

**Pubblicato il: luglio 2024**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **The freedom to experiment: the skills of the child and the guiding role of the adult in active outdoor play**

### **La libertà di sperimentare: le competenze del bambino e il ruolo guida dell'adulto nel gioco attivo all'aperto**

*di*

Milena Masseretti<sup>1</sup>

[milena.masseretti2@unibo.it](mailto:milena.masseretti2@unibo.it)

Michela Schenetti

[michela.schenetti@unibo.it](mailto:michela.schenetti@unibo.it)

Università di Bologna

#### **Abstract:**

Active outdoor play is vital for the healthy development and well-being of children. This study emphasises the importance of a balanced approach that promotes children's independence as competent and fully capable individuals and recognises the crucial role of adults, who support and enhance these abilities. The analysis of two distinct conceptual models shows which factors determine children's approach and adults' beliefs about risky play. These elements can be useful in predicting how teachers and parents will behave in relation to adventurous games that activate competence and autonomy in children.

**Keywords:** active outdoor play, skilled child, adult role, conceptual models, educational risk.

---

<sup>1</sup> L'articolo è da intendersi quale esito del lavoro congiunto delle due autrici. Tuttavia, a Michela Schenetti vanno attribuiti i paragrafi 1, 4 e 6 e a Milena Masseretti i paragrafi 2, 3 e 5.

**Abstract:**

Il gioco attivo all'aperto è vitale per lo sviluppo sano e il benessere dei bambini. In questo studio si sottolinea l'importanza di un approccio equilibrato, che promuove l'indipendenza dei bambini, considerati soggetti competenti e pienamente in grado di far valere il proprio punto di vista, e riconosce il ruolo cruciale degli adulti, che supportano e valorizzano tali abilità. L'analisi di due distinti modelli concettuali mostra quali siano i fattori che determinano l'approccio dei bambini e le convinzioni degli adulti riguardo al gioco rischioso. Questi elementi possono essere utili per prevedere come docenti e genitori si comporteranno in relazione ai giochi avventurosi che attivano competenza e autonomia nei bambini.

**Keywords:** gioco attivo all'aperto, bambino competente, ruolo adulto, modelli concettuali, rischio educativo.

**1. Il gioco all'aperto per i bambini: diritti, benefici e gestione del rischio**

Numerosi studi empirici (Bassett et al., 2015; Skar & Krogh, 2009; Hansen Sandseter et al., 2020) hanno dimostrato che i bambini trascorrono meno tempo a giocare all'aperto rispetto alle generazioni precedenti. Questa tendenza è stata attribuita a una serie di fattori: l'aumento delle preoccupazioni per la sicurezza dei bambini, che induce a limitare il tempo da essi trascorso fuori casa; la crescente urbanizzazione, che ha ridotto gli spazi verdi disponibili per il gioco all'aperto; l'ampia disponibilità di dispositivi digitali, che incentiva la sedentarietà.

Gray ha ipotizzato una correlazione tra la diminuzione del tempo di gioco e l'aumento della psicopatologia. Lo studioso sostiene che la privazione del gioco contribuisca all'isolamento sociale e riduca la felicità, il senso di controllo personale e la capacità di gestione delle emozioni (Gray, 2011; Bertolino et al., 2017).

Il Position Statement on Active Outdoor Play (Tremblay et al., 2015) è un documento importante per la promozione del dibattito sul gioco attivo all'aperto e la comprensione dei suoi benefici e dei suoi limiti. Il documento, frutto di opinioni diverse e basato su una revisione sistematica della letteratura scientifica, dichiara che il gioco attivo all'aperto può anche comportare alcuni rischi, come incidenti, cadute o urti nonché esposizione a sostanze nocive, ma sottolinea che nel bilancio complessivo tra benefici e rischi i primi superano ampiamente i secondi e che è importante promuovere questo tipo di attività per la salute e il benessere dei bambini (Tremblay et al., 2015).

C'è un dibattito molto vivace sull'opportunità di ridurre i rischi per i bambini: alcuni considerano prioritario proteggere il mondo dell'infanzia dagli infortuni, altri rilevano che tale scelta limita le opportunità di imparare e crescere. La Active Healthy Kids Canada Report Card (2012), [www.activehealthykids.ca](http://www.activehealthykids.ca), sostiene che i bambini hanno bisogno di giocare liberamente all'aperto per una crescita sana. Tuttavia, la Canadian Paediatric Society, [www.cps.ca](http://www.cps.ca), raccomanda una supervisione attiva nei parchi giochi per prevenire gli infortuni. Il timore di conseguenze legali può spingere alcuni decisori a eliminare i rischi dalla vita dei bambini, ma non è detto che questa sia la scelta migliore. Canada (Brussoni et al., 2014) e Inghilterra (Play Safety Forum, 2008) stanno cercando un approccio più equilibrato al rischio e alla sicurezza, che tenga conto sia delle esigenze dei bambini sia della necessità di proteggerli.

