VITA DELL'INFANZIA

RIVISTA MENSILE DELL'OPERA MONTESSORI
ANNO XXXVII - N. 11-12 - LUGLIO - AGOSTO 1988

Numero monografico:

OTTANT'ANNI DALLA PRIMA CASA DEI BAMBINI: 1907-1987



EDUCAZIONE NUOVA



gli strumenti

Gli aspetti didattici e operativi, organizzativi e metodologici di ogni disciplina; un grande aiuto nella pratica dell'educazione

Gianfranco Staccioli
Giocare per...
Cento giochi collettivi
per ragazzi dai cinque agli undici anni

Emilia Tocco
Insegnare geografiá nella scuola elementare

Carla Caredda, Maria Polo
Insegnare matematica in prima elementare

Carla Caredda, Maria Polo
Insegnare matematica in seconda elementare

NOVITÀ

Una mostra di matematica
Come rendere operativi
i nuovi programmi della scuola elementare
a cura di Bruno D'Amore

Silvana Bonetti, Sergio Sergi
Schede di sviluppo per la scuola materna

BIBLIOTECA MAGISTRALE NAZIONALE

GIUNTI & LISCIANI EDITORI

sommario

luglio-agosto 1988 - anno XXXVII - n. 11/12

Numero Monografico sul tema:
80 ANNI DELLA PRIMA "CASA DEI BAMBINI": 1907-1987

3 M.P. - LA RIFORMA EDUCATIVA DI MARIA MONTESSORI

Celebrazioni romane

4 M.P. - CELEBRAZIONE DELLA RICORRENZA IN CAMPIDOGLIO

19 Novembre 1987-le relazioni

9 Salvatore Valitutti - LA SCOPERTA DEL BAMBINO
18 Luciano Mazzetti - UN PROGETTO EDUCATIVO PER IL FUTURO
21 Mario Montessori - CHE COSA HO IMPARATO DA MARIA MONTESSORI
23 Silvana Quattrocchi Montanaro - LA CASA DEI BAMBINI NEL MONDO

20 Novembre 1987 - Incontro a Palazzo Taverna

31 INCONTRO A PALAZZO TAVERNA
32 Tommasina Maggiore - MARIO MONTESSORI IN ITALIA

21 Novembre 1987 - Tavola rotonda

34 T.L - EDUCAZIONE PER UN MONDO NUOVO

Gli interventi

36 Luigia Camaioni - LA MODERNITÀ DEL PENSIERO DI MARIA MONTESSORI
38 Mauro Laeng - DA COMENIO A BERNARD RUSSELL
41 Tiziano Loschi - MARIA MONTESSORI E L'EDUCAZIONE ALLA PACE
44 Mario Montessori - MARIA MONTESSORI: IL BAMBINO VISTO NELLA SUA GLOBALITÀ
45 SINTESI DELLA DISCUSSIONE

Celebrazioni montessoriane in Italia

52 Vincenza Losito Baldasserini - UN CONVEGNO MONTESSORIANO A PERUGIA
54 Giuliana Pagliacci Pittavini - TESTIMONIANZE
59 T.L. - BERGAMO: BUON ANNIVERSARIO

Appendice

60 Maria Fabrizio Lalli - IL PENSIERO DI MARIA MONTESSORI E I PROBLEMI DELLA SCUOLA DI OGGI
78 NOTIZIARIO

In copertina: La "Casa dei Bambini" di Maria Montessori è diffusa in tutti i paesi del mondo, a salvaguardia e promozione dell'autonomia dei bambini. Una bambina giapponese sta sistemando i fiori. Partecipa con il suo lavoro all'ordine dell'ambiente, che si fa ordine interiore per lei e per gli altri bambini.

Direttrice responsabile: **Marziola Pignatari**

Vicedirettore: **Tiziano Loschi**

Comitato di consulenza:
Maria Carmela Barbiero, Giustino Broccolini, Giacomo Cives, Giulia Andrè Gorresio, Flaminia Guidi, Cosimo Guido, Maria Antonietta Paolini, Augusto Scocchera.

Segretaria di redazione: Luana Boero

Impaginazione: Piero Carraresi

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 —

VITA DELL'INFANZIA

RIVISTA MENSILE DELL'OPERA MONTESSORI
Spedizione in abb. postale - Gruppo III - Firenze 70%

Direzione e Redazione: Roma - Via N. Tartaglia, 21 - Telefono 88.70.492 - Amministrazione e pubblicità: Casa Editrice Rinascimento Periodici (presso Casa Editrice Giunti Marzocco) Casella Postale 449 - 50100 Firenze - Via Scipione Ammirato, 35 - c.c. postale 339507 - Tel. 679.425 — Abbonamento annuo L. 34.000 - Estero L. 45.000 - Abbonamento di incoraggiamento L. 35.000 - Sostenitore L. 45.000 — Cambio indirizzo L. 1000 — **L'impegno di abbonamento è continuativo salvo regolare disdetta da notificarsi non oltre il mese di giugno: la repulsa dei fascicoli non equivale a disdetta. Non si tiene conto della disdetta se l'abbonamento non è in regola con il pagamento** — Pubblicazione autorizzata dal Tribunale di Roma n. 2580 del 28-2-1952 — Stampato negli Stabilimenti grafici GIUNTI MARZOCCO, Firenze.

Associato all'Unione Stampa Periodica Italiana

ISSN: 0042-7241

IL SUONO E LA MUSICA PER LA SCUOLA



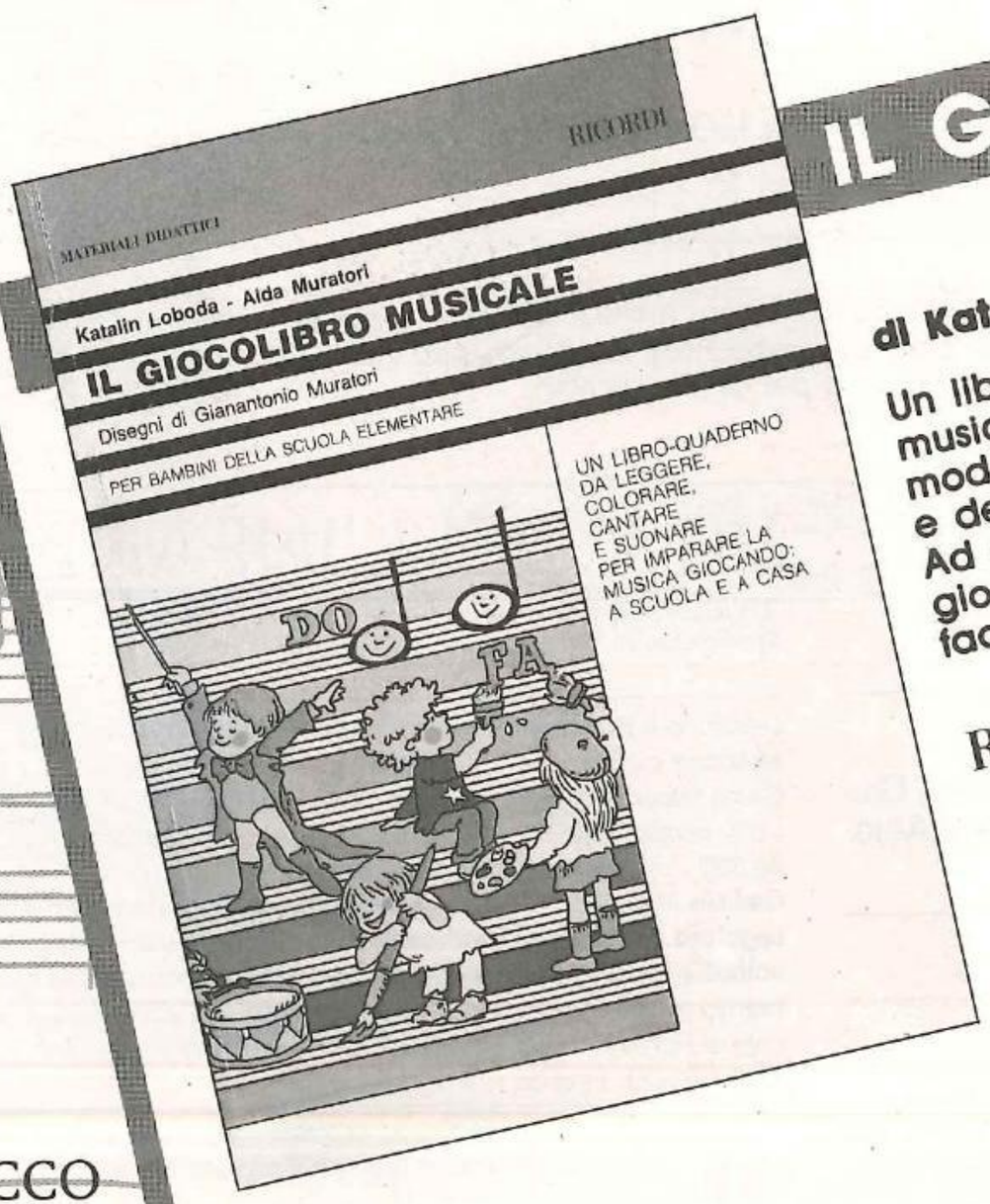
SILENZIO!... C'E' IL SUONO

di Marta Lassen, Ester Scritti, Roberto Neulichedl
a cura di Giovanni Belgrano

5 libri-quaderno, uno per ogni classe

«Silenzio!... C'è il suono» è una collana di cinque volumi caratterizzati da proposte operative e di verifica sulle esperienze musicali, corredata da una guida metodologica per l'insegnante.
I contenuti che si sviluppano in un percorso di graduale difficoltà sono ordinati in ogni classe secondo i parametri del suono: timbro, intensità, altezza e durata.
Alcune schede presentano la forma musicale; altre, «miste», trattano la convergenza di più argomenti. In fondo a ogni volume ci sono schede da ritagliare.
L'opera si prefigge le seguenti finalità: incentivare e sviluppare molteplici attività musicali; offrire all'insegnante un materiale di applicazione pratica come spunto per elaborare ulteriori proposte nell'ambito dell'educazione al suono e alla musica.

RICORDI - GIUNTI



IL GIOCOLIBRO MUSICALE

di Katalin Loboda e Alda Muratori

Un libro per giocare con il corpo, con oggetti e strumenti musicali, un libro per fare e da fare per entrare in modo creativo nella dimensione meravigliosa dei suoni e della musica.
Ad ogni pagina una invenzione, una attività, un gioco da realizzare: una sequenza didattica che facilita l'opera dell'insegnante.

RICORDI

Distribuzione
GIUNTI MARZOCCO

La riforma educativa di Maria Montessori

M.P.

In coincidenza con la ripresa dell'attività dell'Opera Montessori, dopo un lungo periodo di crisi, ora definitivamente superato, acquistano un particolare significato le recenti iniziative promosse a Roma e in molte altre città per ricordare la ricorrenza dell'ottantesimo anniversario della prima «Casa dei Bambini» avvenuta il 6 gennaio 1907.

Non solo perché tali iniziative, che documentiamo nel presente numero di «Vita dell'Infanzia», forniscono occasione di incontro e di dialogo per gli educatori che ispirano la loro azione al pensiero di Maria Montessori, ma anche perché consentono a tutti i rappresentanti del mondo della scuola e della cultura di ripercorrere nel lungo arco di ottanta anni l'itinerario della riforma educativa più importante del nostro secolo.

Com'è noto la creazione della piccola scuola di Via dei Marsi, sorta con fini di assistenza e di aiuto sociale ai bambini poveri del popolare quartiere di S. Lorenzo, si trasformò ben presto in un laboratorio di ricerche che condussero la Montessori alla scoperta del mondo segreto del bambino.

Ricordando l'inizio di questo suo primo esperimento nel campo dell'educazione dei bambini normali, Maria Montessori scriveva «Il mio metodo non esisteva ancora... e non c'erano altro che una cinquantina di bambini poverissimi, rozzi e timidi nell'aspetto, quasi tutti figli di genitori analfabeti... Ma è in quella scuola che il mio metodo doveva nascere in poco tempo».

La riforma educativa che si andava maturando nella sua mente poggiava su una salda e multiforme preparazione scientifica. Mentre lavorava per gli anormali aveva conseguito la laurea in filosofia e scienze naturali, aveva poi iniziato e approfondito i suoi studi di antropologia e nel 1904 era stata nominata assistente alla cattedra di antropologia dell'Università di Roma.

Forte della sua esperienza e dei suoi studi Maria Montessori era sicura del successo della sua riforma educativa, anche se non poteva prevederne il dinamico e fulmineo sviluppo.

Dalla prima Casa dei Bambini sorta nel quartiere di S. Lorenzo, quasi per caso nel 1907, ebbe così principio quel movimento che fu definito la rivoluzione del bambino *e che si diffuse in tutti i continenti del mondo. Il metodo ebbe, tre anni dopo, nel 1909, la sua formulazione teorica, oggetto della più importante opera di Maria Montessori, quella che segnò l'inizio della sua celebrità mondiale:* «Il metodo della pedagogia scientifica applicato alle Case dei Bambini»*, cui seguì nel 1916 l'altra sua opera famosa:* «L'autoeducazione nelle scuole elementari» *la quale rappresenta la successiva elaborazione del suo piano di riforma educativa per l'istruzione primaria. Ma questo piano non poteva fermarsi all'età della scuola materna e della scuola elementare, esso doveva, per i principi insiti nella riforma stessa, svilupparsi successivamente oltre questo primo ordine di studi, fino alle scuole secondarie e all'Università e poi percorrendo il cammino a ritroso, sono sue parole, investire anche di un soffio innovatore i criteri di educazione dei bambini piccolissimi.*

Numerose scuole sul modello di quella di Roma sorgevano e si moltiplicavano in Italia e all'estero, mentre i suoi scritti venivano tradotti in moltissime lingue e si diffondevano rapidamente in Europa e in America. Contemporaneamente la Montessori iniziava il ciclo dei corsi di preparazione per le maestre, corsi nazionali e internazionali, tenuti in Italia e all'estero, attività alla quale la Montessori dava personalmente il suo contributo per l'enorme valore che, conseguentemente alle sue teorie, attribuiva alla preparazione degli insegnanti.

* * *

È questo, espresso a grandi linee, l'itinerario della riforma educativa di Maria Montessori che il dott. Piero De Santis, Commissario Governativo dell'Opera Nazionale Montessori, ha voluto prospettare agli educatori italiani promuovendo le celebrazioni del 1987, cerimonie che si sono concretate attraverso la cerimonia svoltasi in Campidoglio, nella sala della Protomoteca il 19 novembre, l'incontro fra i montessoriani che ha avuto luogo, a Palazzo Taverna, il 20 novembre e la tavola rotonda sul tema «Educazione per un mondo nuovo»*, tenutosi presso l'aula convegni del Consiglio Nazionale delle Ricerche il 21 novembre.*

Celebrazione della ricorrenza in Campidoglio

M.P.

Le celebrazioni hanno avuto inizio il pomeriggio del 19 novembre 1987, nella sala della Protomoteca, con la partecipazione di un foltissimo pubblico e con l'adesione di eminenti personalità del mondo della scuola e della cultura.

Il dott. Pietro De Santis, Commissario governativo dell'Opera Nazionale Montessori, ha preso per primo la parola.

Nel dare inizio, egli ha detto, a queste celebrazioni per l'80° anniversario della istituzione della prima «Casa dei Bambini», desidero rivolgere, anzitutto, il cordiale benvenuto dell'Opera Nazionale Montessori a tutti gli intervenuti fra i quali sono presenti e rappresentate autorevoli personalità del mondo della cultura, della scuola e delle istituzioni pubbliche.

Tutti coloro che non hanno potuto partecipare di persona per obiettivi impedimenti, hanno dato la loro adesione inviando lettere e telegrammi augurali. Scusandomi per le involontarie eventuali omissioni, mi fa piacere citarne alcuni.

Abbiamo avuto l'autorevole adesione con gli auguri di successo da tutte le personalità che già avevano accettato di far parte del Comitato d'Onore ed alle quali rivolgo un vivo ringraziamento: l'On. Giovanni Galloni, Ministro della Pubblica Istruzione, l'On. Antonio Ruberti, Ministro della Ricerca Scientifica, l'On. Giulio Andreotti, Ministro degli Affari Esteri, l'On. Rosa Russo Jervolino, Ministro degli Affari Speciali, presente alla nostra celebrazione, l'On. Bruno Landi, Presidente della Regione Lazio, l'On. Maria Antonietta Sartori, Presidente della Provincia di Roma, l'On. Nicola Signorello, Sindaco di Roma; il professor Silvio Massinetti, Pro Rettore dell'Università «La Sapienza»; il professor Enrico Garaci, Rettore dell'Università «Tor Vergata», il prof. Luigi Rossi Bernardi, Presidente del Consiglio Nazionale delle Ricerche; il dottor Aurelio Sinisi, Direttore Generale dell'Istruzione Elementare del Ministero Pubblica Istruzione; il dottor Romano Cammarata, Direttore Generale dell'Istruzione Classica; il dottor Saverio Avveduto, Direttore Generale degli Scambi Culturali; la dottoressa Italia Lecaldana, Direttore Generale dell'Istruzione Secondaria; la dottoressa Pina Rubagotti — qui presente — Capo del Servizio Scuola Materna del Ministero della Pubblica Istruzione; il dottor Luciano Amatucci Sovrintendente Scolastico regionale del Lazio; il dottor Giovanni Grande, Provveditore agli Studi di Roma, che dovrebbe anche essere presente, la professoressa Ricciarda Simoncelli, Presidente dell'IRSAE del Lazio; la dottoressa Anna Maria Amadei, Sindaco di Chiaravalle, patria di Maria Montessori, che ieri ha concesso la cittadinanza onoraria di Chiaravalle, a Mario Montessori, nipote di Maria Montessori ed alla signorina Maria Antonietta Paolini, il professor L. J. Portielje, Presidente dell'Associazione Internazionale Montessori; la signora Ada Pierson Montessori, Segretaria Generale dell'AMI, l'Associazione Montessori Internazionale.

Inoltre mi è gradito citare i Sottosegretari del Ministero della Pubblica Istruzione, On.le Covatta, On.le Brocca, On.le Anna Maria Nucci; la Senatrice Franca Falcucci alla quale l'Opera Montessori deve gratitudine particolare per gli aiuti concessi nella sua veste di Ministro della P.I. al movimento Montessoriano; l'On.le Laura Fincato della Commissione Pubblica Istruzione della Camera; il Senatore Giuseppe Fassino, già Sottosegretario al Ministero della Pubblica Istruzione e Presidente della Commissione per la revisione dei programmi della Scuola Elementare: la dottoressa Giuliana Limiti, Consigliere Vicario dell'Ufficio Studi della Camera dei Deputati. A questo punto ho il piacere di dichiarare aperti i lavori di questa prima giornata celebrativa cui farà seguito, il 21 novembre, sabato prossimo, alle ore 16.00, nell'Aula dei Convegni del Consiglio Nazionale delle Ricerche, gentilmente concessaci dal Presidente, professor Luigi Rossi Bernardi, una Tavola Rotonda che si preannuncia di grande interesse culturale sul tema «*Educazione per un Mondo nuovo*», alla quale siete tutti cordialmente invitati.

Ora, nell'ordine passo la parola al Ministro per gli Affari Speciali, Senatore Rosa Russo Jervolino, poi alla dottoressa Pina Rubagotti, Capo del Servizio Scuola Materna del Ministero della Pubblica Istruzione, in rappresentanza, anche, del Ministro della Pubblica Istruzione, On.le Giovanni Galloni; quindi al provveditore agli Studi di Roma, dottor Giovanni Grande, quindi al dott. Ludovico Gatto e alle altre autorità che desiderano intervenire.

Intervento della sen. Rosa Russo Jervolino, ministro per gli Affari Speciali

Poche volte come oggi le mie parole sono accompagnate dalla più profonda commozione, perché

nel portare a questa Assemblea il saluto del Governo italiano, io non posso, non riesco a scindere la rappresentanza ufficiale del Governo italiano da una vicenda personale che ha visto la mia famiglia legata per anni, per decenni, alle idee ed agli ideali di Maria Montessori e quindi anche di questa interiore commozione voglio chiedere a voi perdono; ma prendetela come un atto di compartecipazione profonda.

Io non ho competenza pedagogica, né competenza psicologica, sono laureata in Legge, quindi non sarò certo io la persona adatta per ricordare qui in Campidoglio ed altri lo faranno benissimo — il Senatore Valitutti — la figura, il significato del pensiero e dell'opera di Maria Montessori. Permettetemi però soltanto tre brevissime considerazioni.

Come dicevo prima all'amico Mario Montessori, che rivedo oggi dopo tanto tempo (il nostro primo incontro, eravamo ancora bambini, è stato nel lontano 1949, a San Remo, in occasione del Congresso Internazionale Montessori organizzato da Maria Antonietta Paolini) sono profondamente convinta, anche in base alla mia esperienza di madre, che le idee della dott. Montessori, il suo rispetto per il bambino, per la personalità, per la dignità, per i diritti del bambino, il suo costruire anche il rapporto fra bambino e personale insegnante, fra bambino e comunità educante — scuola-famiglia — in modo tale che il bambino sia sempre al centro dell'attenzione, la sua intuizione di dare attenzione particolare all'ambiente, la sua aspirazione profonda a fare del bambino un artefice di pace, ecco, queste idee sono oggi più che mai valide, sono le idee sulle quali credo che ancora oggi una moderna pedagogia, una società civile debba fortemente puntare se vuole costruire un domani migliore, un domani più umano.

E credo anche, e questa è la seconda considerazione, che queste idee di Maria Montessori siano particolarmente valide oggi nel nostro paese, in un momento nel quale, parlo in base alla mia recente esperienza come Ministro per gli Affari Speciali, si assiste ad una serie di inaudite crudeltà nei confronti del bambino. Mi riferisco non soltanto a quei fatti di violenza, che ogni giorno la stampa sottolinea, che dall'angolo visuale che mi offre il mio lavoro di Ministro, mi appaiono ancora più duri, più difficili da comprendere e più terribili di quanto non appaiano dalla lettura della stampa: mi riferisco cioè a quella strisciante disattenzione che molto spesso noi genitori, per primi, abbiamo nei confronti dei bambini, mi riferisco anche a quella mancanza di disponibilità nei loro confronti che, anche se non colpevole per una serie di circostanze, esiste e che noi, tutto sommato, sottovalutiamo, nella presente organizzazione della società e della convivenza famigliare, in cui si tende più che altro ad offrire al bambino il massimo benessere materiale. Disattenzione e mancanza di disponibilità che fanno soffrire i bambini generando in essi quel disadattamento alla vita sociale che è origine di profonde ferite, così difficili da risanare nell'età adulta.

E una terza considerazione vorrei fare. Certamente, signor Commissario, vedere oggi la sala della Protomoteca così gremita, vedere, quando sono arrivata in piazza, tanta gente che saliva lo scalone del Campidoglio, dà un'idea immediata, plastica, di quanto sia vivo il movimento montessoriano in Italia e di questo dobbiamo dare testimonianza di gratitudine alle persone come Lei, come il Senatore Valitutti, come la signorina Paolini, come la signorina Pignatari, (e cito solo loro perché sono coloro che mi sono più vicini, ma comprendo in un abbraccio affettuoso tutti) in anni difficili hanno saputo tenere viva in Italia, l'idea di Maria Montessori.

Voglio soffermarmi ancora su un altro fatto significativo. I miei figli hanno frequentato scuole Montessori nei primi anni di età (Casa dei Bambini, scuola elementare), ma poi quando sono giunti alle scuole medie superiori, hanno dovuto frequentare scuole normali, perché non abbiamo qui la fortuna, come avviene in altri paesi, di poter far completare ai ragazzi il loro corso di Studi fino alla Media Superiore in scuole organizzate con il metodo Montessori. So che ciò avviene in Olanda.

Tuttavia, ho potuto sperimentare anche come Presidente di un Consiglio di Istituto, quanto di meglio nel senso montessoriano sia ormai entrato a far parte della vita vissuta della scuola italiana; anche se non si vuole riconoscerlo ufficialmente, sono innovazioni intimamente derivanti da quella cultura del rispetto del bambino, che Maria Montessori ha portato non solo nel nostro paese ma in tutto il mondo. E questo credo che dia un significato particolare alla celebrazione di oggi.

Due ultime considerazioni vorrei fare: ci pensavo oggi leggendo tra l'altro le brevi note, molto significative, che il Commissario ha accompagnato alla lettera di invito a questa cerimonia. Io vorrei ricordare oggi Maria Montessori, non soltanto come l'Apostolo dei Diritti del Bambino, ma vorrei ricordarla anche in una veste un po' inconsueta e meno nota, vorrei ricordarla come una convinta sostenitrice dei Diritti della donna.

Io l'ho incontrata, sotto questo aspetto, quando negli anni '60, preparavo la tesi sulla parità di salario fra lavoratori e lavoratrici.

Nella biblioteca della Camera, dove studiavo, ho potuto leggere gli Atti di una seduta alla quale Maria Montessori, giovane laureata in Medicina, partecipava assieme a altre colleghe, che erano le prime donne laureate rispettivamente in Ingegneria e in Legge, seduta nella quale si discuteva una loro petizione, richiedente parità di diritti e natural-

mente dei doveri fra l'Uomo e la donna. E ricordo ancora i commenti, annotati negli Atti parlamentari: il Governo di allora rispose che la Donna italiana non era matura per l'acquisizione di questa parità di Diritti e certamente questa affermazione suonava stridente con la presenza in Aula di persone, come la dottoressa Montessori, che avevano già, di fatto, realizzato gli obiettivi che chiedevano per tutte le altre. Mi sembra giusto ricordarla anche sotto questo angolo visuale.

E ritengo anche, ed è l'ultima considerazione, che questa celebrazione dell'ottantennio della Casa dei Bambini, cada in un momento felice perché cade a ridosso di una data molto importante, anche se è piuttosto dimenticata in Italia, cioè a ridosso del 22 dicembre prossimo venturo, data nella quale cadrà invece il quarantennio della approvazione della nostra Carta Costituzionale. Quella Carta Costituzionale che non solo vede, per quanto riguarda la donna, sanciti all'art. 37 quei principii che Maria Montessori chiedeva, ma che afferma anche, mi riferisco agli articoli 29/30/31, quei diritti del bambino che certamente, poi, completati nell'ottica di realizzazione che si è sviluppata nella Legislazione ordinaria, sono stati oggetto di convenzioni a livello internazionale, ultima delle quali la nuova convenzione delle Nazioni Unite che l'Unicef sta preparando e nella quale si ribadiscono i diritti del bambino, che ci aiuterà a costruire per il domani un mondo — davvero ce lo auguriamo — più rispettoso della personalità del bambino.

È con questi sentimenti che vi saluto e che vi auguro con viva cordialità un ottimo lavoro.

Intervento della dott.ssa Giuseppina Rubagotti, capo del servizio della Scuola Materna Statale

Sono qui, come ha sottolineato il dottor De Santis, in rappresentanza anche del Ministro della Pubblica Istruzione, il quale mi ha onorato di questo incarico in Sua assenza ed impedimento.

Mi piace però sottolineare che sarei stata presente in ogni caso come responsabile del settore della Scuola Materna del Ministero della Pubblica Istruzione, perché sarebbe stata impensabile una mia assenza in questa circostanza. Quindi è a nome del Ministro che esprimo, in primo luogo, il compiacimento agli amici dell'Opera Montessori per questo incontro che, fra tutte le iniziative riguardanti il rilancio del pensiero montessoriano, segna una tappa molto importante. Neanche a me spetta parlare di Maria Montessori, né illustrare il suo pensiero; lo farà con la capacità eccellente il Senatore Valitutti e tutti gli altri relatori che interverranno nella giornata di oggi.

Però alcune riflessioni mi sono state suggerite dalla lettura del programma, riflessioni che vi voglio comunicare in maniera molto semplice, molto brevemente.

Mi ha colpito in modo particolare la scelta della frase che è stata posta sul programma: «*Qualsiasi riforma dell'Educazione deve basarsi sullo sviluppo della personalità umana*« — dice Maria Montessori.

Ritengo che questo sia un obiettivo che si deve in ogni caso tenere presente in sede di innovazione e di revisione dei programmi educativi. E penso che non a caso, il Legislatore della Legge 444, ordinatrice della Scuola Materna di Stato, all'articolo primo definisce le finalità di questo tipo di scuola, in piena sintonia con il pensiero di Maria Montessori, indicando tra gli scopi fondamentali della Scuola Materna statale, quello dell'Educazione e dello sviluppo della personalità del Bambino, mentre nello stesso articolo vengono definiti «Fini Accessori e Secondari», quelli riguardanti l'assistenza e la preparazione alla frequenza della Scuola dell'obbligo.

Il fine fondamentale — mi piace ripeterlo — è quello dello sviluppo della personalità del bambino.

Ma un altro importante punto del pensiero di Maria Montessori mi piace di sottolineare: cioè quello della importanza che Maria Montessori ha



Un momento delle celebrazioni per gli 80 anni della Casa dei bambini, svoltesi in Campidoglio: al centro il Commissario Governativo dell'Opera Nazionale Montessori, dott. Pietro de Santis; alla sua sinistra il sen. Salvatore Valitutti; alla sua destra la dott.sa Silvana Montanaro.

dedicato nel suo pensiero e nella sua opera all'intervento della famiglia. Il coinvolgimento della famiglia, come prima agenzia educativa, viene nella sua opera recuperato in pieno ed anche questo valore della famiglia, proprio perché, io credo, che il Legislatore abbia tenuto presente l'attualità del pensiero di Maria Montessori, viene espresso nell'art. primo della Legge 444; là dove, dopo aver descritto le finalità della Scuola materna, si precisa che «... L'opera della Scuola Materna è ad integrazione dell'opera della famiglia». Per la verità il Legislatore adopera un verbo nella forma del gerundio: «... integrando l'opera della famiglia.» Proprio a sottolineare, a mio avviso, questo intreccio continuo di momenti temporali e spaziali.

