

VITA DELL' INFANZIA

RIVISTA MENSILE DELL'OPERA NAZIONALE MONTESSORI

LUGLIO/AGOSTO 1997 - ANNO XLVI - N.6 - L. 6.000



MARIA
MONTESSORI
IL BAMBINO
L'EDUCAZIONE
DA SAN LORENZO
AL MONDO
1907 - 1997

CONGRESSO
CELEBRATIVO
INTERNAZIONALE
PER LA FONDAZIONE
DELLA PRIMA
"CASA DEI BAMBINI"
ROMA
26-27 APRILE 1997

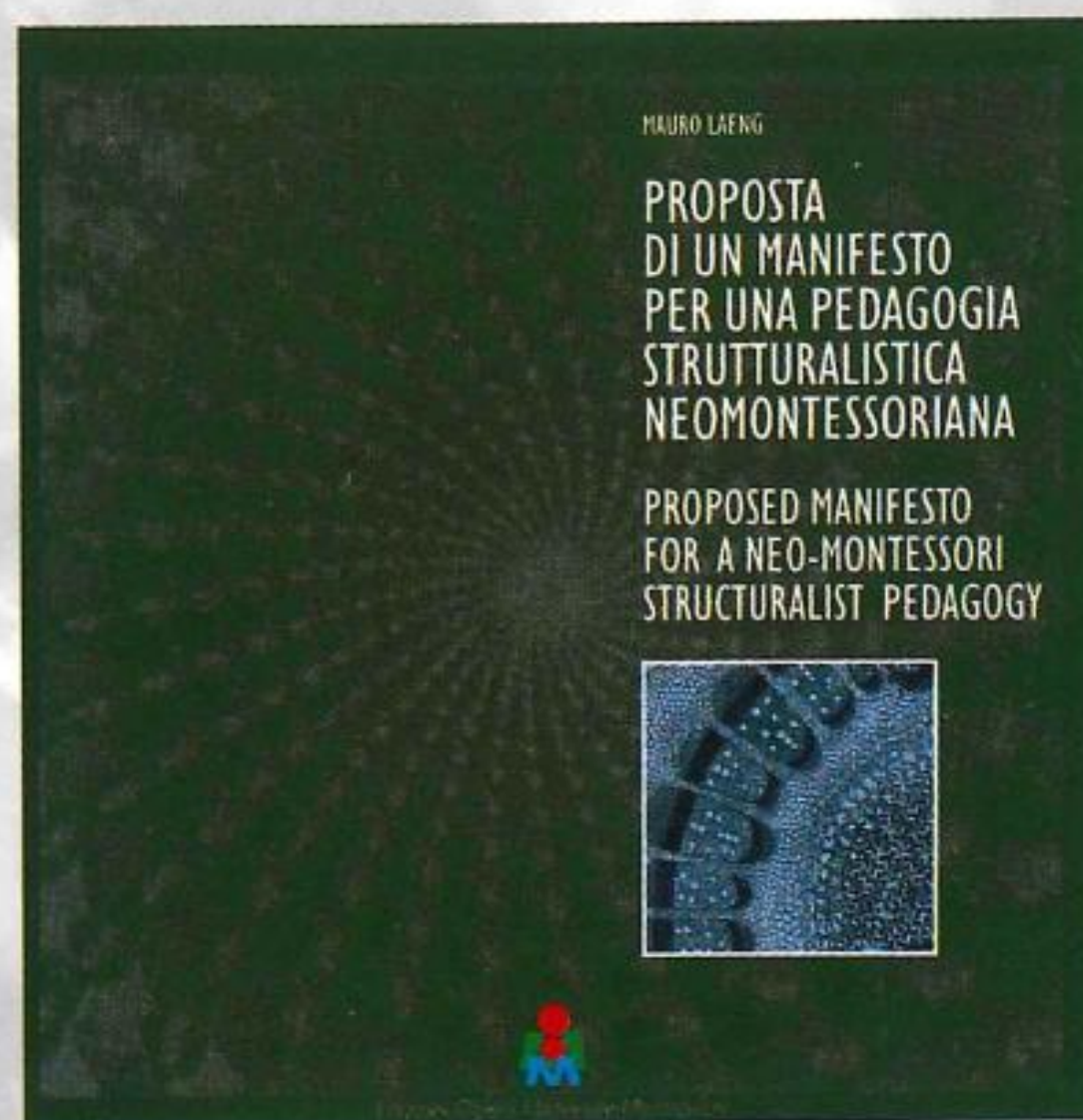


LE EDIZIONI DELL'OPERA NAZIONALE MONTESSORI



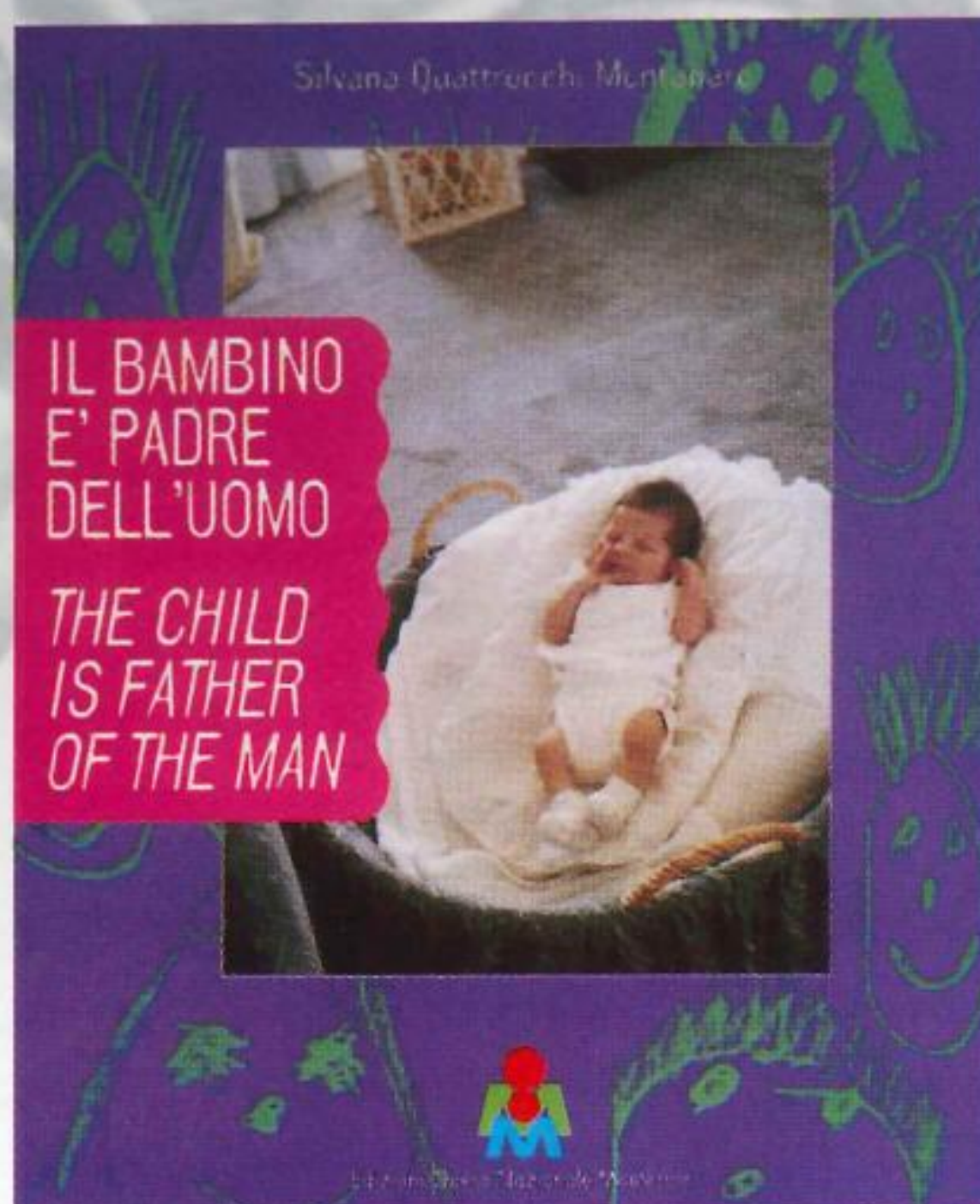
Augusto Scocchera
MARIA MONTESSORI
UNA STORIA PER IL NOSTRO TEMPO
 pp.196 L. 25.000

IN QUESTO LAVORO NON SOLO È PRESENTE IL DESIDERIO DI AIUTARE IL LETTORE A CONOSCERE MARIA MONTESSORI, MA ANCHE L'ESIGENZA DI FARE I CONTI CON LA SUA EREDITÀ, TANTO DA POTERSI SOSTENERE CHE LA SUA STORIA È ANCORA IN CORSO GRAZIE ALLA PROFONDITÀ E RICCHEZZA DELLE SUE SCOPERTE.



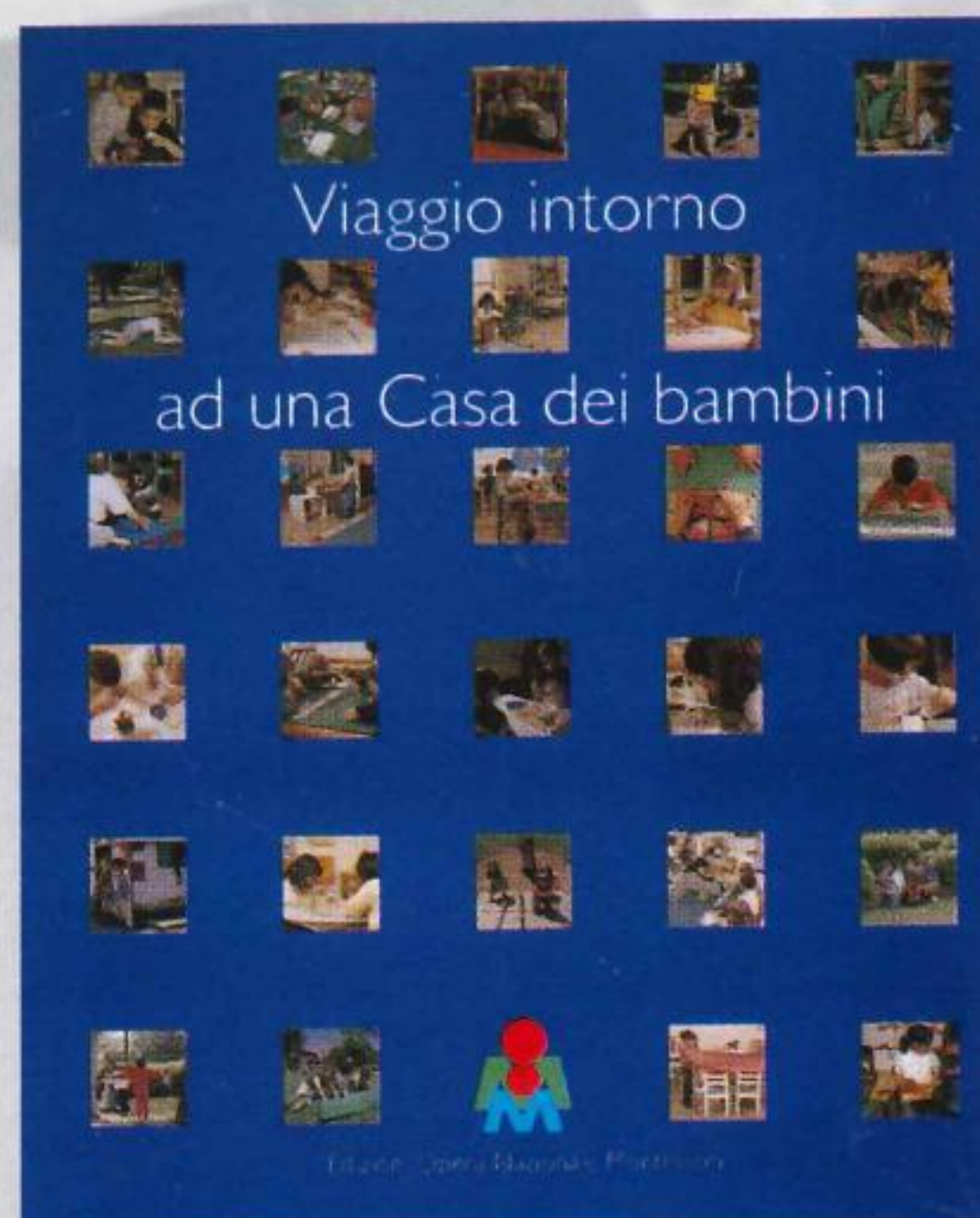
Mauro Laeng
PROPOSTA DI UN MANIFESTO
PER UNA PEDAGOGIA
STRUTTURALISTICA NEOMONTESSORIANA
 pp. 57 L. 20.000

IL MANIFESTO, RICCAMENTE ILLUSTRATO, INTENDE MOSTRARE COME IL CENTRO VIVIFICATORE DELLA PEDAGOGIA MONTESSORIANA SIA LA RICERCA DELLE STRUTTURE D'ORDINE, NELLA NATURA E NEI SENSI E NEL PENSIERO DEL BAMBINO E DELL'UOMO. CIÒ PERMETTE VARIE SUGGERITIVE ANALOGIE E COLLEGAMENTI CON TUTTE LE ARTI E LE SCIENZE.



Silvana Quattrocchi Montanaro
IL BAMBINO È PADRE DELL'UOMO
 pp.112 L. 25.000

IL LIBRO, LASCIANDO PARLARE SOPRATTUTTO LE FOTO, VUOLE DARE AI GENITORI ED A TUTTI GLI INTERESSATI, ALCUNE INFORMAZIONI SULLA VITA PRENATALE, LA NASCITA ED I PRIMI ANNI DI VITA. LA SPECIALE IMPORTANZA DI QUESTO PERIODO NELLO SVILUPPO UMANO È ALLA BASE DEL DESIDERIO DI RAGGIUNGERE COLORO CHE POSSONO AIUTARE I BAMBINI NEL LORO INIZIALE RAPPORTO CON L'AMBIENTE DI VITA NEL QUALE AVVIENE L'EDUCAZIONE.



a cura di Carla Cevenini
VIAGGIO INTORNO
AD UNA CASA DEI BAMBINI
 pp.64 illustrato a colori L. 20.000

COME NASCE, COME SI ORGANIZZA, COME "VIVE" UNA CASA DEI BAMBINI, LA SCUOLA A MISURA DELL'INFANZIA. ECCO IL "RACCONTO" DI UNA ISTITUZIONE E DI UNA ESPERIENZA VENTICINQUENNALE (CASA DEI BAMBINI DELLA BANCA D'ITALIA) IN CUI L'IMPEGNO MONTESSORIANO VIENE PERSEGUITO SUI PRINCIPI DI LIBERTÀ, DI PACE, DI TOLLERANZA, DI RESPONSABILITÀ.

(IL VOLUME RECA LA PRESENTAZIONE DEL GOVERNATORE ANTONIO FAZIO)

DI PROSSIMA PUBBLICAZIONE

Augusto Scocchera - MARIA MONTESSORI UNA STORIA PER IL NOSTRO TEMPO (in lingua inglese)
 a cura di Laura Franceschini - VIAGGIO INTORNO AD UN NIDO MONTESSORI

Anna Maria Maccheroni - PSICOMUSICA (Il primo libro del bambino - Costruisco la scala - Orecchio, voce, occhio, mano)

I TESTI SI POSSONO RICHIEDERE DIRETTAMENTE ALL'OPERA NAZIONALE MONTESSORI,
VIA DI SAN GALLICANO, 7 - 00153 ROMA - TEL 06/584865-587959 - 5883320 - FAX 06/5885434
LIBRERIA ANICIA

VIA SAN FRANCESCO A RIPA, 62 - 00153 ROMA - TEL 06/5898028 - FAX 06/5894782

ATTI DEL CONGRESSO CELEBRATIVO INTERNAZIONALE PER LA FONDAZIONE DELLA PRIMA "CASA DEI BAMBINI"

MARIA MONTESSORI, IL BAMBINO, L'EDUCAZIONE

DA SAN LORENZO AL MONDO 1907 - 1997

ROMA 26 - 27 APRILE 1997

SEDE: MINISTERO PER I BENI CULTURALI E AMBIENTALI - COMPLESSO MONUMENTALE DEL SAN MICHELE A RIPA - SALA DELLO STENDITOIO

Pietro De Santis - Saluto inaugurale - pag. 2

Carmelo Maniaci - Il saluto del Direttore Generale dell'Istruzione Elementare - pag. 4

Mauro Laeng - Introduzione ai lavori - pag. 6

Renilde Montessori - Da San Lorenzo al mondo - pag. 8

Johanna Masako Ejima - Diffusione e prospettive dell'educazione Montessori in Giappone - pag. 14

Giovanni Bollea - Maria Montessori e il bambino handicappato - pag. 20

Sofia Cavalletti - Esperienze internazionali di educazione religiosa - pag. 26

~~—~~ *Nando Filograsso* - Il bambino di Maria Montessori - pag. 31

~~—~~ *Guido Petter* - L'immagine del bambino nella psicologia contemporanea - pag. 41

Shantha Swamy - La formazione dell'insegnante negli Stati Uniti - pag. 50

Milagros Alonso - Diffusione e prospettive dell'educazione Montessori in Spagna - pag. 53

~~—~~ *David Elkind* - Maria Montessori e l'educazione della prima infanzia in America - pag. 59

Franco Frabboni - La cultura infantile nella società contemporanea - pag. 68

Winfred Böhm - Il saluto del Presidente dell'Associazione Montessori tedesca - pag. 73

Omaggio a Flaminia Guidi, Maria Antonietta Paolini, Marziola Pignatari - pag. 74

Tavola rotonda: Maria Montessori e la scuola di oggi - pag. 76

Presiede: Augusto Scocchera

Interventi di: Giacomo Cives, Tiziano Loschi, Franca Pinto Minerva, Clara Tornar

Alessandro Bianchini - Il saluto del Sindaco di Chiaravalle - pag. 94

Mauro Laeng - Conclusioni del Congresso - pag. 95

VITA DELL'INFANZIA

RIVISTA MENSILE DELL'OPERA
NAZIONALE MONTESSORI

fondata da Marziola Pignatari

Direttore responsabile

Il Presidente dell'Opera Nazionale Montessori
Pietro De Santis

Redazione

*Tiziano Loschi, Tommasina Maggiore,
Virgilio Narducci, Ugo Savastano,
Augusto Scocchera*

Segreteria di redazione

Elena Dompè

Art direction

Massimo Novelli

Foto e illustrazioni

Börje Tobiasson, Emanuele Prandi

Segreteria amministrativa

Opera Nazionale Montessori



Comitato scientifico

Maria Carmela Barbiero

Sante Bucci

Franco Cambi

Giacomo Cives

Remo Fornaca

Franco Frabboni

Mauro Laeng

Guido Petter

Franca Pinto Minerva

Leonardo Trisciuzzi

Flaminia Guidi

Cosimo Guido

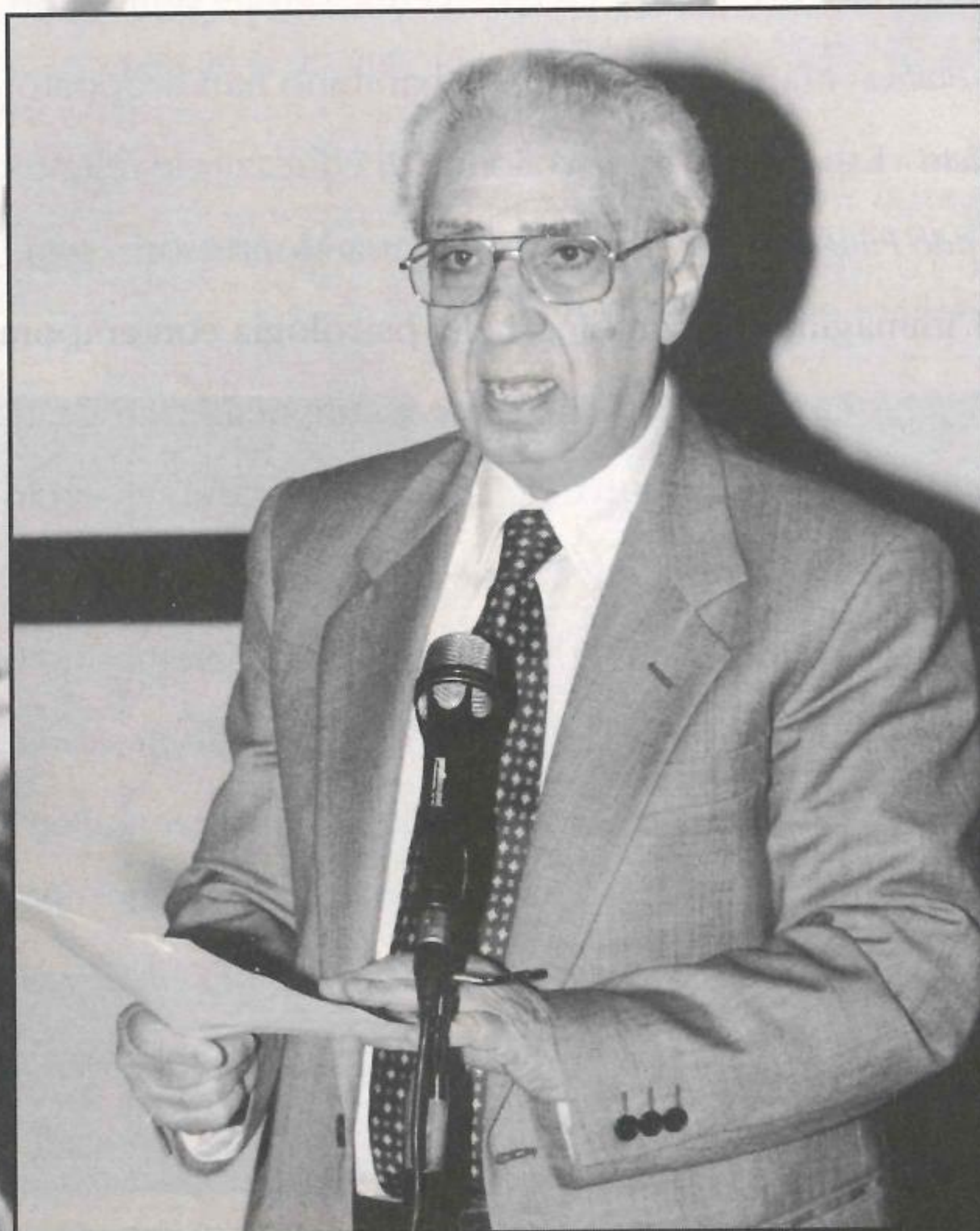
Maria Teresa Marchetti

Luciano Mazzetti

Silvana Quattrocchi Montanaro

Maria Antonietta Paolini

Saluto inaugurale del Presidente dell'Opera Nazionale Montessori



G

entili Signore
e Signori, lo
scopo princi-
pale del no-
stro incontro
di oggi e di
domani è quello di incontrarci an-
cora una volta con Maria Montes-
sori, con il suo pensiero e la sua

opera. Desideriamo non solo ricordare la passata fertilità e freschezza, ma esaminare e capire se ella può essere anche per il futuro guida e maestra nella ricerca delle scelte educative necessarie al nostro tempo.

Con il suo esperimento di 90 anni fa Maria Montessori depose nelle mani dell'umanità la figura di un nuovo bambino e il progetto di una nuova educazione. L'Opera Nazionale Montessori in particolare e tutti i montessoriani in generale ritengono che quel bambino e quel progetto debbano essere non solo ricordati ed ammirati, ma riproposti come l'obiettivo del nostro interesse per l'uomo e per la vita che si vanno aprendo al futuro.

Questo incontro è stato appunto concepito e realizzato per aiutarci a prendere fiducia e consapevolezza di questa possibilità.

L'Opera Nazionale Montessori, con la manifestazione di oggi e con altre iniziative promosse dal nostro *Istituto Superiore di Ricerca e Formazione*, si pone nella prospettiva di svelare compiutamente e di misurare da ogni punto di vista il risultato scientifico della ricerca di Maria Montessori per valorizzarlo e ripresentarlo nella sua attualità ideale e pratica.

Conosciamo tutti le contraddizioni, le difficoltà, le confusioni del nostro tempo e le incertezze in cui ci dibattiamo per superarle e risolverle; incertezze che riguardano anche e forse soprattutto gli orientamenti e i compiti che dobbiamo assegnare all'educazione e alla

scuola.

Crediamo sinceramente che lo studio, l'approfondimento e la conoscenza sempre più diffusa del pensiero montessoriano possono aiutarci concretamente a trovare una strada positiva e sperimentata per avviarci verso una nuova e più

Ministero della Pubblica Istruzione, agli Enti e alle numerose Autorità che ci hanno accordato la loro adesione e la loro partecipazione. E ancora desidero menzionare l'impegno profuso da tanti collaboratori, in particolare dal personale dell'Opera Nazionale Montessori.

E, infine, mi è gradito rivolgere al Ministro dei Beni Culturali una espressione particolare di apprezzamento per averci concesso l'uso di questa splendida ed ospitale sala del San Michele.

Gentili Signore e Signori, lunedì scorso, alla presenza di Renilde Montessori, abbiamo commemorato il 90° anniversario dell'apertura della prima "Casa dei bambini", qui a San Lorenzo in Roma.

Il clima di festa e di partecipazione che ha caratterizzato la celebrazione non ha reso meno emozionante e commovente il ricordo di quella data che Ma-

ria Montessori ha sempre portato nel cuore, e che oggi, anche per noi, è misteriosamente presente e viva.

Io mi auguro che la cerimonia celebrativa di via dei Marsi abbia per tutti noi il significato e il valore che erano custoditi in quel lontano 1907. Personalmente l'ho avvertita e vissuta come il segno di un fresco, vitale, promettente inizio di una rinnovata avventura ideale e scientifica.

Con questo sentimento porgo a tutti voi, relatori e partecipanti, il saluto dell'Opera Nazionale Montessori e il mio personale e più caloroso ringraziamento.

Pietro De Santis

00120 CITTA' DEL VATICANO 108/945 18 1926

EGREGIO SIGNORE PIETRO DE SANTIS PRESIDENTE
OPERA NAZIONALE MONTESSORI
VIA DI SAN GALLICANO 7
00153 ROMA

OCCASIONE CONGRESSO INTERNAZIONALE STRAORDINARIO
SUL TEMA MARIA MONTESSORI IL BAMBINO L'EDUCAZIONE
DA SAN LORENZO AL MONDO PROMOSSO DA CODESTA
OPERA NEL 90MO ANNIVERSARIO FONDAZIONE PRIMA CASA
DEI BAMBINI SOMMO PONTEFICE RIVOLGE BENE AUGURANTE
SALUTO ESPRIMENDO APPREZZAMENTO PER OPPORTUNA
INIZIATIVA ET MENTRE FORMULA FERVIDI VOTI CHE
RICORRENZA VALGA AT RAFFORZARE MAGGIORE CONSAPEVOLEZZA
DELICATI PROBLEMI RIGUARDANTI EDUCAZIONE NELLA
ODIERNA SOCIETÀ COME PURE GENEROSO IMPEGNO PER SEMPRE
PIÙ QUALIFICATA PRESENZA SECONDO METODO PEDAGOGICO
MONTESSORIANO INVIA AT LEI MEMBRI ASSOCIAZIONE ET
PARTECIPANTI TUTTI SIMPOSIO IMPLORATA BENEDIZIONE
APOSTOLICA PEGNO COPIOSI LUMI DI SCIENZA ET SAPIENZA.

CARDINALE ANGELO SODANO SEGRETARIO DI STATO

18/04/97 20.09

adeguata civiltà educativa.

Lo speriamo anche perché siamo stati confortati dall'interesse e da tante adesioni che il Congresso ha ricevuto, anzitutto da quelli del Sommo Pontefice, del quale leggeremo il messaggio augurale, del Presidente della Repubblica che ha desiderato onorarlo del Suo alto patronato e al quale intendiamo esprimere la nostra rispettosa riconoscenza che vorremo manifestargli anche con la trasmissione dei risultati dei nostri lavori.

Altrettanto sincero è il ringraziamento che rivolgiamo agli Organismi internazionali, agli esponenti del Parlamento e del Governo, al

Il saluto del Direttore Generale dell'Istruzione Elementare



Sarò breve in quanto sono venuto più per ascoltare che per parlare. A me spetta la responsabilità della gestione della scuola elementare, l'aspetto politico è di competenza del Ministro. La mia presenza al Congresso, quindi, vuol testimoniare l'attenzione che

la Direzione Generale dell'Istruzione Elementare riserva all'Opera Montessori, a Maria Montessori grande figura di pedagoga, ma anche donna di grande talento politico.

Ieri, 25 aprile, abbiamo festeggiato l'anniversario della Resistenza. Il pensiero va all'art. 3 della Carta Costituzionale che recita: "Tutti i citta-

dini hanno pari dignità sociale e sono uguali davanti alla legge senza distinzione *di sesso*, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali". Mi domando quanto, nella stesura del testo costituzionale, si debba all'azione politica di Maria Montessori che si è battuta per i diritti della donna e dei bambini: due

soggetti deboli delle società moderne.

Ho già ricordato, in occasione del conferimento dei premi ai neolau-
reati con tesi sull'opera di Maria
Montessori che per valutarne pie-
namente l'opera pedagogica, biso-
gna collocare la sua azione nel
contesto storico nel quale ella ha
operato: una società marcatamente
patriarcale.

Per dare significato e forza a questa
mia osservazione ho ricordato che,
quando Maria Montessori nasceva
nel 1870, mio nonno, nato nel
1856, doveva recarsi a lavorare
presso la bottega di un artigiano a
Messina percorrendo circa 70 chilo-
metri. Per affrontare questo lungo
viaggio, non poteva servirsi né del-
la strada nazionale, che ancora non
esisteva (Garibaldi arrivò a Milazzo
passando per Patti attraverso le
montagne, percorrendo le vecchie
"trazzere"), né con la ferrovia, che
fu costruita dopo il 1880. Si recava
a Messina "per imparare il mestie-
re" servendosi della barca ed im-
piegava due giorni per percorrere i
70 chilometri di distanza!

In quella società contadina, dove il
padre lasciava in eredità al figlio il
piccolo potere che rappresentava
il mezzo di sussistenza della fami-
glia, in quella società in cui il desti-
no della moglie e dei figli era detta-
to dal patriarca - dal padre padro-
ne, direbbe lo scrittore sardo, Gavi-
no Ledda - Maria Montessori ha af-
fermato i diritti del bambino e della
donna battendosi per il diritto al
voto di quest'ultima.

Non devo aggiungere altro. Voglio
soltanto sottolineare che il rinnovo
dell'abbonamento alla rivista "Vita
dell'infanzia" e l'invio della stessa
alle direzioni didattiche costituisco-
no un segno dell'attenzione che la
Direzione Generale dell'Istruzione
Elementare riserva all'Opera Mon-
tessori.

Buon lavoro a tutti.

Carmelo Maniaci

DESIDERO ESPRIMERE A LEI SIGNOR PRESIDENTE ET A TUTTI GLI ORGANIZZA-
TORI E I RELATORI SENTIMENTI DI PROFONDA CONSONANZA AL LAVORO CHE
INTENDETE SVOLGERE ATTRAVERSO IL CONGRESSO INTERNAZIONALE MONTESSORI
ORGANIZZATO NEL 90° ANNIVERSARIO DELLA FONDAZIONE DELLA PRIMA CASA
DEI BAMBINI STOP IL PENSIERO E L'INSEGNAMENTO DI MARIA MONTESSORI
SONO PIÙ CHE MAI IMPORTANTI ED ATTUALI IN UN PERIODO COME IL NOSTRO
CHE ESIGE UNA PROFONDA ATTENZIONE AI DIRITTI DEI BAMBINI ED UN IMPE-
GNO INCISIVO PERCHÉ POSSANO SVILUPParsi A PIENO LE PROPRIE POTENZIA-
LITÀ NELLA LIBERTÀ E NELLA SOLIDARIETÀ. VI SONO VICINA CON SINCERA
AMICIZIA E COSTANTE ATTENZIONE

ROSA JERVOLINO RUSSO

PRESIDENTE COMMISSIONE AFFARI COSTITUZIONALI

IMPOSSIBILITÀ PARTECIPARE, COME AVREI VOLUTO, AL CONGRESSO INTER-
NAZIONALE SUL TEMA MARIA MONTESSORI IL BAMBINO, L'EDUCAZIONE- DA S.
LORENZO AL MONDO: 1907-1997 PROSSIMO 26-27 APRILE CAUSA CONCOMITANTI
ET IMPROVVISI IMPEGNI. RINGRAZIO PER CORTESE INVITO ET AUSPICANDO
PIENO SUCCESSO PORGO CORDIALI SALUTI A LEI E A TUTTI I PARTECIPANTI.

ON. GIOVANNI CASTELLANI

PRESIDENTE COMMISSIONE CULTURA CAMERA DEPUTATI

OCCASIONE CONGRESSO INTERNAZIONALE ORGANIZZATO DA CODESTA OPERA NA-
ZIONALE PER CELEBRARE 90° ANNIVERSARIO ISTITUZIONE IN ROMA PRIMA
"CASA DEI BAMBINI", NON POTENDO ESSERE PRESENTE A CAUSA DI INDIFFE-
RIBILI IMPEGNI ISTITUZIONALI, DESIDERO FAR GIUNGERE AT PRESENTI ET
ORGANIZZATORI MIO PIÙ CORDIALE AUGURIO BUON LAVORO ET PIENO SUCCESSO
INIZIATIVA. RINGRAZIANDO PER CORTESE INVITO RIVOLTOMI ET MANIFESTAN-
DO RAMMARICO PER SITUAZIONE IMPOSSIBILITÀ PARTECIPAZIONE DETERMINA-
TASI, ESPRIMO VIVISSIMO APPREZZAMENTO PER IMPORTANTE INCONTRO CHE
RIUNISCE INTELLETTUALI, SOCIOLOGI, PEDAGOGISTI, PSICOLOGI ITALIANI E
STRANIERI PER RIFLESSIONI ET APPROFONDIMENTO PENSIERO MARIA MONTE-
SSORI. AFFERMAZIONE ET DIFFUSIONE IN VARIE PARTI MONDO SCUOLE INDI-
RIZZO MONTESSORIANO ET ACCRESCIUTO INTERESSE DA PARTE NUOVI PAESI
COSTITUISCONO TESTIMONIANZA DI ATTUALITÀ ED VALIDITÀ TALE METODO. AT
EDUCATORI, CUSTODI ET EREDI ANCHE DI PREZIOSO PATRIMONIO SPIRITUALE
DI MONTESSORI, NON SFUGGONO SUE RACCOMANDAZIONI IN ORDINE AT NECES-
SITÀ DI ATTEGGIAMENTI DI GRANDE RISPETTO ET COSTANTE ATTENZIONE NON
SOLO AT GENERALITÀ BAMBINI MA ANCHE VERSO QUELLI CON DIFFICOLTÀ DI
APPRENDIMENTO. CON AUSPICIO CHE, DA CONFRONTO CON ESPERTI A LIVELLO
INTERNAZIONALE, SOTTOLINEATURA DI FIGURA ET OPERA GRANDE PEDAGOGISTA
SOLLECITI MAGGIORE INTERESSE NEI CONFRONTI PROBLEMI INFANZIA ET ILLU-
MINI PER DEFINIZIONE ALTI OBIETTIVI EDUCATIVI, CHE TENGANO CONTO AN-
CHE DI ESIGENZE EMERGENTI DA SITUAZIONI MULTIETNICHE ORMAI GENERALIZ-
ZATE, MI È GRADITO PORGERE CORDIALI SALUTI.

ALBERTINA SOLIANI

SOTTOSEGRETARIO M.P.I.

IMPREVEDIBILE INDISPOSIZIONE MI COSTRINGE A NON PARTECIPARE IMPOR-
TANTISSIMA MANIFESTAZIONE IN RICORDO DELLA GRANDE PEDAGOGISTA NOSTRA
CONCITTADINA E CITTADINA DEL MONDO. INVIO I MIEI PIÙ CARI AUGURI PER
IL SUCCESSO DELL'INIZIATIVA CHE INVITA MOLTE INTELLIGENZE DEL NS.
TEMPO A DIFFONDERE UNA CULTURA A TUTELA DELL'INFANZIA, CHE È L'UNICA
SPERANZA NEL FUTURO PER QUESTA TORMENTATA UMANITÀ.
SEMPRE CON CORDIALITÀ.

ASS. ALLA P.I. SPORT POLITICHE ECONOMICHE E COMUNITARIE
DOTT. MARIA ROSARIA LUCARELLI

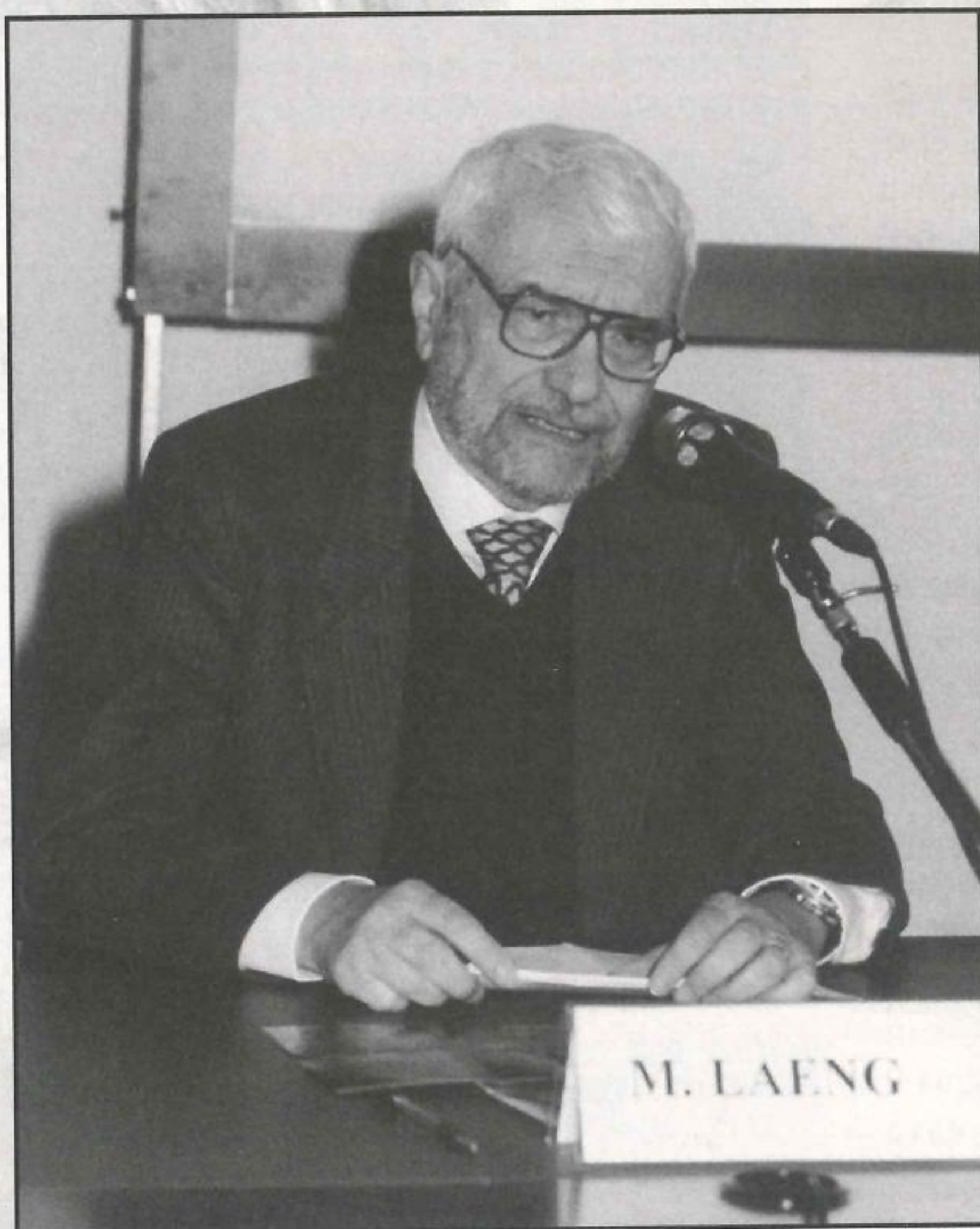
A TUTTI I PARTECIPANTI DEL CONGRESSO CELEBRATIVO INTERNAZIONALE PER
LA FONDAZIONE DELLA PRIMA "CASA DEI BAMBINI", SALUTI E CALOROSI AU-
GURI DI BUON LAVORO. IN QUESTA OCCASIONE VORREMO RICORDARE IL PRO-
GETTO DI MARIA MONTESSORI CIRCA LA COSTITUZIONE DI UN PARTITO PER LA
DIFESA DEI DIRITTI E DEGLI INTERESSI DEL BAMBINO. QUEL PARTITO, A
CUI I BAMBINI DELEGANO LE PERSONE CHE AMANO, NEL NOSTRO PAESE È GIÀ
UNA REALTÀ.

MARIA LOPATKOWA

PRESIDENTE DEL PARTITO DEL BAMBINO IN POLONIA

Introduzione ai lavori

di Mauro Laeng



R

ingrazio l'attissimo Presidente dell'Opera Montessori italiana: lo ringrazio per quello che ha

fatto nell'intento di preparare questo grande incontro internazionale, e per ciò che sta facendo e farà, secondo i programmi che sono stati approvati dagli organi dell'Opera. Io devo dire solo poche parole in apertura.

Novant'anni sono una bella età, il bambino promettente è cresciuto, è diventato un adulto vigoroso, forse un saggio anziano; stiamo entrando nel decennio che prepara il grande centenario che ci attende.

Molte iniziative sono state avviate dall'Opera Nazionale Montessori italiana; ne vorrei ricordare una che mi tocca personalmente, ed è la creazione dell'*Istituto Superiore Montessori di Ricerca e Formazione*, nato all'interno dell'Opera, con la collaborazione non solo mia ma di altri illustri colleghi di varie Università, per iniziativa dello stesso Presidente e del Vicepresidente Augusto Scocchera. Lo scopo di questo *Istituto*, che fa sue precedenti iniziative di carattere analogo, è l'approfondimento storico-critico e scientifico del pensiero montessoriano, secondo le linee che va ricordando e sostenendo da tempo il collega Winfred Böhm, con l'attenzione dovuta in particolare agli sviluppi pedagogico-didattici che hanno visto altri autori convergere nel corso del secolo su alcune delle posizioni sostenute dalla dottoressa italiana, di cui hanno riscoperto e confermato da parte loro la validità.

Ci sono stati significativi accostamenti, integrazioni e sviluppi; l'*Istituto Superiore* testé nato vuol

accrescere e incentivare gli sviluppi.

Tra l'altro è stata messa in cantiere la prima edizione critica de *Il metodo della Pedagogia scientifica*. Il manuale fondamentale del pensiero montessoriano è in effetti articolato in due parti, la prima più nota con il titolo, modificato, *La scoperta del bambino*, la seconda con il titolo originale *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Pochi rammentano che questo secondo volume reca proprio in copertina la precisa dizione: *seconda parte del metodo della pedagogia scientifica*. Tengono a sottolineare con forza questo aspetto, perché esso sta alla base di una attenta rilettura e revisione critica, che può valorizzare le posizioni della Montessori in senso pieno, togliendo completamente l'etichetta impropriamente attribuitale di "sensismo". La Montessori era molto attenta, ed aveva ragione, allo sviluppo dei cosiddetti "periodi sensitivi", ma non meno attenta a quello dei periodi "intellettivi". Oltre alla meritoria opera da lei compiuta nel campo della "Casa dei bambini", ella altrettanti germi preziosi gettò per lo sviluppo del metodo nell'ambito della scuola elementare, con prospettive estremamente suggestive e interessanti per la prosecuzione.

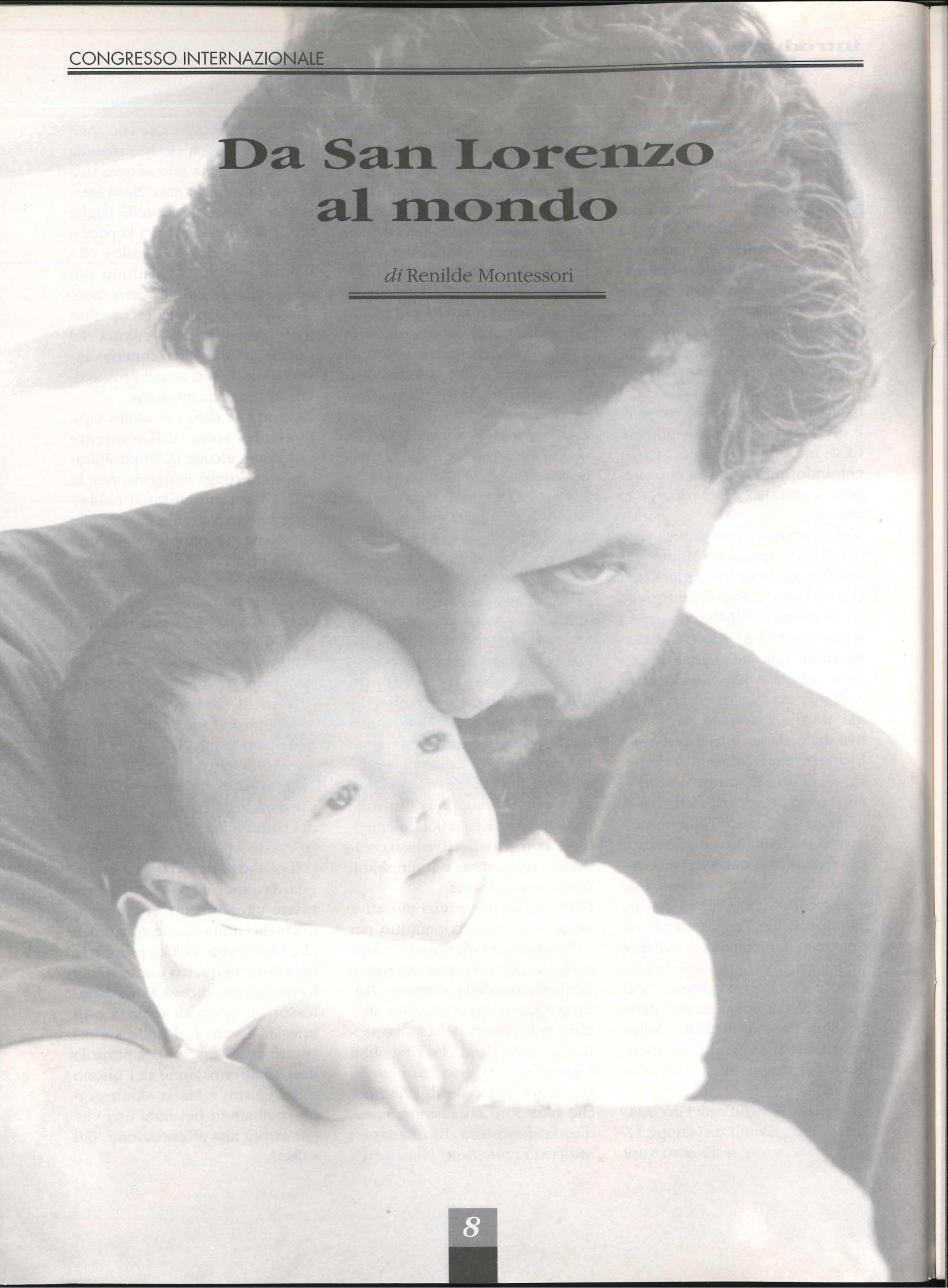
L'*Istituto* ha intrapreso iniziative in questo senso, soprattutto per valorizzare una idea-guida fondamentale che è venuta emergendo: la ricerca delle *strutture d'ordine*. Questa linea portante illumina tutta l'opera della Montessori, dai primi passi che i bambini compiono attraverso l'uso intelligente del materiale di sviluppo, che offre loro l'occasione, come dice la dottoressa, di *astrazioni materializzate*, fino alla ricerca

delle *strutture d'ordine* che sono presentate da tutte le scienze e da tutte le arti nella conoscenza della natura e dell'uomo. Nella stessa direzione vanno quelle larghe intese internazionali per la pace e per l'educazione cosmica che hanno costituito gli ultimi più ampi sviluppi del pensiero montessoriano, e hanno recuperato tratti, oso dire, della cultura del nostro grande Rinascimento insieme con le più ampie prospettive della scienza moderna.

Le cose che dico ora molto rapidamente sono diffusamente esposte in alcune delle pubblicazioni che oggi vengono per la prima volta presentate al pubblico e che trovate al tavolo della segreteria. Le pubblicazioni, che finora erano riservate, sono a vostra disposizione e comprendono: *Proposta di un manifesto per una pedagogia strutturalistica neomontessoriana*; il libro *Maria Montessori - Una storia per il nostro tempo* di Augusto Scocchera; il libro di Silvana Quattrocchi Montanaro *Il bambino è padre dell'uomo*; e infine un altro libro bene illustrato *Viaggio intorno ad una Casa dei bambini*, che fa presenti le iniziative della "Casa dei bambini" della Banca d'Italia. Io credo che il lavoro che qui compiamo parlando a viva voce e guardandoci negli occhi possa essere ulteriormente approfondito con la lettura di questi stampati che hanno visto la luce proprio in occasione di questo Congresso. L'educazione, diceva Maria Montessori, è opera di scienza e di poesia, il vero e il bello sono i contributi essenziali per porre le basi all'affermazione del buono e del giusto; e Maria Montessori ha combattuto per tutta una vita per la più alta affermazione dei valori.

Da San Lorenzo al mondo

di Renilde Montessori



Già prima di San Lorenzo, la fama di Maria Montessori aveva oltrepassato i confini dell'Italia non solo come donna-medico, cosa rara all'epoca, ma anche come difensore dei diritti delle donne e dei bambini. Grande merito era stato attribuito al suo lavoro con bambini con ritardo mentale. La sua vivacità di pensiero era stata da più parti riconosciuta ed era inoltre una donna incantevole, femminile e piena di *charme*. Per questi e molti altri motivi, era una donna la cui chiarezza di pensiero non poteva che destare ammirazione.

Il nuovo percorso che scelse di seguire a seguito dell'esperienza di San Lorenzo provocò una frattura in questa sua chiarezza. Era una pioniera nel campo di una scienza unica nel suo genere e l'obiettivo ed il contenuto del suo lavoro erano difficili da comprendere nella loro globalità. Ella divenne oggetto di interpretazioni e proiezioni diversissime. Per gli insegnanti divenne un'insegnante, per i ricercatori una visionaria, per i discepoli una maestra, per i sentimentali amanti dei bambini un'insegnante di scuola materna abbastanza stimolante. E dagli accademici pedanti, incapaci di intravedere la portata ancora maggiore di questa scienza scevra da pregiudizi, ella veniva liquidata come una romantica entusiasta.

San Lorenzo aprì una possibilità per coloro ai quali le porte erano

rimaste ermeticamente chiuse prima dell'arrivo di Maria Montessori. Queste erano le porte del regno dei bambini, della scoperta dei bambini e del segreto dell'infanzia, le porte della conoscenza del bambino e delle leggi alla base dello sviluppo dell'essere umano,



dal concepimento alla maturità. San Lorenzo fu anche il primo ambiente a misura di bambino, un precursore delle centinaia, migliaia o forse decine di migliaia di ambienti Montessori che sarebbero stati creati in seguito.

Tutti questi ambienti, quelli buoni e quelli cattivi ed anche pessimi, quelli eccellenti, quelli mediocri ed anche quelli orrendi, sono tutti discendenti di quell'umile "Casa dei bambini", il laboratorio in cui quella pedagogia scientifica di ampio respiro aveva cominciato a germinare, una pedagogia che trova oggi pieno svi-

luppo senza tuttavia essere stata ancora pienamente compresa o messa in pratica.

A San Lorenzo venne presentata ai bambini la prima serie di materiale Montessori con risultati talmente inaspettati da generare sorpresa e un senso di rivelazione in tutti coloro che ebbero occasione di vederli. Ma prima, ed innanzi tutto, nella stessa Maria Montessori che osservava l'interazione tra i bambini e i materiali, e la risposta dei bambini stessi, in un ambiente ordinato e disciplinato in cui erano liberi di seguire le proprie direttive interiori: così fu scoperta la vera natura dell'essere umano bambino.

Dopo 90 anni, la vera natura dell'essere umano bambino non è riuscita ancora a penetrare nella coscienza degli adulti. I pregiudizi sull'infanzia e sui bambini che esistevano ai tempi di Maria Montessori resistono tutt'ora ostinatamente.

Continuiamo a non vedere le porte che si sono aperte, e quand'anche le vediamo, guardiamo dentro e forse possiamo anche azzardarci a varcare la soglia, ma ben di rado si può vedere una persona entrare in questa dimensione sconosciuta seguendo il bambino, come Maria Montessori instancabilmente invitò gli educatori a fare per tutta la sua vita. Per molti è inevitabile percepire la pedagogia di Maria Montessori come un metodo di insegnamento, come una modalità più o meno scientifica per aiutare i bambini a conseguire risultati accademici spettacolari in età precoce. Altri, più attenti, con-

siderano gli ulteriori risultati che si possono raggiungere per mezzo dell'educazione Montessori quali l'importanza del controllo e della coordinazione dei movimenti, l'indipendenza, le corrette abitudini di lavoro, la socializzazione etc... Ma è questa ancora una concezione parziale e meccanicistica della educazione come aiuto alla vita.

Ma per raggiungere obiettivi più avanzati, l'uomo, e perciò il figlio dell'uomo, deve essere visto come un'unica entità formata da corpo, mente e spirito. Ma negli ambienti laici, ben di rado si pronuncia la parola spirito, si preferisce evitare il problema del suo sviluppo perché la parola stessa è sospetta, ha odore di religiosità oscura ed è meglio non parlarne.

Eppure, se non si prende in considerazione lo spirito etico dell'umanità, uno spirito così forte, così tenero, così avventuroso, divertente e spensierato, uno spirito capace di divertimenti divini, di gioie divine, di amore divino, l'educazione altro non sarebbe che una triste farsa.

La pedagogia Montessori non è ancora percepita come la rivelazione luminosa che è, né come la promessa di un possibile cambiamento nell'evoluzione del genere umano che potrebbe portare a nuove dimensioni nella vita sulla terra.

Tale cambiamento verrà solo quando avremo appreso a vedere l'immenso potenziale di questi gentili, piccoli esseri che, senza sapere e senza pensare mettiamo al mondo. Che siano o meno il frutto dell'amore, che siano o meno accolti in un ambiente pieno d'amore, essi sono la personificazione della grande energia chiamata amore che Maria Montessori descrive con chiarezza e precisione in *Il segreto dell'infanzia*, in *La*

mente del bambino ed in *Educazione e pace*. In quanto genitori, formatori, adulti della specie, è necessario che diventiamo capaci di osservare i fenomeni visibili risultanti da questa forza vitale che permea il bambino.

Tra i molti altri, sette di questi fenomeni spiccano: la capacità del bambino di perdonare (e la sorprendente qualità di questo perdono); di recepire; di prendersi delle responsabilità; una sete di conoscenza di tutto quanto la vita offre ed esige; l'individualità come necessità vitale; la ricerca di completare il ciclo di lavoro; una aperta fiducia.

PERDONO

Il bambino viene al mondo pronto ad amare in modo totale ed appassionato tutto ciò che lo circonda. Egli viene al mondo pronto ad amare in modo particolare sua madre, suo padre, la sua famiglia, la sua gente. Una delle manifestazioni di questo amore è la capacità di perdonare insita in ogni bambino e soprattutto la qualità di questo perdono. Il perdono di un adulto è spesso limitato e sottoposto a condizioni così da permettere alla colpa di restare latente, il perdono del bambino, invece, assolve. Quando il bambino perdona vuole offrire conforto e consolazione e rendere nuovamente immacolata l'anima che ha sbagliato, rendendo così la bellezza al mondo. Quanti genitori, quanti insegnanti non hanno mai incontrato la generosità del perdono del bambino? E quante volte questo perdono è caduto nell'oblio, quante volte lo abbiamo rinnegato, lo abbiamo trascurato? Finché, un bel giorno, a causa della nostra erronea convinzione per la quale vi è maggior virtù nel ricevere anziché nel dare, lo scoraggiamento spirituale inva-

de questo bambino e la sua anima diviene triste ed insensibile.

