità, impegno, gioia, coinvolgimento) mentre tendono ad aumentare i vissuti negativi (noia e ansia).

Alcuni dati significativi ($p < 0,05$) si sono riscontrati nei livelli di impegno e gioia, più elevati negli allievi di scuola primaria rispetto a quelli di scuola secondaria. Tale evidenza conferma la buona predisposizione iniziale che i bambini mostrano rispetto agli ambienti di apprendimento.

Proprio l'impegno e la gioia, però, sono i due atteggiamenti che tendono a calare costantemente, anno dopo anno, nel passaggio da un ordine di scuola all'altro. Nel complesso, dunque, possiamo dire che, a fronte di una buona predisposizione verso le lezioni scolastiche, si evidenzia l'incapacità del sistema scolastico di sostenere nel tempo, gli atteggiamenti positivi degli studenti verso il processo di apprendimento.

Tabella 1 - Media punteggi Vissuto lezione: scuola primaria (SP) e secondaria (ScSe)						
LE ORE DI LEZIONE LE VIVI CON	Curiosità	Impegno	Gioia	Coinvolgim.	Noia	Ansia
Tutto il campione SP	3,81	4,05	3,41	3,38	1,83	1,99
Tutto il campione ScSe	3,51	3,57	2,82	3,30	2,25	2,30
Maschi SP	3,91	4,07	3,22	3,45	1,97	1,99
Femmine SP	3,71	4,02	3,56	3,30	1,69	2,00
Maschi ScSe	3,46	3,46	2,75	3,19	2,34	2,17
Femmine ScSe	3,57	3,69	2,88	3,41	2,16	2,44
3 classe SP	3,87	4,17	3,87	3,41	1,47	1,75
4 classe SP	3,87	4,07	3,37	3,24	1,77	2,00
5 classe SP	3,70	3,94	3,15	3,52	2,12	2,14
1 classe ScSe	3,62	3,78	2,91	3,43	2,05	2,42
2 classe ScSe	3,51	3,55	2,90	3,32	2,34	2,39
3 classe ScSe	3,40	3,36	2,66	3,14	2,40	2,11

Nella tabella 2 sono visualizzati i vissuti riferiti alle attività laboratoriali, una delle voci più gettonate, dagli studenti, nelle domande a risposta aperta.

Anche in questo caso, come per il vissuto della lezione, gli allievi manifestano alti livelli nei seguenti atteggiamenti: gioia (dove si riscontra una differenza significativa, $p < 0,05$, tra i due campioni totali), interesse, creatività e senso di cooperazione a dispetto di bassi livelli di ansia, confusione percepita, bisogno di aiuto. Come per l'analisi precedente, anche in relazione all'esperienza di laboratorio si evince come, col passare degli anni, i livelli di vissuto positivo, pur diminuendo gradualmente dalla terza classe di scuola primaria alla terza classe di scuola secondaria di primo grado, rimangano su livelli medio alti, in particolare la voce interesse, vicina al punteggio 4, si colloca su livelli ottimali.

Tabella 2 – Media punteggi Vissuto Laboratorio: scuole primarie (SP) e scuola secondaria (ScSe)

Vissuto Laboratori	Gioia	Ansia	Interesse	Confusione	Cooperaz.	Creatività	Bisogno di aiuto
Tutto il campione SP	4,39	1,57	4,29	2,14	3,83	4,28	2,23
Tutto il campione ScSe	3,72	1,46	3,97	1,98	3,52	3,72	2,04
Maschi SP	4,36	1,69	4,40	2,16	3,90	4,27	2,33
Femmine SP	4,39	1,47	4,17	2,11	3,76	4,30	2,11
Maschi ScSe	3,59	1,53	3,89	1,99	3,49	3,59	2,09
Femmine ScSe	3,84	1,40	4,03	1,98	3,55	3,85	1,98
3 classe SP	4,59	1,63	4,49	2,14	3,86	4,33	2,43
4 classe SP	4,24	1,72	4,19	2,16	3,72	4,32	2,19
5 classe SP	4,42	1,36	4,29	2,11	3,94	4,21	2,15
1 classe ScSe	3,95	1,51	4,07	2,03	3,78	3,90	2,23
2 classe ScSe	3,72	1,45	3,92	1,96	3,43	3,72	1,89
3 classe ScSe	3,47	1,43	3,89	1,96	3,31	3,52	1,95