Ancora mi piace ricordare come Maria Montessori, anche in vista del particolare ambiente dove sorgeva la *Casa dei bambini*, sita nel popolare quartiere di San Lorenzo, sia stata costretta a misurarsi con una situazione sociale estremamente deprivata riuscendo in questo ambiente a realizzare quell'integrazione tra scuola e famiglia che è appunto un obiettivo dell'azione educativa, anche nei confronti dei bambini in posizione di svantaggio.

In conclusione ritengo che debba essere senz'altro ribadito l'impegno di lavoro della Montessori volto alla difesa dell'infanzia ed alla denuncia di carenze e conflitti che causano problemi nella educazione e questo impegno costituisce ancora oggi, e questa è l'attualità del pensiero di Maria Montessori, un sicuro punto di riferimento per quanti operano nelle Istituzioni scolastiche ed al tempo stesso offre esemplare e concreta testimonianza di valide scelte educative. Configurando la Scuola Materna così come Lei l'ha immaginata non solo nella sua funzione di assistenza, concetto presente anche nella Scuola di ogni ordine e grado, ma soprattutto nella sua funzione educativa, ancor più incisiva come momento specifico del processo di apprendimento; anzi, come primo momento — quale segmento iniziale del sistema formativo di base — determinante per lo sviluppo della personalità umana.

Io ringrazio della possibilità che mi è stata offerta di fare a voce alta queste riflessioni. Auguro un buon andamento dei lavori e spero di poter essere presente il giorno 21 alla tavola Rotonda, perché ritengo che l'argomento che verrà trattato sia di estrema importanza.

Intervento dell'On. Ludovico Gatto, assessore alla cultura del Comune di Roma

Il mio sarà un brevissimo saluto, accompagnato da un augurio per questo Convegno che attesta la sua importanza anche per il numero delle persone, così elevato, che lo frequentano. Saluto che vi rivolgo a nome dell'Amministrazione comunale di Roma, ed in particolare del Sindaco di Roma, Nicola Signorello, che avrebbe voluto essere presente personalmente ai lavori di questa Assise, ma che per altri impegni, in giornate che non sono facili per la nostra Amministrazione, ha dovuto essere lontano di qui. Comunque mi ha pregato di trasmettervi il suo saluto e la sua massima considerazione per questa riunione.

Ed al saluto del Sindaco e della Amministrazione comunale, io aggiungo il mio particolare, di Assessore alla Cultura, ma, soprattutto di Docente, che è sempre vissuto nell'ambito della Scuola e che avverte come ancora in questo momento sia importante la discussione per garantire alla nostra istruzione pubblica, una diversa collocazione ed una diversa e più importante attenzione, da parte di tutti coloro che sono preposti al Governo del Paese, siano essi negli Enti locali, siano essi nel Governo nazionale.

La Scuola italiana ha bisogno di essere seguita con sempre maggiore vigilanza e con sempre maggiore attenzione, e di essere accompagnati nella loro diuturna azione hanno bisogno, soprattutto, gli insegnanti di ogni ordine e grado, che non hanno mai cessato di occuparsi dei problemi della Scuola, anche nei momenti di assenza di quei poteri che avrebbero dovuto invece occuparsi di far approvare quelle riforme che da troppo tempo dormono nel cassetto. Io credo che si debba rimediare al tanto tempo passato ed alle tante riforme che attendono la loro attuazione, sia per quello che concerne la verifica dei programmi, sia per quello che concerne anche la riforma vera e propria; occorre ricordarsi che c'è una riforma secondaria che attende da decenni, c'è una riforma della scuola universitaria che attende anche essa da decenni e che probabilmente è ormai superata, nella sua formulazione iniziale in quanto corrisponde a principi validi venti anni fa: la scuola italiana, e la società italiana in questo ultimo scorcio di secolo, sono andate evolvendosi assai rapidamente. È quindi necessario dare la massima attenzione alla scuola attuale e ai suoi problemi, soprattutto io credo alla scuola dell'infanzia, che è quella che presenta la maggiore complessità e che è la più formativa. È da tutti riconosciuto, infatti, che gli anni della scuola dell'infanzia sono di importanza estrema per tutta la vita, tanto per coloro che apprendono, quanto per coloro che insegnano.

Ed in quest'ambito io credo che la Scuola montessoriana abbiano ancora oggi una sua grande validità perché nell'ottantennio trascorso manifesta ancora intatta la sua vitalità e capacità di venire incontro alle esigenze del bambino, che deve essere introdotto nella società da pari a pari, senza che si stabiliscano differenze che lo facciano sentire diverso in un mondo che non è il suo.

Credo che nell'ambito della Pedagogia, alla fine

di questo secolo, si debba dire che l'esperimento montessoriano ha costituito un punto di riferimento ancora oggi insostituibile.

È per questo che mi sembra che il Convegno che oggi si tiene abbia veramente una grande importanza ed è importante anche perché si tiene in Campidoglio, in questa sala della Protomoteca dove ogni giorno, si può dire, hanno luogo manifestazioni significative per la nostra città: questa è sicuramente una manifestazione altamente significativa per la vita della Scuola e quindi per la vita della nostra città.

Io rivolgo quindi a tutti i partecipanti a questo Convegno ed a tutti coloro che l'hanno organizzato, ai colleghi che sono presenti, a tutti quanti i relatori il mio augurio per i risultati di questo Convegno, che certo saranno pari alle aspettative.

Altri interventi

L'ispettore Ugo Savastano, in rappresentanza del Provveditore agli Studi di Roma, afferma che la scuola romana segue con grande attenzione e interesse la ripresa dell'attività dell'Opera Nazionale Montessori e attende da queste celebrazioni proposte concrete per il rinnovamento dell'organizzazione scolastica: nel momento attuale la presenza della Montessori, pedagogista di fama internazionale, nella vita della scuola italiana è garanzia di successo per le recenti innovazioni riguardanti le riforme dei programmi della scuola elementare, riforma che coinvolge anche la scuola media e per una più precisa valutazione dell'importanza della scuola materna, primo istituto educativo, che dovrebbe chiamarsi scuola dell'infanzia.

L'ispettrice Amelia Amatucci, in rappresentanza della dott.ssa Italia Lecaldano, direttore generale della scuola secondaria di primo grado, sottolinea il valore e l'attualità del messaggio montessoriano che si è sparso in tutto il mondo. Ricorda di aver visitato varie scuole Montessori in Giappone e si rammarica che il metodo sia più diffuso in quel paese che in Italia. Si dice convinta che l'invocazione che Maria Montessori ha raccolto dal bambino «aiutami a fare da me» sia valida per tutti i docenti di ogni ordine e grado di scuola, che dovranno impegnarsi ad adeguarvi la loro azione educativa.

* * *

Al termine di questi interventi, il Commissario dell'Ente, dott. Pietro De Santis ricorda la figura e l'opera di Maria Jervolino che fu alla guida dell'Ente Montessori per 30 anni. Fu lei a recuperare i locali di Via dei Marsi dove ebbe luogo «la scoperta del bambino» da parte di Maria Montessori e dove oggi funziona nuovamente una scuola materna statale. Ricorda come fu Maria Jervolino, allora membro del parlamento italiano, a dare, in quella sede, il saluto a Maria Montessori al suo rientro dal lungo esilio in India. Ringrazia, infine, tutte le autorità presenti, in particolar modo il prof. Gatto, rappresentante del sindaco di Roma, città dove Maria Montessori, si laureò, fece i suoi studi ed i suoi esperimenti sull'infanzia anormale ed, infine, quando le venne offerta dall'istituto dei Beni Stabili la possibilità di occuparsi di bambini normali, in una scuola da lei diretta pervenne a quella scoperta che la rese celebre in tutto il mondo. Dichiara, quindi, aperti i lavori del convegno.



L'onorevole Rosa Russo Jervolino durante il suo intervento alle celebrazioni per gli 80 anni della Casa dei Bambini. Alla sua destra Mario M. Montessori junior, nipote di Maria Montessori; alla sinistra il Commissario Governativo dell'Opera Montessori, dott. Pietro de Santis, la dott.sa Silvana Montanaro, la dott.sa Giuseppina Rubagotti, il prof. Luciano Mazzetti.

La Casa dei Bambini e la scoperta del bambino

Salvatore Valitutti

Un noto storico ha scritto che, superati gli ostacoli frapposti sul finire dello scorso secolo e rispettando gli argini necessari, la vita italiana, dopo il 1900, scorse per oltre un decennio feconda di opere e di speranze.

Attivissima fu, infatti, nei primi anni del secolo, la legislazione sociale con la riforma delle leggi sulle opere pie, con le nuove leggi sugli infortuni sul lavoro e sul lavoro delle donne e dei fanciulli, con altri provvedimenti intesi a tutelare il lavoro in tutti i suoi aspetti, a promuovere la costruzione di case economiche popolari, e la fondazione di società e di cooperative agricole.

Ci fu ovunque uno slancio dello spirito d'intrapresa.

Tra il 1901 e il 1910 lo sviluppo dell'economia italiana fu maggiore, in senso relativo, di quello di qualsiasi altro paese europeo.

Il reddito pro capite aumentò del 28%.

Il decennio si caratterizzò anche per il rinnovamento della cultura. Possiamo dire che in quel periodo furono seminati i germi dello sviluppo del pensiero speculativo italiano.

Ma in quel decennio la novità più significativa fu il fiorire di un robusto volontarismo sociale ispirato da motivi civili. Sorsero tante associazioni e società per l'intervento di filantropi illustri come Moisé Loria, che nell'ultima decade del sec. XIX diede origine e vita a Milano alla *Società Umanitaria*, come Leopoldo Franchetti, Umberto Zanotti, Pasquale Villari e molti altri.

A Roma fu particolarmente alacre l'*Istituto romano dei beni stabili*, che, fondato nel precedente secolo, svolse la sua attività più significativa e ricordevole per la presenza alla sua testa dell'ing. Edoardo Talamo che Maria Montessori definì una personalità geniale.

La prima *Casa dei Bambini* che si aprì a Roma il 6 gennaio 1907 in via dei Marsi, 58, nel quartiere S. Lorenzo della quale celebriamo l'ottantesimo anniversario, nacque, per l'appunto, come frutto della collaborazione tra l'ing. Talamo, direttore dell'*Istituto romano dei beni stabili* e Maria Montessori, pur se, come dirò tra poco, fu la Montessori che la riempì della sua anima e volle e seppe dirigerla come laboratorio per la messa a punto di un nuovo metodo educativo.

Gli apprestamenti edilizi sufficienti alle più modeste esigenze della capitale dello Stato Pontificio diventarono sempre più inadeguati alle esigenze della Capitale del nuovo Stato unitario. Il governo sentì il bisogno di sovvenzionare l'edilizia ma la relativa industria fu subito colpita da un soprassalto di febbre che provocò fallimenti e perdite. Molti edifici, rimasti incompiuti, e, abbandonati dalle imprese, furono invasi da una fitta moltitudine di uomini e donne del centro e sud d'Italia in cerca di lavoro e di migliori condizioni di vita.

Questo fenomeno fu particolarmente acuto nel quartiere di S. Lorenzo, ove erano sorti più numerosi i casamenti rimasti incompiuti, non ancora suddivisi in appartamenti di civile abitazione e mancanti dei più elementari servizi.

L'*Istituto dei beni stabili* acquistò un certo numero di quei casamenti per completarli, sistemarli e renderli civilmente abitabili da distinte famiglie onde assecondare la integrazione, nella comune vita della città, di quei randagi che li avevano invasi precariamente spesso abitandoli in condizioni di intollerabile promiscuità.

Ma bisognava provvedere non solo agli adulti genitori, bensì anche ai bambini, che erano tanti in quelle famiglie fino allora prive di una civile dimora e di un sicuro lavoro, e che rimanevano tutto il giorno abbandonati a se stessi perché padre e madre dovevano di regola assentarsi per cercare fuori i mezzi per vivere. Il regolamento dell'Istituto prevedeva un premio anuale per le famiglie che avrebbero serbato l'ordine e rispettato l'igiene nelle rispettive abitazioni. Era, perciò, indispensabile dare una casa anche ai bambini per custodirli durante l'assenza dei genitori, dato che per la loro età, non potevano essere accolti nelle scuole. Così sorse l'idea della *Casa dei bambini*, come una casa distinta dalla casa dei grandi e localizzata e fatta funzionare nello stesso casamento.

Narrerà qualche anno dopo la Montessori: «Era la fine dell'anno 1906: io tornavo da Milano... quando fui invitata dall'ing. Edoardo Talamo... a voler assumere l'organizzazione di scuole infantili entro la casa. La genialissima idea dei Talamo era di raccogliere i piccoli figli degli inquilini del casamento, compresi tra le età da 3 a 6 anni, e di riunirli in una sala sotto la direzione di una maestra, che coabitasse nel casamento stesso... Questa scuola speciale fu battezzata dalla signora Olga Lodi, comune amica di Talamo e mia, col nome gentile di *Casa dei Bambini*: e la prima di esse fu inaugurata, sotto questo titolo il 6 gennaio 1907 a Via dei Marsi, 58, e affidata alle cure di

una maestra sotto la mia responsabilità e direzione... L'importanza sociale e pedagogica di simile istituzione fu da subito intuita in tutta la sua grandezza». «Il 7 aprile dello stesso anno 1907 — continua a narrare la Montessori — si aprì una seconda *Casa dei Bambini* nel quartiere di S. Lorenzo; e il 18 ottobre 1908 si inaugurava la *Casa dei Bambini* nel quartiere operaio dell'*Umanitaria* in Milano, mentre la «Casa del Lavoro» della stessa società, assumeva la fabbricazione del materiale didattico.

Il 4 novembre seguente veniva aperta a Roma un'altra *Casa dei Bambini* non più in quartieri popolari ma in un casamento moderno per la borghesia, in Via Famagosta ai prati di Castello; nel gennaio 1909, mentre sto scrivendo queste pagine, la Svizzera italiana comincia a trasformare i suoi asili d'infanzia col metodo Fröebel in *Casa dei Bambini*, adottando i nostri metodi e il nostro materiale didattico».

In una nota apposta allo stesso testo del 1909, pubblicato in seconda edizione nel 1913, la Montessori aggiunse: «Oggi esistono *Case dei Bambini* in varie parti d'Italia, alcune per opera di municipi. Anche in Francia, Inghilterra, Stati Uniti, India sono sorte *Case di Bambini*.

Da questo racconto apprendiamo che il nome di *Casa dei Bambini*, suggerito da Olga Lodi, si caricò del suo preciso significato pedagogico che la distingue dal Giardino d'infanzia froebeliano dopo l'apertura della prima *Casa dei Bambini* a Roma il 6 gennaio 1907 allorché la Montessori riuscì a plasmarla come istituzione didattica secondo i principi che ella espone nel libro recante il titolo: *Il metodo della pedagogia scientifica applicata alla educazione infantile nella Casa dei bambini*, pubblicato nel 1909 a Città di Castello per la sollecitazione e con l'aiuto di Leopoldo Franchetti e della sua diletta consorte Alice Allgarten. Alla sua memoria la Montessori dedicherà la seconda edizione pubblicata a Roma nel 1913 dall'editore Loescher.

Apprendiamo anche che l'idea divenuta istituzione trasvolò rapidamente oltre i confini nazionali ed europei.

La stessa Montessori chiarirà il preciso rapporto tra la *Casa dei Bambini*, apprestata dall'*Istituto romano dei Beni Stabili* e il proprio metodo in un suo autografo, rimasto inedito fino a pochi anni fa, scrivendo: «Era il 6 gennaio 1907 quando si inaugurò la prima scuola di piccoli bambini normali dai tre ai sei anni, non posso dire col mio metodo perché esso non esisteva ancora. Ma si inaugurò quella scuola in cui il mio metodo doveva nascere in poco tempo. In quel giorno... non c'erano altro che una cinquantina di ragazzini poverissimi, rozzi e timidi nell'aspetto, molti piangenti, quasi tutti figli di genitori analfabeti, i quali erano affidati alle mie cure... Per un'indefinibile impressione che sentii dentro di me annunziai con enfasi all'inaugurazione che si iniziava un'opera grandiosa della quale tutto il mondo avrebbe parlato.

...Io cominciai la mia opera come un contadino che avesse messa a parte una buona semenza di grano, e al quale fosse stato offerto un campo di terra feconda. Ma non fu così. Appena mossi le zolle di quella terra io vidi oro invece di grano, le zolle nascondevano un prezioso tesoro».

La Montessori abbe la coscienza chiara e certa della realtà vera del bambino, cioè scoprì il bambino vero e schietto proprio in quel laboratorio che fu per lei la *Casa dei Bambini*. Ma dobbiamo riconoscere che in tanto poté giungere, come giunse, a quella realtà, in quanto tutto il suo viaggio intellettuale percorse un itinerario che doveva condurla, come la condusse, a quella meta.

Dopo la seconda guerra mondiale, tra il 1947 e il 1948, rielaborerà e riscriverà in alcune sue parti il libro pubblicato nel 1909 sul metodo e ripubblicato in due successive edizioni e lo intitolerà *La scoperta del bambino*. Ma questo titolo avrebbe potuto darlo ugualmente al libro che pubblicò nel 1909 pur se, l'immagine scoperta del bambino in quel primo e indimenticabile laboratorio, apparirà più chiara in tutti i suoi lineamenti e assai più convincente nell'opera pubblicata nel 1948. E ciò, perché, in un così lungo intervallo, denso di avvenimenti che hanno trasformato il mondo, lo spirito dell'autrice si era sempre più arricchito e illimpidito giungendo ad altitudini dalle quali ha potuto guardare tutto il panorama della totalità della vita sociale e umana nella quale ha non solo il suo posto ma rivela la sua precisa ragione e funzione il processo educativo dell'uomo.

Il metodo non nacque senza lontane origini e senza una lunga maturazione. La Montessori si era laureata in medicina a Roma nel 1896, a 26 anni di età.

Sembra che sia stata la prima donna a laurearsi in medicina in Italia. La scelta dei suoi studi costituì il primo atto innovatore di grande coraggio nell'Italia del tempo.

Con la sua nomina nell'anno successivo come assistente nella clinica psichiatrica della stessa Università, diventò immediatamente palese la strada sulla quale avrebbe voluto approfondire gli studi. Nel 1898 partecipò al congresso pedagogico di Torino ove svolse una relazione che fece molto scalpore negli ambienti scientifici perché si basò sul concetto che la cura dei minorati psichici è più una cura pedagogica che una cura medica e che le stesse necessarie cure mediche, applicate agli organi corporei, debbono subordinarsi alla preminente cura pedagogica intesa a svegliare nel corpo fragile la fiamma risanatrice e vivificatrice

dello spirito perché anche un minorato negli organi, attraverso i quali vive e comunica con il mondo esterno e gli altri, è tuttavia un uomo.

Ella scelse subito come campo di studi teorici e sperimentali l'educazione dei minorati psichici. In questa scelta sfociavano e si congiungevano spontaneamente tanto i suoi studi di medicina, come la sua passione educativa. Ella allargò la sfera delle sue conoscenze laureandosi in filosofia e in scienze naturali senza tuttavia smettere i suoi studi nel campo dell'educazione degli anormali, studi e ricerche che si svolsero anche a Parigi e a Londra ove poté osservare da vicino i risultati delle sperimentazioni, condotte nel campo da lei prescelto, allora più avanzate che in Italia. In quel periodo preparatorio i suoi maggiori maestri furono due grandi medici francesi: Itard, che aveva cominciato la sua attività durante la grande rivoluzione e che morì nel 1846, e Seguin, suo discepolo. Erano due medici che, operando nel campo dell'assistenza ai minorati con spirito scientifico e insieme di carità, diventarono senza proporselo illuminati educatori.

Mi spetta di mettere in chiaro che la formazione culturale della Montessori non rimase racchiusa nell'ambito della cultura nazionale ma spaziò subito nel più ampio quadro della cultura europea e che di ciò non tengono conto quei suoi critici che vogliono forzatamente ingabbiarla nei reticolati del già languente positivismo italiano.

Qualche anno fa si è scoperto e pubblicato in Italia il libro di Itard sul *Selvaggio dell'Aveyron* la cui lettura è straordinariamente avvincente perché è la storia di un povero ragazzo che fu trovato errante nelle foreste dell'Aveyron in Francia nel 1812. Era accaduto che dei banditi tentarono di uccidere quel bambino decidendo poi di disfarsene in un luogo lontano dai centri abitati. Senonché quel bambino miracolosamente sopravvisse e crebbe. Fu trovato anni dopo da alcuni cacciatori. Egli era cresciuto solo tra gli animali e le piante ed esposto a tutte le intemperie. Si calcolò che al momento del ritrovamento avesse una dozzina di anni. Era muto e incapace di intendere il linguaggio umano pur se sviluppato nei suoi organi vitali. Quel ragazzo fu affidato alle cure del dott. Itard che lo assisté e almeno in parte riuscì a socializzarlo.
Il libro che scrisse Itard è, per l'appunto, il vivido racconto di quella straordinaria vicenda.

La pubblicazione di quel libro in Italia ebbe tanto successo che anche altri editori si affrettarono a pubblicarlo. *Il selvaggio dell'Aveyron* diventò una specie di piccolo «best seller». Debbo ricordare che non solo quel piccolo libro era stato già ampiamente citato nel volume della Montessori, apparso nel 1909, ma che ella, per studiare il contenuto di tutti i libri di Itard e Seguin, primo fra questi *il selvaggio dell'Aveyron*, volle tradurli in italiano e copiare a mano la loro traduzione.

Ho voluto far cenno a questo episodio unicamente per dire che la Montessori in non poche parti della sua opera è stata anticipatrice rispetto al corso della nostra cultura pedagogica e che forse si devono anche a questa circostanza i fraintendimenti di alcuni suoi critici.

Quello che bisogna spiegare è come e perché la Montessori passò dopo quasi un decennio dalle sue riflessioni e sperimentazioni nel campo della rieducazione dei bambini deficieni alla battaglia per la riforma del sistemadi educazione dei bambini normali che ella riuscì a realizzare nella prima *Casa dei Bambini* ed espose, commentò e lanciò con il suo libro del 1909 sul «*Metodo della pedagogia scientifica*». Ho già detto che sin da quando cominciò ad occuparsi dell'educazione dei deficienti ella che era medico tolse il relativo problema dalle mani dei medici per metterlo nelle mani degli educatori, ma di educatori che avessero studiato la medicina ed avessero perciò acquisito la precisa conoscenza dei delicati rapporti che si creano negli anormali psichici tra i meccanismi difettosi degli organi corporei e il loro spirito che è sempre spirito umano e perciò pensiero, volontà, sentimento. L'approdo al quale giunse con le sue ripetute sperimentazioni fu, per l'appunto, quello di capire e scoprire che il problema della rieducazione dei deficienti si risolve solo con mezzi e interventi che permettono di giungere al loro spirito prigioniero per cominciare a liberarlo e renderlo via via attivo. La chiave segreta è l'azione spirituale.

Le origini dello sviluppo sono interiori. Il bambino cresce perché in lui si svolge la vita potenziale facendosi attuale, perché il germe fecondo donde proviene la sua vita si sviluppa. Gli educatori debbono saper giungere a quel germe fecondo e rianimarlo e rivitalizzarlo. Il bambino deficiente una volta toccato e svegliato nello spirito farà da sé il resto, con le sue stesse deboli forze. Le sue esperienze le permisero di accertare che con siffatto procedimento gli anormali potevano giungere e giungevano a risultati intellettuali uguali, se non superiori, a quelli degli alunni normali nelle scuole normali.

A questo punto scattò la sua critica alla scuola tradizionale in cui il bambino non è quello vero e reale ma quello artificiosamente deformato perché depresso da un sistema basato sul concetto che l'insegnante ha il compito di *travasare* le cognizioni nella testa degli scolari; un sistema che tende irresistibilmente a creare la disciplina della immobilità e dell'attenzione forzata e ingiunge ad usare mezzi, come i premi e i castighi, che costringono a tale attitudine. Fu per l'appunto la scoperta del

bambino interiore, vivente persino nel minorato psichico, pur se rattrappito a causa della sua infelice e difettosa incarnazione, e tuttavia suscettibile di liberazione e sviluppo, a spingere la Montessori a porsi il problema dell'educazione dei bambini normali inducendola a ritenere che anche i bambini normali per le coercizioni fatte loro subire nella scuola tradizionale siano bisognosi di liberazione per procedere più pienamente nel loro sviluppo.

Le pagine che scrisse la Montessori sulla scuola tradizionale del suo tempo sono molto severe ma difficilmente confutabili. Ella soprattutto imputò alla scuola la colpa di ignorare quel prodigio di autocreazione che è già il bambino a due anni dalla nascita perché già parla e si muove nell'ambiente per padroneggiarlo ed ha già un'intelligenza sufficiente per essere ammesso a studiare nelle scuole. Quello che più vibra in quelle pagine è la sua forte fede nella ricchezza della vita interiore che già si annuncia nel piccolo bambino e che la scuola non deve mortificare, ma assecondare e sviluppare: se quel tesoro, non solo resta indenne ma si arricchisce e sviluppa attraverso l'azione della scuola, diventa anche ricchezza e grandezza dell'uomo.

Ella non vuole i premi e i castighi perché esteriorizzano e meccanizzano comportamenti che per essere momenti effettivi di autentico sviluppo devono nascere dall'intimo impulso della vita interiore. Ella fa l'esempio dell'impiegato pubblico che va avanti mediocremente nella sua carriera per la paura dei castighi e per la brama del premio della promozione. In tal modo, ella dice, si spegne la grandezza dell'uomo nella sua coscienza. Tutte le conquiste ed ogni progresso sono stati frutto della forza interiore. Aggiunge ironicamente che il potere con il favoritismo può molto perché agisce mediante i castighi e i premi e tiene alla sua mercé coloro che temono i primi e si appagano dei secondi; ma la patria non si fonda e non si regge su costoro bensì sulla rettitudine della maggior parte dei suoi cittadini e dei pubblici dipendenti. Il codice ci minaccia castighi se siamo disonesti, ma noi non siamo onesti per paura del codice. La scuola che criticò e condannò è la scuola che comprime i suoi alunni con sistemi coercitivi del corpo e dello spirito. Ma occorre ricordare e precisare che ella si guardò bene dal suggerire che alla disciplina passiva allora trionfante nella scuola tradizionale succedesse la indisciplina, bensì la disciplina, per lei attiva, nascente dallo stesso ordinato svolgimento delle libere attività del bambino.

Precisò anche che per libertà del piccolo bambino non si debbono intendere le sue azioni disordinate senza scopo e raccomandò di interpretare la libertà nel significato profondo di liberazione dell'attività dei piccoli bambini nelle scuole da ostacoli che impediscono il normale sviluppo delle loro forze, aggiungendo che la prima nozione che i fanciulli debbono acquistare per essere disciplinati in modo attivo è quella della distinzione del bene e del male e che la maestra deve evitare che il fanciullo confonda il bene con la immobilità e il male con l'attività, come nella vecchia scuola, essendo scopo dell'educazione quello di educare alla disciplina dell'attività e al lavoro, e non alla passività e alla immobilità.

Una condizione necessaria della vera libertà è l'indipendenza alla quale il bambino perviene diventando via via capace di fare da sé. Solo nell'acquisizione di questa capacità egli esercita e sviluppa le sue forze e perciò diventa veramente libero, cioè padrone di se stesso e artefice della sua formazione. Chi ritenendo di compiacere il bambino fa per lui quello che egli ambisce di fare da sé in realtà lo opprime e lo debilita perché gli inibisce di sviluppare le proprie forze e gli preclude pertanto il raggiungimento della sua indipendenza. Il bambino in questo caso resta impotente e perciò diventa prepotente perché impotenza e prepotenza procedono parallelamente.

Questi concetti e canoni della didattica montessoriana si manifestarono e diventarono embrionalmente operativi già nella prima *Casa dei bambini*, in un ambiente arredato proporzionalmente a misura del bambino con oggetti che gli permettono con il loro uso di raggiungere uno scopo determinato, che cioè lo invitano ad agire, a compiere un vero lavoro con un fine pratico da conseguire, come, ad esempio, distendere la tovaglia per apparecchiare la tavola nell'ora di pranzo e ripiegarla e riporla accuratamente dopo; mangiare correttamente e quindi sparecchiare e lavare il vasellame, riponendo ogni oggetto al suo posto.

Sono lavori, come spiegò la stessa Montessori, che hanno una gradazione non solo di successive difficoltà nell'esecuzione, che richiedono uno sviluppo graduale del carattere, per la pazienza che è necessaria per eseguirli e per la responsabilità di portarli a compimento.

Queste attività sono chiamate *esercizi di vita pratica* perché nella *Casa dei Bambini* c'è una vera e propria vita pratica che è affidata per il suo svolgimento all'attività responsabile degli stessi bambini. Gli altri strumenti per l'educazione dei sensi, per l'apprendimento dell'alfabeto, dei numeri, della scrittura, lettura e aritmetica, sono chiamati *materiali di sviluppo* che si distinguono dagli *esercizi di vita pratica*.