RICETTIVITA'

Il bambino, nel suo processo di adattamento nei primi anni di vita, si pone in uno stato di accettazione totale, egli è infatti in via di costruzione del sé per divenire "un uomo del suo tempo, luogo e cultura".

In *La mente del bambino* Maria Montessori cita San Paolo: "La carità è lenta all'ira, è benigna; la carità non invidia, non provoca, non si gonfia; non è ambiziosa, non cerca le cose per sé, non provoca la collera, non divisa il male; non si rallegra dell'ingiustizia, ma gioisce della verità; soffre ogni cosa, crede ogni cosa, spera ogni cosa, sopporta ogni cosa."

E commenta: "E' una lunga enumerazione di fatti, una lunga descrizione di immagini, ma tutte queste immagini ci ricordano stranamente le qualità dei bambini..."

La ricettività del bambino è condizione vitale per la costruzione della sua personalità che può essere alterata e deviata dall'ambiente in cui vive. Se il bambino non è accettato, il suo potenziale può non giungere a compimento per divenire una forza per il bene, ed egli dovrà convivere per il resto della sua esistenza con questa non accettazione di sé. La sua capacità di accettazione può alterarsi sino a divenire soltanto tolleranza che nulla ha a che vedere con il rallegrarsi per l'esistenza dell'altro, né con il silenzioso ma potente aiuto ed incoraggiamento offerti all'altro che è l'essenza dell'accettazione e la speciale caratteristica dell'infanzia. Gli esempi profondamente toccanti della "carità che non invidia" sono una costante degli ambienti Montessori dove i bambini traggono maggior gioia ed una

consapevole soddisfazione più dai risultati ottenuti dagli altri che non dai propri.

RESPONSABILITA'

Non basta dare ad un bambino un'educazione e delle cure materiali. Se è veramente amato, il bambino deve ricevere rispetto per la sua dignità umana e per le sue esigenze vitali; gli si dovrà permettere di assumersi le responsabilità di cui può farsi carico in ogni fase dello sviluppo. Fin dal principio della vita, il bambino ha bisogno della sicurezza di sapere che è

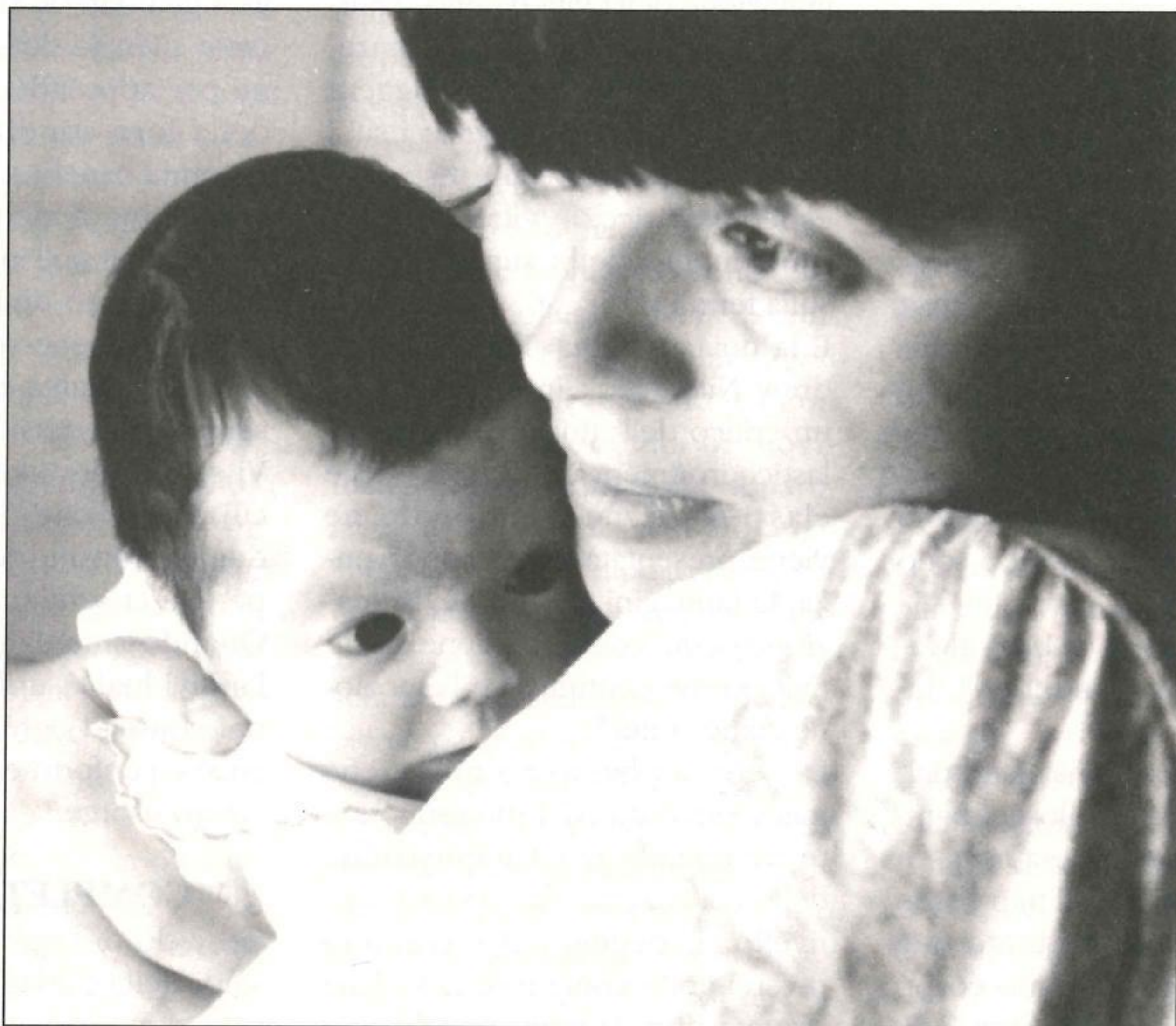
un membro attivo del suo gruppo. Il suo contributo nelle primissime ore, giorni, settimane, mesi di vita è semplicemente la gioia che egli porta per il semplice fatto di esistere. Poche cose sono più tristi del vedere un bambino percepito come un'imposizione e un sacrificio da parte di coloro che dovrebbero rallegrarsi incondizionatamente della sua esistenza. E' terribile sentir dire da una madre "è un buon bambino, dorme tutta la notte e quasi tutto il giorno". Ciò nega quella relazione madre-bambino che dovrebbe esistere fin dal momento del concepimento e du-

rare per tutta la vita, una relazione che è anche fonte di responsabilità reciproca.

Nel suo testo *The Human Cycle*, Colin Turnbull diede una descrizione molto commovente del sorgere di questa relazione tra madre

essere cantata in assolo ed è composta dalla madre solo per quel particolare bambino. Non è cantata per nessun altro, non è cantata da nessun altro. La giovane mamma la canta dolcemente, in modo rassicurante, dondolandosi, pog-

giando talvolta le mani sul ventre, oppure muovendo dolcemente le mani o i piedi nell'acqua del suo ruscello o fiume preferito o muovendo le mani tra le foglie o scaldandosi al tepore del fuoco. La madre parla anche al bambino, riconoscendogli l'intelligenza anche se non la conoscenza di



e bambino:

"Man mano che procede la gravidanza, la futura madre continua la sua normale vita quotidiana senza molti cambiamenti fino al momento del parto, ma evita sempre più quelle attività o situazioni che potrebbero crearle peso fisico o emotivo. Ella orna il suo corpo di foglie e fiori... questa è una forma di consacrazione. Negli ultimi mesi comincia ad andare da sola nel suo luogo preferito nella foresta, cantando canzoni al bambino nel suo ventre. La ninnananna che canta è speciale per molte ragioni. E' il solo tipo di canzone che può

un adulto. Non gli parla in modo infantile. Ciò che dice al bambino è chiaro, dà informazione, sicurezza e protezione". Nei primi anni di vita, le abitudini del corpo, della mente e dello spirito divengono costruzioni della personalità. La capacità di assumersi responsabilità non può andare oltre certi limiti. Nell'ambiente Montessori preparato, i bambini dai tre ai sei anni trovano i mezzi e l'opportunità di diventare responsabili di se stessi, dell'ambiente e degli altri. Il bambino viene messo in grado di assumere delle responsabilità che non sono un dovere da compiere ma

un privilegio dell'essere umano ormai in grado di percepire le esigenze del suo ambiente e di rispondervi. Questa responsabilità non è fine a se stessa, né è segno di potere, ma è un mezzo per contribuire all'ecologia dell'ambiente vivente e non vivente, presente e futuro.

LA SETE

La sete per la conoscenza della vita è una prerogativa della specie umana, è l'espressione di quello slancio vitale comune a tutti gli esseri viventi, è l'energia vigorosa che spinge il bambino fin dal principio della sua esistenza a realizzare completamente questo splendido potenziale umano, ricco e multiforme che serve per vivere e per imparare che dopo tutto sono la stessa cosa.

Nel libro *The Ascent of Man* al capitolo "The long Childhood", Jacob Bronowski scrive:

"Pensate all'investimento fatto dall'evoluzione nel cervello del bambino. Il mio cervello pesa circa un kilogrammo e mezzo, il mio corpo pesa cinquanta volte tanto. Ma quando sono nato, il mio corpo era una pura e semplice appendice della testa; pesava solo cinque, sei volte il mio cervello. Per quasi tutta la storia umana, le civiltà hanno rozzamente ignorato questo enorme potenziale. Infatti, l'infanzia più lunga è stata quella che la civiltà ha impiegato per capire questo."

La civiltà sta iniziando non senza esitazioni ed incertezze a capire quest'enorme potenziale: forse è la prima volta nella storia dell'umanità in cui il bambino è stato costretto alla noia e a divenire vittima di una cospirazione che lo ha condannato ad una noia senza fine che uccide lo spirito. In gran parte, quel che uccide lo spirito

del bambino è appunto la mancanza di una relazione essenziale. La tata elettronica sostituisce il rapporto umano. Il bambino piccolo che dovrebbe usare, sviluppare e trarre gioia da tutti gli straordinari poteri di cui è dotato, è ridotto a raccogliere una fredda imitazione della vita da uno schermo, anziché muoversi, toccare, sentire, afferrare tutti gli oggetti del suo ambiente attraverso i suoi sensi per costruire un tesoro di esperienza ricca e vitale che è il fondamento della sua esistenza sulla terra.

E la noia continua. Per citare Andrew Nikkiforuk in *School's Out*, un critico dell'attuale sistema scolastico in America del Nord: "Nelle classi moderne, l'informazione viene presentata come conoscenza, le immagini come idee, l'attenzione come concentrazione, le attività come continuità e l'emozione come verità."

La sete del bambino non viene mai soddisfatta ed il suo esuberante potenziale per l'acquisizione della conoscenza di base ad ogni livello si spegnerà, il suo spirito diverrà arido come il deserto. Una ventata di noia spira attualmente su tutto il cosiddetto mondo civilizzato ed i nostri bambini sono a rischio.

INDIVIDUALITÀ

"L'indipendenza acquisita nella Casa dei bambini conduce anche alla consapevolezza che l'individualità dell'altro può essere benefica anziché essere fonte di solitudine e perciò essa evoca il rispetto per l'individualità degli altri. Ciò rende possibile una società interdependente basata sulla dignità dell'individuo piuttosto che sulla necessità di avvinghiarsi agli altri per avere sicurezza e sostegno".

Come educatori - genitori - inse-

gnanti, abbiamo tendenza a chiacchierare interrompendo quei momenti di comunione tra il bambino e la vita e con quanto la compone, ossia il mondo e tutta la sua bellezza. Invece bisognerebbe esserne compagni silenziosi. I bambini devono essere portati all'aperto a guardare le stelle nel rassicurante silenzio delle braccia materne per apprendere l'individualità della loro condizione umana e scoprirla benefica.

Il bambino si dedica alla propria costruzione nell'individualità e nel silenzio e ciò diviene condizione per il suo benessere spirituale. E' nell'individualità e nel silenzio che sentiamo la musica dell'Universo. Vi sono volte nella nostra vita in cui ci troviamo negli abissi della desolazione e cerchiamo aiuto perchè ci sentiamo abbandonati. Quando smettiamo di chiamare, l'individualità e il silenzio che ci uniscono ad ogni cosa ci portano pace e conforto ed allora il nostro spirito risorge.

COMPLETAMENTO

del ciclo di lavoro. Uno dei capisaldi della pedagogia Montessori sta nel fatto che il bambino assorbito da e concentrato su un'attività costruttiva deve essere lasciato a completare il suo ciclo di attività. Ovviamente, sta al buonsenso dell'adulto riconoscere se l'attività è costruttiva o meno. Se davvero il bambino sta seguendo le direttive del suo esigentissimo maestro interiore, un'interruzione arbitraria è nefasta, in quanto la fonte di energia vitale viene interrotta. Se queste interruzioni avvengono spesso, completare il ciclo di lavoro non sarà più un'esigenza vitale; la ricerca della perfezione da parte del bambino avanzerà con difficoltà e si affievolirà, il suo viaggio di costruzione del sé, mancando di

punti di partenza, sarà privo di punti d'arrivo.

La presenza contemporanea di bambini di tre, quattro e cinque anni nelle classi Montessori riflette i cicli dello sviluppo ed ha molte conseguenze positive. Una di queste è la seguente:

"...è la sicurezza che dà il restare nel medesimo ambiente per tutto il ciclo dello sviluppo. Vi è una doppia prospettiva sia verso il futuro che verso il passato. I bambini più piccoli vedono quale lavoro li aspetta ed i più grandi possono girarsi a guardare quale tragitto hanno compiuto e come, fino a quel momento, sono riusciti a crescere superando il loro primo ambiente, prima che sorga una certa irrequietezza nel sentirsi confinati in uno spazio divenuto troppo angusto, ed allora, essi vanno avanti diventando ancora una volta i più piccoli in un ambiente in cui possono esplorare nuove dimensioni rispetto a quanto hanno già fatto da soli."

In ogni ciclo di attività, in ogni ciclo di sviluppo, in ogni ciclo di vita vi è un inizio, uno svolgimento ed una fine. Vi possiamo accedere in modo cauto, diffidente ed esitante oppure con fiducia, secondo la nostra indole. Ma per aiutare la crescita, il processo deve inevitabilmente condurre alla consapevolezza di aver completato il lavoro e alla chiara percezione di aver acquisito qualcosa che ormai è parte di noi. E' impossibile tornare indietro e non sappiamo cosa ci attende. E così, la personalità si completa e diviene capace di resistere fino a che si imbecca l'ultima curva del viaggio e possiamo allora voltarci a guardare la nostra vita, capire che essa è ormai giunta a pieno completamento e senza paura addentrarci nell'ultima sconosciuta avventura.

FIDUCIA

Il primo compito di un insegnante è quello di avere fiducia e perciò divenire egli stesso degno di fiducia. La sfiducia ed il timore sono degli strumenti diabolici nelle mani dell'educatore incapace, armi demoniache delle "forze inferiori che causano terrore".

La pedagogia Montessori, applicata a casa o a scuola, è radicata nella realtà, nella verità e nell'infinita fiducia nell'intelligenza e nel potenziale del bambino.

Gli ambienti Montessori sono logici nei loro molteplici livelli di ordini ed espliciti nei loro contenuti. Il materiale viene presentato con un'elegante economia di movimenti e senza l'intrusione di parole, di modo che il bambino anziché imitare il movimento può interiorizzare lo scopo e ricreare l'attività che porta ad esso. Questo è lo schema più semplice di un ambiente pacifico nel quale il bambino cui viene data fiducia può sviluppare la sua fiducia; libero da imposizioni può sviluppare la sua volontà; senza costrizioni può esercitare liberamente questa volontà e divenire capace di un'obbedienza gioiosa che nasce dalla fiducia ormai elevata al rango di fede.

Nel testo *La mente del bambino*, Maria Montessori così descrive questa fiducia:

"L'insegnante ordinario non aspira a nessuno stadio di ubbidienza che vada al di là dell'essere sempre ubbidito. Il bambino invece, quando gli si dà la possibilità di seguire le leggi della natura, va molto al di là della nostra aspettativa.

Il bambino non si ferma qui, ma procede verso il *terzo grado dell'ubbidienza*. Qui l'ubbidienza sorpassa il rapporto con l'abilità acquisita, che la mette alla portata

del bambino; essa è diretta verso una personalità della quale egli sente la superiorità. E' come se il bimbo si rendesse conto che l'insegnante è capace di fare cose superiori a quelle che può fare lui: è come se dicesse a se stesso: 'Questa persona, che sta tanto al di sopra di me, può penetrare nella mia intelligenza con un suo speciale potere e farmi grande quanto lei. Agisce dentro di me!' Questo sentimento sembra dare al bimbo una grande e profonda gioia. Poter ricevere direttive da questa vita superiore, è una improvvisa scoperta che porta con sé una nuova forma di entusiasmo: e il bambino diventa impaziente ed ansioso di ubbidire."

L'essere umano sano e completo che trascende la sua stessa umanità e gioiosamente dà il suo spirito ad un potere superiore - quale più grande forma di libertà può esistere?

Da San Lorenzo al Mondo...

La pedagogia Montessori è stata compresa come un'educazione alla vita, nel migliore dei casi come un aiuto alla vita. Non è stata ancora percepita come mezzo per servire l'euforia dell'esistenza. Questa parte del dono che San Lorenzo ha fatto al mondo intero deve ancora essere esplorata. E' veramente un'affascinante prospettiva.

Abbiamo ascoltato la parola attesissima di Renilde Montessori, Segretaria generale dell'Associazione Internazionale Montessori, che col prestigio del suo nome, ma non soltanto del suo nome, altresì della sua vivace attenzione ai problemi dell'infanzia nel mondo, ci ha parlato sul tema: Da San Lorenzo al mondo.

(Mauro Laeng)

Montessori nel mondo

Diffusione e prospettive dell'educazione

Montessori in Giappone

di Johanna Masako Ejima



Come è facile vedere, sono Giapponese. Sono qui per raccontarvi come la pedagogia Montessori, nata a San Lorenzo, si è diffusa nel mondo intero fino a giungere ai limiti estremi del globo, ossia in Estremo Oriente e più precisamente in Giappone.

LA SITUAZIONE ATTUALE

In Giappone stiamo assistendo al serio problema della forte flessione della natalità causata dal fatto che le donne preferiscono trovare la loro realizzazione in ambito professionale. Da un punto di vista statistico, che sia sposata o meno, quanti bambini fa nascere una donna nell'arco della sua vita? Nel 1995, il tasso di fertilità in Giappone era di 1,42 bambini per donna, contro 1,25 in Italia nel 1992, 2,07 negli Stati Uniti e 1,40 in Germania nel 1991. Il Giappone si colloca in terza posizione dopo la Germania e l'Italia. (tabella 1)

Questi sono i dati che mostrano quanti bambini sono nati per ogni donna in Italia, negli USA, in Germania ed in Giappone. Poiché il numero di bambini sta diminuendo sempre più, le strutture pre-scolastiche sono costrette o a chiudere oppure a creare qualcosa di alternativo proponendo nuove idee; esse devono cioè essere in grado di attirare i bambini, e perciò i loro genitori, offrendo servizi di qualità. Questa è una delle ragioni per cui il metodo Montessori va diffondendosi sempre più in Giappone. Il 25 Gennaio

1997, i membri dell'Associazione Montessori del Giappone erano 663. (tabella 2)

Oltre all'Associazione Montessori del Giappone vi sono anche altri gruppi che gravitano intorno al metodo Montessori. Pertanto è difficile poter stabilire con esattezza quanti sono



coloro che, a vario titolo, si interessano della metodologia montessoriana. Disponiamo di dati statistici precisi e pubblicati solo per ciò che riguarda l'Associazione Montessori del Giappone.

Esistono cinque Corsi Montessori di formazione per insegnanti riconosciuti dalla Associazione Montessori del Giappone. (tabella 3)

Vi sono anche altri corsi che non hanno nulla a che fare con i Corsi dell'Associazione Montessori del Giappone. (tabella 4)

Vi sono anche altri Corsi specifici di formazione per insegnanti, ma dal momento che operano in modo se-

parato ed individuale, i dati relativi a questi ultimi ci sono sconosciuti.

GLI ESORDI

Non appena il grande classico di Maria Montessori sulla nuova metodologia di insegnamento alla prima infanzia *The Montessori Method* (1912)

(riveduto: *La scoperta del bambino*, 1948) fu pubblicato in inglese, articoli sul metodo Montessori apparvero anche su riviste specializzate giapponesi. Il Prof. Tsuyoshi Yoshioka (attuale Università Buddista), condusse approfondite ricerche su come venne inizialmente accolto il metodo Montessori in Giappone. Queste mostrano che il primo articolo sulla pedagogia montessoriana apparve nel 1912, seguito da altri quattordici articoli e riviste pubblicati nello stesso anno. L'indagine successiva fa il punto della situazione sull'influenza esercitata dalla pedagogia montessoriana in Giappone in questo primo periodo. (tabella 5)

I dati mostrano che l'interesse per la pedagogia Montessori fu discontinuo fin dall'inizio e cominciò poi ad affievolirsi lentamente così come avvenne negli USA nello stesso periodo. Una missionaria protestante, Sophia Arabella Irwin, fondò il collegio femminile Gyokusei a Tokyo, partecipò al secondo Corso internazionale Montessori in Italia (1914) conseguendo l'attestato di fine corso (diploma d'insegnamento); ma nel suo collegio a Tokyo l'influenza dell'insegnamento montessoriano restava lieve; la scuola era ed è tutt'ora vivaio della pedagogia froebeliana.

Gli sforzi del prof. Kiyomaru Kono

dell'Università femminile di Nihon che pubblicò tre testi fondamentali sulla pedagogia montessoriana non portarono alla adozione di questa pedagogia su vasta scala. Il ministro giapponese della Pubblica Istruzione (Mombushô) in un suo libro, *Novant'anni di pedagogia prescolastica* (p.113) del 1921 produsse la ricerca seguente sulla diffusione della pedagogia froebeliana e di quella montessoriana. (tabella 6)

Possono solo essere avanzate ipotesi per spiegare perché il metodo Montessori all'epoca non riuscì ad imporsi in maniera più incisiva in Giappone. Come mostra quest'ultima tabella, la pedagogia prescolastica in Giappone era fortemente dominata dall'impostazione froebeliana; in senso più ampio, era influenzata dalla *German geisteswissenschaftliche Pädagogik* (Pestalozzi, Herbart, etc...) la quale non prevedeva l'approccio montessoriano. Inoltre, durante gli anni Venti, il Giappone divenne sempre più militarista, si imposero il nazionalismo estremista ed il colonialismo e di conseguenza anche quelle ideologie politiche che erano opposte alla visione montessoriana dell'Uomo e della Società.

IL RITORNO DELLA PEDAGOGIA MONTESSORI

Alla fine degli anni Cinquanta ed inizio Sessanta, la pedagogia montessoriana venne reintrodotta in Giappone attraverso diversi canali. La suora Christina Trudeau introdusse la metodologia ai Seminari dell'Università femminile Nôtre Dame a Okayama, diffondendola anche mediante conferenze e brevi tirocini tenuti anche altrove. Il dott. Junjiro Nishimoto applicò tale metodologia nel suo istituto per ragazzi affetti da ritardo mentale a Hiroshima. Il prof. Tsuneyoshi Tsutsumi restò impressionato dai libri di Maria Montessori

ed anche da quanto egli poté vedere nelle scuole Montessori in Giappone. Tanto che nel 1964, fece applicare in una delle sue classi del Centro diurno di Kyoto la pedagogia Montessori ed in seguito nell'intera scuola materna. Egli era assistito e coadiuvato da Keiko Akabane che aveva seguito un corso di pedagogia montessoriana in Germania e da Yôko Takahashi che aveva seguito il corso in India.

Keiko Akabane si trasferì a Tokyo nel 1965 per aprire la prima "Casa dei bambini Montessori" (Umeda Kodomo no Ie) che fu la prima del dopoguerra ad essere riconosciuta in Giappone. Da un punto di vista giuridico, la "Casa dei bambini" era un Centro di assistenza diurna (hoikuen). I mass media accorsero in massa, così come le riviste femminili, la radio, la televisione e parlarono di questo "nuovo metodo" e del "nuovo bimbo"; accadde qualcosa di simile a quanto era avvenuto a Roma nel 1907. Le giovani insegnanti delle scuole materne desiderarono approfondire le loro conoscenze su questo nuovo metodo. Nell'agosto 1966, si svolse ad Umeda il primo Corso settimanale di formazione professionale organizzato dalla fine della guerra. Nel 1967, Hisako Matsumoto diede vita alla seconda "Casa dei bambini" a Tokyo dopo aver conseguito il suo diploma Montessori in Italia a Perugia. Da allora il numero di "Case dei bambini" si moltiplicò trasformando le vecchie Scuole materne, i vecchi Centri di assistenza diurna in "Case dei bambini" o fondandone di nuove. Dati esatti sul numero di istituti che operano totalmente o parzialmente seguendo questa metodologia non sono disponibili; l'Associazione Montessori del Giappone ha avviato un'indagine ed è attualmente disponibile una lista di 230 istituti che utilizzano esclusivamente la metodologia montessoria-

na; per accostarsi alla realtà, è probabilmente necessario raddoppiare o triplicare tale cifra. Sono circa 2.000 gli istituti che applicano la metodologia solo parzialmente, ma rispetto alla totalità delle scuole materne che operano in Giappone tale dato, pur non essendo rilevante, rappresenta comunque una quota parte significativa del settore nell'ambito dell'intero sistema scolastico.

Nel 1994, le Scuole materne in Giappone erano 14.901 ed i Centri di assistenza diurna (Hoikusho) 22.858 (Heibonsha Encyclopedia). Esistono in Giappone due diversi tipi di istituti pre-scolastici: i primi pongono l'accento su obiettivi formativi (Scuole materne, Yôchien) gli altri sull'assistenza sociale e vengono appunto chiamati Centri di assistenza diurna (Hoikusho). Le Scuole materne o Yôchien sono regolamentate da normative del Ministero della Pubblica Istruzione Giapponese, i Centri di assistenza diurna (Hoikusho) dal Ministero degli Affari Sociali.

Le Scuole materne sono gestite da enti pubblici (1994: 6.195) o privati, ecclesiastici ed anche da singoli privati (1994: 8.657). I Centri diurni sono gestiti sia da enti pubblici o da società (private) di assistenza sociale. Anche questi ultimi sono però quasi totalmente finanziati da fondi pubblici, mentre invece le Scuole materne sono finanziate dalle rette (almeno quelle private). Il bambino passa alla Scuola materna 3 - 4 ore al giorno, mentre il Centro di assistenza diurna accoglie il bambino per circa 8 ore, 3 ore al mattino e circa 5 ore al pomeriggio. In tale istituto è previsto anche un Nido che si occupa dei bambini da 0 a 3 anni.

Nel 1992, il 24,9% della popolazione di tre anni, il 56,9% di quattro ed il 63,9% di cinque era iscritta ad una Scuola materna. Aggiungendo a questi dati quelli dei bambini di età pre-scolare iscritti ai Centri di assistenza

diurna, il 53,4% dei bambini di tre anni, l'88,9% di quattro ed il 94,8% di cinque anni frequentano uno dei due tipi di istituto. Considerando tali dati, la maggior parte delle istituzioni prescolastiche giapponesi non possono certo definirsi "montessoriane", però la metodologia montessoriana ha influenzato in modo significativo l'insegnamento alla prima infanzia conquistando una parte significativa della formazione ufficiale prescolastica. La stessa impostazione presente in altri Paesi può trovarsi anche in Giappone con la differenza, però, che i settori più significativi della pedagogia montessoriana cooperano tra di loro e/o sono membri di un'organizzazione Montessori, l'Associazione Montessori del Giappone. Lo sviluppo dell'organizzazione che promuove la formazione secondo la metodologia montessoriana in Giappone è strettamente connesso al sistema Montessori di formazione degli insegnanti.

Il primo Corso Montessori di formazione per insegnanti del dopoguerra ebbe luogo nel 1970 sotto forma di corso serale all'Università Sophia (Jôchi Daigaku).

Il precursore di questa associazione fu il "Circolo Montessori di Studi Pedagogici" formato da alcuni professori dell'Università Sophia nel 1967. Questo venne poi ampliato per comprendere i vari gruppi citati poc'anzi e si diede ufficialmente vita all'Associazione Montessori del Giappone nel 1968. Il prof. Tsuneyoshi Tsutsumi (1887 - 1981) ne fu il primo Presidente, il prof. Shindo (1906 - 1978) fu il Presidente del Consiglio Direttivo (Rijicho), padre Klaus Luhmer, Gesuita, Vicepresidente. Il Prof. Masunori Hiratsuka divenne il secondo Presidente nel 1971. Egli morì nell'estate del 1977, e fin da allora, padre Klaus Luhmer è il terzo Presidente. L'Associazione Montessori del Giappone venne di fatto fondata nel

1968, fino ad allora era stata l'Associazione Montessori Internazionale a riconoscere i Corsi Montessori di formazione svolti in Giappone. L'Associazione Montessori del Giappone si formò quando diversi gruppi di montessoriani si riunirono e decisero di dar vita nel nostro Paese ad una associazione. Uno dei gruppi più dinamici che vennero creati fu quello di Kyushu, intorno al Prof. Motokazu Fujiwara. Egli avviò un Corso Montessori di formazione per insegnanti nel 1978 riconosciuto dalla Associazione Montessori del Giappone. Il Corso Montessori di formazione per insegnanti di Kyoto venne istituito da Keiko Akabane nel 1973, ed operava all'epoca in totale indipendenza dall'Associazione Montessori del Giappone, venne riconosciuto da questa nel 1994.

Nel 1988, un gruppo di insegnanti Montessori, sotto la guida delle sorelle Shimojo, avviò un Corso di formazione riconosciuto dall'Associazione Montessori del Giappone nelle città di Yamaguchi ed Hiroshima. Nel 1992, questo gruppo organizzò sotto l'egida dell'Associazione Montessori del Giappone una Convenzione Internazionale al centro atomico di Hiroshima che vide la partecipazione di 1.800 persone e che fu patrocinato tra gli altri anche dalle autorità municipali e prefettizie di Hiroshima. Poiché la Convenzione si tenne nella "Città atomica", ovviamente, i temi montessoriani della Pace e della Educazione furono l'argomento centrale di tale Convenzione. Tutti i Corsi citati fin qui sono a tempo parziale, si svolgono di sera o durante i fine settimana o una settimana al mese nell'arco di due anni.

Il primo Corso a tempo pieno di formazione per insegnanti creato e gestito dall'AMI venne avviato nel 1975 a Tokyo (Machida) quando Maria Shizuko Matsumoto rientrò in Giappone dopo aver acquisito la qualifi-

ca di formatore, le era cioè riconosciuto dall'Associazione Montessori Internazionale il titolo per formare futuri insegnanti Montessori. Shizuko Matsumoto aveva ricoperto il ruolo di formatore durante il primo anno del Corso istituito nel 1970 all'Università Sophia; ella è stata membro del Consiglio Direttivo dell'Associazione Montessori del Giappone fin dagli inizi e ricopre tale posizione tutt'ora. Quindi vi è stata una stretta collaborazione tra lei, i suoi corsisti ed i membri dell'Associazione Montessori del Giappone.

Queste osservazioni sui Corsi di formazione Montessori erano necessarie per capire la storia della rinnovata considerazione della pedagogia montessoriana nel dopoguerra in Giappone e la struttura organizzativa dell'Associazione Montessori del Giappone. Come già detto, alcuni professori dell'Università Sophia nel 1967 avviarono un circolo ristretto di studi montessoriani che venne ampliato nel 1968 per permettere la partecipazione di vari altri gruppi che si interessavano anch'essi alla pedagogia Montessori. Ma è necessario citare anche un altro evento. Fin dal 1962, un certo numero di seminari montessoriani vennero patrocinati dal Dipartimento Scuola Materna del Consiglio Cattolico di Pedagogia, membro del Comitato Nazionale Cattolico (Segreteria del Vescovo) a Tokyo. Padre Klaus Luhmer era all'epoca Direttore del Consiglio Direttivo del Consiglio Cattolico di Pedagogia e partecipò ai seminari montessoriani. Fu allora che Hisako Matsumoto decise di recarsi in Italia per approfondire la metodologia. Ella si recò a Perugia, conseguì il diploma Montessori per Scuola materna ed in seguito le venne conferito il diploma superiore che le permetteva di insegnare in una scuola elementare Montessori. Come già detto, ella aprì una seconda "Casa dei bam-

bini" a Tokyo nel 1967. Nel 1976, venne avviato un corso per corrispondenza in un istituto collegato all'azienda Gakushûsha (o anche Gakken) che opera nel campo della produzione e vendita di materiali educativi ed ha l'esclusiva della distribuzione dei materiali educativi Montessori prodotti dalla Nieuwenhuis in Olanda.

PUBBLICAZIONI

Un tema di grande preoccupazione per l'Associazione Montessori del Giappone è stato la traduzione dei testi di Maria Montessori e della relativa letteratura in giapponese. Il prof. Tsutsumi compì un lavoro pionieristico al riguardo traducendo in parte già prima della fondazione dell'Associazione Montessori del Giappone i tre libri principali di Maria Montessori ed il suo manuale. Si può dire che ormai gli scritti originali di Maria Montessori sono disponibili in lingua giapponese oltre ad una discreta quantità di letteratura montessoriana di autori vari. Speciale attenzione va dedicata alla traduzione in giapponese dell'imponente opera *Maria Montessori, vita ed opere* a cura di Yukie Sato. L'Associazione Montessori del Giappone pubblica una rivista specializzata di circa 120 - 160 pp. che si occupa sia di ricerca accademica che di relazioni sugli studi compiuti. (Tale rivista "Montessori Education" viene pubblicata una volta l'anno).

LE PROSPETTIVE MONDIALI

In conclusione, vorrei permettermi di fare dei cenni sulle prospettive e le problematiche che si trova ad affrontare la pedagogia Montessori in Giappone.

1) Da un lato, la filosofia di base della pedagogia montessoriana è molto vicina allo spirito ed alla tradizione della cultura giapponese; un senso

di ordine, di bellezza, di amore per la natura così come viene espresso dal termine giapponese "michi" (dô or Tao), per esempio la cerimonia del tè, la disposizione dei fiori, la pittura a spazzola (shodô) etc...

La pedagogia montessoriana è ormai ampiamente radicata nella formazione prescolastica giapponese e continuerà ad attrarre i genitori che desiderano che i loro bambini vengano allevati in modo tale che una volta adulti rivolgano sufficiente attenzione alle naturali leggi dello sviluppo. Nel corso di questi ultimi dieci anni, il tasso di natalità in Giappone si è ridotto di circa due terzi ed alcune Scuole materne o Centri di assistenza diurna sono stati costretti a chiudere o hanno visto diminuire il numero di iscritti. Le scuole Montessori non hanno questo problema, il numero di Scuole materne e Centri diurni Montessori continuano ad aumentare.

Vi è un ulteriore fattore che influenza la politica formativa in Giappone: la burocrazia e primo fra tutti il Ministero della Pubblica Istruzione. È facile capire che, per esempio, nei nuovi regolamenti per la didattica per la prima infanzia varati dal Ministero, pur non menzionando Maria Montessori, sono state adottate alcune delle sue idee fondamentali, quali l'importanza dell'ambiente, l'importanza dell'interiorità, lo sviluppo spontaneo del bambino, il ruolo dell'insegnante etc...

2) Ma d'altra parte, vi sono anche dei problemi:

a) molti genitori giapponesi che mandano i loro figli nelle scuole Montessori si lamentano del fatto che la formazione montessoriana termina all'ingresso delle elementari. A causa delle innumerevoli leggi e regolamenti è molto difficile se non addirittura impossibile introdurre una pedagogia montessoriana nelle Scuole elementari, per non parlare

poi delle Superiori.

b) il numero di "Case dei bambini" tra le scuole materne *pubbliche*; le scuole Montessori in Giappone sono limitate quasi esclusivamente alle Scuole materne private ed ai Centri di assistenza diurni;

c) il futuro della pedagogia Montessori potrebbe dipendere in gran parte da come questa verrà accettata ed accolta dal mondo accademico; ma il fatto è che, almeno per ora, pochissimi docenti universitari o accademici sono interessati a questa metodologia anche se vi è un interesse sempre maggiore.

Ho messo in luce alcuni aspetti problematici per lo sviluppo futuro della pedagogia Montessori in Giappone; io credo che malgrado ciò il futuro sarà luminoso. Il miglior veicolo pubblicitario sono i ragazzi che ricevono un insegnamento Montessori autentico nelle "Case dei bambini" che hanno già lunga esperienza, o nelle Scuole materne o Centri di assistenza diurna Montessori.

Mille grazie per la vostra attenzione!

BIBLIOGRAFIA

Ejima Masako "Die Montessori - Rezeption in Japan", *Montessori Werkbrief*. Vol. 27 (1989), Nr. 3, Aschen: Montessori - Vereinigung, 1989, pp. 62-69.

Dto, "The Montessori Movement in Japan", *New Era in Education* vol. 77 Nr. 2 Aug. 1996. World Education Fellowship. U.K., pp. 47-51.

Holtstiege Hildegard, al. "Der Beitrag zur Wiederbelebung der Montessori - Pädagogik in Japan durch Erziehungswissenschaftler der Westfälischen Wilhelms - Universität Münster" *Montessori Werkbrief* Vol. 25, Nr. 4 (1987). Aachen, 1987, pp. 153-158.

Matsumoto Shizuko Maria, "Prospects in Japanese Education and Teacher Training for the Coming Century" *AMI International Study Conference Proceedings* New York: 1989, pp. 40-45.

Dto., "The vitalization of Montessori Schools and Japanese Culture" *Communications*, Amsterdam: Association Montessori Internationale; Vol. 1992, Nr. 2/3,

TABELLA 1

Italia	1992	1,25
USA	1991	2,07
Germania	1991	1,40
Giappone	1995	1,42

TABELLA 2

	Numero di membri
Hokkaido	16
Est	51
Tokyo	256
Ovest	148
Shikoku	13
Kyushu	91
Taipei	8
Korea	6
Tot.le parz.le	589
Membri del gruppo	74
Totale	663
Istituzioni sponsor	69

TABELLA 5

	articoli	libri	interventi	corsi	mostre
1912	14	0	1	0	1
1913	16	0	1	3	0
1914	10	3	2	2	0
1915	7	2	3	1	0
1916	6	0	3	0	0
1917	4	0	3	0	0
1918	0	0	0	0	0
1919	1	1	0	0	0
1920	0	1	1	1	0
1921	3	0	0	0	0
1922	1	0	0	0	1

TABELLA 3

	Nome	anno fond.	tipologia	1995	1996	1997	n. tot. laureati
1	Corso dell'Università Sophia	1970 Primo in Giappone	corso serale	26	27	29	724
2	Corso AMI di S. Matsumoto	1975 (1979)	corsi diurni corsi serali	62 48+14	70 54+16	46 33+13	1.185
3	Corso di Kyushu	1978	corsi weekend ed estivi	32	42	55	688
4	Corso di Yamaguchi-Hiroshima	1988	corsi weekend ed estivi	41	36	50	271
5	Corso di Kioto	1973	corsi weekend ed estivi	43	40	50	812

TABELLA 4

	Nome	anno fond.	tipologia	1995	1996	1997	n. tot. laureati
1	Gakken	1976	corsi per corrispondenza	58	45	55	930
2	Akebono Umeda	1981 (1995)	corsi serali (insegnanti per ragazzi con handicap)	-	-	16	64

TABELLA 6

	Nessun altro metodo usato	Metodo Froebel	Metodo Montessori	combinazione dei 2 metodi	altri metodi	Tot.
nelle scuole normali	1	4	0	11	2	18
nelle grandi città	5	63	4	119	40	231
nelle scuole private	9	235	6	121	59	430
TOTALE	15	302	10	251	101	679
Scuola Normale superiore di Tokyo					1	
Scuola Normale superiore di Nara				1		

pp. 39-52.

Luhmer Klaus, "Die Montessori - Bewegung in Japan". *Montessori- Pädagogik und das behinderte Kind*. Theodor Hellbrügge. München: Kindler, 1978, pp. 377-383

Dto., *Author & Ed., Montessori Kyoiku no Michi* (The Montessori Way of Education) Tokyo: Gakusha, 1994, pp. 414.

Yoshida Takaha, "Montessori e no dai-ikki taiô" (First Period of Reception of the Montessori Method) *Taiayô no Kyôiku* (Education During the Taishô Period) Tokyo: Daiichi Hôki, 1978, pp. 431-482.

La prof.ssa Johanna Masako Ejima, dell'Università Kanto Gakuen, di Tokyo, che ringraziamo, non ci ha solo parlato dei contenuti, della qualità, delle persone, relativi all'educazione montessoriana, ma ha anche sottolineato con forza gli aspetti quantitativi che hanno tutta l'eloquenza delle cifre e che ci dicono come lo sviluppo anche in un paese come il

Giappone sia stato sensibile e importante.

Questo dimostra una volta di più l'universalità del metodo montessoriano, in quanto esso si è potuto rivelare congeniale a una cultura e una civiltà millenaria così remota ma così sensibile anche alle sollecitazioni che il metodo poteva offrire.

(Mauro Laeng)

Maria Montessori e il bambino handicappato

di Giovanni Bollea

Una sera a Reggio Emilia, dove avevo fatto una conferenza, mi avevano

messo a dormire in una camera nella zona direzionale e Biblioteca del locale Ospedale Psichiatrico.

Non avevo sonno e verso l'una cominciai a girovagare.

Vicino alla porta della Biblioteca vi era un mucchio di libri rilegati. Cominciai a prenderne qualcuno e al 2° - 3° volume leggo Eduard Séguin - *Traitement moral des idiots et des autres enfants arriérés* - 1846 (1). Iniziai a leggere, era l'una di notte, e la lettura mi entusiasmò subito.

Ne parlai in forma entusiastica al Prof. Giuseppe Montesano per un consiglio perché avevo subito deciso di tradurlo in italiano, come poi feci. Il Prof. Montesano mi disse che un'altra entusiasta di Séguin, al limite di non accettare il più piccolo contraddittorio, era la Montessori.

Certamente Ella conosceva le idee di Séguin quando nel 1898 al Congresso di Pedagogia a Torino prese la parola per difendere la necessità di educare, in forma nuova, soprattutto gli handicappati mentali e non condannarli, come degenerati e spesso perversi, e così facilitare il loro sviluppo morale e sociale.

Il giorno stesso dell'inaugurazione del Congresso giunse la notizia di un altro regicidio commesso da un italiano. Tre regicidi in pochi anni e tutti e tre fatti da italiani. La stampa tutta abbandona il Con-

gresso accusando la Scuola di non saper educare. I maestri erano molto scossi e il suo intervento fece molto effetto e fu ampiamente riportato da tutta la stampa e da quella medica (nota 2 e 3).

Il periodo 1898-1907/10 è stato un periodo di intensi tentativi di inno-

del Manicomio di Roma e il dott. Sante De Sanctis allora aiuto della Clinica.

Un quadrunvirato in cui avviene un forte scambio intellettuale e la Montessori conosce il lavoro di Séguin.

1897 - La Montessori partecipa da sola al Congresso di Pedagogia di Torino come semplice uditrice.

1898 - Intanto il Prof. Montesano è nominato Primario al Manicomio col compito di dedicarsi alla educazione dei minori deficienti.

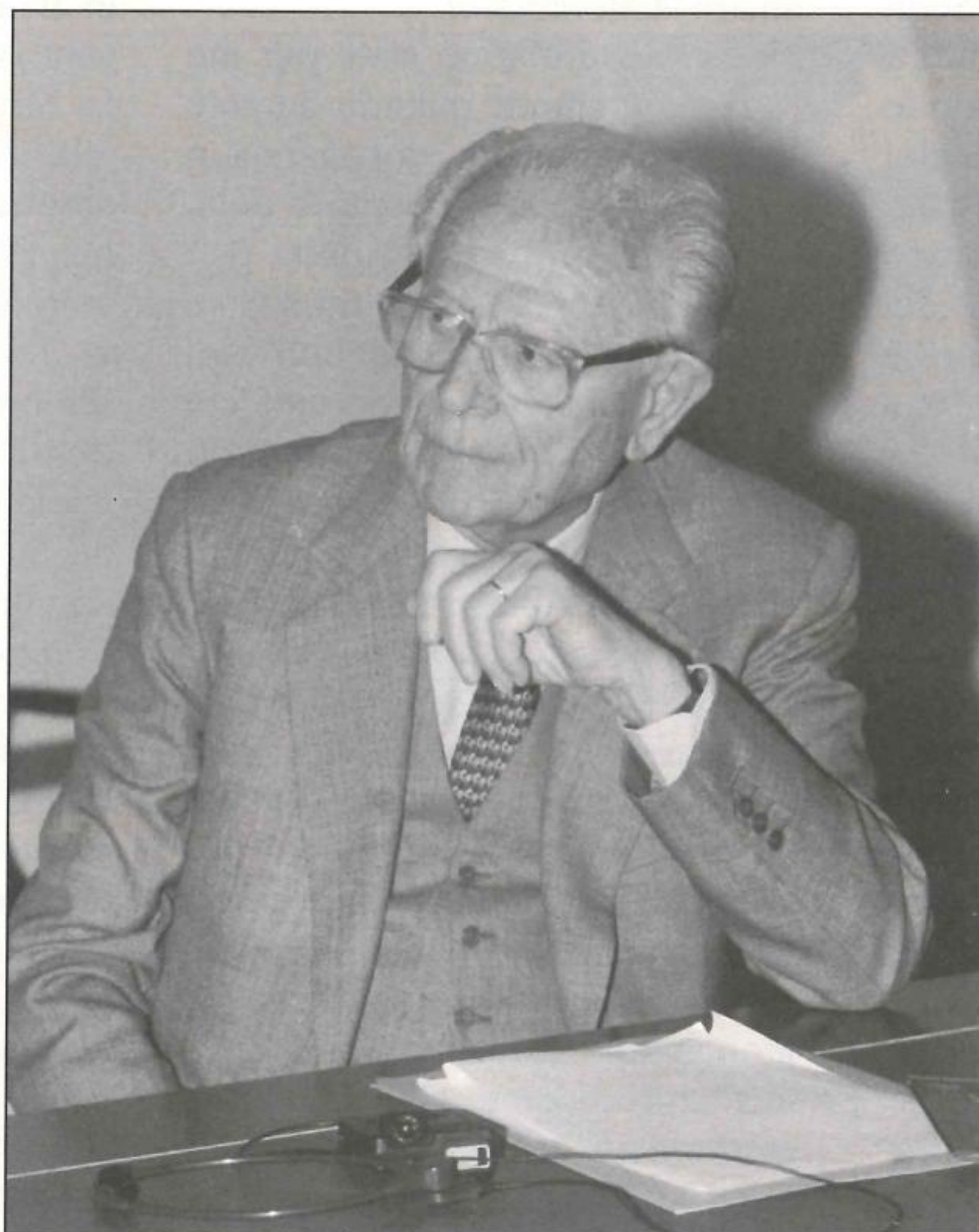
La Montessori collabora con Montesano al Manicomio ma non abbandona la Clinica Psichiatrica. Partecipa al Congresso dei Pedagogisti a Torino e le idee che espone sono certamente condivise da Montesano e Bonfigli. Il Prof. Bonfigli nello stesso anno insieme al Prof. Montesano porta al Parlamento Italiano il problema dell'assistenza dei deficienti in tutto il Paese ma il Governo non prende iniziative.

1899 - Si fonda, come reazione all'assenza go-

vernativa, la Lega Nazionale per la protezione al Fanciullo, Presidente Bonfigli, Segretario Montesano, Assistente Montessori. La Lega si scioglie nel 1905 ma, già dal 1903, la Montessori non partecipa più alla Lega. Iniziano comunque le pratiche per la Scuola Magistrale Ortofrenica (1900).

Nello stesso anno la Montessori va con incarico ministeriale a Parigi da Bourneville e poi a Londra. Vede applicato in parte il metodo di Séguin e traduce per se stessa il libro in italiano.

Già nel 1898, non ancora in forma chiara, la Montessori si distacca



vazione pedagogica in tutta Europa e in Italia, soprattutto nel trattamento di questi soggetti minorati psichici.

Ma cerchiamo di chiarire l'iter della maturazione scientifica di questo precursore.

Lavora come studentessa nell'Istituto di Igiene diretto da Angelo Celli dove si laurea - 1896 - e incontra qui il Prof. Giuseppe Montesano già come assistente.

Nel 1896 ambedue si trasferiscono alla Clinica Psichiatrica dell'Università diretta dal Prof. Sciamanna, dove incontrano il Prof. Bonfigli che subito dopo diventa Direttore

dall'influenza del suo Maestro Sergi e dalla sua antropologia pedagogica, sposa sul piano concettuale e pratico il metodo di Séguin, comunque programma e diffonde la necessità di affrontare l'educazione di questi handicappati intellettivi e "moralì" in forma nuova.

La critica metodologica all'antropologia pedagogica del Prof. Sergi si basava sia sul fatto che la Montessori era adibita all'educazione dei cosiddetti "frenastenici" del Manicomio di Roma e sapeva del valore diagnostico e terapeutico dell'osservazione individuale del soggetto e sia dall'acuta lettura e rilettura del Séguin.

L'osservazione dei bambini "frenastenici" crea in Lei dei dubbi, si informa, visita istituti vari in Francia e in Inghilterra.

C'è una crisi in Lei. Sente parlare di Séguin con rispetto, o con indifferenza, o con interesse, ma nessuno l'ha mai applicato.

La Montessori è in crisi. Viaggia di nuovo per l'Europa: Francia, Belgio, Inghilterra, Svizzera, ovunque continua a sentire parlare di Séguin, spesso come ho detto in forma poco entusiastica però fa una osservazione importante; conoscevano il nome, non tutti avevano letto il suo trattato ma nessuno aveva costruito il suo materiale e seguito sul piano pedagogico il suo metodo.

La Montessori costruisce il materiale di Séguin con qualche innovazione importante (lingua e lettura) mi disse il Montesano, girò per gli Istituti Italiani per discutere sul nuovo metodo per il recupero dei "frenastenici": Genova, Reggio Emilia, Vercurago, Torino per diffondere le sue idee e per sollecitare la creazione di Comitati della Lega da loro fondata (1899-1901/2).

Il Montesano mi consegnò il carteggio Montessori-Montesano che disgraziatamente ho perso: erano

una ventina di lettere disperate che la grande Montessori scriveva: "Sono disperata nessuno si convince della possibilità riabilitativa nuova. E' inutile, inutile" e Montesano insisteva: "non abbatterti continua, parla, discuti. Ricordati: "chi semina raccoglie".

Queste lettere mi hanno fatto amare la Montessori.

Queste lettere sono state per me l'aiuto più grande quando durante la mia campagna di propaganda in tutta Italia della necessità e della nuova organizzazione della psichiatria infantile italiana tra il '50 e il '60 avevo momenti di dubbio, di stanchezza, mi sentivo solo "chi semina raccoglie". La Montessori mi dava forza e mi identificavo alla sua solitudine intellettuale illuminata però dalla sua idea nuova.

Riesce ad avere il volume della seconda edizione di Séguin del 1886 in inglese ma la sua lettura non aggiunge altri consigli importanti ma conferma le sue idee che Séguin è la soluzione dei suoi dubbi essenzialmente clinici e psicologici. La colpisce però il fatto che Séguin intitola questa edizione uguale alla precedente: *L'Idiota e il suo trattamento col metodo fisiologico*. Ed ecco il viraggio del suo pensiero, l'attimo creativo come Lei stessa dirà più tardi: cioè la scoperta che la pedagogia deve unirsi alla medicina nella terapia degli anormali: era una conquista preziosa nel pensiero dell'epoca, nota onestamente la Montessori.

"Io ebbi l'intuizione che la questione dei "deficienti" era d'ordine più pedagogico che medico".

La sua relazione al Congresso Pedagogico di Torino del 1898 "sull'educazione morale" dell'anormale psichico era quasi una affermazione di principi, ma pochi anni dopo trova forma pedagogica nel suo pensiero creativo.

L'Intuizione è sempre frutto di un lungo periodo di osservazione e

meditazione.

Osservate il processo inverso: Séguin inizia come pedagogista e poi studia per diventare medico.

La Montessori da medico psichiatrico sente di dover diventare pedagogista.

Fatto strano nello stesso periodo '903-'907 un altro medico Decroly in Belgio lasciò la medicina e diventò pedagogista!

La Montessori diventa assistente alla Clinica Universitaria di Psichiatria dell'Università di Roma nel 1900/1901: è incaricata di seguire i gravi handicappati cognitivi del Manicomio collaborando sempre con il Prof. Montesano, fa degli *stage* in pediatria perché vuole conoscere le malattie infantili. Studia e medita.

Ciò le permette di presentarsi al Congresso di Napoli del 1902 proponendo insieme a Montesano una triplice classificazione dei "frenastenici" dopo averla certamente discussa, con i suoi amici Montesano, Sante De Sanctis, Bonfigli e cioè distinguere i gravissimi, i gravi, i tardivi con tre diverse modalità educative e recuperabilità sociali: su tale divisione si fonderà l'organizzazione clinica assistenziale ed educativa dei deficienti intellettuali sino al 1955-1960. (4)

Abbandona, come abbiamo detto, l'antropologia di Sergi e va verso la pedagogia scientifica basata essenzialmente sull'osservazione del bambino dal Laboratorio scientifico alla Scuola, come sostenuto dal suo maestro Sergi oppone la Scuola come Laboratorio della pedagogia.

Completa però anche il positivismo sensista di Séguin: prima la motricità poi la sensorialità che porta alla capacità di conoscere, poi l'azione che porta al volere e quindi all'educazione morale.

A questo ultimo iter Séguiano la Montessori contrappose l'educa-

zione sentimentale che ha radici negli istinti, base del volere e dell'agire. Ma, fatto importante, al concetto di imitazione di Séguin ella sostituisce quello di esempio che non è semplice imitazione ma è l'espressività dell'arte educativa. Aggiunge anche il valore strutturante dell'individualizzazione mas-

sima, attraverso l'osservazione diretta del caso singolo, della sua forza istintuale che è alla base della sua ripetitività costruttiva e della ricerca spontanea del gruppo. Anticipa cioè l'analisi della motivazione e della relazione.

Elementi tutti che confermerà dopo il 1907 coi normali.

Ma, fatto importante, sottolinea il forte condizionamento sociale. Il partito socialista italiano nasce nel 1902. Comunque il cammino psichiatrico-pedagogico non è semplice.

"Le mie esperienze pedagogiche fatte sui bambini anormali hanno necessitato di una lunga elaborazione" dirà.

Periodi di entusiasmo e di crisi. Ricordate le famose lettere.

Ma l'idea nuova aveva trovato un terreno fertile in Patria.

Il Ministro dell'Istruzione Prof. Guido Baccelli (5) che era stato il suo maestro di Clinica Medica le dà l'incarico di preparare i maestri

per gli anormali. Nasce così la Scuola Magistrale ortofrenica, è Presidente Bonfigli ma è completamente agito dal duo Montesano e Montessori, poi dopo il 1903 la presidenza passerà al Prof. Giuseppe Montesano.

Però "Occorre che la preparazione dei maestri sia simultanea alla tra-

dagnato sul campo. "Ciascuno di noi possiede una tendenza speciale, una vocazione latente" dirà ed Ella si scopre pedagogista.

E' in questi anni che Ella si dedica essenzialmente alla pedagogia, si iscrive al 3° anno della Facoltà di Filosofia ma non finisce e non si laurea in pedagogia. Assistente

universitaria alla Cattedra di psichiatria diretta dal Prof. Sciamanna, lascia il posto universitario nel 1903 che sarà dato al Prof. Cerletti, (come lui stesso mi dirà), il mio Maestro, ed io suo allievo dal 1946 in poi riprendo questa tradizione di amore per l'handicappato mentale della



sformazione della Scuola". "Una pedagogia deve sorgere dallo studio individuale del bambino, dello scolaro, grazie all'osservazione del bambino libero cioè del bambino studiato e osservato ma non compresso".

Ed ecco che si apre in Via dei Volsci credo n. 50 una classe per bambini anormali e un corso per la preparazione degli insegnanti e là per due anni di seguito, 1901-1903, dalle ore 8 del mattino alle 7 di sera Ella insegna ai maestri ma lavora direttamente con i bambini anormali: qui acquista il suo vero titolo di pedagogista diremo gua-

Scuola Romana attraverso Montesano e Sante De Sanctis.