È da notare il concomitante calo graduale dei vissuti negativi e della voce relativa al bisogno di aiuto, segno di una evoluzione dei livelli di autonomia nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria. L'atteggiamento riferito al bisogno di aiuto, in particolare, pur calando negli anni, è sempre su valori bassi e sostegno dell'idea che gli allievi desiderano lavorare in autonomia sin dall'età scolare. L'esperienza di laboratorio, per gli allievi, sembra rappresentare una situazione educativa attesa, piacevole e durevole nel tempo.

Alla richiesta sul tempo trascorso negli spazi scolastici (Tab. 3), l'aula emerge come luogo elettivo per l'apprendimento, con risposte comprese tra molto e moltissimo. La maggior parte delle attività, dunque, trovano casa nella classe che resta, al momento, l'ambiente di apprendimento per eccellenza. I laboratori, invece, si collocano su valori compresi tra abbastanza e poco, venendo meno alla motivazione che gli studenti hanno mostrato verso questo ambiente di apprendimento (Tab.2). Rispetto alle linee guida sulle scuole innovative, tale situazione appare un controsenso, soprattutto perché delude i bisogni e le aspettative degli allievi. Tutti gli altri ambienti richiamati nella tabella 3, hanno ricevuto risposte comprese tra abbastanza, poco e per nulla. Emerge dunque un uso degli spazi molto ancorato alla didattica tradizionale, alla classe come ambiente di apprendimento fondamentale, alla quale fa da corollario un uso moderato dei laboratori e uno scarso uso di tutti gli altri ambienti indicati. Il dato è confermato anche dal costante incremento, nell'uso prioritario della classe, dalla terza classe, di scuola, alla terza classe di scuola secondaria, cui corrisponde, addirittura, un calo costante nell'uso dei laboratori.

USO DEGLI SPAZI SCOLASTICI	Aula	Laboratori	Spazi aperti	Spazi esterni	spazi quartiere
Tutto il campione SP	4,11	2,64	2,72	2,76	2,38
Tutto il campione ScSe	4,33	2,18	1,94	2,23	2,02
Maschi SP	4,21	2,65	2,83	2,94	2,59
Femmine SP	4,02	2,59	2,59	2,59	2,18
Maschi ScSe	4,29	2,18	1,99	2,15	2,11
Femmine ScSe	4,37	2,18	1,89	2,32	1,91
classe 3 SP	3,98	3,02	3,03	2,89	2,52
classe 4 SP	3,93	2,71	2,69	2,70	2,47
classe 5 SP	4,39	2,31	2,55	2,74	2,19
classe 1 ScSe	4,33	2,29	1,96	2,32	1,98
classe 2 ScSe	4,43	2,02	1,79	2,12	1,90
classe 3 ScSe	4,26	2,20	2,04	2,23	2,16

Analizzando infine le percentuali statistiche relative alla risposta aperta riferita alle attività che si vorrebbero aggiungere nell'orario scolastico (Tab. 4), appare interessante l'alta percentuale delle scelte riferite ad attività concrete, legate all'agire manuale, corporeo e motorio.

Quali attività aggiungeresti nell'orario scolastico		
Attività richieste	Scuola	Scuola
	Secondaria	Primaria
	%	%
Laboratori	21,54	16,76
Sport e attività fisica	18,92	25,4
Attività artistiche	12,34	10,27
Musica	11,62	11,89
Attività di gruppo	7,54	9,73
Studio individuale	6,23	8,11
Svago	5,38	13,51
Lettura	3,13	
Cinematografia	2,15	
Lingua straniera	1,54	
Uscite didattiche	1,15	1,02
Altro	3,46	
Nulla	5	3,31

Infatti, sia nella scuola secondaria sia nella scuola primaria, le richieste più diffuse si riferiscono ad attività concrete, partecipative, dinamiche, che non si legano alla situazione logistica della classe: laboratori (informatica, fisica, scienze, ...

