

CAPITOLO PRIMO

ASPETTI PROGETTUALI TIPIZZABILI PER UN MANUALE

PERMANENZE E MODIFICAZIONI
NELLA CONTINUA TRASFORMAZIONE DEGLI EDIFICI SCOLASTICI

LO SPAZIO SCOLASTICO^{1*}

Ciro Cicconcelli

*Lo spazio non è cosa al di fuori di noi e indipendente
da noi ma è la forma del conosciuto*

Kant

La progettazione di una scuola moderna deve nascere soprattutto dalla ricerca di uno spazio idoneo psicologicamente, oltre che funzionalmente, allo svolgersi dei problemi educativi. Bisogna cioè intuire, e quindi realizzare, degli spazi capaci di favorire le tendenze del fanciullo e rendere queste efficaci; bisogna realizzare degli spazi che accompagnino il bambino nella sua crescita biologica e psichica: *è il bambino che deve stare al centro della ricerca di uno spazio scolastico del nostro tempo.*

Noi limiteremo per ora l'argomento all'ambiente scolastico della scuola elementare dalla prima classe alla quinta, anzi all'ottava (perché non vediamo come non si debba tenere conto, per una futura impostazione pratica di tutta la faccenda educativa, del rinnovamento della scuola italiana, inteso a comprendere otto classi obbligatorie e vedremo come quanto siamo andati brevemente esponendo in questo articolo trovi una pratica ed immediata applicazione).

Erik Stern nel suo libro *Jugendpsychologie*² dice, a nostro avviso giustamente, che questo secolo dovrebbe chiamarsi «il secolo del bambino» perché mai come oggi il bambino è stato al centro dei nostri problemi. E in questo secolo del bambino alcune date sono fondamentali. Per quello che riguarda noi architetti per esempio, il 1932 fu l'anno della svolta decisiva dell'architettura scolastica, provocata dai convegni e dall'esposizione del Museo d'arte applicata di Zurigo.

Ma anche il 1951 è una data fondamentale per l'architettura scolastica: l'arch. Hans Scharoun a Darmstadt enunciava una tesi che non rivoluzionava la prassi educativa ma la traduzione dei principi educativi in forme architettoniche: per la prima volta una scuola è progettata da un architetto che, forte di tutte le esperienze della psicologia moderna applicata alla pedagogia, si propone di dare al bambino non uno spazio metrico ma uno spazio psicologico in quanto «forma del conosciuto». E questa tesi fu dimostrata valida con un progetto di scuola elementare per la città di

^{1*} Da «Rassegna Critica di Architettura», n. 25, 1952. Giudicato estremamente attuale e significativo per i problemi delle scuole romane, se ne ripropone il testo e si ringrazia l'autore.

Darmstad da lui redatto³.

Non basta, ci dice lo Scharoun (facendo sua la tesi di molti altri studiosi di fisiologia applicata), che l'ambiente sia sereno ed accogliente, che le tinte siano vivaci, che la luce sia sufficiente e bilaterale, e che il sole penetri nella giusta misura: tutti i mezzi impegnati a produrre un effetto fisio-psicologico, *spazio, colore, luce*, debbono facilitare o provocare la crescita del fanciullo. Abbiamo visto che il bambino si sviluppa attraverso fasi successive nel tempo, che ogni fase è un sistema di relazioni tra il bambino e l'ambiente e che le occasioni che il fanciullo deve trovare nell'ambiente hanno una importanza decisiva: quindi l'ambiente non può essere lo stesso a tutte le età, quindi *lo spazio, il colore, la luce, non possono essere gli stessi a tutte le età*. Questi debbono seguire la crescita biologica e spirituale del bambino. D'altronde l'ambiente nel quale si succedono le più importanti fasi di sviluppo è quello della scuola (l'ambiente della scuola si traduce materialmente nello *spazio* scolastico) e la scuola deve volgere i fanciulli a divenire uomini sensibili, coscienti e volenti. L'ambiente della scuola deve elevare dalla sfera dell'inconscio a quella della chiara conoscenza e deve educare infine a trasformare gli istinti per la comunità nella coscienza del vivere sociale.