Ecco il mio legame ideale con la Montessori ambedue innamorati del Grande Séguin e ambedue derivati dalla Scuola psichiatrica romana.

Séguin scrive nel 1846: "è questo un metodo in cui il processo educativo analizza i fenomeni fisiologici e psichici che saranno nel futuro la base non solo dell'educazione dei bambini "idioti" ma dei bambini normali".

Tra il 1898 e il 1900 la Montessori ebbe l'intuizione che il suo metodo non aveva nulla di specifico

per l'istruzione degli idioti: esso conteneva dei principi educativi più razionali adatti anche ai cosiddetti normali.

Costruisce, come abbiamo detto, e usa tutto il materiale di Séguin.

Aggiunge tra il 1901-1903 e oltre altri suoi materiali per la lettura e la scrittura di cui era molto fiera, ma fa due osservazioni importantissime. Il mezzo, il materiale servono ma è l'apporto dell'insegnante il fatto decisivo, è la voce (insisterà molto su questa "voce" quasi come una trasmissione di un flatus creativo-morale), è il darsi, è essere pedagogo, è creare un rapporto empatico come oggi anch'io insegno agli specializzandi.

Ricorda la paura di Séguin: "il valore e la positività del mio metodo sta nella difficoltà di creare il maestro".

Stesso dubbio ancora più forte della Montessori che conoscendo Freud cerca di dare una spiegazione psicologica.

L'idea che l'educatore deve mettersi a livello dell'educando, e nello stesso tempo essere un forte stimolatore esteriore per risvegliare nell'animo dell'educando ciò che è assopito, anziché entusiasmo crea nei maestri una specie di apatia dinanzi allo sguardo vago, indeciso, quasi alieno dell'insufficiente.

Di qui la difficoltà dell'applicazione del metodo, di qui l'approfondimento dello scopo del metodo quando l'idiotia giunge ad essere una unità, un nome che agisce, che sente ma gli manca il sociale, lo "spirito".

Ma essi hanno maturato in Lei una forte convinzione: ecco la creatività che lega la sua esperienza di Via dei Volsci a Via dei Marsi.

Se i bambini frenastenici che non hanno avuto la forza di svilupparsi l'hanno col mio metodo, applicando lo stesso metodo a quelli che non hanno avuto il tempo di farlo,

cioè a bambini dai 3 ai 6 anni, non avrà effetti anche maggiori?

Per questa semplice ma profonda convinzione noi psichiatri infantili abbiamo perso la nostra Montessori, ma le abbiamo dato la possibilità di formarsi e l'abbiamo data a Voi pedagogisti tutti.

Il caso la porta a sfociare nella Scuola dei normali. Nel 1907 le offrono una classe di normali di Via dei Marsi 58, sempre a S. Lorenzo: intuizione, creatività, passione, vocazione latente ecco che la Montessori trova la sua via.

Ricordiamo le sue frasi:

"Tutte le vittorie e tutti i progressi umani riposano sulla forza interiore".

"Ciascuno di noi possiede una tendenza speciale, una vocazione latente".

In Lei più che la psichiatra era la pedagoga.

"Il poema deve nascere dal cuore del poeta quando egli non pensa né al premio, né a se stesso". Stupenda concezione della creatività che dà e non pensa al premio!

Signori, nello svolgere il mio tema "La Montessori e l'handicap" io ho voluto dimostrare il dramma, i dubbi e la creatività di questa donna: come ha iniziato dagli handicappati nei 10 anni 1887-1907 che precedono la sua entrata nella Scuola normale.

Nel 1926 con perfetta coscienza poté scrivere la famosa frase "40 anni di lavoro tra Itard e Séguin e 10 anni miei sono 50 anni di lavoro successivo di tre medici che aprirono la via di tutta la moderna pedagogia".

Tenete anche presente quale crisi positiva e/o negativa noi neuro-psichiatri infantili, 60 anni dopo, abbiamo procurato nella pedagogia attuale con la lotta per l'inserimento dell'handicappato nelle scuole normali.

E' una rivoluzione ancora in azione soprattutto perché avviene nel

momento di profonda trasformazione culturale e sociale nella nostra infanzia e adolescenza e con le scoperte scientifiche sulle varie modalità di apprendimento.

Noi come continuatori ideali del duo Séguin - Montessori vi diciamo di tenere presente il concetto fondamentale che si deduce dalla loro opera, azione e pensieri, cioè: la Scuola intesa essenzialmente come Laboratorio e l'insegnante deve essere essenzialmente educatore: il "darsi" della Montessori.

Così essi l'hanno vissuto e così hanno creato la possibilità di una nuova pedagogia: senza Via dei Volsci non ci sarebbe stata Via dei Marsi.

Laboratorio scolastico era Rue Pigalle, Laboratorio scolastico era Via dei Volsci. Laboratori scolastici debbono diventare tutte le Scuole di ogni ordine onde giungere ad una individuazione della relazione docente-discente: "scoprire l'uomo nel bambino che ti è di fronte" diceva Séguin, replicava la Montessori che puntava la sua riuscita nel darsi e la sera si sentiva stanca. Come mi sarebbe piaciuto incontrarla verso sera mentre uscivamo: Lei da Via dei Volsci ed io da Via dei Sabelli ambedue tormentati sul come agire di fronte al bambino che soffre e ti guarda con gli occhi spalancati che chiedono: come mi aiuti?

Forse scambiando i nostri sogni, le nostre speranze i nostri dubbi ci saremmo consolati. Che donna straordinaria doveva essere!

Senza il concetto di Scuola come Laboratorio senza concepire e preparare l'insegnante come educatore voi insegnanti, dei così detti normali, non creerete mai quella rivoluzione pedagogica, quel nuovo tipo o metodo di trasmissibilità di cultura necessario per il ragazzo nuovo del 2000.

Questo credo direbbe oggi, a voi educatori, la Montessori. Accetta-

telo anche da me come continuatore ideale del suo grande amore iniziale per il recupero degli handicappati che è stato formativo per la nuova pedagogia dei cosiddetti normali di cui oggi festeggiamo il 90° di vita di Via dei Marsi ma permettete che anch'io, come psichiatra infantile, vi inviti a ricordare che 100 anni fa, 1897, la Montessori inizia a vivere quel suo dramma creativo che, attraverso i così detti "frenastenici", ha portato alla rivoluzione pedagogica che voi oggi celebrate.

Ricordate "chi semina raccoglie" ed Ella ha seminato e raccolto molto e ha molto sofferto nel campo degli handicappati, per poi donare tutto e a tutte le Scuole del Mondo!

NOTE

1) quasi certamente era stato portato da Parigi dal Prof. Giulio Cesare Ferrari che vi soggiornò dal 1896 al 1916 frequentando i laboratori di psicologia

di Binet e Richet.

2) Al Congresso Nazionale di Pedagogia era stata mandata dal Prof. Clodimiro Bonfigli e dal Ministro Guido Baccelli che intendevano sincerarsi della situazione pedagogica nazionale, unico medico "ero un'intrusa" dirà più tardi la Montessori.

La scelta della Montessori era stata determinata molto probabilmente perché era già conosciuta come straordinaria conferenziera, data la sua prova a Berlino (1896) al Congresso Internazionale femminista.

3) Sull'eco di quel Congresso il trio Bonfigli-Montesano-Montessori, con l'aiuto del Ministro Baccelli, portò a termine la creazione prima del Comitato (dicembre 1901/2) poi la creazione della Lega Nazionale per la protezione del fanciullo deficiente (gennaio 1909).

4) Fatto importantissimo nel 1901 e 1902 si ebbero i primi tre lavori scientifici italiani basati su una esperienza diretta di lavoro sui pazienti: nel 1901 il Prof. Sante De Sanctis all'XI Congresso della Società Italiana di Frenatria ad Ancona tenne una grande relazione sui criteri e metodi di educabilità dei deficienti basandosi sulla sua

esperienza fatta sugli Asili Scuola per fanciulli deficienti poveri da lui fondati nel 1898.

Nel 1902 Montessori e Montesano al II Congresso Nazionale di Pedagogia, in perfetta sintonia affrontarono la classificazione nuova, diremo clinica perché basata sulla loro esperienza fatta all'Istituto medico-pedagogico e alla Scuola di Via dei Volsci.

Ecco la squadra dalla quale nascerà con Sante De Sanctis la Neuropsichiatria Infantile, con la Montessori la pedagogia normale, con Giuseppe Montesano la pedagogia speciale con Clodimiro Bonfigli illuminato promotore e Baccelli illuminato Ministro dell'educazione.

5) Il Prof. Guido Baccelli, Professore di Clinica Medica dell'Università di Roma, Deputato iscritto alla Sinistra costituzionalista, fu 4 volte Ministro della Pubblica Istruzione tra il 1881 e il 1901. Fu il grande mallevatore del trio Bonfigli-Montesano-Montessori e dell'ascesa di Sante De Sanctis alla Cattedra di Psicologia fisiologica (1902) e di tutto il travaglio innovativo pedagogico della Scuola. Fu anche il creatore della Festa dell'Albero in tutte le Scuole italiane.

Il professor Bollea è professore emerito della Facoltà di Medicina di Roma, è stato lungamente direttore dell'Istituto di Neuropsichiatria Infantile, è uno dei protagonisti di quest'ultimo cinquantennio.

Il lunghissimo applauso va prima di tutto al caro amico Giovanni Bollea, ma attraverso lui va anche a Maria Montessori. Abbiamo inteso dalle parole di Bollea qualche cosa che ci aspettavamo, ma anche qualche cosa che è andato molto al di là delle aspettative. Ho detto che il prof. Bollea è stato uno dei protagonisti degli ultimi cinquanta anni; sapevamo dei suoi rapporti con la Montessori e perciò lo abbiamo invitato, ma non sospettavamo fino a che punto di intensità e di profondità essi fossero giunti. Quello che egli ci ha detto con accenti toccanti è veramente

un'altissima testimonianza; e quanto egli ha detto sul piano scientifico, anche se sostenuto dalla passione e dalla convinzione, è altrettanto importante. Il concetto della scuola come laboratorio, il concetto dell'insegnante non come mero trasmissore di nozioni, ma come educatore, sono ancora oggi fondamentali. Da pochi anni sono state trasformate le vecchie Facoltà di Magistero, sono diventate facoltà di Scienze della formazione; e in tutte le università si sono aperti corsi di pedagogia sperimentale. Sarebbe veramente iattura se questi corsi di pedagogia sperimentale scivolassero sul piano inclinato di un tecnicismo che ignorasse l'uomo. Bisogna tornare a quei momenti importanti che ci ha richiamato Bollea.

Abbiamo assistito negli anni passati a qualche incontro-

scontro tra una concezione esclusivamente medicalizzata dell'handicap e una concezione per converso eccessivamente declinata sul piano soltanto sociale. In realtà la posizione corretta è quella che Bollea ha tenuto, che non trascura nessuno degli aspetti complessi del problema: da quelli somatici, organici, psichici a quelli anche certamente sociali compresi i condizionamenti familiari ed economici. Medicina e pedagogia sono nate da ceppi diversi, si sono più volte incontrate, ma credo che rare volte abbiano avuto un momento di fusione così importante come quello ricordato da Bollea. Gliene siamo sinceramente grati e andiamo via da questo Congresso fortemente arricchiti dalla sua testimonianza.

(Mauro Laeng)

Montessori nel mondo Esperienze internazionali di educazione religiosa

di Sofia Cavalletti



Il pensiero Montessori considera sempre la persona umana nella sua globalità, quindi in questa sede non possiamo disattendere il discorso religioso, per l'importanza che esso ha sempre rivestito nello sviluppo dello spirito. Anche in questo nostro tempo tanto contraddittorio, in cui si è parlato della "morte di Dio", si moltiplicano le iniziative, le comunità, i gruppi alla ricerca di una religiosità; anche la diffusione e l'approfondimento degli studi storico-religiosi sono un'espressione di tale interesse.

Se poi vogliamo parlare di bambini, la prima domanda che dobbiamo porci è: il bambino è capace di esperienza religiosa? Sembra averne bisogno? Ci chiede di essere aiutato in campo religioso? Se la risposta fosse affermativa, domandiamoci come si configura la sua potenzialità in questo campo: sembra ricalcare quella dell'adulto, oppure presenta caratteri suoi propri? A partire da quale età si manifesta? Se si manifestasse solo dopo i sei anni, potremmo pensare a un processo logico di fronte a una realtà, che nessuno di noi è capace di creare e che quindi ci induce ad attribuirle a un essere superiore. Se invece si manifesta anche nella prima infanzia, dobbiamo pensare a un fenomeno di altra natura.

Sono tutte domande a cui non si può rispondere altro che in base all'osservazione del bambino, escludendo qualsiasi affermazione di principio.

Io cercherò di rispondere in base a un'esperienza, portata avanti da chi scrive e da numerosi collaboratori, per oltre quaranta anni, in Paesi diversi e in ambienti socio-culturali diversissimi, dagli zingari,

a tribù indigene dell'interno di Paesi centro e sud americani, in Africa, fino a livelli di alta borghesia intellettuale in Europa e nell'America di lingua inglese e spagnola (1). Il raggio abbastanza ampio di questo lavoro, nel quale abbiamo avute risposte costantemente uguali da parte dei bambini, credo ci consenta di parlare di una risposta data *dal bambino* e non di un fatto fortuito.

Io non vorrei però fare la cronaca di una mia esperienza, ma piuttosto vorrei che, attraverso queste mie parole, fosse il bambino stesso a rispondere a quegli interrogativi che ci siamo posti. Credo che cercare di far parlare il bambino sia l'omaggio migliore che si possa rendere a Maria Montessori.

Questo lavoro è partito ed è basato sulla religiosità, di cui il pensiero Montessori è ricco, e sulla metodologia montessoriana. Quel rispetto profondo verso il bambino, verso la voce del Maestro interiore, che senza parole, ma con voce fortissima, lo guida, che cos'è se non il sentimento profondo di una trascendenza, che presiede alla Vita, guidandola nel suo svilupparsi? Non mi soffermo sulla profonda spiritualità dell'educazione cosmica, che ci rende consapevoli di una meravigliosa rete di rapporti, che lega tutto il creato, e che rivela la presenza di un'Intelligenza d'amore, che guida verso una comunione che esiste, e con la quale l'uomo, la donna e il bambino devono sintonizzarsi. La religiosità informa la metodologia, ed essa si è dimostrata del tutto congeniale a un progetto di educazione religiosa.

Una simile religiosità è presente un po' dappertutto nelle opere della Montessori e si è concretizzata in particolare nella sua prima esperienza specifica, in campo

cattolico, a Barcellona e poi descritta, a distanza di qualche anno, nel suo libro: *I bambini viventi nella Chiesa*, pubblicato nel 1922 a Napoli, seguito poi da altre opere sull'argomento (*La Messa spiegata ai bambini*; *La vita in Cristo e nella Chiesa*) (2).

In quanto alla mia esperienza, i dati affluiti dai Paesi suddetti sono stati sistematizzati e studiati in base all'età dei bambini e all'ambiente geografico e culturale.

E' stata per me una grande gioia ritrovare in bambini così diversi quegli stessi elementi messi in luce dalla Montessori. Nel primo libro citato ella mette in luce due aspetti, che notò nell'esperienza religiosa dei bambini: "Un senso gratissimo di gioia e una nuova dignità". L'esperienza religiosa aveva fatto scoprire alla Montessori qualcosa che il bambino "nuovo" non aveva ancora manifestato.

In primo luogo vorrei parlare della gioia, premettendo quello che la Montessori dice a questo proposito: "La gioia è l'indice della crescita interiore, come l'aumento di peso è l'indice della crescita del corpo" (3).

Prima di trarre le conseguenze da questa affermazione, vorrei cercare di descrivere la qualità di gioia che il bambino manifesta nell'esperienza religiosa. Si tratta di una gioia diversa dalle tante manifestazioni gioiose che un bambino può dare; si configura come un senso di appagamento, che produce nel bambino uno stato di pace profonda, e che tende a durare a lungo; un appagamento globale per cui Stefania (9 anni con sindrome di Down), dopo aver a lungo pregato con i suoi compagni, può dire: "Il mio corpo è contento". Si manifesta in prolungati silenzi, in sguardi intensi, talvolta in canti sommessi e insolite manife-

stazioni di affetto. Sembra che una corda profonda sia stata toccata e che il bambino resti all'ascolto delle sue vibrazioni prolungate. Egli sembra aver trovato l'ambiente vitale che gli è congeniale.

E' uno stato che ci sembra assomigliare a quello che la Montessori chiama "la polarizzazione dell'attenzione" e che così descrive: sono momenti "in cui cominciava il bambino a trasformarsi completamente, a farsi più calmo, quasi più intelligente e più espansivo: egli mostrava qualità interiori straordinarie che ricordavano i fenomeni di coscienza più alti, come quelli della conversione... Sembrava come se, in una soluzione satura, si fosse formato un punto di cristallizzazione intorno al quale poi tutta la massa caotica e fluttuante andava a riunirsi in un cristallo di forma meravigliosa". (4)

Alla gioia Maria Montessori aggiunge "una nuova dignità"; a noi è sembrato di vedere nel bambino, nella sua esperienza religiosa, la dignità di una persona che vive in pienezza al suo livello, in piena indipendenza dall'adulto, ponendosi, insieme all'adulto, di fronte a una realtà che sembra (e qui non posso che ripetere quanto detto a proposito della gioia) essergli congeniale e in cui trova un appagamento goditivo.

Questo è quanto è apparso alla nostra osservazione. Se vogliamo cercare di capirne il perché, dobbiamo indicare alcuni dei temi principali che proponiamo ai bambini a partire dai due/tre anni. Incominciamo dalla parabola del Vangelo di Giovanni (cap. 10) in cui Gesù è descritto come un "buon Pastore", che "chiama per nome" le sue pecore, che "cammina innanzi ad esse", che le ama con amore infinito fino a "mettere a loro disposizione" la sua vita; e

le pecore ne ascoltano la voce e lo seguono. Fra i vari elementi della parabola, ho citato per primo quello del Pastore che "chiama per nome le sue pecore", perché, dall'esame di numerosissimi disegni di bambini e dai loro discorsi, risulta essere l'elemento che più li colpisce.

Il passo citato esprime evidentemente una conoscenza intima e personale da parte del Pastore, che viene contraccambiata da parte delle pecore attraverso l'ascolto della sua voce e il loro seguirlo. Che cosa crea questo tra il Pastore e le sue pecore? Evidentemente una *relazione*.

Sappiamo che la relazione è l'esigenza più essenziale e vitale dell'essere umano, senza della quale non si può vivere. Bambini che sanno appena scrivere rappresentano molto spesso il Pastore nell'atto di chiamare le sue pecorelle, attraverso "fumetti" che escono dalla sua bocca e che portano scritto il loro nome e quello di parenti e compagni; i più piccoli, che non possono ancora esprimersi scrivendo, legano spesso un grande cerchio centrale, che dicono essere il Pastore, ad altri piccoli cerchi, che dicono essere le pecorelle, con dei segni che hanno definito "cordones". Cordoni di che genere? Forse posso rispondere con le parole di un piccolo, Giulio di tre anni, che, lavorando con il materiale della parabola, fa incontrare il Pastore con una pecorella, e la fa chiamare per nome: "Giulio"; e il bambino risponde: "Mamma".

Posso rispondere anche con alcuni disegni di bambini, dai due ai sei anni, in cui il richiamo al seno materno è evidente, perché la pecorella è rappresentata come un bambino *dentro* il pastore, talvolta in perfetta posizione fetale.

La teologia biblica chiama la relazione con Dio "alleanza"; il bambino la esprime con immagini o parole che indicano la relazione più intima e vitale: quella con la madre. E' notevole il fatto che reazioni del tipo descritto sono state notate in bambini che avevano avuto esperienze sia positive che negative nei rapporti familiari.

Questi fatti possono aiutarci a individuare la ragione per cui il bambino risponde in maniera così profonda, globale, goditiva a questa parabola. Egli trova in essa l'appagamento più pieno di una esigenza vitale. Nel bambino l'esigenza di relazione evidentemente c'è; l'esigenza è come una fame, che va in cerca di cibo adeguato, e noi diciamo al bambino: c'è una Persona che ti cerca, che ti conosce per nome, alla quale puoi rispondere, che puoi seguire; con la quale puoi entrare in relazione. Il messaggio di questa parabola dà un nome a questa Persona, concretizza e personalizza la relazione, quella relazione che si esprime anche attraverso il richiamo al seno materno.

Quando osserviamo che la reazione goditiva del bambino è presente sia in situazioni in cui il rapporto madre-bambino è positivo sia in situazioni in cui esso è negativo, dobbiamo pensare che tale rapporto *non* è all'origine della reazione del bambino di fronte all'immagine del buon Pastore, ma è solo un modo di esprimerla.

Un altro tema che, da quanto ho potuto vedere, suscita quelle reazioni che ho cercato di descrivere sopra sono alcune parabole evangeliche, come quelle del seme di senapa e del lievito (Mat. 13, 31-33) Il seme di senapa "è il più piccolo di tutti i semi" e diventa "la più grande di tutte le piante dell'orto"; il lievito fa crescere tutta la

pasta, trasformandola nelle dimensioni, nel colore e nel sapore. Queste parabole ci mettono davanti al prodigio della crescita e della trasformazione di una cosa piccola in una più grande - cosa che possiamo osservare in tutto il mondo che ci circonda e in noi stessi. E', questo, un fenomeno in cui siamo immersi, che si realizza in noi stessi, e che però non possiamo dominare; lo possiamo solo constatare. E' il fenomeno della Vita - che è in noi, ma non è *da* noi; è una forza che ci trasforma nel corpo e nello spirito, ma che non è in mio potere. Da chi viene? La risposta va cercata in qualcosa o Qualcuno che trascende la singola persona.

È sorprendente che parabole così prive di elementi narrativi possano incantare i bambini a partire dai due o tre anni. Sono parabole di pura contemplazione.

Sappiamo tutti come il bambino abbia bisogno di toccare tutto quello che trova nell'ambiente, per potercisi orientare e quindi poterci vivere. A mio avviso, questa esigenza nel bambino non è limitata al mondo materiale, ma esiste in lui anche ad un altro livello. Il primo ambiente in cui il bambino si trova è la Vita stessa, e quel bambino di cui è stato detto che è l'essere più metafisico che esiste (5), si pone, inconsciamente, la domanda: che cos'è la Vita?

Ammettiamo che la mia affermazione sia falsa; come si spiegherebbe allora l'incanto dei bambini di fronte a queste parabole? La loro gioia pensosa e contemplativa di fronte ad esse? Il loro tornare a considerarle per tanto tempo?

Come fa una mamma a sapere qual'è il cibo necessario per il suo bambino? Non aspetta che egli glielo dica, ma ne osserva le reazioni; se il bambino cresce, allora

il cibo è quello giusto. Ritorniamo un momento a quello che la Montessori dice della crescita e della gioia: la gioia è il segno della crescita interiore. Se queste parabole suscitano una reazione gioiosa nel bambino, allora esse sono il cibo giusto per il "bambino metafisico", quello che lo porta alla crescita interiore.

Con queste parabole noi diamo un nome a quella forza che il bambino vede presente nel mondo e in lui stesso; gli diciamo: questa forza ti viene da una Persona, che si può chiamare Dio e che te la dà come un dono d'amore. Ancora una volta illuminiamo un'esperienza che il bambino viene facendo con una presenza d'amore.

Che cosa altro è infatti l'educazione religiosa, se non illuminare la realtà in cui siamo immersi con una Presenza e una Presenza d'amore? Che cos'è se non dare un nome, cioè personalizzare, quella relazione che stiamo vivendo? L'educazione religiosa non è una pia divagazione per anime "belle" o illuse. E' iniziare alla realtà - compito di ogni educazione - fino al livello metafisico.

Io credo che il bambino è di questo che ha fame e sete.

La Montessori, davanti agli spazi sempre più ampi di conoscenza a cui il fanciullo tende, osserva: "Nasce perfino il dubbio che lo stesso universo non possa bastare" (6). E in realtà non gli basta.

Fin qui abbiamo parlato di bambini di età al di sotto dei sei anni, che come tutti sappiamo, è l'età fondante di tutta la vita. Non abbiamo qui spazio per parlare di quanto, a mio avviso, è necessario al fanciullo per orientarsi in quella capacità che acquisisce dopo i sei anni: l'orientamento nel tempo e quindi nella storia. Posso solo ac-

cennare a come la Bibbia risponda a questa esigenza del fanciullo. La Bibbia è un libro narrativo, che parla di una storia, che inizia con l'inizio del tempo e, attraverso tappe successive, tende a un compimento, di cui i profeti ci indicano alcuni elementi. La globalità della storia biblica suscita nel fanciullo reazioni simili a quelle che abbiamo descritto, parlando dei più piccoli. Il tempo, dopo i sei anni, si viene chiarendo nelle sue dimensioni di passato, presente e futuro, cioè nel suo scorrere. In base alla tradizione biblica, possiamo ancora una volta dire: quel tempo, in cui ognuno di noi vive, è abitato, fin da prima del suo inizio, da una Presenza, che, malgrado tutti i contrasti e le contraddizioni della storia, la guida verso una meta: quel tempo in cui le lance saranno forgiate in falci e le spade in vomeri; in cui il lupo e l'agnello dimoreranno insieme, la tigre con il capretto e il leone con il vitello, e un bambino li condurrà al pascolo (Is. 2, 4; 11, 6).

Fin qui abbiamo parlato delle reazioni dei bambini a sollecitazioni educative in campo religioso; ma a me interessa parlare soprattutto del bambino, delle sue capacità religiose, per riuscire a conoscerlo nella sua struttura più profonda e più vera. Chi è l'essere umano, all'inizio della vita, nel suo rapporto con Dio?

Le reazioni dei bambini ai nostri interventi sono certamente un indice importante. Tuttavia più eloquenti a questo riguardo ci sembrano le manifestazioni di religiosità spontanea, avvenute in bambini piccoli, in assenza di qualsiasi intervento educativo. Per questione di spazio ne riporterò una sola. Si tratta di una bambina di tre anni e mezzo, appartenente a una famiglia dove non si poteva nem-

meno pronunciare la parola "Dio". Un giorno era seduta in un prato, mentre il tramonto riempiva il cielo di una fantasmagoria di colori; "Sono stata presa - racconta a 60 anni di distanza, che non hanno inciso nella precisione dei ricordi - in una bellezza senza limiti e in uno splendore cantante. Nello stesso tempo, con un grido di meraviglia nel mio cuore, io ho saputo che tutta questa bellezza era creata, ho conosciuto Dio. Questa era la parola che i miei genitori mi avevano nascosto. Non avevo nulla per nominarlo: God, Dio, Allah o Jaweh, come è chiamato dalle labbra umane, ma il mio cuore sapeva che *tutto questo veniva da lui* e da lui solo e che egli era tale che mi potevo rivolgere a lui ed entrare in relazione con lui attraverso la preghiera. Io feci il mio primo atto di adorazione" (7).

Considerando fatti come questo e altri che potrei citare, non possiamo non chiederci: che specie di

relazione esiste tra il bambino e Dio? Adele Costa Gnocchi diceva: "Dio e il bambino se la intendono". Si tratta certamente di una relazione che si manifesta come spontanea, naturale, direi primigenia e sorgiva; una relazione che, lungi dal ricalcare l'esperienza religiosa dell'adulto, si presenta con caratteristiche proprie. Per questo possiamo dire che l'educazione religiosa è un meraviglioso scambio tra l'adulto e il bambino. Se di scambio si tratta, ognuno deve dare il suo apporto; il bambino ci indicherà il cammino della gioia per andare a Dio; ci insegnerà quella sua essenzialità, che cerca il nucleo delle cose, sfrondando gli aspetti secondari; ci aprirà la strada verso una preghiera semplice e profonda.

Ma anche l'adulto deve fare la sua parte. "Aiutami a fare da me" è un principio valido in tutti i campi; trattando di esperienza religiosa, lo possiamo leggere in modo

uguale nella sostanza e un po' diverso nella forma: "Aiutami a vivere con Dio secondo le mie potenzialità".

NOTE

1) I Paesi interessati in questa esperienza sono: Canada, USA, Messico, Colombia, Paraguay, Uruguay, Argentina, Germania, Austria, Croazia, Polonia, Ciad, Tanzania, Australia. Questa esperienza è descritta in: "S. Cavalletti, *Il potenziale religioso del bambino*, 4^a ed. Città Nuova Ed., 1993, tradotto in inglese, spagnolo, tedesco, portoghese; e in S. Cavalletti, *Il potenziale religioso da sei ai dodici anni*, Città Nuova Ed. 1996

2) Riuniti in un volume: M. Montessori, *I bambini viventi nella Chiesa, La vita in Cristo, La santa Messa*, Garzanti, 1970

3) M. Montessori, *Autoeducazione*, Garzanti, 1970, p. 83

4) M. Montessori, *ivi*

5) A. Frossard, in: "Le Figaro" 10 agosto 1970

6) M. Montessori, *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, 1970, p. 21

7) Veronica Namoyo Le Goulard, *A memory for wonders*, Ignatius Press, San Francisco, 1993 p. 30

Abbiamo ascoltato le parole di Sofia Cavalletti che dirige a Roma l'Associazione Maria Montessori per la formazione religiosa del bambino. Stamattina abbiamo avuto l'alto onore del telegramma di Sua Santità, sappiamo che c'è sempre stata viva attenzione da parte non solo delle autorità religiose cattoliche, in primo luogo, ma anche di altri ambienti parimenti religiosi anche se di altra denominazione, verso un concetto di educazione di così elevata spiritualità come quello di Maria Montessori. Ma Sofia Cavalletti ha particolarmente esplorato le possibilità intuitive e pratiche che il metodo offre a una educazione come quella cattolica, che ha sempre dato grande importanza alla funzione del simbolo intuitivo, non soltanto dei concetti che qualche volta possono

sfuggire. Sofia Cavalletti è anche autrice di bei libri sull'esperienza religiosa del bambino; io ho avuto l'onore di scrivere la prefazione al secondo di questi, ma mi devo accodare modestamente dietro alla esperienza e alla capacità della collega.

Per l'uomo adulto che è passato attraverso molte esperienze ed è anche nella morsa di molte contraddizioni, Dio è, come asseriva Goethe "l'Unsaegliche": ciò che non si può dire, l'aldilà nel senso assoluto del termine, l'assolutamente altro, colui il cui nome è al di sopra di ogni nome. Però, per l'animo sinceramente religioso, Dio è anche ciò che è più intimo; come diceva Sant'Agostino, *superior summo meo, intimior intimo meo*; più in alto del mio sommo e più dentro del mio intimo. Queste sono cose che stanno ai limiti del pensiero

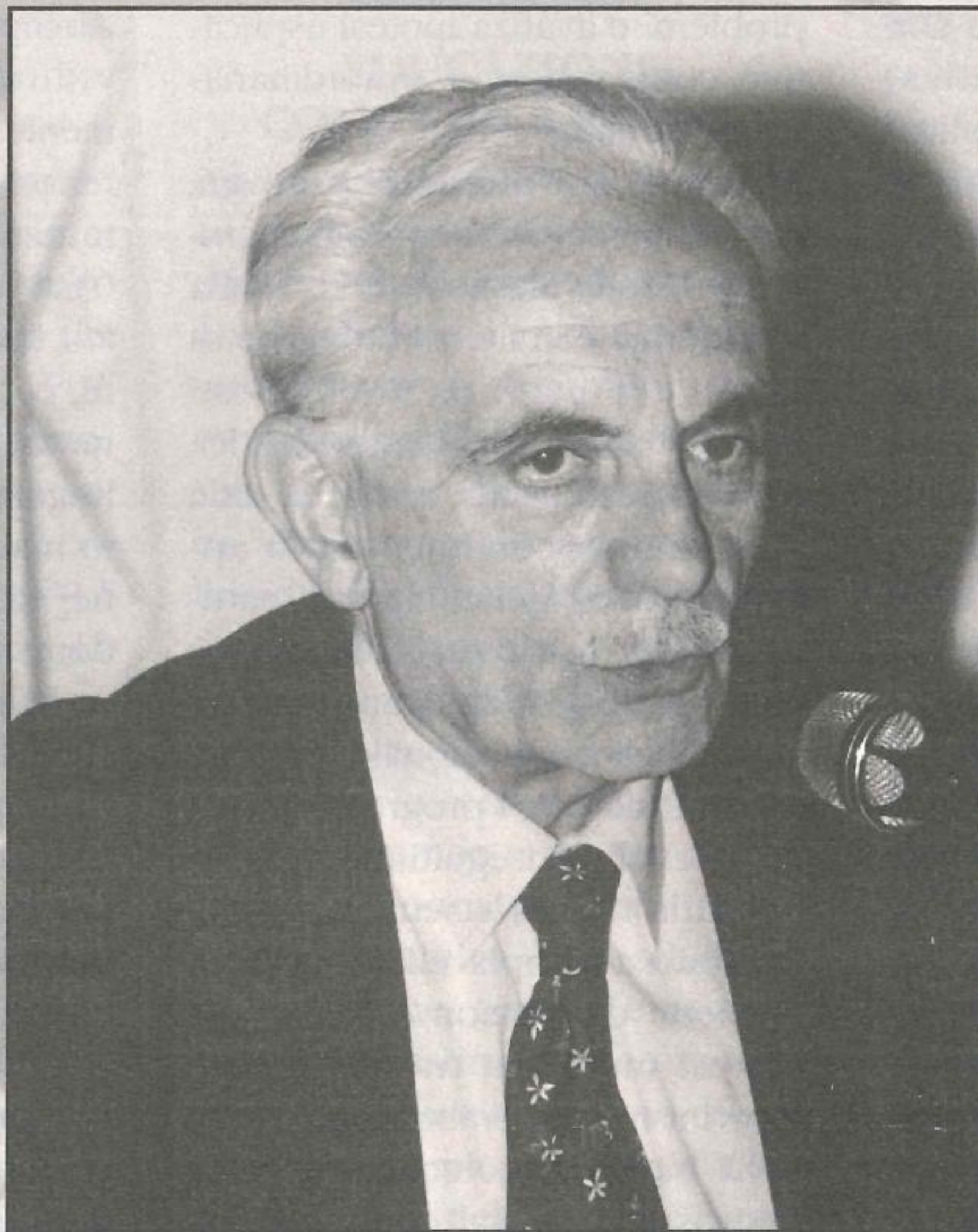
metafisico e della esperienza mistica.

Ma il bambino, questo è il miracolo che Sofia Cavalletti ha fatto apparire, riesce trasponendo il modello materno e paterno ad accedere in una forma più semplice e diretta a queste verità che sarebbero altrimenti inaccessibili. Come del resto dice il Vangelo "nisi efficiamini sicut parvuli non intrabitis in Regnum coelorum": se non diventerete come i bambini non entrerete nel Regno dei cieli. Io ringrazio Sofia Cavalletti per le cose che ha detto, e direi di notare che il metodo di Sofia Cavalletti è un metodo squisitamente montessoriano. In altre parole, lei parla dell'educazione religiosa ai bambini perché osserva moltissimo i bambini e impara dai bambini.

(Mauro Laeng)

Il bambino di Maria Montessori

di Nando Filograsso



1

DUE ISTANZE COMPLEMENTARI

Due obiettivi contraddistinguono, in modo singolare, a giudicare dalla energica e costante determinazione con cui vengono perseguiti, il pensiero e l'agire concreto, realizzativo, di Maria Montessori, tra i pochi autentici innovatori in campo educativo, che per una circostanza altrettanto singolare si trova ad operare in un pe-

riodo tra i più tormentati della storia di questo pianeta, scienziata di eccezionale talento, messaggera della cultura della pace e della solidarietà umana: liberare il bambino dal giogo dell'adulto, realizzare una conoscenza scientificamente fondata della sua natura e della sua funzione nella strategia della specie. Una preoccupazione con apparente finalità pragmatica, dunque, ma con enormi implicazioni educative e sociali, e una di natura squisitamente scientifica, anche se inevitabilmente carica di significati che trascendono l'ambito strettamente conoscitivo, o forse e più semplicemente, due aspetti di un unico problema che, se vogliamo, aveva già trovato la sua pregnante espressione nella domanda tutt'altro che retorica di Rousseau "A quoi sert l'enfance?". Naturalmente, il riferimento non è casuale, ma chi ha voluto vedervi un debito eccessivo contratto dalla Montessori nei confronti di un orientamento definito troppo sbrigativamente "naturalistico", ha reso un cattivo servizio all'ermeneutica pedagogica, alla Montessori non meno che all'autore dell'*Emile*. Va da sé che non intendo sfuggire all'onere della prova dimostrando, come spero di poter fare, che la Montessori è troppo moderna, troppo vicina alle problematiche che si sono venute sviluppando in questi ultimi decenni, almeno a partire dalla "svolta" cognitivista degli anni Sessanta, sulla mente, che ha fatto riesplodere il dibattito su innatismo e costruttivismo, sull'ontogenesi delle abilità intellettive, sul rapporto mente-realtà organica, e così via, per poter seriamente pensare di racchiudere in una etichetta il senso davvero complesso del suo approccio all'infanzia, un pianeta che la Montessori aveva buone ragioni

per ritenere quasi del tutto sconosciuto. Pur essendo scomparsa quasi mezzo secolo fa, in un anno, il 1952, che registrava contemporaneamente la perdita di un altro esponente di spicco della nuova cultura pedagogica, J. Dewey, la Montessori, al pari del pragmatico americano, pone inquietanti problemi e avanza ipotesi esplicative, come vedremo, straordinariamente attuali.

Ribadirei qui quello che ho già scritto in altra occasione sul *cognitivismo* della Montessori (1), sulla sua affinità con il costruttivismo di Piaget che parte da presupposti biologici sostanzialmente identici, cioè interazionistici, anzi, per dirla con termine certamente più appropriato, apigenetici, fatte naturalmente, le dovute differenze che, peraltro, si spiegano sia con la distanza generazionale tra i due autori e sia con i progressi davvero notevoli conseguiti nel frattempo dalla ricerca scientifica (dalla struttura a doppia elica del DNA scoperta da Watson e Crick, alla sintesi moderna tra genetica e darwinismo) in embriologia come nella biologia molecolare e nelle neuroscienze. Ma, come sappiamo, il fronte cognitivista si è oggi allargato e una sua promettente quanto discussa diramazione si è inoltrata nei sentieri impervi del computazionalismo e dell'Intelligenza Artificiale. Il nuovo scenario potrebbe suggerire altre analogie, per esempio tra il modello che la Montessori ci propone della mente e i modelli modulari di Fodor o, meglio ancora, di H. Gardner, che ha svolto stimolanti ricerche nel campo della simbolizzazione e dello sviluppo mentale del bambino. Aggiungerei che un tentativo del genere avrebbe probabilmente il vantaggio di far risaltare ancora meglio l'attualità della

Montessori, che non disarticola l'unità dell'io, della coscienza, come sono costretti a fare i modularisti, o almeno quelli di loro che prendono per oro colato la metafora delle mente-computer. Un'altra suggestione potrebbe venire dai modelli cognitivi, come quello di R. Jackendoff (2), per esempio, nei quali vengono individuate due dimensioni della mente, una computazionale e una fenomenologica, anche se il loro tentativo di conciliare stati fisici (stati della macchina) e stati mentali (pensieri, aspettative, decisioni, ecc.) appare spesso senza speranza. La Montessori usa lo stesso linguaggio quando parla di "mente matematica" e di immaginazione? Risponderò più tardi a questa domanda che forse non è del tutto campata in aria. Ma un fatto è sicuro, la Montessori raggiunge una certezza sconosciuta ai cognitivisti computazionalisti: per lei, come per Piaget, per esempio, la mente del bambino costruisce la propria conoscenza del mondo mentre costruisce se stessa, una cosa che i computer non possono fare. Ma vorrei procedere con un certo ordine e chiudere questa breve introduzione alle cose che dirò fra poco ritornando alla questione sollevata dalla Montessori in modo così vibrante e convincente, quello di porre finalmente mano ad una strategia educativa centrata sul pieno riconoscimento della libertà del bambino, dei suoi bisogni autentici che richiedono come prima condizione un ambiente favorevole alla loro realizzazione. Questa nuova concezione educativa, dunque, è antitradizionalista nel senso che essa si oppone in modo inequivoco a tutte quelle filosofie adultistiche che hanno dominato per secoli la scena del mondo dimostrando una incredi-

bile ottusità nei confronti del bambino e delle sue straordinarie risorse ("L'uomo, si legge in *Educazione per un mondo nuovo*, è tanto lontano dal rendersi conto delle energie celate nel mondo psichico del bambino che fin dall'inizio non ha fatto altro che reprimerle e ridurle in polvere"), filosofie o concezioni educative, tributarie, quando lo sono state, di una biologia omuncolare! Mi sembra evidente che non potremmo capire fino in fondo il bambino della Montessori senza caricarci delle ragioni di questa sua battaglia per la "liberazione dell'infanzia". Può illuminarci, sotto questo aspetto, l'affermazione montessoriana secondo la quale, "liberare (...) è conoscere, anzi scoprire l'ignoto" (*Il segreto dell'infanzia*, p. 146). La nuova educazione sarà, perciò, *a misura* del bambino. Uso di proposito la locuzione "a misura": un altro pioniere delle nuove frontiere dell'educazione, non a caso di formazione medica come la Montessori, E. Claparède, propugnatore di una "école sur mesure", appunto, era altrettanto convinto che la conoscenza del bambino non potesse privarsi di una fonte così diretta come quella costituita dalla sua educazione in un ambiente appropriato. Credo che questo riferimento acquisti maggiormente senso ricordando che nell'Ist. "J.J. Rousseau" fondato da Claparède stesso e Bovet nel 1912 a Ginevra, l'osservazione diretta del bambino poteva essere fatta in una "maison des petits" nella quale, ovviamente, si seguiva il "metodo" Montessori. Il compito, in ogni caso, resta complesso, e la Montessori guarda con fiducia anche alla scienza embriologica di Wolff e di Coghill, ai lavori di Gessell, insomma a tutto quello che le scienze biologiche e psicologiche

sembrano promettere di nuovo, ma io credo che il suo intuito precorra i tempi, proiettandosi oltre i fatti al momento accertati.



EDUCAZIONE COME LIBERAZIONE

Alla luce inquietante delle violenze, degli abusi, delle sopraffazioni che la società postindustriale infligge all'infanzia a volte con spietato cinismo e comunque senza mostrare segni concreti di resipiscenza, l'equazione montessoriana "conoscenza=liberazione" sembrerebbe destinata a fare la fine di tutti i miti "illuministici" dello stesso segno, ma così non è, o per lo meno, il fatto che oggi si consumino angherie e brutalità ai danni dell'infanzia non vuol dire che ciò avvenga nonostante che la coscienza collettiva, rispecchiandosi soprattutto nei genitori e negli insegnanti, destinatari naturali del messaggio montessoriano, abbia maturato una piena consapevolezza dei "diritti" del bambino, il riconoscimento più o meno solenne dei quali non ne costituisce necessariamente un indicatore certo. Semmai è vero proprio il contrario, poiché i pronunciamenti a favore dell'infanzia (penso, naturalmente, alla Convenzione Internazionale dei Diritti dell'infanzia approvata nell'89 dall'Assemblea Generale dell'ONU, ma anche alla più recente indignata condanna dell'UNICEF a Stoccolma della pedofilia) si producono in momenti di particolare virulenza di un fenomeno così esecrabile come la schiavizzazione dell'infanzia nelle forme più diverse, oggi ancora più brutali e perverse di ieri, tutte ad

ogni modo riconducibili ad una comune logica adultistica che la Montessori intende smascherare nella arrogante infondatezza dei suoi assunti di base nei quali vi è una depauperata rappresentazione del bambino come essere inferiore, deficitario, incompleto, ma non già nel senso della incompletezza di cui parlano gli psicologi evolutivi, o filosofi "empirici" come Gehlen, per esempio, per il quale l'essere umano è "aperto al mondo" potendo volgere a suo vantaggio, e cioè costruttivamente, come preciserà appunto la Montessori, questo suo essere "non definito", o come J. Dewey che tramuta l'insufficienza del bambino nel suo "potere di crescere", una *chance*, ovviamente, che l'adulto ha ormai perduto. Nella distorta logica adultistica, ancora oggi largamente imperante il bambino non essendo in alcun modo in grado di cavarsela da sé è alla completa mercé dell'adulto che quindi può agire, pensare, volere in sua vece esercitando su di lui una potestà piena e assoluta. Naturalmente, esiste una forma "raffinata" di questa adultodipendenza nella quale la coscienza dell'uomo moderno può comodamente rifugiarsi in una sorta di autoinganno che lo affranca da ingombranti rimorsi, l'educazione. Questo meccanismo perverso è descritto magistralmente da Alice Miller, una psichiatra con la quale la Montessori si sarebbe trovata in perfetta sintonia.

"Le mutilazioni, lo sfruttamento e le persecuzioni sul piano fisico praticati un tempo sui bambini, nell'età moderna paiono sempre più essere stati soppiantati da forme di crudeltà psichica che inoltre si riusciva a mistificare mascherandola dietro il termine eufemistico di "educazione" (*La persecu-*

zione del bambino, p. 16). La Montessori è sulla stessa lunghezza d'onda quando afferma che tradizionalmente "la parola educazione fu sempre sinonimo di castigo, e il suo scopo fu quello di sottomettere il bambino all'adulto che si sostituì alla natura mettendo i propri fini e volontà al posto delle leggi della vita" (*Il segreto dell'infanzia*, p. 299). La Dottressa sa essere ancora più impietosa vedendo nell'educazione praticata con i sistemi tradizionali, a scuola ma anche nella famiglia, l'intento "di provocare un adattamento diretto e perciò violento del bambino al mondo dell'adulto: adattamento basato sopra una sottomissione indiscutibile ed una obbedienza illimitata, che conduce alla negazione della personalità infantile" (*Il bambino in famiglia*, p. 9). Famiglia e scuola in una bene orchestrata divisione del lavoro puntano allo stesso obiettivo, così esse, non a caso definite "agenzie formative", gettano le basi di ciò che Erich Fromm chiama *carattere sociale* e che rispecchia valori condivisi, anche se impronunciabili, perché sul piano formale sono parole come autonomia, rispetto reciproco, valorizzazione della personalità, quelle che vengono invocate nelle pianificazioni educative, anche domestiche. Questa unità di intenti tra scuola e famiglia serve a produrre l'effetto di universalità dei compiti che gravano sul bambino e sullo scolaro con risonanze di doverosità nella psiche in via di formazione. La tacita sostanziale solidarietà tra le due istituzioni è stigmatizzata dalla Montessori che vede il bambino vittima di una duplice oppressione, senza potersi appellare ad alcun tribunale. "La scuola e la famiglia si trovano d'accordo nel castigare, perché se così non fos-

se, il castigo non sarebbe abbastanza educativo" (*Il segreto dell'infanzia*, p. 300).

Dalle molte riflessioni che la Montessori dedica a questa "pedagogia nera" (*Schwarze Pädagogik* è il titolo di un libro apparso in Germania negli anni '70 a cura di Katarina Rutschky) si ricava un concetto estremamente chiaro: da secoli, anzi, da sempre l'educazione ignorando che cosa sia realmente un bambino, non comprendendo affatto il ruolo dell'infanzia nella conservazione della specie come nella costruzione dell'uomo, ha fatto di questa creatura un essere privo di caratteristiche proprie, dominato da impulsi ciechi che andavano repressi, vuoto di ogni benché minima conoscenza, bisognoso di essere preservato e accudito. Trasformare la preoccupazione di difendere il bambino dalle insidie della vita, in un comportamento repressivo di ogni sua manifestazione di autonomia, fu cosa tanto facile quanto inevitabile, viste le premesse. Così le istituzioni custodiali si trasformarono in veri e propri reclusori, la casa non meno della scuola. Comprendiamo perciò la Montessori quando scrive "Mai schiavo fu tanto proprietà del padrone, come il bambino lo è dell'adulto" (*Il bambino in famiglia*, p. 10). Sorprendentemente, anche in testi più datati, come *L'autoeducazione*, gli argomenti e il tono usati dalla Montessori sembrano altrettanti precorrimenti di contestazioni piuttosto puntuali che più tardi proprio dai giovani saranno indirizzate alla società, alla classe dirigente, alle istituzioni, e qualcuno parlerà di giovani come di una "nuova classe sociale", senza dubbio una figura sociologica atipica che la Montessori, comunque, avrebbe sottoscritto, perché invocando il riconosci-

mento dei "diritti dei bambini" suggeriva di "considerarli come una classe sociale, come una classe di lavoratori" (*L'autoeducazione* p. 12) aggiungendo - ciò che per noi è estremamente istruttivo - "infatti essi lavorano a produrre uomini".

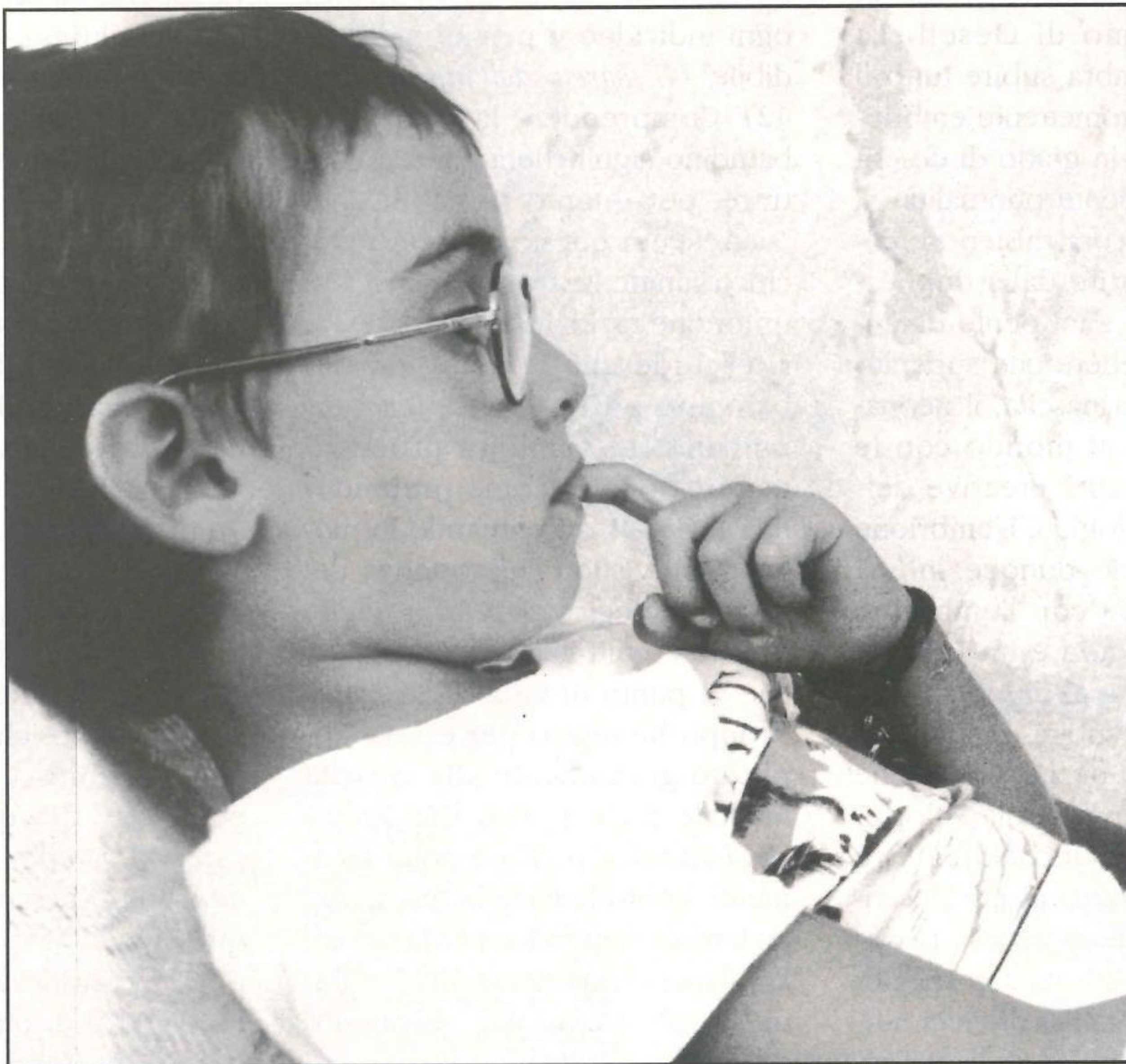
I diritti dei bambini sembrano configurare perciò una vera "questione sociale", proprio come quella che indusse le forze politiche a riconoscere ai lavoratori un ruolo niente affatto marginale nella società, con una disciplina del lavoro e del salario remunerativo compatibili con la dignità della persona. Solo che il riconoscimento sociale dei diritti dei bambini non poteva esaurirsi in qualche miglioria da apportare alla organizzazione del sistema scolastico, oppure nell'auspicato superamento del pesante realismo delle quotidiane crudeltà che esso infligge a scolaretti già abbruttiti dal lavoro che arrivano a scuola "affamati e assonnati" incapaci di seguire le "tediose" lezioni di un maestro che non saprà far di meglio che punirli ed umiliarli davanti alla scolaresca. Toccando questo argomento dei diritti dei bambini è facile avvertire la distanza che ci divide dalla vecchia concezione dell'educazione, perché noi adulti "nell'interpretare e nel trattare il bambino, non abbiamo sbagliato soltanto in qualche dettaglio dell'educazione, o in qualche forma imperfetta di scuola", occorrerà operare più profondamente perché avevamo preso "una strada del tutto errata". Il bambino, tutto sommato, e nonostante gli apprezzabili progressi della scienza medica dell'igiene, della profilassi, come "uomo che lavora, come vittima che soffre, come compagno migliore di noi, che ci sostiene nel cammino della vita" (la Miller scri-

verà "la tolleranza dei bambini nei confronti dei genitori è illimitata") è una figura ancora sconosciuta". Non potrebbe esistere altro punto di partenza che il bambino stesso, il suo "segreto". Continuando ad ignorare questo segreto, l'adulto non potrà comprendere il lavoro del bambino che non conosce soste perché lavorando al suo scopo il bambino realizza se stesso, costruisce cioè l'uomo che è potenzialmente in lui. Sembra difficile che l'adulto possa veramente assurgere ad educatore del bambino ignorando la natura del bambino e i suoi reali bisogni. Proverà a immaginare un ambiente per il bambino, ma lo farà prendendo a modello il proprio ambiente, quello nel quale vivono gli adulti e nel quale ritiene che il bambino dovrà imparare a vivere. Non avrà il minimo sospetto che questo ambiente possa rappresentare invece un ostacolo allo sviluppo del bambino piuttosto che stimolarlo e dirigerlo. Naturalmente, l'ambiente, che pure occupa un posto centrale nel metodo Montessori, rimanda al bambino, o, come ora vedremo, alla chiave per comprendere i meccanismi del suo sviluppo, che

non sarà affidato agli "istinti", ma all'intelligenza, il vero motore della sua vita, dei suoi movimenti. "Quando, dunque, noi lasciamo a sé il bambino, lo lasciamo alla sua intelligenza" (*L'Autoeducazione*, p. 172).

stato embrionale, che potrà essere realizzato solo dal piccolo dell'uomo, mediante i suoi sforzi assimilativi, il suo costante impatto con la nicchia ecologica che lo custodisce e lo stimola con i suoi inputs culturali. La stessa terminologia

della quale la Montessori si serve per descrivere le tappe e la morfogenesi dello sviluppo del bambino nonché la sua educazione, sembra scelta apposta per ricordarci costantemente che questo sviluppo ha una caratterizzazione bio-sociale, per usare una calzante espressione



3

IL BAMBINO COSTRUTTORE DELL'UOMO

La definizione che la Montessori dà del bambino come il costruttore dell'uomo non vuole avere un significato meramente metaforico, ma vuole condurci a scoprire le energie vitali e i meccanismi strutturanti di un disegno esistente allo

ne di Kardiner. "Noi infatti, scriverà (*La scoperta del bambino*, p. 157) ci proponiamo due scopi nell'educazione generale: uno biologico e uno sociale: quello biologico consiste nell'aiutare il naturale sviluppo dell'individuo, quello sociale nel preparare l'individuo all'ambiente". Termini come "embrione spirituale", "disegni psichici", "immaginazione", alludono chiaramente a questa duplice articolazione della formazione umana, alla sua ineludibile base biologica come all'ambiente sociale e culturale che costituisce l'altro po-

lo di questo processo interazionale. Il costruttivismo montessoriano si pone come valida alternativa sia alle teorie preformistiche e omuncolari, che, dopo le scoperte embriologiche di Wolff e di Coghill, assumono il più consono aspetto di ipotesi prescientifiche, e sia al maturazionismo di Gesell. La Montessori sembra subire tutto il fascino della promettente embriologia che è già in grado di descrivere con sufficiente puntualità gli stadi di una ancora misteriosa costruzione a partire dalla duplicazione cellulare, a tal punto da autorizzarla a ritenere che superato il "trauma" della nascita, il neonato si presenta al mondo con le stesse potenzialità creative dell'embrione biologico. L'embrione spirituale si pone, dunque, in una continuità reale con l'embrione biologico, che non è un insieme di tessuti formati dal nulla, ma che comunque subirà un sorprendente processo di trasformazione abilitando il neonato alla vita psichica. Il termine *incarnazione* è usato dalla Montessori per descrivere proprio questa genesi. La parola è, appunto, usata con specifico riferimento "a fatti psichici o fisiologici" nei quali si realizza l'avvento della vita psichica, della razionalità creatrice, un processo che ci fa apparire lo stesso sviluppo fisico e motorio come una costruzione diretta dalla volontà, dalla psiche.