), attività sportiva e fisica, attività artistiche, attività musicali. Una voce importante, che gli allievi richiedono in entrambi gli ordini di scuola, si riferisce alle attività di gruppo, intese sia come lavori su determinati argomenti sia come studio condiviso. A tale voce si aggiunge anche quella relativa allo studio individuale e agli spazi in cui potersi appartare per concentrarsi e riflettere autonomamente, senza distrazioni. Una doverosa indicazione si riferisce all'assenza di alcune voci nella scuola primaria rispetto alla scuola secondaria, in particolare quelle riferite alle attività di lettura e di cinematografia.

Le indicazioni degli studenti, sembrano disconoscere l'aula come unico ambiente di apprendimento, e orientano l'attenzione educativa verso altri ambienti idonei ad ospitare attività che, in classe, non possono essere realizzate. In altre parole, così come indicato nelle linee guida ministeriali, gli studenti manifestano una chiara apertura verso un modo diverso di fare scuola e di concepire spazi e tempi in cui realizzarlo. La richiesta di queste attività, coincide anche con quanto emerso dall'analisi della domanda aperta riferita a quali spazi si vorrebbero aggiungere alla scuola. In effetti gli spazi richiesti dagli allievi erano riferiti a un maggior numero di laboratori, a spazi aperti in cui realizzare attività artistiche e musicali, ma anche culinarie, a spazi in cui potersi rilassare e conversare, a spazi in cui giocare e fare attività sportiva.

4. Discussione

La tendenza verso una impostazione più moderna e innovativa della scuola futura, sembra confermata dai dati appena descritti rispetto agli atteggiamenti degli allievi:

- L'item 2 (come vivi le ore di lezione) mostra un atteggiamento positivo verso l'apprendimento, da parte degli allievi, sostenuto da buoni livelli di curiosità, gioia, impegno e coinvolgimento (Tab.1). Mentre molto bassi sono i livelli di noia e ansia. Si evidenzia, così, una buona disponibilità di partenza nell'affrontare le situazioni di apprendimento. Tale predisposizione appare molto più alta nella scuola primaria per poi diminuire gradualmente negli anni fino a toccare il minimo nell'ultima classe della scuola secondaria di primo grado. Viceversa gli atteggiamenti negativi (noia e ansia) aumentano gradualmente, negli anni, con un andamento diametralmente opposto agli atteggiamenti positivi. Tale indicazione sembra suggerire l'idea che la scuola, negli anni, tende a demotivare l'atteggiamento positivo degli allievi verso le situazioni di apprendimento.
- L'item 5 (le attività di laboratorio le vivi con) evidenzia atteggiamenti eccellenti verso le attività laboratoriali, con punteggi quasi massimi nella gioia, interesse, cooperazione, creatività e livelli bassi nella confusione, ansia e bisogno di aiuto (Tab.2). Le attività di laboratorio sembrano motivare e gratificare gli allievi che ad esse partecipano con ottima disponibilità e partecipazione. Anche in questo caso, gli elevati livelli evidenti nella terza classe di scuola primaria, calano costantemente anno dopo anno toccando i livelli più bassi nell'ultimo anno di scuola secondaria. A conferma di quanto emerso nell'analisi dei dati riferiti al vissuto della lezione, anche per i laboratori la scuola non sembra in grado di mantenere, o elevare, i buoni livelli di interesse verso questo tipo di attività. Nonostante ciò i laboratori sono tra le attività maggiormente richieste dagli allievi.