Nell'ambiente c'è un potere educativo diffuso tutto intorno e le persone, bambini e maestra, vi hanno la loro parte, che è quella principale. Le cose sono necessarie ma ausiliarie. Il bambino sce-

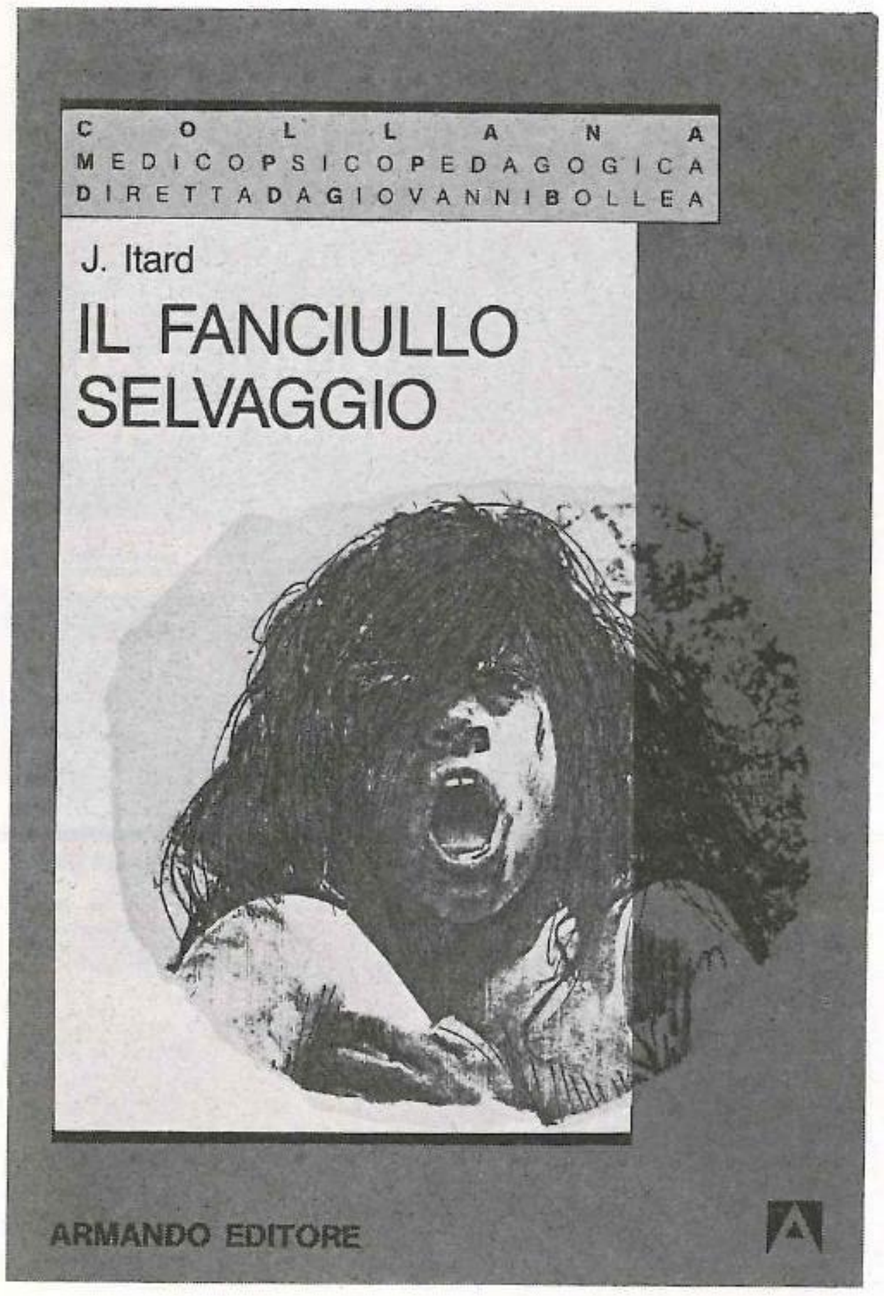
glie liberamente le cose in corrispondenza alle sue tendenze e ai suoi bisogni, ma le cose che sceglie sono usabili in modo che le attività poste in essere mercé il loro uso siano intellettualmente disciplinanti.

La parte più difficile è quella della maestra che non tanto insegna ai suoi piccoli alunni quanto ne orienta e ne aiuta le scelte. La Montessori giunse a scrivere, non per minimizzare la funzione della maestra ma piuttosto per esaltarla, che ella imparerà dal fanciullo stesso i mezzi e la via per la propria educazione, cioè imparerà dal fanciullo a perfezionarsi come educatrice. Come ho già detto la parte più difficile è quella della maestra perché deve educare non tanto con l'insegnare mediante le parole quanto con il suo stesso essere, cioè con l'eloquenza il più possibile muta dei suoi effettivi comportamenti e perché deve saper conciliare il rispetto per la libertà dei bambini con lo sforzo di ottenere che questa attività si esplichi nel modo più provvido e fruttifero per lo sviluppo delle loro forze intellettuali e morali.

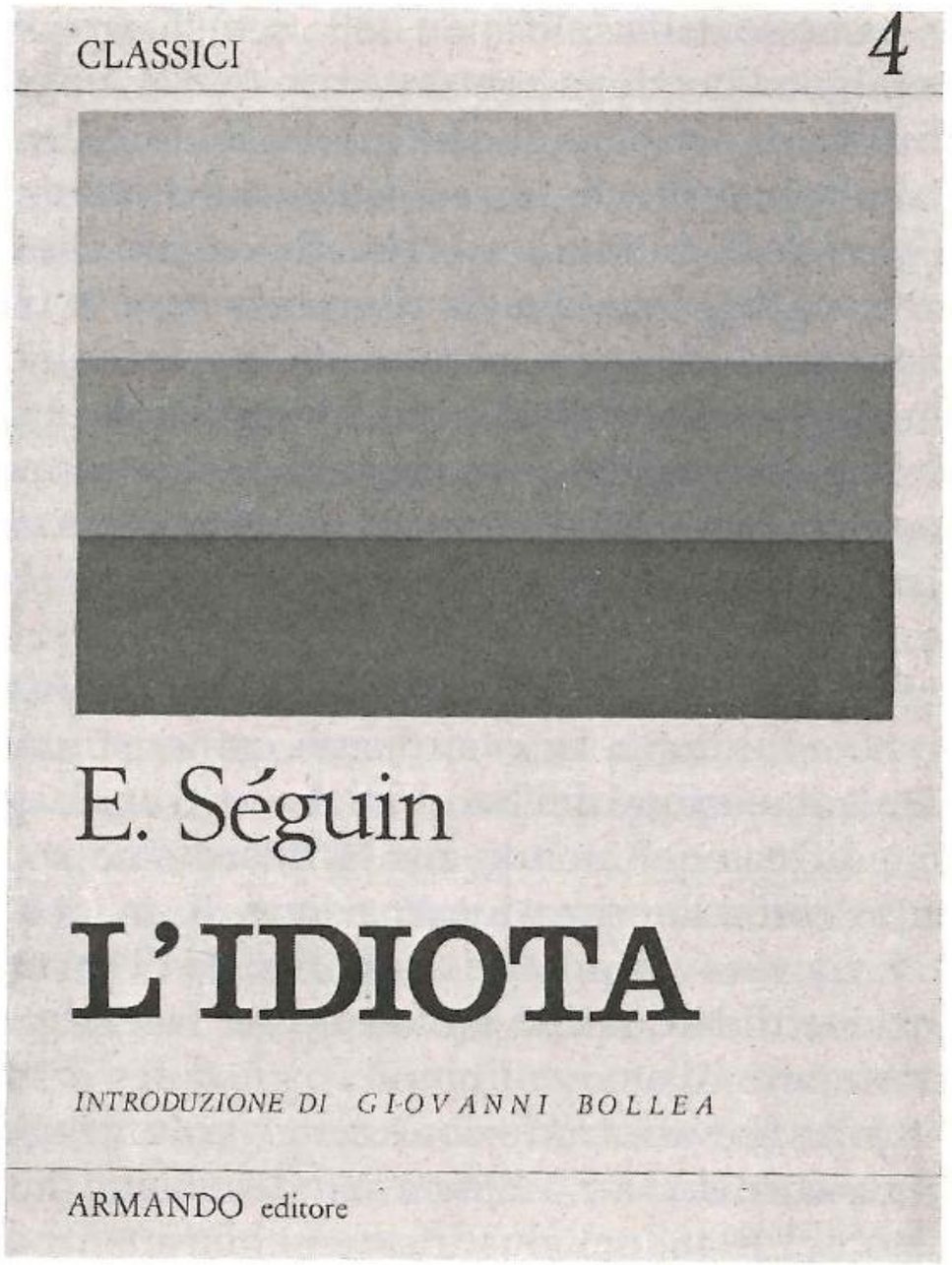
Una delle più significative novità della riforma didattica della Montessori è stata quella di distinguere e insieme di congiungere la preparazione degli insegnanti e la trasformazione della scuola. Ella ci ha insegnato che non si può fare leva solo sulla preparazione dell'insegnante o solo sulla trasformazione della scuola, come ambiente, strumentazione scientifico-culturale, sistema disciplinare, orario e forma di lavoro e di studio, ma che bisogna fare simultaneamente leva sull'una e sull'altra se si vogliono raggiungere seri risultati. Un insegnante bravissimo che non abbia come strumento a sua disposizione una scuola organizzata in modo da offrire stimoli e mezzi all'attività degli allievi per gli allievi può fare poco o nulla, ma, a sua volta, una scuola perfettamente organizzata non può fare nulla se non c'è l'insegnante che abbia la capacità di servirsene.

Il modello della sua *Casa dei Bambini* è l'esempio più significativo e convincente della connessione necessaria tra un certo tipo di preparazione dell'insegnante e un certo tipo di organizzazione della scuola.

Cerchiamo, ella scrisse in relazione al problema della preparazione degli insegnanti, di infondere in un'anima sola lo spirito di aspro sacrificio dello scienziato e quello di estasi ineffabile, cioè l'amore per la vita che nel piccolo bambino è un corpo che cresce ed un'anima che si svolge, e solo ciò facendo ed ottenendo avremo insegnanti adatti per una scuola riformata in cui la stessa attività dell'educando possa essere la forza motrice del suo sviluppo e della sua crescita. La Montessori adoperò volutamente l'espressione *spirito dello scienziato* per distinguerlo dagli strumenti che lo scienziato ha bisogno di adoperare per le sue ricerche. Dicendo *spirito dello scienziato* volle significare la



1) *La prima edizione italiana è del 1970; la terza ristampa è del 1986. Il regista francese François Truffaut ha portato sullo schermo in un suo film le vicende di Victor, il selvaggio. Dal film sono tratte le immagini che corredano questa edizione.*



2) *La prima edizione italiana del 1970 si apre con un'interessante introduzione di Giovanni Bollea, noto studioso e psichiatra.*

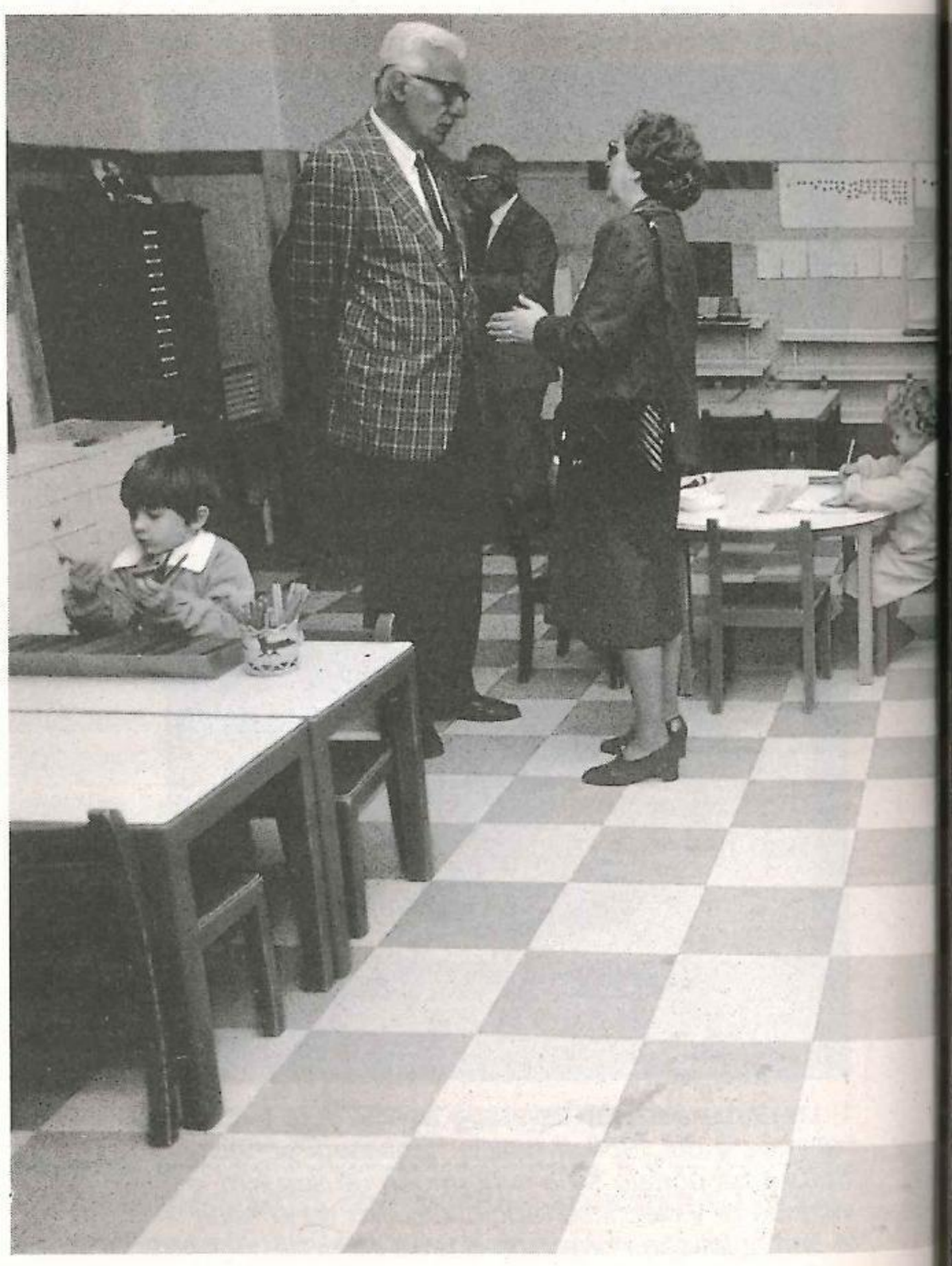
sua dedizione all'osservazione e all'indagine occorrenti per scoprire i segreti dei fenomeni studiati. Paragonando lo spirito dell'insegnante a quello dello scienziato intese dire che anche l'insegnante deve essere attentissimo nel cercare di scoprire i segreti dello spirito dei singoli bambini e favorirne le libere manifestazioni rivelatrici per porgere loro l'aiuto giusto e tempestivo. Ci sono aiuti che si offrono al bambino che sono repressivi, in quanto non l'aiutano ad agire ma piuttosto lo dispensano dell'agire da sé; l'insegnante agisce per lui ritenendo nella sua troppo debole bontà di risparmiargli il rischio e lo sforzo, ma privandolo in effetti di una preziosa occasione di sperimentare e sviluppare le sue forze. L'insegnante deve essere attentissimo nel distinguere tra l'aiuto che libera e l'aiuto che reprime. E perciò deve fondere in sé lo spirito dell'osservatore con l'amore per la vita che si svolge nel bambino che cresce.

Il bambino scoperto dalla Montessori rivela un volto in cui sono segnati con molta chiarezza e vigore tre lineamenti distinti e insieme connessi. Il primo è quello della sua capacità di attenzione che si concentra e prolunga sugli oggetti e nelle operazioni che egli stesso presceglie nell'esercizio delle sue libere attività. Il secondo è la sua capacità e brama di passare dal gioco al lavoro sotto l'impulso del suo bisogno di crescere. La Montessori non ha negato il gioco al bambino, ma ha solo svelato la sua ansia di passare dal gioco al lavoro ed ha suggerito di non contrastarla. Il terzo lineamento è quello dell'esplosione della sete di sapere nel bambino liberato in contrasto con quella lunga tradizione di pensiero che ha messo sempre l'accento sulla sua svogliatezza e sulla sua riluttanza ad apprendere. La Montessori ha dimostrato che questa svogliatezza e questa riluttanza sono il frutto dei sistemi educativi inetti ad attivare le fonti delle energie intellettuali che scorrono già nello spirito del bambino e che questi sistemi non riescono né a scoprire, né ad allacciare e tanto meno a canalizzare verso il porto del sapere.

Noi ricordiamo la nascita della *Casa dei Bambini* 80 anni dopo. La ricordiamo come istituzione per l'educazione dei bambini da 3 a 6 anni, quale si è diffusa nel mondo, ma la ricordiamo soprattutto come la prima incarnazione di un'idea che si è via via sviluppata e come l'inizio di una rivoluzione didattica che ha fatto e sta facendo ulteriormente il suo cammino.

Nella breve introduzione al suo volume, già da me ricordato: *La scoperta del Bambino*, pubblicato nel 1948, nel giustificare i chiarimenti di alcuni argomenti già trattati nelle precedenti edizioni del *Metodo della pedagogia scientifica* sentì il bisogno di mettere in evidenza il fatto che il suo lavoro è il risultato più che la creazione di un nuovo metodo educativo. Spiegò nel passo conclusivo di quella introduzione: «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, e confermata insieme la nostra convinzione: l'umanità può sperare una soluzione dei suoi problemi, fra cui i più urgenti sono quelli della pace e dell'unità, soltanto volgendo la propria attenzione e le proprie energie alla scoperta del bambino e allo sviluppo della grande potenzialità della personalità in corso di formazione».

Quattro anni prima della sua morte, giunta mercé il suo infaticabile lavoro ad un alto osservatorio da le cui era dato di guardare a tutto il lungo itinerario percorso, ella poteva affacciarsi, e in effetti si affacciava, sull'ampio orizzonte dello stesso destino della specie umana anelante alla pace come alla condizione necessaria della sua stessa sopravvivenza nella sua antica dimora, la terra, divenuta troppo piccola e fragile per reggere il peso degli straordinari progressi materiali. Fu dagli inizi degli anni 30 che il suo pensiero si rivolse sempre più costantemente e intensamente alla pace, come meta da raggiungere con uno sforzo non più rinviabile e mercé la stessa educazione intesa come *formazione di un uomo nuovo* che voglia e sappia vivere nel mondo nuovo in cui possa instaurarsi la pace come sua creazione. Oggi, nel 1987, ricordiamo la prima *Casa dei Bambini* e la mon-



tessoriana scoperta del bambino. Se guardiamo al mondo che ci circonda e poi ritorniamo in noi stessi per interrogare le nostre inquietudini e per rispondere alle domande più imperiose che salgono dalla nostra coscienza, e questo dobbiamo fare se vogliamo davvero dialogare con la Montessori e con le sue esperienze come uomini di questo momento storico e renderle onore non come ad una sacra reliquia bensì come ad uno spirito vivo e vivente, non possiamo non desiderare di riudire la sua voce sui temi che sono diventati sempre più gravi ed urgenti negli ultimi cinquanta anni e in primo luogo quella voce che, come ho detto, dagli inizi degli anni trenta è diventata sempre più alta e più forte sulla guerra, sulla pace e sull'educazione.

Nel 1932 quando pronunciò a Ginevra nella sede del *Bureau International dell'Education* il suo famoso discorso su *La pace*, i tempi erano già inquieti ma non si prevedevano come imminenti né la seconda guerra mondiale né la scoperta dell'energia atomica e nucleare. Il mondo riposava ancora sul suo vecchio fondamento pur se divenuto logoro e precario.

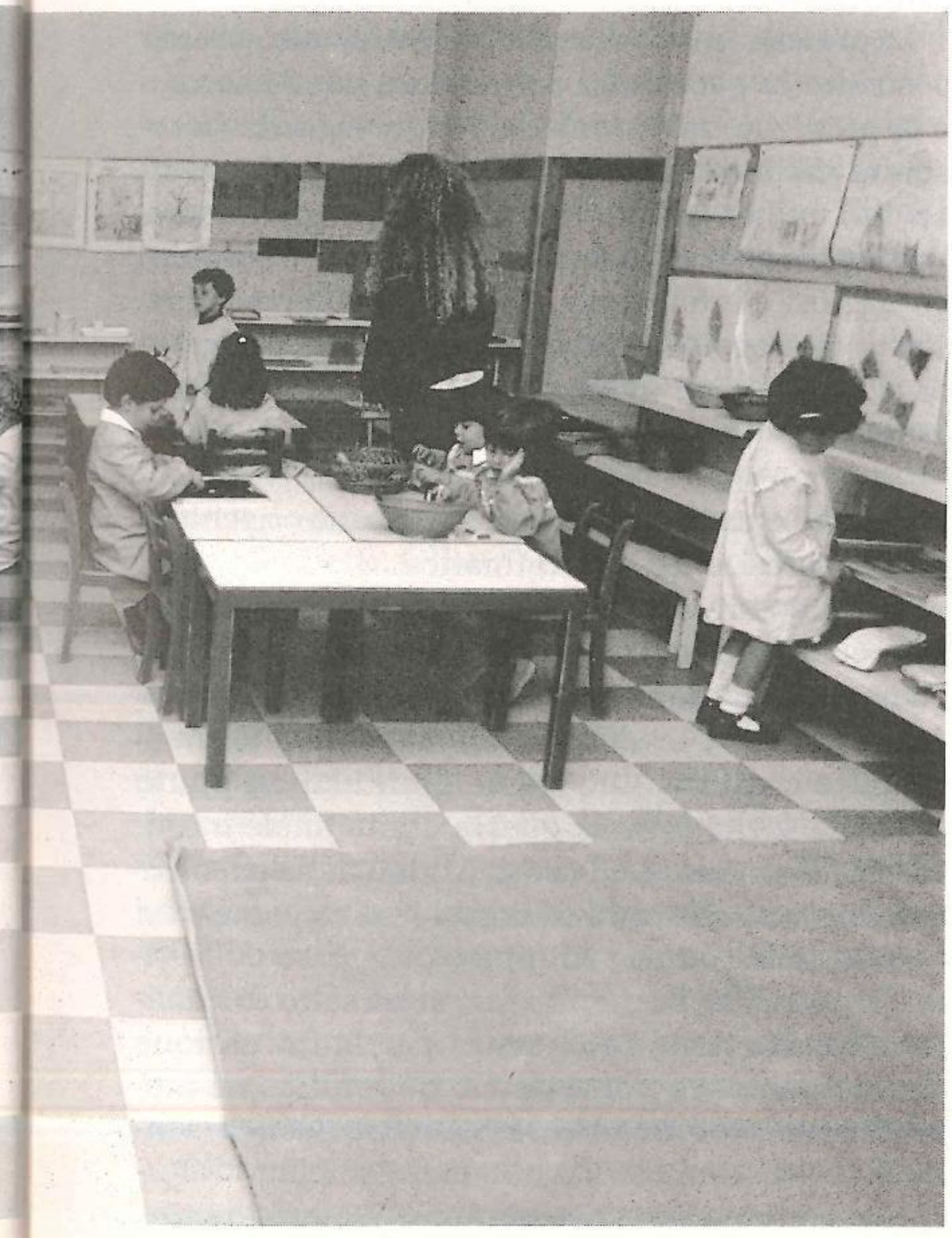
Ella previde e presentì in quel suo discorso proprio i più significativi lineamenti del mondo nuovo che sarebbe nato da quello e che oggi è il nostro mondo del quale siamo tanto impauriti nel sentire giorno dopo giorno che esso è carico di forze e di problemi superiori alla nostra capacità di padroneggiarli per procedere sicuri e fidenti verso l'avvenire. Ella disse, allora, che la pace conosciuta dagli uomini è stata sempre la pace negativa, quella consistita nella cessazione della guerra e nell'adattamento forzato dei vinti alla volontà dei vincitori e perciò nel trionfo delle finalità della guerra. Aggiunse che questa pace, quale intervallo più o meno lungo tra la guerra precedente e quella susseguente, non è più compatibile con le esigenze della continuità della vita. Paragonata la guerra alla peste che ha flagellato l'umanità nei millenni provocando stragi assai più spaventevoli di quelle prodotte dalla stessa guerra, fin quando la scienza non scoprì i microrganismi specifici del morbo, spiegò che la più importante scoperta è stata quella che ha individuato nell'igiene e perciò nella salute dell'uomo in sé stesso il vero rimedio atto a liberare l'umanità da quel ricorrente flagello.

L'uomo perfettamente sano, sviluppato e forte può affrontare le cause del morbo senza esserne intaccato.

Dal riferimento alla battaglia vittoriosa contro la peste, ella passò alla considerazione della guerra che può essere vinta solo da uomini sani e forti moralmente e intellettualmente.

Se l'uomo crescesse psichicamente sano, con un pieno sviluppo, un forte carattere e una intelligenza chiara, non potrebbe ammettere in se stesso principi opposti, né farsi partigiano contemporaneamente di due ingiustizie, una che difende la vita e l'altra che la distrugge, né coltivare nel suo cuore due sentimenti opposti, quello di amare e quello di odiare. Aggiunse che se si ragiona non si può non riconoscere che per formare un uomo psichicamente sano, con una forte volontà e con una chiara intelligenza, si deve cominciare dall'educazione e puntare sul bambino dal quale cominciano a fluire le prime sorgenti della vita spirituale dell'uomo. C'è un conflitto tra adulto e bambino che bisogna vincere. Se non si vince questo conflitto, nel più debole che è il bambino, divenuto uomo, restano perpetuamente i caratteri di quella pace negativa dopo la guerra, che da una parte è distruzione e dall'altra è doloroso adattamento. Nel bambino, scoraggiato e frustrato si crea quella condizione di sfiducia in se stesso e di panico che si ritrova nell'uomo sotto forma di scoraggiamento e remissività, di incapacità ad una resistenza morale, una coscienza di inferiorità che aprono la via allo spirito di devozione quasi di idolatria verso i condottieri. Chi è passato attraverso le due ultime guerre sa per esperienza il peso che hanno avuto, nelle loro crudeli manifestazioni, lo spirito di devozione e

Una stanza della "Casa dei Bambini" di via de' Marsi, in Roma, anche oggi frequentata dai bambini romani.



l'idolatria per il condottiero. Il fallito, l'indebolito, lo schiavo, l'essere non sviluppato è l'uomo uscito da un'educazione che è lotta cieca fra il forte e il debole. Ella fa leva sull'idea e sulla realtà del bambino nuovo, che è il bambino vero, cioè il bambino non mortificato e non deviato e che è posto in condizione di lavorare alacremente per la sua formazione e per il pieno sviluppo delle sue forze morali e intellettuali.

Ella intravede un'umanità diversa e confessa la speranza che sostituendo la normalità alle deviazioni, imposte nel periodo dello sviluppo, la terra si possa popolare di uomini migliori capaci di costruire la pace.

Ma una così alta speranza non le impedisce di riconoscere e dire che «ci troviamo in una crisi tra un vecchio mondo che finisce e un nuovo mondo che si è già iniziato e ha reso palesi tutti i suoi elementi costruttivi.

La crisi che attraversiamo non è di quelle che segnano il passaggio da un'era all'altra, essa si può paragonare a una delle epoche biologiche e geologiche in cui apparivano esseri nuovi e più alti e perfetti, mentre si realizzavano condizioni di vita mai prima esistite». E aggiunge: «perdendo di vista questa situazione ci troviamo davanti ad un cataclisma universale, che farà ricordare la profezia del mille e non più mille. Se le energie sideree verranno utilizzate dall'uomo piatto e inconscio per distruggere se stesso, egli riuscirà nell'intento rapidamente perché le energie di cui dispone sono smisurate e infinite e sono accessibili a tutti, in ogni istante e in ogni luogo».

Sono passati 55 anni da allora e noi abbiamo dovuto e potuto apprendere dagli avvenimenti che hanno riempito questo lungo intervallo che l'umanità si è davvero avvicinata al cataclisma universale previsto dalla Montessori. Non è scoppiata la terza guerra mondiale perché la scoperta delle armi nucleari ha tolto alla guerra la proprietà che ha avuto nei secoli e nei millenni di finire con la distinzione tra vincitori e vinti. Ora la guerra distruggerebbe tutti i contendenti e rischierebbe di colpire le stesse fonti della vita sulla terra. Come surrogati della guerra ci sono le guerriglie e il terrorismo. Ma questi surrogati mantengono l'umanità sempre sull'orlo estremo dell'abisso della guerra. Perciò, proprio come prevede la Montessori, siamo ad un passaggio non da un'era ad un'altra era, ma da un'epoca biologica o geologica ad un'altra epoca. Questa nostra terra che è la dimora della specie umana per giungere al suo attuale stadio è passata attraverso differenti epoche geologiche e biologiche e in ciascuna di esse l'essere umano per sopravvivere ha dovuto rispondere con il suo potere creativo alle sfide lanciategli dalle nuove condizioni di vita.