A differenza dei cuccioli di altre specie che al momento della nascita sono equipaggiati di tutto per la sopravvivenza, o che, come nei primati, si rendono indipendenti poco dopo, il piccolo dell'uomo resta a lungo inerte, dovrà imparare a controllare il proprio corpo, in tempi che non possono essere in alcun modo abbreviati, ma seguendo la rousseauiana

marche de la nature.

"Il fatto di non essere mosso da istinti-guida fissi e determinati come nell'animale, spiega la Montessori, è il segno di una insita libertà d'azione che richiede una elaborazione speciale, quasi una creazione lasciata allo svolgimento di ogni individuo e perciò imprevedibile" (*Il segreto dell'infanzia*, p. 42). Comprendere la natura del bambino significherà allora penetrare, per quanto possibile, nel "segreto" di questo processo psichico caratterizzato dalla ricerca di un ordine razionale. La Montessori esclude che lo sviluppo del bambino possa essere descritto unicamente come un processo maturazionale, come pretenderebbe Gesell, accentuando in modo riduttivistico l'importanza del fattore biologico rispetto a quello sociale e culturale; ella osserverà che "il punto di vista di Gesell" è "troppo biologico per essere applicato giustamente alla crescita mentale del bambino" (*La mente del bambino*, p. 97) e potrà facilmente controbattere la tesi maturazionista mettendo sul piatto della bilancia l'esperienza dei bambini "lupo", il caso del "selvaggio" dell'Aveyron e del suo fallito recupero documentato in modo puntuale quanto drammatico da Itard. L'argomento ha il suo peso anche da un altro punto di vista, perché illumina un aspetto tipico dello sviluppo psichico, il suo procedere non omogeneo, non proprio cioè come "una totalità che cresce", perché gli "organi psichici" hanno ciascuno un proprio ritmo di sviluppo, ciascuno conosce un tempo di massima sensibilità all'input esterno, passato il quale l'organo non si sviluppa. Ciò spiega perché, probabilmente, il giovane selvaggio soccorso da Itard non sia andato al di là di qualche

incerto progresso, nella stazione eretta o nell'articolazione della parola (riuscirà a pronunciare la parola *lait* e non sempre a quanto pare in circostanze appropriate): il suo "organo psichico" preposto all'acquisizione del linguaggio aveva superato il proprio periodo critico di sviluppo senza aver ricevuto stimoli linguistici o comunicativi umani ed aveva perso ormai la capacità di formarsi in modo adeguato.

Come ho suggerito all'inizio di questo intervento non senza un pizzico di temerarietà, la Montessori sembra qui descrivere, e direi non aggirando il problema della unitarietà della vita psichica, ma anzi affrontandolo esplicitamente, un modello evolutivo della mente che presenta sorprendenti analogie con l'approccio modulare seguito, per esempio, da H. Gardner che chiama "intelligenze" quelle potenzialità psichiche che la Montessori definisce *nebuli* e, quali prodotti di queste, *organi psichici*. Credo che sia giunto il momento di completare il quadro introducendo qualche altro elemento chiarificatore. Innanzitutto il concetto di energia psichica e quindi di *Horme* (dal greco *or-mao*, cioè spingo, eccito) che la Montessori mutua da Percy Nunn. Questa energia corrisponde al repertorio delle predisposizioni innate della moderna psicologia dello sviluppo, predisposizioni alle quali viene dato il nome di *nebuli*. Vi sarà una nebula per il linguaggio, una per l'orientamento spaziale, per lo sviluppo motorio, e così via. Ogni nebula specificherà un *organo psichico*. L'espressione può sembrare impropria, la parola organo richiamando piuttosto qualcosa di tangibile, di materiale, come il muscolo cardiaco o i polmoni. Ma non andia-

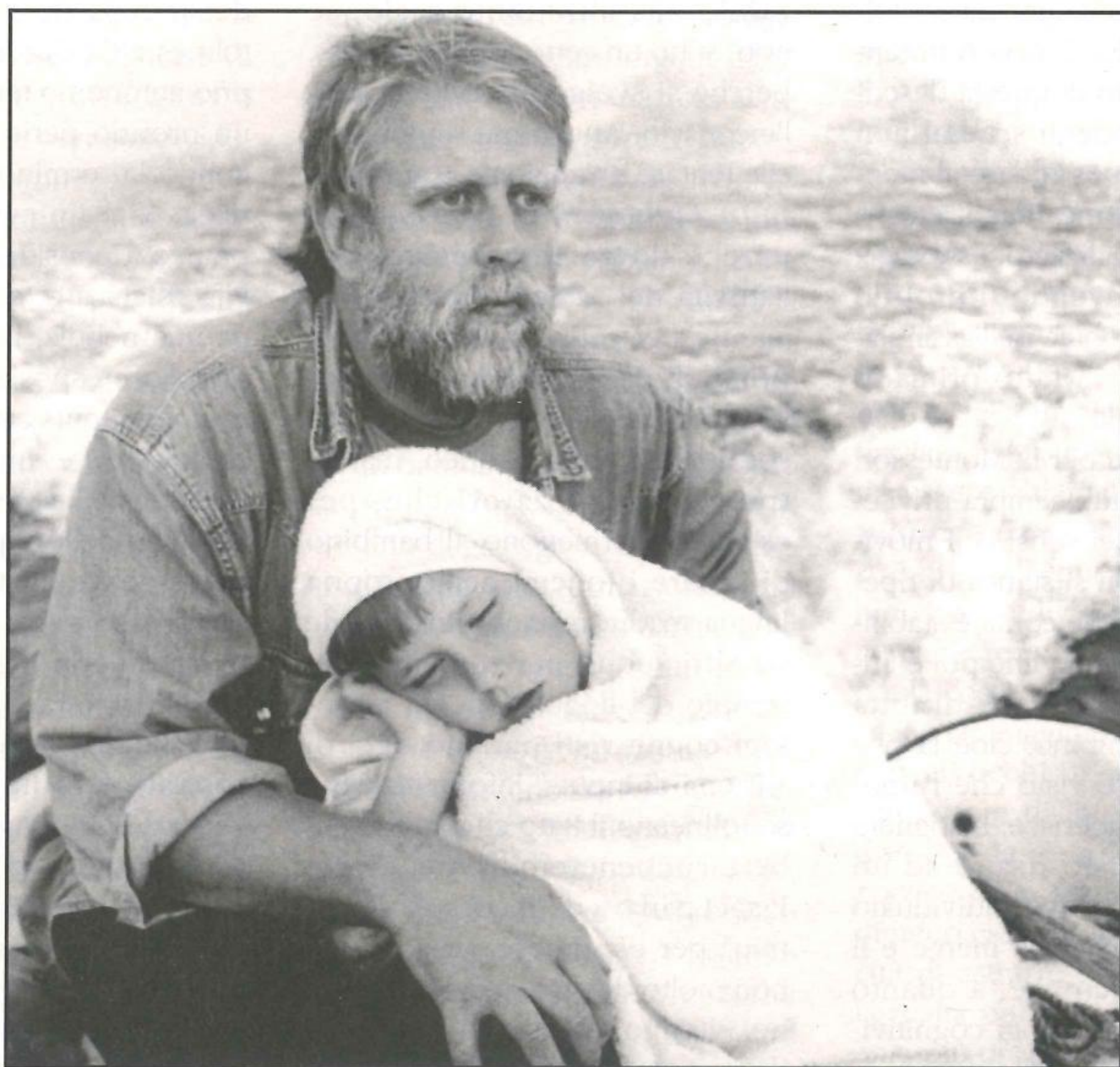
mo per il sottile: nel 1980 N. Chomsky parlerà (*Regole e rappresentazioni*) di *organo del linguaggio* e non certo per riferirsi all'organo fonatorio o ai centri di Broca e di Wernicke! Seguiamo Chomsky in questa difesa d'ufficio del modularismo: "Si può utilmente considerare la facoltà del linguaggio, la facoltà numerica e altre facoltà come "organi mentali", come analoghi al cuore o al sistema visivo o al sistema di coordinazione e pianificazione motoria" (p.44). Per quanto possa suonare discutibile questa affermazione,

non esiterei a dire che la posizione della Montessori, sia in ordine al modularismo che alla natura e allo sviluppo del linguaggio, risulta alla fine più convincente di quella del fondatore della linguistica generazionale, il cui radicale innatismo non ha convinto nemmeno Gardner che in qualche modo gli è tributario. Sull'argomento innatisti e costruttivisti, Chomsky e Piaget, ma anche Fodor e Inhelder e molti altri esponenti di spicco della cultura contemporanea, da Putnam a Piattelli Palmarini, si sono confrontati in un ormai fa-

moso meeting tenutosi nei pressi di Parigi, all'abazia di Royaumont nel 1975 (3), senza che si sia giunti a poter dare la palma della vittoria agli uni o agli altri. La Montessori aveva comunque imboccato

che io trovo omologo all'assimilazione piagetiana. Questo meccanismo che la Montessori ipotizza ha a che fare con il LAD chomskyano (Language Acquisition Device) nel senso, naturalmente, che

ne costituisce un precorrimiento? Ma la Montessori si muove in un'ottica costruttivistica che è tanto vicina al punto di vista sostenuto da Piaget quanto distante dal radicale innatismo di Chomsky. "Il bambino, scrive Maria Montessori, non eredita un prestabilito modello di linguaggio, ma la possibilità di costruirne



una strada che può considerarsi a mezzo tra le due tendenze estreme, e rispetto a Chomsky che dichiara il linguaggio non essere qualcosa che si apprende, ma "qualcosa che avviene", la teoria delle nebuli può sfoderare un argomento più credibile: il linguaggio viene costruito dal bambino, le sue potenzialità dominio-specifiche, relativamente a questa "facoltà" si limiterebbero a innescare un meccanismo che interagirebbe con gli stimoli ambientali, e cioè culturali, per svolgere il suo processo di "assorbimento", termine

uno attraverso un'inconscia attività di assorbimento" (*La mente del bambino*, p. 82). Ancora più illuminante la precisazione secondo la quale la "nebuli del linguaggio" funzionerebbe come il *gene* della cellula germinale "il cui potere è di indirizzare i tessuti in modo che essi formino e creino organi precisi e complicati". Alla base del linguaggio, come del resto di ogni altra forma di sviluppo psichico, vi è l'*azione*, l'attività, il movimento, la cui origine prima è nella mente. Non mi pare che questa posizione si discosti molto

dal costruttivismo piagetiano che pone a base del sistema simbolico proprio una attività assimilativa, quella degli schemi senso-motori, e quella che più direttamente si riferisce alla loro interiorizzazione. Ma vorrei prevenire una obiezione già rivolta a Piaget da D. Olson, suggerendo di non fraintendere il significato di questa descrizione: l'attività degli schemi non parte dal fisico per andare al mentale, poiché, come Piaget stesso (1936) ha puntualizzato, essa è già interiorizzata, avendo il proprio centro generazionale nell'assimilazione, definita "il fatto primario della vita mentale".

E ciò vale anche per la Montessori che anche quando sembra privilegiare l'attività dei sensi o il movimento fisico non si stanca di ripetere che quello che conta è stabilire il luogo d'origine, che poi è anche quello direzionale, di tutta l'attività del bambino, cioè la psiche, la mente. E visto che l'argomento ce lo suggerisce, bisognerà pur dare il giusto risalto ad un meccanismo ricorsivo individuato dalla Montessori tra la mente e il movimento fisico che, a quanto assicurano gli psicologi cognitivisti e gli scienziati della cognizione, da Hofstadter a von Foerster, starebbe a base delle costruzioni mentali. La Montessori non potrebbe essere più chiara su questo punto che aggiunge un nuovo importante tassello al suo modello costruttivista. "Osservazioni fatte su bambini di tutto il mondo, scrive, provano che il bimbo sviluppa la propria intelligenza attraverso il movimento: il movimento aiuta lo sviluppo psichico e questo sviluppo si esprime a sua volta con l'ulteriore movimento e azione" (144). Non vi è dubbio che si tratti di uno schema ricorsivo, come quelli descritti nei protocolli pia-

getiani come "reazioni circolari". "Si tratta, precisa appunto la Montessori, di un ciclo, perché psiche e movimento appartengono alla stessa unità" (*La mente del bambino*, p. 144). A questa attività visibile, fa *pendant* una attività ipotizzabile, ma altrettanto reale, se non, sotto un certo aspetto, di più, perché si svolge nel segreto dell'inconscio. Anche qui sarebbe facile tentare un'analogia con la *Human Elaboration Information*, perché dovremmo immaginare l'attività del "creatore inconscio" agente nei primi tre anni di vita prima di passare la mano al "costruttore cosciente", come un "assorbimento" non caotico, ma filtrato da analizzatori che, per esempio, permettono al bambino di isolare i fonemi della propria lingua madre restando insensibile ad altri suoni, per tornare all'esempio del linguaggio. Gli psicologi cognitivisti parlano oggi di "sistemi di inputs" informatizzati e sottolineano il fatto che essi sarebbero "impenetrabili", ma anche Piaget parlava di "inconscio cognitivo" per esprimere un concetto non molto diverso, e del tutto affine, ritengo, all'attività inconscia della montessoriana "mente assorbente".

La Montessori pone una particolare enfasi su questa età che non esita a definire magica, miracolosa, del bambino, che apprende senza sforzo apparente, "mentre è intento a vivere gioiosamente, saltando e giocando"; in tal modo egli "è capace di imparare una lingua con tutte le sue complicazioni grammaticali" (*La mente del bambino*, 26), una opportunità che non si ripeterà più una volta che sorgerà in lui la coscienza a prendere le redini e la direzione del suo sviluppo.

Infatti "non appena diveniamo co-

scienti, ogni nuova acquisizione di sapere ci è causa di duro lavoro e di fatica" (Ivi, p. 26). Credo sia urgente, per coerenza di discorso, tornare al problema della modularità, come l'ho definito, vedendo nelle *nebule* altrettanti *moduli*, dotati della stessa peculiarità sottolineata da Gardner, cioè un proprio autonomo tempo di sviluppo, un proprio periodo sensitivo, secondo la terminologia montessoriana. Vi è un evidente vantaggio pratico a considerare di ogni attività psichica o, comunque, diretta da una nebula, il tempo della sua maggiore esposizione all'influenza degli inputs esterni. Il bambino piccolo, per esempio, ha una spiccata sensibilità a rilevare col tatto la natura delle superfici, esercitandosi ripetutamente con le dita lasciate a scorrere lungo i contorni di letterine in legno dell'alfabeto, egli si troverà a tracciare forme grafiche riproducenti vocali e consonanti del tutto naturalmente. Questo è il momento di insegnargli la scrittura, perché egli vi si è preparato secondo il "principio delle preparazioni indirette", e sta in questa semplice "ricetta" la spiegazione del perché il bambino possa imparare a scrivere prima ancora di imparare a leggere. Ma, torniamo alla questione lasciata in sospeso, se cioè *nebule* e corrispondenti organi psichici, tutti espressione di quella energia creativa racchiusa nel concetto di *Horme*, proprio perché si svilupperebbero in modo asincronico, non rimettano in gioco l'unitarietà della coscienza. La questione è tutt'altro che oziosa, per due buone ragioni: la prima riguarda lo sviluppo che ha preso il cognitivismo computazionale, tradendo secondo J. Bruner, l'impulso originario della "svolta" cognitivista degli anni Sessanta che avrebbe dovuto

portare al pieno recupero del soggetto umano, spiegando come arrivino le persone a costruire il senso, il significato, attraverso l'uso che fanno dei sistemi simbolici che formano la cultura nella quale vivono e che contribuiscono con i propri scambi comunicativi a mantenere in una condizione di perenne vitalità. Sotto questo aspetto non potrei non condividere la preoccupazione di Bruner, per il modo con cui i computazionalisti trattano un problema così delicato come quello dell'unità dell'io o della coscienza. Essi non sembrano fare alcuna fatica a riconoscere semplicemente che una coscienza come un centro unitario non esiste, ma se esiste qualcosa chiamata coscienza, questo qualcosa dovrebbe avere un carattere distribuito, disunitario.

La seconda ragione riguarda la coerenza interna del modello montessoriano che è garantito dal concetto stesso di mente o di psiche. Nei modelli modulari, come ho già osservato, il problema è costituito proprio dall'assunto di partenza. Per la Montessori, per intenderci, una mente come una miriade di processori distribuiti che elaborano ciascuno per proprio conto informazione, senza alcun riferimento ad un principio direttivo, a ciò che Piaget chiama "regolatore interno", sarebbe del tutto impensabile, perché, nonostante il suo enorme interesse per la "mente-matematica", è sua convinzione che la psiche sia unitaria e che la matematica, l'ordine logico del mondo, costituiscono solo una faccia della medaglia, l'altra è vivificata dall'immaginazione, entrambi espressione dell'intelligenza umana e delle sue potenzialità creative. Qual è dunque il rapporto genetico tra psiche e "punti di sensibilità"? L'ordine è *dalla* psi-

che *agli* organi mediante i punti di sensibilità, ovvero le nebulose. Il fatto primario (torno volentieri a questa espressione di Piaget) non sono le nebulose, come per Piaget non sono gli schemi, ma l'embrione spirituale. Ora, qual è la caratteristica dell'embrione psicologico? Quello di creare organi complessi a partire da operazioni semplici, dalla duplicazione cellulare. Sembra dover ammettere, con gli innatisti, che le nebulose, e quindi gli organi psichici, abbiano alcune caratteristiche prespecificate, ma la psiche, che si esprimerà in termini di consapevolezza a partire dal terzo anno di vita, sarà quella di un bambino che sta costruendo la propria unitaria personalità. Il destino degli organi, cessato il periodo della loro formazione, sarà quello di contribuire all'unità della vita psichica. "Quando tutti gli organi sono pronti, scrive la Montessori che sembra intuire la difficoltà, si uniscono fra loro per formare ciò che chiamiamo l'unità psichica" (*La mente del bambino*, 53). E quasi a fugare ogni residuo dubbio che possa essersi insinuato nella mente del lettore, torna sull'argomento precisando "Se parliamo di nebulose è solo per opportunità di discussione e non perché incliniamo ad una concezione atomistica della mente. L'organismo mentale è per noi una dinamica unità che trasforma la sua struttura attraverso esperienze attive condotte sull'ambiente e guidate da una energia (*horme*) della quale le nebulose sono modi o gradi differenziati e specializzati" (83). Stessa considerazione mi pare si possa fare per la ipotizzata affinità tra il modello montessoriano e il modello duale della mente suggerito da taluni computazionalisti modulari, per esempio da R. Jackendoff che distingue una

"mente matematica" da una "mente fenomenologica" (stati mentali, affettivi, ecc.) ma facendo di questa una "proiezione" di quella, cioè in effetti, come è stato osservato da Edelman (4), un mero epifenomeno. Nessuna parentela stretta, perché parlando di *mente matematica* (termine mutuato da Pascal che sottolineava la naturale inclinazione della mente umana all'ordine, all'esattezza e non solo in ambiti computabili) e di immaginazione, la Montessori afferma che queste due "qualità della mente" si compenetrano perfettamente ("anche nel campo immaginativo della musica e della poesia troviamo (...) una base così esatta da essere chiamata "metro", cioè *misura*", *La mente del bambino*, p. 148). Nell'educazione del bambino esse si dividono i compiti per convergere in un obiettivo comune, la costruzione della conoscenza. Se l'immaginazione non è vista con gli occhi di Bachelard come "un fattore di imprudenza che ci distacca da pesanti certezze" (*La poetica della rêverie*, p. 15), nondimeno essa è collegata alla capacità di astrarre mediante la quale la realtà può essere penetrata ancora più profondamente di quanto non permettano di fare i sensi pur tenendo presente tutta la loro importanza ("Non si creano gli osservatori dicendo: *osserva*, ma dando i mezzi per osservare: e questi mezzi sono l'educazione dei sensi", *La scoperta del bambino*, p. 185). "Questa proprietà" giudicata come "la naturale attitudine della mente alle astrazioni", in che cosa potrebbe differenziarsi dalla "astrazione riflettente" di Piaget o dalla capacità della mente umana di "andare oltre l'informazione data" suggerita da Bruner? Il cognitivismo che a mio avviso è possibile vedere nella Montessori, non ha una caratterizzazione computazio-

nalista, ma simbolica e culturale. Attraverso i disegni psichici la mente del bambino assorbe i significati della cultura, che funzionano come i geni, o forse come i "meme" di Dawkins, perché essi hanno un potere generativo. Questo significa che il bambino montessoriano avrà una iniziazione culturale molto prima di quanto comunemente non si sia portati a credere, e in virtù dell'immaginazione, egli potrà approfondire e perfezionare questo processo assimilativo. Tutto questo può aiutarci a comprendere perché la Montessori non avesse molta simpatia per il disegno spontaneo dichiarando senz'altro che non faceva parte del suo metodo?

Dovrebbe, perché l'ipotesi diversa è semplicemente contraddittoria, a meno di non caricare il termine "creatività" di significati poco spendibili ai fini di una corretta lettura delle produzioni infantili. "Se ciò che si chiama immaginazione infantile, osserva la Montessori, è il prodotto della "immaturità" della mente, in rapporto (...) all'ignoranza in cui egli si trova, occorre prima arricchire la sua vita di un ambiente dove egli diventi il possessore di qualche cosa, e arricchire la sua mente di conoscenza e di esperienza fatta sulla realtà" (*L'autoeducazione*, p. 231). So che questo non è stato ritenuto da tutti un argomento convincente, ma la Montessori è in buona compagnia, perché sia Piaget che Vygotsky, per esempio, sostengono un punto di vista identico. Il disegno è considerato dalla Montessori come una delle modalità espressive del bambino, come linguaggio, dunque, e ciò spiega perché una volta che il bambino scopra quella che Gardner chiama "letteralità" la voglia e la destrezza nel disegnare decrescono in modo impressionante. Aggiungerei

che oggi, sulla scia dei lavori di Cassirer, si è venuto sviluppando un orientamento simbolista che ha molto contribuito a recuperare l'unitarietà delle forme simboliche che sono alla base dei sistemi culturali. Arte e scienza esprimono dunque la capacità creativa dell'intelligenza umana in modalità diverse, ma allo stesso titolo, per usare la metafora di Cassirer, esse ci appaiono come due rami dello stesso albero.

Il bambino montessoriano è creatore dell'uomo anche da un punto di vista sociale, egli cioè custodisce in sé un fattore di *coesione* che è quello che, a dispetto di tutte le trasformazioni sociali, tiene unita una comunità, nel segno profondo della cultura, del linguaggio, di valori, cioè, che il bambino assorbe mediante *disegni psichici* che sono appunto disegni embrionali, a riprova dell'importanza che i primi anni di vita rivestono nella formazione della personalità. Anche da questo punto di vista sembra di poter affermare che il bambino è il migliore custode della integrità della natura umana che l'organizzazione sociale può a volte mettere a repentaglio; essa sembra ubbidire ad una logica di equilibri e compensazioni di interessi che non hanno il più delle volte alcun riferimento con "ciò che è stabile e basilare".

La contrapposizione tra società per coesione e società dell'organizzazione sembra prefigurare un futuro non facile per l'educazione del bambino, perché alla sua naturale tendenza agli scambi comunicativi e cooperativi, si contrapporrà fatalmente la logica della competitività sociale e dell'emulazione. La conclusione è quasi un ammonimento, che oggi sembra avere più senso di ieri. "Se durante l'intero periodo dell'educazione, la rivalità, l'emula-

zione, l'ambizione sono state incoraggiate, come aspettare che la gente cresciuta in tale atmosfera sia buona a venti o trent'anni, solo perché qualcuno predica la bontà?" (241).

Ma conosciamo il rimedio: ripartire dai valori di coesione e di reciprocità che proprio il bambino ci ha fatto conoscere come gli unici sui quali, nonostante tutto, si possa continuare a sperare.

NOTE

1) *"Casa dei bambini" e nuova Scuola degli Orientamenti* (a cura di A. Scocchera), Anicia, Roma, 1995

2) R. Jackendoff, *Coscienza e mente computazionale*, Il Mulino, Bologna, 1990

3) *Linguaggio e apprendimento* (a cura di M. Piattelli Palmarini), Jaca Book, Milano, 1991

4) G. Edelmann, *Il presente ricordato*, Rizzoli, Milano, 1991

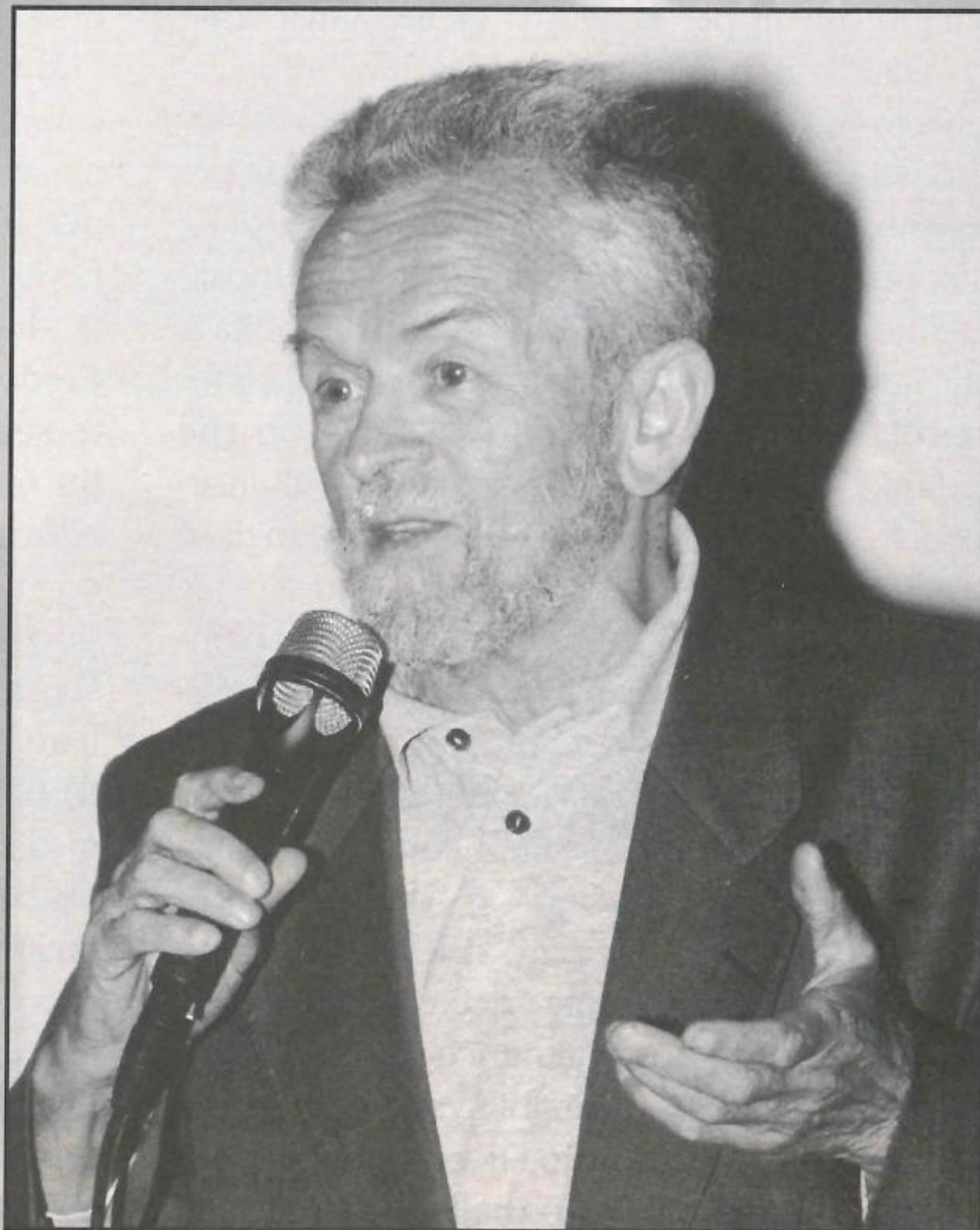
Il Professor Nando Filograsso che abbiamo ascoltato, professore nell'Università di Urbino, Presidente dell'IRRSAE delle Marche, è noto in Italia tra i migliori conoscitori del Piaget, che sono pure però attenti agli sviluppi del pensiero montessoriano.

Ringrazio il prof. Filograsso che rifiutando le proposte divaricanti di modelli modulari plurimi come quello della società delle menti, il modello computazionale di Minsky, si pone polemicamente di fronte ad alcune delle posizioni più recenti per superarle in una visione più completa, mettendo l'accento sulla unità della mente. Mi è piaciuta moltissimo la proposizione fondamentale, che mentre la mente costruisce la rappresentazione del mondo, costruisce anche se stessa, mentre il computer non lo può fare; direi che questa frase condensa almeno un quindicennio di polemiche con una efficacia veramente essenziale.

(Mauro Laeng)

L'immagine del bambino nella psicologia contemporanea

di Guido Petter



1

Del bambino esistono certamente più immagini, delle quali dobbiamo tenere conto nei rapporti che stabiliamo sia con i genitori sia con gli insegnanti della Scuola dell'infanzia o con altri operatori che di-

rettamente o indirettamente hanno a che fare con questa scuola.

a) Un'immagine del bambino è presente, anzitutto, *a livello di senso comune*, in molti genitori che non hanno ricevuto alcuna preparazione psicologica. Tale immagine li orienta nei loro comportamenti quotidiani col figlio, nelle decisioni che di volta in volta prendono a proposito di temi come il gioco e i giocattoli, i premi e le punizioni, l'uso della televisione, l'affidamento temporaneo del figlio ad altre persone, le discussioni fatte in sua presenza, e così via. Già Claparède, però, ci aveva messo in guardia contro gli errori del senso comune, in nome del quale, per esempio, per lungo tempo si sono fasciati strettamente i neonati, sono state usate punizioni corporali nei confronti dei bambini, si è presa la decisione di rinchiuderli, se orfani, in un Istituto, o di avviarli precocemente al lavoro nei campi o nelle fabbriche. Più recentemente, le ricerche di Ezio Ponzo hanno mostrato come gli adulti privi di preparazione psicologica tendano a sottovalutare sistematicamente le competenze dei bambini più piccoli, e a sopravvalutare quelle dei bambini in età scolare. E' comunque facile trovare ancor oggi genitori che interpretano la tendenza di un bambino di 6/8 mesi a gettare via gli oggetti, o quella di un bambino di 2/3 anni a rifiutarsi di obbedire, come forme di "cattiveria" da reprimere o come "preoccupanti mutamenti di carattere" da bloccare subito, invece che come segni di un progresso psicologico (progresso, nel senso che il bambino, dopo avere appreso ad afferrare gli oggetti, sta imparando a lanciaarli; o dopo un periodo di simbiosi con la madre, si rende conto di essere una personalità autonoma, e proprio attraverso il fatto di compor-

tarsi in modo diverso da come gli viene chiesto, rafforza questa sua prima impressione di autonomia).

b) Vi è poi un'immagine del bambino presente *negli educatori*, che è certamente più corretta. (Tenevamo però presente che, mentre negli Orientamenti per la Scuola dell'infanzia c'è un paragrafo appositamente dedicato alla presentazione di com'è un bambino di tre anni e di come si viene sviluppando nel corso del successivo triennio, nulla del genere è presente nei Programmi per la scuola elementare). Tale immagine, trasmessa loro attraverso un insegnamento della psicologia che occupa uno spazio ancora assai limitato nel curriculum, è spesso approssimativa e lacunosa, e richiede di essere approfondita e perfezionata attraverso quella preparazione di tipo universitario che è ormai prevista anche per gli insegnanti della scuola dell'Infanzia e di quella elementare.

c) E vi è infine l'immagine del bambino presente *nella ricerca psicologica contemporanea*, una ricerca che deve ovviamente tenere conto anche dei risultati consolidati della ricerca di "ieri", o "dell'altro ieri". Dobbiamo però riflettere sul fatto che il termine "ricerca psicologica" è piuttosto generico, e che in essa sono individuabili vari orientamenti (per esempio, il comportamentismo, la psicoanalisi, la scuola di Lewin, la scuola di Piaget, la scuola etologica, il cognitivismo), ognuno dei quali ci presenta una sua immagine di bambino (o, per meglio dire, *una certa parte* di tale immagine, che non sempre si integra pienamente con le altre). La situazione, dunque, non è così semplice come si potrebbe pensare, anche se confrontando questi diversi orientamenti è possibile ricavare punti di concordanza, o contributi che si completano a vicenda.



Quali sono dunque gli elementi di questa terza immagine che risultano generalmente riconosciuti, o comunque ben fondati sui fatti osservabili? E' questa la domanda di base alla quale cercherò di dare una risposta, tentando così di delineare un modello verso il quale dovrebbero via via convergere sia l'immagine spesso inadeguata e carente presente nel senso comune, sia quella già più elaborata, ma per certi aspetti ancora un po' generica e lacunosa, presente in molti educatori.

Credo che tali elementi siano i sette seguenti, ognuno dei quali ha un importante riflesso sul piano educativo, sia nell'ambito scolastico (nel nido, nella scuola dell'infanzia, nella scuola elementare), sia, naturalmente, in quello familiare.

a) Il bambino della ricerca psicologica contemporanea è, anzitutto, un bambino *competente*; esso dimostra cioè di possedere molto più precocemente di quanto un tempo si credeva una notevole ricchezza di competenze.

Queste competenze riguardano anzitutto il piano percettivo. La ricerca, fattasi più fine, ha per esempio messo in luce che il neonato mostra di preferire la voce registrata della madre a quella, pure registrata, di altre donne, avendola potuta ascoltare per lungo tempo durante il periodo intrauterino; o che neonati di pochi giorni o di qualche settimana mostrano preferenze precoci per forme articolate piuttosto che relativamente omogenee, e in particolare per la struttura del volto umano.

Per quanto riguarda il piano cognitivo, mentre un tempo si pensava che la razionalità si sviluppasse solo nel periodo scolastico, si sa oggi che essa si manifesta, in forme particolari, già all'inizio del secondo anno di vita (prima nella forma di una sperimentazione attiva e incessante con i vari oggetti, e poi in quella dell'intelligenza percettivo-motoria, con le condotte "del bastone", o "del supporto", messe in atto per risolvere piccoli problemi come quello del giungere in possesso di un oggetto che non è a portata di mano, utilizzandone altri come strumenti). Analogamente, il bambino giunge più precocemente di come un tempo si rite-



neva a distinguere il piano della realtà da quello dell'irrealtà (e, per esempio, a cogliere la natura puramente soggettiva di un sogno con qualche anno di anticipo rispetto a quanto aveva constatato Piaget negli anni Venti, probabilmente perché l'esperienza quotidiana di una realtà puramente virtuale come quella presentata dalla televisione ha accelerato in questo campo i processi di maturazione cognitiva). Lo stesso possiamo dire a proposito del linguaggio; un bambino sa

comunicare precocemente (e già a 18 mesi esprime una chiara intenzione comunicativa quando tende la mano verso un oggetto desiderato ma nel contempo guarda la madre), ed è meno egocentrico di quanto un tempo si riteneva (per

esempio, si rende molto presto conto che gli adulti fanno cose che lui ignora, e così pone loro delle domande; o che essi, affacciati a una finestra, vedono cose che lui non può vedere, e chiede allora di essere alzato fino al davanzale). Anche sul piano di rapporti sociali le ricerche hanno mostrato che, in situazioni adatte, un bambino sa molto presto collaborare con altri bambini, nei giochi dei ruoli o in altri giochi in cui un certo risultato può essere ottenuto solo coordi-

nando il contributo di più bambini. Sono evidenti i riflessi, sul piano educativo, di questo primo aspetto dell'immagine del bambino: essi consistono soprattutto nella possibilità di proporre abbastanza precocemente certe attività che un

tempo, sulla base della convinzione che il bambino fosse privo di alcune competenze di base, venivano introdotte solo in età successive.

b) Un secondo elemento dell'immagine che la psicologia moderna ci dà del bambino riguarda il suo atteggiamento di fronte alla realtà. E' un bambino *osservatore, curioso, ed è un attivo elaboratore delle informazioni di cui viene in possesso.* (1)

La presenza di queste caratteristiche è stata posta in luce già dalle ricerche pionieristiche di Piaget (2) su come il bambino si rappresenta la realtà fisica ed elabora al riguardo delle opinioni spontanee (per esempio, quella per cui, se la luna quando camminiamo sembra seguirci al di sopra dei tetti delle case, questo accade perché vuole farci compagnia o vedere dove andiamo o farci luce). Questa curiosità, e questa tendenza ad elaborare personalmente le informazioni, sono state

in seguito confermate da numerose ricerche compiute da altri studiosi sulle opinioni spontanee dei bambini, relative a quegli aspetti del mondo umano che essi possono direttamente osservare (per esempio, le attività economiche) o alle cose di cui gli adulti parlano in loro presenza. Naturalmente si tratta di elaborazioni che un bambino compie "a modo suo", e che sono contrassegnate dal realismo (inteso come un primato dei dati percettivi su quelli rappresentativi), o dal finalismo e dall'animismo (come nell'esempio della luna, prima riportato), tendenze che ancora caratterizzano il suo modo di pensare.

Per esempio, un bambino che vede la mamma, al supermercato, pagare alla cassa e ricevere il resto, interpreta questi fatti soprattutto in base ai loro aspetti percettivi visti (*molte* biglietti, in cambio di *uno solo*) e giunge così a ritenere che il "resto" sia un aiuto dato dalla cassiera alla mamma perché quest'ultima possa continuare nei suoi acquisti. Oppure, un bambino, a proposito del modo in cui la gente guadagna il denaro, può manifestarci opinioni spontanee come quelle presenti nel seguente dialogo, che è stato raccolto da A.E. Berti e A.S. Bombi nelle loro ricerche sul "mondo economico" dei bambini. (3)

Daniele (4 anni e 10 mesi)... (dice che i grandi, per avere soldi, "devono andare al lavoro"; suo papà è avvocato, come il nonno; e secondo lui i soldi all'avvocato li dà un altro avvocato, e a questo un altro ancora). - Guidare i treni è un lavoro? - No. - Perché? - Perché di no. - I signori che guidano i treni prendono i soldi? - Eh, sì! Perché se uno non guadagna soldi non può guidare il treno, perché per comprare il treno bisogna avere tanti soldi, di migliaia... Ma non sei mai andata alla stazione? - Sì, ci abito proprio di fron-

te. - E là, quando vai a guardare i treni, non hai mai visti dei treni lunghi lunghi lunghi? - Sì - Eh, per comprare quei treni bisogna avere tanti tanti soldi! - Ma dopo che hanno speso tanti soldi per comprare il treno, come fanno per guadagnare i soldi che gli servono per la spesa? - Anche quelli che guidano i treni, sai, vanno al lavoro. - Che lavoro fanno? - L'avvocato, come mio papà, gli avvocati. - Tutti i papà e le mamme fanno gli avvocati? - Nooo! Solo i papà fanno gli avvocati, no le mamme!

Un altro esempio riguarda il modo in cui bambini che ascoltano gli adulti parlare interpretano certe loro espressioni, come per esempio quella riguardante "il buco nell'ozono".

Anna (6 anni e 9 mesi) - E' Dio! Ci guarda dal buco... Se no, come fa a vederci?

Andrea (7 anni) ... - E' il buco che sta nel cielo, insieme agli angeli. E' il buco da dove è uscito Gesù. Gesù è morto, e allora è volato in cielo, e il buco non si è più chiuso.

Un altro importante esempio di opinioni spontanee derivanti da un'elaborazione personale dell'informazione ci è dato dai risultati delle ricerche di A. Ferreiro e M. Teberosky sulle opinioni che i bambini in età prescolare (che non sanno ancora leggere) manifestano a proposito del linguaggio scritto. Per tali bambini, "è da leggere" (è, cioè, una parola scritta) una sequenza di almeno tre segni che siano fra loro *diversi* (per esempio, SUR è per essi una parola, mentre non lo è AAA).

Anche in questo caso sono evidenti i riflessi sul piano educativo di queste caratteristiche del bambino. Si tratta di mettere a frutto queste opinioni spontanee, di farle emergere nel corso di conversazioni collettive, di partire da esse per svilupparle, modificarle, eventual-

mente metterle in crisi, stimolando il pensiero ad elaborarne altre più adeguate.

c) Un terzo elemento dell'immagine del bambino consiste nel fatto che in esso sono compresenti, fin dall'inizio, sia la fantasia che la razionalità, ovvero le due componenti fondamentali dell'attività cognitiva. Erano diffuse a questo riguardo nel passato, e in parte lo sono tuttora, alcune idee erranee. Si riteneva, ad esempio, che la fantasia apparisse prima e fosse tipica del bambino più piccolo, e che la razionalità intervenisse dopo i 7 anni, "l'età della ragione"; che la prima avesse minore valore della seconda; che le due attività fossero antitetiche, incompatibili ("o si ragiona, o si sogna"). Le ricerche psicologiche hanno invece mostrato che razionalità e fantasia *nascono insieme*, intorno ai diciotto mesi (è questa l'età in cui il bambino, come già ho detto, diviene capace di un atto di intelligenza percettivo-motoria, ovvero di usare in modo rigoroso certi rapporti spaziali, temporali, causali; ma diviene anche capace di utilizzare, per esempio, uno scatolone come simbolo di un'automobile o di una barca, e di fantasticare un viaggio, nel corso di un gioco simbolico). Le ricerche hanno anche mostrato che, pur avendo funzioni diverse (e certi tratti specifici diversi, che non ho qui la possibilità di analizzare) (4), fantasia e razionalità sono egualmente importanti, non solo nella vita di un bambino ma anche nella nostra di adulti; ed hanno infine posto in luce che, a parte certe situazioni "pure" che sono però relativamente rare, fantasia e razionalità "cavalcano insieme", ovvero sono spesso compresenti nella nostra concreta attività di pensiero, e sono non di rado complementari. Anche in questo caso sono molto

evidenti i riflessi che il pieno riconoscimento di questo terzo aspetto può avere sul piano pedagogico. Fantasia e razionalità, infatti, sono entrambe educabili, anche se in modi diversi. Nel caso della razionalità gli interventi possono essere più direttivi; nel caso della fantasia devono invece

essere più indiretti, e consistere nel creare le condizioni per cui la capacità di fantasticare possa spontaneamente manifestarsi (proprio come un fiore delicato che cresce in un terreno opportunamente predisposto), nel legittimare il suo svolgersi

e nel valorizzare le sue produzioni. Tanto per fare un esempio: mentre nel caso della razionalità è legittimo parlare di "errore" e di interventi volti alla sua eliminazione, nel caso delle produzioni fantastiche parlare di errore e di intervento correttivo non ha alcun senso, e semmai può esservi spazio solo per un giudizio di "coerenza", e di "originalità", che è però cosa assai diversa da una valutazione di correttezza/erroneità.

d) Un quarto elemento importante dell'immagine del bambino sta nel fatto che *il suo sviluppo cognitivo non procede in modo lineare*. Nel campo degli interessi cognitivi, e delle corrispondenti capacità, si delineano infatti delle "epoche d'oro", dei "periodi sensibili", durante i quali emergono certi interessi (per esempio, l'interesse per la sperimentazione con materiali o

con oggetti, nel secondo anno di vita; quello per le parole e in particolare per i nomi, nel terzo anno, quello per l'ascolto di fiabe, e così via).

Nel campo dell'intelligenza, intesa come attività di strutturazione o di ristrutturazione cognitiva (ovvero

intorno ai 18 mesi, e quindi in un'età che precede quella dell'ingresso nella scuola per l'infanzia.

La seconda conquista (il secondo "balzo in alto") si colloca invece fra i cinque e i sette anni, ed è rappresentata dal passaggio da un pensiero di tipo irreversibile (un pensiero di tipo irreversibile (un pensiero

di tipo irreversibile (un pensiero "che sa pensare solo una cosa per volta") ad un pensiero reversibile (che è caratterizzato da una "memoria di lavoro" più ampia, ovvero che "sa pensare più cose per volta", e sa coordinarle insieme). Questa seconda conquista apre

le porte all'acquisizione delle nozioni elementari di ordine spaziale, temporale, logico, numerico, causale, che formano la struttura portante del pensiero quotidiano ed anche di quello scientifico.

La terza conquista, che ha luogo tra gli 11 e i 13 anni, è quella del pensiero ipotetico-deduttivo, ovvero della capacità di ragionare anche sulla base di semplici ipotesi, e soprattutto di coordinare più ipotesi (il pensiero col doppio 'se'), che apre la strada a ragionamenti più rigorosi e complessi. (5)

I tratti della curva che sono in lenta salita rappresentano invece i periodi in cui la capacità generale di recente acquisizione viene consolidata e generalizzata (ovvero applicata a campi di realtà via via più ampi e complessi).

Non ho qui la possibilità di entrare nei dettagli, e mi limiterò ad ac-

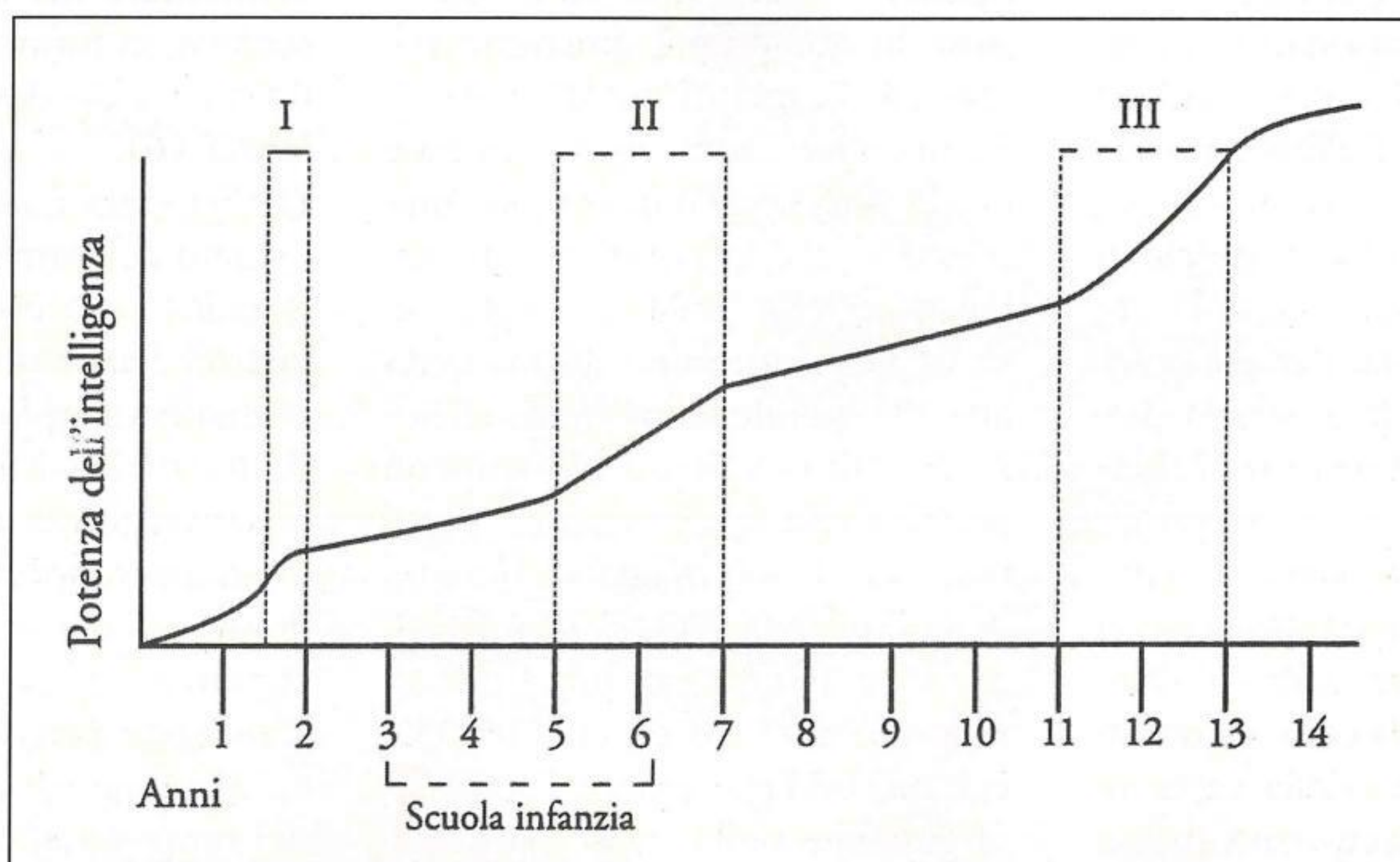


Fig. 1

come capacità di capire, e come capacità di risolvere dei problemi) la linea che ne indica lo sviluppo non sale in modo rettilineo, bensì in modo discontinuo, e assomiglia, per così dire, ad una strada in salita in cui, di tanto in tanto, sono presenti degli "scalini", come è indicato dalla fig. 1.

I tre "scalini", o "balzi in alto", corrispondono a momenti in cui viene acquisita una capacità di carattere generale, che modifica profondamente tutta l'attività mentale, aprendo ogni volta nuove grandi possibilità. La prima di tali capacità è la capacità rappresentativa, ovvero la capacità di rappresentarsi una realtà diversa da quella che sta sotto gli occhi (per esempio, un evento accaduto il giorno prima o che dovrà verificarsi il giorno dopo, le cose che stanno al di là delle pareti della stanza, ecc). Essa compare

cennare ai grandi riflessi che questi risultati della ricerca hanno sul piano educativo. Essi ci dicono quali sono le modalità di sviluppo dell'intelligenza, così come le modalità di formazione delle varie nozioni (ci delineano cioè una "epistemologia genetica" dei vari settori della conoscenza), offrendoci indicazioni importanti soprattutto per quanto riguarda i problemi di gradualità nell'alfabetizzazione e i problemi di recupero di eventuali lacune. Essi ci indicano anche con chiarezza i compiti dei vari ordini di scuola. Per esempio, per quanto riguarda la scuola dell'infanzia (fig. 1, linea punteggiata), i primi due anni corrispondono a un periodo di rafforzamento e di generalizzazione (attraverso la conversazione, il racconto, il disegno, il gioco simbolico, la drammatizzazione, ecc.) della capacità rappresentativa acquisita prima dell'ingresso nella scuola, mentre l'ultimo anno può essere utilizzato per avviare il passaggio al pensiero reversibile (attraverso le varie possibilità offerte dai "campi di esperienza" indicati negli Orientamenti).

e) Un quinto importante elemento dell'immagine del bambino riguarda non più il modo in cui si svolgono in lui, alle diverse età, i processi di pensiero, bensì *l'energia psichica necessaria per metterli e per mantenerli in moto* (ovvero per fare attenzione, concentrarsi, legare un'idea ad un'altra in un ragionamento, sostenere lo sforzo prolungato richiesto per seguire una spiegazione o compiere una ricerca, ecc.).

Qui l'indagine psicologica, e in particolare le teorizzazioni e le ricerche empiriche della scuola di K. Lewin, hanno determinato una profonda modificazione nell'impostazione del problema. Un tempo,

quando un bambino non aveva successo a scuola (ovvero non trovava l'energia necessaria per stare attento, studiare, fare i compiti) si addossava interamente a lui la colpa. "E' un bambino intelligente", dicevano spesso gli insegnanti, "ma *non ha volontà*", come se dipendesse interamente da lui utilizzare, in qualunque direzione volesse, l'energia di cui disponeva. Le ricerche hanno messo in luce che la situazione è molto più complessa, e che la possibilità di "canalizzare" con facilità l'energia psichica nella direzione di una certa attività dipende da molte condizioni, fra cui la valenza più o meno positiva che tale attività ha per il bambino, la sua maggiore o minore comprensibilità, il significato che essa assume per lui, il tipo di rapporto affettivo ed emotivo che egli ha con l'insegnante, l'atmosfera generale della classe. Si è così passati dall'idea del *bambino-volontà* all'idea del *bambino motivabile*, un bambino che riesce a impegnare con facilità le sue energie nella direzione di una certa attività se noi, come insegnanti, siamo stati in grado di far assumere a tale attività una valenza positiva, (o l'abbiamo scelta proprio perché essa ha già in modo naturale tale valenza).

I riflessi in campo educativo sono anche qui evidenti. L'insegnante deve sentirsi in gioco in ogni momento, e corresponsabile delle situazioni di insuccesso; deve cioè sentirsi impegnato ogni giorno a risolvere in modo soddisfacente il problema del motivare i propri allievi alle attività di apprendimento che intende proporre loro. E deve avere presenti con chiarezza le motivazioni alle quali, nelle diverse età, essi sono sensibili (quelle dirette, tipiche delle attività ludiche o ludiformi, o legate al presti-

gio di cui lui gode, già presenti nei primi due anni della scuola dell'infanzia; quelle indirette, che possono venire messe in gioco adottando modalità didattiche specifiche quali la strategia dei progetti o la strategia dei problemi, e che sono attivabili soprattutto nella scuola elementare ma possono già presentarsi, in forme semplici, nell'ultimo periodo della scuola dell'infanzia. (6)

f) Una sesta componente dell'immagine del bambino offertaci dalla psicologia contemporanea riguarda *l'area della vita affettiva*, la quale va però considerata (soprattutto per quanto riguarda la formazione dei rapporti affettivi) in stretto rapporto con quella cognitiva, di cui mi sono sin qui occupato.