- L'item 9 (quanto tempo trascorri in questi spazi) sembra dare una risposta alle analisi appena condotte. In tale domanda, infatti, gli allievi dichiarano di trascorrere molto o moltissimo tempo in classe e un tempo scarso o sufficiente in tutti gli altri ambienti (laboratori, spazi aperti, spazi all'aperto e luoghi particolari nel quartiere). L'aspetto preoccupante è verificare come il tempo trascorso in aula aumenta negli anni, fino a raggiungere il massimo al termine della scuola secondaria. Tale andamento fa pensare che più si procede nel percorso scolastico e più viene data importanza all'aula come ambiente di apprendimento. Tale riflessione è confermata anche dalla diminuzione del tempo trascorso negli altri ambienti che tendono invece a calare nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria. L'aula, dunque, non solo rimane il luogo di apprendimento per eccellenza ma assume il ruolo di unico luogo in cui fare scuola. Tale condizione potrebbe giustificare il calo, negli anni, del vissuto positivo riferito alle ore di lezione e ai laboratori. Lavorare solo o principalmente in classe, non sembra sostenere, negli allievi, la positiva predisposizione di partenza verso l'apprendimento scolastico. Probabilmente l'esigenza di promuovere scuole innovative, sia negli spazi architettonici sia nelle strategie didattiche, è oggi una necessità emergente prodotta dalla demotivazione allo studio che sembra affliggere gli studenti nel corso della loro carriera scolastica.
- La domanda aperta (quali attività aggiungerei alla tua giornata scolastica) conferma, nelle indicazioni degli studenti, quanto appena descritto. Gli allievi, in maggiore percentuale, dichiarano di desiderare tutte quelle attività che richiedono elevati livelli partecipazione attiva, per certi versi anche corporeo-motoria, ed emotiva: laboratori di tutti i tipi, attività fisica e sportiva, attività di espressione musicale e artistica. In aggiunta sembra gradita anche l'attività e il lavoro di gruppo con interessanti percentuali riferite allo studio individuale. Tali desiderata coincidono con la richiesta di ambienti idonei a realizzare le attività indicate come preferite. Gli allievi, dunque, sembrano avere già, nella loro mente, l'idea di una scuola innovativa così come le linee guida ministeriali sembrano indicare.

Conclusioni

Le linee guida ministeriali, per la scuola innovativa, stanno delineando un edificio scolastico composto da spazi che abbattano i confini dell'aula, come unico ambiente di apprendimento, per aprirsi a un concetto di architettura scolastica dinamica e olistica in cui, ogni spazio, può assurgere a luogo educativo: spazi aperti, spazi multifunzionali, atti anche a momenti di incontro, relax, studio o riflessione personale. L'ambiente educativo, in altri termini, viene visto come uno spazio abitato e non subito, un luogo dove corporeità e azione acquisiscono diritto di cittadinanza grazie a luoghi e attività che richiedono partecipazione personale, ricerca, scoperta in una relazione non più confinata tra le pareti della classe.

La scuola innovativa, in altri termini, è tale perché incarna l'agire dell'allievo in uno spazio-tempo che si offre a più ambienti di apprendimento, dove vengono sollecitati il fare e l'agire come cornice educativa ormai imprescindibile in generazioni che sono stanche di ascoltare stando sedute a un banco. Uscire dal banco, uscire dall'aula, significa sostenere l'apporto cognitivo tramite il vissuto emotivo e corporeo, quel vissuto che caratterizza e distingue ogni singolo allie-

vo, quel vissuto che permette la vera inclusione e personalizzazione degli insegnamenti. Garantire ciò, però, richiede una organizzazione dinamica e diversificata degli spazi e dei tempi, che consenta a ciascun allievo di trovare le cornici ideali per sperimentare il vissuto personale.

La classe, in tal senso, non può rimanere l'unico ambiente di apprendimento, come ancora accade nella maggioranza delle scuole. Il processo educativo, specie con le attuali generazioni, non può più confinarsi in situazioni di apprendimento statiche, previste, routinarie e scarsamente connotate da libertà operativa per la quale gli allievi, come evidenziato in questo contributo, chiedono altre attività e ambienti. Alla fine il rischio è che la classe, nell'attuale situazione, si trasformi da luogo educativo a luogo "non educativo", perché obsoleta rispetto alle esigenze e aspettative di una didattica sempre più attiva e dinamica, capace di sostenere l'entusiasmo iniziale che i bambini mostrano nei primi anni di scuola.

Il benessere psico-fisico delle attuali generazioni, sempre più sedentarie nelle loro abitudini di vita, non può che riferirsi a una scuola in cui si possano alterare fasi di lavoro/studio a fasi di attività/lavoro di gruppo, con particolare riguardo ai laboratori, a fasi di gioco/attività fisica, a fasi di riposo/relax.