Anche oggi l'essere umano si trova in presenza del problema della sopravvivenza. La scienza dividendo l'atomo e liberando la possente energia in esso racchiusa ha in sostanza operato una trasformazione che per i suoi effetti sconvolgenti è simile ad una nuova mutazione geologica del nostro pianeta. Per ciò che è accaduto l'uomo è oggi chiamato a rispondere alla più formidabile e tremenda sfida che gli sia stata lanciata nel corso della sua lunga storia. Per sopravvivere deve riuscire a sollevarsi su un più alto piano di forza e volontà morale e spirituale diventando capace di collaborare alla costruzione della pace nuova, che cessi cioè di essere l'intervallo tra due guerre. L'umanità ha sempre anelato alla pace vera e durevole, ma questo anelito di cui sentiamo l'eco in ogni epoca e in ogni luogo, è stato sempre ritenuto come un'utopia irrealizzabile.

Oggi l'utopia è scesa sulla terra in mezzo agli uomini che sempre più la riconoscono come la sola alternativa alla generale distruzione.

Si può in ipotesi anche discutere il metodo suggerito dalla Montessori e giungere a rifiutarlo per raggiungere il traguardo della costruzione della pace, ma quello di cui non si può dubitare è che solo un uomo nuovo può costruire la pace nuova, quella pace di cui l'umanità ha indispensabile bisogno per sopravvivere e che perciò la scelta preliminare e obbligatoria è quella della formazione dell'uomo nuovo, che è una scelta educativa in senso lato.

La pretesa, invero semplicistica e banale, che per costruire la pace basti persuadere con i discorsi e le prediche tutti a volerla e a perseguirla fu respinta dalla Montessori, dalla quale abbiamo ricevuto un ben più virile e più alto insegnamento, quello, cioè, di mirare alla formazione di uomini coraggiosi e intelligenti, liberi e solidali, non frustrati, non egoisti, non pigri, non pavidi e ardenti di amore per una vita umana sempre più alta e creativa.

Siamo in presenza di una sfida tanto rischiosa quanto incalzante e drammatica.

Ci sono abitudini mentali e morali che si sono formate nel lunghissimo periodo storico in cui le guerre hanno dominato la vita dei popoli.

La storia si è svolta con un costante alternarsi fra pace e guerra. Ora siamo giunti ad un punto in cui la scelta è tra la guerra come totale e universale distruzione e la costruzione della pace vera e durevole che tuttavia non si realizzi come stasi e ristagno ma come sviluppo e progresso della vita. Occorre che l'umanità faccia un salto di qualità. L'appello della Montessori per la formazione dell'uomo nuovo non è perciò né retorico né utopistico ma profondamente realistico. Concludendo il suo discorso su *La pace* nel 1932 la Montessori si domandò ansiosamente: «Che farà l'uomo,

che giace disteso e dormiente sulla superficie del mondo mentre la terra sta per inghiottirlo?» Oggi noi possiamo e dobbiamo rispondere. Il mutamento da lei vaticinato e auspicato è complesso, difficile e rischioso e non può effettuarsi che tra ostacoli e traversie che talvolta lo fermano e altre volte lo deviano quando non l'obbligano a retrocedere, ma esso tuttavia riprende il suo corso perché ha in sé la forza incoercibile della vita. Anche la Montessori ha concorso e concorre a svegliare gli uomini dormienti. Allora furono pochi quelli che ne udirono l'appello, ma gli avvenimenti che si sono succeduti hanno cominciato ad aprire le orecchie anche ai più sordi. È cresciuto pertanto il numero di coloro che si sono messi a camminare sulla strada e nella direzione da lei indicate.

Ma i tempi mutano, (come riconobbe la stessa Montessori nel 1948) e mutano con passo sempre più accelerato. Dal 1952, anno nel quale si concluse la lunga, operosa e fruttifera sua giornata terrena, a questo 1987, in cui la ricordiamo, il mondo è tanto mutato per fattori di cui alcuni allora erano obiettivamente imprevedibili. Nelle società più industrializzate, i cui meccanismi secernono imponenti dosi di incontrollabile e incontenibile violenza, anche i bambini sempre più frequentemente ne sono oggetto e vittime.

Ma il fenomeno più grave e allarmante, sul quale è giusto che in conclusione richiami l'attenzione, è quello che negli Stati Uniti d'America hanno chiamato e chiamano *la scomparsa dell'infanzia*.

Dicendo scomparsa dell'infanzia bisogna riferirsi non alla scomparsa dell'infanzia in senso biologico, ma dell'infanzia in senso socio-educativo-culturale, cioè proprio dell'infanzia come età della crescenza psichica e morale, come direbbe la Montessori.

Intendo riferirmi a due libri pubblicati negli Stati Uniti d'America, libri subito tradotti e pubblicati in Italia: Neil Postmann: *La scomparsa dell'infanzia*, Mary Winn, *Bambini senza infanzia,* che spiegano le cause del fenomeno e ne descrivono le forme e gli effetti. Gli autori sono pressoché concordi nel riconoscere che l'infanzia scompare perché sta cadendo la linea divisoria tra età infantile ed età adulta per l'azione di due fattori convergenti, quali le informazioni e gli spettacoli trasmessi elettronicamente e di cui sono utenti indiscriminati fanciulli ed adulti, la trasformazione strutturale della famiglia determinata dal cresciuto e crescente lavoro extra-domestico di ambedue i genitori che limita la loro presenza attiva e attenta nella vita dei figli.Fino agli anni 50 del presente secolo l'infanzia era un'età riservata e protetta: dalla protezione dell'infanzia si starebbe passando alla iniziazione accelerata dell'infanzia alla vita adulta.

Gli autori sono anche concordi nel ravvisare i nuovi tipi umani del bambino-adulto e del giovane-adulto, nei quali non si sviluppano le forze proprie dell'infanzia e della giovinezza ma si anticipano esperienze e conoscenze proprie degli adulti. Il bambino-adulto e il giovane-adulto sono un *mixtum* in cui predominano l'acerbità del bambino e la immaturità del giovane che tuttavia si combinano con scelte e abitudini premature, proprie degli adulti, con la conseguenza della fatale distruzione delle loro intrinseche potenzialità.

Il fenomeno della scomparsa dell'infanzia, come è descritto e discusso attualmente in America, e che avviene per cause che in gradi diversi operano in tutte le società industrializzate, è presentato come un momento che si inserisce inun moto storico più vasto e complesso. L'infanzia, nel significato lato sopraspecificato, non è esistita come età sociale, riservata e protetta, in ogni tempo. Nel Medio Evo già a sette anni il bambino comincia a partecipare al lavoro e alle vicende della vita adulta. La conquista dell'infanzia come presa di coscienza della necesstà di apprestare istituzioni e strumenti specializzati per proteggerla al fine di assecondare lo sviluppo delle sue potenzialità e di mantenerla al riparo di ogni inclemente disturbo e come azione intesa a creare gradualmente queste istituzioni e strumenti, è stata una conquista di cui l'umanesimo pose le premesse e che ha richiesto lo sforzo continuo e crescente di oltre quattro secoli nell'occidente europeo. Perciò se la scomparsa dell'infanzia da sintomo diventasse davvero realtà noi ci troveremmo dinanzi al passaggio da un'epoca ad un'altra epoca. Siamo ancora nella fase di ricerca dei mali che minacciano e in non pochi casi colpiscono l'infanzia distruggendone in radice i doni che essa reca alla vita dell'uomo affinché sia più creativa e fruttifera. Ma io credo di non sbagliare dicendo che proprio quel tipo nuovo di protezione dell'infanzia che ha teorizzato, suggerito e praticato la Montessori, intesa a fortificare il bambino mercé l'uso operoso, costruttivo e intelligente della sua libertà, possa rappresentare una terapia preventiva efficace contro questo nuovo malessere che lo minaccia, ma alla condizione che genitori e insegnanti conoscano esattamente cause e natura di questo stesso malessere. I bambini d'oggi nascono e crescono in un ambiente, anche familiare, tanto diverso da quello del 1907 e pure del 1948.

È proprio un prezioso insegnamento montessoriano, rivolto agli educatori, quello che raccomanda loro di tener conto dell'ambiente in cui i bambini nascono e crescono. Io desidero dire, in conclusione, che più riusciamo a impadronirci del pensiero della Montessori come pensiero vivo e a renderlo operativo nelle presenti condizioni, più riusciamo nello sforzo di leggerlo non solo con gli occhi di ieri ma anche con gli occhi di oggi.

Un progetto educativo per il futuro

Luciano Mazzetti

Il mio intervento ha come tema «Un progetto educativo per il futuro».

Ambizioso il titolo, per alcuni aspetti forse arrogante.

C'è, nel pensiero di Maria Montessori, c'è nella sua proposta educativa, la possibilità di trarre elementi per progettare il futuro?

Cercherò di rispondere, per rapidissimi accenni, a questo tipo di domanda.

Per valutare un progetto educativo è necessario fare riferimento ad un tempo storico determinato. Io tenterò di analizzare, in rapidissimi flashes, alcuni dei problemi educativi del nostro tempo, per vedere se il progetto educativo che si ispira a Maria Montessori può fornire, di fronte a questi problemi, delle risposte, delle concrete indicazioni di lavoro.

Sono costretto a citare alcuni libri recenti e largamente noti: *Ecologia dei media*, la *Scomparsa dell'infanzia* di Neil Postman, *Bambini senza infanzia* di Mary Winn e il celebre *Persuasori occulti*, scritto negli anni '50 da Packhard, il quale ha pubblicato anche un suggestivo volume dal titolo *Bambini in pericolo*.

In sintesi, quali sono le tesi di questi autori?

Postman sostiene che un bambino oggi è sottoposto a due programmazioni educanti o diseducanti: la programmazione scolastica e la programmazione televisiva. In breve, un bambino non vivrebbe soltanto esperienze educative intenzionali all'interno di famiglia e scuola, ma «patirebbe» anche una vera e propria programmazione educativa di fronte al televisore.

In che cosa differiscono, secondo Postman, queste due programmazioni? La programmazione televisiva è fondata sul concreto dell'immagine; la programmazione scolastica sull'astrazione della parola.

La programmazione televisiva è fondata sulla immediatezza; la programmazione scolastica sulla razionalità, e quindi sul tempo lungo, sulla mediatezza.

La prima, quella televisiva, è intercambiabile; un bambino può modificare con un pulsante programmazione e maestra. La seconda non è assolutamente modificabile da parte del bambino.

Quali sono le conseguenze dal punto di vista educativo?

Postman è piuttosto pessimista. C'è il rischio della perdita della memoria, dell'astrazione e, sullo sfondo, della perdita della «parola».

Perdita della memoria perché caratteristica delle «trame» televisive è che sono costruite attraverso una serie di flashes, senza un «prima» e senza un «poi». È possibile cominciare a «vedere» *Dallas* da una qualsiasi puntata senza perdere nulla. Non è possibile leggere i *Promessi Sposi* a partire dal XII capitolo.

Un altro libro, un'altra ricerca. Lo studio della Winn è tutto centrato sulla famiglia.

Perdonate la rapidità di questi flashes, di questi accenni, ma si tratta di recuperare tempo prezioso.

Che cosa vuo dire *Bambini senza infanzia* per la Winn? Vuol dire che noi adulti stiamo togliendo ai bambini l'infanzia.

E perché stiamo togliendo ai bambini l'infanzia? Perché nel momento in cui — qui non voglio chiamare in causa psicologie del passato — gli adulti si rivolgono ai bambini come a dei coetanei in grado di comprendere tutto ciò di cui gli adulti parlano e su cui cercano di riflettere, accade che l'infanzia perda le sue caratteristiche determinanti e si confonda e si mescoli con il mondo degli adulti. Il bambino viene a perdere quello che è il senso del suo «essere bambino».

È per questo che siamo in presenza di bambini a cui abbiamo rubato l'infanzia.

Nel passato, in un tempo ormai lontano, di fronte ai bambini, alcune cose non si potevano dire.

Maria Montessori, con una frase piena di suggestioni, afferma: *Ai bambini va detta la verità, ma non tutta la verità.*

Gli adulti si sono convinti che un bambino di cinque anni può comprendere perchè il papà si è separato dalla mamma, può comprendere perché la mamma non *ama* più il papà, può comprendere perché la mamma vive con una terza persona, uno zio, e produce fratellini con un altro padre.

Ma un bambino può davvero comprendere?

In questo senso al mondo dei bambini è stata sottratta l'infanzia.

Non solo. I bambini vivono fino in fondo le stesse esperienze degli adulti, vedono gli stessi programmi televisivi, si confrontano dentro le stesse esperienze vitali.

Se, da una parte, sfuma, fino a scomparire, l'immagine dell'infanzia, dall'altra tende a svanire, a defilarsi l'immagine dell'uomo adulto.

La Winn conduce un'analisi particolareggiata su quelli che lei chiama «i bambini con le chiavi al

collo», cioè i figli del divorzio. L'esito è drammatico, in quanto si scoprono in questi bambini, ferite indelebili, cicatrici emotive cariche di profonde rilevanze.

Da tutto questo che cosa si deduce?

Che in un tempo in cui gli adulti, che verbalmente dichiarano rispetto e comprensione nei confronti dei bambini, gli stessi dimostrano nei fatti che questo rispetto non c'è.

L'infanzia è quasi un'invocazione, un mito, un simbolo.

Penso a Fabrizio Ravaglioli, che sostiene che, quando gli adulti sono messi alle corde o sono provati dal loro tempo storico, tendono a tornare all'infanzia.

L'immagine dell'infanzia è sempre consolatoria e il giardino dell'infanzia è il luogo mitico, illusorio delle nostre consolazioni.

Passiamo ora, di fronte a questa realtà più accennata che analizzata, al pensiero di Maria Montessori.

Tutto il messaggio educativo montessoriano è centrato, a mio parere, su quella che potremmo definire l'educazione alla realtà. Il passaggio, per citare Freud, dal principio del piacere al principio della realtà, o, come sosteneva giustamente il Senatore Valitutti, il passaggio dal gioco al lavoro.

In questo senso, educare alla realtà significa facilitare in ogni bambino il passaggio graduale dal mondo indistinto e confuso dei desideri, dei deliri, della magia, al mondo della realtà.

Freud individuava nel conflitto fra il mondo notturno dei desideri ed il mondo solare della realtà il luogo privilegiato dal quale emergeva faticosamente l'«Io» cosciente.

Se l'educazione è sempre educazione alla realtà e se noi viviamo in un tempo che invece produce l'immaginario, il desiderio e la magia, è chiaro che, oggi più di ieri, è urgente educare alla Realtà.

L'unico antidoto, di fronte all'illusorio proposto dalle immagini televisive, è, in termini educativi, soltanto facilitare questo rapporto con la realtà, favorire l'adeguarsi del bambino al principio di realtà.

Tutto il messaggio montessoriano è un invito all'educazione alla realtà.

C'è un secondo elemento utilizzabile in prospettiva; una delle conseguenze della cultura pedagogica del nostro tempo è, per semplificare, la perdita di autonomia nei bambini.

Molto spesso i nostri bambini, oggi, hanno notevoli capacità, hanno notevoli possibilità, però, molto spesso, sono meno autonomi di quanto lo erano i loro coetanei in passato.

I motivi sono anche facilmente comprensibili.

I bambini del passato, penso alla vecchia famiglia patriarcale con tre, quattro o cinque figli, dovevano, più o meno, cavarsela da soli. Il padre e la madre potevano, eventualmente, badare ad uno in particolare, comprensibilmente al più piccolo.

Tutte le condizioni famigliari e sociali favorivano in questo senso nel bambino la conquista della propria autonomia; il bambino, cioè, era «costretto a scegliere», direbbe Sartre, costretto a *fare da solo*. Oggi i bambini, purtroppo, non *fanno più da soli*.

Ciò è visibile all'interno delle stesse Case dei Bambini o delle Scuole Materne. Sono bambini vestiti e svestiti dai genitori, bambini che, molto spesso, arrivano nella Scuola Materna a quattro o cinque anni con il biberon. Bambini che hanno tutta una serie di debiti reali nei confronti della propria autonomia.

Ebbene, il messaggio educativo di Maria Montessori, centrato su questo «Aiutami a fare da me», centrato su questa conquista graduale e faticosa della propria autonomia, da parte di ogni bambino, anche attraverso la conquista degli strumenti della cultura, è indubbiamente, nel nostro tempo, un'urgenza, molto più oggi, di quanto non lo fosse ottant'anni fa in via dei Marsi.

Terza riflessione. Il bambino, oggi, riceve un cumulo di informazioni notevoli. Informazioni che preleva e che prende in prestito da strumenti diversi: il televisore, il giornale, il manifesto che incontra per la strada e così via.

Il problema, dal punto di vista educativo, oggi più di ieri, è quello di organizzare questo cumulo di informazioni, di organizzare ed ordinare, esteriormente prima ed interiormente poi, tutte le esperienze e le informazioni che provengono dal mondo esterno.

Se fare cultura è anche un ripensare il passato, un cogliere nel passato le spinte vitali («il futuro ha un cuore antico», scrive il poeta), questo lavorare sul passato richiede protesi culturali precise, richiede strumenti. Questi strumenti sono quelli con i quali noi possiamo mettere ordine nella somma di informazioni che, se fossero incontrollate, ci devasterebbero.

Ebbene, tutto il materiale montessoriano è un materiale che invita a questo tipo di elaborazione, che ordina interiormente questo tipo di informazioni che provengono disordinatamente dall'esterno.

Faccio un esempio: si parla di computer, di cibernetica, di telematica; computer class, scuole centrate sul computer e così via. In fondo, se noi pensiamo attentamente a qual è il segreto dell'Informatica, e ci mettiamo di fronte a questa Informatica che è una lingua molto più importante di quanto non lo sia in sé la macchina, che è sorda e cieca, noi scopriamo che l'Informatica è soltanto un linguaggio che ha un obiettivo, quello di scomporre procedimenti complessi e trasformarli in elementi semplici. Cioè, il segreto che sta die-

tro un computer, in virtù dello 0/1, in virtù della Matematica binaria, è quello di scomporre questa complessità in elementi semplici.

Ebbene, la caratteristica del materiale montessoriano, una delle caratteristiche più vitali, è quella di isolare la qualità, è quella di prendere la realtà complessa e scomporla in singoli elementi per poi ricomporla successivamente.

Ebbene, dico, se questo è vero, anche di fronte al problema del computer, in termini di educazione, il materiale di sviluppo, ha ancora qualche cosa da dire.

Un'ultima riflessione ed un'ultima indicazione per non rubarvi più tempo. È di carattere generale.

Abbiamo detto all'inizio di questo incontro: «Maria Montessori e la sua Pedagogia scientifica».

... l'immagine della Scienza che possediamo noi oggi assomiglia molto, se vogliamo far valere alcune analogie, a quel concetto di scienza al quale si richiamava Maria Montessori.

Gli storici della Scienza, qui vorrei fare un distinguo molto importante, si muovono generalmente con maggiore saggezza di quanto non facciano molto spesso altri storici. Lo storico della Scienza che ricostruisce gli esperimenti del Redi o di Spallanzani, non ha mai la pretesa di inserire questo o quello dentro il positivismo, l'illuminismo o il romanticismo: si tratta di estrapolare dall'interno della loro ricerca sostanzialmente il loro metodo di lavoro.

Una delle pagine più belle, per esempio, che viene portata da Popper per dimostrare la sua teoria della falsificabilità è proprio riferita ai filosofi presocratici: come una delle pagine più citate è quella della storia di Semmelweis, questo grande medico a cui soltanto dopo la morte l'Ungheria riconosce un monumento.

Ebbene, che cosa sostiene la Scienza contemporanea? Sostiene che la Scienza non parte dalle osservazioni ma parte dai problemi. Sostiene cioè che lo scienziato non si limita ad osservare una realtà ma parte sempre da un problema e di fronte ad un problema, che altro non è che una aspettativa delusa, una speranza smontata: cioè nasce un problema quando la realtà smentisce logicamente una mia aspettativa, una mia attesa, di fronte al problema l'uomo lancia un'ipotesi, una congettura, una teoria con la quale cerca di assediare la realtà, di fornire una prima fondamentale risposta. Dopo questa risposta c'è questo terzo momento dell'osservazione, del cercare conferme o smentite significative a questa ipotesi ed a questa teoria.

Ebbene, io conosco alcune pagine di storia della Scienza, ma alcune delle pagine più note, che proprio a quella è legata, la scoperta della polarizzazione dell'attenzione.

Cerchiamo ora di vedere se si muove Maria Montessori come uno scienziato moderno oppure no. Vede improvvisamente una bambina che lavora con i cilindretti. Vede che questa bambina ripete parecchie volte lo stesso gesto. Che cosa fa? È subito interessata. Maria Montessori, quando entrò a San Lorenzo, in via dei Marsi, non era un pedagogista, non era una maestra, era una scienziata che aveva dentro di sé soprattutto la tendenza ad osservare e lo dice testualmente: «molto più che ad ammaestrare o indottrinare, osservare e intervenire il meno possibile». In questo senso vede questa bambina. La prima intuizione è un chiedersi il «perchè?». Ecco il problema. Qui la realtà era un'aspettativa delusa; noi ci aspettavamo culturalmente che i bambini volassero di fiore in fiore e che non riuscissero assolutamente a fissare la loro attenzione.

A questo punto lei si chiede immediatamente: che cos'è? e cerca come uno scienziato di modificare le condizioni dell'esperimento. Prima invita l'insegnante, una insegnante che era con lei, una maestra, a fare del rumore, a fare della musica. La bambina continua a lavorare concentrata.

Non abbiamo ancora scoperto la polarizzazione dell'attenzione, non abbiamo ancora scoperto il bambino profondo e pieno di Maria Montessori, però c'è colei che osserva, colei che coglie dietro quel gesto, un problema: l'ha visto il problema e ne ha cercato una risposta, è riuscita a modificare la situazione. Vede che la bambina continua a ripetere lo stesso gesto: che cosa fa? Era seduta su una poltroncina, la prende e la porta sopra il tavolo, addirittura. Dice Maria Montessori: la bambina prende i solidi con i quali sostanzialmente stava lavorando e valendosi dei solidi continua a lavorare. Ha qui, probabilmente, inizio il lungo viaggio attraverso il segreto dell'infanzia in Maria Montessori ed ha qui inizio quella sua lunga scoperta che la porterà negli ultimi anni della sua vita a teorizzare la «Mente assorbente» e così via.

Però qui che cosa è accaduto? Che Maria Montessori, che utilizza si il termine «Osservazione» ma per raggiungere uno scopo — «Avere occhi per osservare, saper vedere, saper cogliere» — è persuasa che uno scienziato, di fronte ad un problema può soltanto formulare ipotesi, cercare risposte, cercare conferme o cercare smentite.

Ed allora, in questo senso, noi riusciamo a capire molto di più e molto meglio lo stesso materiale montessoriano, che è un materiale scientifico in quanto permette l'autocorrezione degli errori.

Sappiamo che la scienza si sviluppa e procede per mezzo dell'autocorrezione dei propri errori.

Come Newton sostanzialmente corregge Galileo, così Einstein corregge Newton e così via.

Questa è la lunga storia di una ricerca senza fine e concludo con le parole di Oppenheimer: «Esperienza è il nome che noi diamo ai nostri errori».

Che cosa ho imparato da Maria Montessori

Mario Montessori

Il dottor Mario Montessori, dopo aver portato il saluto del Presidente dell'Associazione Internazionale, Bob Portielje, e della Segreteria Generale dell'AMI, Ada Montessori Pierson, ricorda a grandi linee le principali caratteristiche della personalità della grande educatrice italiana.

La personalità di Maria Montessori è stata presentata, nelle sue linee essenziali, dal prof. Valitutti e dalla senatrice Rosa Russo Jervolino, che mi hanno preceduto, come scienziata e come sostenitrice dei diritti della donna.

Maria Montessori non è stata, però, una «femminista» nel senso attribuito a questo termine nel suo tempo: ella difese i diritti della donna attraverso il suo esempio, dimostrando, cioè, che la donna ha le stesse possibilità dell'uomo di affermarsi nel mondo del lavoro e della scienza, sempre che sappia valersene. L'essere umano è universale e può ambientarsi in vari paesi del mondo, pur rimanendo legato alla Patria di origine, Maria Montessori è stata sempre una personalità italiana in tutto il mondo. Lo ricordino: possiamo essere orgogliosi di lei anche per questo. Ma è anche una personalità internazionale da tutti riconosciuta come tale, anche se, in occasione di convegni o di seminari, abbia sempre voluto parlare in italiano.

In un'epoca in cui mancava la possibilità della traduzione simultanea, toccava a me il compito di traduttore.

Ad esempio, in Olanda, in queste occasioni mi assumevo il compito di tradurre in olandese i suoi discorsi, le sue relazioni.

Non potevo farlo frase per frase, perché lei esprimeva un pensiero complesso che aveva molto chiaro nella sua mente, per cui mi toccava ascoltare, riassumere e tradurre in breve nell'altra lingua perché si salvasse il senso di quanto diceva. Eppure la gente l'ascoltava ed il curioso è che alle sue conferenze non venivano solo maestre, mamme o persone che direttamente avevano un interesse per il bambino, benché lei si autodefinisse «l'Ambasciatrice del Bambino», ma venivano politici, venivano professori universitari, venivano tutti ed anche le mamme, le più semplici e le più colte, e la cosa strana era la sua capacità di parlare in modo che tutti comprendessero il suo messaggio pur non avendo il suo stesso livello di preparazione. Era veramente capace di parlare al cuore delle persone e questo pur avendo una grande preparazione scientifica.

Ora lei non ha mai fatto carriera per interesse personale o per ambizione, anche nel tempo che ha difeso i diritti della donna, senza andare contro l'uomo, ma per metter in evidenza le capacità scientifiche e professionali delle quali lei stessa era un esempio. Si pensi che quando fu fondata la prima Casa dei Bambini aveva già la cattedra di professore universitario, qui a Roma, cattedra da lei abbandonata, per assumere la direzione della scuola di Via dei Marsi. Chi oggi farebbe questo? Pensateci, non credo che lo farebbero in molti. E lo ha fatto perchè ha scoperto che era una cosa molto importante occuparsi dei bambini. Maria Montessori era cosciente di avere una missione in quell'epoca. Ricordo che era anche molto religiosa: trovandosi in ritiro spirituale per una settimana, da una suora che conosceva bene, che era sua amica, quando le venne chiesto dall'ingegner Talamo di occuparsi della prima Casa dei Bambini, le chiese il suo parere: «Scusa devo parlarti, perchè sento che se accetto questo incarico devo dedicargli completamente tutto il mio tempo anche se non so ancora come né perché e non so se sia giusto abbandonare l'altra mia attività». La risposta di questa suora, secondo il racconto di mia nonna, fu: «Maria, se tu la pensi così allora devi farlo». Lo ha fatto e a questa attività nuova ha dedicato per sempre tutta la sua vita.

E perché? Non per una ragione sentimentale, ma perchè capiva l'importanza della formazione del bambino per la formazione dell'Uomo. È sempre *l'uomo* che ha avuto davanti: ha sentito l'importanza di aiutare l'essere umano a sviluppare le proprie capacità e potenzialità per salvaguardare il mondo che ci è stato dato. Noi ora stiamo distruggendo questo mondo, ma potremmo, con la stessa intelligenza, con la stessa volontà, con tutto quello che abbiamo dentro di noi, farne un paradiso terrestre. Perché c'è tutto in questo mondo, ma tutto finirà con lo sparire se non facciamo attenzione. Pensate alla forza di distruzione dei missili. Io penso al movimento montessoriano che si è esteso in tutto il mondo ed è ancora un movimento vitale che ha toccato i paesi più lontani ed arretrati dell'Africa, ma anche quelli più tecnicamente sofisticati come gli Stati Uniti d'America, dove Maria Montessori si era recata negli anni precedenti la prima guerra mondiale.

Il metodo Montessori, dopo due guerre mondiali è ancora attuale, non solo per quanto si riferisce alla sua parte teorica, ma anche per le sue vaste possibilità di attuazione nella pratica della scuola di oggi, in tutti i paesi del mondo.

Desidero a questo punto ricordare che Maria Montessori quando la chiamavano «pedagogista», diceva: «Così mi hanno definito e così sarò, che me ne importa? È un titolo come un altro!» Ma non si sentiva veramente pedagogista. Lei si sentiva ed era, come ha detto poco fa Mazzetti, una scienziata che voleva scoprire le forze interiori che fanno di questo piccolo essere, il neonato, un essere umano con tutte quelle varie componenti che ci sono nella personalità umana e quelle possibilità creative che mancano agli animali. E questo desiderio di scoprire, di capire l'uomo nel bambino le dava l'umiltà da un lato e la forza di continuare a ricercare e studiare dall'altro.

In sala ci sono tre mie figlie che hanno frequentato le scuole Montessori dai tre anni fino ai diciotto, arrivando poi all'Università. Prima dei tre anni mi sono occupato io stesso di educarle con il mio «metodo Montessori», quello che ho imparato da mia nonna, che ho assorbito con la mente, che mi ha aiutato nella vita. Io non sono un educatore, sono uno psicologo e lo sono diventato quasi per caso, per destino. Avrei voluto fare l'agricoltore, ma c'è stata la guerra... E trovandomi in quel tempo in Olanda, dove ci sono solo vacche, pioggia, acqua, umidità, la mia scelta mi è sembrata estremamente sconfortante.

Però, anche in quell'idea di dedicarmi all'agricoltura «tropicale», scoprivo la mia tendenza ad occuparmi delle famiglie, perché in quei paesi a differenza dell'Europa, esistono gruppi di famiglie da aiutare a svolgere il loro lavoro. Questo mio interesse per il prossimo, per l'essere umano ho potuto svolgerlo in altri modi. E mi sono dedicato alla Psicologia, scienza che in Europa, dopo la prima guerra mondiale, era quasi inesistente. Ho potuto, così, lavorare nelle fabbriche, nelle scuole, in tanti altri ambienti, prima di dedicarmi alla psicoterapia al fine di aiutare concretamente il prossimo.