L'indagine psicologica ci permette, anzitutto, di cogliere la natura del rapporto affettivo che lega un bambino a un adulto (o, più generalmente, un individuo ad un altro individuo). Che significa "volere bene a una persona"? Significa che tale persona ha per noi una valenza positiva piuttosto stabile (sentiamo cioè il piacere e il bisogno di stare con lei, la cerchiamo quando non è presente), e viene inoltre da noi vissuta come una parte del nostro "io psicologico" (cosa, questa, di cui ci rendiamo conto, per esempio, quando una persona che ci è cara viene improvvisamente a mancare: sentiamo infatti, in tale caso, che con lei se ne è andata una parte di noi, viviamo un senso di vuoto, il senso di una "mutilazione psichica"). Le ricerche compiute ci hanno anche permesso di cogliere *i due meccanismi* attraverso i quali si forma un rapporto affettivo, ovvero una certa persona diviene una parte dell'"io psicologico" del bambino. Il primo è di natura bio-

logica, è comune alle varie specie animali e all'uomo, ed entra in funzione automaticamente nel primissimo periodo della vita: è il meccanismo dell'"attaccamento". Per esempio, un'ochetta (subito dopo la nascita) o un bambino (verso gli otto-nove mesi di vita) si "attaccano" a quell'individuo di grandi dimensioni che vedono con più frequenza, in movimento, accanto a loro. E l'"attaccamento" consiste nel cercare di seguirlo, se la capacità di deambulazione è ormai presente, o nel trattenerlo o richiamarlo accanto a sé (col sorriso, o col pianto, o i pigolii), realizzando così una situazione più adatta a garantire la difesa contro

possibili pericoli e pertanto anche la sopravvivenza. Questo meccanismo produce, è vero, legami affettivi profondi destinati a durare per tutta l'esistenza, però funziona, nella specie umana, come "produttore di nuovi rapporti", solo nei primi due o tre anni di vita. Ben presto, tuttavia, ne entra in funzione un secondo, che resta attivo anche negli anni successivi, quelli della fanciullezza e dell'adolescenza, ed anche quelli dell'adultità. Potremmo descriverlo di-

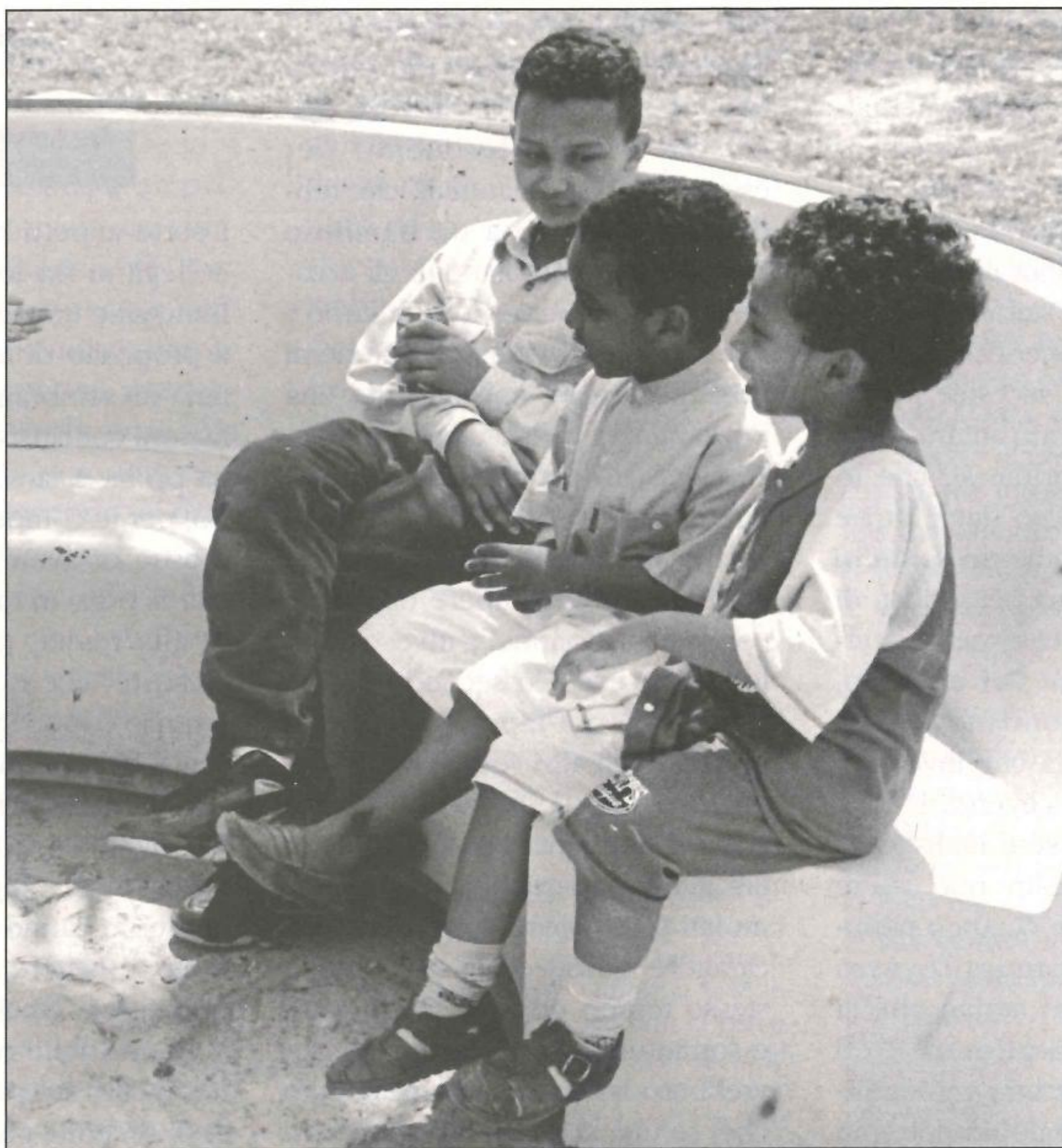
cendo che il bambino stabilisce dei rapporti affettivi positivi nei confronti di quelle persone che, giorno per giorno, "lo aiutano a crescere", o, per usare un'espressione più tecnica, contribuiscono in modo continuativo ed efficace

persone disposte a dargli un aiuto). Un bambino stabilisce invece rapporti affettivi negativi (di risentimento, o di gelosia) nei confronti di coloro che restringono indebitamente il suo "spazio psicologico". Proprio perché le conoscenze e le

capacità cognitive sono elementi fondamentali dello "spazio di libero movimento", l'area affettiva non può essere considerata come indipendente dall'area cognitiva, con la quale, come prima dicevo è invece in stretta relazione.

Sono anche qui evidenti i riflessi sul piano educativo. Un insegnante (o un genitore) che desidera che i propri allievi (o i propri figli) gli si affezionino, deve

conoscere bene come e quando sorgono in loro i diversi "bisogni di crescita" (per esempio, il bisogno di ascoltare storie, o di disegnare, o di acquisire certe abilità motorie o cognitive, di utilizzare certi giocattoli o certi oggetti, ecc.), sappia intervenire nel momento giusto e nel modo giusto per fornire l'aiuto e i materiali di cui i bambini avvertono la necessità (evitando, per esempio, sia gli atteggiamenti autoritari che quelli iperprotettivi); e sappia anche ge-



ad ampliare il suo "spazio psicologico di libero movimento" (ovvero quello "spazio di vita" in cui un bambino può liberamente muoversi e che è formato dall'insieme degli spazi fisici che gli sono accessibili, dalle situazioni in cui può mettersi perché possiede ormai le capacità necessarie per dominarle, dalle conoscenze che gli permettono di formulare previsioni corrette circa le possibili conseguenze di una decisione che sta per prendere, dalla presenza di

stire con sapienza e dolcezza quei rapporti di ambivalenza (ovvero di amore e insieme di risentimento) che i bambini possono vivere nei suoi confronti quand'egli è costretto, per esigenze obiettive di vario tipo, a restringere temporaneamente il loro "spazio psicologico di libero movimento".

g) Un settimo elemento dell'immagine del bambino consiste nel fatto che egli sviluppa precocemente, accanto a una sua *identità* (intesa come l'insieme delle conoscenze e delle abilità che possiede, degli interessi stabili che prova, degli atteggiamenti che assume, e da un certo suo stile personale nel modo di affrontare le situazioni, o di esprimersi, che lo rende via via diverso dagli altri e "riconoscibile") anche un *senso di identità*, ovvero una certa "idea di sé", che non sempre rispecchia fedelmente l'identità. Per esempio, egli può essere convinto di non avere certe capacità che invece di fatto possiede, o viceversa. L'"idea di sé" può cioè essere realistica o non realistica; e inoltre può essere positiva o negativa, chiara o nebulosa, statica o dinamica (ovvero accompagnata dal senso che si può cambiare, migliorare); ed esercita comunque una grande influenza, dato che può rendere più facili o più difficili, al bambino, le conquiste successive.

Nei primi sei anni di vita (e anche in quelli immediatamente successivi) tale "idea di sé" è solo "vis-suta" (cioè non ancora presente in modo riflesso, consapevole, come sarà più tardi, soprattutto nell'adolescenza), ed è costituita, per così dire, da "qualità sparse". Il bambino, cioè, si rende di volta in volta conto, posto di fronte a certi compiti, di saper fare bene certe cose, di non saperne fare bene altre, di provare interesse

per certe attività e disinteresse o avversione per altre, e così via, pur non giungendo ancora a una rappresentazione complessiva ed unitaria di se stesso.

Sulla formazione (e trasformazione) di tale "idea di sé" hanno influenza, fin dai primi anni di vita, tre ordini di fattori. Anzitutto, il giudizio della realtà (ciò che la Montessori chiamava "la voce delle cose", con riferimento per esempio ai suoi materiali, che rendevano evidente a un bambino l'errore, se manipolandoli gli accadeva di commetterne qualcuno). Per esempio, un bambino crede di poter scavalcare con un salto una pozzanghera, prova a farlo, e invece ci casca dentro; crede di poter fare una torre con dei cubi, e invece questi cadono ripetutamente; crede di poter rompere una noce con lo schiaccianoci e invece quella resiste, ecc. Un secondo ordine di fattori è poi rappresentato dai giudizi degli altri (dei genitori, degli insegnanti), cosa questa che pone il problema del modo in cui tali giudizi dovrebbero essere formulati (essi dovrebbero avere un carattere realistico ma essere nello stesso tempo positivi, gratificanti, e soprattutto dinamici, ovvero dovrebbero trasmettere il messaggio che, se una certa abilità non è *ancora* presente, è ben possibile acquisirla, procedendo in certi modi). Un terzo ordine di fattori è infine costituito dai modelli con i quali il bambino può commisurarsi, o addirittura identificarsi: i genitori, gli insegnanti, ma anche qualche personaggio delle fiabe o dei cartoni animati.

I riflessi sul piano educativo sono qui così evidenti che non è necessario parlarne. Mi limiterò a dire che, mentre si tiene molto conto della formazione dell'identità, meno attenzione viene data al proble-

ma parallelo, quello della formazione del senso di identità, dell'"idea di sé", un problema per la cui soluzione gli insegnanti sono continuamente in gioco, per ciascuno dei tre fattori ora richiamati.



I sette aspetti ora considerati si collegano fra loro formando una immagine unitaria del bambino. E a proposito di tale immagine unitaria mi sembrano utili tre considerazioni conclusive.

La prima è la seguente: il bambino, per le competenze precoci che mostra di avere, per la sua capacità di porsi in modo attivo di fronte alla realtà, per il "bisogno di crescere" che lo anima, per le differenze e le specificità che già presenta, appare anche *soggetto di diritti*, e non solo di doveri, come per molti secoli si era invece ritenuto. La psicologia e la pedagogia moderne hanno fortemente contribuito a mettere in evidenza anche quest'altra "faccia della medaglia", a creare delle nuove consapevolezze che, sul piano politico, sono state recepite con la Dichiarazione internazionale dei diritti del bambino promossa dall'ONU negli anni Ottanta. Quali diritti? Il diritto alla sicurezza, quello all'educazione, e (in questo ambito) quello a sviluppare pienamente le proprie potenzialità, anche in senso divergente, quello ad attività motivanti, quello a capire le cose; diritti tutti che riassumerei in uno più generale, il diritto del bambino "alla felicità", o più precisamente ad avere ogni giorno, nella scuola, frequenti momenti di felicità (quella felicità attiva che deriva dal senso di

crescere, di ascoltare storie affascinanti, di svolgere attività di gioco, di imparare cose nuove e belle, di acquisire certe abilità; una felicità, dunque, che non esclude affatto momenti di impegno, di sforzo, né la spiacevolezza di eventuali temporanei insuccessi).

La seconda considerazione prende avvio da una domanda: il bambino qui sopra delineato è *un bambino montessoriano*? Credo si possa dare una risposta ampiamente positiva. E' infatti un bambino con forti potenzialità, con una forte spinta a crescere, e però anche immerso in un ambiente che egli osserva, con cui interferisce, di cui sente l'influenza. Ma questo ci ha detto, appunto, anche la Montessori quando ci parla di un bambino attivo, che sa scegliere, che presenta una "mente assorbente". Le sue intuizioni hanno qui, in larga misura, avuto un carattere di anticipazione.

La ricerca contemporanea ci dice poi anche che un bambino, per mettere pienamente a frutto le sue grandi potenzialità, ha bisogno che l'ambiente in cui cresce non sia un ambiente qualsiasi, e sia invece ricco di stimoli appropriati, ben predisposto per gli aspetti architettonici, i materiali e le attività che offre, il comportamento di disponibilità e di attenzione degli adulti. (La controprova è data dalle ricerche di Spitz sui gravi danni allo sviluppo che possono derivare dal fatto di crescere in un ambiente povero di stimoli). Ma anche questo ci ha detto la Montessori, quando ha parlato di un ambiente da costruire su misura del bambino, ricco di materiali ideati appositamente per suscitare certi suoi interessi e per sviluppare certe sue capacità, ed ha realizzato una "casa dei bambini", ovvero centrata sui bambini più che sulla

figura dell'adulto (un'idea, questa, che la moderna dizione "scuola dell'infanzia" trasmette assai meglio della dizione tradizionale di "scuola materna").

Infine, un'ultima considerazione. Ci si può chiedere se il bambino tratteggiato dai nuovi Orientamenti per la scuola dell'infanzia assomiglia all'immagine che ho cercato di delineare. Io ritengo che, in larghissima misura, questa corrispondenza esista, e che quindi il bambino degli Orientamenti sia anch'esso (come ha osservato Franco Frabboni) un bambino sostanzialmente montessoriano.

Credo, come conclusione finale, che sia sul piano scientifico (la ricerca psicologica) sia sul piano pratico (gli Orientamenti, e la scuola dell'infanzia che ad essi dovrebbe ispirarsi) si debba oggi esprimere un ampio e sostanziale riconoscimento della validità, e della natura spesso anticipatrice, delle intuizioni e delle proposte di Maria Montessori.

NOTE

1) Questo secondo elemento era già presente, come del resto il primo, nell'immagine montessoriana del bambino. "Potremmo dire" - afferma la Montessori - "che egli è nato con la psicologia della 'conquista del mondo'. Egli lo assorbe in sé, e assorbendolo, forma il proprio corpo psichico". In questa affermazione è adombrata la dialettica fra *assimilazione* ("assorbimento") e *accomodamento* ("modificazione del proprio corpo psichico", ovvero delle proprie strutture mentali) che verrà più tardi indicata esplicitamente da Jean Piaget come il meccanismo fondamentale dello sviluppo psicologico.

2) J. Piaget, *La rappresentazione del mondo nel fanciullo* (1927), Boringhieri, Torino, 1966

3) A.E. Berti, A.S. Bombi, *Il mondo economico del bambino*, La Nuova Italia, Firenze, 1981

4) Ho preso in considerazione in modo analitico tali differenze nella prima parte di un mio libro intitolato *Fantasia e razionalità nell'età evolutiva*, La

Nuova Italia, Firenze, 1993.

5) Sulla natura del pensiero ipotetico e sui suoi riflessi sull'attività scolastica e sui rapporti con gli adulti si può vedere un altro mio libro: *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.

6) Al problema della motivazione ad apprendere e alle varie forme di motivazione ho dedicato il libro *La valigetta delle sorprese. Saggio sulla motivazione ad apprendere*, La Nuova Italia, Firenze, 1993, al quale rinvio per gli eventuali approfondimenti.

Guido Petter che io conosco da 55 anni è professore di Psicologia dell'età evolutiva all'Università di Padova, è stato allievo personale del Piaget, a Ginevra, è anche stato l'autore di un libro sul Piaget, che per molti anni, almeno fino agli studi di David Elkind che ascolteremo domani, è stato il libro standard per l'Italia sull'argomento. Moltissimi hanno conosciuto Piaget attraverso il libro di Petter che essendo estremamente scrupoloso anche nel dare la sintesi di tutte le numerose opere dell'autore svizzero, ha reso un servizio fondamentale alla cultura italiana ed in particolare alla formazione degli insegnanti.

Lo stesso Petter ha scritto peraltro parecchi libri, molti editi dall'editore Giunti di Firenze, largamente diffusi tra gli insegnanti. Se questi sono meno ignoranti di psicologia, lo si deve certamente anche alle sue efficacissime, semplici, chiare conversazioni con gli insegnanti, titolo che si ritrova in parecchi suoi volumi.

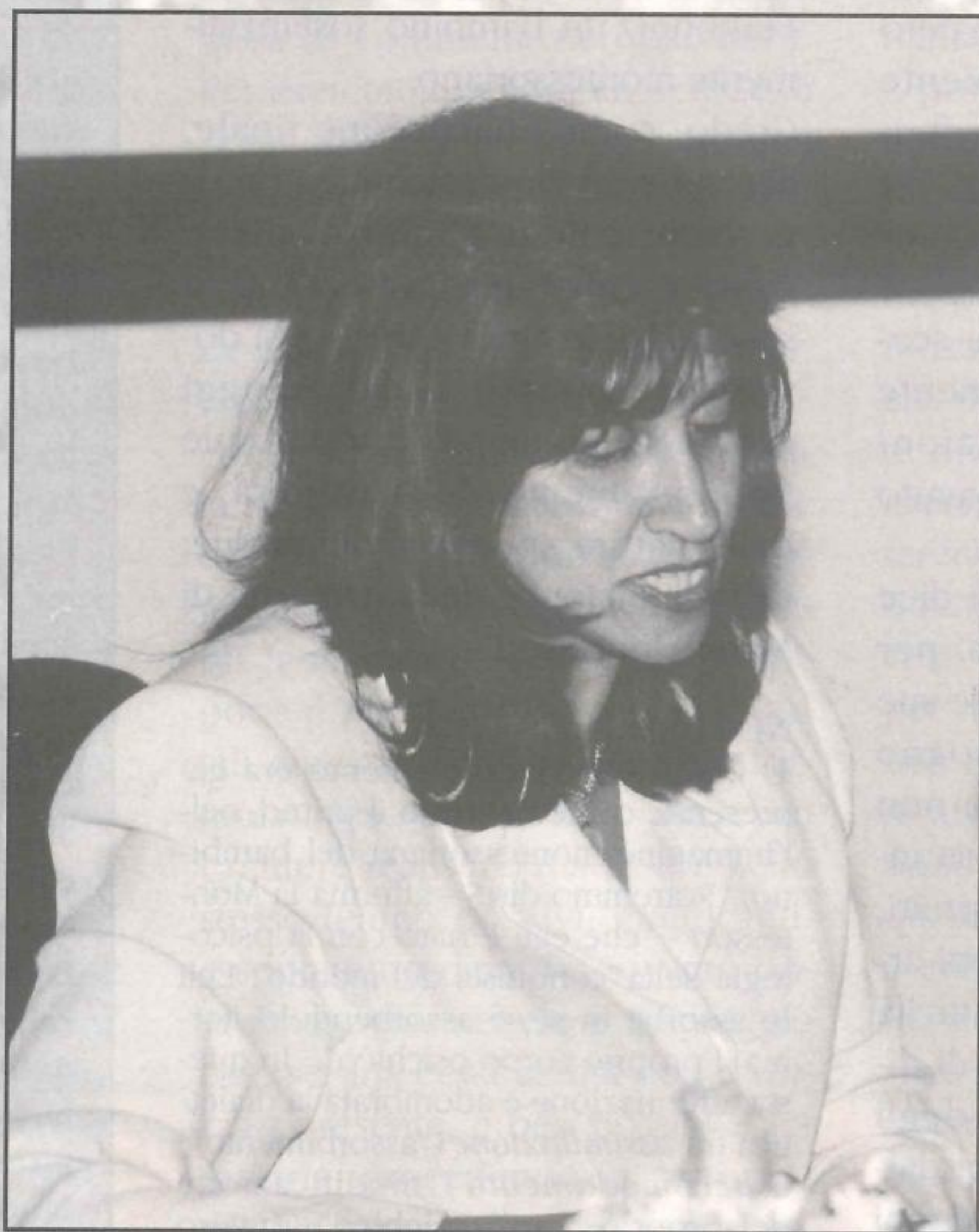
Ringraziamo il professor Petter che oltre alla precisione scientifica ci ha dato anche una brillante dimostrazione di aderenza alla realtà e di senso pratico che è indubbiamente apprezzata dagli insegnanti.

(Mauro Laeng)

Montessori nel mondo

La formazione dell'insegnante negli Stati Uniti

di Shantha Swamy



Egregio Presidente del Congresso, cortesi membri del Comitato organizzatore, signora Renilde Montessori e cari colleghi, desidero esprimere anzitutto la mia profonda gratitudine: è un onore e un privilegio trovarmi oggi qui con voi. In questo mio intervento tratterò alcuni problemi che più toccano la comunità montessoriana soprattutto in rapporto alla formazione degli insegnanti.

Nel 1996 mi recai a Chiaravalle per rendere omaggio alla città natale di Maria Montessori e per visitare le due istituzioni educative montessoriane, la "Casa dei bambini" e il Nido, di cui ho riportato una memorabile e meravigliosa impressione. E qui ho conosciuto Anna Maria ed Augusto Scocchera che saluto cordialmente.

Desidero anche presentarvi la mia storia di operatrice montessoriana. Ho completato il relativo tirocinio nello Sri Lanka nel 1973, sotto la guida di suor M. John Bosco Curley, una docente irlandese che fu ella stessa allieva della dottoressa Montessori. Mi sono occupata di formazione universitaria sin dal 1984, iniziando la prima attività presso il Dipartimento di Formazione Prolungata dell'Università statale di San Francisco. Lì insegnai in una classe Montessori per soli dieci crediti (1). A causa anche dei costi eccessivi, mi trasferii all'Università statale della California sempre presso il Dipartimento della Formazione Prolungata dove godetti del riconoscimento di 15 crediti per il Corso di formazione di pedagogia montessoriana riuscendo ad includervi la parte relativa all'educazione sensoriale.

Qualche anno dopo ottenni un contratto - su base annuale - all'Università del Texas ad Arlington per 24 crediti presso il Dipartimento

della Formazione Continua. Solo dopo molto tempo riuscii ad ampliare il programma a carattere montessoriano.

Purtroppo la maggior parte delle Università americane respingono le nostre proposte trincerandosi dietro il fatto di possedere già un programma di formazione per la prima infanzia. A volte, dopo numerosi sforzi, abbiamo ottenuto il permesso di svolgere lezioni dimostrative sull'approccio educativo montessoriano richiedendo poi la valutazione sulla sua credibilità pedagogica. Ma alla fine tutto resta lettera morta.

Veniamo al problema della formazione dei formatori. Quando pubblicizziamo i nostri Corsi di formazione Montessoriana, ci vengono poste delle domande che decidono del gradimento o meno del Corso stesso. Ciò anche da parte degli studenti soprattutto se il Dipartimento di Stato, il quale rilascia le autorizzazioni per l'insegnamento prescolastico, sceglie di appoggiare la nostra iniziativa. In genere, dunque, le domande vertono su: a) quanti crediti può ricevere un'insegnante che segue il vostro Corso? b) il Corso può essere attinente ad un "Bachelor of Art" nella educazione prescolare? c) in termini accademici quanti crediti è possibile conseguire?

Come potete notare per riuscire a soddisfare le richieste dello Stato e quelle degli studenti dobbiamo riuscire ad inserirci nel sistema universitario e chiedere di essere valutati ed accreditati. E' un processo lungo e difficile; io perciò desidero chiedere a questo Foro Internazionale Montessori di sostenere i nostri sforzi negli Stati Uniti a questo proposito. Una vostra lettera di presentazione per analoghe iniziative e proposte sarebbe certamente un'ottima credenziale.

Un altro importante aspetto è legato al servizio che la comunità locale richiede alle scuole Montessori, le

quali in molti casi sono costrette ad un orario proibitivo, dalle 6 alle 18, soprattutto, come potete immaginare, nelle realtà metropolitane dove molta parte di tempo quotidiano se ne va per andare e tornare dal posto di lavoro. Le grandi città sono congestionate da ogni punto di vista. Nella formazione degli insegnanti dobbiamo rispondere a molte esigenze provenienti da gruppi stranieri, come nel caso della "Silicon Valley", capitale dell'industria elettronica della California: qui la gente arriva e rimane per pochi anni portando i propri bambini nella speranza che in breve tempo imparino la lingua inglese. Allora noi facciamo nostra questa richiesta e presentiamo il relativo programma di intervento illustrando concretamente il metodo di insegnamento (la relatrice riporta l'esempio del lavarsi le mani e delle tante acquisizioni linguistiche connesse). Al termine i genitori sono soddisfatti in quanto notano come le nostre scuole siano in grado di migliorare la comunicazione tra bambini stranieri.

In questo periodo la maggior parte delle scuole assumono due insegnanti principali per una sezione di 24 bambini e due assistenti che lavorano in due turni: 6-12 e 12-18.

Questa richiesta di assistenza prolungata sale, come ho detto, soprattutto nelle aree metropolitane. I genitori preferiscono sempre meno ricorrere alle baby sitter, e sempre più alle scuole, in primo luogo a quelle montessoriane, che hanno lunghe liste di attesa. Alcuni bambini vengono iscritti addirittura all'atto della nascita.

Ora, per trattare l'argomento "Montessori nel Mondo", ho ritenuto di presentare delle diapositive nelle quali è possibile osservare il modo di lavorare dei bambini e delle insegnanti: ciò in base all'idea che "un'immagine vale mille parole" (*La*

rivista si scusa con la relatrice e con i lettori dell'impossibilità di riportare il notevole numero di diapositive proiettate).

Queste immagini sono state riprese presso il Children's Discovery Center di Irving, nel Texas, presso Dallas. La scuola è ben attrezzata con i materiali Montessori e i bambini hanno a disposizione diverse centinaia di serie di nomenclature combinate con oggetti carte, foto, nomi di marche, ecc. Il direttore della scuola, Jean Smith, mi ha agevolato in questo lavoro; devo anche aggiungere che gli insegnanti sono provenienti da Corsi AMI e da Corsi AMS, dai quali venni invitata a tenere un seminario che si è poi ripetuto nel corso di questi ultimi quindici anni.

Gli insegnanti si addestrano in particolare per avvicinare i bambini a tutti i nuovi eventi culturali prodotti in questi ultimi quindici anni, soprattutto per lo sviluppo del corrispondente vocabolario. Ad esempio si adottano largamente i 'libretti' montessoriani ed ogni martedì sera gli insegnanti si riuniscono per due ore allo scopo di mettere a punto nuovo materiale per la verbalizzazione. Ciò dà luogo spesso alla nascita di brillanti idee creative, tanto più che nel nostro programma di formazione abbiamo introdotto una apposita area di ricerca e sviluppo per la quale ci si impegna alla creazione annuale di nuove 30 idee, sempre per ciò che riguarda l'attività linguistica. Nel complesso abbiamo notato un miglioramento sostanziale della capacità di usare nuovi vocaboli ed associarli correttamente.

Faccio qualche rapido esempio: utilizziamo foto ed etichette dei ristoranti preferiti e i loro menù (Mc Donald è americano quanto la torta di mele e la Chevrolet). Rimasi sorpresa da una serie di carte con le quali i bambini abbinavano i nomi

ai piatti e ciò è già un avviamento alla lettura. Poi utilizziamo nomi e foto dei più famosi disegnatori dei personaggi di Disney, i luoghi importanti del territorio in cui vive il bambino (la Chiesa, la scuola, l'ufficio postale, il negozio, lo stadio o la fattoria, i campi da golf); immagini di fiori, insetti e animali tipici della zona o dello Stato, informazioni su viaggi spaziali Nassau, astronauti, nomi di navicelle spaziali oppure una dettagliata analisi fotografica di una videocamera e delle sue funzioni meccaniche.

Ogni cosa è presentata ai ragazzi con grande precisione e chiarezza. E' questa una elegante tecnica insegnataci da Maria Montessori che continuerà ad essere attualissima anche per il futuro. Potremmo dire che il metodo Montessori è fuori dal tempo. L'incredibile intuizione di Maria Montessori nel vedere l'abilità dei bambini nell'emulare gli adulti e il loro forte desiderio di raggiungere la perfezione in qualsiasi attività fu una scoperta sorprendente. Ella riconosceva che le potenzialità dei bambini erano fenomenali e queste richiedevano solo una guida da parte dell'insegnante. Il fatto che ella usava il termine direttore o direttrice dice tutto su come un bambino debba essere guidato.

Il modo squisito e raffinato in cui Maria Montessori presentava il suo sistema resterà indelebile in coloro che hanno frequentato o osservato una scuola Montessori; la pedagogia montessoriana non conosce limiti e viene apprezzata nel mondo intero inclusa la mia patria d'origine, lo Sri Lanka dove nel 1942 è stato creato un centro AMI per la formazione degli insegnanti, che sono poi ricercati dalle scuole di tutto il mondo. Ciò da solo spiega la portata e il valore di un *training* AMI.

Sono stata lieta di aver partecipato a questo 90° anniversario della pri-

ma "Casa dei bambini" perché il metodo Montessori personifica il compendio della formazione della prima infanzia.

Rivolgo a voi i miei ringraziamenti per avermi concesso una opportunità senza uguali. Desidero farlo nella mia lingua natia (Sinhalese): "Bohoma Isthuthi". I miei studenti dell'Università del Texas di Arlington mi hanno pregato di salutarvi da vera texana "Ya'll come back and see us, you hear!". Grazie ancora per la vostra ospitalità.

(1) La relatrice si riferisce al sistema particolarmente utilizzato negli USA per il quale i traguardi conseguiti nel curriculum degli studi e nel corso della professione sono carte di credito per l'accesso a istituzioni o Corsi di livello superiore o per il conferimento di particolari incarichi.

La collega Shantha Swany che viene dall'Università di Arlington del Texas, Stati Uniti, ci ha parlato della Formazione degli insegnanti negli Stati Uniti con particolare riguardo alla prima infanzia.

Grazie infinite anche da parte nostra, siamo stati portati anche da queste piacevoli diapositive in pieno ambiente montessoriano

Quello che abbiamo ascoltato colpisce per alcuni tratti di impegno di servizio alla comunità; la durata per esempio della scuola dalle sei alle sei è un esempio credo non frequente; è importante anche la collaborazione degli insegnanti e dei genitori che non si limitano ad utilizzare un materiale già pronto, ma ne creano in continuazione con un impegno sistematico e continuato anche per alcuni giorni della settimana.

(Mauro Laeng)

Montessori nel mondo Diffusione e prospettive dell'educazione Montessori in Spagna

di Milagros Alonso



Desidero innanzitutto ringraziare gli organizzatori di questo congresso per avermi invitato a parlare della formazione montessoriana in Spagna. E' per me un onore essere qui a Roma dove Maria

Montessori diede vita alla sua "Casa dei Bambini" 90 anni fa.

È un tale piacere per me poter parlare di un qualcosa che mi sta così a cuore. Mi sarebbe piaciuto tenere questo discorso in Spagnolo perché non so se sarò in grado di esprimere i miei sentimenti e le mie emozioni in un'altra lingua.

Spero comunque che il mio "spanglese" non sia troppo difficile per voi tutti e per gli interpreti.

Ho preparato dei lucidi con i passaggi chiave del mio intervento per aiutarvi a seguire meglio. Il 1970 è stato un anno fondamentale per me. Quell'estate mi trovavo a Londra con un gruppo di studenti spagnoli. Fu solo per caso che ebbi l'opportunità di visitare la scuola Montessori diretta da Angela Martin. Non sapevo nulla di Montessori all'epoca. Ricordo solo ciò che provai nel vedere tutti quei bambini muoversi liberamente nella classe pur mantenendo l'autodisciplina. Quei bambini si stavano concentrando, si stavano aiutando tra di loro, erano felici e stavano imparando. Quella non era una scuola come le altre. Lì c'era un mondo tutto nuovo.

Qual'era il mistero di questo nuovo mondo? In seguito quando parlai con Angela, con quel suo modo di fare carismatico ed entusiasta nel contempo, lei mi fece innamorare della filosofia: la filosofia Montessori appunto. Non avrei mai immaginato quanto questo evento avrebbe influenzato la mia vita professionale.

Angela morì quattro anni fa, era spagnola d'origine ma svolse gran parte della sua attività professionale e lavorativa in Inghilterra, negli Stati Uniti ed in Canada dove poté trovare miglior so-

stegno alle sue attività. Tali Paesi trassero ben più beneficio dalla sua opera che non il suo paese d'origine. Tuttavia, anche se in modo indiretto, ella esercitò un'influenza enorme per lo sviluppo del metodo Montessori in Spagna.

Ma in Spagna, attualmente, si sente profondamente la sua mancanza.

Tuttavia, prima che io possa abordare il tema della diffusione e delle prospettive della pedagogia montessoriana in Spagna, devo fare qualche cenno sugli eventi.

Il primo contatto ebbe luogo nel 1913-1914 quando un gruppo di insegnanti montessoriani partecipò al primo e secondo corso Montessori qui a Roma.

L'anno successivo, il metodo Montessori venne adottato in alcune scuole materne di Barcellona prevalentemente scuole comunali.

Nel 1916, Maria Montessori si stabilì a Barcellona, luogo in cui si tenne poi la quarta conferenza Montessori.

Lì le era consentito poter applicare le sue idee pedagogiche e cooperava come consulente a diversi centri per bambini. Conduceva i suoi corsi di formazione per insegnanti e dirigeva il "Laboratorio di pedagogia".

Continuava le sue ricerche e la stesura di ciò che sarebbe in seguito divenuta la letteratura montessoriana. I suoi testi vennero tradotti in spagnolo ed adottati alla "Escuelas Normales" (le scuole di formazione per insegnanti in Spagna). Ella inoltre fondò la "Società Spagnola Montessori" e sotto la sua direzione venne organizzato il diciottesimo corso Montessori nel 1933.

Cinque dei suoi libri vennero pubblicati in Spagna, ma sfortu-

atamente, molti dei suoi scritti restarono praticamente sconosciuti in quanto ebbero una sola stampa. Ciò poté accadere perché all'epoca il clima politico stava cambiando in Spagna, i venti della Guerra Civile già cominciavano a spirare, e la sua opera era considerata eccessivamente cattolica cadendo perciò in disgrazia. L'ironia della sorte fu che dopo la Guerra Civile la Spagna divenne un paese estremamente cattolico ed allora le sue idee vennero considerate eccessivamente liberali e progressiste.

Nel 1936 Maria Montessori capì che la sua vita era in pericolo perché era troppo religiosa per i repubblicani e dovette perciò lasciare la Spagna frettolosamente, poco prima dello scoppio della Guerra Civile. Venne portata in Inghilterra sulla nave da guerra inglese "Man of War".

La sua partenza, oltre al fatto che le sue idee vennero messe al bando da Franco, fece sì che la diffusione del metodo Montessori divenne molto difficoltosa fino agli inizi degli anni Settanta in cui furono aperte alcune scuole che dovettero chiudere poco dopo in quanto Franco le trovava troppo liberali.

Non mi è stato possibile reperire informazioni circa l'attività di Maria Montessori tra il 1936 ed il 1970. Alcune scuole vennero aperte in Catalogna ed una a Madrid. (Ma quest'ultima non fu un'esperienza positiva. Una coppia di svedesi aprì una scuola, incassò le rette per il primo semestre e poi sparì con tutti i soldi ed il materiale. Non conosco molto bene questa storia, ma come si dice di solito "non svegliare il cane che dorme").

Come ho detto poc'anzi, all'epoca, cominciai ad interessarmi in-

tensamente alla metodologia montessoriana. Assieme ad una collega americana decidemmo di sviluppare la filosofia ed il metodo Montessori a Madrid.

Nel 1973, contattammo Angela Martin, la quale all'epoca viveva a Londra e le chiedemmo di venire a Madrid per tenere una conferenza sui *principi di base della pedagogia montessoriana*. Tale conferenza riscosse un enorme successo e fece avvicinare molte persone a questa filosofia.

La loro reazione aggiunta al mio entusiasmo mi diedero la "spinta" decisiva per aprire una scuola per bambini dai due ai sei anni.

Nel 1975 fondai la Scuola inglese Montessori a Madrid.

Attualmente, tale struttura articolata su varie sedi anche a Madrid conta quattrocentocinquanta ragazzi tra i due ed i diciassette anni d'età. Essa fornisce una formazione bilingue a bambini di varie nazionalità.

Vorrei cogliere anche l'occasione per dire che la prima scuola si trovava nella casa nella quale attualmente abito e posso ancora raffigurarmi i ragazzi lavorare in quella che ora è la mia stanza da letto o il soggiorno oppure mentre giocano in giardino.

E' per me una sensazione talmente bella poter vivere in quella casa!

In quello stesso anno, nuove scuole vennero aperte in Catalogna e iniziammo a tenere corsi Montessori a Madrid della durata di un intero anno scolastico. Tali corsi, per corrispondenza, erano coordinati da Angela la quale veniva a Madrid una volta al mese. A quel punto, la *Scuola inglese Montessori* cominciò a svilupparsi compiutamente e tale successo, oltre ai Corsi Montessori alla cui diffusione stavamo lavorando,

incoraggiarono altri insegnanti ad aprire altre scuole Montessori in Spagna.

Tale diffusione venne anche agevolata dal fatto che il sistema formativo spagnolo, *era estremamente rigido* e inflessibile. La differenza tra una scuola spagnola tradizionale ed una scuola Montessori era tale che i genitori potevano facilmente vedere i vantaggi del mandare i loro bambini da noi.

All'epoca, non vi erano norme o leggi che regolamentassero la scolarizzazione da 0 a 6 anni. Per noi fu perciò possibile assumere insegnanti formati con il metodo Montessori senza che questi dovessero avere diplomi ufficiali e riconosciuti.

Vi furono una serie di difficoltà connesse alla gestione delle scuole Montessori.

Uno dei maggiori problemi che mi trovai ad affrontare fu la mancanza di materiali. Mi ricordo che io stessa andai in macchina fino in Olanda nella bella fabbrica che produce materiale Montessori, riempii la macchina con tutti i materiali e tornai in Spagna.

L'interesse sempre crescente verso il metodo Montessori in Spagna coincise con l'arrivo di Josefina Gonzalez la quale aveva lavorato a Londra con Angela e che credeva fermamente nella pedagogia montessoriana. Ella era un'autentica leader e nel 1976 con la consulenza e l'assistenza di Angela diede vita all'*Associazione Spagnola Montessori*.

Si tratta di un'organizzazione senza fini di lucro i cui scopi consistono nella promozione, la gestione e la partecipazione ad attività Montessori da applicarsi al campo della formazione scolastica in Spagna.

L'Associazione, in collaborazione

con diverse Università spagnole, organizzava convegni e conferenze, corsi e incontri di studio con il supporto del Ministero della Pubblica Istruzione spagnolo. Josefina si poteva dedicare a tempo pieno all'organizzazione ed attraverso le sue attività si assisteva ad una divulgazione progressiva del nome Montessori. Ovviamente, l'affermarsi e la reputazione delle scuole Montessori contribuirono anch'esse ad una tale fama.

Erano quelli tempi d'oro per il metodo Montessori in Spagna!

Sfortunatamente, Josefina venne a mancare nel 1989, e da allora non vi è più stato un Presidente a tempo pieno. La carica è stata assunta da persone che non possono dedicare il tempo necessario ad assicurare la conduzione di tali attività. Tale carica non dovrebbe essere ricoperta dal proprietario di una scuola perché si potrebbe pensare che vi possano essere conflitti di interesse.

Di conseguenza, l'Associazione, benché continui ad esistere, non conduce attività fattive, né ha avviato le azioni necessarie presso il governo per ottenere sostegno finanziario e riconoscimenti ufficiali. Sembra *mancare una visione unitaria ed una direzione* da seguire.

L'opportunità più grave che abbiamo perso fu quando l'Associazione non venne chiamata a partecipare alla riforma del sistema scolastico in Spagna nel 1990.

Una tale iniziativa sarebbe stata un'ottima opportunità per l'Associazione. La pedagogia montessoriana avrebbe potuto avere riconoscimento ufficiale per i bambini da zero a sei anni. Si sarebbe forse potuto considerare un diploma Montessori equipollente al

"diploma per le scuole materne" attualmente necessario in Spagna.

L'arrivo della nuova *reforma general de l'istruzione*, chiamata LOGSE nel 1990 ha costituito una importante rivoluzione in Spagna

Perché è stata varata una tale riforma e cosa andava appunto a riformare?

Tale riforma venne varata perché, dopo la fine del regime franchista, la società spagnola cominciò a richiedere con insistenza un cambiamento dell'istruzione nel suo insieme. *Il vecchio sistema* era basato sulla *memorizzazione* da parte degli studenti di una quantità infinita di fatti e concetti che andavano immagazzinati l'uno sull'altro nella loro mente senza però che si andasse veramente a fondo delle nozioni con spirito critico. Le classi erano formate da *40 studenti* che stavano tutti seduti in silenzio nei loro banchi disposti in file e nessuno poteva né alzarsi dal suo banco, né parlare con un compagno. L'insegnante teneva un corso accademico per tutta la durata della lezione senza mai interrompersi seguendo un libro di testo il che significava un livello omogeneo per tutta la classe. Tali lezioni erano basate solo su concetti teorici trasmessi agli studenti da un insegnante che era considerato il "detentore della verità". I bambini da zero a sei anni erano ignorati nell'ambito di un tale assetto formativo.

Com'è facilmente comprensibile, era necessario un cambiamento! *Le idee di base della nuova legge del 1990 sono le seguenti:*

- * promuovere l'autonomia e la personalità del bambino nell'ambito dello sviluppo delle sue abi-

lità e capacità;

- * condurre il bambino ad elaborare un pensiero autonomo portandolo a scoprire ed effettuare autonomamente le proprie scelte;

- * promuovere una formazione individualizzata;

- * promuovere l'idea che è il bambino il protagonista in classe;

- * promuovere l'insegnamento di materie alle quali prima veniva dato scarso rilievo come arte, musica, educazione fisica e lingue straniere;

- * la formazione del bambino dovrebbe concretizzarsi mediante una partecipazione attiva piuttosto che con un ascolto passivo;

- * preparare i bambini ad assumere il loro ruolo nella società mediante la promozione della pace nel mondo;

- * non si dovrebbero superare i 25 studenti per classe;

- * gli insegnanti per bambini da zero a sei anni dovrebbero avere uno specifico diploma per le scuole materne.

Venne anche riconosciuto che nei primi anni di vita era importante che un bambino imparasse ad avere percezione del proprio corpo e potesse apprendere attraverso i sensi.

L'elenco appena letto non è già noto a coloro che mi ascoltano? Non è forse molto montessoriano?

Io credo che *quasi il 90%* di tale riforma *sia figlia delle idee di Maria Montessori*. La triste verità è che la filosofia montessoriana è stata copiata, ma non è stata riconosciuta perché non vi era lì nessuno a dichiarare che tali idee venivano dritte dritte dal pensiero della Dott.ssa Montessori!

Penso che si tratti di una buona riforma, malgrado il fatto che molti insegnanti si siano dichiara-

ti contro.

Ma devo aggiungere tre cose:

primo: ci sono insegnanti che non sono in grado di trasmettere queste idee, pertanto tenteranno di scagliarsi contro in quanto appunto non sono capaci di trasmetterle;

secondo: i nuovi insegnanti formati con questo nuovo sistema possono essere in grado di insegnare in questo modo, ma molti insegnanti spagnoli più anziani sono totalmente disorientati. Non sanno da dove cominciare, non sono in grado di gestire più gruppetti di lavoro in una stessa classe, sanno solo essere la forza dominante nella classe ed hanno perciò grande difficoltà nel saper promuovere qualsiasi forma di autodisciplina nel gruppo classe. Essi non possono accettare questo rinnovato atteggiamento nei confronti degli studenti e non hanno sufficiente umiltà per non considerarsi superiori rispetto ai loro allievi.

terzo: la riforma non è stata attentamente pianificata, intendo cioè dire che le idee di fondo ci sono, ciò che invece manca sono delle linee direttrici da seguire, una strutturazione ed una consequenzialità delle azioni da intraprendere.

In conclusione:

Vi sono svariati ostacoli di fronte alla filosofia montessoriana in Spagna. Tenterò di citarne alcuni:

- il diploma Montessori non viene riconosciuto in Spagna dalla nuova riforma, perciò sempre meno insegnanti saranno pronti ad investire tempo, impegno e denaro per ottenere un ulteriore diploma in cui si certifica che essi sono stati adeguatamente formati secondo il metodo Montessori la cui validità sarà ricono-

sciuta solo nelle poche scuole Montessori esistenti.

- Molto dell'impostazione montessoriana è stato capito male: utilizzare materiali Montessori senza aver preventivamente assimilato la filosofia e lo spirito che sono alla base ne ha danneggiato *l'immagine* perché molte persone e parecchie scuole li utilizzano come giochi anziché come strumenti didattici. Oppure vedono il sistema montessoriano solo come dei *materiali* senza averne veramente capito, prima di utilizzarli, la filosofia che sta alla base. Ecco perché alcuni considerano il metodo Montessori *eccessivamente rigido*, malgrado il fatto che molti principi montessoriani siano alla base della riforma dell'istruzione cosicché molti considerano la pedagogia Montessori *"superata"*. A mio avviso ciò palesa tanto una contraddizione quanto ingratitudine. Durante una conferenza in Spagna ebbi modo di conoscere il famoso Dott. Glen Doman di Filadelfia. In una conversazione mi disse quanto egli ammirasse la Dott.ssa Montessori. Egli aveva la sensazione di usare lo spirito di quest'ultima nel suo lavoro adattandolo alle necessità del presente ed era sicuro che se la Dott.ssa Montessori fosse stata ancora viva ella avrebbe fatto lo stesso. E' forse questo il caso di alcuni insegnanti ed associazioni, ma d'altro canto, molti hanno compiuto grandi sforzi per seguire alla lettera gli insegnamenti di Maria Montessori tralasciando lo spirito che ella aveva tentato di trasmettere. E' impossibile immaginarsela rifiutare le moderne tecnologie attualmente disponibili se fosse ancora tra noi. Nessuno di noi può permettersi di essere *troppo rigido* o *troppo li-*

berale. Dobbiamo attenerci ai principi, ai valori, all'essenza della sua filosofia, attualizzandoli.

Quali sono le aspettative per il futuro? Sfortunatamente non posso essere ottimista.

Il dato di fatto migliore, a mio giudizio, è che il nome "Montessori" sia in Spagna sinonimo di qualità.

Vi sono scuole Montessori che stanno iniziando ora, ma fanno affidamento soprattutto sulla reputazione di quelle già esistenti e sull'iniziativa privata e non posso mai mettere in rilievo sufficientemente che l'Associazione spagnola Montessori deve divenire molto più attiva nel pressare il governo per ottenere riconoscimento e fondi.

L'Associazione spagnola Montessori dovrebbe forse avviare relazioni più strette con l'organizzazione internazionale MACTE?

Ebbi la fortuna di partecipare alla nascita della MACTE a New Orleans nel 1990. Come voi tutti sapete, essa venne istituita per agire come punto di riferimento per le Scuole di formazione Montessori di tutto il mondo. Iniziò con 170 centri e 14 associazioni di 28 paesi. Eravamo lì e capimmo di aver superato le differenze tra le varie associazioni, ci tenevamo per mano, cantavamo e pregavamo per l'unità alla quale eravamo giunti che ci avrebbe permesso di batterci per gli stessi obiettivi. Fu magico! Furono momenti magici! Un momento emozionantissimo! Ma a questo punto devo tornare a parlare di Angela.

Quattro anni fa, ella venne dal Canada per partecipare ad una conferenza sulla educazione della prima infanzia che si svolgeva a Granada e tenne un bellissimo

intervento su *"I valori nell'insegnamento ai bambini"*.

Così come era già avvenuto a Madrid 20 anni prima, ella entusiasmò molti dei presenti.

Ricordo che anch'ella percepì il loro entusiasmo, il che confermava la sua convinzione di dover maggiormente diffondere il metodo Montessori in Spagna. Stava pensando di collegare la sua organizzazione *"The International Progressive Montessori Association"* con la *"Associazione Spagnola Montessori"* sotto l'egida della MACTE. Ella pensò che in futuro, avrebbe potuto passare meno tempo in Canada e perciò dedicare più tempo ai progetti in Spagna. Ci dicevamo che avremmo lavorato insieme... ma nessuno può prevedere il futuro!

Dopo solo un mese, ritornata in Canada, ella moriva di tumore maligno... e questa iniziativa sarebbe morta con lei...penso spesso a quanto sarebbe diversa la situazione in Spagna se fosse riuscita a realizzare i suoi sogni!

Il futuro della diffusione del metodo Montessori non è luminoso in Spagna, a meno che l'Associazione spagnola Montessori, sotto la guida di una persona come Angela, non riesca a galvanizzare gli sforzi tesi ad un più ampio riconoscimento.

Nel 90° anniversario della "Casa dei Bambini" vi offro questi spunti sui quali vorrei che noi tutti in quanto individui riflettessimo:

Cosa resta del pensiero libero da pregiudizi di cui fu portatrice Maria Montessori?

Ci stiamo avvicinando alla nascita dell'"uomo nuovo" di cui ebbe visione tanto tempo fa?

Abbiamo fatto nostri i valori che ella espose nel modo di considerare i bambini?

Benché ascoltiamo i bambini più di quanto non si facesse nel secolo scorso, riusciamo a sentire qualcosa che non siano soltanto le loro parole?

Siamo consapevoli che il bambino è il tramite per poter far cambiare i rapporti sociali ed umani come desiderava la Dott.ssa Montessori?

Terminerò col citare le parole che decorano l'ingresso della Scuola inglese Montessori di Madrid. Esse vogliono dire ciò che rappresenta la metodologia Montessori per me.

Montessori è un atteggiamento, non è né un sistema di insegnamento né una tecnica.

Ognuno di noi deve avere un grande amore ed una grande comprensione per ogni bambino. Montessori è un atteggiamento spirituale verso il genere umano ed il genere umano inizia con l'infanzia.

Molte grazie.

RIEPILOGO CRONOLOGICO

1913 - 1914	* INSEGNANTI SPAGNOLI A ROMA
1916 - 1936	* LE IDEE DI M. MONTESSORI ARRIVANO IN SPAGNA
	* MARIA MONTESSORI IN SPAGNA
1936 - 1970	* MARIA MONTESSORI LASCIA LA SPAGNA
	* IL METODO MONTESSORI DOPO LA SUA PARTENZA
ANNI SETTANTA	* RIVISITAZIONE DELLA FILOSOFIA E DEL METODO MONTESSORI
	* APERTURA DELLE SCUOLE IN CATALOGNA
1973	* CONFERENZA A MADRID
1975	* APERTURA DELLA SCUOLA INGLESE MONTESSORI A MADRID
	* CORSI PER CORRISPONDENZA A MADRID
	* SISTEMA DIDATTICO SPAGNOLO DELL'EPOCA
	* MANCANZA DI MATERIALI MONTESSORI
1976	* JOSEFINA GONZALEZ
	* L'ASSOCIAZIONE SPAGNOLA MONTESSORI
1989	* MORTE DI JOSEFINA
	* ASSOCIAZIONE SPAGNOLA MONTESSORI DOPO LA SUA MORTE
1990	* RIFORMA SCOLASTICA IN SPAGNA
	* CARATTERISTICHE DEL VECCHIO SISTEMA
	* CARATTERISTICHE DEL NUOVO SISTEMA
	* FILOSOFIA MONTESSORIANA COPIATA MA NON RICONOSCIUTA
	* L'ASSOCIAZIONE SPAGNOLA MONTESSORI NON E' STATA CHIAMATA A PARTECIPARE

Abbiamo ascoltato la relazione della Presidente dell'*English Montessori Group* di Madrid Milagros Alonso, Milagros vuol dire "miracoli" in italiano.

Ringrazio vivamente la prof.ssa Alonso perché nelle cose che ha detto abbiamo ritrovato anche alcuni passaggi che fanno parte della nostra esperienza, oltreché dell'esperienza generale delle scuole infantili nel mondo nel tempo passato.

È significativa per esempio la resistenza dei regimi tradizionalisti e conservatori contro tutte le proposte di educazione infantile apparse dalla metà dell'800 ed anche prima; non dimentichiamo che in Italia uno dei protagonisti e precursori, Ferrante Aporti, era controllato a vista dalla polizia di Stato di Carlo Alberto, Re di Sardegna. Federico Confalonieri che fu poi ospite delle prigioni austriache in Moravia,

fu uno degli iniziatori degli asili infantili a Milano, Federico Froebel, fu ad un certo punto sospettato e se non fosse stato protetto dalla Marenholz Bülow avrebbe avuto dei guai. In generale veniva insinuato che fare degli asili infantili, soprattutto per tutti, fosse demagogico e sovversivo; soltanto la protezione di illustri aristocratici, per la garanzia da essi offerta ai regimi monarchici di allora, poteva consentire qualche libertà. Questo accadde anche nel Regno di Napoli ed in altri posti. La rivendicazione dei diritti del bambino, dei diritti della donna ha inizio dalla fine del secolo scorso e dall'inizio del nostro secolo, e reca fra le battaglie più di spicco sempre il nome di Maria Montessori.

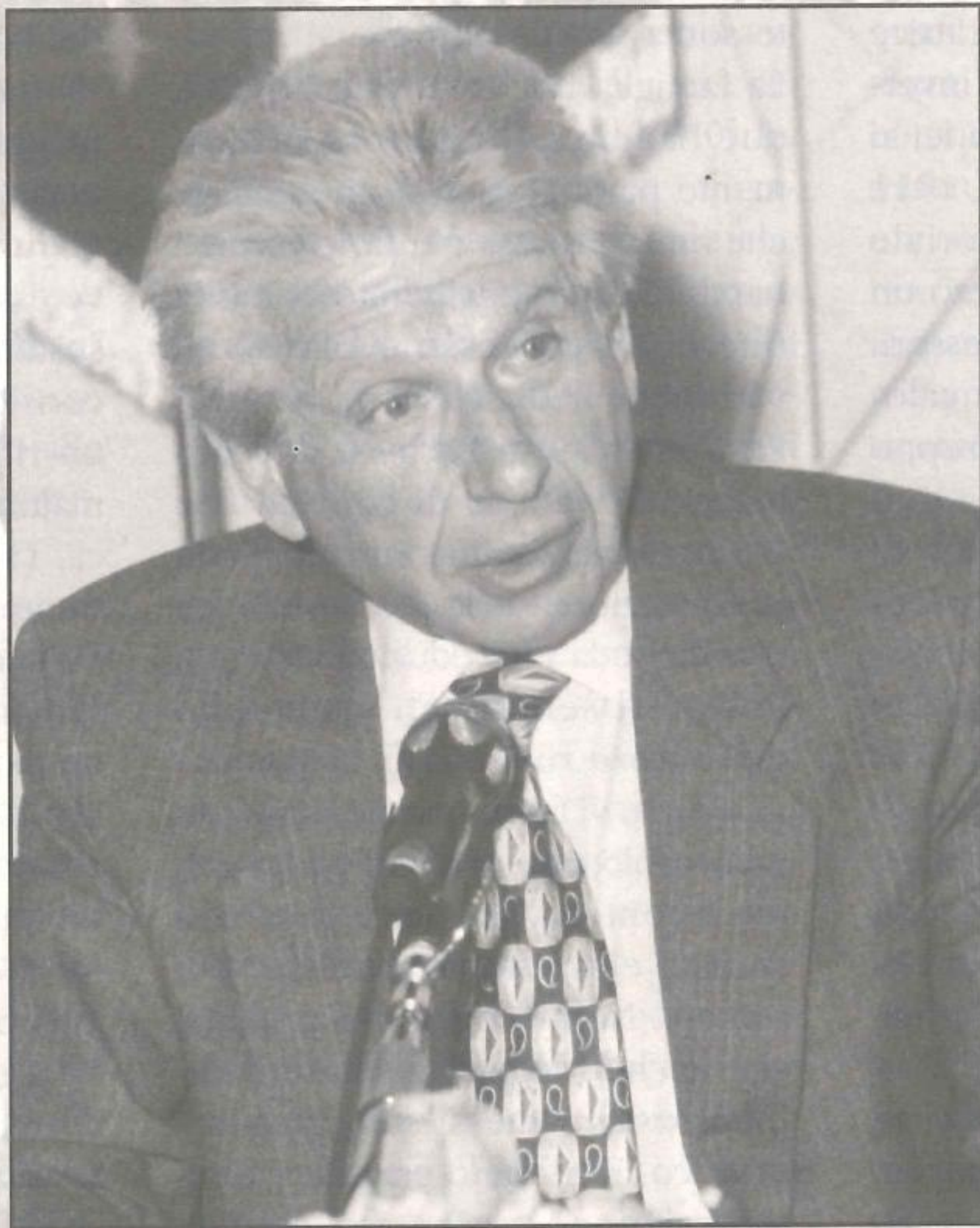
Un altro aspetto che ha ricordato la collega spagnola è che Maria Montessori sia stata "copiata" ma non riconosciuta. In uno dei libri

editi dall'Opera Nazionale Montessori, e da oggi a vostra disposizione, si ripete spesso che c'è una continuità di linea montessoriana che è andata a beneficio, anche senza ringraziamenti, di altre correnti. E' un destino che si ripete. Io ho sempre detto che non dobbiamo essere gelosi; è bene che le buone idee circolino comunque anche senza cartellino, però è importante riconoscerne le origini perché se ne ritrovano le ragioni autentiche. Di qui il motivo dell'esistenza e dell'attività delle Associazioni Montessori. L'ultima osservazione riguarda l'uso di un materiale concepito in maniera rigida e meccanica senza la filosofia ispiratrice che la Collega ha condensato in quella frase che spicca all'ingresso della sua scuola "Montessori vuol dire un'attitudine e non una tecnica".