Un progetto di scuola, ci dice lo Scharoun, riguarda soprattutto il problema *della forma, della concretizzazione in forme*, cioè, delle questioni delle relazioni o rapporti che la scuola ha con la variabilità dello sviluppo spirituale e morale nel tempo. Spazio e tempo: spazio variabile con il variare del tempo. E questo spazio deve basarsi sulla funzione polare delle *parti* di una comunità scolastica rispetto al *complesso* e rispetto al *mondo circostante*. Inoltre «una struttura scolastica va inserita nella struttura vivente della città»: va inserita in un quartiere, in un paese, in un villaggio, quale cellula organica e non come se col quartiere, col paese e col villaggio non avesse niente a che fare. Non dimentichiamo che «la vita scolastica è la vita stessa».

Gli studiosi di fisio-psicologia applicata all'architettura (e tra questi l'arch. Karl Boettcher) sono ormai d'accordo di suddividere i bambini del periodo scolastico elementare in *tre gruppi* corrispondenti alle

tre sfere (sfera del giocare, dell'attenzione, dello spirituale), e di dare ad ognuno di questi gruppi uno «*spazio*» *al chiuso e all'aperto con «forme» appropriate ed idonee. Tre gruppi ma una unità*, un complesso solo, e tutte le parti (anche quelle che, come vedremo, vengono a costituire un gruppo), quali membri di una unità, debbono collaborare e reagire «come organi nell'organismo e organismi nell'unità».

E per Scharoun questi gruppi vengono a costituire i cosiddetti «circuiti» o «distretti»: per esso un distretto va interpretato come «il profondo penetrare nel proprio inconscio sino a che sarà libera la via ad ogni materia viva».

Nell'ambito del primo *distretto* (sfera del giocare) vivono i bambini delle prime tre classi elementari. Abbiamo visto come i fanciulli dai sei ai nove anni si sviluppano giocando inconsciamente e come essi siano incapaci di attenzione: lo *spazio* non è quindi oggetto di attenzione ma deve accogliere e circondare, proteggendo; i suoi coefficienti debbono essere il calore e la luce provenienti direttamente dal sole. L'ambiente nel quale il bambino vive *va quindi orientato a sud*, essendo questo l'unico orientamento che permette alla luce di provenire direttamente, e a lungo, dal sole. L'ambiente esterno andrà sistemato ad anfrattuosità, con «ciottoli, pietre, sassi e rami per i loro giochi. Il tipo più elementare di campo da giuoco dovrebbe essere sistemato in una depressione sabbiosa, ben asciutta... nel centro vi dovrebbe essere una grossa pietra, o meglio ancora grotte e nascondigli» (Mumford). Anzi il formarsi istintivo dei *mucchi* va favorito sistemando dei recinti *tane* o *cortili* nei quali questi *mucchi* formatisi inconsciamente possono trovare i primi sentimenti per una società sia pure primitiva. E in tale ambiente andranno collocate anche, quali *simulacri*, delle plastiche animalesche.

Nel secondo *distretto* vivono i bambini della quarta e della quinta elementare (secondo lo Scharoun anche quelli della sesta) cioè i bambini dai nove ai dodici anni.

Da quanto abbiamo detto risulta evidente che lo *spazio* di questo gruppo deve *stimolare l'attenzione, trattenere e formare*. E avendo il bambino necessità dell'opera dell'uomo, di misurare, di paragonare, lo spazio va orientato in un senso solo e va separato dall'esterno (cioè lo spazio ester-

no va limitato) onde permettere l'osservazione in vicinanza e far sì che lo sguardo non si spinga lontano.

La migliore esposizione per questo distretto è quella ad *est* o ad *ovest* indifferentemente: questo orientamento permette e facilita il *paragone* e la luce proveniente dal cielo è in equilibrio con quella proveniente dal sole, è temperata ed esattamente percettibile nel suo *mutare*. L'esatto e il paragonabile distinguono lo spazio di questo distretto.

Nell'ambito del *terzo distretto* (sfera dello spirituale) vivono i bambini dai dodici ai quattordici anni (sesta, settima, ottava classe elementare o, secondo Scharoun, settima e ottava). In questo distretto si forma la personalità e «al posto della limitazione stretta e sicura del secondo viene l'*ampio* e al posto della vicinanza subentra la *distanza* dove si legano i dettagli e si forma un tutto».