Voglio ancora dire un'ultima cosa: per mia esperienza personale ho visto che usando i principi montessoriani nell'educazione e nell'assistenza degli adulti, in qualsiasi situazione, si possono ottenere risultati e reazioni simili a quelli che Maria Montessori sperimentò nel bambino. Con una differenza, però: mentre nel bambino c'è la parte formativa della personalità, ci sono i periodi sensitivi in cui si stabilizza e si concretizza il fattore interiore, negli adulti, invece, la flessibilità è molto ristretta. Pensate, ad esempio, quanto sia difficile per un adulto imparare una lingua straniera. Gli italiani hanno generalmente difficoltà ad impararle. Lo so bene io che ho dovuto imparare l'olandese ed è stato molto difficile. Ma un bambino di quattro anni parla non solo la lingua materna, che sia cinese o olandese o italiano ma riesce anche ad imparare dall'ambiente una lingua diversa: queste capacità del bambino spariscono nell'uomo.



Mario M. Montessori Junior, nipote di Maria Montessori, durante il suo intervento alle celebrazioni, svoltesi in Campidoglio.

La Casa dei Bambini nel mondo

Silvana Quattrocchi Montanaro

Nel suo libro *La scoperta del bambino* (titolo dato alla ultima edizione della sua opera più famosa *Il metodo della pedagogia scientifica applicato nelle case dei bambini*) Maria Montessori ci fornisce le seguenti notizie sulla diffusione delle Case dei Bambini in Italia e nel mondo.

-Il 6 gennaio 1907 in Via dei Marsi 58, Roma si inaugura la prima «Casa dei Bambini» secondo il progetto dell'Istituto dei Beni Stabili di Roma che prevedeva, per i bambini al di sotto dell'età scolastica, la presenza di una «scuola nella casa» in ogni casa popolare ricavata dalla trasformazione delle fatiscenti strutture esistenti nel quartiere S. Lorenzo.

Maria Montessori, invitata a parlare, dopo un riferimento generale all'opera che si stava iniziando, lesse parte della profezia di Isaia: «Alzati, rivestiti di luce, perché viene la tua luce, e la gloria del Signore brilla sopra di te... alza gli occhi intorno e guarda: tutti costoro si sono radunati, vengono a te. A quella vista sarai raggiante, palpiterà e si dilaterà il tuo cuore perché le ricchezze del mare si riverseranno su di te, verrano a te i beni dei popoli» e conclude dicendo: «Forse questa casa dei Bambini può diventare una nuova Gerusalemme e, moltiplicandosi tra il popolo diseredato, porterà luce nell'educazione».

- 7 aprile 1907 si aprono altre Case dei Bambini a Roma in case rimesse a nuovo dall'Istituto dei Beni Stabili.

- 18 ottobre 1908 si apre la Casa dei Bambini all'Umanitaria di Milano sotto la direzione di Anna Maria Maccheroni.

- In seguito l'Istituto dei Beni Stabili apre scuole nelle case d'affitto esistenti in varie parti di Roma, e questa volta per le classi medie.

- Casa dei Bambini per l'aristocrazia, inaugurata dall'Ambasciatore inglese a Roma.

- All'inizio del 1909, dopo il terremoto di Messina del 26 dicembre 1908, *fu fondata la Casa dei Bambini di Via Giusti* diretta dalle Suore francescane, missionarie di Maria, per i 60 bambini orfani ritrovati tra le macerie.

- Settembre 1909: a Città di Castello si tiene il *primo corso di preparazione* per i maestri italiani al quale partecipano anche insegnanti di *nove nazioni europee.*

- 1913: a Roma, primo corso internazionale frequentato da studenti di paesi europei, degli *Stati Uniti d'America, dell'Africa e dell'India* (sono già rappresentati 4 continenti).

Nel suo primo libro così Maria Montessori illustra il suo metodo: La pedagogia scientifica era nata, coll'audace proponimento di modificare l'educazione.

Le «Case dei Bambini» si diffusero rapidamente in tutto il mondo, nonostante le difficoltà dovute alla guerra e ai pregiudizi. E, durante la seconda guerra mondiale, le «Case dei Bambini» si sono moltiplicate in India.

La storia del movimento ci dimostra che la stessa educazione è possibile, sia con alcuni gradi di adattamento in tutte le classi sociali, sia con bambini felici sia con bambini atterriti da un disastro sismico, e fra tutte le razze del mondo. Il bambino è la forza motrice, manifesta nel nostro tempo, la quale reca nuova speranza alle genti avvolte nell'oscurità.

La «Casa dei Bambini» ha una duplice importanza. La sua importanza sociale è quella di «scuola nella casa»; la sua importanza puramente educativa dipende dall'applicazione del metodo da me sperimentato.

Come fattore di civiltà, che interessa direttamente il popolo risolve molti problemi sociali ed educativi che parevano utopie, ed è una parte della trasformazione moderna della casa; essa tocca, cioè, direttamente la parte più importante della questione sociale, quella che concerne la vita intima degli uomini.

Nella prefazione al suo secondo libro «*l'Autoeducazione nelle scuole elementari*», pubblicata nel 1916, Maria Montessori dice:

«Essendo questo libro la continuazione del primo, pubblicato nel 1909 dal barone Leopoldo Franchetti, è bene fare un cenno sulla diffusione che l'opera ebbe in questi sei anni: diffusione di quella parte del metodo che è preparazione di questa, cioè il metodo per l'educazione dei bambini da 3 a 6 anni di età.

Il libro fu tradotto nelle seguenti lingue: inglese, francese, tedesca, russa, spagnuola, catalana, polacca, rumena, olandese, giapponese, cinese.

Furono dati in Italia i seguenti corsi per preparare maestre:

due corsi, tenuti presso le Suore Francescane Missionarie di Via Giusti, in Roma, le quali offrirono la più generosa ospitalità, fondando un asilo

modello. I due corsi tenuti presso di loro ebbero il patronato della Regina Madre e il sostegno morale di un gruppo di signore romane;

due corsi tenuti in Roma per opera della municipalità;

due corsi internazionali tenuti in Roma sotto il patronato della Regina Madre e sotto l'egida del "Comitato Nazionale Montessori", ai quali presero parte allieve delle seguenti nazionalità estere: Stati Uniti d'America, Germania, Inghilterra, Polonia, India, Giappone, Transwaal, Spagna, Russia, Olanda, Panama, Australia, Canadà, Austria.

La preparazione delle maestre cercò di corrispondere alla domanda urgente che veniva da ogni lato per la fondazione di scuole».

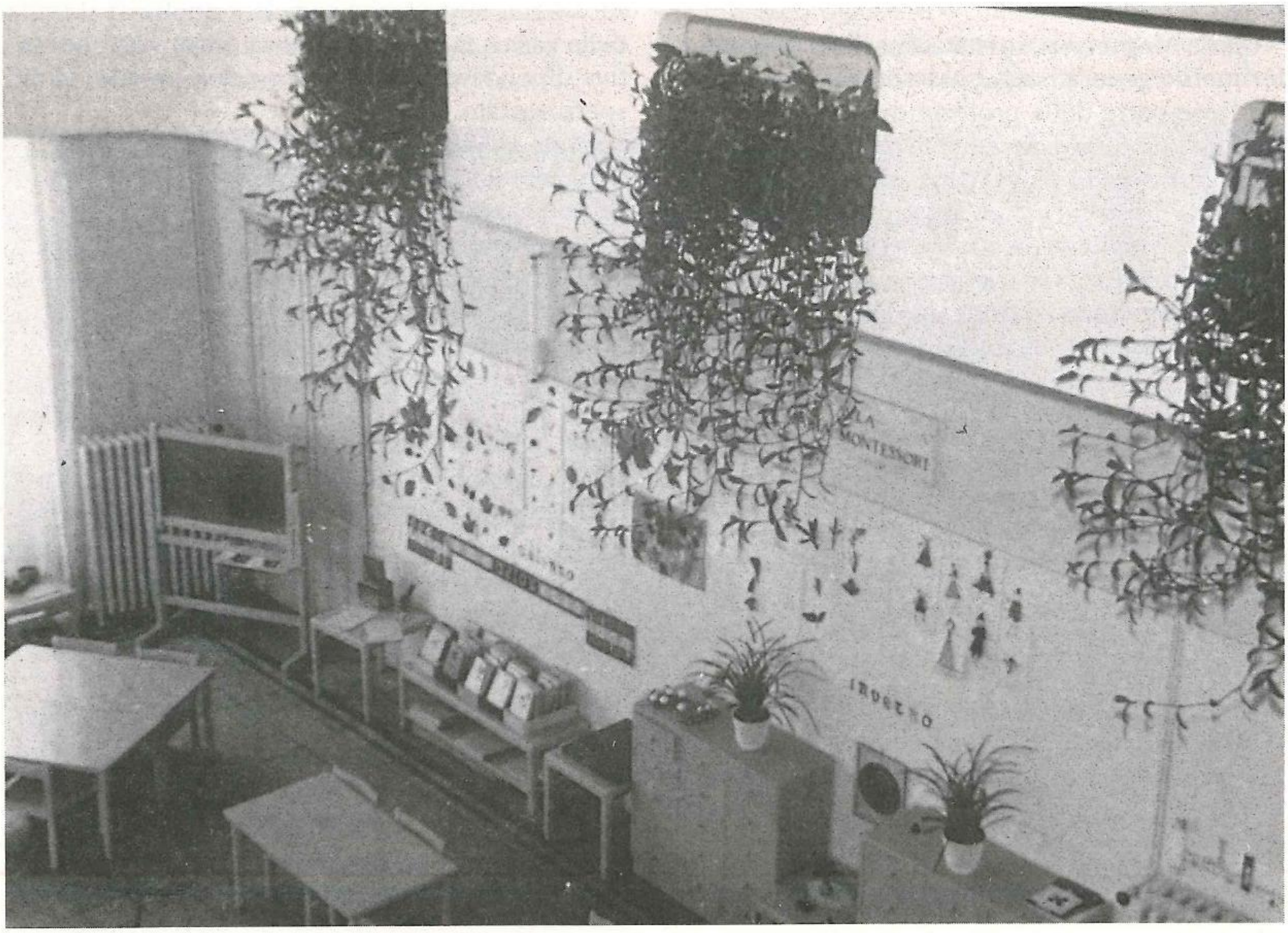
È evidente che la scuola Montessori ha avuto, fin dal principio, una diffusione internazionale ed ha raggiunto, in pochissimi anni, *tutti i continenti*. Sarà ora interessante vedere come, dopo 80 anni, questa universalità dell'*opera* persiste e come aumentano e si diffondono nel mondo le Case dei Bambini.

Abbiamo scelto le seguenti fotografie riprodotte, da pag. 27 a pag. 30, che ci sono sembrate più significative per illustrare quanto ho detto.

I - EUROPA: ad eccezione dei paesi dell'est il metodo Montessori è conosciuto in tutte le nazioni europee. In aggiunta alle Case dei Bambini in molti paesi esistono Centri di preparazione delle maestre. Londra è stata scelta perché Maria Montessori vi ha fondato, nel 1929, un Centro che porta il suo nome «Maria Montessori Training Organization» dove ogni anno studiano il metodo 65-80 persone provenienti da tutti i paesi del mondo.

II - Africa: Già nel 1913 studenti di questo continente presero parte a corsi internazionali ma, nel 1967, la *Tanzania* richiese all'AMI corsi per maestri Montessori. Si aprirono così molte Case dei Bambini e, per corrispondere all'urgente necessità di educazione di tutti i bambini, sorse l'organizzazione «Help the Children Projects» (Progetti di aiuto ai bambini) che si è diffusa rapidamente in molti altri paesi africani quali *Kenja, Etiopia, Botswana, Somalia, Nigeria* (dove già nel 1924 era cominciata una educazione montessori), ed in connessione con l'UNICEF, nella *isole Maurizio*. Anche in *Zambia, Sudan, Uganda e Swaziland, sud Africa, Zimbawe, Ghana, Gambia, Sierra Leone, Seychelles* sono sorte Case dei Bambini ad opera di maestri che hanno studiato all'estero, soprattutto a Londra e di altre persone preparate sul posto.

Miss Muriel I. Dwyer, ed i suoi collaboratori, si sono recati innumerevoli volte in questo continente per dare corsi ed aiutare coloro che istituivano Case dei Bambini.



L'aula Maria Montessori nella "Casa dei Bambini" S. Croce, di Perugia.

III - Asia: Studenti indiani erano già presenti nei corsi del 1913 ma durante tutti gli anni (1939-45) che rimase in *India* durante la seconda guerra mondiale, Maria Montessori tenne molti corsi ad allievi che venivano da tutto il paese.

La sua educazione scientifica continuò a diffondersi anche dopo il suo ritorno in Europa, ad opera di un suo allievo olandese, Albert Joosten, che si trasferì in India e continuò a preparare maestri Montessori spostando il corso ogni anno in una città diversa per permettere a molte persone di parteciparvi.

Perciò vi sono in India moltissime Case dei Bambini ed anche una ditta che produce il materiale. Non avendo diapositive adatte ho pensato di mostrarvi una... curiosità, a riprova di quanto Maria Montessori è conosciuta in questo paese: il ristorante che porta il suo nome e che si trova nella via principale di Leh, capitale del Kashmir.

Una Casa dei Bambini si è aperta ora in *Nepal* perché il Corpo di Pace degli USA ha inviato donne del paese a prepararsi.

Abbiamo inoltre Case dei Bambini in *Pakistan, Filippine, Corea del sud*. Visitando una di esse in Corea mi sono accorta che le lettere smerigliate, essendo in realtà ideogrammi, hanno le varie parti in colori diversi.

In *Giappone* vi sono moltissime Case dei Bambini.

IV - AUSTRALIA: Anche in questo continente l'educazione Montessori è arrivata fin dai primi anni della sua affermazione e, attualmente, esistono anche Centri locali di formazione per insegnanti.

V - AMERICA: Case dei Bambini si trovano nel nord, centro e sud America continuando una tradizione iniziata nei primi anni della diffusione del metodo.

Tutti i paesi di questo continente vi sono rappresentati ed io non mostrerò diapositive di queste scuole ad eccezione di una situata negli Stati Uniti e precisamente a New Braunfels, nel Texas.

L'edificio che ospita la Casa dei Bambini è situato in una grande fattoria ed i bambini sono tutti figli dei vicini di casa cioè di altri agricoltori ed allevatori di cavalli. Qui la maestra Virginia L. Buckley, che è anche Assistente all'Infanzia, prende i bambini di un anno ed ha dei risultati straordinari per quanto riguarda abilità motorie e linguistiche.

Inoltre i bambini arrivano all'uso di alcuni materiali sensoriali molto prima dell'età stabilita e questo non ci meraviglia ed è proprio ciò che si aspettava Maria Montessori.

Vorrei fermarmi ora un poco sul Messico perché qui ho avuto la possibilità di osservare direttamente alcune Case dei Bambini che mostrano come esse sono di grande importanza sociale e come possono contribuire a risolvere molti problemi sociali ed educativi.

La prima Casa dei Bambini era destinata a bambini poveri, figli di analfabeti, con condizioni economiche e sociali del tutto simili a quelle che si riscontrano oggi nei paesi cosidetti in... via di sviluppo.

Presentiamo due comunità del Messico delle quali posso testimoniare il grande entusiasmo ed il grande desiderio di migliorare puntando sull'immenso potenziale umano del bambino e sulla sua capacità di autoeducarsi in un ambiente preparato con mezzi di sviluppo adatti. Questo lavoro, che si svolge in condizioni molto difficili, credo possa contribuire ad illuminare l'avvenimento che stiamo celebrando, cioè l'importanza di una rivoluzione pedagogica in grado di aiutare tutti i bambini ma, soprattutto, quelli che più ne hanno bisogno.

Il Messico è un paese con 80 milioni di abitanti dei quali il 60% sono di età inferiore ai 18 anni. Il Messico è perciò un paese molto «giovane», con un grande potenziale umano e quindi con grandi possibilità di sviluppo in un prossimo futuro. Inoltre ha conservato qualità affettive notevoli e pur vivendo in una realtà economica molto difficile le persone sono aperte, sorridenti, generose, amano i bambini ed amano le attività sociali più belle come danzare e cantare insieme. Non c'è riunione dove non si danzi e canti fino all'alba anche se il cibo non è molto.

La prima comunità si trova nella periferia sud-ovest di città del Messico (18.000.000 di abitanti) e si chiama «Colonia Cerro del Judio» cioè quartiere «collina dell'ebreo».

Sorge su quello che era un terreno agricolo di scarsissimo valore e che dal 1957 è stato venduto illegalmente in minuscoli lotti a immigrati dalle campagne attratti verso la grande città nella speranza di migliorare la propria vita. Nel 1966 ci sono già 200 famiglie e nel 1970 la popolazione è arrivata a 40.000 abitanti con un processo di urbanizzazione caotica.

Nel 1974 la «commissione per la regolarizzazione del possesso del terreno» elimina il diritto dei proprietari e i «coloni» devono comperare il terreno per la seconda volta.

Nel 1981 il quartiere aveva già più di 80.000 abitanti, quasi tutti analfabeti, e la strada asfaltata arrivava soltanto ai piedi della collina cioè all'inizio del quartiere. La maggior parte delle case sono fatte di tavole di legno ed hanno il tetto di lamiera; pochissime hanno la luce elettrica, acqua e fognature sono del tutto precarie. Non vi sono fonti di lavoro nella zona e tutti devono andare in città usando un sistema di trasporto molto deficiente. Alto tasso di alcoolismo e tossicodipendenza.

Non ci sono nidi e le quattro scuole materne

prendono i bambini solo a partire dai cinque anni. Le scuole elementari sono insufficienti e praticano il doppio turno. Non ci sono scuole medie né scuole professionali. Il profitto scolastico è molto scarso anche per il cattivo stato di nutrizione.

Nel 1974 alcuni genitori chiesero l'apertura di un nido a persone che si recavano nel quartiere per aiutare. Anna Maria Casares, una maestra Montessori allieva a Perugia della signorina Paolini, fonda con l'aiuto di una finanziatrice, il «Centro de la Amistad (Centro dell'amicizia) del Cerro del Judio» e decide di andare a vivere nel quartiere e di lavorare soltanto per quei bambini. Il Centro si propone tre aree di intervento:

1) Educazione dei Bambini da 0-8 anni
2) Preparazione di maestre (promotoras) locali
3) Educazione degli adulti

Dapprima si affitta un piccolo locale, senza acqua corrente e con le finestre chiuse da plastica, e si scelgono tre giovani motivate alle quali si dà un corso intensivo di preparazione Montessori. Nel libro che descrive la fondazione del Centro è detto che «si sceglie come base pedagogica il sistema Montessori adattandolo alle condizioni economiche perché:

- dà mezzi di sviluppo che consentono di lavorare con bambini molto piccoli.
- le caratteristiche del materiale permettono ai bambini di apprendere da sé stessi evitando la dipendenza dal maestro, poiché il bambino impara dall'ambiente seguendo la sua spinta interiore».

Così l'educazione avvia i bambini ad essere *Indipendenti, sicuri di sé stessi, responsabili, e capaci di vivere con gli altri.* Queste quattro caratteristiche faranno di loro esseri umani desiderosi di cercare cose nuove e migliori per sé, la propria famiglia e la comunità, senza ripetere le cose negative della loro vita, essendo in grado di difendere i propri diritti e di risolvere i problemi e l'ingiustizia.

Mobili e materiali vengono preparati dagli stessi genitori. Si iscrivono 17 bambini tra i 6 mesi ed i 3 anni ma già nel 1981 i bambini sono diventati 80 e le «promotoras» 9. I bambini frequentano il Centro per un minimo di tre ore divisi in gruppi.

In seguito ad un generoso donativo si compera un terreno di 300 metri quadrati e si comincia la costruzione di un nuovo Centro con 5 stanze per i bambini, una stanza di riunione ed un minuscolo ufficio.

I bambini sono divisi in:

- da 3 mesi a quando camminano bene = Nido
- da 14-16 mesi a 3 anni = Casa dei bambini «piccoli»
- da 3 a 6 anni = Casa dei bambini
- oltre i 6 anni vanno al mattino alla scuola elementare statale e vengono al Centro il pomeriggio per ampliare le loro conoscenze ed essere seguiti nei compiti.

La seconda esperienza è dovuta anch'essa al coraggio ed alla dedizione di una maestra montessori, Carolina Gomez del Valle; il luogo si chiama *San Miguel Tzinacapan* ed è situato nelle montagne a nord di Puebla (111 Km a sud-est di Città del Messico).

Questa maestra, insieme ad alcune persone volenterose, ha deciso di dedicarsi ai bambini più poveri ed ha dato vita ad un «Proyecto de animacion y desarrollo» (progetto di animazione e sviluppo).

Anche qui si sono scelte donne locali ed il primo anno è stato dedicato alla loro preparazione mentre Carolina e compagne imparavano da loro il dialetto «nahua»; infatti senza la conoscenza della lingua locale sarebbe stato impossibile avvicinare la popolazione, comprendere la loro cultura e partecipare alla loro vita sociale. Nel progetto educativo si cerca di unire i valori positivi della cultura contadina con i valori positivi della civiltà industriale e tecnologica. La popolazione è cattolica ma con molte tradizioni indigene, specie la danza.

Tutti i bambini apprendono lo spagnolo e così possono conoscere il paese ad di là delle montagne nelle quali vivono e far parte della loro nazione. Molti di loro devono camminare anche più di un'ora e mezza per arrivare alla scuola ed i più piccoli sono ora portati in braccio dalle madri che hanno capito l'importanza del lavoro educativo.

Da questa consapevolezza del valore di ciò che si offre ai bambini le madri stesse hanno dato alla «Casa dei Bambini» un nome che penso debba piacere molto a Maria Montessori e che la onora e la celebra in modo veramente efficace:

Pil-Pakin-Loyan = Luogo dove i bambini sono contenti
(pil=B 0-3; paki=allegria; loyan=luogo)
In-Chan-Kone-Mej = Casa dove i bambini si svegliano
(in=sua; chan-casa; kone=b. 3-6; mei=svegliarsi)

Qui i bambini preparano il loro cibo, usano il forno e coltivano l'orto ed in questo modo continuano i lavori che sono parte della loro vita ma apprendono anche l'uso di prodotti ad alto valore nutritivo (come la soia), le tecniche di coltivazione più avanzate e la cottura dei cibi.

È parte del programma educativo l'alfabetizzazione degli adulti e la lettura del Vangelo presentato come «amore che si vive».

E per finire da dove abbiamo cominciato ecco alcuni immagini della prima «Casa dei Bambini» con bambini di oggi che continuano a lavorare ed ad «autoeducarsi» esattamente come quelli di 80 anni or sono.

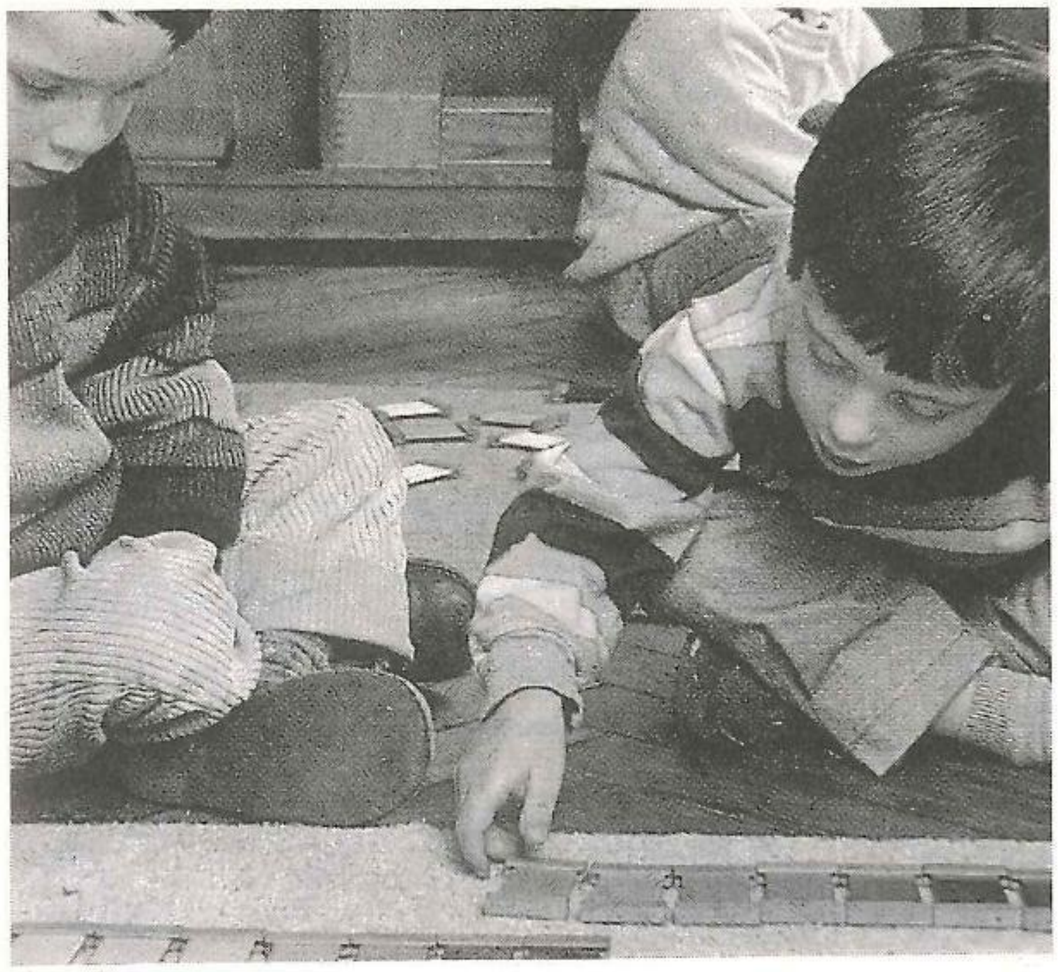


Fig. 1
Londra: Un bambino al lavoro con le spolette dei colori, nella "Casa dei Bambini".



Fig. 2
Londra: un bambino conta per tre, nella "Casa dei Bambini".

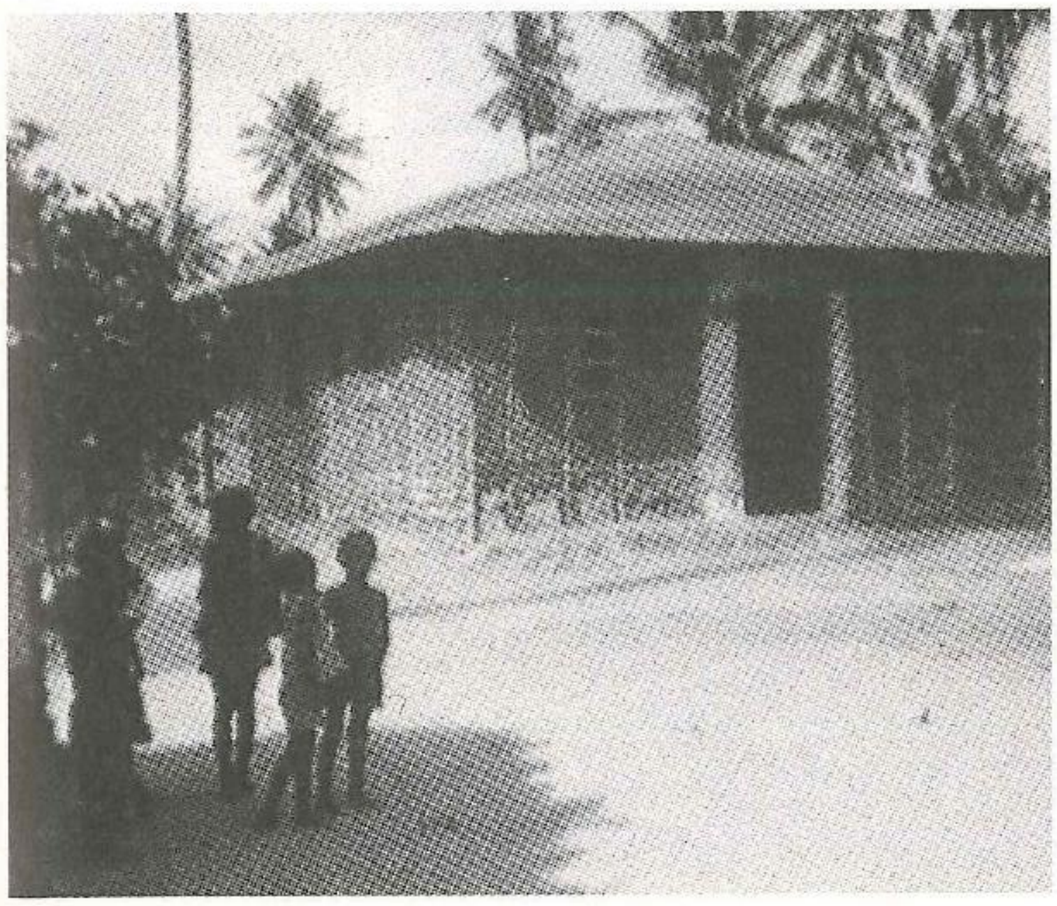


Fig. 3
Tanzania: La Capanna della Comunità che al mattino viene utilizzata come "Casa dei Bambini".