Il Position Statement on Active Outdoor Play anzitutto sottolinea quanto sia importante usare i termini giusti in relazione al gioco all'aperto: la parola rischio, spesso usata in modo negativo, può assumere un'accezione positiva nel momento in cui i bambini sono esposti a un certo livello di rischio necessario. Di seguito si riportano in forma sintetica le dieci evidenze riportate nel documento:

1. L'attività fisica all'aperto migliora la salute dei bambini, influenzando positivamente colesterolo, pressione sanguigna, composizione corporea, densità ossea e salute mentale.
2. Il gioco all'aperto è sicuro, con basse probabilità di rapimenti da estranei, specialmente quando i bambini sono in compagnia di amici.
3. Le lesioni durante il gioco all'aperto sono spesso lievi, con pochi casi di traumi gravi: fratture alla testa o alla colonna vertebrale sono rare.
4. Camminare o andare in bicicletta è più sicuro per i bambini rispetto al viaggiare in auto, con la possibilità di migliorare la sicurezza attraverso programmi come Safe Routes to School.
5. Passare troppo tempo davanti agli schermi aumenta il rischio di esposizione a cyberpredatori, violenza e cattive abitudini alimentari.
6. La qualità dell'aria all'interno delle abitazioni domestiche è spesso peggiore di quella esterna, aumentando l'esposizione ad allergeni e contribuendo a malattie croniche.
7. L'inattività fisica durante l'infanzia aumenta il rischio di patologie croniche a lungo termine, tra cui malattie cardiache, diabete di tipo 2 e problemi di salute mentale.
8. L'iper-genitorialità riduce l'attività fisica e può danneggiare la salute mentale dei bambini, con conseguenze negative sul grado di soddisfazione per la vita.
9. La sorveglianza stretta limita l'attività fisica dei bambini. La mobilità indipendente è associata a maggiori livelli di attività fisica.
10. I bambini preferiscono gli spazi naturali per il gioco attivo, che favorisce la resilienza, l'autoregolazione e lo sviluppo di capacità di gestione dello stress. La gestione dei rischi durante l'infanzia è essenziale per affrontare situazioni quotidiane (Tremblay et al., 2015).

In definitiva, il gioco all'aperto non è solo un passatempo per i bambini, ma un diritto fondamentale con svariati benefici. Il Position Statement on Active Outdoor Play, ricco di evidenze scientifiche, sfida la percezione negativa del rischio, sottolineando al contrario la sua importanza nel favorire una crescita sana. Occorre da parte dell'adulto rompere le catene della paura e abbracciare un approccio equilibrato: consentire ai bambini di esplorare, imparare e crescere in spazi naturali significa prepararli ad affrontare le sfide della vita con resilienza e autoregolazione (Farné, 2014; Bertolino, 2022). È tempo di liberare la gioia del gioco all'aperto e garantire ai bambini il diritto a crescere felici e sani.

## **2. Il bambino, soggetto attivo e competente**

La visione di bambino che emerge tra le righe dal Position Statement on Active Outdoor Play è quella di soggetto attivo e competente, perfettamente capace di autoregolarsi. Questa prospettiva, che pone al centro lo sviluppo delle abilità e delle potenzialità dei bambini, ribalta paradigmi tradizionali che invece sottovalutano la straordinaria capacità dell'infanzia in termini di apprendimento e di adattamento.

Fin dalla loro venuta al mondo, i bambini portano con sé un bagaglio di completezza, manifestando innatamente tratti sociali, collaborativi e una predisposizione naturale alla comunicazione. Queste qualità non sono apprese, ma intrinseche al loro essere (Juil, 2015). Tuttavia, affinché esse si

sviluppano pienamente, è cruciale che i bambini vivano in un ambiente in cui gli adulti agiscono come guide che rispettano il loro comportamento sociale e umano. L'adozione di qualsiasi metodo, per quanto ben intenzionato, si rivela non solo inefficace, ma persino dannoso, poiché rischia di relegare i bambini al ruolo di oggetti anziché riconoscerli come individui unici e intimamente connessi al mondo degli altri. Come scrive Lev Vygotskij (1990), il pensiero inizialmente si sviluppa attraverso le interazioni con gli altri e successivamente si interiorizza nell'individuo, trasformandosi in uno strumento personale che facilita la relazione con il mondo sociale e fisico circostante. Questo processo è descritto dallo psicologo russo nel passaggio "dalle funzioni intersichiche a quelle intrapsichiche, cioè dalle forme di attività sociale, collettiva del bambino alle sue funzioni individuali" (Vygotskij, 1990, p. 350).

Medici e ricercatori convergono nell'affermare che sia giunto il momento di rivedere radicalmente l'approccio nei confronti dei bambini, trasformando la dinamica da un rapporto "soggetto-oggetto" a una connessione più empatica e reciprocamente rispettosa, ovvero "soggetto-soggetto" (Juul, 2015, p. 17). Già a partire dai due anni d'età, i bambini avviano un processo graduale di emancipazione dalla completa dipendenza dagli adulti di riferimento. In questa fase del loro processo evolutivo, essi manifestano il desiderio di esprimere la propria libertà, cercando di pensare, agire e percepire in autonomia il mondo che li circonda (Juul, 2015). Questa prospettiva implica una riconsiderazione totale dell'infanzia. Non è poi così infrequente pensare ai bambini come a individui fragili o mancanti. In-fans, termine latino da cui deriva la parola infante, significa infatti "colui che non parla". È preferibile invece considerare l'infanzia come fase in cui i bambini possiedono una saggezza propria, un contatto profondo con il mondo e con le cose, destinato poi a lasciare il posto, in età adulta, ad un approccio più razionale (Antonacci, 2019).