(Mauro Laeng)

Maria Montessori e l'educazione della prima infanzia in America

di David Elkind



Maria Montessori è stata un'educatrice con una visione e una pedagogia per la prima infanzia che ha percorso i tempi. La sua intuizione, infatti, si dimostra particolarmente

significativa in America dove solo adesso la vita familiare, le teorie pedagogiche e le scienze psicologiche cominciano ad abbracciare tante delle idee che la Montessori proponeva già nei primi decenni di questo secolo. Tale realtà aiuta a spiegare il fatto che, nonostante il lavoro di Maria Montessori fosse

conosciuto in America fin dall'inizio, il suo programma educativo non abbia avuto successo negli Stati Uniti se non in questi ultimi decenni. In altre parole ci è voluto mezzo secolo prima che gli Stati Uniti si mettessero al passo con la Montessori. In questa relazione, quindi, vorrei trattare dei cambia-

menti avvenuti in America nella vita familiare, nelle teorie pedagogiche e nelle scienze psicologiche che hanno finalmente consentito alla Montessori e alla sua pedagogia per la prima infanzia di essere accolte negli Stati Uniti.

MARIA MONTESSORI E LA FAMIGLIA AMERICANA

La teoria pedagogica di Maria Montessori trovò quasi immediatamente sostenitori in America. Dorothy Canfield Fisher, una scrittrice americana che trascorreva l'inverno a Roma, già scriveva su di lei ai suoi parenti nel 1906. Nel 1911 S.S. McClure, direttore editoriale della rivista McClure, organizzò un tour in America per la Montessori. Ella ricevette un'accoglienza calorosa da parte di un piccolo gruppo di seguaci americani e la sua presenza fu segnalata dalla stampa di interesse pedagogico. Una studentessa, Anne George, tradusse il primo libro di Maria Montessori, cui dette il titolo riassuntivo di "*The Montessori Method*" (Il Metodo Montessori), che fu pubblicato nel 1912. Nel 1916 un modello di aula montessoriana fu costruito per l'Esposizione Mondiale di San Francisco.

Quindi non fu tanto per mancanza di informazione e di conoscenza che la pedagogia di Maria Montessori non divenne popolare negli Stati Uniti nella prima metà del secolo, quanto per il conflitto tra il suo concetto di bambino e la struttura prevalente della famiglia di quell'epoca: la moderna famiglia nucleare.

Maria Montessori e la famiglia nucleare

C'erano molti motivi in questo paese per rifiutare la Montessori nei primi decenni di questo secolo, ma

credo che uno dei più importanti sia stato l'idealizzazione americana della famiglia nucleare. Come vedremo, i sentimenti, i valori e i concetti alla base di questa struttura familiare erano in conflitto con i sentimenti, i valori e i concetti impliciti nell'approccio montessoriano. Fu solo nella seconda metà di questo secolo, quando la famiglia americana divenne *permeabile* (*permeable family*), che divenne capace di accettare e di apprezzare la filosofia pedagogica che la Montessori aveva da offrire.

La famiglia nucleare: due genitori, due bambini e mezzo (statisticamente parlando), con un genitore che rimane a casa per far crescere i bambini, era considerato come la fine di un processo evolutivo di variazione e di selezione naturali. Era basato su un insieme di sentimenti, di valori e di concetti che per natura erano incompatibili con la concezione della Montessori sui bambini e la loro educazione. Uno di questi sentimenti era quello dell'*amore romantico*, la convinzione che vi fosse in tutto il mondo una e solo una persona giusta per te, incontrata la quale ti saresti sposato e avresti vissuto felice per sempre. Non bisogna meravigliarsi che anche i legami genitore/bambino fossero messi sul piano romantico. Il risultato era che i genitori esitavano a separarsi dai figli quando raggiungevano l'età scolare. Un secondo sentimento che caratterizzava la moderna famiglia nucleare era quello dell'*amore materno* che faceva riferimento alla convinzione che le donne avevano un naturale istinto materno che si attivava non appena esse diventavano madri. Far crescere i propri figli e averne cura erano considerate attività istintive per le quali le mamme non dovevano ricorrere a nessuna istruzione o assi-

stenza. Quelle sfortunate madri che, invece di stare a casa a crescere i loro figli, avevano scelto di lavorare o erano costrette a lavorare, erano viste come anormali e sventurate. Questo sentimento di amore materno faceva ritenere crudele per una mamma inserire il suo bambino piccolo in un programma scolastico fuori casa. Il terzo sentimento che caratterizzava la famiglia nucleare era l'*amore per la vita domestica*, cioè il concetto che la casa fosse il luogo del calore, del sostegno e della crescita (*domesticity*). All'inizio del secolo la maggioranza degli uomini lavorava nelle fabbriche, ambienti dispersivi, rumorosi, caldi e disordinati dove essi erano solo corpi facilmente sostituibili da altri corpi. Gli operai consideravano le loro case come un rifugio dalla confusione e dai maltrattamenti della vita di fabbrica. La casa era accogliente, pulita, tranquilla e piacevole. Era, come ha detto Christopher Leach (1977), "un angolo di paradiso in mezzo a un mondo senza cuore".

Un aspetto di questo sentimento cosiddetto "domestico" era rappresentato dalla differenziazione dei ruoli, la convinzione chiara e ferma che vi fossero differenze tra la sfera maschile e quella femminile. Il ruolo della donna era quello della casalinga, mentre l'uomo rivestiva la figura di "breadwinner", colui che manteneva la famiglia. L'idea che le donne dovessero o potessero lavorare fuori casa, anche solo in qualità di maestre, era nettamente contraria al sentimento che vedeva il ruolo della donna limitato ad essere colei che costruiva il nido e dava senso alla vita familiare. Tutti i sentimenti appartenenti alla famiglia nucleare, cioè l'amore romantico, l'amore materno e la devozione domestica, contribuivano nel loro insieme a rafforzare la

convinzione che i bambini piccoli dovessero restare nella propria casa e ricevere tutto il necessario dalla propria mamma.

Il valore fondamentale della famiglia nucleare era quello dell'*unione* ("togetherness"). Al centro di questo valore c'era la convinzione che la famiglia dovesse avere la precedenza su ogni altro tipo di rapporto o di impegno. Si dava molta importanza ai pasti familiari e ad altri momenti di festa e di ritualità vissuti insieme che tenevano la famiglia unita. I genitori sacrificavano parte dei propri interessi e delle proprie attività in favore di quelli familiari. Non bisogna sorprendersi che il valore di unità familiare servisse a rafforzare gli altri sentimenti caratteristici della famiglia nucleare e rappresentasse un forte imperativo indirizzato alle donne per rimanere in casa e prendersi cura dei figli.

Alla luce di questo quadro di sentimenti e di valori della famiglia nucleare, i bambini erano percepiti come *innocenti*, bisognosi della tutela adulta. Il concetto di "innocenza infantile", un'immagine relativamente inedita emersa negli ultimi anni del secolo diciannovesimo, non appariva tanto come una risposta a nuove scoperte, quanto piuttosto come un riflesso della crescente etica umanitaria seguita alle pubblicazioni di Darwin sull'evoluzione. Nell'America coloniale del '700, l'immagine del bambino era stata segnata dal concetto protestante del peccato originale. La cultura aveva l'obbligo di mettere il bambino sulla retta via. Come disse il famoso pastore Cotton Mather, "Non sei mai troppo giovane per andare all'inferno". Ma verso la fine dell'800 un'immagine nuova cominciava ad emergere, che dipingeva il bambino come birichino ma essenzialmente buono.

L'infanzia era vista come un periodo magico e molto speciale da proteggere e da serbare. Qualunque tipo di precocità era giudicata un'aberrazione, dando spazio al detto: "maturo presto, marcio presto". I genitori moderni erano considerati capaci di intervenire intuitivamente sulla crescita e sullo sviluppo dei bambini. Molti di loro erano cresciuti in famiglie grandi ed estese vicini ad altri bambini di tutte le età e di diversi ceti. Chi scriveva per i genitori in quell'epoca metteva l'accento sul come avviene la crescita e lo sviluppo dei bambini. Arnold Gesell (1940) ha descritto le diverse tappe e i diversi ritmi della crescita infantile che potevano essere osservati di anno in anno. Donald Winnicott, (1987) pediatra e psicoanalista inglese, insisteva che i genitori erano "bravi abbastanza" e non dovevano ricorrere all'università per essere bravi genitori, dovevano solo usare il loro istinto e il buon senso comune. Il famoso pediatra americano Benjamin Spock (1974) offriva ai genitori la stessa rassicurazione. I sentimenti della famiglia nucleare: l'amore romantico, l'amore materno, l'importanza della vita domestica e il valore dell'unione - insieme al concetto di innocenza infantile e di intuizione genitoriale - tutto rafforzava l'idea che i bambini piccoli dovessero essere cresciuti a casa dalle loro madri. La filosofia pedagogica della Montessori era direttamente in conflitto con questa posizione della famiglia nucleare. Ella sapeva che le madri potevano insegnare, come di fatto insegnavano, moltissime cose ai loro bambini in tenera età, ma era anche convinta che i bambini piccoli potessero trarre beneficio da un programma didattico offerto fuori casa da un insegnante professionista.

A molti genitori della famiglia nucleare le idee della Montessori sembrarono radicali, una minaccia per la santità della famiglia.

Maria Montessori e la famiglia permeabile

In America gli anni '50 e '60 rappresentarono un periodo tumultuoso. Era il momento della guerra nel Vietnam, del Movimento femminista, del movimento per i diritti civili, dello scandalo Watergate e della rivoluzione sessuale. Tutti questi eventi portarono cambiamenti vulcanici nei valori e nelle convinzioni degli americani, che misero in dubbio sentimenti, valori e intuizioni della famiglia nucleare fino ad allora indiscussi.

Dopo la metà del secolo, la famiglia americana è diventata progressivamente sempre meno nucleare. Nella famiglia nucleare c'erano confini ben precisi tra casa e luogo di lavoro, tra genitori e figli, tra vita privata e vita pubblica. Ma dopo la metà del secolo quei confini sono stati abbattuti. Oggi circa trenta milioni di persone lavorano a tempo pieno o part time a casa; grazie ai computer, ai modem e ai fax, la casa è divenuta il posto di lavoro. Allo stesso tempo più di quattromila società offrono la possibilità di prendersi cura dei bambini sul posto. Con questi accorgimenti i genitori possono mangiare con i propri bambini anche quando sono al lavoro. Il luogo di lavoro è divenuto la casa.

Dopo la II guerra mondiale in America i confini tra genitori e figli sono divenuti molto più permeabili. Vestiamo i bambini come gli adulti ed esistono confezioni di trucchi per bambine dai 4 ai 7 anni, che non sono giochi ma trucchi veri. Oggi noi avviamo agli sport organizzati i bambini fin dall'età di 4 anni e alcune bambine di 6 anni

hanno già partecipato a 150 concorsi di bellezza. Tragicamente proprio qualche anno fa una ragazzina di 7 anni fu incoraggiata a volare attraverso il paese con risultati funesti. I confini fra bambini e adulti sono molto meno rigidi che in passato. Per ultimo, i confini tra le nostre vite personali e le nostre vite private sono stati infranti dai programmi televisivi nei quali le famiglie rivelano molto più di se stesse di quanto la maggior parte della gente desideri sapere.

In linea con tutti questi cambiamenti sociali i confini della famiglia sono divenuti permeabili e le famiglie non sono più nucleari. Come conseguenza della rivoluzione sessuale, che ha reso i rapporti prematrimoniali socialmente accettabili, il sentimento di amore romantico proprio della famiglia nucleare ha lasciato il posto al sentimento della famiglia permeabile definito *amore consensuale*. Questo tipo di amore non comporta alcun impegno in vista di una relazione duratura. Ambedue le parti iniziano il rapporto volontariamente con l'accordo che chiunque dei due può interrompere la relazione in qualunque momento. Questo sentimento di amore consensuale è stato la causa principale dell'incremento dei divorzi che caratterizza in America il periodo successivo alla rivoluzione sessuale.

Anche il sentimento di amore materno è stato abbandonato. Le madri sono entrate nel mondo del lavoro in numero sempre crescente. Attualmente, più del 60% delle madri con bambini di età inferiore ai 6 anni lavorano fuori di casa o a tempo pieno o part time. Data per scontata questa realtà, è difficile attenersi all'indicazione che le donne devono rimanere a casa per far crescere i loro bambini. Al suo posto noi ora abbiamo il nuovo senti-

mento della famiglia permeabile che è quello della *condivisione del ruolo di genitore* (*shared parenting*), che afferma che la crescita dei bambini rientra nella responsabilità di ambedue i genitori, dei parenti e di tutte le persone non legate da vincolo di parentela che assolvono alla funzione di educatori. Anche il sentimento di attaccamento alla vita domestica è stato abbandonato. Prima di tutto il posto di lavoro è cambiato e non è oppressivo come una volta. In aggiunta, con la diffusione dei grandi magazzini e dei centri commerciali, dei corsi di golf, dei club sportivi, dei ristoranti, dei sentieri ciclabili e così via, c'è un arricchimento della vita fuori casa. Infatti, dal momento che aumenta sempre più il numero di persone che lavora in casa, aumenta la necessità di uscire di casa per rilassarsi e divertirsi. La casa non è più un rifugio, ma è simile a un treno affollato o ad una stazione di autobus, dove i membri della famiglia si fermano per riposare e per nutrirsi prima di continuare le loro vite indaffarate. In una parola, la famiglia permeabile e aperta non è più caratterizzata dall'amore per la vita domestica quanto dall'*urbanità* intesa come inserimento in un più vasto contesto urbano (*urbanity*).

Il valore della famiglia permeabile postmoderna è quello dell'*autonomia*. In America l'esigenza di uguaglianza dei diritti da parte dei movimenti femministi e dei movimenti per i diritti civili per l'uguaglianza razziale, si è estesa ai bambini ed agli adolescenti. Mentre nella prima metà del secolo la società adulta si preoccupava di proteggere i bambini, nella seconda metà è più preoccupata di proteggerne i diritti. Dal momento che i bambini e gli adolescenti sono oggi visti come fruitori dei medesimi

diritti dei genitori, essi sono sempre più trattati come loro pari. In alcune case, i bambini sono incoraggiati a rivolgersi ai loro genitori chiamandoli per nome, e alcuni insegnanti assecondano un simile modo di fare. Oggi i genitori e i bambini sono sollecitati ad individuare e a seguire le loro attitudini e i loro interessi e a porli al di sopra degli impegni della famiglia. Per esempio, in molte famiglie, l'allenamento di calcio di un bambino o un incontro d'affari di un genitore avrà la precedenza sull'importanza di sedersi a tavola tutti insieme.

I bambini nella famiglia permeabile non sono più considerati innocenti ma *competenti*: pronti e capaci di affrontare in parte o del tutto le situazioni della vita. Questo nuovo concetto di infanzia non è frutto di una nuova ricerca o di una teoria psicologica, ma piuttosto trova la sua ragion d'essere nel fatto che, per sua natura, la famiglia permeabile ha bisogno di bambini competenti. Dal momento che non possiamo più proteggere a lungo i bambini come facevamo in passato, abbiamo bisogno di prepararli a fronteggiare i molti pericoli e le tentazioni ai quali essi sono esposti fin dalla più tenera età. Anche se i bambini sono molto più competenti di quanto si possa pensare (come la Montessori ammetteva) essi non sono così competenti quanto a molti genitori piacerebbe che fossero.

Anche i genitori delle famiglie permeabili sono considerati in maniera diversa. Oggi i genitori sono considerati sprovveduti in rapporto alla crescita dei figli e bisognosi di *tecniche*. Molti genitori di oggi sono cresciuti in famiglie poco numerose e in situazioni scolastiche limitate in rapporto all'età. Pochi genitori sono stati con bambini di

età diversa dalla loro e molti non hanno più avuto bambini intorno da quando erano bambini loro stessi. La letteratura americana per i genitori è cambiata in modo impressionante. Al posto dei libri su "come avviene" (*How do's*) dell'era moderna, ora abbiamo libri su "come comportarsi" (*How to*) destinati alle famiglie permeabili e aperte. Sfortunatamente molti di questi libri "How to" (ad es. Ginott, 1977) si concentrano esclusivamente sulle metodologie da seguire — sul giusto modo di esprimersi, per esempio — e ignorano lo sviluppo del bambino.

La famiglia permeabile e la pedagogia Montessori

E' illuminante confrontare i sentimenti, i valori e i concetti della famiglia permeabile con quelli contenuti nel pensiero pedagogico montessoriano. Innanzi tutto Maria Montessori non ha guardato all'infanzia in modo romantico, ma la ha vista piuttosto come un periodo globalmente importante per l'apprendimento. In secondo luogo, grazie al suo sofferto bagaglio di esperienze, ha capito che le famiglie non nucleari sono una realtà e che anche educatori ed insegnanti, e non solo i genitori, possono provvedere con successo alla crescita e all'educazione dei bambini.

Ella aveva capito il sentimento della condivisione del ruolo di genitore (*shared parenting*) ben prima che questo venisse accettato dalla società americana. Inoltre il suo programma pedagogico non ha cercato di rafforzare lo stereotipo della differenza di ruolo fra i due sessi, ma anzi mirava a far conoscere ai bambini un mondo più vasto. Il programma pedagogico di Maria Montessori, quindi, era in



totale armonia con il sentimento di "urbanity" della famiglia permeabile.

D'altro canto, pur anticipando i valori di autonomia e libertà di questo tipo di famiglia, ella ha anche riconosciuto i limiti che i bambini hanno e non li ha trattati come adulti in miniatura. Riconosceva che i bambini piccoli imparano svolgendo attività iniziate e condotte autonomamente e che quindi

questo aspetto doveva essere incoraggiato con l'aiuto di un ambiente predisposto. Nel giusto ambiente e con i materiali adatti i bambini possono imparare da soli ad aspettare il proprio turno. I bambini apprendono queste esperienze sociali esattamente come imparano a mettere i cilindri nell'apposito foro, tramite l'osservazione e l'autocorrezione. E' stata la sua genialità che le ha permesso di accorgersi che,

inseriti nell'ambiente adatto, i bambini possono socializzare tra loro senza l'intervento dell'adulto. Ella scriveva: nell'ambiente predisposto "c'è un solo esemplare di ciascun materiale e se quell'unico pezzo lo sta usando un bambino e un altro lo vuole, quest'ultimo, se è normalizzato, aspetterà che l'oggetto venga lasciato dal suo compagno. Importanti qualità sociali derivano da questa situazione. Il bambino arriva a capire che deve rispetta-

re il lavoro degli altri, non perché qualcuno gli ha detto che deve farlo, ma perché questa è una realtà che incontra nelle sue esperienze quotidiane. Vi è un solo oggetto per molti bambini, perciò non c'è altro da fare che aspettare. Dal momento che ciò accade ad ogni ora del giorno e per anni, l'idea di rispettare gli altri e di aspettare il proprio turno diventa un aspetto abituale della vita che matura sem-

pre di più" (M. Montessori, 1967, pp.223-224). Sfortunatamente, nella famiglia permeabile ai bambini viene sì data autonomia, ma non in un ambiente predisposto che possa insegnar loro ad usarla.

Il concetto di competenza del bambino, emerso in America solo con l'avvento della famiglia permeabile, è un'intuizione che Maria Montessori ha sostenuto fin dall'inizio. Ma la competenza di cui lei parla è di tipo diverso da quella che la società americana attribuisce ai propri bambini, che spesso vengono trattati da adulti in miniatura. La Montessori ha capito che le competenze dei bambini vanno giudicate in base al loro equilibrio e nel contesto della fase del loro sviluppo. I bambini possono fare molte cose con strumenti di misura adeguati a loro, mentre non possono farle con strumenti concepiti per gli adulti. È l'aver riconosciuto che il concetto di competenza nel bambino va giudicato *in rapporto alla sua età* che rende questa intuizione della Montessori una realtà più valida e salutare di quella insita nella famiglia permeabile.

La Montessori ha anche valutato favorevolmente l'utilità delle tecniche, ma anche in questo caso il suo modo di usarle è diverso da quello della famiglia permeabile. Il principio di tecnica sostenuto da coloro che scrivono a beneficio dei genitori delle famiglie permeabili è che la tecnica da usare consiste in *quello che tu fai al bambino*, idea del tutto aliena al pensiero di Maria Montessori. Per lei, il metodo da usare consiste nel preparare accuratamente un ambiente così stimolante e attraente che i bambini avranno voglia di esplorarlo:

"Nelle nostre scuole diamo ai bambini tutto ciò che è necessario

per poter imitare le azioni che vedono compiere nella loro casa o nel paese in cui vivono. Ma gli strumenti che essi useranno sono fatti apposta per loro, sono della misura giusta, adatta alle loro piccole proporzioni e alla loro forza. La stanza è dedicata a loro ed essi sono liberi di muoversi al suo interno, di parlare e di dedicarsi a forme di lavoro istruttive e intelligenti" (*Absorbent Mind*, p.169).

Per la Montessori il metodo da usare era anzitutto la scelta di quei materiali che potessero suscitare l'interesse spontaneo del bambino e impegnarlo in una attività: risultato, questo, delle sue osservazioni sui bambini nelle varie scuole di tutto il mondo. In presenza di un ambiente attentamente predisposto, non è realmente necessario che gli adulti intervengano: i bambini potranno sviluppare da soli capacità intellettuali e sociali. E' chiaro che Maria Montessori non credeva nell'istruzione impartita direttamente e riferiva con orgoglio il fatto che nelle sue scuole, quando i visitatori chiedevano ai bambini: "Chi ti ha insegnato a leggere?", i bambini rispondevano: "Insegnarmi? Nessuno me lo ha insegnato".

Nonostante queste differenze di interpretazione, è la corrispondenza tra i sentimenti, i valori e i concetti della famiglia permeabile e quelli insiti nel sistema educativo montessoriano che aiutano a spiegare perché essi siano oggi così largamente accettati in America. Maria Montessori aveva correttamente anticipato la direzione verso cui la famiglia americana si stava muovendo, ma non ha potuto impedire alcune delle sue tendenze sbagliate. Comunque, non sono stati solo i cambiamenti verificatisi nella famiglia americana che hanno reso l'America aperta ai princi-

pi educativi della Montessori. Anche i cambiamenti avvenuti nel pensiero pedagogico e nella scienza della psicologia hanno avuto la loro parte. Ora dobbiamo passare ad esaminare questi cambiamenti.

MARIA MONTESSORI E LA FILOSOFIA PEDAGOGICA

All'inizio del secolo il programma pedagogico di Maria Montessori non era in conflitto solo con le opinioni della famiglia nucleare americana, ma contravveniva anche ai principi delle autorità scolastiche. Durante il periodo antecedente la prima guerra mondiale, quando l'interesse dell'America per il lavoro della Montessori era al suo culmine, un influente pedagogista scrisse un devastante libro sui risultati dei suoi studi. William Heard Kilpatrick era uno studente di John Dewey ed era forse il più influente pedagogista dell'epoca. Insegnava al "Teacher's College" della Columbia University, che adottava il più prestigioso programma di formazione professionale del paese. Era un professore così famoso che doveva far lezione in un auditorium perché le aule erano troppo piccole per contenere tutti gli iscritti ai suoi corsi. Era senz'altro il più influente pedagogista americano dell'epoca. Kilpatrick visitò la "Casa dei bambini" di Roma ma non ne rimase favorevolmente colpito. Quando tornò in America scrisse un libretto intitolato *The Montessori System Examined*, pubblicato nel 1914. Partendo dall'educazione progressiva di John Dewey, lui pensava che il programma della Montessori fosse troppo angusto e che non preparasse i bambini per il mondo reale in cui avrebbero dovuto vivere. Concludeva che Maria Montessori "appartiene essenzialmente

alla metà del diciannovesimo secolo, qualcosa come cinquanta anni indietro rispetto all'attuale sviluppo delle teorie pedagogiche... lei è stimolante, ma non contribuisce affatto alle nostre teorie" (Kilpatrick, p.27)

Ostinatamente Kilpatrick considerava la Montessori come una persona proiettata nel passato piuttosto che un'innovatrice. Sfortunatamente il libro fece sì che la comunità scolastica americana non prendesse in seria considerazione il lavoro di Maria Montessori, che venne totalmente eliminato dalla scena. Questo pregiudizio è presente ancora oggi. Per fare un esempio, mentre stavo preparando questo documento ho scorso i titoli di un certo numero di testi di psicologia pedagogica contemporanea e ho trovato che il nome della Montessori era menzionato solo in uno. La poca considerazione mostrata per il metodo Montessori da parte del sistema scolastico elementare e secondario in America significa che si è fatta poca o nessuna sistematica ricerca sulla sua efficacia. Perciò non c'è modo di contrastare l'atmosfera negativa che circonda il nome di Maria Montessori e che è l'eredità di Kilpatrick.

È nel campo della educazione della prima infanzia che negli Stati Uniti Maria Montessori è stata riscoperta e gode di una crescente influenza. In America, fino a dopo la seconda guerra mondiale, l'ottica froebeliana dei "Giardini d'infanzia" era dominante. Froebel (1826-1885) aveva sottolineato l'importanza del gioco, delle canzoni e dei giocattoli, come anche delle attività con i suoi venti "doni". Ma la maggior parte degli "Giardini d'infanzia" non conosceva i suoi "doni", che pure erano ingegnosi giocattoli educativi, e

poneva l'accento sul gioco e l'uso dei giocattoli. Questa ottica dei programmi educativi per la prima infanzia si adattava esattamente ai sentimenti e alle percezioni della famiglia nucleare.

Molte delle forze che hanno operato per cambiare la famiglia americana hanno anche cozzato contro l'educazione della prima infanzia. Il sentimento della famiglia permeabile sulla condivisione del ruolo di genitore e sull'ingresso di molte madri nel mondo del lavoro ha fatto emergere la necessità di istituire programmi per l'educazione della prima infanzia. Inoltre, il movimento per i diritti civili ha messo a nudo le disuguaglianze dei sistemi educativi, particolarmente per i bambini afro-americani. Politici e pedagogisti hanno cominciato a guardare all'educazione della prima infanzia come a un modo per assicurare il successo scolastico degli anni successivi. Infine, il lancio nel 1957 dello Sputnik sovietico ha spinto molti pedagogisti a guardare alla prima infanzia come ad una via per raggiungere i Russi. Più tardi, la sfida economica del Giappone ha rafforzato questa preoccupazione riguardo ai sistemi scolastici.

Psicologi esperti in pedagogia si sono affrettati a produrre teorie per sostenere l'efficacia e le potenzialità dell'educazione della prima infanzia. Lo psicologo Jerome Bruner di Harvard ha scritto nel suo influente libro *The Process of Education* (1962), che "si può insegnare a qualsiasi bambino qualunque argomento a qualsiasi età in modo intellettualmente responsabile". Benjamin Bloom dell'Università di Chicago ha scritto nel suo libro *Stability and Change in Human Behavior* (1964) che il bambino raggiunge metà della sua complessiva intelligenza all'età di

quattro anni e perciò è importante insegnare ai bambini durante questo periodo così critico. Inoltre, J. McV. Hunt dell'Università dell'Illinois ha scritto nel suo libro *Intelligence and Experience* (1961) che l'intelligenza non è fissa ma è malleabile, particolarmente nei primi anni di vita.

Sebbene queste idee, per quanto piene di buone intenzioni, fossero errate e lontane dalle vedute della Montessori sui bambini piccoli, esse però hanno focalizzato l'attenzione sull'educazione della prima infanzia. Mutamenti familiari, giustizia sociale, concorrenza internazionale e teorie pedagogiche hanno tutti insieme contribuito a far diventare il problema dell'educazione dell'infanzia un importante problema sociale. Il primo concreto risultato è stato l'istituzione, a livello federale, di un ampio programma nazionale per l'educazione della prima infanzia per i bambini svantaggiati, chiamato *Head Start*. Sebbene questo sarebbe stato il luogo naturale per adottare il metodo Montessori, ciò non è avvenuto. Invece sono stati tentati molti diversi approcci i cui risultati sono stati ben al di sotto delle aspettative.

Il programma *Head Start* produsse comunque un effetto collaterale importante: risvegliò nei genitori del ceto medio l'interesse nelle potenzialità e nell'importanza dell'educazione della prima infanzia. I genitori della famiglia permeabile, con le loro convinzioni sulla condivisione del ruolo di genitore e sulla competenza infantile, erano pronti a immettere i loro figli in un programma pedagogico esterno alla loro casa. E' stato a questo punto che in America fu riscoperta Maria Montessori. I genitori si accorsero che il metodo Montessori avrebbe potuto

sfruttare le potenzialità di apprendimento dei bambini piccoli e il loro desiderio di imparare. Il risultato fu che molti genitori iscrissero i propri figli alle scuole Montessori per ragioni sbagliate: dare loro un vantaggio competitivo rispetto agli altri bambini. Fortunatamente, grazie agli sforzi educativi degli insegnanti, molti di questi genitori sono diventati dei solidi sostenitori del metodo Montessori.

Maria Montessori è ora una forza nuova che va presa in considerazione, almeno per quanto riguarda l'educazione della prima infanzia, se non addirittura per quanto riguarda l'educazione in generale. L'America contemporanea accetta ora come un fatto ovvio le idee radicali della Montessori riguardo all'importanza dell'educazione nei primi anni di vita del bambino.

MARIA MONTESSORI E LA RIVOLUZIONE COGNITIVA

L'ultimo cambiamento della società americana previsto dalla Montessori e che ha contribuito alla sua riscoperta si è verificato nel campo della psicologia. Fino alla metà del secolo il campo della psicologia era un luogo di contesa fra i freudiani da un lato e i comportamentisti dall'altro. Per Freud la prima infanzia era un periodo di sviluppo psicosessuale e un momento critico per lo sviluppo della personalità. Per i comportamentisti il periodo della prima infanzia non era diverso da qualsiasi altro periodo della vita, sempre che i principi del condizionamento fossero uguali per tutti i livelli di età. John Watson, per esempio, sosteneva che i genitori potevano condizionare i loro piccoli a raggiungere la continenza all'età di sei mesi. Solitamente erano i genitori, e non i loro figli, ad essere condizionati.

La sfida che lo Sputnik russo ha lanciato al sistema educativo americano, la sempre più ampia diffusione dei computer e la frustrazione provocata dalla psicologia basata sugli esperimenti con i topi (*rat psychology*) hanno spinto questa disciplina verso un nuovo campo di ricerca, che i comportamentisti avevano dichiarato interdetto: vale a dire la psicologia cognitiva. La rivoluzione cognitiva in psicologia ha portato alla riscoperta del lavoro di Jean Piaget (1950). Concetti, pensieri, ragionamenti non venivano più banditi dalle dissertazioni psicologiche. Non sorprende che si sia arrivati a considerare l'educazione della prima infanzia come un momento in cui i bambini acquisivano basilari capacità cognitive. Con la riscoperta di Piaget e la rinnovata enfasi posta sulle capacità cognitive della prima infanzia, è stata anche riconosciuta la validità del contributo dato da Maria Montessori.

Proprio come aveva anticipato i cambiamenti nella famiglia americana e i cambiamenti nella teoria pedagogica relativa alla prima infanzia, la Montessori aveva anche anticipato l'avvento della rivoluzione cognitiva in psicologia. E' assolutamente indiscutibile che tutti i materiali montessoriani sono orientati secondo un principio cognitivo. Essi sono predisposti per aiutare i bambini a differenziare forme e colori, suoni e trame. Le lettere fatte di carta smeriglio collegano il sensoriale con il cognitivo, così come avviene con le perline e la torre rosa. Come è stato ampiamente dimostrato dalla Montessori attraverso i molti esempi da lei forniti, i bambini lavorano con questi materiali che, lungi dall'essere faticosi, danno un'enorme soddisfazione e anche solidi risultati intellettuali.

MARIA MONTESSORI E LA FORMAZIONE PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI MONTESSORIANI

Prima di chiudere questa disamina sui molti modi in cui la Montessori ha precorso i tempi, va citato un ultimo esempio della sua straordinaria preveggenza. E' un argomento sul quale è stata mal compresa e spesso criticata. Quando il suo programma pedagogico ha cominciato a diffondersi per il mondo, Maria Montessori compì un grande sacrificio: abbandonò la sua carriera di medico, per la quale aveva studiato e dove aveva raccolto dei successi, per dedicarsi alla formazione professionale degli insegnanti montessoriani. Lei non fece questo passo, come qualcun altro avrebbe fatto, per il desiderio vanitoso di tramandare il proprio nome o spinta da un desiderio autoritario di mantenere un controllo sulle scuole montessoriane. Tale interpretazione sarebbe un errore di valutazione della personalità di Maria Montessori.

Non solo lei aveva previsto molti dei mutamenti sociali e scientifici che si sarebbero verificati, ma aveva anche previsto quello che sarebbe accaduto al suo programma pedagogico se non si fosse mantenuto uno stretto controllo sui materiali e sulla corretta applicazione del suo metodo. Un esempio calzante è quello che è accaduto agli asili di Froebel: non avendo mantenuto alcun controllo sia sui materiali che sulla formazione degli insegnanti, molti dei "doni" vennero perduti o messi da parte e molti dei suoi metodi educativi vennero ignorati. Sebbene i "Giardini d'infanzia" di Froebel fossero ricchi di materiale

pedagogico, la maggior parte di questi asili sono degenerati in luoghi per divertirsi e per giocare, con ben pochi valori pedagogici. Stessa sorte toccò all'educazione progressiva di John Dewey che successivamente lui stesso disconobbe perché si era tramutata in una distorta e perversa versione del programma che lui aveva avuto in mente.

Correttamente, Maria Montessori prevede quello che sarebbe accaduto ai suoi materiali e alla loro applicazione se non avesse conservato uno stretto controllo sia su di essi che sulla formazione degli insegnanti del suo metodo. Questo è il vero motivo per cui ella abbandonò la sua carriera di medico, per dedicare la propria vita al suo programma pedagogico. Grazie ai suoi sforzi, i suoi metodi per la formazione degli insegnanti e i suoi materiali sono stati adottati dalle istituzioni scolastiche ed è stato possibile conservare il controllo sulla loro qualità. Oggi in America la formazione degli insegnanti montessoriani è più estesa ed approfondita che in qualsiasi altro paese. Il materiale Montessori continua ad essere prodotto e il livello della sua qualità viene attentamente controllato. Grazie alla qualità della formazione di migliaia di insegnanti, la pedagogia montessoriana si mantiene ancora ai più alti livelli. Certo, evoluzioni e cambiamenti continuano a verificarsi, ma, essi possono poggiare su basi e principi fondati e solidi.

CONCLUSIONI

Maria Montessori ha avuto una sorprendente intuizione sui futuri orientamenti della società, della pedagogia e della psicologia. Sebbene all'inizio in America il suo

pensiero sia stato rifiutato, la sua filosofia pedagogica è stata alla fine accettata quando gli importanti cambiamenti verificatisi nella società hanno portato gli Americani a condividere i principi della sua filosofia pedagogica per la prima infanzia. La sua genialità le ha consentito di capire che il suo lavoro sarebbe stato distorto e insidiato a meno di non intraprendere una azione che assicurasse continuità di alto livello ai materiali e alla formazione degli insegnanti montessoriani. Grazie ai suoi sforzi, in qualsiasi parte del mondo la pedagogia montessoriana è oggi influente e stimolante come fu quando per la prima volta apparve novanta anni fa nella "Casa dei bambini".

BIBLIOGRAFIA

- Bloom, B. (1964). *Stability and Change in Human Behavior*. New York: Wiley.
- Bruner, J. (1962). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Froebel, F. (1826/1885). *The Education of Man* (Elizabeth Peabody, Tans.). New York: Lovell.
- Gesell, A. (1940). *The First Five Years of Life*. New York: Harper & Brothers.
- Ginott, H. (1969). *Between Parent and Child*. New York: MacMillan.
- Hunt, J. (1961). *Intelligence and Experience*. New York: Ronald.
- Kilpatrick, William Heard. (1914). *The Montessori System Reconsidered*. Boston: Little Brown.
- Lasch, C. (1977). *Haven in a Heartless World*. New York: Norton.
- Montessori, M. (1967). *The Absorbent Mind*. (Claude A. Claremont, Trans.) (p. XII, 304). New York: Dell.
- Piaget, J. (1950). *The Psychology of Intelligence*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Spock, B. (1947) *Baby and Child Care*. New York: Pocket Books.
- Winnicott, D. (1987). *Babies and Their Mothers*. Reading, MA: Addison Wesley.

Il professor David Elkind della Tufts University, di Medford, Massachusetts, è tra i più autorevoli e importanti studiosi della psicologia evolutiva, dell'infanzia e dell'adolescenza e ci ha portato quindi una voce quanto mai qualificata.

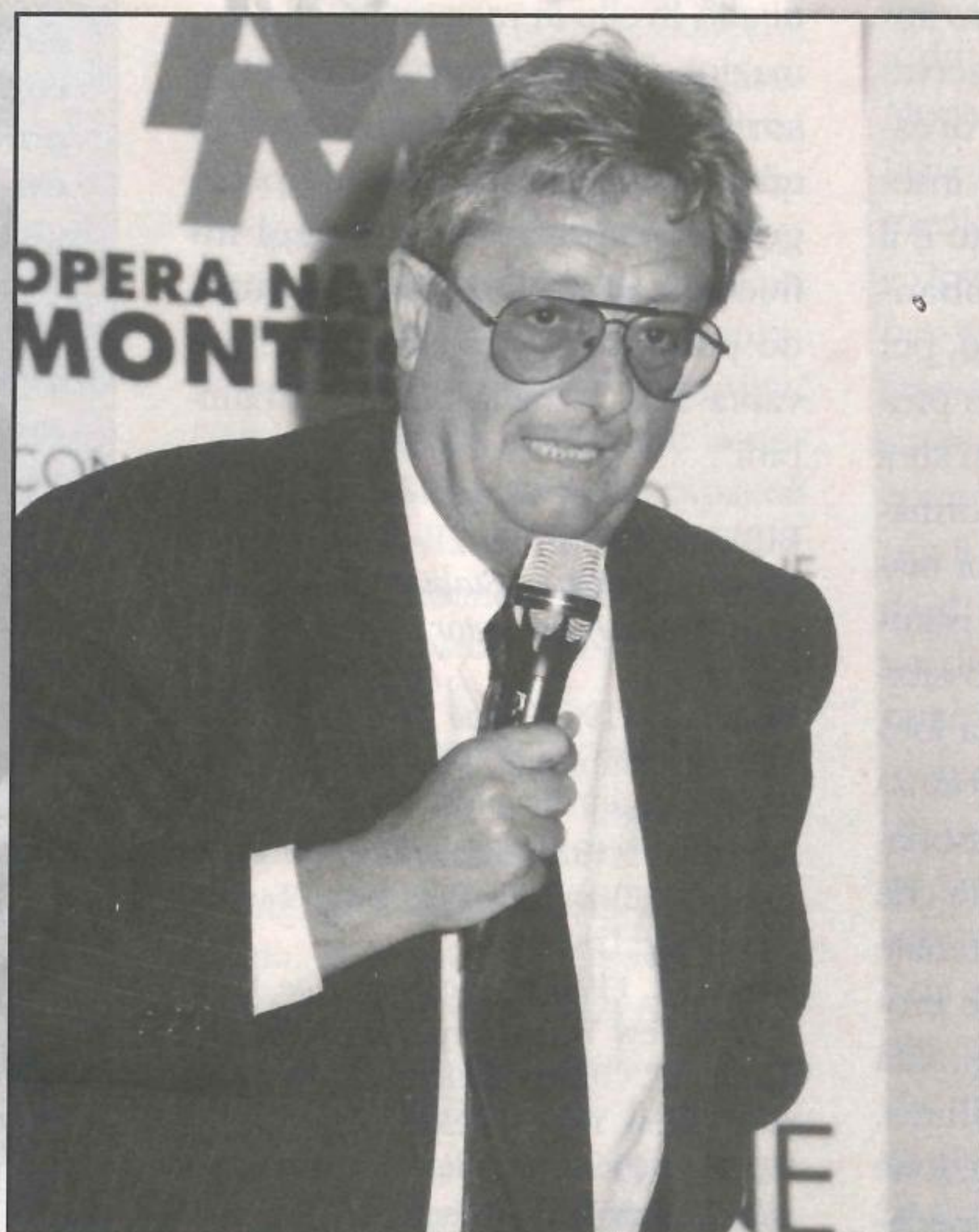
Ringraziamo il professor Elkind per questa bellissima lezione che ha sottolineato con forza alcune idee guida, alcuni concetti fondamentali con il pregio della scelta opportuna di vocaboli che evocano immediatamente dei significati come quelli del bambino competente, della famiglia permeabile, della urbanità. Sappiamo come molte volte la scelta della parola adatta sia il veicolo di una sua appropriata diffusione ed eviti anche il pericolo di fraintendimenti.

Elkind ha peraltro sottolineato certi aspetti diciamo anticipatori del progressivismo montessoriano, come gli accenni alla socializzazione spontanea, al movimento libero nell'ambiente, che hanno giustificato la eccezionale ripresa dopo quasi un secolo e il vasto riconoscimento, anche se tardivo. Ma meglio tardivo che se non ci fosse stato. Oggi, come ha detto il professore, il movimento Montessori è un movimento potente, che assicura in ogni caso alti livelli di qualità e i migliori corsi con standard elevati. Siamo molto grati per queste notizie che ci rinforzano e ci corroborano; del resto anche le cose dette dalla collega Milagros Alonso in parte convergono con questa osservazione.

(Mauro Laeng)

La cultura infantile nella società contemporanea

di Franco Frabboni



1

DIAMO IL VOTO AL VENTESIMO SECOLO: BOCCIATO IN INFANZIA

Apro il sipario su questa stagione di fine ventesimo secolo (già sul "traghetto" che sta per attraccare sulla sponda del terzo millennio) per dare la *pagella in infanzia* a questo secolo che sta per tramontare. Il *voto in infanzia* che attribuiamo al ventesimo secolo è pesantemente in rosso. E' un secolo da "bocciare", perché colpevole di false dichiarazioni, di promesse non mantenute. Al suo debutto questo secolo promise, a lettere cubitali, di volersi intitolare nel nome e nel segno dell'infanzia, di volere passare agli "archivi" come il secolo del bambino e della bambina. Al contrario (di qui la sua impietosa bocciatura) andrà colpevolmente alla storia come il secolo della *scomparsa dell'infanzia*. E' imputato di avere spento le *due facce* della "luna" dell'infanzia: quella *fisico-esistenziale* e quella *simbolico-culturale*.

a) *Prima scomparsa fisico-esistenziale* - L'infanzia del novecento è stata costretta alla *prima linea* della "violenza": l'iconografia è quella di un bambino e di una bambina impauriti, imploranti, terrei, sanguinanti, morenti nelle *tragedie belliche* (nelle due guerre mondiali, nell'infanzia dell'olocausto, fino agli ultimi tragici conflitti) e del *sottosviluppo* (le carestie, le migrazioni bibliche, lo sfruttamento infantile, la sottoalimentazione).

b) *Seconda scomparsa simbolico-culturale*. - L'infanzia del novecento è stata costretta a perdere la propria "identità" perché non ha avuto *voce, linguaggio, pensiero*: dal momento

che è stata letta, scritta e pensata *da altri* (dall'adulto, dal massmedia, dalla pedagogia ascientifica).

Quindi un'infanzia dimissionaria: *desaparecida* come soggetto culturale e rintracciabile, soltanto, come *oggetto transizionale*. Un bambino e una bambina che possono avere *identità* (per l'appunto, presenza riconoscimento immagine) a patto che siano "funzionali" a *qualcosa d'altro*: in funzione della *proprietà istituzionale* dell'adulto (nella città-mercato: in famiglia, a scuola, nelle agenzie del tempo libero), per *ragioni economiche* (nella pubblicità massmediologica dell'alimentazione, dell'abbigliamento, dei prodotti farmaceutici, e altro) e per motivazioni *ideologiche* (è l'infanzia al *singolare* - astratta astorica ascientifica - cara alla Pedagogia che si fa apparato ideologico del sistema dominante).

2

L'INFANZIA CHE SI PERDE NEL BOSCO DI UN SECOLO AL TRAMONTO

Accendiamo la "telecamera" per filmare, a bassa quota, questa *seconda scomparsa* (simbolico-culturale) dell'infanzia. In particolare, per mettere alla "moviola" (al rallentatore e in gigantografia) i *tre luoghi* più indiziati di occultare il bambino e la bambina nel bosco di questo nostro secolo al tramonto.

I *tre luoghi killer* dell'infanzia portano rispettivamente il nome di *città dei consumi* (dove si consuma la *proprietà istituzionale* del bambino e della bambina da parte dell'adulto mentore), di *media di massa* (dove l'infanzia si fa gallina dalle uova d'oro) e di *pedagogia ascientifica* (dove l'infanzia, ideologizzata al "sin-

golare", scompare come *simbolo della diversità*: titolare di una molteplicità di codici, di pensieri, di sogni, di valori). Illuminiamo a giorno questi tre luoghi che identificano la *scomparsa simbolico-culturale* del bambino e delle bambine di questo nostro novecento.

2.1. *Prima scomparsa: l'infanzia è desaparecida nella città dei consumi*. - La ventata "neoliberista" che da tempo flagella le politiche economiche del nostro Pianeta ha concorso non poco a tramutare la *città* ("sestante" e "bussola" della *qualità della vita* nonché delle *linee di tendenza*, sociali e culturali, di una determinata latitudine geografica e stagione storica) in un tessuto sociale *sregolato*: privo di progettualità e piani regolatori per la propria utenza. Un contesto urbano sempre più ritagliato su misura dell'età generazionale produttiva (l'*adulto*) e delle strutture sociali ineludibili per sfruttare al massimo la *forza-lavoro adulta* (la casa, la scuola, la viabilità, il tempo libero, la sanità, *et al.*). In proposito, ci sembra esemplare la cartella clinica (la radiografia) redatta sulla *città dei consumi* della capitale catalana nel 1990. Merito della città di Barcellona fu quello di convocare le *cinquanta metropoli* più grandi del mondo per discutere del presente e del futuro della *qualità della vita* infantile negli odierni tessuti urbani. *Dupliche* fu il risultato "politico" e "pedagogico" di questo storico incontro internazionale.

(a) *Il risultato politico* fu quello di dare il primo giro di manovella alla *carovana delle città educative*: nel senso che fu preso l'impegno di incontrarsi, biennialmente, raddoppiando ogni volta di numero. In effetti nel 1992 le città educative si sono ritrovate a Göteborg in 100, nel 1994 a Bologna in 400, e nel 1996 a Chicago hanno toccato il tetto di 800. Al prossimo appuntamento

contano di essere 1600.

Questo, dunque, il *messaggio simbolico* stampato e inviato a coloro che governano e gestiscono le città del mondo: è in marcia - lentamente ma ostinatamente - una *carovana delle città educative* che ogni due anni fa scalo in una metropoli della terra per discutere e far sapere che il *progetto di una nuova umanità* (di un mondo nuovo) deve necessariamente essere alimentato e illuminato da una crescente e diffusa "costellazione" di *città educative*. Città delle idee, dalla parte di chi le vivono, dotate di un sistema formativo integrato tra le agenzie con intenzionalità educativa: la famiglia, la scuola, gli enti locali, l'associazionismo del privato sociale, le chiese.

(b) A sua volta, il *risultato pedagogico* dell'incontro di Barcellona fu quello di gettare un potente grido d'allarme sulle *condizioni esistenziali dell'infanzia* nella città contemporanea. Questo, l'impetoso verdetto: il bambino e la bambina vivono i loro 700 minuti giornalieri (al netto del mangiare e del dormire) in "gabbia". Tot-ore in famiglia, tot-ore a scuola, tot-ore davanti alla televisione, tot-ore a espletare i "compiti", tot-ore nei corsi pomeridiani a pagamento (a parchimetro e a tassametro i bambini sono portati dai genitori, in auto, a frequentare corsi sportivi, artistici, e altri). Conclusione: l'infanzia è *desaparecida* nella città, è *irrintracciabile scomparsa introvabile* nelle strade, nelle piazze, negli spazi di aggregazione dei tessuti urbani. Dunque, un bambino e una bambina in *scatola*, in *lattina*, *coca-cola*!

2.2. Seconda scomparsa: l'infanzia è desaparecida nel massmedia. - L'infanzia scompare anche nel *media di massa* (a partire da quello televisivo) oggettivandosi e reificandosi per due ordini di motivi: uno *psicologico*, l'altro *economico*.

(a) L'infanzia si fa *bionica* (si fa "psicologicamente" clonare) perché i dispositivi "informativo-informativi" del mezzo di comunicazione elettronica (soprattutto la TV) non permettono un *intervallo* tra prodotto e consumo, un'*intercapedine critica* tra l'emissione del prodotto video e la decifrazione (consumo) dello stesso. Pertanto, l'assimilazione del messaggio avviene per vie subcorticali, inconscie: del tutto indifese e prive di sbarramenti al passaggio di immagini, idee, pensieri che mirano diritte al traguardo della *manipolazione modellamento omologazione* del piccolo fruitore.

(b) L'infanzia si fa *tutta immagine spettacolo consumo* (si fa "economicamente" strumentalizzare) perché il mercato televisivo la usa da straordinaria *gallina dalle uova d'oro*: un'infanzia/oggetto, creata e diffusa per ghiotti interessi di profitto economico. Basti pensare alla *pubblicità* dell'industria dell'alimentazione, dell'abbigliamento, della salute, e altre. Oppure alla *spettacolarizzazione* da intrattenimento a cui sono costretti bambini e bambine nelle forme dello "scimmiettamento" del *loisir adulto*: nei circhi video demenziali in cui l'infanzia canta, ride e balla (come una marionetta: retta da fili adulti) nelle forme dei *Piccoli fans* o dello *Zecchino d'oro*.

2.3. Terza scomparsa: l'infanzia è desaparecida nella Pedagogia ascientifica. - Il terzo "luogo" simbolico-culturale in cui *scompare l'infanzia* ha nome letteratura pedagogica "ideologica". E' una Pedagogia che postula e sogna (è teologica, rinchiusa tutta dentro ai *fini dell'educazione* un'infanzia al *singolare*: cioè a dire, metaforica, astratta, astorica, *inesistente*. E' un approccio del tutto *ascientifico* (per l'appunto: *ideologico*) all'educazione delle giovani generazioni, fondato su una teorizzazione della perso-

na dalle cifre ontologiche, totalizzanti, finalistiche. Siamo alla *Pedagogia dell'indiscrezione*: pervasiva, invasiva, ipertrofica. In essa *sfere processi utopie* della vita personale sono già decisi *a priori*, deterministicamente ricavati da un quadro di valori ontologici dalle "matrici" già date e intoccabili. E' una Pedagogia metafisica, pesante, tolemaica in quanto al *singolare*: disattenta (e forse nemica) nei confronti delle *diversità* e delle *pluralità* dei volti infantili, impossibilitati a costruirsi - mattone su mattone - le sfere costitutive della vita personale: affettiva, sociale, cognitiva, etica, estetica.

Ha soprattutto un'*ossessione*, che si fa comportamento "ideologico", la Pedagogia fondamentalista e modernista: l'*educazione intellettuale*. Questa paura e terrore nei confronti della costruzione della *macchina delle mente* infantile (da procrastinare il più possibile) nasconde a fatica la logica assiologica e ascientifica di questa Pedagogia finalistica: rispettare l'infanzia - questa è la sua tesi - significa tenerla il più a lungo possibile nel *cassetto dei sogni*, in una *nuvola di beata e felice ignoranza*. Quasi che l'"autonoma" e "personale" scoperta e rappresentazione simbolica della realtà - da parte del bambino e della bambina - conduca all'inquinamento e alla corruzione del loro incontaminato universo fantastico-immaginativo.



E LAGGIÙ RICOMPARE IL RICCIOLO D'ORO DEL BAMBINO E DELLA BAMBINA

Se alle soglie del terzo millennio intendiamo *ribaltare di segno* la pagella "in negativo" di un novecento

al commiato (la sua amara eredità va sotto il nome di *scomparsa dell'infanzia*) occorre scrutare con attenzione oltre la siepe - possibile dotandoci di uno sguardo d'Ulisse - in quali "luoghi" del duemila sta rispuntando il "ricciolo d'oro" del bambino e della bambina: sia come ricomparsa fisico-esistenziale sia come ricomparsa simbolico-culturale.

(a) Anzitutto, la "ricomparsa" fisico-esistenziale. Questa è possibile soltanto in un *mondo di pace* dove siano collettivamente ricostruiti *nuovi valori*: cifrati di rispetto e dignità della persona, di cooperazione-responsabilità-solidarietà, di moralità collettiva, di giustizia e tolleranza universale. Un *mondo nuovo* che sappia sbarrare la strada alle tragedie belliche e agli sradicamenti migratori provocati dal sottosviluppo, che hanno visto drammaticamente in *prima linea* - si è detto - le violenze e i massacri nei confronti dell'umanità infantile. Ma anche un *mondo nuovo* che sceglie di dare vita - a partire dalle società opulente - all'*infanzia mai nata*: sono i bambini e le bambine che scompaiono nei bollettini statistici del *calo demografico* generato dalle scelte delle "coppie" che rinunciano (spesso con giustificazioni plausibili, ma superabili con forti politiche di *Welfare State*) alla maternità e alla paternità.

(b) Poi la "ricomparsa" *simbolico-culturale*. Questa è possibile soltanto ribaltando decisamente di *segno culturale* i citati tre "luoghi" del bosco della scomparsa del bambino e della bambina: la *città*, il *massmedia*, la *Pedagogia*.

(b1) La domanda è un po' questa. Come *capovolgere di segno* la città contemporanea? Risposta: sostituendo la città *sregolata*, *Far-West*, *giungla* di mercati e consumi con una *città-progetto*, delle *idee*, *dalla parte* e *nel segno* della collettività che la

abita (a partire dall'infanzia). Una città dalle *istituzioni aperte* - famiglia, scuola, enti locali, associazionismo, chiese - impegnate a interagire e a interconnettersi nella prospettiva di un sistema formativo urbano *integrato*. Una città "nuova" dove l'infanzia è presenza, visibilità, cittadinanza. Prospettiva alternativa, dunque, dove a *baricentro* (assieme alla famiglia) sta la scuola dell'infanzia, zero-sei: l'*asilo nido* e la *scuola materna*. E' per l'appunto la *scuola dei bambini* della prima e seconda infanzia che dovrà farsi carico largamente - compito che peraltro già svolge degnamente - della *salvaguardia della cultura dell'infanzia*: dei suoi bisogni, dei suoi linguaggi, dei suoi pensieri, delle sue speranze, delle sue utopie. A partire da questo alto traguardo formativo, la *scuola dell'infanzia* ha il compito di fornire al bambino e alla bambina gli strumenti cognitivi e creativi per far sì che possano pensare con la *propria testa* e sognare con il *proprio cuore*.

(b2) La domanda è un po' questa. Come *capovolgere di segno* l'uso di mercato che il *massmedia* fa dell'infanzia? La risposta a questo interrogativo è possibile aprendo all'infanzia sia una nuova strada elettronica sia una nuova strada televisiva qualitativa.

La *nuova strada elettronica* ha nome "informatica". L'uso del *computer* offre al bambino e alla bambina la possibilità di avere a disposizione quell' "intervallo" (assente nella fruizione televisiva) tra *prodotto e consumo* che permette di *personalizzare* l'informazione ricevuta; quindi, di poterla assimilare razionalmente, e non farla passare per vie subcorticali incontrollabili criticamente.

La *nuova strada qualitativa*, a sua volta, fa tutt'uno con un palinsesto televisivo attento alla *natura educativa* del "prodotto" che somministra

all'infanzia. Quindi, un risoluto passaggio dalla "spazzatura" al *prodotto di qualità*, psicologicamente adeguato alle *dimensioni di sviluppo* dell'infanzia e ai *sistemi simbolico-culturali* di cui è in possesso.