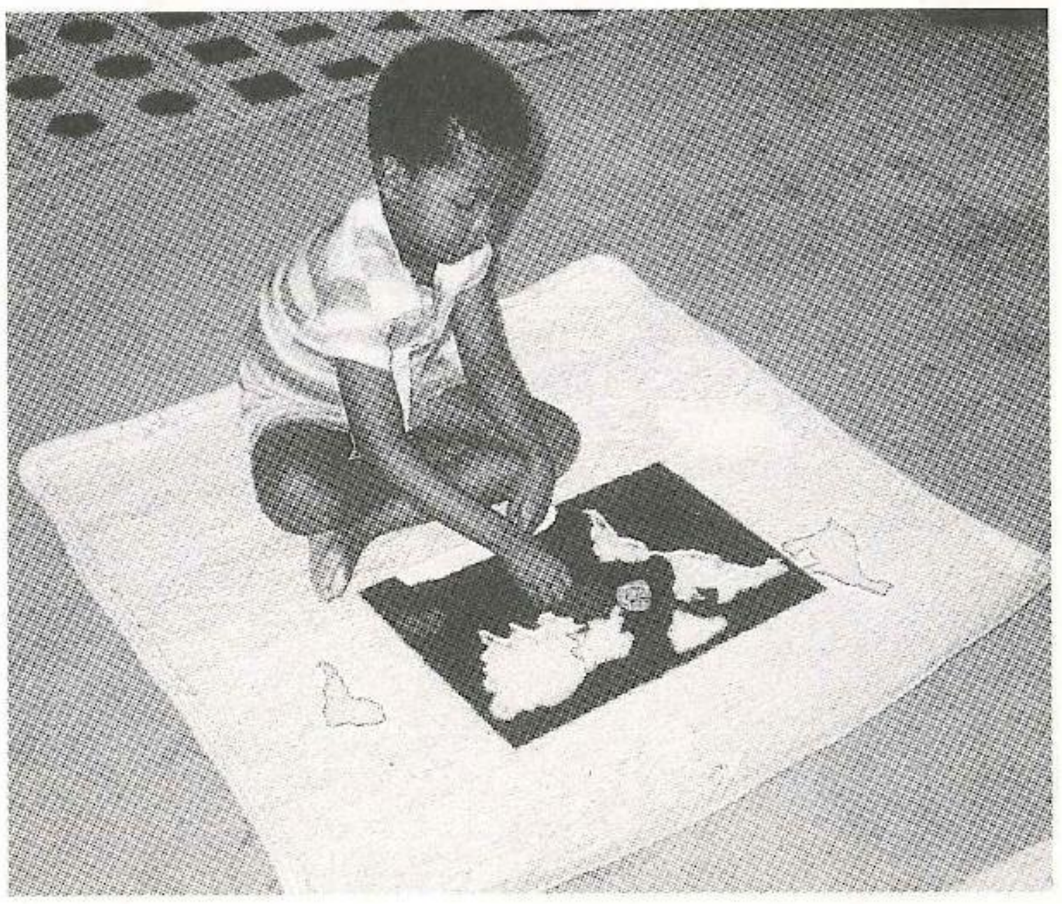


Fig. 4
Tanzania: Un bambino al lavoro con l'incastro del planisfero, nella "Casa dei Bambini".

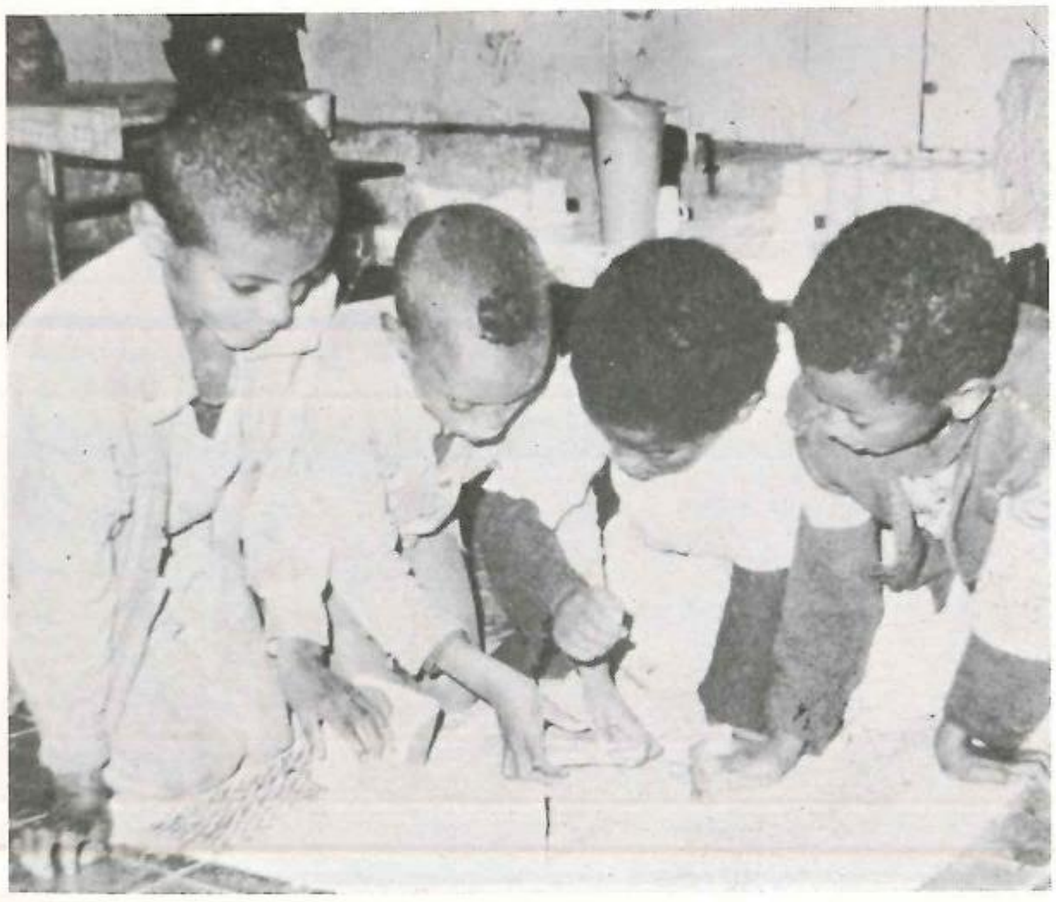


Fig. 5
Etiopia: Gruppo di bambini che lavorano nella "Casa dei Bambini".

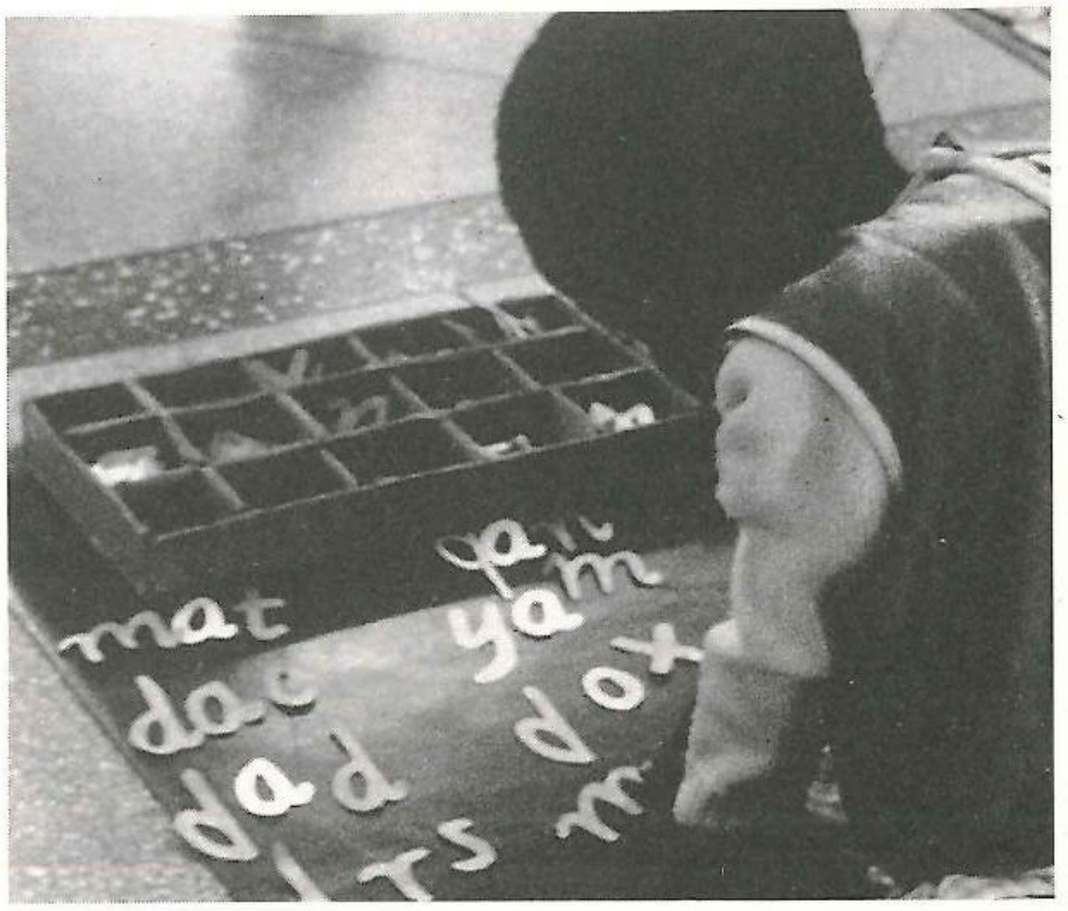


Fig. 6
Kenia: un bambino sta lavorando con l'alfabetario per l'apprendimento della scrittura e della lettura.

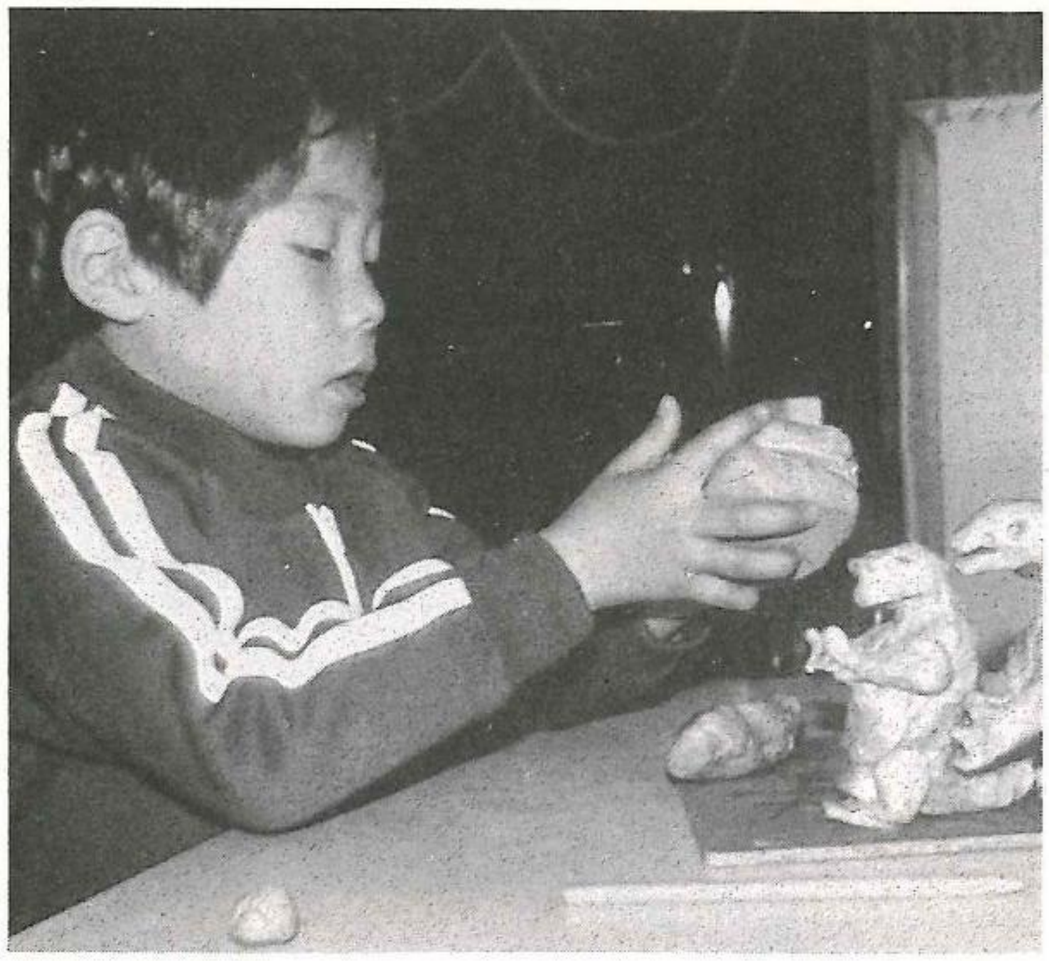


Fig. 7
Giappone: un bambino riproduce animali preistorici.

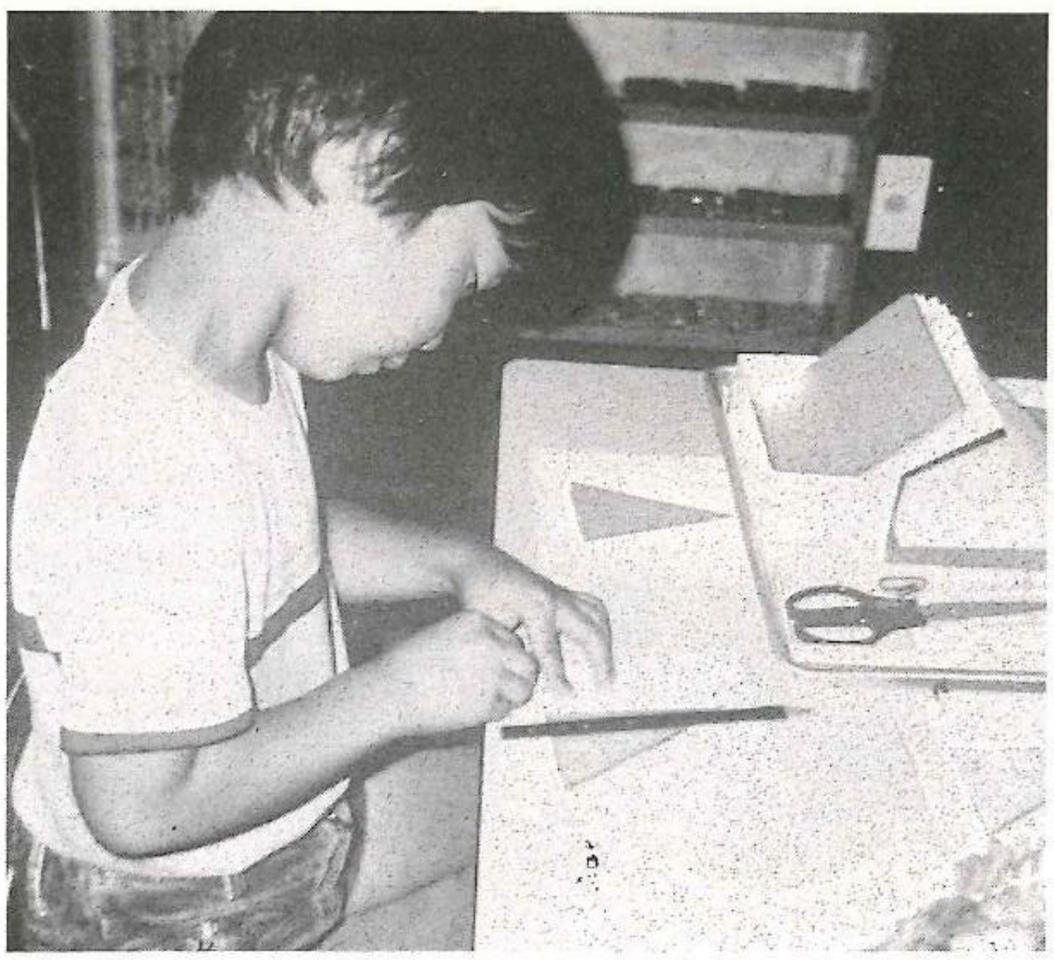


Fig. 8
Giappone: un bambino sta lavorando con le figure geometriche.



Fig. 9
Giappone: Una bambina al lavoro con i fuselli.

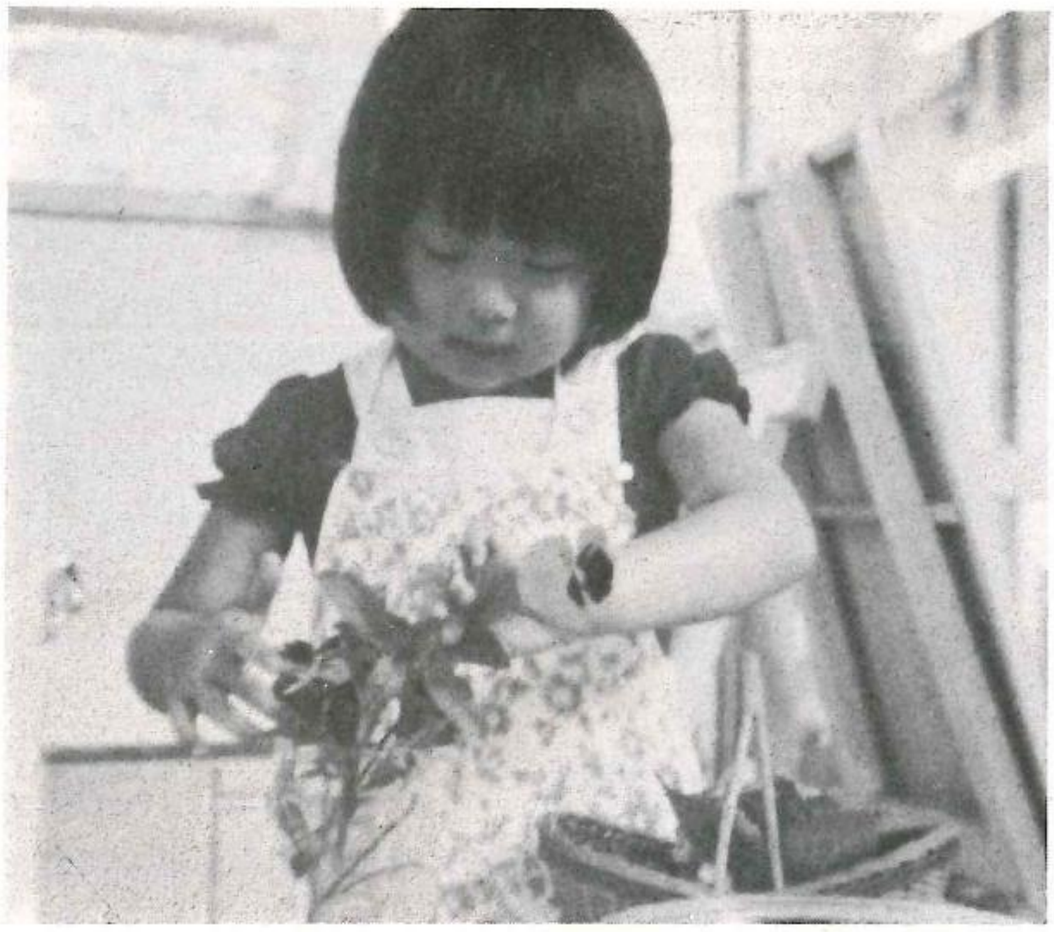


Fig. 10
Giappone: bambina che sistema i fiori nei vasi nella "Casa dei Bambini".



Fig. 11
Stati Uniti: Tracy, una bambina di due anni e quattro mesi lavora con la Torre rosa.



Fig. 12
Stati Uniti: Darsey, una bambina di quattro anni e quattro mesi sta cucendo nella "Casa dei Bambini".



Fig. 13
Messico, Città del Messico: La scritta della "Casa dei Bambini" che prende il nome di Mario M. Montessori, fondata nel 1982.

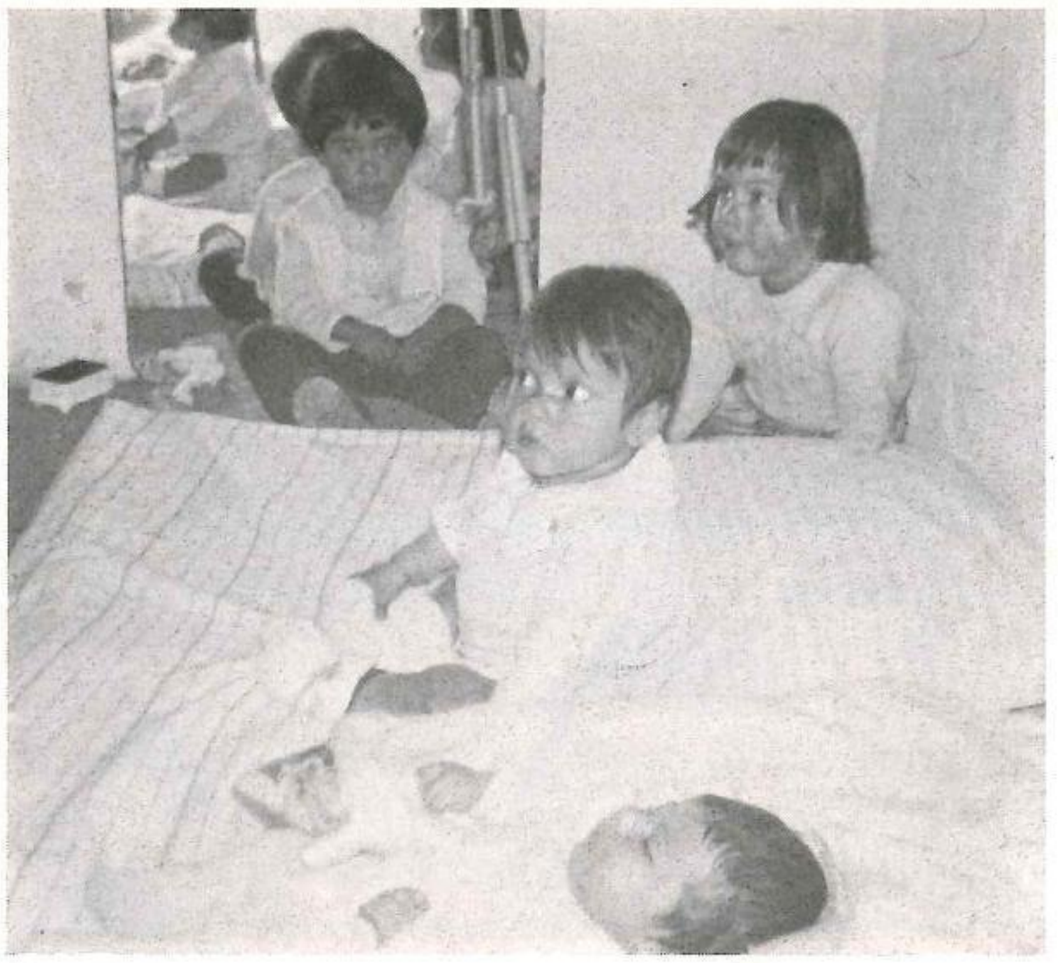


Fig. 14
Messico, Città del Messico: Gruppo di bambini da tre a quattordici mesi.

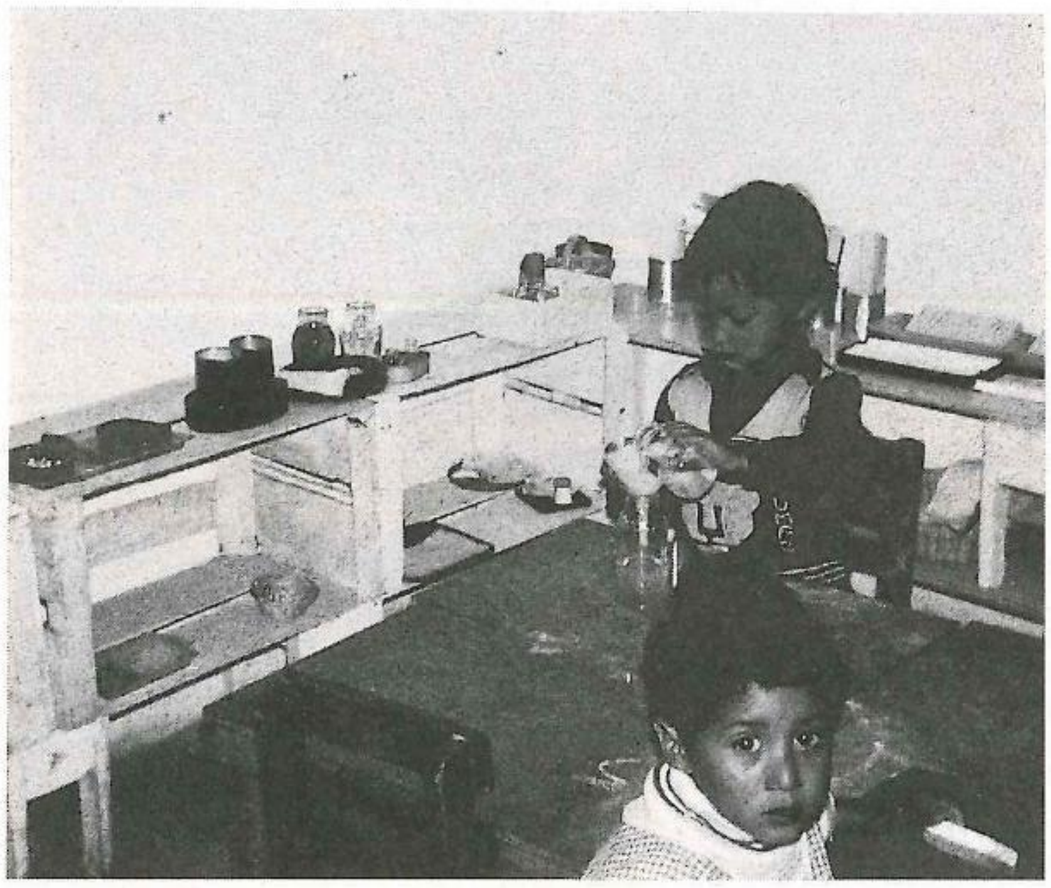


Fig. 15
Messico, Città del Messico: La Casa dei Bambini piccoli, corrispondente al nosto Asilo-nido.

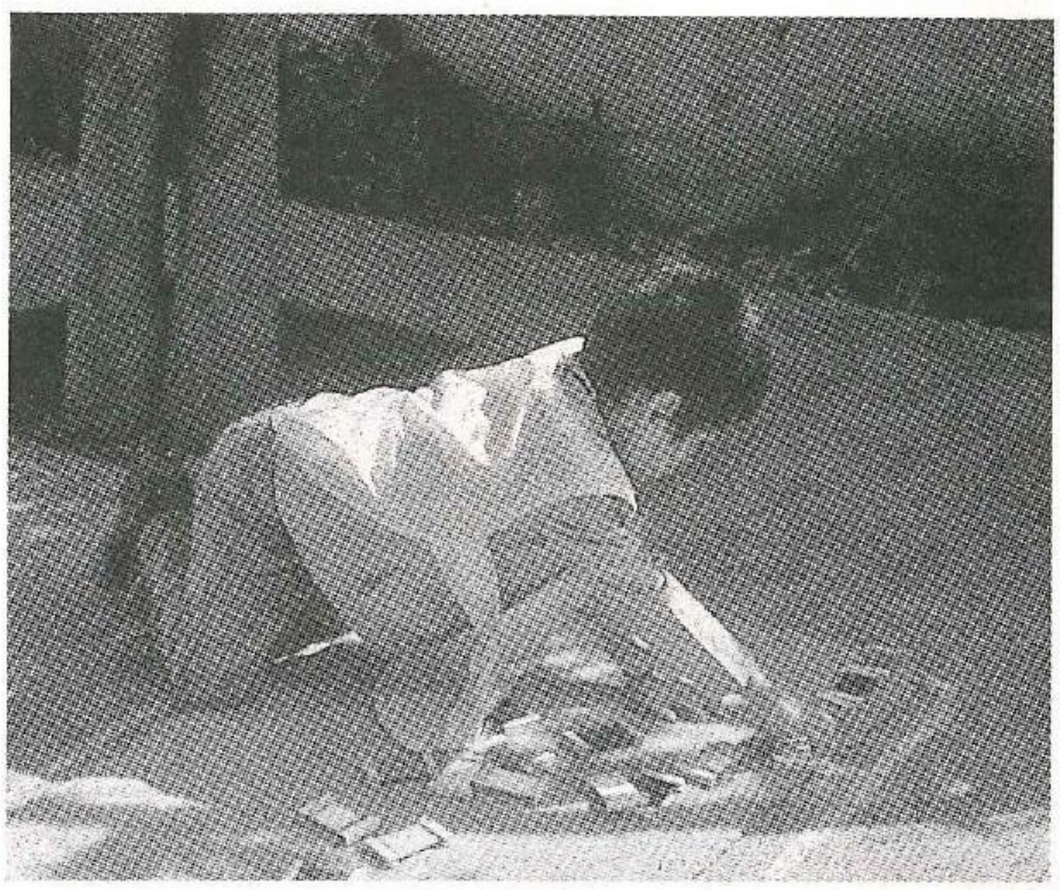


Fig. 16
Messico, Città del Messico: Un bambino sta lavorando con le spolette dei colori.