"La competenza dei bambini non è uno stato fisso, ma dinamico" (Van Rooyen et al., 2015, p. 89): questo implica che la capacità di comprensione dei bambini evolve e si adatta, in base alle esperienze dell'ambiente sociale. La possibilità che le scelte dei bambini vengano rispettate dipende spesso dalla disposizione degli adulti a sostenere in modo attivo, generoso e coraggioso le decisioni prese dai bambini stessi: il contesto sociale si presenta come un complesso condizionatore (Alderson, 1992). Nella realtà norvegese (Obee et al., 2021) le istituzioni di Educazione e Cura dell'Infanzia (ECEC), comunemente denominate "kindergarten", si contraddistinguono per il ruolo attivo attribuito al bambino in vista del suo benessere. Sebbene non obbligatori e operanti in modo indipendente dal sistema scolastico norvegese, i kindergarten sono frequentati dal 97% dei bambini tra i 3 e i 5 anni e dall'80% dei bambini tra 1 e 2 anni (Hansen Sandseter & Hagen, 2015). Da un punto di vista metodologico, i docenti dei kindergarten in Norvegia hanno adottato quadri teorici proposti da Fröebel (1899), Vygotsky (1990), Piaget e Cook (1936) e preso ispirazione da Reggio Children (Hall, 2010). Questi fondamentali approcci teorici, in tempi più recenti, si sono intrecciati con le teorie ecologiche (Power, 2000; Smith, 2005). Sono emersi così due influenti quadri concettuali: il modello di sviluppo della vita di Hendry e Kloep (2002), che enfatizza l'importanza di affrontare le sfide e sviluppare risorse per farlo, e la teoria delle affordance di Gibson (1979), che mette in luce come l'ambiente influenzi il comportamento umano, considerando anche le caratteristiche individuali. La loro combinazione ha contribuito in Norvegia alla scelta di creare ambienti stimolanti e sfidanti, ricchi di opportunità dinamiche per i bambini nelle istituzioni di educazione e cura dell'infanzia. Il Piano quadro per i contenuti e i compiti delle scuole dell'infanzia (NMER, 2017) stabilisce che, in ogni asilo nido, i bambini hanno il diritto di esprimere le loro opinioni e partecipare alle attività quotidiane e

all'ambiente di apprendimento che li coinvolge direttamente: emerge la visione di bambino come agente attivo del proprio processo di apprendimento nonché co-organizzatore delle proprie esperienze educative. Il NMER sottolinea l'importanza del gioco libero e del gioco rischioso nell'educazione prescolare, evidenziando la necessità di riconoscere il loro valore e di guidare i bambini nell'affrontare sfide fisiche per sviluppare abilità importanti (Obee et al., 2021). Questa visione promuove un approccio pedagogico che pone al centro il rispetto del bambino, come persona competente e dotata di una propria e singolare voce.

### **3. Il ruolo dell'adulto che ha fiducia nel bambino competente**

È fondamentale che i bambini imparino l'indipendenza, l'autoregolazione e la gestione dei rischi fin dalla loro giovane età (McFarland & Shelby Gull Laird, 2017). Il gioco, nella sua dimensione più attiva e avventurosa, svolge un ruolo fondamentale in questo processo. Nel gioco, scrive Bateson, “le azioni che in questo momento stiamo compiendo non denotano ciò che denoterebbero le azioni *per cui esse stanno*” (Bateson, 1979, p. 221): le azioni, giocando, assumono significati diversi da quelli che avrebbero nella realtà e spesso non hanno le stesse conseguenze o interpretazioni che avrebbero fuori dal contesto ludico. All'interno della cornice in cui le azioni si compiono, i bambini esercitano le proprie competenze, esplorano il proprio bisogno di autonomia, imparano a gestire le frustrazioni, tutte dimensioni cruciali per la vita futura.

Il risky play è un tipo di gioco che viene descritto come coinvolgente e nel contempo eccitante, e che non esclude l'incertezza e il rischio di possibili lesioni fisiche (Hansen Sandseter, 2007, 2009). Quando gli adulti diventano troppo protettivi (Greiner & Padtberg, 2019; Schiffrin et al., 2013; Kwon et al., 2015) nei confronti dei bambini, a volte finiscono per privarli della preziosa opportunità di affrontare sfide e superarle. L'eccesso di controllo nel voler garantire la sicurezza dei bambini può rallentare lo sviluppo di alcune abilità cruciali (Lester & Russell, 2008). Spesso, il grado di rischio che i bambini possono assumere nel gioco è influenzato dalle opinioni degli insegnanti e degli educatori (Little et al., 2011), che tendono ad incoraggiare il gioco più avventuroso quando lo vedono in una luce positiva e quando apprezzano il valore delle attività all'aperto. Il modo in cui gli adulti percepiscono il gioco, anche nella sua accezione più attiva, può avere un impatto significativo sulle opportunità effettive offerte ai bambini di esplorare e imparare. Si è rilevato come gli insegnanti in una scuola forestale gallese fossero più inclini a incoraggiare l'esplorazione di sfide emozionanti, attraverso il gioco, rispetto ai loro colleghi di una scuola tradizionale (Waters & Begley, 2007). Hansen Sandseter (2007) ha osservato che quando gli educatori apprezzavano i benefici del gioco rischioso, e non lo vietavano a priori solo per paura che i bambini potessero farsi male, erano più propensi a consentire questa forma di gioco. Anche Stephenson (2003) ha riscontrato che gli educatori erano più inclini a sostenere il gioco avventuroso dei bambini, quando ne avevano una visione positiva e quando erano appassionati alle attività all'aperto. Gli studi di Waters e Begley (2007), di Hansen Sandseter (2007) e di Stephenson (2003) mostrano il legame nell'ambiente della prima infanzia tra le opportunità di assunzione di rischi positivi e la visione di rischio da parte degli adulti. In uno studio che ha coinvolto 26 educatori della prima infanzia e 112 genitori che vivevano in aree rurali e metropolitane dell'Australia e degli Stati Uniti (McFarland & Shelby Gull Laird, 2017), i partecipanti hanno dovuto rispondere a un sondaggio online riguardante le loro prospettive e pratiche riguardo alle opportunità di gioco rischioso all'aperto per i bambini. I risultati hanno evidenziato che la maggioranza degli educatori considerava importante offrire ai bambini l'opportunità di impegnarsi