(b3) La domanda è un po' questa. Come *capovolgere di segno* la Pedagogia (ascientifica) dell'infanzia al "singolare" per cifrarla al *plurale*? Come si può definitivamente cancellare la letteratura pedagogica *finalistica* che ha occhi soltanto per un'idea d'infanzia inesistente: astratta, astorica, metafisica, decontestualizzata? E ancora. Come si può definitivamente archiviare una letteratura pedagogica ideologica, modernista, ipertrofica, tuttologa armata del *solo linguaggio* (ascientifico) dell'invasività dell'indiscrezione, della pesantezza ontologica?

Risposta: dando strada e legittimazione alle frontiere scientifiche più avanzate della Pedagogia dove sventolano le bandiere della *diversità* e della *pluralità* dell'infanzia. Una nuova Pedagogia *postmodernista* non più ossessionata dalle teleologie aprioristiche, dai paradigmi assiologici dei *fini dell'educazione*, ma attenta a dare risposta adeguata (per l'appunto, scientifica) alle tante *domande* e *bisogni* delle tante infanzie. Una Pedagogia leggera, discreta, contestualizzata: impegnata sui *processi* più che sui *prodotti* dell'azione educativa. Una Pedagogia che ha al "centro" l'*educazione intellettuale*, quale strumento primario di emancipazione e di liberazione (e non di modellamento) dell'infanzia. Se è vero che la nuova Pedagogia scientifica è intitolata al bambino e alla bambina della *diversità* (all'infanzia "colorata"), allora questa categoria pedagogica va messa concettualmente a fuoco nella sua "identità" di *partenza* e di *arrivo* del percorso formativo. Come dire, c'è una ben nota *di-*

versità di partenza che fa capo al contesto, al ceto, al genere, all'etnia dell'infanzia: nei confronti della quale la Pedagogia scientifica è chiamata a fornire teorie e prassi di tipo culturale, metodologico e procedurale. Ma c'è anche una (meno nota) *diversità di arrivo* per conquistare la quale è necessaria una compiuta costruzione e messa a punto della *macchina della mente*: nel senso che è attraverso l'educazione intellettuale che l'uomo e la donna formalizzano e certificano la loro *diversità*: una "diversità" finalmente *compiuta*.



TRE CARTOLINE DA TRE PAESI POSSIBILI NEL DUEMILA: FIRMATE DALL'INFANZIA MONTESSORIANA

A quest'ultimo paragrafo recapiteremo *tre cartoline* (firmate da bambini e bambine montessoriani) che illustrano *tre paesi possibili* dell'infanzia. Sono cartoline che l'infanzia spedisce al *duemila* perché il nuovo millennio predisponga, per tempo, *tre paesi* popolati da un'infanzia tre volte "A": Ambiente, Attiva, Autonoma.

(a) La *prima cartolina* viene da un paese che espone l'immagine di un'infanzia/Ambiente (prima "A"). Un'infanzia reale, storica, antropologica: un bambino e una bambina della *diversità, plurali*. Un'infanzia dal pensiero migrante, nomade.

(b) La *seconda cartolina* viene da un paese che espone l'immagine di un'infanzia/Attiva (seconda "A"). E' l'infanzia montessoriana della "competenza" che costruisce *da sola* conoscenza e creatività. Un'infanzia che costruisce e collauda

concretamente la propria *macchina della mente* e del *cuore*: non più temuta come una sorta di *fuoristrada* che fa cappottare e ribaltare un mondo dell'infanzia fatto soltanto di sentimento, fantasia e intuizione.

Il bambino e la bambina della *competenza* (generato dalla pedagogia montessoriana) è certamente equipaggiato di fantasia, sentimento, intuizione, ma anche di *conoscenza e creatività*: di "monoconoscenza", di "metaconoscenza" e di "fantaconoscenza".

La *monoconoscenza* intesa come capacità di accumulare informazioni, di comprenderle, di selezionarle (scartando quelle che non interessano) per conservare, invece, quelle che potranno alimentare la *meta* e la *fantaconoscenza*.

La *metaconoscenza* intesa, a sua volta, come capacità di analisi e di sintesi, di smontaggio e rimontaggio delle strutture cognitive accumulate, come capacità di *metodo*: come padronanza "ermeneutica", attitudine a porsi da punti interpretativi diversi nel decifrare e ricostruire i "saperi" monocognitivi.

La *fantaconoscenza* intesa, infine come capacità di trasfigurare, reinventare, trasgredire tanto le *mono* quanto le *metaconoscenze*.

(c) La *terza cartolina* viene da un paese che espone l'immagine di un'infanzia/Autonomia (terza "A"). Fuori da retoriche adultistiche, l'autonomia va *giocata fino in fondo* nei confronti dell'infanzia (*aiutami a fare da solo*, chiede virilmente all'adulto il bambino montessoriano!). Questo significa che i bisogni, le motivazioni, le domande dei bambini non possono essere sottoposte a *censure, divieti, mutilazioni*. Ci riferiamo ai bisogni primari di nome *comunicazione relazione esplorazione manipolazione movimento fantasia avventura*.

Se queste sono le *tre cartoline* firmate dall'infanzia, crediamo che la vera "postina" chiamata a recapitarle al duemila sia *Maria Montessori*. E' infatti la nostra pedagogista a popolare con i bambini questi tre paesi possibili tre volte "A". Sono "paesi" educativi dove il bambino e la bambina possono impadronirsi delle *chiavi* - comunicative, cognitive e creative - necessarie per aprire le *porte del futuro*: oltre le quali si aprono gli orizzonti esistenziali dove è possibile decidere - da soli - come diventare uomini e donne, *domani*.

Diamo atto a Frabboni, professore di Pedagogia all'Università di Bologna, di essere stato uno dei più attivi e anche dei più incisivi pedagogisti che hanno sostenuto negli ultimi due decenni la causa della educazione infantile. Non per niente lo stesso termine, la stessa espressione di scuola infantile sostituita ad altre espressioni più antiquate è in gran parte merito suo. D'altra parte egli ha fondato e diretto fogli e riviste che difendono queste idee e le diffondono.

Ringrazio il collega Frabboni che in una sintesi non "irenica" o pacificante ci ha proposto un contravveleno alla retorica, alla esaltazione convenzionale, facile in sede di congressi, a favore di una considerazione invece più realistica e francamente critica, che non si nasconde le ombre di questo secolo che sta per chiudersi, delle attese-disattese che esso ci ha consegnato, ma anche di quelle urgenze indeclinabili di cui il movimento montessoriano è testimone e che vengono consegnate dal secolo passato al secolo venturo.

(Mauro Laeng)

Il saluto del Presidente dell'Associazione Montessori tedesca

Stimata signora Montessori, egregio signor Presidente De Santis, colleghi, signore e signori, è per me un grande onore portare il saluto della Società Montessori tedesca all'apertura di questo importante Congresso.

La Società Montessori tedesca venne fondata nel 1925 dalla stessa Maria Montessori ed ha quindi una lunga storia, il suo compito è anzitutto quello di diffondere la teoria e la prassi della Montessori e proprio nella loro forma genuina e corrispondente ai principi montessoriani. Questo doppio compito mi sembra particolarmente importante e vorrei in questa occasione richiamarlo alla memoria. Se ricordiamo in questi due giorni il 90° anniversario dell'apertura della prima "Casa dei bambini", allora noi richiamiamo effettivamente alla mente uno dei più spettacolari eventi pedagogici del nostro secolo. Il modo in cui il metodo di Maria Montessori da San Lorenzo fu diffuso letteralmente in ogni angolo del mondo non ha alcun termine di paragone. Non dovremmo tuttavia dimenticare o ad-



dirittura ignorare ciò che sta dietro questo fenomeno storico. Prima che la dottoressa e antropologa Maria Montessori potesse iniziare il suo lavoro di San Lorenzo, trascorsero almeno dieci anni di intensa preparazione scientifica e questo disciplinato lavoro scientifico costituì la base per il Metodo che si rivelò in seguito così proficuo. Non poteva essere diversamente: antropologia e teleologia, dunque una chiara visione dell'uomo e una distinta concezione dei fini dell'uomo e della sua educazione costituiscono sempre la base teoretica per la

prassi di un metodo pedagogico. Se oggi dunque festeggiamo novant'anni di metodo Montessori, dovremmo ricordare che sarebbe necessario festeggiare già il centesimo anniversario, perché le origini teoretiche del metodo pratico risalgono sicuramente ad allora. E da questo ricordo nasce il doppio compito: non solamente seguire e diffondere la prassi di un metodo, bensì richiamare sempre alla mente i principi teorici della pedagogia della Montessori, l'uno è un compito conservatore, l'altro è un lavoro critico; il nostro lavoro, e dun-

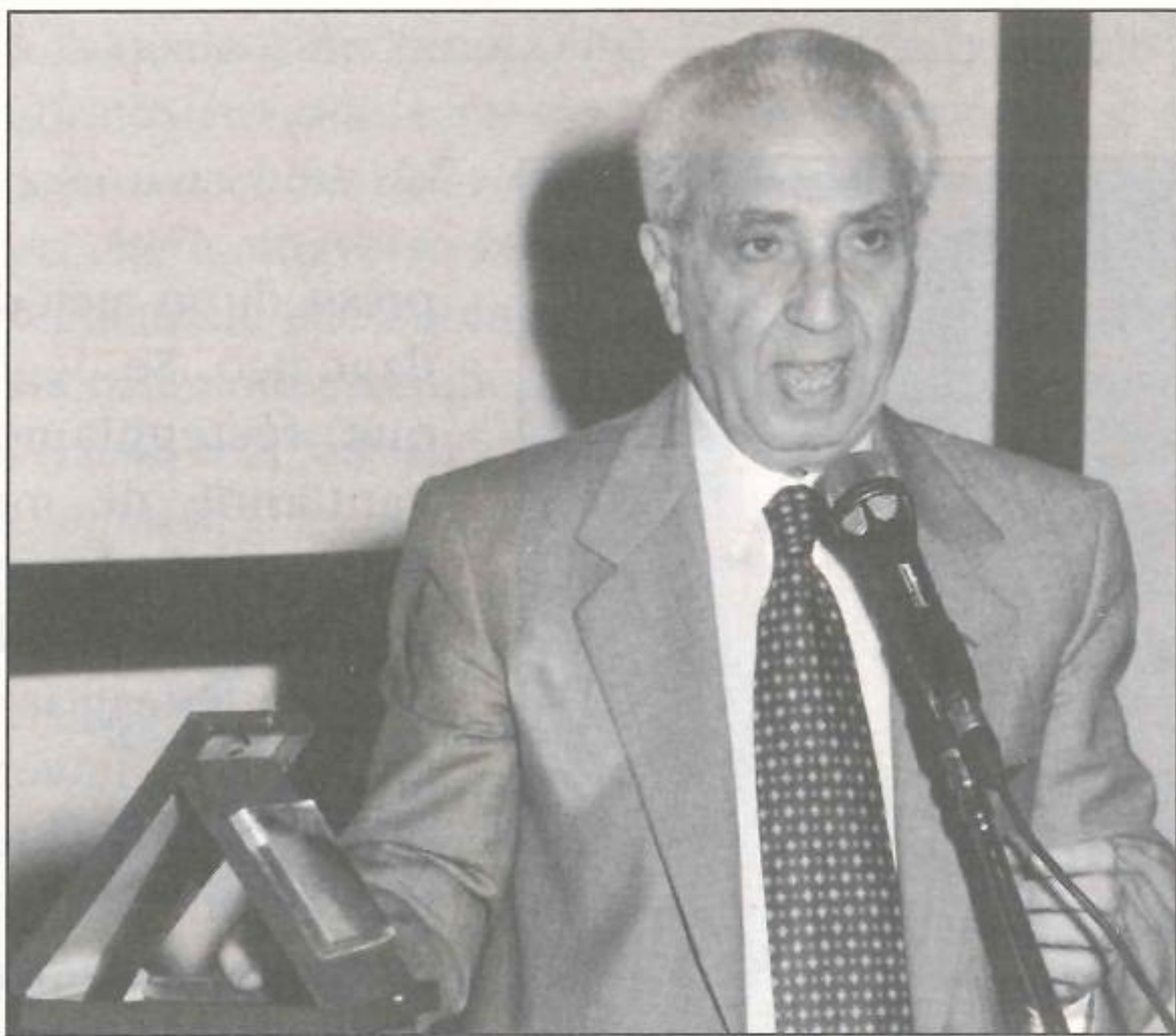
que anche questo Congresso si muovono perciò sempre fra la Scilla di una prassi che minaccia di irrigidirsi e la Cariddi di una critica che vorrebbe eliminare quanto è troppo legato alla tradizione. Il grande pedagogista tedesco Schleiermacher ci ha insegnato che l'educazione ed anche la pedagogia si trovano sempre nell'attenzione dialettica tra conservare e rinnovare.

Auguro a questo Congresso di tenersi lontano tanto da un puro conservatorismo quanto da un atteggiamento critico ad oltranza.

Grazie.

Winfred Böhm

Omaggio a Flaminia Guidi, Maria Antonietta Paolini, Marziola Pignatari



Abbiamo ritenuto giusto e quasi doveroso inserire in questa manifestazione il ricordo delle persone che più direttamente hanno collaborato all'affermazione in questi anni del pensiero Montessori in Italia.

La stagione del movimento Montessori in Italia è legata ad alcuni nomi che l'hanno rappresentata in modo quasi esclusivo, ma anche totale e prestigioso. Accanto a Maria Jervolino e a Salvatore Valitutti che impressero all'Opera Montessori un obiettivo di sviluppo esterno dei principi e del metodo attraverso la partecipazione e il confronto con le altre realtà pedagogiche e culturali, operarono alcune figure che sono parte integrante della storia delle nostre scuole, delle nostre istituzioni educative, delle nostre iniziative per la formazione degli insegnanti.

Almeno tre nomi dobbiamo ricordare con grande rimpianto, Anna Maria Maccheroni, Adele Costa Gnocchi, Giuliana Sorge, ma per fortuna oggi possiamo non solo ricordare ma salutare e ringraziare personalmente le care figure di Flaminia Guidi, Maria Antonietta Paolini, Marziola Pignatari.

Le esponenti più affermate, conosciute e amate del montessorismo italiano, ma soprattutto persone che hanno illuminato e testimoniato il significato profondo e originario del messaggio di Maria Montessori.

Con sensibilità diverse e in situazioni diverse sono state accomunate da un identico scopo, quello di manifestare esemplarmente e di tutelare i diritti del bambino a ricevere le più elevate e delicate cure educative. Senza la loro presenza e senza la loro lezione di esperienza e esemplare fedeltà all'opera di Maria Montessori, non solo tutti i montessoriani di oggi, ma la stessa realtà montessoriana del nostro Paese sarebbero state più povere e discontinue. Voglio dire insomma che senza di loro non avremmo oggi in Italia insegnanti ed educatori in grado di conservare e sviluppare il patrimonio montessoriano.

In questa solenne celebrazione del 90° della fondazione della prima "Casa dei bambini" noi rivolgiamo ufficialmente a Flaminia Guidi, Maria Antonietta Paolini, Marziola Pignatari il più vivo ringraziamento per la loro azione, per il loro lavoro e per la loro fedeltà a Maria Montessori.

Le condizioni di salute di Marziola Pignatari in questo momento le hanno impedito di essere presente, ma l'Opera Nazionale Montessori ha dato incarico ufficiale a me, in qualità di Presidente, di ritirare e consegnare personalmente la targa alla sig.na Pignatari con il saluto del Congresso di oggi e con il ringraziamento per il lavoro svolto per quasi cinquant'anni a sostegno della nostra Istituzione.

Pietro De Santis



Flaminia Guidi

Devo rivolgere un ringraziamento particolarissimo all'Ente Montessori che dal 1950 mi ha accolto nel gruppo delle persone che lavorano per l'Opera. Allora mi è stato dato un compito che era forse superiore alle mie forze, ma mi è stata data fiducia, ho potuto lavorare, e continuare a lavorare fino ad oggi, come ho voluto e devo quindi rivolgere all'Opera Montessori un particolare ringraziamento. Io non penso di aver svolto un lavoro particolare, l'ho svolto con una passione straordinaria, ho avuto da questo lavoro delle ricompense infinite, ho potuto veder crescere i bambini che mi erano stati affidati ed ho constatato che realmente l'opera che abbiamo fatto è grande: oggi quei bambini li riincontro uomini e sono diversi da altri non educati con il metodo Montessori: hanno delle qualità che raramente si trovano. Desidero precisare che voglio accettare questo tangibile riconoscimento, che mi offre l'Ente Montessori, a nome di tutte le altre insegnanti che hanno svolto un lavoro grande e appassionato, come me, a volte più di me, in silenzio ma con la gioia di poter seguire la vita che si svolge e perciò è anche a nome loro che ritiro questa targa.



Maria Antonietta Paolini

Mi sento profondamente commossa di essere in questa manifestazione. La mia vita si è svolta tutta per la diffusione e per l'affermazione dell'idea Montessori. Ho avuto il grandissimo beneficio di vivere vicino a Maria Montessori personalmente.

Il mio incontro con Maria Montessori avvenne nel lontano 1930 a Roma dove frequentai il Corso Montessori e così ho avuto il privilegio di entrare nella famiglia montessoriana.

1930 - 1997, tutta la mia lunga vita è stata dedicata a questa idea lavorando in varie parti del mondo: corsi, conferenze, incontri, allievi, istituzione di scuole Montessori. Ho avuto la gioia di partecipare a questa idea e ora alla mia verde età ringrazio la Provvidenza di avermi dato tanto perché penso che vivere per una grande idea sia la cosa più bella che ci possa essere. Maria Montessori sapeva indicarci, con profondità ed elevatezza, la strada per conoscere questo essere meraviglioso che è il bambino. Ho avuto il privilegio di esserle vicino per molto tempo e di partecipare anche alla vita della sua famiglia.

Noi che viviamo ancora abbiamo tutti il dovere di continuare ad affermare l'idea Montessori: il valore vero dell'uomo rivelato dal bambino.

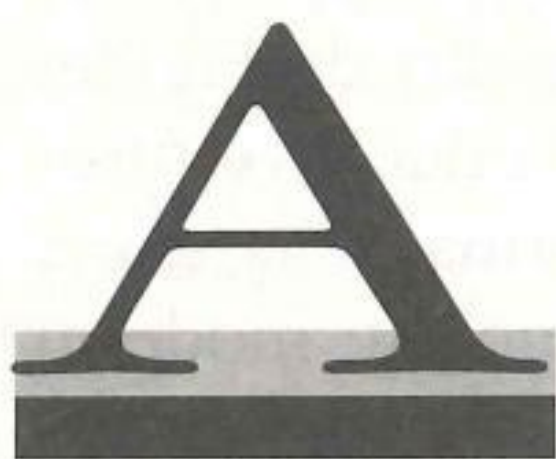
Maria Montessori e la scuola d'oggi

Tavola rotonda





Augusto Scocchera



tutti voi che affollate questa grande e splendida sala rivolgo il più cordiale ed amichevole saluto, anche a nome degli amici e colleghi che partecipano alla tavola rotonda. Come sapete, l'abbiamo

intitolata "*Maria Montessori e la scuola di oggi*". Io immagino spesso con commozione e riconoscenza quel momento della vita di Maria Montessori, quando, soggiornando nel 1948 a Poona nell'India occidentale, si accinge a scrivere la breve prefazione a *La scoperta del bambino*, nuova edizione e nuovo titolo di *Il metodo della pedagogia scientifica*, quel libro glorioso che quarant'anni prima aveva deciso il suo destino umano e scientifico per il quale si trova ora in questa città e in questo grande paese.

Ma in un mondo così trasformato, che ha subito la prova di due spaventosi conflitti mondiali, c'è ancora posto per le sue idee e i suoi progetti di allora? Maria Montessori si guarda intorno e, facendo un rapido calcolo di ciò che v'è di nuovo intorno a lei, si convince dell'utilità e dell'importanza di questo nuovo libro che viene da tanto lontano, perché - scrive - "i tempi sono ormai mutati, la scienza ha fatto grandi progressi e così il nostro lavoro; ma i nostri principi non ne sono stati che confermati". Dunque le sembra

onesto affermare che dopo quarant'anni la ricerca scientifica, anche se per vie nuove e diverse, è approdata a quei risultati che ella aveva intravisto e poi scoperto intorno alla realtà del bambino e della educazione. Ma da allora, da quel lontano novembre del 1948, possiamo noi, dopo mezzo secolo, riscrivere idealmente quella prefazione di Poona? Possiamo anche noi, oggi, affermare che dopo altri cinquanta anni di ricerca scientifica, i principi e le convinzioni di Maria Montessori siano stati confermati e che abbiano ancora cittadinanza culturale, scientifica e sociale, conservando importanza e utilità, in particolare per l'educazione scolastica del nostro tempo?

Questo è il senso che desideriamo dare alla nostra tavola rotonda; io mi permetto di presagire il risultato dicendo che l'avventura scientifica di Maria Montessori non si è ancora conclusa e che forse ci troviamo di fronte ad una giovane e brillante autrice dalle belle speranze proprio perché tanto vivida e potente appare ancora la sua concezione dell'educazione e della scuola. Personalmente ne sono convinto, s'intende in modo ragionevole e ragionato, sulla base delle tendenze di ricerca e interpretazione avanzate in questi ultimi decenni, non escluso, ad esempio, l'ultimo lavoro di Jerome Bruner (*La cultura dell'educazione*).

Presento ora brevemente i signori relatori. *Giacomo Cives* è ordinario di Storia della pedagogia alla "Sapienza" di Roma ed è unanimemente riconosciuto come uno tra gli esponenti più innovativi dell'attuale storiografia pedagogica e scolastica; egli è autore di numerosi saggi su Maria Montessori che egli studiò e valorizzò in tempi assai poco favorevoli, qui in Italia, alla nostra autrice. Va anche ricordata la sua analisi attenta alle odierne politiche educative e scolastiche di cui a volte ha ispirato tendenze ed orientamenti come nel caso della scuola integrata, ossia del tempo pieno. Di *Tiziano Loschi* ricordo la sua militanza montessoriana, i suoi numerosi scritti su Maria Montessori, ma anche la sua concomitante azione di studio rivolta alla scuola comune, in particolare alla scuola dell'infanzia alla quale ha riservato molti lavori. E' esponente di primo piano nell'Opera Montessori, essendo tra l'altro anche redattore della nostra rivista "Vita dell'infanzia". A *Franca Pinto Minerva*, ordinario di Pedagogia all'Università di Bari, rivolgo un ringraziamento non solo per il suo fedele interesse al pensiero e all'opera di Maria Montessori, ma anche per il suo contributo di studio, di analisi di documentazione per quell'infanzia o meglio per una delle molte infanzie che abitano il nostro paese; mi riferisco alle bambine e ai bambini del nostro Mezzogiorno.

Menziono ancora l'importanza assunta dal lavoro di Franca Pinto Minerva per la formazione degli educatori grazie alla sua condirezione di collane editoriali presso l'editore Laterza. *Clara Tornar* è docente di Pedagogia sperimentale presso la 3^a Università di Roma, dove si dedica in particolare allo studio e alla ricerca delle tecnologie educative; e sullo sfondo della disciplina insegnata ha pubblicato un significativo volume sull'attualità della pedagogia scientifica di Maria Montessori, lettura che consiglio a tutti, montessoriani e non.

Ad essi cedo la parola nell'ordine di presentazione.



Giacomo Cives

L' eredità dell'attivismo nella scuola d'oggi

Tra gli aspetti del pensiero della Montessori che più possono incidere con le loro proposte e suggestioni sulla scuola attuale e la sua didattica e pedagogia, vorremmo ricordarne *tre* di carattere generale, e *tre* più specifici connessi al dibattito in atto sulle proposte di riforma della scuola italiana.

Il *primo* riguarda la capacità che ha ancora la Montessori di trasmettere le migliori e più animatrici ispirazioni innovative della scuola attiva al mondo educativo d'oggi.

L'indicazione era suggerita dalla partecipazione all'importante e riuscito Convegno di Torino del 10-13 aprile 1997 dedicato a Célestin Freinet e alle trasformazioni scolastiche in atto, dal titolo *L'educazione oggi: i fili e i nodi sulle tracce di Freinet*, organizzato dalla Città di Torino e dal Movimento di Cooperazione Educativa e da altri enti. Freinet, nato in Francia, a Gars, nel 1896 e morto nel 1966, di cui lo scorso anno sono ricorsi significativi anniversari, come la Montessori è stato un pedagogista teorico e pratico, singolare e atipico nel movimento dell'attivismo, di cui pure a suo modo e in tempi diversi ha fatto parte. Come la Montessori ha promosso un movimento educativo internazionale (anche se di rilievo e estensione minori di quello montessoriano), tuttora vivo e operante. Ha avuto gran rispetto per il metodo Montessori, di cui ha apprezzato l'organicità, il serio impianto scientifico. Anche se riteneva che la conoscenza pedagogica fosse in generale ancora carente, per cui un vero metodo fosse un obiettivo solo per il domani (cfr. E' e C. Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare*, trad. ital., Firenze, La Nuova Italia, 1955, p. 97).

G. Piaton nel suo *Il pensiero pedagogico di Freinet* (trad. ital., Firenze, La Nuova Italia, 1979, pp. 95-97) ha ricordato il rapporto dialettico avuto da Freinet con la Montessori, le cui indicazioni educative furono per lui "una confortante piattaforma nella storia della pedagogia". Coi "grandi pedagogisti moderni che non temono di entrare nei dettagli pratici dell'organizzazione scolastica", la Montessori "non si è accontentata dei principi nuovi della sua pedagogia, ma ha creato, costruito e fatto costruire un materiale intelligente", che non ha meno valore dei suoi scritti migliori. Suo gran merito è stato tra l'altro, secondo Freinet, aver riconosciuto l'importanza particolare della prima infanzia e quindi della scuola 3-5 anni che "la Montessori e le educatrici francesi hanno portato quasi alla perfezione".

Remo Fornaca a Torino, evidenziando i legami Montessori-Freinet, ha fatto presente come il pedagogista francese ad apertura di un capitolo del suo *La scuola del popolo* (trad. ital. Roma, Editori Riuniti, 1975) abbia riportato le seguenti parole de *La mente del bambino*: "Queste sono le leggi della vita; non potete ignorarle e dovete agire in conformità di esse; perché additano dei *diritti dell'uomo* che sono estesi e comuni all'umanità intera".

Certo Freinet preferiva restare in posizione aperta nel nome dell'*experience tâtonnée* e parlare di *tecniche* e non di *metodo*, ma rimangono tra Freinet e la

Montessori grandi analogie, come ad esempio, già l'abbiamo notato (cfr. G. Cives, *C. Freinet l'ultimo attivista*, in corso di stampa su "Vita dell'infanzia"), nella fede nelle potenzialità dell'infanzia e nella tutela della centralità del bambino, nella diffidenza per l'accademismo pretenzioso e nella disponibilità per l'esperienza, nell'attenzione forte e concreta per il materiale educativo: da quello di sviluppo alla tipografia scolastica, agli schedari e alle *boites enseignantes*, nella dimensione seria dell'apprendere come lavoro che assorbe in sé il gioco.

Metodo in senso stretto e in senso largo

In realtà a guardar bene anche la Montessori ha una dimensione problematica per il suo stesso "metodo": quel che conta, ripete in più occasioni, in realtà è il bambino. Allo stesso modo aveva intitolato la sua prima e più importante opera all'insegna della pedagogia scientifica. Ma poi aveva avvertito subito: questa è una speranza e una linea di tendenza. Ma la pedagogia scientifica non c'è ancora; deve essere sviluppata ben oltre il suo primo e gracile avvio.

Con Dewey e Kilpatrick si può parlare, riferendo il discorso anche alla Montessori, di metodo in senso stretto e in senso largo. Allora c'è sì il metodo della "Casa dei bambini", ma poi c'è anche una ricongiunzione più generale e complessa nella Montessori tra metodologia e pedagogia. Ed è bene tener conto di questa pedagogia più generale della Montessori, della pratica e insieme dei principî educativi. La Montessori non è stata solo la creatrice di un metodo particolare, ma è stata uno dei pedagogisti più intelligenti e stimolanti della prima metà del Novecento.

E' gran merito storico della Montessori (come di Freinet), lo dicevamo, di aver trasmesso la migliore lezione di fondo dell'attivismo alla scuola d'oggi, così come Dewey l'ha sviluppata soprattutto a livello delle idee e dei principî (e i pedagogisti e gli educatori ispirati alla cosiddetta "scuola di Firenze" che faceva capo a Ernesto Codignola hanno applicato le indicazioni di Dewey in concreto con continuità ricorrendo proprio alle "tecniche" della cooperazione educativa di Freinet). L'eredità della proposta della scuola attiva è ancora attuale, se riferita ai bisogni della scuola di tutti e non all'ambito ristretto di alcune scuole modello privilegiate, e alle esigenze di concretezza operativa didattica, di giustizia anche per gli scolari dei ceti più umili e dimenticati, di libertà del bambino e dell'individuo in una società libera, di sviluppo autonomo di personalità complete,

aperte, collaborative, felici.

Avanza invece sempre più un senso meramente efficientistico dell'educazione scolastica. Si apprende senza motivazioni e senza ideali.

Nel riferimento al miglior attivismo, che fu in Italia la speranza nella scuola dopo il fascismo di un'educazione democratica, moderna e emancipatrice, dal richiamo alla Montessori scaturisce la proposta del rilancio di una formazione personalmente e socialmente motivata, umanamente importante e significativa.

Il legame forte scienza-pedagogia

Secondo aspetto di carattere generale. La Montessori ha sviluppato un legame forte tra scienza e pedagogia, che costituisce nella sua caratteristica di fondo un modello ancora per la scuola d'oggi e la riflessione teorica relativa.

Le vie scientifiche dell'approccio all'educazione della Montessori che si possono ricordare ci sembrano:

- 1) la matrice di formazione della "scuola antropologica", tra gli altri di Sergi, di De Sanctis, con studio dell'infanzia biologico, medico, psicologico, psichiatrico, anche con intenti emendativi;
- 2) l'esperienza in modo specifico di educazione dei frenastenici, per cui studia l'opera di Itard e Séguin, partendo dai sensi e dal movimento e usando idoneo materiale, e si occupa in concreto del trattamento educativo degli handicappati dirigendo dal 1900 al 1902 la romana Scuola Magistrale Ortofrenica;
- 3) l'insegnamento universitario di antropologia, da lei intesa come pedagogica quale complemento scientifico della pedagogia, per cui dal 1904 era libero docente, e che insegna dal 1904 al 1906 alla Facoltà di Medicina di Roma, dal 1906 al 1910 alla "Scuola pedagogica" presso la Facoltà di Lettere e Filosofia di Roma, insieme a igiene dal 1900 fino al 1916-17, con revoca nel 1919, all'Istituto Superiore Femminile di Magistero di Roma;
- 4) la diretta ricerca sperimentale e quantitativa nel campo psichiatrico, psicologico, antropologico con pubblicazione dei risultati via via dal 1897 al 1907.

In seguito non svolgerà lavoro sperimentale, ma ribadirà un legame forte scienza-educazione soprattutto in due sensi:

- 1) informazione, considerazione, inserzione anche libera o analogica sulla o della scienza che si sviluppa nel discorso educativo (come per la psicoanalisi, l'embriologia, il neo-evoluzionismo, la psicologia dell'età evolutiva);
- 2) attenta attività di osservazione intelligente in par-

ticolare del bambino, che è alla base della costruzione e quindi del perfezionamento e dello sviluppo del metodo della "Casa dei bambini".

Tutto ciò è congiunto ad un forte impegno sociale, che salda educazione e intervento di emancipazione civile. Dalle relazioni ai congressi pedagogici e femminili di fine Ottocento-primo Novecento in poi, il discorso della Montessori propone un'azione a favore del riscatto della donna, del bambino handicappato, del bambino in generale con la prevenzione e l'educazione.

Dunque scienza operativa, redenzione sociale e educazione liberatrice, nella prospettiva (come affermerà almeno dal discorso *L'Antropologia Pedagogica* del 1903 fino ai volumi del periodo indiano, e in particolare in *Educazione per un mondo nuovo* del 1949 in inglese) di portare tutti i soggetti alla piena realizzazione di sé, divenendo "uomini nuovi" per un "mondo nuovo", da costruire anche proprio con l'apporto dell'educazione.

Fondamentale è lo "spirito scientifico"

Importante è però ricordare che all'esigenza della scienza la Montessori fin dall'inizio, e cioè dal *Metodo* e dall'*Autoeducazione*, si rivolge puntando all'istanza di fondo della promozione dello "spirito scientifico", dello spirito, del metodo della ricerca, dunque alla sua qualità, che conta molto di più della estensione delle conoscenze.

L'indicazione ha valore particolarmente attuale, nel nostro tempo in cui si è inclini a scivolare nella mera tecnica, non a promuovere lo stile del ricercatore, oltre che la visione critica complessiva della realtà.

Nell'ultima edizione del *Metodo*, cioè ne *La scoperta del bambino* (Milano, Garzanti, 1950, pp. 4-5), la Montessori scrive ancora che "lo spirito dell'uomo di scienza" è quello a cui "la natura rivela i suoi segreti coronandolo con la gloria della scoperta".

"Esiste dunque uno spirito dello scienziato oltre che un 'meccanismo' dello scienziato". E il primo deve trionfare sul secondo.

Allora "dobbiamo preparare nei maestri più lo *spirito* che il meccanismo dello scienziato; cioè l'indirizzo di *preparazione* deve essere verso lo spirito, anziché verso il meccanismo (...)" Occorre dunque "*indirizzare* il maestro" al cammino della scienza, "sulla via dello spirito scientifico".

La Montessori aggiunge che il metodo, lo spirito della scienza implicano il rispetto, l'amore, il *pathos*. In una parola nella pedagogia che propone, legata alla vita, ragione e cuore debbono unirsi. Niente allora

scientismo o enciclopedismo, ma nell'ispirazione di fondo scientifica una completa partecipazione personale, che unisce intelligenza, affettività, pratica, moralità, e si apre al futuro.

Con notevole suggestione e modernità appare qui la somiglianza sostanziale col metodo d'insegnare-apprendere proposto da John Dewey come coincidente col metodo dell'intelligenza e del pensiero riflessivo. Che coincide ancora col metodo dell'agire retto e socialmente orientato in senso democratico.

L'orientamento scientifico dell'educazione comprende per la Montessori una applicazione prioritaria del metodo dello "spirito scientifico" all'approfondimento della conoscenza della complessa realtà dell'uomo, necessario per una più valida azione educativa. Scrive la Montessori ne *La formazione dell'uomo*, apparsa in Italia nel 1949 (nuova ed., Milano, Garzanti, 1993, p. 15): "La base della riforma educativa e sociale, necessaria ai nostri giorni, si deve costruire sullo studio scientifico dell'uomo sconosciuto": uno studio continuo e sempre disponibile a revisioni e integrazioni. Ciò permetterà di liberarsi dai preconcetti limitanti, dai pregiudizi di comodo (si confronti col Dewey di *Come pensiamo*), nell'obiettivo alto e universale della "liberazione di tutta l'umanità" (p. 23).

Qui il grande impegno di una scuola scientificamente consapevole e insieme inserita in una grande prospettiva emancipatrice.

Si può notare che vi è certo un profondo bisogno di tale impegno nella nostra scuola, che continua troppe volte ad essere nei suoi metodi unilaterale, eterodiretta, ripetitiva, verbalistica, annoiata e senza slanci, estranea al gusto vitalizzante della ricerca e della scoperta.

La grande forza vitale del bambino

Terzo motivo ancora di carattere generale. Ben nota e centrale nell'impostazione della Montessori è la sua fiducia nelle grandissime potenzialità dell'infanzia, di norma mortificate e ignorate da adulti egocentrici, egoisti e senza comprensione della vita e del bambino, senza ottimismo, senza adesione alla realtà vera ed espansiva del mondo umano e naturale.

Il bambino può fare molto di più nel comprendere, nell'autoapprendimento, nell'autocontrollo e autogoverno, nella costruttività intelligente, di quello che si sia creduto fin qui. Di fronte alla proposta della Montessori si sono invece levati i tanti sospetti verso il "precocismo", e si è espressa la tendenza per co-

modità dell'adulto a rendere il bambino eterno bambino, senza capacità originale di crescere, di farsi sempre più intelligente, armonico e responsabile, o a negare le sue specifiche e distintive ricche capacità, per ridurlo impositivamente a una piatta e sbiadita copia dell'adulto: un adulto in ventiquattresimo subalterno invece di un bambino vivo.

Scriva la Montessori, ancora ne *La formazione dell'uomo* (p. 35): "C'è un'energia interiore che per se stessa tende a manifestarsi; ma rimane sepolta sotto le barriere del pregiudizio universale. C'è una forma mentale dell'infanzia che non si è mai riconosciuta". E dice in *Educazione per un mondo nuovo* (ed. ital. Milano, Garzanti, 1970, p. 61): "La forza vitale che dà l'impulso allo sviluppo e all'indipendenza è chiamata *ormé*". Questa "appartiene alla vita in generale, è una forza che lavora per l'evoluzione. Nel bambino che cresce normalmente si manifesta con l'entusiasmo, la felicità, la gioia di vivere". Contiene "l'impulso ad affrontare e conquistare l'ambiente".

Occorre aver fede nel bambino, nel suo desiderio di apprendere, fare, conquistare l'indipendenza. Ma la fede, anche se basata su l'osservazione e l'esperienza, non basta: occorre una scienza pratica per sostenerlo, approntando un ambiente di sviluppo adatto a lui.

Dunque la Montessori propone una psicologia, una pedagogia e una didattica insieme, dirette alla piena valorizzazione del bambino e dell'uomo.

Tale impostazione nutrita a un tempo di cultura, ragione, partecipazione umana, operatività si rivela ancora avanzata e stimolante e può fruttuosamente sostenere l'azione della scuola d'oggi perché divenga profondamente animatrice, diretta allo sviluppo effettivo senza emarginazione dei poteri della mente e della personalità, quanto più è possibile di tutte le potenzialità di tutti gli individui: e perché non sia come spesso oggi è invece (si può notare anche qui) selettiva per ceti, frustrante, rassegnata e senza aspirazioni impegnative, segnata dall'estesa mortalità scolastica, non sia insomma un'esperienza epidermica e marginale.

Questo l'alto obiettivo, questa la sfida.

Validità dell'obbligo a 5 anni

Dagli aspetti più generali passiamo a quelli più contingenti e di cronaca. Consideriamo allora alcuni esempi di apporti che il riferimento alla Montessori può dare in ordine ai problemi del documento programmatico del ministro Berlinguer, su cui è viva la discussione nel Paese, *Progetto di riordino dei cicli*

scolastici.

Il testo presenta senz'altro vari aspetti positivi come (l'abbiamo già ricordato nel nostro articolo *Il documento sul riordino scolastico: meriti e perplessità*, in "Vita dell'infanzia", a. XLVI, n. 4, aprile 1997, pp. 26-28): apertura al dibattito sul sistema formativo; considerazione globale della situazione scolastica, guardando anche ai sistemi stranieri; proposito riformatore; senso forte della valorizzazione della scuola di base con un suo solido raccordo.

Interessante poi il proposito, com'è detto nel documento, di innalzare i "livelli culturali e scientifici generali" e di sviluppare i valori della tolleranza, della differenza, del pluralismo e della libertà, e la coscienza democratica.

Naturalmente accanto a spunti e proposte del progetto Berlinguer che convincono, alcuni suoi aspetti suscitano perplessità e interrogativi.

Primo punto su cui la lezione della Montessori può suggerire qualcosa per il testo Berlinguer: bene per la proposta dell'obbligo scolastico a 5 anni. I montessoriani sono favorevoli da sempre a una valorizzazione adeguata e tempestiva della mente del bambino. Complessa però si presenta l'attuazione. Andrebbe ad esempio benissimo se tutti i cinquenni potessero essere accolti nelle "Case dei bambini". Il cui metodo però richiede adeguata formazione specifica degli insegnanti e non può certo esser imposto.

Vi sono del resto anche altre ottime scuole dell'infanzia (mettiamo in Emilia per iniziativa dei Comuni). Ve ne sono però anche altre molto scadenti. L'obbligo allora di per sé non risolverebbe nulla o quasi. Oltretutto vi sono delicati problemi di sostanza e costituzionali: la scuola materna statale o comunale non è estesa ovunque, e allo stato attuale non si potrebbe certo realizzare l'obbligo nelle scuole materne private, come ha notato anche Luisa La Malfa. Bene invece l'idea sul modello delle classi infantili inglesi di classi particolari con educatori dell'infanzia e maestri insieme, come di recente ha caldeggiato tra gli altri su "Vita dell'infanzia" Franco Frabboni.

In sostanza l'obbligo della scuola a 5 anni è un felice proposito, ma implica riforme strutturali che non pare siano state considerate.

Puntare alla sostanza educativa, non alle etichette

Seconda considerazione. Guardando alla Montessori è saggio e opportuno ridurre, come in sostanza pro-

pone il progetto Berlinguer, la scuola elementare a 4 anni, la media a 2, creare una scuola successiva di orientamento 1 + 2 (non è troppo lunga?), ridurre la scuola secondaria superiore a 3 anni, o magari a 2 + 1? La Montessori guardava alla sostanza e alla continuità dell'insegnamento più che alle cesure e agli aspetti istituzionali. Guardava e puntava alla crescita culturale e personale dello scolaro, e non si preoccupava di scansioni e etichette.

Viceversa nell'ipotesi ministeriale vi è il pericolo, con un'operazione com'è stato detto che rischia di risolversi in fredda "ingegneria istituzionale", di ridurre senza vera giustificazione la valida scuola elementare investita in un impegnativo processo di riforma e la non ancora ben consolidata scuola media, la cui faticosa istituzione quale scuola unica triennale è stato il risultato della cosiddetta "guerra dei trent'anni". Quanto alla scuola secondaria superiore bisognosa di riforme ma insieme di aperta specificità non è convincente riservarle un corso distintivo così ristretto.

Non si può prescindere dal considerare in positivo e in negativo (qui il problema della scuola secondaria superiore non ancora riformata) le radici storiche dei diversi corsi scolastici.

Si tratta allora di guardare piuttosto ai principî educativi, alle strutture del sapere, ai metodi, alla didattica, allo sviluppo delle personalità degli allievi da considerare e sostenere nelle diverse tappe scolastiche, accentuando continuità e coordinamento interni e di fondo.

Rilanciare la scuola a tempo pieno

Terzo ed ultimo aspetto particolare che vogliamo qui considerare. E' un motivo che brilla per la sua assenza, nel documento Berlinguer: il tempo pieno. E viceversa sarebbe, in una riforma scolastica, da recuperare e rilanciare con forza.

Il tempo pieno è stato l'espressione e il risultato di un grande progetto e di una grande esperienza pedagogica innovativa, sanciti dall'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820, per la scuola elementare (ma sulla base di decreti e circolari si sono avute estese iniziative di tempo pieno anche nella scuola media). Le sue realizzazioni, per esempio a giudizio di Mauro Laeng, sono state la base per la scuola elementare dei programmi del 1985 e in parte della stessa legge 5 giugno 1990, n. 148 (pluralità degli insegnanti, ritorni pomeridiani, tempo lungo, ampliamento di orari e attività). Però se non si è avuto per fortuna il coraggio (per il rischio della impo-

larità) di abolire il tempo pieno, contro le cui strutture venivano maturando resistenze, lo si è colpito a morte col comma 2 dell'art. 8 della 148, uniformandolo ai moduli e rendendolo a esaurimento.

Gli effetti negativi non sono mancati. Così nel *Rapporto sull'attuazione della riforma della scuola elementare* del ministro Lombardi del marzo 1996 (ex legge n. 148, art. 15/9) risulta che il tempo pieno si ha solo nel 15% delle classi, specie in aree urbane e nel Nord. Crescente e netta è "la richiesta di questo tipo di servizio", specie nelle città del Centro e del Settentrione. Ma "la domanda non trova possibilità di accoglimento per i vincoli posti dalla legge", che infatti vieta di istituire nuove scuole a tempo pieno. Eppure la Montessori fin dalla prima edizione del 1909 de *Il metodo della pedagogia scientifica* (Città di Castello, S. Lapi, 1909, pp. 89-99) per le "Case dei bambini" proponeva un orario normale 9-16, ampliabile alle 17 d'inverno e dalle 8 alle 18 l'estate, specie per i bambini poveri.

"L'orario prolungato deve contemplare la refezione scolastica e il riposo", possibilmente su sdraie, "in una "Casa dei bambini" rispondente al suo vero scopo, che è quello di dirigere e aiutare la crescita di fanciulli che si trovano in un periodo dello sviluppo così importante, come quello che avviene tra i 3 e i 6 anni".

Questo l'arco di tempo necessario per una formazione articolata e armonica e non già, trattenendo a scuola i piccoli, "per farne dei sapienti".

Sono forti il rimpianto e la richiesta del tempo pieno. Un processo scolastico riformatore dovrebbe rilanciarlo, come - se non scuola di tutti - per tutti scuola di possibile libera scelta, in funzione di una formazione libera e multilaterale. E a ciò occorrerebbe una precisa indicazione legislativa nazionale, non potendo certo bastare eventuali spontanee iniziative locali nell'ambito dell'autonomia scolastica dell'art. 21 della legge di delega 15 marzo 1997, n. 59, per cui del resto si debbono ancora avere i decreti.

In conclusione si può dire che il metodo e ancor più la pedagogia della Montessori confermano la loro attualità e l'apertura al futuro, a 90 anni dall'apertura della prima "Casa dei bambini", con la ricchezza di indicazioni, riflessioni, proposte, realizzazioni che possono con ricco respiro e nutrita esperienza suggerire al discorso pedagogico e ai progetti di riforma scolastica del nostro tempo.



Tiziano Loschi

“M

aria Montessori campeggia con i bambini”, ha affermato Franco Frabboni nella sua interessante relazione sull'infanzia del nostro tempo. Per noi, militanti

Montessori, è bello sentirlo dire da fonti così autorevoli del mondo accademico e universitario. Anche Renilde Montessori ha inteso affermare la stessa verità con la sua bella relazione che ha cercato di dimostrare come nel 1907, con la prima “Casa dei bambini” sia stata aperta la strada per *La scoperta del bambino*, che tante tappe ha percorso nel nostro secolo. Se spostiamo l'attenzione dal mondo del bambino al mondo della scuola, possiamo dire che la prima “Casa dei bambini” ha aperto la strada ad un nuovo modello di scuola:

- una scuola-laboratorio per la ricerca e la sperimentazione dell'insegnante e dei bambini che vanno alla conquista dell'ambiente circostante;
- una scuola basata sull'azione liberatrice dei bambini, intesa come il luogo della loro vita e della loro cultura che ha permesso a Maria Montessori di elaborare il suo pensiero, un pensiero ampio e complesso che comprende una filosofia dell'educazione, una psicologia del bambino e della sua evoluzione, una

antropologia, una pedagogia, una didattica, che si interconnettono per dar vita ad una visione dell'educazione e ad una riforma della scuola dall'infanzia all'adolescenza, basata sull'autoeducazione e finalizzata alla costruzione di un nuovo mondo di pace, che ancora oggi può offrire indicazioni importantissime alla scuola in questo passaggio ad un nuovo secolo. Sarebbe riduttivo, infatti, ridurre la vastità del pensiero e dell'esperienza di Maria Montessori allo studio del bambino e alla sua scuola nell'età infantile, poiché non si potrebbe comprendere l'impegno sociale e umano che Maria Montessori ha dedicato al rinnovamento dell'uomo e alla costruzione di un mondo nuovo, ma soprattutto non si potrebbe comprendere il significato più profondo del suo messaggio e la campagna per la pace - per la scienza della pace, per l'educazione alla pace, per la costruzione di un mondo di pace - che l'ha impegnata nell'ultimo ventennio della sua vita (dal 1932 al 1952) e l'ha condotta nel 1941 a sperimentare in India dove era internata di guerra - proprio quando gli Stati del mondo erano coinvolti nel secondo conflitto mondiale per il loro cieco nazionalismo - a sperimentare una scuola multiculturale con bambini indiani, inglesi, italiani, francesi, africani. Probabilmente fu proprio questa esperienza, con i bambini di razze diverse e con la loro capacità di convivere in una “società di coesione” basata sull'attività e sul rispetto reciproco, che la condusse ad approfondire la verità del “piano cosmico”, all'interno del quale ogni essere vivente, uomo compreso, ha le sue misteriose relazioni con l'intero universo e grazie a queste compie inconsapevolmente la sua missione. Con questa considerazione ella sa anticipare l'ecologia dello sviluppo e dell'educazione del Bronfenbrenner, che tanto ha contribuito a trasformare l'immagine dell'essere umano e della sua educazione in questi ultimi anni.

Ma sono tanti altri i fondamenti che Maria Montessori ha indicato per costruire una scuola nuova, a misura degli studenti, come si va delineando, almeno sul piano teorico, nel nostro tempo. Compito della mia relazione è appunto quello di evidenziarli.

1. In primo luogo vorrei riferirmi al “Documento di lavoro sul riordino dei cicli scolastici” citato dal prof. Cives. Si tratta di un contenitore ancora vuoto di contenuti, sul quale non è possibile dare un giudizio attendibile sul piano culturale e pedagogico. Emerge tuttavia una prospettiva che riprende alcuni concetti già presenti nel pensiero Montessori:

a) la considerazione delle istituzioni educative nel loro insieme, dall'infanzia all'adolescenza, e non più

per gradi o segmenti separati come è avvenuto fino ad oggi. L'impegno di Maria Montessori è stato condotto proprio in questa prospettiva, affermando che l'educazione è un processo che inizia dalla nascita e investe l'essere l'umano per tutta la sua fase evolutiva, addirittura per tutta l'esistenza. Di qui la sua ricerca continua sulle leggi dello sviluppo nei primi mesi di vita, di qui la realizzazione della "Casa dei bambini" e della scuola elementare come due cicli diversi di uno stesso processo educativo improntato sulla continuità che prosegue con la scuola degli adolescenti, come emerge dal suo saggio "I fanciulli della terra".

b) la concezione ciclica dello sviluppo, inteso come processo continuo con fasi successive già convalidato da Erikson caratterizzate da diversi periodi sensitivi. Quante belle pagine di Maria Montessori sull'infanzia e sull'adolescenza anticipano dinamiche psichiche, stili di apprendimento, dimensioni dell'età evolutiva, confermati da tutte le ricerche più recenti. Pensiamo ai processi di concettualizzazione dei bambini, riaffermati oggi dagli studi di Katherine Nelson, alle competenze relazionali e cognitive che il bambino rivela fin dai primi anni di vita, oggi teorizzati da Gardner e dai suoi collaboratori, ai processi costruttivi della personalità, delle conoscenze, delle competenze che emergono da tante pagine de *La mente del bambino* e oggi sostenuti dai più recenti studi di psicologia.

c) la continuità istituzionale, pedagogica e didattica del sistema scolastico, come luogo di vita e di cultura degli allievi, come scuola-laboratorio all'interno del quale ciascuno possa trovare gli aiuti più idonei a maturare un'identità sempre più positiva, solida e precisa, a conquistare un'autonomia operativa sempre più incisiva, a sviluppare tutte le competenze nel miglior modo possibile.

d) la valorizzazione del bambino e dello studente come costruttori attivi della propria personalità, delle conoscenze, delle potenzialità intellettive e cognitive, impegnati in un lavoro prezioso e importante, perché finalizzato alla costruzione dell'uomo e dell'umanità di domani, considerata oggi un fondamento di tutte le teorie psicologiche e pedagogiche più accreditate.

2. In seconda istanza la contestualizzazione dei processi di apprendimento, ribadita dai documenti programmatici più recenti della scuola materna (Orientamenti '91) e della scuola elementare (Programmi '85) può trovare le sue radici nell'esperienza e nel progetto educativo Montessori, per cui l'ambiente rappresenta un elemento essenziale, con una funzione primaria per l'educazione. "In questo ambiente - si legge

in *Educazione e Pace* - il bambino deve poter agire liberamente: ossia egli deve avere dei motivi di attività a lui proporzionati, deve trovarsi a contatto con un adulto che conosca le leggi che reggono la sua vita, e che non gli sia di impedimento né proteggendolo, né guidandolo, né facendolo agire senza riguardo ai suoi bisogni". La preparazione dell'ambiente deriva dalla visione filosofica del bambino destinato a costruirsi uomo in relazione con l'intero universo. "Io credo che il bambino stesso debba costituire il perno dell'educazione". L'ambiente, il contesto, come si dice oggi, si fa elemento essenziale dell'educazione intesa come adeguamento dei nostri aiuti alle leggi fondamentali della natura e della vita, dell'educazione che assume la vita come centro della propria funzione". La sua preparazione e il suo ordine derivano dalla visione dell'uomo e della sua posizione nel mondo per farsi ambiente scientificamente preparato che deve corrispondere all'ordine dell'universo e alle esigenze di crescita dei bambini. "Se noi osserviamo le stelle che brillano nel cielo, così fedeli nel seguire la loro traiettoria, così misteriose, noi non pensiamo: oh! Quanto sono buone le stelle! Diciamo solo che le stelle obbediscono alle leggi che regolano l'universo. Possiamo dire che l'ordine del creato è meraviglioso. L'ordine non vuol dire necessariamente bontà. Esso non dimostra che l'uomo nasce buono o cattivo, dimostra solo che la natura, anche nei procedimenti di costruzione dell'uomo, passa attraverso un ordine stabilito. Prima di essere buoni bisogna essere nell'ordine delle leggi della natura, ed essere disordinati rispetto alle leggi naturali che dirigono lo sviluppo normale dei bambini non è necessariamente essere cattivi. Il disordine rispetto alle leggi della natura della vita psichica in costruzione non è cattiveria, ma compromette la normalità futura del funzionamento psichico dell'individuo". E' la visione del "piano cosmico" che ispira la contestualizzazione dell'apprendimento e dello sviluppo di Maria Montessori e insieme la impegna socialmente nella campagna per la pace. Ma questa contestualizzazione si fa anche elemento essenziale per aiutare i bambini a "sistematizzare" le loro conoscenze (come si legge negli Orientamenti '91), ad organizzarle, perché l'ordine esteriore corrisponde all'ordine interiore della mente e dell'intera personalità. L'ambiente esterno, con il suo ordine, risveglia la missione che essi portano in sé, l'ufficio necessario a conservare e costruire l'armonia del mondo (in una prospettiva che anticipa tutte le forme di educazione al rispetto dell'ambiente); perciò esso è preparato per ciascuno di loro, per la diversità di

cui è portatore, ma anche per l'intero gruppo di appartenenza, per la specie che continua il processo di evoluzione. L'ambiente, insieme ai "materiali di sviluppo" e all'atteggiamento dell'insegnante, deve corrispondere alle esigenze di ciascuno, secondo un piano di educazione che ogni bambino costruisce autonomamente, in una "società di coesione" che valorizza la diversità e la considera un arricchimento, come deve avvenire in una scuola di autentica multiculturalità, fine delle istituzioni scolastiche del nostro paese alle soglie del terzo millennio.