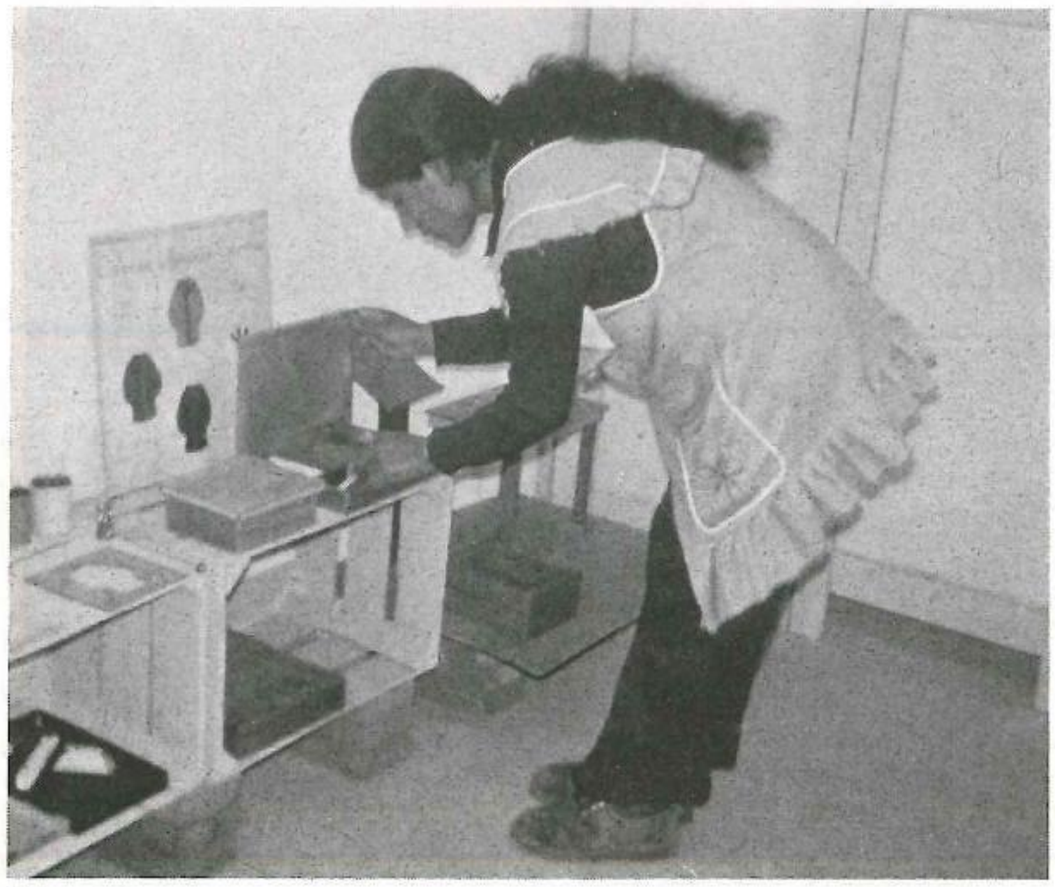


Fig. 17
Messico, Città del Messico: Angolo della catechesi: i colori liturgici.



Fig. 18
Messico, Città del Messico: Bambini che scrivono nella "Casa dei Bambini".



Fig. 19
Messico, San Miguel Tzinacapan: L'interno della "Casa dei Bambini".

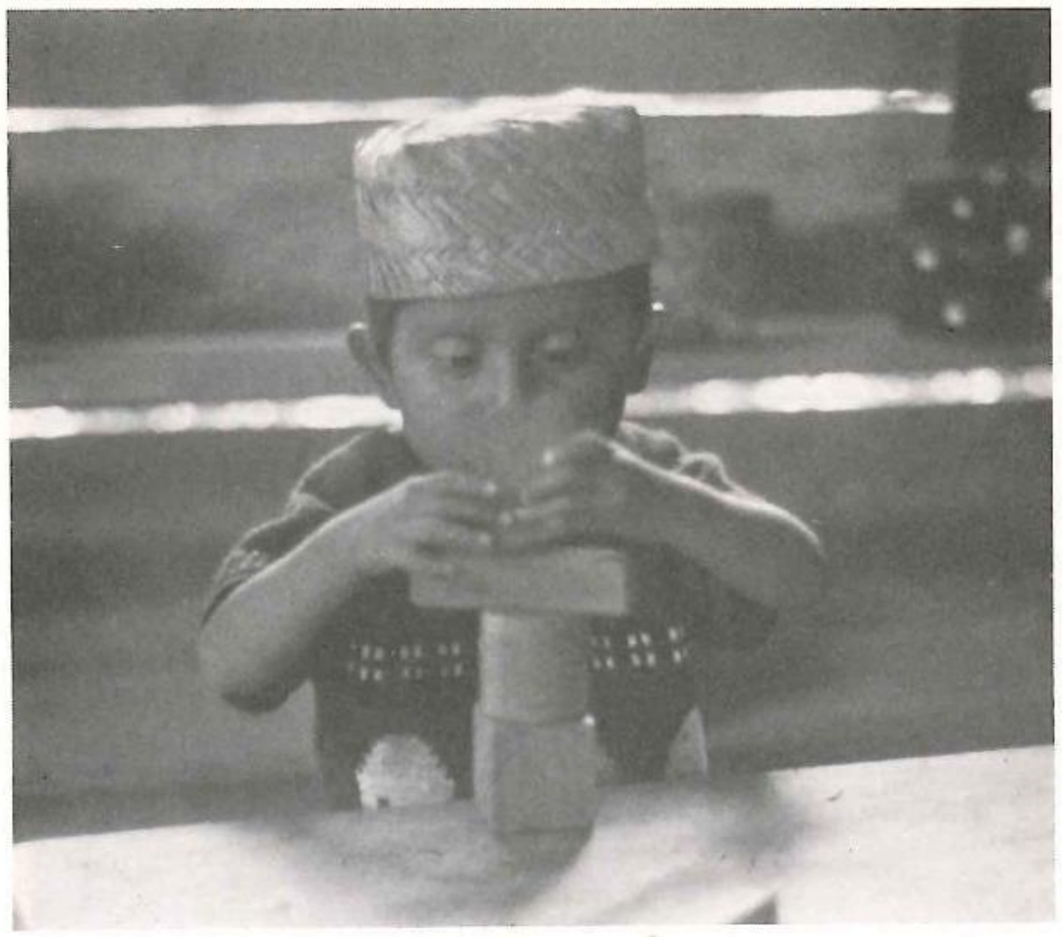


Fig. 20
Messico, San Miguel Tzinacapan: Un bambino al lavoro. Il cestino contenitore viene utilizzato come cappello.

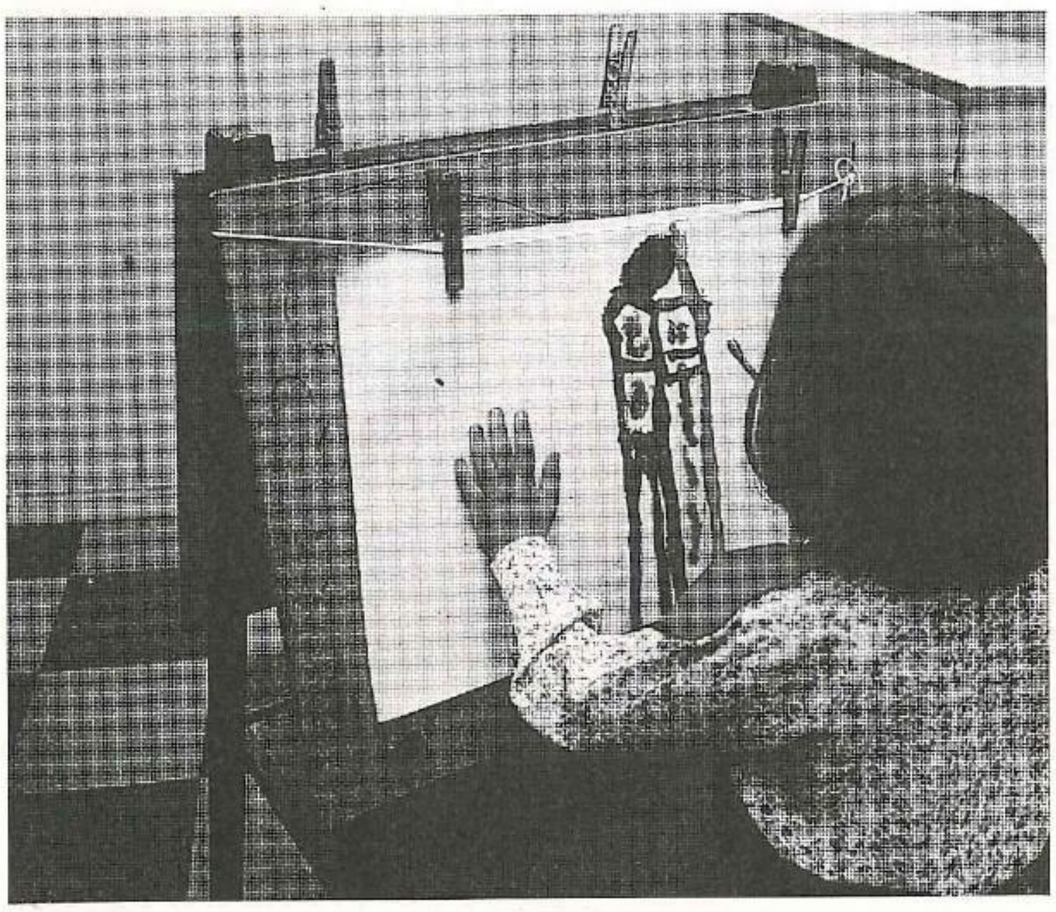


Fig. 21
Roma, Via dei Marsi: Una bambina sta dipingendo



Fig. 22
Roma, Via dei Marsi: Una bambina intenta all'appaiamento dei colori.



Fig. 23
Roma, Via dei Marsi: Gli incastri, risalenti alla prima "Casa dei Bambini", vengono utilizzati anche oggi.

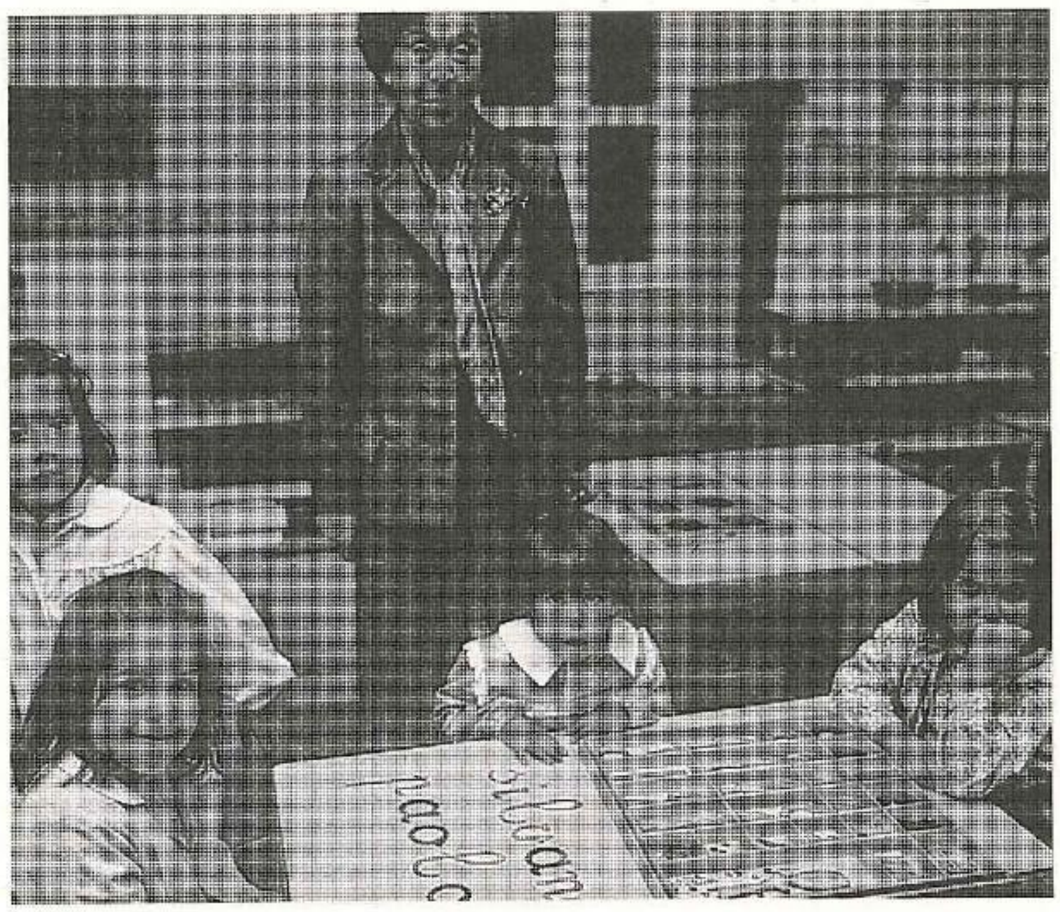


Fig. 24
Roma, Via dei Marsi: I bambini si dedicano alla scrittura dei loro nomi, Silvana e Paolo.

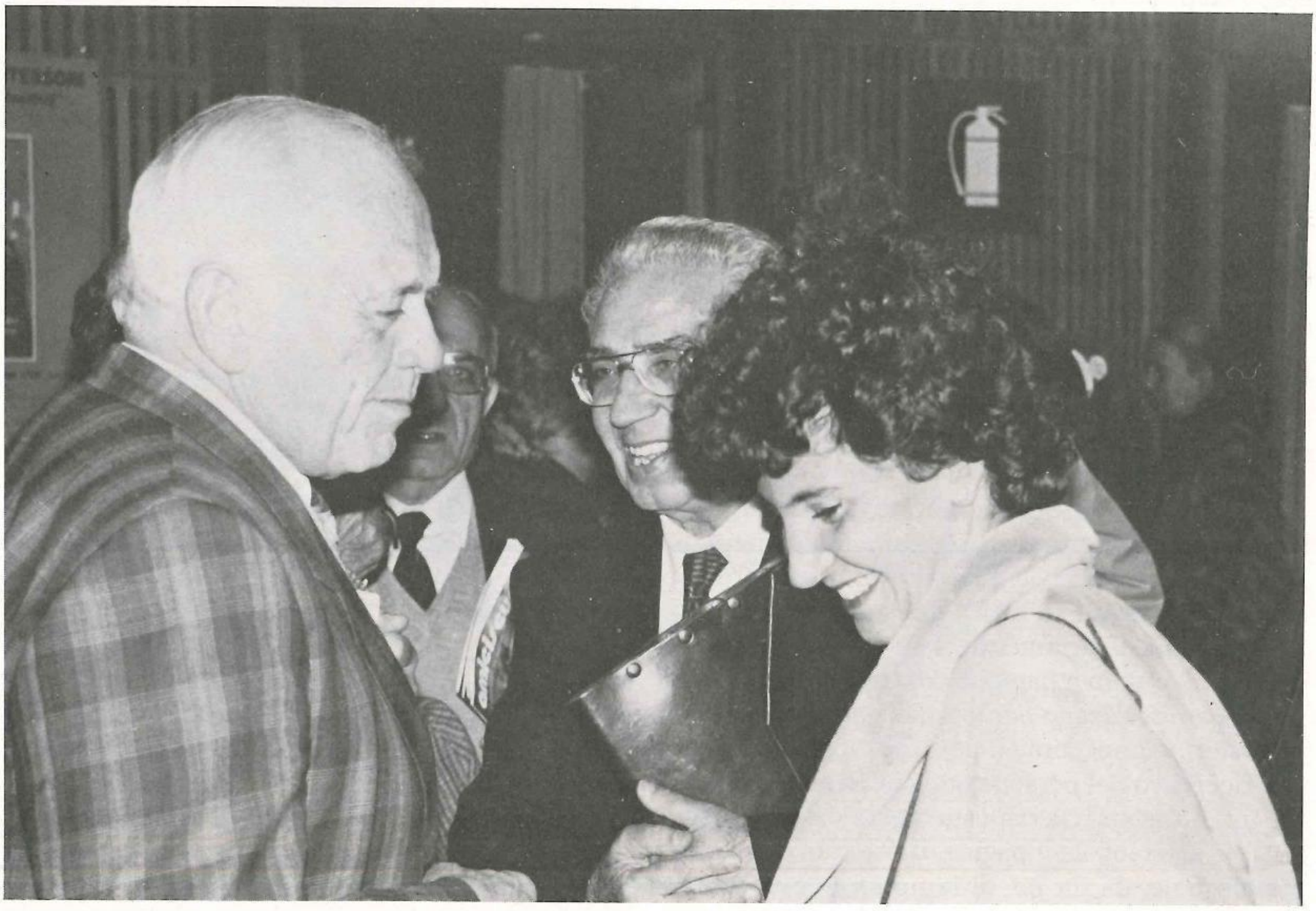
Incontro a Palazzo Taverna

La mattina del 20 novembre un gruppo di montessoriani, convenuti a Roma in occasione delle celebrazioni dell'80° anniversario della fondazione della prima Casa dei Bambini, ha partecipato all'incontro, organizzato dall'Opera Montessori.

Sede dell'incontro i fastosi saloni di Palazzo Taverna messi a disposizione dai marchesi Gallarati Scotti con una generosità ed un senso di partecipazione non casuale.

L'Opera Montessori si era infatti adoperata affinché l'incontro, già programmato con la partecipazione del prof. Mario Montessori j. e delle sue due figliole Ada e Carolina, avesse luogo proprio a Palazzo Taverna, punto di preciso riferimento nella storia del movimento montessoriano in Italia. Fu qui che, agli inizi degli anni '30, i Gallarati Scotti consentirono ad Adele Costa Gnocchi, figura centrale del montessorianesimo italiano, di aprire una Casa dei Bambini che continuò, unica in tutta Italia, a funzionare anche dopo il 1935, quando vennero chiuse le altre scuole dello stesso metodo, compresa la Scuola Magistrale di Viale Angelico fondata dalla stessa Montessori, intanto emigrata all'estero per evitare strumentalizzazioni politiche. Questa *Casa dei Bambini*, ormai celebre, fu definita, non senza un pizzico di orgoglio, un «covo montessoriano». Certo fu un centro «vitale» — come lo definì la stessa Montessori — di studio e di sperimentazione informato alla lucida razionalità montessoriana di Adele Gnocchi (la quale, vale ricordarlo, creò nel 1957 il *Centro Nascita* annesso alla Scuola Assistenti all'Infanzia Montessori da lei fondata nel 1948).

L'incontro a Palazzo Taverna — presenti la marchesa Lavinia Gallarati Scotti e la figlia, principessa Stefania Aldobrandini — ha avuto perciò un doppio valore emotivo e commemorativo: quello di ricordare gli 80 anni della nascita del metodo in uno dei luoghi più significativi della sua applicazione e quello di rievocare la personalità straordinaria e indimenticabile di Adele Costa Gnocchi a 20 anni dalla sua morte avvenuta nel 1967.



Mario M. Montessori junior sta conversando con un'insegnante e con il Commissario Governativo dell'Opera Montessori, dottor Pietro de Santis.

Mario Montessori in Italia

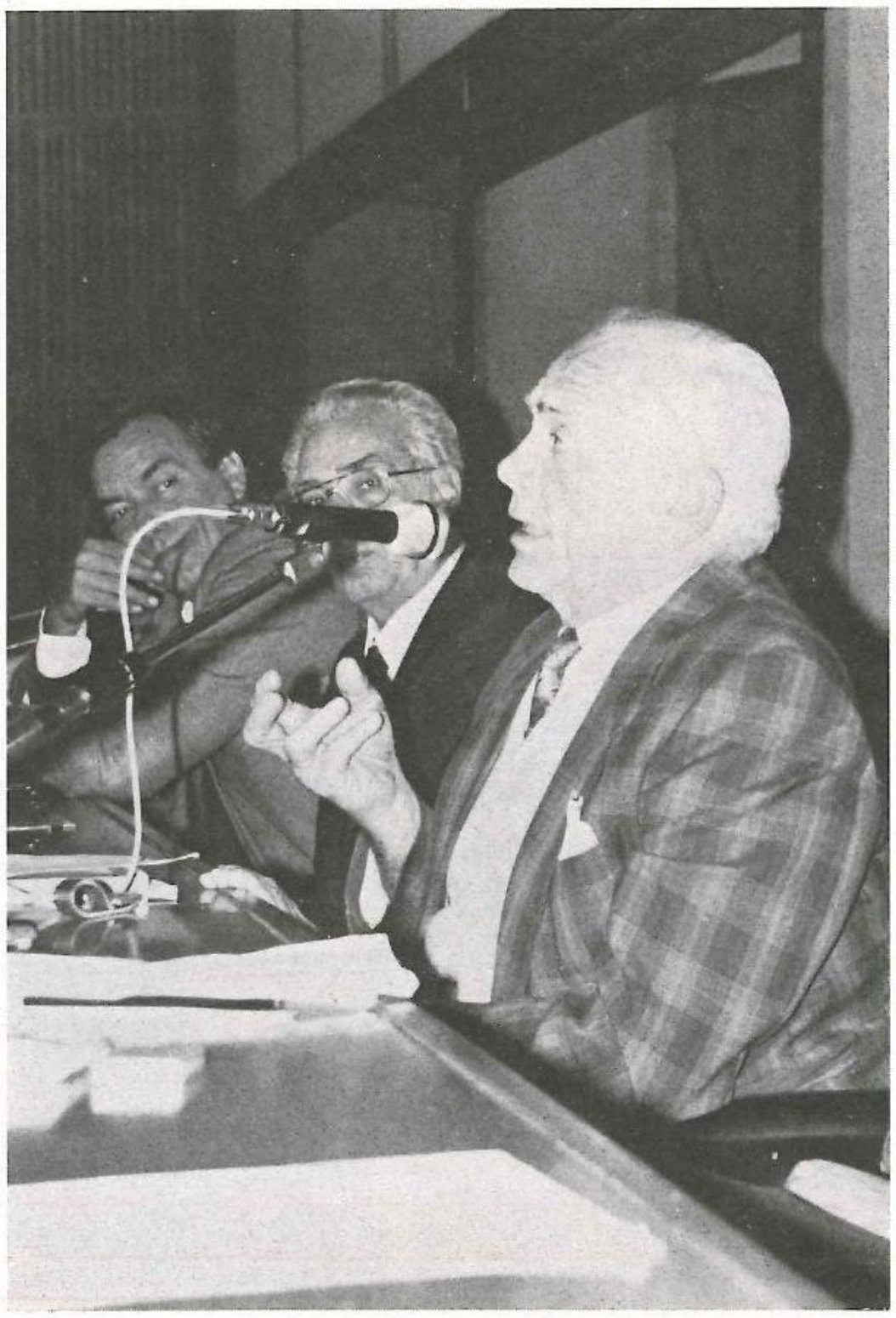
Tommasina Maggiore

Nella suggestiva cornice di palazzo Taverna Mario Montessori si è intrattenuto con i montessoriani convenuti a Roma per la celebrazione dell'80° anniversario della prima «Casa dei bambini».

Nell'avviarmi alla sede indicata nel cartoncino invito, pensavo che due motivi prevalenti avrebbero caratterizzato l'incontro: l'uno culturale, il bisogno di ritrovare la fonte del pensiero di Maria Montessori attraverso la testimonianza dell'illustre nipote; l'altro, una comprensibile e umana curiosità, il desiderio di scorgere nell'uomo, nello psicologo e nello psicanalista, l'eredità culturale e spirituale della nostra grande pedagogista.

Il dott. Pietro De Santis, Commissario Governativo dell'Opera Nazionale Montessori, ha inizialmente posto in risalto con toccanti parole, quanto fosse importante questo incontro per i montessoriani italiani; si è poi soffermato sui fondamentali momenti che il movimento montessoriano vive oggi in Italia, nella ricerca della propria identità e nello sforzo di riprendere il cammino con un nuovo vigore culturale.

Quando la parola è passata a Mario Montessori, il mio interesse e i miei pensieri si sono concentrati sulla sua persona, cioé sull'uomo, per i già detti motivi. Non che mancassi di porre attenzione agli stimoli culturali che provenivano dal suo discorrere. Infatti, mi è sembrato di grande interesse il proposito di una riscrittura delle opere di Maria Montessori con l'intento di sfrondare gli aspetti oggi meno rilevanti della sua personalità ma legati necessariamente al suo tempo, per fare emergere, così m'è parso di capire, gli aspetti che più la caratterizzano come scienziata. Ma poiché i pensieri vanno, come è noto, per loro conto, ciò che ricercavo nel personaggio che avevo di fronte era tutt'altra cosa; la risposta cioé ad una mia particolare e personale indagine, il risultato di un esame al quale, da un po' di tempo a questa parte, vuoi per deformazione professionale, vuoi per una specie di gioco che mi ha preso la mano, sottopongo i miei simili: amici, familiari, conoscenti occasionali. Il gioco si è allargato fino a comprendere innumerevoli persone, note e meno note, a partire dai pedagogisti e dagli insegnanti (compresi i montessoriani) fino ai politici, i governanti, il ministro della P.I., il Presidente Cossiga, Reagan e Gorbaciov. Il gioco consiste nel domandarmi in quale misura e attraverso quali mezzi le persone adulte entrano in sintonia con il bambino. Si pensi ad una scala, al cui vertice si collocano coloro che hanno il massimo della capacità di entrare in sintonia con il bambino, e si pensi all'infimo scalino della stessa, sul quale si collocano coloro che i bambini li detestano, per non parlare di coloro che li maltrattano o li violentano. Ma occupiamoci del problema della sintonia, da un certo gradino in sù. A mio parere sono essenziali tre cose, fra loro interdipendenti: conoscenza delle leggi dello sviluppo infantile; amore per l'infanzia; armonia con se stesso. Queste doti le possiamo anche denominare, in linea generale: cultura, amore, equilibrio interiore. Delle tre, ove manchi, solo la cultura può essere sostituita da buona e profonda intuizione. E poiché tutti gli esseri umani sono, in genere, anche padri e madri, ne deriva che tutti gli essere umani dovrebbero saper entrare in sintonia con i bambini, essere cioé buoni e bravi



Mario M. Montessori junior durante il suo intervento alla tavola rotonda "Educazione per un mondo nuovo", svoltasi alla Sala Convegni del C.N.R., in Roma.

educatori. Ma la cosa non è semplice come sembra apparire. Infatti, nel loro libero andare i miei pensieri mi riportarono alla mente alcuni versi del Giusti: «*I figli, dicono, non basta farli: v'è la seccagine dell'educarli*».

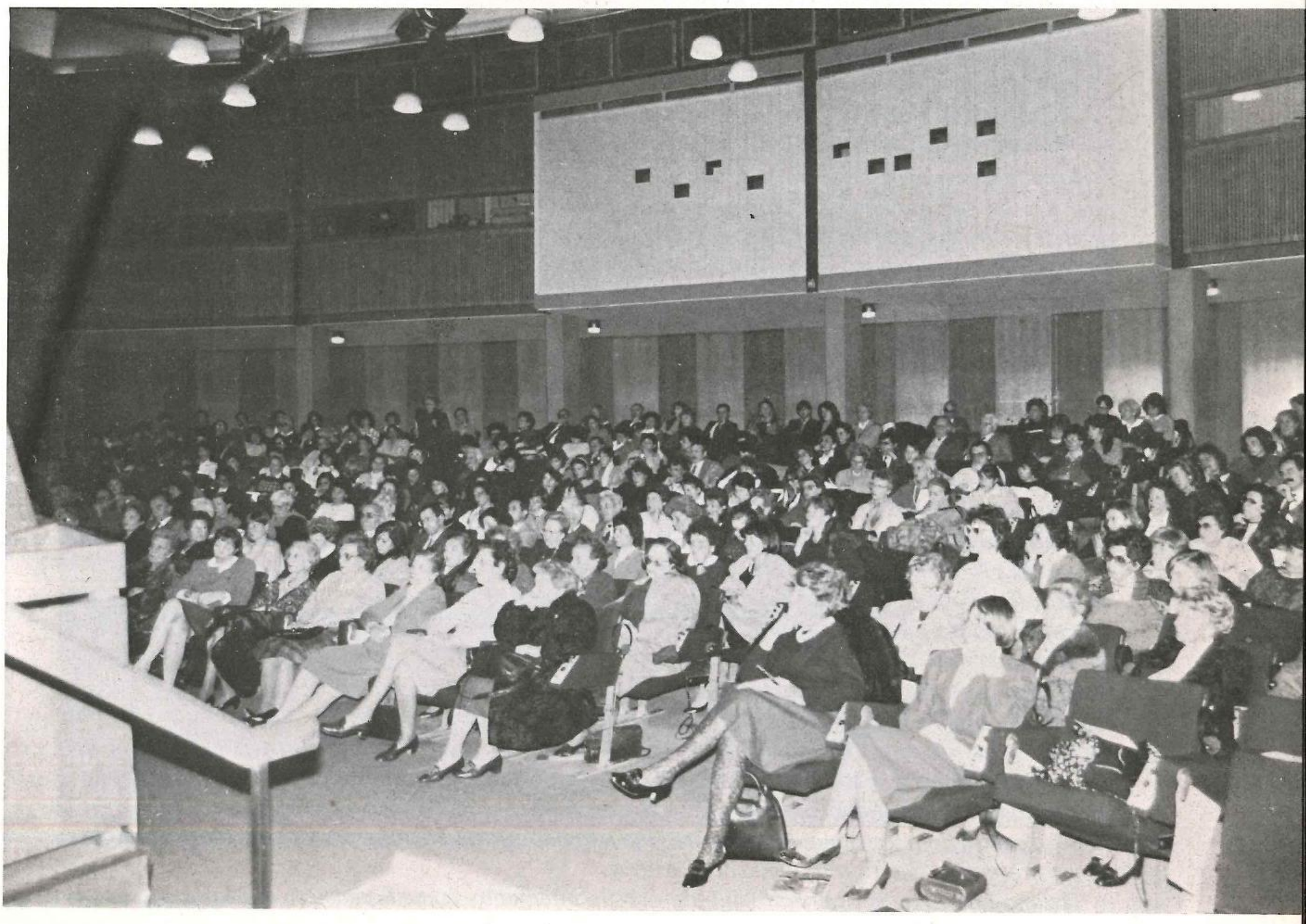
Il sorriso pungente della satira del Giusti, mi fece riflettere che non a tutti o a chiunque si apre il bambino. Vi è la differenza sostanziale tra adulto e bambino; vi è la necessità di rivedere se stessi e la storia della propria vita, di rifare costantemente l'esame alle idee e ai principi che animano i nostri atteggiamenti e i nostri comportamenti. Il bambino pone l'alt; induce l'adulto a fermarsi, a riflettere su se stesso e sul perché ciò debba accadere; a modellare il suo ritmo di vita su quello del bambino, almeno quel tanto che è necessario per intendersi e comunicare. In altri termini, è un problema etico. È cosa seria.