in giochi rischiosi all'aperto e che effettivamente si prestava a offrire attività adatte a questo scopo. Le tipologie di opportunità di gioco rischioso all'aperto rientravano principalmente in tre categorie: supporto alle grandi abilità motorie, promozione dell'esplorazione libera dell'ambiente e incoraggiamento della valutazione del rischio. Tuttavia, c'era una notevole differenza tra gli educatori australiani e quelli statunitensi, con i primi che attribuivano significativamente più importanza, rispetto ai secondi, a tali opportunità. I genitori, a loro volta, condividevano la stessa convinzione sull'importanza del gioco rischioso all'aperto per i propri figli. Tuttavia, a differenza degli educatori, pur sostenendo l'assunzione di rischi e volendo evitare di essere troppo protettivi, palesavano una condizione di nervosismo nel momento in cui permettevano opportunità di gioco rischioso. Sebbene comprendessero i benefici dell'assunzione di rischio, i genitori manifestavano l'esigenza di trovare un equilibrio tra l'incoraggiare l'indipendenza e l'essere pronti a intervenire se qualcosa fosse andato storto. I genitori che invece non offrivano regolarmente opportunità di gioco rischioso ai propri figli, adducevano motivazioni come la giovane età del bambino o le preoccupazioni per la sua sicurezza. Questi esempi mostrano la forte natura protettiva dei genitori nei confronti dei figli. La paura che i bambini potessero farsi male sembrava rappresentare un fattore significativo nel limitare le opportunità di gioco rischioso, mentre gli educatori apparivano più aperti nell'incoraggiare tali occasioni, anche per bambini molto piccoli.

#### 4. La formazione delle convinzioni degli adulti nei confronti del gioco rischioso: il modello di Van Rooijen e Newstead

Comprendere come si generano le convinzioni degli adulti riguardo al gioco rischioso può essere utile per prevedere come i docenti e i genitori si comporteranno in relazione ai giochi avventurosi che attivano competenza e autonomia nei bambini. Nella letteratura scientifica sono presenti due distinti modelli.

Van Rooijen e Newstead (2017) hanno identificato cinque temi e li hanno rappresentati in un modello a cerchi concentrici, al cui centro compare la figura del professionista. I temi, ovvero i fattori che orientano i comportamenti dei professionisti, sono: “aspetti culturali, influenze normative, relazione con i genitori, atteggiamenti personali e costrutti dei bambini” (Van Rooijen et al., 2020, p. 140).

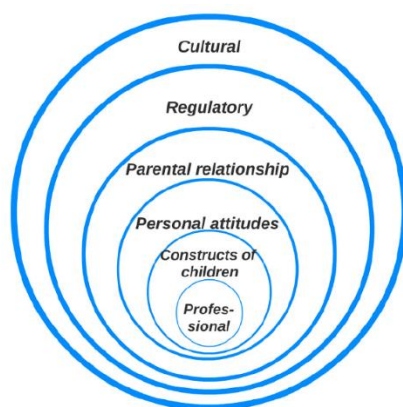


Figura 1. Modello (Da Van Rooijen & Newstead, 2017, p. 953)

Le credenze e gli atteggiamenti dei professionisti nei confronti del gioco rischioso possono subire trasformazioni nel corso del tempo. Inoltre, diversi aspetti complessi esercitano la loro influenza sul

processo decisionale dei professionisti. Questa complessità può creare sfide significative nella quotidianità dei docenti e degli educatori, poiché essi sono costantemente chiamati a prendere decisioni che richiedono un equilibrio delicato tra il promuovere situazioni sfidanti a beneficio dello sviluppo a lungo termine e il garantire la sicurezza dei propri alunni.

Rispetto ai fattori culturali, in contesti aperti alla prospettiva che i bambini si confrontino con situazioni di rischio nel gioco, gli adulti sono più propensi a incoraggiare tali attività. Al contrario, in presenza di una cultura più cauta o negativa riguardo all'assunzione di rischi, gli adulti tendono a scoraggiare il gioco rischioso (New et al., 2005). Gli educatori norvegesi, ad esempio, si sentono al riguardo meno preoccupati, mentre i colleghi australiani manifestano un approccio più restrittivo (Little et al., 2012; Hansen Sandseter, 2014). Il concetto di rischio è socialmente costruito e la sua percezione positiva o negativa dipende dai diversi contesti socioculturali (Little & Eager, 2010; Farné, 2022; Masseretti & Schenetti, 2024). L'influenza delle differenze culturali in tutti i contesti specifici si intreccia con altri fattori che condizionano a loro volta il gioco all'aperto, come il clima (Eide, 2017), lo status socioeconomico (Kimbro et al., 2011) e l'urbanizzazione (Freeman & Tranter, 2011). L'opinione dei genitori è un altro fattore che influisce sull'atteggiamento dei docenti verso il rischio. L'eccessiva preoccupazione di un numero pur ridotto di genitori per la sicurezza dei figli, anche quando si tratta di lesioni di modesta entità, influenza gli altri adulti vicini (Bundy et al., 2009). Diversi studi internazionali evidenziano le difficoltà nel mantenere una relazione di cooperazione tra genitori e professionisti, quando si tratta di far assumere rischi ai bambini nei momenti di gioco, nonostante se ne condivida il valore (Hewitt-Taylor & Heaslip, 2012; MacQuarrie et al., 2015; New et al., 2005; Niehues et al., 2013). Nei Paesi scandinavi stessi, dove il supporto genitoriale nei confronti degli educatori è più forte, non è raro che il professionista senta forte la responsabilità nei confronti dei bambini affidati alle sue cure, quando prende decisioni in merito al gioco rischioso: gli educatori cercano un equilibrio tra il desiderio di promuovere il gioco rischioso e la necessità di garantire la sicurezza dei bambini (Little et al., 2012).