3. L'insegnante Montessori, come abbiamo visto, orienta la sua opera verso "la costruzione di un ambiente adatto" e una sua nuova attitudine verso l'infanzia, la fanciullezza, l'adolescenza. E' un insegnante moderno, attuale, per il rispetto che porta a tutti gli allievi e per il suo lavoro educativo concepito come "aiuto alla vita", aiuto all'azione liberatrice dei bambini che imparano a fare da soli, a relazionare con la realtà, a costruirsi un'immagine attraverso i processi di generalizzazione e simbolizzazione. E' un insegnante che ha acquisito - con un tirocinio di formazione iniziale che è stato di esempio per il rigore scientifico, pedagogico, culturale attraverso i faticosi e coinvolgenti Corsi di differenziazione - molte delle competenze richieste all'insegnante di oggi:

- la capacità di una sapiente regia nella preparazione delle situazioni motivanti all'apprendimento di tutti i bambini, senza distinzioni di sesso, di razza, di religione, di etnia;
- la conoscenza psicologica delle leggi di sviluppo dei bambini, che gli permettono di imparare da ciascuno di loro e di valorizzarne le potenzialità in tutte le occasioni;
- la capacità di osservazione e di valutazione nel contesto delle relazioni e degli stili di apprendimento rilevati: "non abbisognano le sue parole, la sua energia, la sua severità, ma quel che occorre è la sapienza oculata nell'*osservare*, nel *servire*, nell'*accorrere* o nel *ritirarsi*, nel *parlare* o nel *tacere*, secondo i casi e i bisogni", "per osservare bisogna essere iniziati: e questo è il vero avviamento alla scienza";
- la realizzazione di un progetto educativo basato sulla "comprensione" degli allievi, che ancora oggi manca a molti livelli provocando forme di emarginazione e di dispersione scolastica preoccupanti;
- la capacità di organizzare il proprio lavoro didattico su basi scientifiche a vantaggio dei bambini e della loro formazione;
- la formazione filosofica e spirituale adatta per realizzare un'autentica "autoeducazione" con indicazioni

importantissime e irrealizzate ancora oggi. Si tratta di una formazione che rovescia totalmente i rapporti fra insegnanti e allievi e ha origine dalla liberazione dei vizi per giungere all'umiltà, la virtù di chi si mette realmente al servizio dell'autonomia dei bambini. Per comprendere la comprensione della grande rivoluzione formativa di Maria Montessori, mi limito a citare una delle tante riflessioni dedicata all'insegnante, apparsa sull'"Idea Montessori" (n.4-5 agosto-settembre 1927). L'orgoglio e l'ira (che noi sostituiamo con la presunzione) sono vizi diffusi fra gli adulti e assumono "quella forma precisa tranquilla e rispettabile che si chiama tirannia. E' l'oppressione che non si discute, perché il tiranno si trova in un castello inespugnabile di diritto e di ragione riconosciuta... Nella società degli adulti il tiranno fu riconosciuto come un eletto di Dio. Ma per i bambini, l'adulto educatore rappresenta Dio stesso. E' cosa indiscutibile: infatti il solo essere che potrebbe discuterlo è il bambino; ed egli tace. Egli a tutto si accomoda, tutto crede, tutto perdona", perché di fronte ad un Dio onnipotente e tiranno ci sono due vie di uscita: o il complesso di colpa o il rifiuto totale delle sue indicazioni e della cultura. Ma entrambi, il complesso di colpa e il rifiuto della cultura sono i peggiori nemici dei bambini e degli uomini.

4. Un contributo ulteriore alla nostra professionalità di insegnanti viene offerto da Maria Montessori che nella sua esperienza ci ha insegnato a spostare il campo della ricerca, della sperimentazione, della progettazione a livello metacognitivo. Che cosa significa? Quali sono le conseguenze sul piano del lavoro didattico?

Si tratta di guidare i bambini a rendersi conto di come operano, pensano, formulano ipotesi e congetture, di come classificano, risolvono problemi e modificano le loro rappresentazioni mentali. Quale è la funzione di queste competenze e conoscenze di secondo livello?

Innanzitutto aiutano i bambini a capire che sono essi stessi a costruire le proprie conoscenze, integrando le informazioni nuove con quelle già possedute; sono essi a scegliere la strategia per assimilare una nozione, un'operazione matematica, un breve testo poetico (narrativo, regolativo...) e ad elaborare i dati essenziali di un problema. In secondo luogo aiutano i bambini a rendersi conto di come pensano, di come funzionano le loro operazioni mentali, e conseguentemente di come sono eventualmente incorsi in un tipo di errore, come è successo e quindi in quale modo possono evitarne la ripetizione.

La metacognizione è finalizzata al cosiddetto "imparare ad imparare", cioè a mettere i bambini in condizione non solo di rappresentarsi il mondo e di ristrutturarne la visione, ma anche di farsi le prime idee sulle modalità con cui se lo rappresentano e ne ristrutturano la visione. In quale scuola, possiamo chiederci ora, i bambini hanno la possibilità di sviluppare competenze metacognitive meglio che nel progetto-Montessori? Se hanno la possibilità di progettare le loro esperienze, di svolgerle autonomamente, non imparano anche a rendersi conto dei procedimenti che seguono, della pianificazioni che fanno?

5. Per concludere Maria Montessori con il suo operato può insegnarci a superare quella profonda scissione fra teoria e prassi, di cui oggi sono vittime i bambini sia nella società sia nella scuola.

- Nella società si enfatizzano a gran voce i diritti dell'infanzia sul piano teorico ma le manchevolezze e le violenze sui bambini continuano come e più che nel passato. "Il bambino ha finalmente dei diritti - scrive Lizbeth Rocher nell'introduzione al bel libro *Noi, i bambini* in cui presenta le parole dei bambini, il loro modo di esprimersi, le loro opinioni sulla vita, sulla morte, sull'amore, su Dio, ecc - Se li è meritati due secoli dopo l'uomo, dieci anni dopo la donna e - non è forse per caso - nello stesso tempo in cui vengono concessi agli animali. C'è da riflettere profondamente se si pensa che ancora oggi i bambini di fatto sono espropriati dei loro alimenti più importanti quali l'esperienza, i propri tempi di vita e di apprendimento, gran parte dei loro diritti, in città che si sono fatte sempre più strette e inabitabili per loro.

- Nella scuola alle formulazioni teoriche sull'autonomia, l'identità, la centralità dell'allievo, fanno riscontro sistemi educativi che non solo sono incapaci di comprenderne le esigenze, ma adottano ancora metodologie eterodirettive che impongono il conformismo, l'apprendimento acritico della cultura, la standardizzazione di comportamenti e contenuti culturali. Il nostro compito di Montessoriani è impegnativo, delicato, a volte incompreso. La strada è ancora lunga e molte conquiste devono essere fatte per migliorare la qualità della scuola e della vita degli allievi, per permettere a ciascuno di loro di essere autenticamente "costruttori dell'uomo di domani", di farsi studenti e uomini, indipendenti e responsabili, in un mondo nuovo: in un mondo di pace, che speriamo si realizzi nel duemila, grazie anche alle idee di Maria Montessori e al nostro modesto contributo di portatori della sua fiaccola.



Franca Pinto Minerva

L

a società dei molti alfabeti e delle molteplici culture

Fra i caratteri strutturanti la nostra società, due emergono con particolare vividezza: il plurilinguismo e la multiculturalità. Si tratta di aspetti specifici

che, prima timidamente, poi via via con forza sempre maggiore, hanno conferito le qualificazioni più pregnanti al convivere contemporaneo.

Per quello che riguarda la *dimensione plurilinguistica*, va detto che l'evoluzione tecnologica degli ultimi decenni ha nettamente caratterizzato lo spazio antropico - lo spazio fisico e lo spazio simbolico - con una moltiplicazione di codici, linguaggi e apparati tecnologici la cui combinazione ha ampliato (e continua sempre più a dilatare) le possibilità espressive e comunicative dei singoli individui, dei gruppi, della collettività. Il paesaggio culturale, in tal modo, appare ricco di prodotti della comunicazione assai diversificati, che si offrono alla *fruizione* nei modi della *decodifica* attiva o passiva, della *interpretazione* convergente o divergente, della *manipolazione* e della *trasformazione* critiche e creative. Parimenti, il paesaggio culturale si offre quale terreno di scambio e di circolazione di messaggi la cui *produzione* afferisce a soggettività assai diversificate: istituzioni, gruppi, autonome individualità.

Per quello che riguarda la *dimensione multiculturale*,

va evidenziato subito, preliminarmente, che l'individuo contemporaneo vive immerso in un universo di differenze culturali. I nostri spazi vitali, infatti, si presentano quali veri e propri laboratori ove la diversità culturale viene contattata e diventa pubblica e "familiare": spazi segnati e attraversati da fogge differenti di capelli, di abiti, di monili, ognuno di essi con il carico delle proprie variegata tonalità cromatiche e asperità materiche; contrassegnati dal risuonare di molteplici lingue e dialetti - con caratterizzazioni fonetiche di imprevedibile ricchezza - oltreché di svariati strumenti musicali e melodie. Le culture "altre" irrompono, così nella nostra cultura, ristrutturandone interamente il campo: modificando prospettive visive e conoscitive, rompendo la monotonia e la staticità, innescando modelli di rappresentazione della realtà inconsueti e divergenti.

Ora tale compresenza di sistemi di comunicazione molteplici e differenti, tale pluralità di lingue e di linguaggi, di culture e di interpretazioni del mondo, il loro interconnettersi in forme inedite e originali, ampliano la possibilità di *scambio* e di *confronto* fra codici, "versioni del mondo", punti di vista distanti e differenti. Tutto questo costituisce, senza dubbio, un potente incentivo allo sviluppo di forme di pensiero aperto e flessibile, così come determina creativamente un alto coinvolgimento nei processi di produttivo scambio di conoscenze e di creativa integrazione di saperi e di ipotesi interpretative.

Una volta analizzate, tuttavia, le conseguenze più positive di tale ampliamento pluralfabetico e multiculturale, va sottolineato il pericolo che accompagna tali dimensioni: alla positività intrinseca della moltiplicazione dei canali, dei contenuti, dei luoghi e delle occasioni di incontro e di comunicazione, infatti, si accompagna, in forma pervasiva e contraddittoria, il rischio di una eccessiva frammentazione delle informazioni che - offerte in segmenti disarticolati e disorganizzati - possono indurre a situazioni di profondo disorientamento cognitivo ed esistenziale. In modo analogo, la compresenza di molteplici e differenti popoli e culture si traduce, molto spesso, nel diffondersi di stereotipi e di pregiudizi e nel conseguente accentuarsi di esperienze di intolleranza, esclusione ed emarginazione.

In tale quadro, il carico conflittuale e contraddittorio del vivere comunitario sembra destinato ad un aumento vertiginoso quanto inarrestabile.

Da una parte, infatti, la società plurilinguistica e multiculturale - la società "complessa" - permette l'accesso a esperienze di apertura al mondo e di partecipazione sino ad ora inimmaginabili, dall'altra però, si fa responsabile, paradossalmente, del diffondersi di crescenti manifestazioni di omologazione, standardizzazione e alienazione espressive e comunicative oltreché di sen-

timenti di diffidenza, paura e ostilità nei confronti delle differenze culturali.

A fronte di tutto questo, diventa pedagogicamente urgente e irrinunciabile l'approfondimento e la messa a punto, la realizzazione e la diffusione di modelli formativi in grado di "tesorizzare" e sfruttare in forma critica e costruttiva l'articolato mondo di segni-codici-saperi-valori-fedi-modelli culturali che è parte integrante del vissuto dei nostri bambini e delle nostre bambine: che li investe massicciamente, contribuendo a determinarne l'identità etnica, cognitiva ed affettiva. La prospettiva non può essere che quella di promuovere nei bambini e nelle bambine la capacità di padroneggiare nozioni, concetti e moduli organizzativi (delle nozioni e dei concetti) molteplici e di utilizzarli per realizzare processi di comprensione profonda della realtà.

E' questo, infatti, il solo modo di contrastare e prevenire i rischi dell'ampliarsi della distanza tra coloro in grado di fronteggiare la complessità intrinseca alla società contemporanea - in grado cioè di immergersi gustandone le infinite sfaccettature e problematizzandone le inalienabili contraddittorietà - e coloro che in tale complessità perdono l'orientamento, lasciandosi sfuggire i nessi di comprensione senza i quali ogni approccio critico e creativo appare impossibile. E' questo, in altre parole, il solo modo per combattere la pericolosa tendenza alla costituzione di vere *élites* di potere ove è potere il possesso della strumentazione concettuale necessaria ad operare il passaggio da un *pensiero disgiuntivo* ad un *pensiero ecologico*, ossia da un pensiero dogmaticamente attestato su posizioni indiscutibili, su certezze rispetto alle quali è impossibile discostarsi, ad un pensiero flessibile e problematico, capace di accettare ed accentuare le diversità, di operare collegamenti e connessioni inedite, di percorrere itinerari interpretativi sconosciuti e di affrontare situazioni complesse col piglio probabilistico che ne consente una esplorazione aperta a molteplici soluzioni.

Rispetto a tutto questo, la pedagogia montessoriana - il suo modello di bambino, la sua proposta didattica - possono ancora offrirsi quale terreno fertile ove attingere indicazioni e spunti di approfondimento teorico e attuabilità operativa?

La risposta non può che essere positiva e si declina sul duplice e interrelato versante della *immagine di infanzia* e del *modello di scuola* proposti da Maria Montessori.

Il bambino montessoriano, libero e collaborativo

Il bambino per il quale la Montessori ha profuso l'appassionato impegno di tutta la vita è un bambino che trova nel rispetto e nella valorizzazione, che il mondo degli adulti riconosce alla sua soggettività, le risorse co-

gnitive, affettive e relazionali per sviluppare un approccio consapevole, critico e creativo alla realtà in cui è collocato.

Le peculiarità che il bambino montessoriano si vede riconosciute sono relative, in primo luogo, all'*integralità* con cui si interconnettono in lui la dimensione della percezione e della corporeità e quella della intelligenza e del pensiero, ossia alla naturale costruttività cognitiva che sempre accompagna l'operatività della mano, organo dell'intelligenza a cui è legata l'intera storia della cultura:

"Lo sviluppo dell'abilità della mano è legato nell'uomo allo sviluppo dell'intelligenza e, se consideriamo la storia, allo sviluppo della civiltà. Potremmo dire che quando l'uomo pensa egli pensa ed agisce con le mani, e del lavoro fatto con le sue mani lasciò tracce quasi subito dopo la sua comparsa sulla terra. (...)

Lo sviluppo dell'abilità della mano va perciò di pari passo con lo sviluppo dell'intelligenza. (...) Dappertutto si trovano le tracce della mano dell'uomo, e attraverso queste tracce noi possiamo riconoscere lo spirito dell'uomo ed il pensiero del suo tempo. (...) Grazie alle mani che hanno accompagnato l'intelligenza si è creata la civiltà: la mano è l'organo di questo immenso tesoro dato all'uomo" (M. Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano, 1992, pp. 150-152).

Altra caratteristica infantile approfondita da Montessori ed offerta alla riflessione adulta, nelle sue più specifiche articolazioni, è la istintiva tensione del bambino all'*autonomia*: alla conquista dell'indipendenza *affettiva* e *cognitiva* attraverso un percorso di continuo *aggiustamento* delle proprie originarie esigenze di attaccamento alle figure adulte sull'affacciarsi e sull'accennarsi del bisogno di distacco da esse (un distacco che può venire realizzato proprio con l'incoraggiamento e l'aiuto dell'adulto). Si tratta di un percorso in cui la conquista dell'autonomia passa da una primitiva dipendenza assoluta ad una forma di dipendenza relativa, sino alle prime esperienze di vera e propria indipendenza. Naturalmente, l'indipendenza a cui il bambino approda non è mai assoluta, nella misura in cui le azioni ed i pensieri di ciascun uomo e di ciascuna donna continuano a mantenere - per l'intero corso della vita - una articolata interdipendenza con le azioni ed i pensieri degli altri e con le sollecitazioni dell'ambiente (le sue forme, i suoi colori, i suoi oggetti e i suoi simboli).

La tensione del bambino all'autonomia si riverbera anche nello spirito investigativo - flessibile e aperto al nuovo - che contraddistingue l'approccio di questi al mondo in cui vive. Nell'esplorare il mondo, nel lasciare libero spazio alla propria curiosità e alla propria ansia di conoscere, il bambino sperimenta la possibilità di sbagliare e di utilizzare l'*errore* in chiave propositiva ed

evolutiva:

"Una delle più grandi conquiste della libertà psichica è il rendersi conto che noi possiamo fare un errore e possiamo riconoscere e controllare l'errore senza aiuto". (Op. cit. pp.246-247)

Il bambino montessoriano, ancora, appare caratterizzato da una radicale disponibilità all'impegno serio e costante. Se adeguatamente motivato, sostenuto ed orientato, egli è capace di imprese lavorative davvero eccezionali, perseguite con una pervicacia e con un entusiasmo difficilmente eguagliabili da un adulto.

Ultimo fattore che contribuisce a delineare il bambino di Maria Montessori, infine, è la straordinaria flessibilità e "assorbimento" della mente infantile, soprattutto in alcuni determinati periodi dello sviluppo: i "periodi critici" in cui sono massimamente esaltate talune capacità cognitive ed in cui risulta particolarmente proficuo un intervento formativo di sollecitazione e guida.

L'organizzazione del contesto formativo per lo sviluppo dell'autonomia

Rispetto all'immagine di infanzia appena delineata, quale è la scuola che Maria Montessori ha pensato capace di ottimizzare l'intervento formativo?

Innanzitutto la scuola montessoriana si configura come *ambiente facilitante*: tanto per quello che riguarda l'aspetto cognitivo dei processi dell'insegnamento/apprendimento, quanto per ciò che attiene l'ambito più diffusamente affettivo e relazionale dello sviluppo infantile. La scuola, infatti, svolge la fondamentale funzione di *holding* (*contenimento*) in relazione all'offerta di una pluralità di materiali e di occasioni indispensabili allo sviluppo emotivo e intellettuale dei bambini e delle bambine. Quello proposto è un ambiente capace di "contenere" gli interessi e i bisogni del bambino, le emozioni di gioia e di angoscia che lo agitano oltretutto di sostenere la sua *fiducia* nelle proprie capacità e l'apertura e la disponibilità nei confronti degli altri e del proprio ambiente di vita.

In questa prospettiva, Maria Montessori descrive (e realizza) una scuola scrupolosamente organizzata nella differenziazione e nell'allestimento degli spazi, nella scelta degli arredi, nella disponibilità dei materiali strutturati.

* Per quanto riguarda gli *spazi* e gli *arredi*, questi sono organizzati in modo da sollecitare e sostenere "le grandi energie costruttive del bambino", la sua tensione a liberarsi dai vincoli della dipendenza dagli adulti, la sua disponibilità all'impegno conoscitivo e collaborativo:

"I bambini nelle nostre scuole sono liberi, ma l'organizzazione è necessaria: un'organizzazione più accurata che nelle altre scuole affinché i bambini siano liberi di lavorare". (op. cit. p. 243)

All'interno dei diversi spazi scolastici - nell'ambito delle attività, anche di vita quotidiana, che vi si svolgono - i bambini hanno l'opportunità di allenare e progressivamente affinare le proprie capacità di vita in società: di lavorare in gruppo, di coordinare il proprio lavoro con quello degli altri, di portare a termine gli impegni presi, di rispettare le regole di convivenza. Hanno l'opportunità, in una parola, di partecipare da protagonisti - in modo attivo e creativo - ai progressi della socializzazione, sperimentando la produttività (ed il gusto) di un oculato *autogoverno*.

* Per quanto riguarda i *materiali indirizzati* ad allenare la sensorialità e l'intelligenza, essi sono strutturati in modo tale che, rispettando il carattere multidimensionale ma al contempo unitario del bambino, realizzino il collegamento fondamentale fra sviluppo delle abilità di base e sviluppo della cognitività superiore. In tal senso, la scuola montessoriana si presenta corredata di un vasto e diversificato insieme di strumentazioni tecniche attraverso l'uso delle quali il bambino ha l'opportunità, oltre che di affinare le proprie abilità di base, di sperimentare la propria autonomia conoscitiva nell'esperienza dell'*autocorrezione*.

* In relazione alle offerte formative implicate dai materiali montessoriani, è interessante - anche - sottolineare l'importanza riconosciuta da Montessori agli *alfabeti* che popolano l'ambiente simbolico del bambino, in particolare alla *lingua scritta*. La possibilità (e la capacità) che il bambino piccolo ha di accostarsi alla lettura e alla scrittura viene, qui, pienamente valorizzata ed additata quale risorsa irrinunciabile della apprenditività infantile.

* Un altro aspetto della funzione *facilitante* della scuola montessoriana riguarda la figura dell'*insegnante*. L'azione di insegnamento - rilevando e amplificando la propulsività del binomio "libertà-organizzazione" - si configura, infatti, nei termini di un attento "tutoraggio" delle attività svolte dai bambini. La maestra assume, pertanto, i tratti di una *direttrice*: invece di dedicarsi alla semplice e meccanica "trasmissione" di conoscenze e valori, si occupa di strutturare le offerte formative in modo che i bambini ne divengano gli autonomi protagonisti, preoccupandosi di "dirigerli", ossia di orientarli e sostenerli nella esplicazione dei propri compiti.

Periodi critici e tempestività degli interventi formativi

Una delle istanze fondamentali della pedagogia montessoriana, infatti, riguarda gli "anni vitali" dello sviluppo e della formazione: la fase 0-6 anni. La quantità e la qualità delle esperienze apprenditive realizzate in questi primi anni di vita - anni, come già detto, in cui la flessibilità neurologica e mentale è massima - riversano

il loro positivo effetto sulla costruzione delle strutture mentali, sull'affinamento e il potenziamento dei processi motori e dei processi sensoriali e percettivi, dei processi logici e linguistici. Tali realizzazioni costituiscono, a loro volta, un positivo sostegno a quella *sicurezza di base* che è la condizione irrinunciabile perché il bambino concepisca e rafforzi la fiducia nelle proprie capacità, sviluppi una positiva apertura agli altri e al mondo, nutra la propria naturale curiosità investigativa. La possibilità di fruire - da parte dei bambini e bambine anche molto piccoli - di esperienze formative diversificate e articolate, in un ambiente adeguatamente progettato e organizzato, permette loro di utilizzare al massimo il proprio potenziale di sviluppo. Al proposito, Maria Montessori insiste sulla *tempestività* delle proposte formative, ossia sulla necessità di intervenire per tempo nelle fasi di massima plasticità dello sviluppo infantile - i "periodi critici", appunto - per evitare che il non intervento si traduca in un'irreversibile (e colpevole) dispersione di risorse mentali. Si tratta di preziose indicazioni, opportunamente riprese da Vygotskij relativamente alle sue osservazioni sui "periodi sensibili dello sviluppo", sui "limiti massimi ottimali" entro cui determinati interventi si rivelano efficaci, ove è esplicito il debito dello studioso russo nei confronti di Maria Montessori e delle sue concezioni sulle "scadenze ottimali dell'apprendimento". (cfr. L. Vygotskij, *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori* e altri scritti, Giunti Barbera, 1974, pp. 283-285).

Più recentemente, anche H. Gardner, nel suo noto studio sulle "intelligenze multiple", ripropone l'importanza dei "periodi critici", legati all'emergere e allo stabilizzarsi di determinate competenze cognitive:

"Il problema di definire i "periodi critici" in cui certe abilità sono flessibili e/o accessibili oppure condizionate e/o inaccessibili, è di importanza vitale per chiunque sia interessato a interventi pedagogici nei campi simbolici (...). Quali che siano le differenze iniziali, un intervento precoce e un insegnamento coerente possono svolgere un ruolo decisivo nel determinare il livello finale delle prestazioni dell'individuo (...). Inversamente, fatto forse più ovvio, persino l'individuo in possesso del talento innato più rilevante, rimarrà a livelli mediocri in assenza di un sostegno positivo da parte dell'ambiente" (H. Gardner, *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano, 1987, p.335).

Si tratta di una questione di grande interesse e attualità, anche in considerazione del dibattito in corso sul riordino dei cicli scolastici e, più in particolare, sulle proposte di anticipazione dell'obbligo scolastico al quinto anno d'età del bambino. In tal senso, il riferimento alla teorizzazione montessoriana diventa ancora più indispensabile e centrale.



Clara Tornar

Per cogliere appieno la significatività del contributo che la pedagogia di Maria Montessori ha offerto, ed è in grado di offrire tuttora, al dibattito sulla scuola, credo sia utile partire dall'esame di alcuni dei temi che, proprio all'interno di tale dibattito, sono attualmente rappresentati con particolare vivacità. Mi riferisco soprattutto a quelle questioni specificamente connesse con l'attuale crescente esigenza di accrescimento dell'efficacia complessiva dell'offerta formativa o, in altri termini, della effettiva capacità, da parte di quest'ultima, di conseguire adeguati traguardi in termini di capacità, conoscenze e abilità da promuovere nell'allievo; questioni che, per quanto concerne gli aspetti più specificamente didattici, riconducono al duplice problema della *qualità dell'istruzione* e della *qualità dei traguardi* formativi: due temi strettamente interrelati che costituiscono, entrambi, oggetto centrale d'indagine nella pedagogia di Maria Montessori. Il primo, nei suoi aspetti specifici di organizzazione e gestione del processo d'insegnamento-apprendimento, all'interno della ricerca montessoriana si traduce nella problematica della organizzazione dell'*ambiente d'ap-*

prendimento; il secondo, concernente più da vicino il tipo e la qualità dei processi cognitivi ed affettivo-motivazionali da promuovere nella scuola, ci riporta ai temi, anch'essi centrali all'interno della pedagogia montessoriana, dello sviluppo dell'*autonomia* e dell'*autocontrollo*; alla valorizzazione cioè di processi che, come è noto, assumono notevole rilevanza ai fini dell'auspicabile conquista, da parte del bambino, di una effettiva capacità di autogestione nelle proprie attività, nella ricerca, nella scelta di strategie funzionali alla soluzione di problemi.

E' noto da tempo che ciò che caratterizza in senso *qualitativo* un buon insegnamento è la sua capacità di predisporre condizioni di apprendimento adeguate a far sì che *tutti* possano acquisire *a livelli ottimali* capacità, abilità e conoscenze di varia natura. Didatticamente, ciò significa essenzialmente favorire l'interazione dei bambini con un ambiente d'apprendimento adeguato ricordando che quello scolastico si caratterizza in modo specifico come ambiente *organizzato* o, come qualcuno lo ha efficacemente definito, come ambiente d'apprendimento *adattivo*. Con ciò si intende sottolineare, da una parte, che in contesto scolastico i processi che l'allievo mette in atto, siano essi cognitivi, affettivi, sociali, non dovrebbero manifestarsi in modo *casuale*, ma dovrebbero essere il risultato di un'azione educativa *intenzionale*; dall'altra, che l'insegnamento dovrebbe rispondere ad una fondamentale istanza di *adattamento* alle necessità dell'allievo.

Secondo le indicazioni che ci provengono dalla ricerca didattica, un ambiente d'apprendimento è *adattivo* quando porge condizioni in grado di rispondere in maniera ottimale alle esigenze di apprendimento di ciascun allievo; quando presenta condizioni di apprendimento *modellate* sulle situazioni individuali del momento; quando offre un'organizzazione *razionale*. Il contributo di Maria Montessori in tale direzione è particolarmente significativo. Il suo ambiente *a misura* di bambino è un ambiente adattivo sotto un duplice aspetto: sul piano *psicologico*, perché assolve a specifiche funzioni di *stimolazione*, di *rinforzo*, di *feed-back*; sul versante *metodologico*, perché presenta condizioni di *razionalizzazione*, di *facilitazione*, di *guida* e *controllo* dell'apprendimento, funzioni cioè specificamente didattiche. Sono proprio queste particolari caratteristiche psicologiche e metodologiche ad offrire le condizioni entro cui ciascun bambino trova le *opportunità* per il proprio autoapprendimento e per lo sviluppo dell'*autonomia*, abilità che costituisco-

no, come è noto, l'obiettivo complessivo del processo formativo nella scuola Montessori. Un obiettivo complesso, perseguito in modo sistematico e razionale attraverso un'organizzazione ambientale finalizzata, da una parte, a favorirne in modo *graduale* il conseguimento e, dall'altra, a stimolare e sviluppare competenze - di tipo psico-motorio, cognitivo, affettivo e socio-relazionale - che chiamano in causa *tutte* le dimensioni della personalità. Un obiettivo, dunque, perfettamente in linea con le attuali istanze educative, entro le quali trova ampio e crescente spazio l'esigenza di tener conto delle molteplici interrelazioni tra componenti cognitive e affettivo-motivazionali del comportamento. In tal senso è opportuno sottolineare come il bambino montessoriano non sia soltanto un bambino *cognitivo*, come si è voluto spesso rappresentarlo per dare giusto risalto all'importanza degli obiettivi di questo tipo da lui conseguiti, ma sia un soggetto che impegna *integralmente* tutte le proprie risorse mettendo alla prova ed acquisendo competenze e capacità che coinvolgono tutte le aree del comportamento. Si potrebbe anzi spingere tale osservazione sino ad affermare che il conseguimento delle importanti mete che la scuola montessoriana persegue si verifica proprio grazie alla proficua interazione di competenze che impegnano il bambino sia sul versante cognitivo che su quello affettivo-motivazionale. Mentre opera nell'ambiente, questi ha infatti l'opportunità di cimentarsi con materiali ed attività adeguati al suo livello di sviluppo, materiali cioè che presentano un *dosaggio* perfettamente equilibrato del livello di difficoltà, per il quale essi non risultano troppo difficili, ma non risultano nemmeno troppo facili. In altri termini, tali materiali sembrano presentare quel *livello di sfida ottimale* che, stando alle ricerche, apre la strada alla *motivazione intrinseca*. Interagendo con essi, il bambino si cimenta in compiti d'apprendimento che gli consentono di percepire la propria adeguatezza, *percezione di adeguatezza* che, stando alle ricerche in ambito motivazionale, consente di aumentare il suo senso di *autoefficacia* e l'*autostima* personale che, a loro volta, si traducono in un incremento della motivazione e in un complessivo atteggiamento positivo nei confronti delle attività. In tal senso, il bambino montessoriano ha modo di sviluppare una serie di *stati affettivi* positivi che contribuiscono allo sviluppo della sua personalità ed interagiscono positivamente con i processi cognitivi.

Un ulteriore aspetto dell'esperienza affettiva è poi

quello riconducibile alla sfera delle interazioni sociali che, nelle sue molteplici componenti - dalla capacità di comunicare con gli altri a quella di stabilire rapporti di cooperazione e interazione costruttiva - assumono grande importanza in contesto scolastico. Saper ad esempio partecipare ad attività collettive e saper offrire il proprio contributo rappresentano conquiste su cui è possibile innescare atteggiamenti di coinvolgimento attivo in ambito sociale e atteggiamenti di apertura, tolleranza, flessibilità che costituiscono finalità educative di ordine generale nell'ambito di società democratiche e progressiste. Direi che, anche sul piano delle interazioni sociali, l'ambiente montessoriano consente lo sviluppo di una serie di importanti competenze che, non a caso, sono state fatte oggetto, in tempi più recenti, di specifiche proposte d'intervento all'interno di veri e propri curricula destinati proprio all'insegnamento di queste particolari dimensioni del comportamento. Le abilità sociali che tali curricula mirano a promuovere possono essere complessivamente raggruppate intorno a 4 categorie principali che vale la pena elencare: *abilità riferite all'ambiente* (aver cura dell'ambiente fisico, seguire regole appropriate nei movimenti e nell'uso di strumenti); *abilità relazionali* (accettare regole, gestire conflitti, aiutare gli altri, eseguire giochi informali e con regole, gestire la comunicazione); *abilità riferite a se stessi* (comportamento responsabile e morale, atteggiamento positivo verso se stessi, abilità autoespressive); *abilità riferite al compito* (comportamento attento, lavoro indipendente, ecc.). Mi sembra più che evidente che la scelta di queste competenze sociali presenti una strettissima analogia con quelle che i bambini hanno modo di sviluppare nella scuola montessoriana attraverso molte attività di "vita pratica" intenzionalmente orientate a tale scopo.

E qui vengo alla seconda questione cui accennavo all'inizio, e cioè il problema della qualità e del tipo di traguardi formativi che l'allievo dovrebbe conseguire nella scuola di oggi considerando anche la funzione orientativa che, come si afferma nei programmi, questa è chiamata a svolgere; funzione orientativa che richiede si presti attenzione anche alla promozione di quei processi cognitivi e socio-affettivi che mettono ciascun individuo in grado di esprimere quelle capacità di autogestione e di autocontrollo del comportamento grazie alle quali sarà in grado di esprimere in modo consapevole le proprie scelte negli studi, nel lavoro, nella vita in genere. Nel quadro delle finalità complessive assegnate

alla scuola, perseguire obiettivi relativi allo sviluppo di atteggiamenti positivi nei confronti dell'apprendimento e tendenti alla costruzione di un'immagine positiva di sé significa anche concorrere allo sviluppo di queste capacità. Parafrasando un'espressione comunemente utilizzata quando si fa riferimento alle mete del processo educativo, potremmo dire che il loro conseguimento risponde all'intento di garantire quella "piena formazione dell'individuo" che è generalmente ritenuta espressione di un processo educativo complessivamente attento a tutte le componenti della personalità.

In quest'ottica, al di là delle varie competenze cognitive che indubbiamente costituiscono oggetto specifico di apprendimento nei diversi settori disciplinari, va dunque oggi facendosi sempre più strada la proposta di dirigere l'insegnamento anche su quelle abilità che si collocano su una direttrice orizzontale rispetto alle aree di contenuto. Mi riferisco alle cosiddette competenze *trasversali*, definite in modo efficace da alcuni psicologi come un fiume carsico che scorre sotto le discipline curriculari. Si tratta infatti di competenze di vario ordine, riconducibili all'uso di strategie di approccio alle attività e ai problemi, che implicano l'interazione strettissima di componenti cognitive ed affettive venendo così a costituire le precondizioni necessarie alla facilitazione di qualsiasi tipo e livello di contenuto.

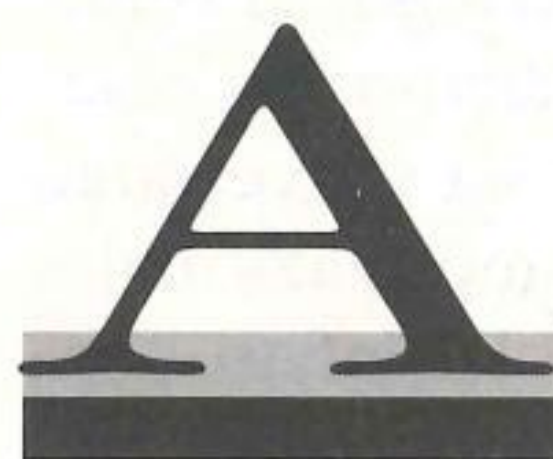
Ricerche recenti hanno evidenziato che molte delle difficoltà d'apprendimento incontrate nella scuola dipendono proprio da un inadeguato possesso di strategie cognitive ed affettive grazie alle quali un soggetto autocontrolla ed autoregola il proprio comportamento nella gestione delle diverse attività che si trova ad affrontare. Ciò è tanto più grave se si considera che in una società come la nostra, caratterizzata da una continua e sempre più rapida evoluzione dei saperi, uno degli obiettivi che la scuola dovrebbe porsi dovrebbe essere sempre più quello di *insegnare ad imparare* curando anche il conseguimento di obiettivi volti al controllo *metacognitivo* dei processi d'apprendimento.

In tal senso trovo che lo slogan del bambino montessoriano, "aiutami a fare da me", sintetizzi in modo efficace l'attuale esigenza di promozione di quel processo di *autoeducazione* che è il vero obiettivo cui la scuola dovrebbe tendere e che costituisce il nucleo centrale della pedagogia montessoriana.



I partecipanti alla Tavola rotonda: a sinistra sullo sfondo lo

Augusto Scocchera



conclusione della tavola rotonda ho soltanto il compito di sottolineare e valorizzare delle importanti indicazioni scaturite. Metterei in primo piano quella che riguarda l'attitudine scientifica dell'insegnante, uno dei temi più cari a Maria Montessori, che ne fece una seducente analisi in *L'autoeducazione* del 1916. Trent'anni dopo fu proprio Jean Piaget a riprendere questa indicazione affermando appunto che il valore dell'insegnante è strettamente legato alla dimensione scientifica della sua funzione. Ora nel nostro Paese si è presa coscienza di questa necessità con l'apposita legge che prevede la formazione universitaria completa anche per gli insegnanti della scuola dell'infanzia ed elementare. C'è naturalmente un problema, e gli amici universitari lo comprendono meglio di me; quello di una preparazione che non deve restare solo come acquisto di nuove conoscenze e nuovi saperi. La Montessori lo desiderava, ma sosteneva che ciò non è sufficiente senza l'osservazione e il lavoro diretto con il bambino, che resta sempre il vero e unico libro di testo dell'insegnante. Altre sostanze o altre monete montessoriane da spendere con profitto sono state indicate poco fa e sempre in relazione all'insegnante



standardo del Comune di Chiaravalle.

dobbiamo notare che egli, come è concepito dagli "Orientamenti" del 1991, porta la firma di Maria Montessori, una firma che non si riconosce ad una prima lettura che rimane forse volutamente sbiadita. Poiché non c'è solo il concetto di insegnante-regista, ma soprattutto quello della mediazione didattica, cioè di un insegnante che crea un ambiente scientificamente preparato e arricchito da cui il bambino trarrà stimoli per il suo sviluppo psichico e culturale. Purtroppo ciò non avviene in molte nostre scuole poiché l'insegnante si fa regista-padrone di tutti gli elementi dello "spettacolo".

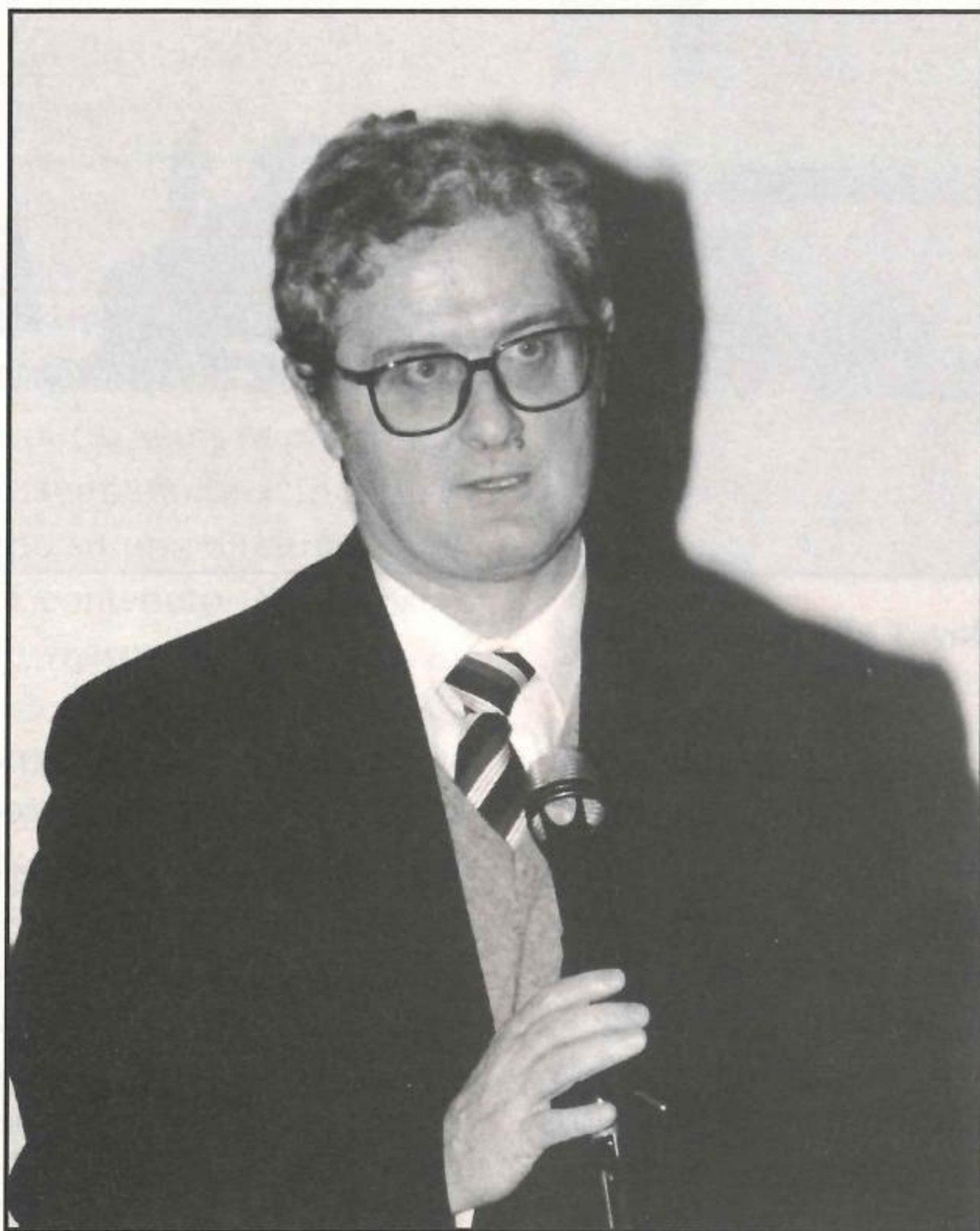
Una società cognitiva come la nostra richiede una scuola dell'intelligenza, come ci ha ampiamente mostrato Franca Pinto Minerva. Maria Montessori era convinta che il mondo ha imboccato una nuova strada, che sta entrando in una nuova era antropologica, dove predomineranno due forme spirituali: l'intelligenza e l'amore, che sono il vero capitale del nostro futuro da cui nascono la capacità e il desiderio di creare, di costruire, di capire, di aiutare e, di conseguenza, una attitudine pacifica. Forse il bambino di oggi è un po' infelice perché non è messo in grado di esercitare tutto ciò, benché più soddisfatto nelle esigenze materiali. Egli approverebbe il nostro tentativo o la nostra proposta di fargli frequentare la scuola a 5 anni e di metterlo nella condizione di fare e imparare tante cose. Ma forse sa anche che noi non sappiamo poi organizzare una scuola adatta a questo

suo bisogno. E quindi noi montessoriani se siamo soddisfatti di questa proposta sappiamo pure che una scuola comune senza metodo e senza tradizione, come invece è di una "Casa dei bambini", può fallire in questo progetto ambizioso.

Con l'intervento di Clara Tornar abbiamo avuto la sensibile percezione di quante sostanze montessoriane vivono nella ricerca pedagogica e psicopedagogica del nostro tempo. In particolare la pedagogia sperimentale ha studiato e ricercato gli indicatori qualitativi di una buona scuola ed essi recano in gran parte alcuni fondamentali modelli pedagogici e didattici della Montessori. Non è nostro compito quello di apporre l'etichetta montessoriana sulla ricerca educativa contemporanea, eppure dobbiamo pretendere che tendenze ed obiettivi di fondo portino il suo nome, quello di Maria Montessori, perché ad esso si riportano o si ispirano. Voglio dire semplicemente che è nostro interesse farci aiutare ancora e direttamente da Maria Montessori. Questo è il desiderio sincero di ogni montessoriano, ascoltare e capire il suo messaggio come una parola di orientamento e di chiarimento. E in questo senso ho letto e compreso il messaggio che ci ha inviato Giovanni Paolo II.

Maria Montessori ha detto una grande parola al nostro secolo e questa stessa grande parola è ancora fresca e vitale per quello che è alle porte. Vi ringrazio per la prolungata attenzione con cui avete seguito la nostra tavola rotonda.

Il saluto del Sindaco di Chiaravalle



Riportiamo l'intervento del Sindaco di Chiaravalle che ha partecipato al Congresso alla guida di una delegazione comprendente tra gli altri gli Assessori Mangoni e Rimini: la delegazione ha portato lo stendardo del Comune.

Io non sono un esperto di questioni educative e didattiche, montessoriane in particolare, ma ho assistito con intenso piacere ai lavori di questo Congresso, anche perché se Maria Montessori ha sempre considerato fondamentale nello sviluppo del bambino i primissimi anni della vita e il suo ambiente circostante, allora anche l'ambiente in cui ella ha trascorso i pri-

missimi anni, e cioè Chiaravalle e il suo territorio, ha avuto importanza per il suo sviluppo che spesso è determinato dalle prime impressioni e percezioni. Per questo fatto noi riteniamo che, al di là di motivi puramente accidentali, la città di Chiaravalle sia non senza merito in rapporto a ciò che è stata la vita e l'opera di Maria Montessori.

E qui si ritrova anche il motivo per cui siamo particolarmente legati anche alle nostre strutture educative nelle quali cerchiamo di applicare il suo insegnamento e il suo metodo in maniera, per quanto ci è possibile, scientifica e con tutta la passione che la sua eredità culturale, ma anche

morale e storica ci ha lasciato; e quindi ci sentiamo legati a questa tradizione e a questo insegnamento.

Tutti coloro che desiderano vedere e conoscere le nostre realizzazioni che abbiamo attuato in collaborazione con l'Opera Nazionale Montessori nella nostra città, saranno sempre benvenuti e tutto ciò che è collegato all'attività dell'Opera Montessori in Italia e nel mondo, troverà a Chiaravalle sempre accoglienza e ospitalità. Quindi io rinnovo l'invito a venire a Chiaravalle a tutti coloro che hanno partecipato a questi lavori, a tutti coloro che si richiamano all'ideale, al lavoro, al pensiero di Maria Montessori.

Alessandro Bianchini

Conclusioni del Congresso

di Mauro Laeng



questo punto
il programma
del Congresso
recita: *conclu-
sioni*. Evidente-
mente, siccome

siamo in ambiente scientifico, ma
altresì con viva consapevolezza
storica, non possono che essere
conclusioni sempre provvisorie,
lanciate verso l'avvenire.

Devo innanzitutto esprimere al
Presidente dell'Opera il mio com-
piacimento per questa prima usci-
ta pubblica dell'*Istituto Superiore
Montessori di Ricerca e Formazio-
ne* che si colloca contempora-
mente alle celebrazioni del 90°.
Secondo me ci sono come tre cer-
chi concentrici; il primo, il più am-
pio, il più vasto è quello del movi-
mento montessoriano nel mondo,
di cui abbiamo avuto importanti

testimonianze qui, ieri ed oggi. Il secondo cerchio che ci riguarda più da vicino è quello dell'Opera Montessori, internazionale e nazionale; il terzo, più piccolo ancora, è appunto il nostro *Istituto di Ricerca e Formazione*. Dal cerchio più vasto, via via a quello più interno, vorrei dire che si arriva al nocciolo del nocciolo, in qualche modo al nucleo dell'atomo e della molecola.



Spero che questo esprima densità di impegno, densità di pensiero, densità di realizzazioni. Nel Congresso abbiamo ripercorso più viaggi, un po' nel senso reale, geografico, perché siamo andati a fare la spola da un Continente all'altro, al di là degli oceani, non solo dell'Atlantico ma anche del Pacifico, ma ben più in senso metaforico, in senso figurato. Quello del viaggio secondo il percorso storico che è documentato dal libro del prof. Scocchera: *Maria Montessori - Una storia per il nostro tempo*, ma anche i viaggi che sono descritti nelle altre pubblicazioni che sono presentate: *Intorno ad una Casa dei bambini*, e fra breve *Intorno a un Nido d'infanzia*.

Le tappe di questo viaggio su vari percorsi sono state il doveroso omaggio alla grande educatrice e

alle collaboratrici più fedeli che abbiamo avuto tra noi; alla memoria toccante della passione etica e sociale della Montessori per il bambino dimenticato che ci ha testimoniato il collega Bollea; alcuni sviluppi del movimento nel mondo intero, dall'Europa al Giappone, agli Stati Uniti, come ci è stato testimoniato da Renilde Montessori, dalla professa Ejima di Tokyo, dalla prof.ssa Swany del Texas;

l'approfondimento delle ragioni di una psicologia dell'infanzia aggiornata alla ricerca più attuale, come ci hanno illustrato, con suggestivi confronti del pensiero montessoriano con quello del Piaget e di altri autori, Filograsso, Petter, Elkind e Frabboni. La Tavola rotonda ha evidenziato pochi istanti fa la ricchezza e la varietà di motivi anche differenziati e dialettici che si incontrano su questo terreno.

Nel decennio che ci attende e in vista del grande centenario, questi motivi, io spero, verranno approfonditi e sviluppati, è un impegno dell'Istituto Superiore Montessori di Ricerca e Formazione, ma tutto questo avverrà nei due cerchi più vasti dell'Opera e del Movimento, con l'aiuto di tutti, anche con il vostro.

RIVISTA MENSILE DELL'OPERA NAZIONALE MONTESSORI

Sped. in abb. post. comma 27 art. L. 549/95 Firenze

Direzione, redazione e amministrazione:

00153 Roma - Via San Gallicano, 7
Tel.06/5883320 Fax 06/5885434

Ufficio pubblicità:

Opera Nazionale Montessori
00153 Roma - Via San Gallicano, 7
Tel.06/5883320

Giunti Gruppo Editoriale Firenze
Via Bolognese, 165
Tel.055/6679313 - Fax 055/6679298
Prisma Communication
Piazzale Corvetto, 1 - Milano
Tel.02/5691532 - Fax 02/5691872

Iva assolta dall'editore a norma
dell'art.74/DPR 633 del 26.10.72
Pubblicazione autorizzata dal Tribunale di
Roma n.2580 del 28.02.52

Fotolito:

Linografic, Roma
Stampato presso
Giunti Industrie Grafiche S.p.A., Prato.

Servizio abbonati:

00153 Roma - Via San Gallicano, 7
Tel.06/5883320

c.c.p. 51631000

intestato a:

Opera Nazionale Montessori
Roma Abbonamento annuo L.50.000
Esteri L. 70.000 - Cambio indirizzo L. 1.000
L'impegno di abbonamento è continuativo
salvo regolare disdetta da notificarsi non oltre
il mese di novembre: la repulsa dei fascicoli
non equivale a disdetta. Non si tiene conto della
disdetta se l'abbonamento non è in regola con il
pagamento.



Associato all'Unione Stampa Periodica
Italiana

ISSN:0042-7241

Scritti, fotografie e disegni pubblicati
rimangono di proprietà esclusiva e riservata
della rivista. I manoscritti non pubblicati
non vengono restituiti.

Il contenuto degli articoli non redazionali
non impegna il pensiero della Direzione
L'Editore si dichiara pienamente disponibile
a regolare eventuali pendenze, relative
a testi e illustrazioni, con gli aventi diritto
che non sia stato possibile contattare.

Hanno collaborato a questo numero:

Milagros Alonso, Alessandro Bianchini,
Winfred Böhm, Giovanni Bollea, Sofia Cavalletti,
Giacomo Cives, Pietro De Santis, David
Elkind, Nando Filograsso, Franco Frabboni,
Flaminia Guidi, Mauro Laeng, Tiziano Loschi,
Carmelo Maniaci, Johanna Masako Ejima,
Renilde Montessori, Maria Antonietta Paolini,
Guido Petter, Franca Pinto Minerva, Augusto
Scocchera, Shantha Swany, Clara Tornar.

Traduzioni: Maia Caterino, Antonella Spagnoli



**OPERA NAZIONALE
MONTESSORI**

VITA DELL' INFANZIA

UN ANNO INSIEME!

IN REGALO

PER OGNI ABBONAMENTO RICEVERAI UNO DI QUESTI LIBRI A SCELTA:

DI LEO, **I DISEGNI DEI BAMBINI COME AIUTO DIAGNOSTICO**, L. 28.000 - Cod. 01

GENERO, **BAMBINO E PAURE DELLA NOTTE**, L. 23.000 - Cod. 05

TANONI, **LINGUAGGI, MASSMEDIA E SCUOLA DELL'INFANZIA**, L. 25.000 - Cod. 06

BOWLBY, **CURE MATERNE E IGIENE MENTALE DEL FANCIULLO**, L. 28.000 - Cod. 07

CHI SOTTOSCRIVE 2 ABBONAMENTI RICEVERÀ 2 LIBRI A SCELTA OPPURE:

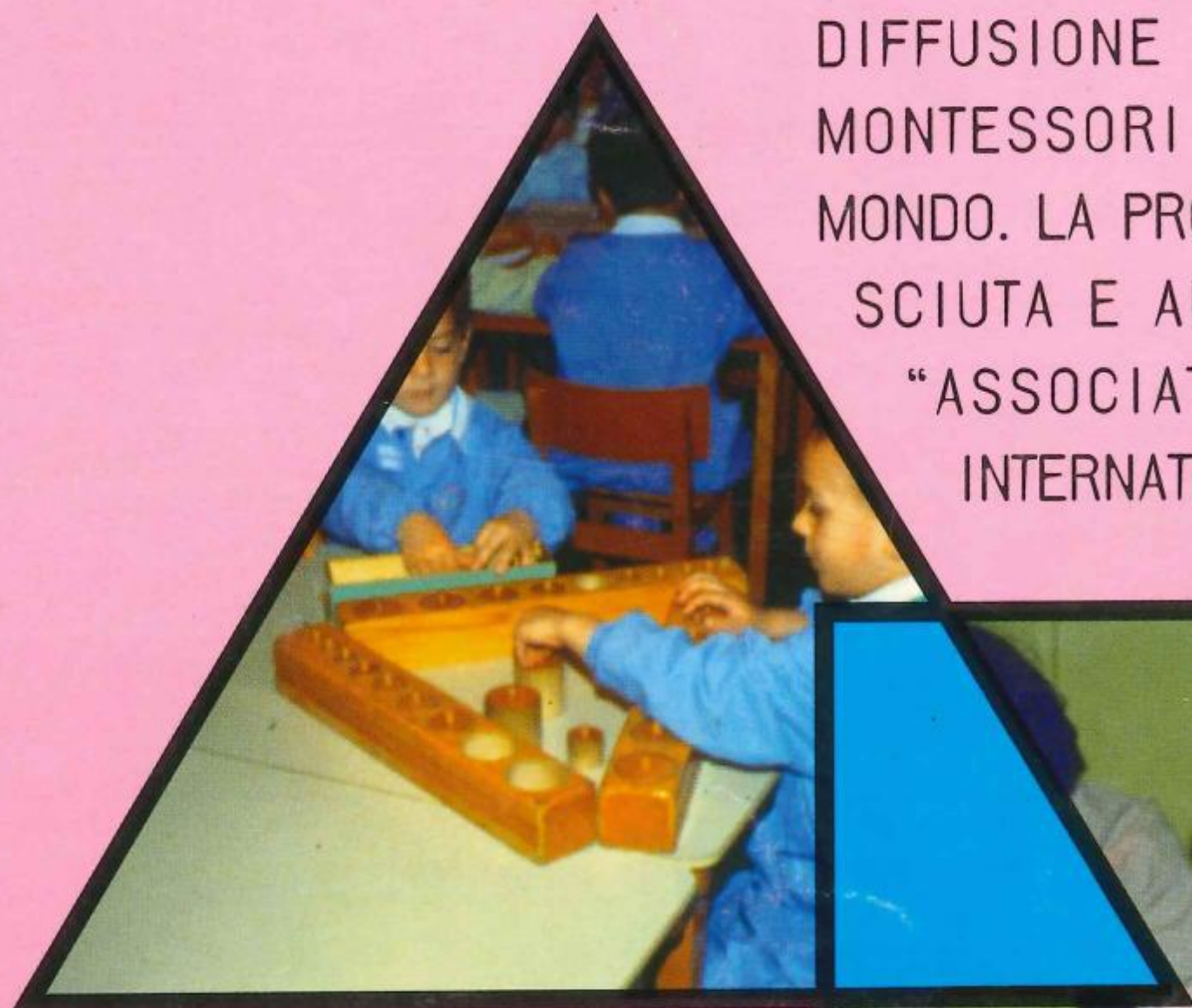
A CURA OPERA NAZIONALE MONTESSORI,

MARIA MONTESSORI: IL PENSIERO, IL METODO - 2 VOLL., L. 49.000 - Cod. 08

CAMPAGNA ABBONAMENTI '97

ABBONAMENTO ANNUO L. 50.000 DA VERSARE SU C/C N. 51631000 •
INTESTATO A: OPERA NAZIONALE MONTESSORI, VIA DI SAN GALLICANO, 7
- 00153 ROMA • SPECIFICARE NELLA CAUSALE DI VERSAMENTO: "ABBONA-
MENTO A VITA DELL'INFANZIA", DECORRENZA DELL'ABBONAMENTO E CODI-
CE DEL LIBRO SCELTO • PER INFORMAZIONI TELEFONARE AL 06/5883320

DAL 1925, A GONZAGA, SI PRODUCE
IL MATERIALE PER IL METODO
MONTESSORI. UNA ATTIVITÀ CHE HA
CONTRIBUITO AL SOSTEGNO E ALLA
DIFFUSIONE DELLE SCUOLE
MONTESSORI IN ITALIA E NEL
MONDO. LA PRODUZIONE È RICONO-
SCIUTA E AUTORIZZATA DALLA
"ASSOCIATION MONTESSORI
INTERNATIONALE".



GONZAGARREDI È INOLTRE
SPECIALIZZATA NELLA PRO-
DUZIONE DI MOBILI E
ATTREZZATURE PER ASILI NIDO,
SCUOLE DELL'INFANZIA E SCUOLE
DELL'OBBLIGO, PER CENTRI CULTU-
RALI E COLLETTIVITÀ.

GONZAGARREDI[®]
CENTRO STUDI E PRODUZIONE  S.C.R.L.

46023 Gonzaga (Mantova) Italia - Str. Prov.le Pascoletto, 5 - Tel. 0376/518225 Fax 0376/528127
E-mail: gonzagarredi@interbusiness.it