«Nella pura visione in distanza della nostra attenzione in luogo di proiettarsi più lontano, si è ritirata all'assolutamente vicino, e il raggio visuale, in luogo di urtare nella convessità di un corpo solido e restare fisso su di esso, penetra un oggetto concavo, scivola dentro una concavità» (ricerca di se stessi). «La visione prossima, che *dissocia, analizza e distingue* è feudale. Invece la visione lontana, che *sintetizza, fonde e confonde* è democratica» (Ortega Y Gasset⁴). *L'orientamento di questo distretto deve essere a nord*.

Questo orientamento permette di concentrarsi in se stessi «dà la possibilità di osservare stando nell'ombra, gli oggetti illuminati dal sole e vedere la luce del sole. Il luogo aperto sta nel sole ed il luogo chiuso è nell'ombra».

La luce del cielo è dominante; lo spazio deve indicare conoscenza: esso deve confluire nel rapporto tra soggetto ed oggetto.

Come è facilmente da osservare leggendo quanto si è detto, il fatto completamente nuovo consiste nell'adoperare l'orientamento ed il soleggiamento non più in funzione puramente igienica, bensì in funzione di importantissimi elementi di ordine psicologico ed educativo. E quando si pensa che la vita della scuola moderna deve svolgersi quanto più possibile all'aperto (e quindi anche al sole), a maggior ragione dobbiamo adoperare tutti gli elementi che contribuiscono alla creazione di uno *spazio al chiuso* (per

le inevitabili e necessarie esperienze al chiuso) in funzione eminentemente psicologica ed educativa.

Si sono così esaminati in generale i vari *distretti*: per una più chiara comprensione del tema ci resta ora da esaminare la questione dei *rapporti* tra i distretti e nell'ambito di ciascun distretto. Rapporti che si svolgono, in funzione polare, tra i bambini e tra i bambini ed il mondo esterno.

Ciascun distretto è composto di aule (di forma possibilmente affine al grado di sviluppo dei bambini) e di un *hall* per le esperienze dello stare insieme in gruppo. Queste hall non sono meramente funzionali ma sono «di speciale importanza strutturale. Il raggruppamento delle classi in un distretto serve allo sviluppo del bambino crescente nel gruppo al quale appartiene». E come una città è organizzata in *famiglie, vicinati, quartieri, ecc.*, così la scuola, per le affinità che essa deve avere con la vita, è organizzata in gruppi (consci od inconsci), aule, distretti, insieme di distretti. Mentre l'aula è un *vicinato*, più aule e la hall (agorà, piazza, ecc.) sono un quartiere e tutta la scuola è una città, con i suoi collegamenti polari esterni ed interni. Le aule di un distretto confluiscono nella hall di distretto, e i distretti, a loro volta, confluiscono in una hall comune o in una *strada* comune (coperta ed aperta oppure chiusa, o aperta) che serve oltre che per sviluppare maggiormente il senso per la comunità, per le esperienze dello stare insieme tra distretti e col mondo esterno (genitori).

Disimpegnati dalla strada comune: «il centro sociale, la palestra, le aule per l'insegnamento della religione (secondo lo Scharoun esse dovrebbero affacciarsi su uno specchio d'acqua), le aule speciali». Risulta evidente da quanto abbiamo detto che la scuola minima, anzi *l'unità funzionale* minima è di otto aule (non più di cinque).

Una scuola con un maggiore numero di aule potrebbe crearsi con la ripetizione di più *unità funzionali* oppure, come nel caso della scuola Scharoun, con il raggruppamento in serie doppia e tripla: due o tre aule di prima, di seconda e di terza in un unico distretto.

Ci sia concesso ora di esprimere ancora un parere su un argomento che presenta una certa attualità: le abitazioni per gli insegnanti vanno costruite nella scuola, inte-