Si può affermare che le linee guida sulle scuole innovative, al momento, trovano piena rispondenza nei bisogni e desiderata degli studenti che mostrano di essere già pronti ad affrontare il modo diverso di fare scuola, da esse prospettato.

Riferimenti bibliografici

- Bertram, K. (2016). The Cultural Architecture of Schools. A study of the relationship between school design, the learning environment and learning communities in new schools, in: Fisher, K. (Ed.), *The Translational Design of Schools*, Sense Publisher, 105-123.
- Cecilianani, A. (2018). Outdoor Education e Media Education. In Farnè R, Bortolotti A., Terrusi M. (a cura di) *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Carocci, Roma, pp. 159-181
- Cepi, G., Zini, M. (1998). *Bambini, Spazi, Relazioni*, Reggio Children Editore, Reggio Emilia
- Cunningham, A. (2010). *Prairie View Elementary: designing a learning landscape*, <http://cardinalsolar.bsu.edu/handle/123456789/197097> [05/12/2016].
- Damasio, A.R. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Milano, Adelphi
- De Carlo, G. (2013). *L'architettura della partecipazione*. Macerata: Quodlibet
- Goldhagen, S. W. (2017). *Welcome to your world. How the built environment shapes our lives*, Harper Collins Publisher.
- Gray, P. (2015). *Lasciateli giocare. Perché lasciare libero l'istinto del gioco renderà i nostri figli più felici, sicuri di sé e più pronti alle sfide poste dalla vita*. Torino: Einaudi.
- Hertzberger, H. (2008). *Space and Learning*, Rotterdam, 010 Publisher
- Higgins, S.; Hall, E.; Wall, K.; Woolner, P., McCaughey, C. (2005). *The Impact of School Environments: A literature review*, University of Newcastle
- Hille, R.T. (2011). *Modern Schools: A century of design for education*. New Jersey: Wiley
- Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze, La Nuova Italia.
- Lippman, P. (2012). "The influence of design on learning outcomes", in *Learning in Twenty-First Century Schools: Toward School Buildings That Promote Learning, Ensure Safety, and Protect the Environment*, Inter-American Development Bank, New York.
- Marcarini, M. (2016). *Pedarchitettura*. Roma: Studium.
- Mottana, P., Campagnoli, G. (2017). *La città educante. Manifesto della educazione diffusa. Come oltrepassare la scuola*. Asterios

- OCSE (2011). *Designing for Education, Compendium of Exemplary Educational Facilities*
- OECD (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*, OECD, Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/9789264277274-en>.
- Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano, Raffaello Cortina.
- Stadler-Altman, U. & Weyland, B. (2019). La costruzione della scuola come processo partecipativo. Sognare, progettare, costruire insieme. In *Scuole in Movimento. Progettare insieme tra pedagogia, architettura e design*. PAD. Milano: Franco Angeli
- Stadler-Altman, U. (2018). Ambienti di apprendimento formali: gli edifici scolastici e le aule influenzano i processi di insegnamento e apprendimento? Contributo teorico, in: *Formazione & Insegnamento*.
- Tanner, C.K.; Langford, A. (2002). *The Impact of Interior Design Elements as They Relate to Students Outcomes*. University of Georgia (U.S.A.): School Design and Planning Laboratory,
- Tosi, L., Borri, G. (2019). *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, organizzare e utilizzare gli ambienti di apprendimento a scuola*. Firenze: Giunti Scuola.
- Weyland, B. (2019). National and international Research-action between Pedagogy, architecture and design. In *Scuole in Movimento. Progettare insieme tra pedagogia, architettura e design*. PAD. Milano: Franco Angeli.
- Weyland, B., Attia, S. (2015). *Progettare scuole tra pedagogia e architettura*. Milano: Guerini.
- Woolner, P. (2015). *School design together*. New York: Routledge.

Riferimenti sitografici

<http://www.indire.it/progetto/architetture-scolastiche/norme-tecniche/>
<http://www.scuoleinnovative.it/esito-del-concorso/>
www.spazioeapprendimento.it
www.iscola.it
www.tfs.it