Anche leggi e regolamenti possono condizionare le scelte degli insegnanti, laddove sussista l'eventualità di controversie legali. Tovey (2007) afferma che gli insegnanti provano ansia per le conseguenze legali derivanti da eventuali lesioni subite dai propri alunni nelle attività di gioco rischioso. In Australia, i professionisti che favoriscono il gioco rischioso possono essere chiamati in giudizio se non rispettano le norme di sicurezza (Little & Sweller, 2015). Nel Regno Unito, gli insegnanti coinvolti nelle attività all'aperto per i bambini della scuola primaria comprendono i benefici del gioco rischioso, ma si sentono limitati dalle politiche di sicurezza (Stan & Humberstone, 2011). Una ricerca italiana che ha coinvolto 425 insegnanti di scuola dell'infanzia ha mostrato la tendenza dei docenti a non promuovere il risky play nelle proprie attività. Essi hanno manifestato un notevole grado di opposizione, poiché lo ritengono poco adatto a bambini, adducendo argomentazioni legate alla sicurezza, alla normativa e alla responsabilità (Tortella, 2020). Diverso è quanto si rileva tra i professionisti norvegesi, che attribuiscono meno importanza alla potenziale responsabilità legale (Little et al., 2012).

Le caratteristiche personali dei professionisti svolgono un ruolo altrettanto rilevante nelle scelte del gioco attivo (Schenetti & Li Pera, 2021). Gli educatori che mostrano interesse per l'attività fisica e che apprezzano il tempo trascorso all'aria aperta, tendono a mostrare un atteggiamento più aperto (Stevenson, 2003). È stata inoltre individuata una correlazione tra una personalità orientata alla ricerca di emozioni e un approccio più permissivo nei confronti del gioco rischioso (Hansen

Sandseter, 2014). Anche la variabile genere condiziona l'atteggiamento dei professionisti: i docenti uomini manifestano una maggiore propensione nei confronti del gioco attivo rispetto alle colleghe donne (Hansen Sandseter, 2014).

L'ultimo fattore è costituito dalle considerazioni dei professionisti rispetto alle capacità dei bambini. Ad esempio, alcuni docenti vedono i bambini come individui forti ma ancora fragili. Tale visione può essere legata alle linee pedagogiche dell'organizzazione in cui essi lavorano. È peraltro interessante notare come il confronto e la collaborazione tra adulti e bambini possano modificare la prospettiva dei primi sul gioco rischioso, soprattutto in contesti di apprendimento in natura, portando gli adulti a riconoscere il valore educativo e lo sviluppo di competenze importanti come l'autonomia, la risoluzione dei problemi e la resilienza.

## 5. Il modello di Adams

Quando i bambini partecipano a giochi che comportano rischi, devono valutare e decidere come affrontarli (Kvalnes & Hansen Sandseter, 2023). I concetti di "rischio" e di "assunzione di rischio" sono piuttosto complessi. Esplorando il modello di Adams (2001), ci addentriamo in una nozione di rischio "che si presenta in molte forme. Oltre ai rischi economici, [...] ci sono i rischi fisici e i rischi sociali, e innumerevoli suddivisioni di queste categorie" (2001, p. 21). Il concetto di "rischio" non ha un significato univoco e stabile, ma varia a seconda delle persone e dei contesti. In altre parole, ciò che una persona considera rischioso può non essere percepito allo stesso modo da un'altra, e la percezione del rischio può cambiare a seconda del contesto. Per Adams (2001), il rischio rappresenta "un pericolo non quantificabile" (2001, p. 26). Se il concetto di rischio è caratterizzato da variabilità e incertezza, comprendere e gestire il rischio non è un processo così chiaro o univoco come la letteratura formale sulla valutazione e sulla gestione del rischio vorrebbero invece fare intendere. Adams (2001) ha adattato il modello inizialmente elaborato da Gerald Wilde (1976), rappresentando la complessità e la natura interdipendente della propensione al rischio, della percezione del rischio e di come una persona valuta continuamente il proprio desiderio o inclinazione a intraprendere azioni rischiose rispetto al livello di pericolo percepito.



Figura 2. Il termostato del rischio (Da Adams, 2001, p.15)

Il modello della Figura 2 ha una natura concettuale, non operativa, ed è definito come un "termostato del rischio", che ciascuna persona regola secondo le proprie inclinazioni: alcune sono più propense a



prendere rischi, mentre altre preferiscono evitarli. Il contenuto delle caselle non è misurabile in modo oggettivo e le frecce, rappresentate da linee ondulate, indicano le direzioni di influenza e la loro sequenza.

Il modello parte dal presupposto che la propensione a prendersi dei rischi (“propensity to take risks”) è individuale: ogni persona ha una tendenza intrinseca a valutarli e affrontarli in modo personale, unico e specifico. Il pericolo percepito (“perceived danger”) viene modellato dall'esperienza di incidenti sia personali che altrui, contribuendo a definire come una persona valuta e interpreta le situazioni rischiose. Prendere rischi produce delle conseguenze: positive nel caso delle ricompense (“rewards”), negative quando si va incontro a incidenti (“accidents”). La frequenza e la gravità delle perdite sono correlate al livello di rischio che un individuo sceglie di assumere.