granti la scuola stessa? A nostro avviso, no. Ricordiamo di ciò che dice, tra gli altri, il Mumford: «il trapasso dalla casa alla scuola è un momento *critico* per il bambino, e sovente si minimizza con disinvoltura lo shock e il trauma psichico che deriva non solo dal fatto di lasciare la sorveglianza protettiva della madre, ma anche dalla diversità di scala e di proporzioni, col passaggio dall'abitazione singola a ciò che sovente è per il bimbo un complesso gigantesco di costruzioni, spaventoso per la sua immensità impersonale». Egli ci indica come rimedio di «effettuare la transizione per mezzo di un giardino d'infanzia» (e questo è ormai acquisito) e di invitare, nei giardini d'infanzia, le madri a collaborare. E una volta avvenuta la transizione, il passaggio, non si può, anzi non si deve, prolungare lo shock o l'eventuale trauma con una scuola casa o con la casa degli insegnanti nello *spazio scolastico*. La parola «casa per bambini» va intesa in senso analogico e non nel suo significato apparente. E' una *casa* perché non è immensa né impersonale o gigantesca e perché le sue dimensioni e la sua *forma* fanno sentire al fanciullo che quello è il *suo* ambiente (e non un'altra casa con altri «genitori»). Sarebbe, quindi, controproducente, agli effetti del dissidio che il trapasso dalla casa alla scuola crea nel bambino, mantenere una casa nella scuola.

Naturalmente essa può esistere nelle immediate adiacenze della scuola stessa, e facente parte di un edificio contenente tutti gli altri locali «spurii» (ambulatorio, uffici, ecc.), e può essere risolta architettonicamente con lo stesso carattere della scuola. Il problema, naturalmente, sarebbe diverso nel caso di una scuola materna o speciale.

Ci sia ora permesso di dire che la scuola non potrà procedere alla risoluzione del suo complesso problema, sia nei metodi che nei programmi, se non avrà una impostazione specifica di un tutto organico: se non verrà cioè considerata in rapporto al completo e progressivo sviluppo del bambino.

E' comprensibile che la situazione attuale in Italia, con la grande necessità di scuole, non si presti alla realizzazione su larga scala di *unità funzionali scolastiche* di almeno otto aule, ma è anche facile intuire che scuole ad una o tre aule (le famigerate pluriclassi) a meno che non facciano parte di un complesso maggiore, costrin-

gono il problema a situazioni di ripiego, sia pure giustificato da insufficienti mezzi economici.

Ma non si dimentichi però che il grande e lodevolissimo compito che pedagogisti ed autorità scolastiche si sono assunti, di trasformare in breve tempo l'insegnamento nelle scuole italiane da passivo in *attivo*, potrebbe naufragare miseramente se non fosse assistito dalla costruzione di «*spazi scolastici idonei* ai loro scopi. Nessuno chiede di costruire scuole costose, ma si chiede, però, di realizzare scuole con il *minimo* di ciò che serve, per attuare una sufficiente opera educativa nel quadro delle moderne esperienze.

E' naturale che una scuola così come è stata descritta, ispirata agli ultimi dettami della psicologia e della pedagogia, non può che attuarsi nel tempo. Va tenuto perciò conto della progressività di adattamento, cosicché essa possa essere costruita anche con una sola o con tre aule. Ma essa va impostata in modo che possa *anche* funzionare con programmi più moderni e nella sua completezza.

L'orientamento in questo senso è basilare. Costruire esatti *spazi scolastici* oggi per il migliore programma di domani.

2 E. Stern, *Jugendpsychologie*, Hypokrates Verlag, Stuttgart

3 Nel settembre del 1951 si svolsero a Darmstadt le *Darmstaedter Gespræch* sull'argomento: l'Uomo e lo Spazio. Furono invitati filosofi ed architetti e undici architetti tedeschi (tra i più noti delle vecchie scuole di architettura moderna) presentarono ciascuno un progetto di edificio da erigersi nella città di Darmstadt (scuola, teatro, ecc.), progetto accompagnato da una relazione sull'Uomo e lo Spazio (ad es.: l'Uomo e lo spazio scolastico). Un solo progetto e una sola relazione si mantennero a nostro parere nel tema, percorrendo per nostra fortuna strade assolutamente nuove: quelli dell'arch. Hans Scharoun riguardante una scuola elementare. (Volkschule).

4 Si legga a tale proposito: sul punto di vista delle arti, in Il tema del nostro tempo, pagg. 185 e segg. del filosofo spagnolo Ortega Y Gasset. L'autore in un saggio sull'evoluzione della Pittura dal Quattrocento ad oggi sostiene l'originale tesi che con l'evolversi della pittura nei secoli si passa da una visione prossima ad una visione in distanza, da una pittura di particolare e di cose ad una pittura di sintesi e di