Il cuore del modello, il “balancing behaviour”, è il comportamento di equilibrio: “le decisioni individuali di assunzione del rischio rappresentano un atto di bilanciamento in cui le percezioni del rischio sono soppesate rispetto alla propensione ad assumersi il rischio” (Adams, 2001, p. 15).

Le perdite per un infortunio sono l'esito di un'assunzione di rischi. I premi e le perdite che subisce una persona saranno tanto maggiori, quanto più essa decide di prendersi dei rischi.

Considerando il gioco nella sua dimensione più attiva e rischiosa, secondo il modello di Adams, la tendenza dei bambini ad assumere rischi e il modo di intendere il pericolo dipendono dalla loro personalità e dalla loro voglia di provare nuove emozioni (Liu & Birkeland, 2021). Questo suggerisce che ci possano essere differenze significative tra i bambini (Hansen Sandseter, 2009): quando questi decidono se fare o non fare qualcosa di rischioso, stanno valutando costantemente cosa possono ottenere, rispetto a cosa potrebbe andare storto. I bambini sono influenzati nel modo in cui percepiscono il rischio sia da esperienze passate vissute in situazioni simili sia da quanto ritengono che possano farsi male seriamente: se pensano che le ferite possano essere molto gravi, sarà meno probabile che si impegnino in giochi rischiosi e, se lo fanno, procederanno più cautamente (Liu & Birkeland, 2022). Adams (2001) ha sottolineato come molte decisioni relative al rischio e riguardanti i bambini vengano prese dagli adulti, essendo questi ultimi a supervisionare le attività di gioco dei bambini. Di conseguenza, le decisioni dei bambini riguardo all'assunzione di rischi sono influenzate anche dalla valutazione degli adulti. Tutti questi fattori interagiscono tra loro e si influenzano a vicenda nelle decisioni dei bambini durante il gioco. Si tratta di un processo complesso, denominato appunto “comportamento di equilibrio”.

## 6. Conclusioni

Il contributo mette in luce la fondamentale importanza del gioco all'aperto per lo sviluppo sano dei bambini. Non si tratta soltanto di un diritto fondamentale dell'infanzia, richiamato dall'articolo 31 della *Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* del 1989 (UNICEF, 2007), ma anche di un'attività essenziale per la crescita fisica e mentale nell'ottica del futuro. Il gioco, inoltre, è il modo in cui il bambino racconta di sé e ‘resiste’ all’ ‘addomesticamento’ dell’adulto” (Bobbio & Bondioli, 2019, p.16).

Nonostante i rischi impliciti, è cruciale riconoscere che i benefici del gioco attivo all'aperto, anche nella sua dimensione più attiva, superano le potenziali conseguenze negative. I bambini sono soggetti attivi e competenti, con una naturale capacità di autoregolazione, se sostenuti dal contesto e dalle figure di riferimento. Sta alle professionalità educative bilanciare protezione e libertà e incoraggiare i bambini a sperimentare e gestire autonomamente i rischi, contribuendo così allo sviluppo di abilità

vitali come l'indipendenza e la resilienza (Schenetti, 2022). La paura eccessiva degli adulti di dover fronteggiare potenziali infortuni non dovrebbe limitare le opportunità di crescita dei bambini. In Italia è sempre più ricco il dibattito sulla necessità di restituire spazi di gioco e avventura attraverso una relazione continuativa tra educazione e natura: binomio declinato al plurale, orientato a riconoscere la complessità e le possibilità collegate ad una relazione educativa non episodica con il territorio naturale e urbano (Antonietti et al., 2022).

Il modello di Van Rooijen e Newstead e quello di Adams offrono prospettive interessanti per comprendere più in profondità le dinamiche sottese all'assunzione del rischio nel contesto del gioco infantile e dell'educazione. Mentre il modello di Van Rooijen e Newstead sottolinea l'influenza di fattori culturali, normativi, personali e interpersonali nella gestione del rischio da parte dei professionisti, il modello di Adams si concentra sulla propensione individuale al rischio e sulla percezione del pericolo. Entrambi i modelli evidenziano la complessità della valutazione e della gestione del rischio, influenzate da una varietà di fattori sia interni che esterni, tra loro interdipendenti. È anzitutto fondamentale, quindi, che educatori e genitori riconoscano e sostengano il valore formativo del gioco attivo, promuovendo contesti di apprendimento ricchi e sfidanti, che rispecchino la naturale inclinazione dei bambini verso la scoperta e l'autonomia. Ma è altresì importante che tale slancio sia accompagnato da un approccio equilibrato, consapevole delle tante variabili che si intrecciano tra loro quando il bambino affronta la dimensione del rischio nel gioco. Per farlo è indispensabile che i servizi educativi introducano a pieno titolo l'educazione all'aperto nelle progettazioni pedagogiche complessive in coerenza con gli orientamenti del nido, le linee pedagogiche del sistema integrato e le Indicazioni Nazionali Ministeriali (MIUR, 2012, 2018, 2021; Schenetti, 2023) e che educatori e insegnanti possano essere coinvolti in percorsi di formazione esperienziale in cui attivare le proprie risorse ludiche e riconoscerne il valore per la propria responsabilità educativa, la propria azione didattica e per il sostegno alle proprie competenze professionali e posture metodologiche.

### **Riferimenti bibliografici:**

Active Healthy Kids Canada. (2012). *Is Active Play Extinct? Report Card on the Physical Activity of Children and Youth*. Toronto, Canada: Active Healthy Kids Canada.

Adams, J. (2001). *Risk*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Alderson, P. (1992). In the genes or in the stars? Children's competence to consent. *Journal of medical ethics*, 18(3), 119.

Antonacci, F. (2019). L'immaginazione ludica come facoltà conoscitiva. In A. Bobbio, & A. Bondioli (ed.), *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi* (pp. 45-58). Roma: Carocci.

Antonietti, M., Bertolino, F., Guerra, M., & Schenetti, M. (2022). *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*. Milano: Franco Angeli.

Bassett, D. R., John, D., Conger, S. A., Fitzhugh, E. C., & Coe, D. P. (2015). Trends in physical activity and sedentary behaviors of United States youth. *Journal of physical activity and health*, 12(8), 1102-1111.

Bateson, G. (1979). *Verso un'ecologia della mente* (Vol. 17). Milano: Adelphi.

Bertolino, F., Guerra, M., Schenetti, M., & Antonietti, M. (2017). Educazione e natura: radici profonde, sfide presenti, prospettive future. In A. Bondioli A., & D. Savio (ed.), *Crescere bambini. Immagini di infanzia in educazione e formazione degli adulti* (pp. 61-77). Parma: Junior Spaggiari.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_16309

- Bertolino, F. (ed.). (2022). *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*. Parma: Edizioni Junior-Bambini.
- Bobbio, A., & Bondioli, A. (2019). Introduzione. In A. Bobbio, & A. Bondioli (ed.), *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi* (pp. 11-19). Roma: Carocci.
- Brussoni, M., Brunelle, S., Pike, I., Hansen Sandseter, E. B., Herrington, S., Turner, H., & Ball, D. J. (2014). Can child injury prevention include healthy risk promotion?. *Injury prevention*, 0-4.
- Bundy, A. C., Lockett, T., Tranter, P., Naughton, G., Wyver, S., Ragen, J., & Spies, G. (2009). The risk is that there is 'no risk': A simple, innovative intervention to increase children's activity levels. *International Journal of Early Years Education*, 17(1), 33-45.
- Eide, L. (2017). Outdoor play in Norwegian and Australian early settings: Differences in theory, pedagogy and practice. In H. Little, S. Elliott, & S. Wyver (ed.), *Outdoor learning environments: Spaces for exploration, discovery and risktaking* (pp. 220-242). Sydney: Allen & Unwin.
- Farné, R. (2014). Per non morire di sicurezza: l'intenzionalità pedagogica del rischio in educazione. In R. Farné, & F. Agostini (ed.), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto* (pp.15-23). Parma: Edizioni Junior.
- Farné, R. (2022). Rischiando s'impara. In F. Bertolino (ed.), *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto* (pp. 17-28). Parma: Edizioni Junior.
- Freeman, C., & Tranter, P. (2011). *Children and their urban environment*. United Kingdom: Taylor & Francis Group.
- Fröebel, F. (1899). *Pedagogics of the kindergarten*. New York: D. Appleton & Co.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American journal of play*, 3(4), 443-463.
- Greiner, L., & Padtberg, C. (2019). *Genitori elicottero. Come stiamo rovinando la vita dei nostri figli*. Milano: Feltrinelli.
- Hall, K. (2010). *Loris Malaguzzi and the Reggio Emilia experience*. London: Continuum.
- Hansen Sandseter, E. B. (2007). Categorising risky play—how can we identify risk-taking in children's play?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252.
- Hansen Sandseter, E. B. (2009). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(1), 3-21.
- Hansen Sandseter, E. B. (2014). Early childhood education and care practitioners' perceptions of children's risky play; examining the influence of personality and gender. *Early child development and care*, 184(3), 434-449.
- Hansen Sandseter, E. B., & Hagen, T. L. (2015). Scandinavian early childhood education. Spending time in the outdoors. In B. Humberstone, H. Prince, & K. Henderson (ed.), *Routledge International Handbook of Outdoor Studies* (pp. 95-102). New York: Routledge.
- Hansen Sandseter, E. B., Cordovil, R., Hagen, T. L., & Lopes, F. (2020). Barriers for outdoor play in early childhood education and care (ECEC) institutions: Perception of risk in children's play among European parents and ECEC practitioners. *Child Care in Practice*, 26(2), 111-129.
- Hendry, L. B., & Kloep, M. (2002). *Lifespan development: Resources, challenges and risks*. Boston, MA: Cengage Learning EMEA.
- Hewitt-Taylor, J., & Heaslip, V. (2012). Protecting children or creating vulnerability?. *Community Practitioner*, 85, 31-33.

- Juul, J. (2015). *Il bambino è competente*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Kimbrow, R. T., Brooks-Gunn, J., & McLanahan, S. (2011). Young children in urban areas: Links among neighborhood characteristics, weight status, outdoor play, and television watching. *Social Science & Medicine*, 72(5), 668–676.
- Kvalnes, Ø., & Hansen Sandseter, E. B. (2023). *Risky Play: An Ethical Challenge*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Kwon, K.-A., Yoo, G., & Bingham, G. E. (2015). Helicopter parenting in emerging adulthood: Support or barrier for Korean college students' psychological adjustment?. *Journal of Child and Family Studies*, 25(1), 136–145.
- Lester, S., & Russell, W. (2008). *Play for a change: Play, policy, and practice: A review of contemporary perspectives*. London: National Children's Bureau.
- Little, H., & Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: Implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 497–513.
- Little, H., Wyver S., & Gibson, F. L. (2011). The influence of play context and adult attitudes on young children's physical risk-taking during outdoor play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 113–131.
- Little, H., Hansen Sandseter, E. B., & Wyver, S. (2012). Early childhood teachers' beliefs about children's risky play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4), 300–316.
- Little, H., & Sweller, N. (2015). Affordances for risk-taking and physical activity in Australian early childhood education settings. *Early Childhood Education Journal*, 43, 337-345.
- Liu, J., & Birkeland, Å. (2022). Perceptions of risky play among kindergarten teachers in Norway and China. *International Journal of Early Childhood*, 54(3), 339-360.
- MacQuarrie, S., Nugent, C., & Warden, C. (2015). Learning with nature and learning from others: Nature as setting and resource for early childhood education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(1), 1–23.
- Masseretti, M., & Schenetti, M. (2024). Il valore del rischio nell'esperienza educativa all'aperto=The Value of Risk in the Outdoor Educational Experience. *Encyclopaideia*, 28(68), 43-55.
- McFarland, L., & Laird, S. G. (2017). Parents' and early childhood educators' attitudes and practices in relation to children's outdoor risky play. *Early Childhood Education Journal*, 46, 159-168.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. [http://indicazioni\\_nazionali\\_infanzia\\_primo\\_ciclo\\_definitiva\(miur.gov.it\)](http://indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo_definitiva(miur.gov.it))
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*.  
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni%20nazionali%20e%20nuovi%20scenari/>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* (Allegato 1 in Decreto Ministeriale 22 novembre 2021, n. 334). Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei" di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65. <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-334-del-22-novembre-2021>

- New, R. S., Mardell, B., & Robinson, D. (2005). Early childhood education as risky business: Going beyond what's 'safe' to discovering what's possible. *Early Childhood Research and Practice*, 7(2), 1–21.
- Niehues, A. N., Bundy, A., Broom, A., Tranter, P., Ragen, J., & Engelen, L. (2013). Everyday uncertainties: Reframing perceptions of risk in outdoor free play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(3), 223–237.
- NMER (Norwegian Ministry of Education and Research). (2017). *Framework plan for the content and tasks of kindergartens*. Oslo: Author.
- Obee, P., Hansen Sandseter, E. B., Gerlach, A., & Harper, N. J. (2021). Lessons learned from Norway on risky play in Early Childhood Education and Care (ECEC). *Early Childhood Education Journal*, 49, 99-109.
- Piaget, J., & Cook, M. (1936). *The Origins of intelligence in children*. New York: W. W. Norton.
- Play Safety Forum (2008). *Managing Risk in Play Provision: A Position Statement*. London: National Children's Bureau.
- Power, T. G. (2000). *Play and exploration in children and animals*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Schenetti, M., & Li Pera, C. (2021). Riscoprire il gioco all'aperto per innovare i servizi educativi e le competenze professionali degli adulti. *IUL Research*, 2(4), 120-132.
- Schenetti, M. (2022). Il professionista in natura tra sguardi trasversali e prospettive inedite. In M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra, & M. Schenetti (ed.), *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità* (pp. 86-95). Milano: Franco Angeli.
- Schenetti, M. (2023). Educazione all'aperto e Progettazione Pedagogica 10 passi intenzionali per rendere la connessione possibile. In S. Bonaccini, & M. Schenetti (ed.), *Osservare progettare educare green* (pp. 17-26). Parma: Edizioni Junior.
- Schiffirin, H. H., Liss, M., Miles-McLean, H., Geary, K. A., Erchull, M. J., & Tashner, T. (2013). Helping or Hovering? The Effects of Helicopter Parenting on College Students' Well-Being. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 548–557.
- Skar, M., Krogh, E. (2009). Changes in children's nature-based experiences near home: from spontaneous play to adult-controlled planned and organised activities. *Children's Geographies*, 7(3), 339–354.
- Smith, P. K. (2005). Play. Types and functions in human development. In B. J. Ellis, & D. F. Bjorklun (ed.), *Origins of the social mind. Evolutionary psychology and child development* (pp. 217–291). New York: The Guilford Press.
- Stan, I., & Humberstone, B. (2011). An ethnography of the outdoor classroom – How teachers manage risk in the outdoors. *Ethnography and Education*, 6(2), 213–228.
- Stephenson A. (2003). Physical risk-taking: Dangerous or endangered?. *Early Years*, 23(1), 35-43.
- Tortella, P. (2020). Motricità ecologica e “gioco rischioso” nella scuola dell'infanzia. *Formazione & insegnamento*, 18(2), 227-236.
- Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors: spaces and places, risk and challenge*. Maidenhead: Open University Press.
- Tremblay, M. S., Gray, C., Babcock, S., Barnes, J., Bradstreet, C. C., Carr, D., & Brussoni, M. (2015). Position statement on active outdoor play. *International journal of environmental research and public health*, 12(6), 6475-6505.

- UNICEF. (2007). *Convenzione sui Diritti dell'infanzia*. Milano: Modern Publishing.
- Van Rooyen, A., Water, T., Rasmussen, S., & Diesfeld, K. (2015). What makes a child a 'competent' child. *The New Zealand Medical Journal*, 128(1426), 88-95.
- Van Rooijen, M., & Newstead, S. (2017). Influencing factors on professional attitudes towards Risk-Taking in children's play: A narrative review. *Early Child Development and Care*, 187(5-6), 946-957.
- Van Rooijen, M., Lensvelt-Mulders, G., Wyver, S., & Duyndam, J. (2020). Professional attitudes towards children's risk-taking in play: Insights into influencing factors in Dutch contexts. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 20(2), 138-154.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.
- Vygotskij, L. S. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Bari: Editori Laterza
- Waters, J., & Begley, S. (2007). Supporting the development of risk-taking behaviours in the early years: An exploratory study. *Education*, 35(4), 365-377.
- Wilde, G. J. (1976). *The risk compensation theory of accident causation and its practical consequences for accident prevention*. Paper presented at the annual meeting of the Österreichische Gesellschaft für Unfallchirurgies, Salzburg.