Ma torniamo a Mario Montessori. Era ovvio che coinvolgessi nel mio gioco, forse esasperato e semplicistico, il discendente diretto della illustre educatrice e pedagogista italiana. Egli parlava con garbata ironia. Comunicava i suoi pensieri e i suoi sentimenti con straordinaria semplicità coinvolgendo i presenti nella sua dimensione umana, dai contorni semplici e chiari, rivelando senza fatica alcuna il suo modo di essere, che mi parve dovesse essere il modo o l'essenza dell'essere umano, fatto di dignità, idee, misura, cultura, valori, desideri, speranze, sconfitte, rassegnazione, affetti, libertà ed altro ancora. Tutte queste cose trasparivano dal suo modo di parlare, di gesticolare, di esprimersi; dalle sorridenti frasi con le quali parlava di sé, o evocava alcuni episodi della vita di Maria Montessori, alcuni ricordi, in giro per il mondo, tristi o felici.

È probabile, dicevo sempre tra me e me, che io sia suggestionata dal nome illustre, o dalla consumata esperienza dello psicanalista. Ma non esitai a scacciare il dubbio. Vedevo realizzato, davanti ai miei occhi, il pensiero racchiuso nella celebre frase di Maria Montessori: «Il bambino è padre dell'uomo». Non era cosa da poco.

---

[1] G. Giusti, Poesie, Feltrinelli, 1962, 2 voll., a cura di Nunzio Sabbatucci, Vol. I, pag, 71. I versi sono tratti dalla poesia *Preterito più che perfetto del verbo «pensare»*. Riporto la presentazione del Sabbatucci: «In questa satira, la cui data di composizione non è sicura (intorno al 1837; era già abbozzata nel '35 col titolo *Il mondo peggiora*), il G. mette in ridicolo i brontoloni che rimpiangono continuamente i tempi passati. Sul piano politico, la satira è naturalmente diretta contro tutti coloro che guardavano al liberalismo come al più grande pericolo che potesse correre l'umanità. *Preterito* è voce grammaticale antiquata che significa passato».



21 novembre 1987 - Tavola rotonda

Educazione per un mondo nuovo

T.L.

Il 21 novembre u.s nell'aula magna del C.N.R. ha avuto luogo una tavola rotonda sul tema: «Educazione per un mondo nuovo» con la partecipazione di Luigia Camaioni, Mauro Laeng, Tiziano Loschi, Luciano Mazzetti, Mario M. Montessori.

Ha aperto i lavori il commissario Governativo, dott. Pietro De Santis, che ha sinteticamente evidenziato l'attualità di Maria Montessori e l'impegno dell'Ente per un rilancio del suo messaggio pedagogico ancora oggi ricco di indicazioni e suggerimenti per tutti gli ordini di scuola.

Luciano Mazzetti ha diretto i lavori della tavola rotonda in qualità di moderatore. Nel presentare i relatori egli ha ricordato alcuni elementi basilari dell'impegno che ha condotto Maria Montessori ad una concezione scientifica e al tempo stesso poetica dell'educazione all'infanzia esponendo una rapida sintesi delle prime esperienze da lei condotte per l'educazione degli anormali, come sbocco dei suoi studi e della sua pratica attività di medico; la creazione della prima «Casa dei Bambini» che si qualificò subito come centro di ricerche determinanti per la scoperta del bambino costruttore dell'uomo, padre dell'uomo.

Il mondo nuovo nascerà da questa nuova educazione: educazione all'autonomia, all'indipendenza, alla libertà, cioè «aiuto alla vita».

Questa educazione è ciò che il popolo degli adulti può realizzare, solo ponendosi, come Maria Montessori voleva, a disposizione del popolo dei bambini.

Dalle relazioni è emersa una visione articolata e poliedrica dell'opera di Maria Montessori che offre ancora oggi indicazioni e suggerimenti importantissimi, di grande attualità non solo per l'organizzazione della Casa dei Bambini e della scuola elementare, ma anche per quanto si riferisce alla scuola media e alle scuole superiori in una visione generale del problema educativo che si presenta alla nascita dell'uomo e ne condiziona la vita fino alla morte.

Luigia Camaioni, nel suo interessante contributo ha sostenuto che Maria Montessori ponendo la psicologia come fondamento della pedagogia scientifica giunse a scoprire importanti elementi della vita psichica dell'infanzia: il bambino concepito come organismo unitario, l'individuazione delle energie creatrici e delle leggi che determinano lo sviluppo in una concezione modernissima che vede la natura del bambino in un rapporto di interazione costruttiva. Maria Montessori è giunta per di più ad affermare alcune grandi novità nell'ambito della psicologia, convalidate dalle più recenti ricerche svolte in questo campo (Piaget e altri): l'influenza del movimento e dell'azione del bambino sullo sviluppo dell'intelligenza, l'importanza del comportamento ripetitivo che costituisce la base per l'emergere di nuove strutturazioni cognitive, la polarizzazione dell'attenzione nel processo di attività come elemento basilare per lo sviluppo dell'intelligenza.

Il prof. Mauro Laeng, docente della cattedra di pedagogia nella facoltà di Magistero dell'università «La Sapienza» di Roma, nel suo intervento ha posto in rilievo l'aspirazione a pervenire ad un mondo di pace che accomuna Maria Montessori alle più grandi figure di pensatori e filosofi, da Comenio a Bertrand Russell. In Maria Montessori però, egli rileva come, accanto alla componente messianica ci sia un solido realismo e gli ideali della poesia si realizzano attraverso la scienza. Si sente dire, egli ha poi osservato, che bisogna amare il bambino. Certamente questa è una grande verità, ma l'amore sarebbe sterile se non si traducesse in operazioni concrete: «aiutami a fare da me» è l'aspirazione estrema del bambino che secondo Maria Montessori gli educatori dovrebbero tener presente come finalità della loro azione.

Tiziano Loschi ha sottolineato, quindi, nel suo intervento, come il pensiero di Maria Montessori

non si limiti al metodo o ai problemi dell'infanzia e della fanciullezza, ma spazi in una visione generale dell'educazione, dalla nascita alla maturità. Di qui la sua denuncia del conflitto adulto-bambino e il suo impegno di cittadina del mondo, inteso a creare le condizioni perché tutti gli uomini, a qualsiasi paese appartengano possano costruirsi fin dalle prime esperienze educative, come uomini liberi, indipendenti, responsabili, capaci di autodeterminarsi nella solidarietà con gli altri uomini.

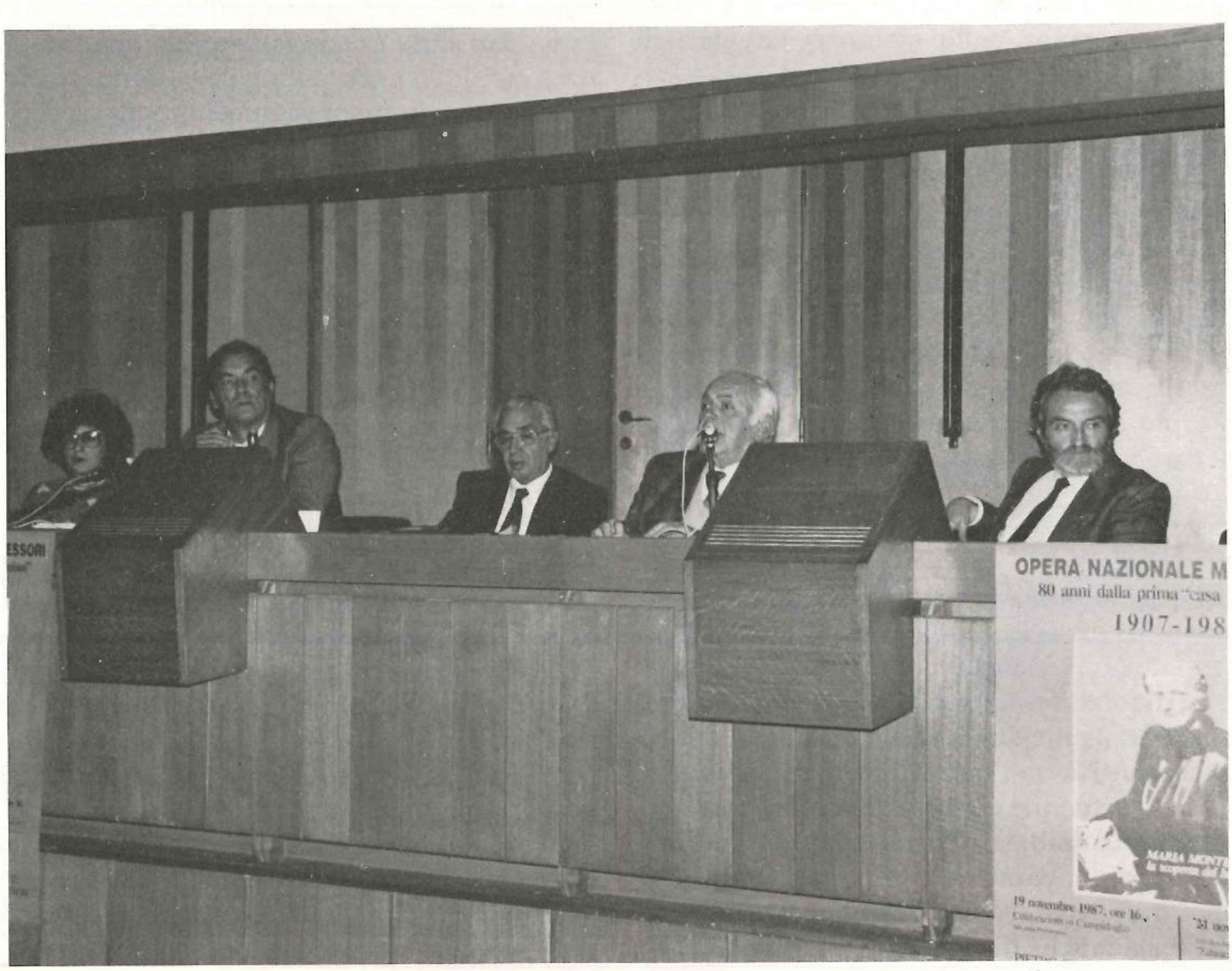
Di qui la sua insistenza per una educazione alla pace che l'ha resa famosa nel mondo e che nel nostro tempo è divenuta una necessità, in vista dello sviluppo e dell'estensione delle armi nucleari che possono provocare la distruzione dell'intera umanità. Mai come oggi l'educazione alla pace, intesa montessorianamente come offerta all'uomo della possibilità di conquistarsi la libertà, la giustizia, la solidarietà è divenuta un imperativo categorico per l'umanità tutta.

Mario Montessori ha concluso la tavola rotonda con la sua testimonianza di vita accanto a Maria Montessori. Ha ricordato la continua ricerca della famosa pedagogista, sempre tesa a rinnovare il suo pensiero sulla base delle sue esperienze e l'impegno costante per le condizioni di vita e di sviluppo del bambino e dell'uomo in tutti i paesi del mondo. Ha saputo convalidare, con il ricordo delle sue esperienze familiari, vive e concrete, i fondamenti del pensiero montessoriano, espressi dagli altri relatori sul piano teorico e concettuale.

Numerosi sono stati gli interventi, fra i quali quello di Flaminia Giudi che ha voluto portare la toccante testimonianza di un uomo educato nella scuola da lei diretta secondo i principi di Maria Montessori, e di Marziola Pignatari, direttrice della nostra rivista, che ha invitato i presenti a riflettere che ancora oggi vivono in molti paesi del mondo i figli della guerra*: molti bambini e giovani si formano come uomini soltanto nella guerra poiché crescono in questa realtà. «Come potranno essere educati o rieducati questi giovani che non hanno mai sperimentato la solidarietà fra gli uomini e non sanno che cosa sia la pace?» L'impegno dei montessoriani e dei non montessoriani deve essere rivolto a questi problemi inquietanti del nostro tempo* [1].

---

[1] V. «Vita dell'Infanzia», n. 11-12, luglio agosto 1983, l'articolo di M. Pignatari dal titolo: «I figli della guerra saranno gli artefici della pace?»



Un momento della tavola rotonda "Educazione per un mondo nuovo", svoltasi alla Sala convegni del C.N.R. in Roma.

La modernità del pensiero di Maria Montessori

Luigia Camaioni

In qualità di studiosa dello sviluppo psicologico, e in particolare dello sviluppo nei primi anni di vita, vorrei prendere in esame e proporre alla vostra attenzione le molte convergenze che esistono tra la concezione dell'infanzia sviluppata da Maria Montessori nella prima metà di questo secolo e le conoscenze acquisite attraverso le ricerche condotte negli ultimi 20-30 anni dalla psicologia dello sviluppo.

Mi sembra utile partire dall'osservazione che, nel complesso, esistono maggiori convergenze tra la concezione montessoriana dell'infanzia e le teorie contemporanee sullo sviluppo infantile di quante ne esistono tra queste teorie e quelle formulate da qualsiasi psicologo dello sviluppo prima degli anni '60. Questa «modernità» del pensiero di Maria Montessori si può, a mio parere, ricondurre in parte alla *globalità* del suo approccio al bambino e al suo forte interesse per l'educazione alla crescita; entrambi questi aspetti le impedivano infatti di settorializzare e parcellizzare lo sviluppo in aree o domini (intelligenza, movimento, linguaggio, affettività) che troppo spesso la psicologia evolutiva ha teso a considerare come distinti e separati, o addirittura indipendenti l'uno dall'altro.

Vediamo ora quali sono più precisamente queste convergenze. Per quanto concerne la natura delle forze che causano lo sviluppo, la Montessori ritiene, al pari delle teorie psicologiche oggi più accreditate (Piaget, Bruner, Vygotskij), che non si tratti né di forze puramente biologico-ereditarie né di forze puramente ambientali bensì di un'interazione costruttiva tra l'individuo e il suo ambiente di sviluppo e dunque di un adattamento attivo dell'individuo all'ambiente. In questo senso la Montessori parla del bambino come «costruttore dell'uomo» e afferma: «Non vi è dunque in queste acquisizioni alcunché di ereditario, e il bambino, assorbendo dall'ambiente che gli è intorno, plasma da se stesso l'uomo futuro» (1952, p. 13). All'interno di questa visione del bambino come organismo attivo e costruttore del suo sviluppo, agli adulti che si prendono cura del bambino, e in particolare ai genitori, viene riconosciuto il ruolo di *collaborare* alla costruzione che il bambino è impegnato a realizzare. «Riconoscere questa grande opera del bambino non significa diminuire l'autorità dei genitori; quando essi si persuaderanno di non essere i costruttori, ma semplicemente i collaboratori della costruzione, tanto meglio potranno compiere il proprio dovere e aiuteranno il bambino con una più vasta visione» (1952, p. 15). E ancora, «La nostra opera di adulti non consiste nell'insegnare, ma nell'aiutare la mente infantile nel lavoro del suo sviluppo» (ibidem, p. 28). Questo concetto che gli adulti, genitori ed educatori, collaborano allo sviluppo ma non lo costruiscono è vicino alla visione dello sviluppo elaborata da Vygotskij e dalla scuola sovietica, mentre si differenzia dalla visione piagetiana secondo cui il bambino è fondamentalmente solo nella costruzione delle proprie capacità.

Una seconda convergenza riguarda la natura del cambiamento che si verifica nel corso dello sviluppo. La Montessori, ancora in accordo con le teorie più recenti, ritiene si tratti di un cambiamento di natura qualitativa piuttosto che quantitativa, che dà luogo ad una sequenza ordinata di periodi o fasi di sviluppo spesso profondamente diversi l'uno dall'altro. I cambiamenti da una fase all'altra sono di tale entità da poter affermare che «lo sviluppo è una successione di nascite» (cfr. 1952, p. 18).

La terza convergenza, infine, riguarda l'importanza attribuita sia dalla Montessori che dalle teorie più recenti ai primi anni di vita come periodo cruciale per lo sviluppo umano. Per questo aspetto è giusto riconoscere a Maria Montessori il merito di aver anticipato e forse stimolato un interesse che si sarebbe pienamente affermato nel campo della ricerca e dell'educazione soltanto due decadi dopo. Ciò è tanto più straordinario se consideriamo che, come ella stessa ammette con rincrescimento: «Negli anni della mia giovinezza i bambini dai due ai sei anni non erano presi in considerazione. ...anche oggi, come in passato, la parte più importante dell'educazione è considerata quella universitaria, perché dall'università provengono coloro che hanno meglio coltivato la facoltà essenzialmente umana chiamata intelligenza» (1952, p. 22). In effetti dobbiamo arrivare agli anni '70 per trovare condivisa, sia dagli studiosi che dai responsabili del sistema educativo, l'idea secondo cui il primo periodo dello sviluppo umano è il più importante e in nessuna altra età della vita il bambino ha maggior bisogno di un aiuto intelligente. D'altro canto, dobbiamo constatare un certo rammarico che questa idea non ha ancora prodotto tutte le conseguenze che ci si poteva

aspettare sul piano della quantità e qualità delle istituzioni educative prescolastiche.

Vorrei ora passare a considerare aspetti più specifici del pensiero di Maria Montessori, che evidenziano alcune interessanti convergenze tra la Montessori e Piaget, già sottolineate da David Elkind in un saggio del 1967 (Harvard Educational Review, vol. 37, 535-545), in cui fa giustamente notare come la diffusione delle opere di questi due pensatori negli Stati Uniti è avvenuta pressoché contemporaneamente durante gli anni '60. In primo luogo, sia Montessori che Piaget considerano il *comportamento ripetitivo* del bambino come la manifestazione esterna dell'emergere di nuove abilità cognitive e del bisogno di esercitare tali abilità attraverso l'azione, e negano quindi che si tratti di semplice apprendimento meccanico o stupida perseveranza, concezioni queste ultime piuttosto frequenti sia in psicologia che in educazione. Com'è noto, Piaget concettualizza il comportamento ripetitivo in termini di reazioni circolari primarie, secondarie e terziarie, mentre Montessori parla di «polarizzazione dell'attenzione» per cogliere il significato dei ripetuti episodi in cui il bambino esegue un certo compito o esercizio (ad es. infilare/sfilare anelli, inserire/togliere incastri, vuotare/svuotare contenitori, abbottonare/sbottonare, ecc.). In uno degli esempi riportati da Maria Montessori, le ripetizioni eseguite da una bambina con attenzione e concentrazione immutate sono 44.

L'importanza attribuita alla ripetizione deriva anche dal fatto che entrambi, Montessori e Piaget, vedono il movimento e l'azione alla base dello sviluppo intellettuale. Così argomenta la Montessori: «Fino ad oggi la maggior parte degli educatori hanno considerato movimento e muscoli come aiuto alla respirazione, alla circolazione, oppure come una pratica per acquistare maggior forza fisica. La nostra nuova concezione sostiene, invece l'importanza del movimento quale aiuto allo sviluppo mentale, quando il movimento sia posto in relazione al centro» (1952, p. 144). Dal canto suo, Piaget individua nello sviluppo *senso- motorio*, caratteristico dei primi due anni di vita, l'anello di congiunzione tra l'organizzazione biologica e l'organizzazione mentale dell'individuo che, partendo dagli schemi di azione del lattante, culminerà molti anni dopo nella conquista del pensiero logico da parte dell'adolescente.

Infine, sia Montessori che Piaget ritengono, contrariamente ad altri psicologi e pedagogisti, che l'apprendimento è determinato dalla capacità o dal livello di sviluppo raggiunto dal bambino piuttosto che viceversa. In altri termini, lo sviluppo stabilisce dei limiti e le capacità raggiunte dal bambino in un dato momento determinano ciò che egli è in grado di apprendere e come lo apprende. Da questa visione deriva l'impossibilità, e l'inopportunità sul piano educativo, di accelerare le tappe dello sviluppo intellettuale; deriva anche l'importanza di fornire al bambino esperienze e ambienti che gli consentano di realizzare le proprie capacità con tempi e ritmi individuali.

«È tanto difficile trovare adulti che non si intromettano nell'attività infantile, che tutti gli psicologi insistono sulla opportunità di riservare al bambino luoghi dove egli possa lavorare senza essere disturbato: per questo le scuole per i bambini piccoli sono molto importanti, specialmente quelle riservate ai bimbi da un anno e mezzo in avanti» (1952, p. 160). In questo modo la concezione montessoriana dello sviluppo infantile si salda strettamente con la sua concezione educativa, dell'educazione cioè come aiuto e rispetto delle immense potenzialità di cui il bambino, figlio dell'uomo e al tempo stesso costruttore dell'uomo futuro, è dotato.

Riferimenti bibliografici

Elkind D., Piaget and Montessori, *Harvard Educational Review*, 1967, vol. 37, 535-545.

Montessori M., *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 1952.

Piaget J., *La costruzione del reale nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1973 (ediz. orig. 1937).



Scuola elementare Montessori di Perugia: due bambini al lavoro con il materiale per l'apprendimento del sistema metrico decimale.

Da Comenio a Bertrand Russell

Mauro Laeng

L'invito montessoriano a preparare un *mondo nuovo o migliore* condivide quella che nel corso dei secoli, da Comenio a Rousseau a Pestalozzi, è stata la fede comune — possiamo dire — degli educatori. Ma aggiunge, se possibile, nel nostro mondo contemporaneo, tra due guerre, tante smentite, tanti contrasti, tante sfide, una accentuazione che allinea Maria Montessori tra le testimonianze profetiche, come quelle di Tolstoj e di Tagore, che hanno auspicato, in una forma utopistica e messianica, questo nuovo domani.

Il *bambino*, per se stesso ma anche per il futuro adulto che è in lui, inizia sempre un nuovo mattino; la speranza che ogni generazione consegna alle successive è soprattutto quella che si possa, un giorno, proprio a partire dalla fratellanza di tutti i bambini, di tutte le razze e di tutti i luoghi, arrivare a fondare un mondo ove regni finalmente la *pace*. Era questa, in fondo, l'aspirazione che i più grandi filosofi, da Immanuel Kant a Bertrand Russell, hanno assegnato alla saggezza operosa che deve essere nei nostri pensieri: nella nostra filosofia e nella nostra educazione ma soprattutto nelle nostre azioni.

Dopo questo primo pensiero vorrei esprimerne subito un secondo, a mio parere, altrettanto importante. In Maria Montessori non c'è soltanto questo ispirato *messianismo*, ma c'è insieme, contemporaneamente, il più solido *realismo*, cosa che non sempre si riscontra in altre testimonianze di questi ideali. Cioè, in Maria Montessori, i fini della *Poesia* sono realizzati con i mezzi della *Scienza*.

Se è vero che l' «inferno è pavimentato di buone intenzioni», direi che nel campo educativo la velleità inefficace è la caricatura più pericolosa della volontà efficace. Quante volte sentiamo dire che il compito educativo comincia anzitutto dall'amare, amare, amare i bambini? Giustissima e profonda verità! Ma ogni amore sarebbe sterile se non si traducesse in manifestazioni concrete. *Aiutami a fare da me*! La grande espressione che Maria Montessori ha con tanta efficacia indicato come la sintesi della richiesta che sale dal mondo infantile al mondo adulto; non quella di sostituirsi! «Aiutami a fare da me!»

Un amore fattivo non è spontaneismo o attivismo vano, senza confini e senza limiti, senza mete e senza traguardi; ma attivismo e spontaneismo che si applicano in concreto a qualche cosa, prendono la misura dell'*oggettività*, con essa si cimentano e si confrontano, con essa costruiscono.

La cognitività e la creatività sono per Maria Montessori *processi* applicati a dei *contenuti*; potremmo ancora una volta parafrasare l'espressione kantiana e dire che «i processi non applicati a contenuti sono vuoti, e i contenuti non conquistati attraverso un processo sono ciechi». Ecco perché, come diceva molto bene la collega che mi ha preceduto, i processi di crescita sono sollecitati da leggi endogene, per la Montessori come per Piaget, però non sono soltanto interni, sono insieme un processo di apprendimento che «morde», sulla realtà, che se ne appropria, che se la assimila, nel momento stesso in cui riconosce il feed-back della necessità dell'accomodamento. Apprendimento senso-percettivo, apprendimento concettuale, apprendimento affettivo-sociale. Anche io sono stato molto colpito dalla pagina ricordata poc'anzi dalla professoressa Camaioni, relativa alla ripetizione, e sono ancora convinto che questo sia uno dei «colpi di sonda», forse, delle osservazioni più acute che abbia fatto l'educatrice. Voglio però leggervi le poche righe che precedono quanto ha detto la collega. Scrive Maria Montessori:

«Io stavo facendo le mie prime prove nell'applicare i principi e parte del materiale che mi erano serviti molti anni prima alla educazione dei bambini deficienti, sopra i piccoli bambini normali di San Lorenzo, quando mi accadde di osservare una bambina di circa tre anni che rimaneva profondamente assorta sopra un incastro solido, sfilando ed infilando i cilindretti di legno nei loro posti rispettivi. L'espressione della bambina era di una così intensa attenzione che mi sembrò quella una manifestazione straordinaria. I bambini fino allora non avevano mai mostrato una tale fissità *sopra un oggetto e la mia convinzione sulla instabilità caratteristica dell'attenzione nel piccolo bambino, che passa senza posa da cosa a cosa, mi rendeva ancora più sensibile al fenomeno. Osservai intensamente la piccina senza disturbarla e cominciai a contare quante volte ripeteva l'esercizio, ma poi, vedendo che continuava molto a lungo, presi la poltroncina sulla quale era seduta e posi poltroncina e bambina sulla tavola. La piccolina raccolse in fretta il suo incastro, poi lo posò attraverso i braccioli della poltroncina e mettendosi in grembo i cilindretti, continuò il suo lavoro. Allora invitai tutti i bambini a cantare, essi cantarono, ma la bambina continuò imperturbata a ripetere il suo esercizio anche dopo che il breve canto fu cessato».*

Avete sentito dalla collega a quante ripetizioni essa arrivò.

Ebbene, due piccole osservazioni. Anzitutto un'osservazione di metodo: la Montessori vede una bambina, si arresta, la osserva con estrema attenzione, criticamente cerca di rendersi conto del suo operato ed in questo si dispone, come maestra, a diventare alunna nei confronti della bambina. In quel momento la maestra capisce che il suo compito è quello di *imparare dalla bambina*. Credo che uno dei maggiori meriti di Maria Montessori sia stata la capacità estrema di cogliere quell'attimo in cui si rivela il momento creativo dell'animo infantile, di saperlo cogliere anche là dove forse molti sarebbero passati disattenti o distratti.

Ma poi c'è un'osservazione di contenuto: la bambina, continuando a ripetere quel gesto, in realtà cerca di esplorarne, starei per dire di gustarne in sé tutti gli aspetti. È la prima dimostrazione della capacità di non considerare il mondo in maniera indifferente, come un continuum in cui non vi sono significati, bensì proprio la capacità di isolare una situazione e di percorrerla e ripercorrerla senza posa. Potremmo dire, rubando l'espressione a psicologi che sono venuti dopo, «cercando di far risaltare una figura da uno sfondo».

Molti concetti si sono venuti affermando nel campo della Pedagogia in questi ultimi decenni, come quelli di programmazione, curricolo, obiettivi, materiali. Ebbene, io penso che dalla osservazione compiuta agli inizi del secolo dalla grande educatrice in poi, ben poche volte questi concetti, prima ancora che essi fossero etichettati, siano stati compresi così a fondo come da lei.

Procedere con ordine vuol dire conseguire mete precise. Non occorreva parlare ai tempi di Maria Montessori di *programmazione*, ma bastava averne ben chiara la consapevolezza, ed il concetto che la programmazione non sarebbe stata soltanto un'elencazione nuda e cruda di nozioni, ma qualche cosa di più.

L'aspirazione del *curricolo* è quella di fissare non solo una «lista della spesa», ma di tracciare itinerari e strumenti, apprendimenti di azioni ed operazioni. Il *programma* può essere nelle carte ufficiali enumerato come una serie di prescrizioni che vengono poi controllate in un esame. Il curricolo no, il curricolo è qualche cosa di più completo che investe la vita complessiva della scuola; è fatto di cose che vengono «agite in quante pensate e pensate in quanto agite». La scuola non deve soltanto preoccuparsi di raggiungere determinati risultati come meri dati di fatto nella loro crudezza, ma deve cercare di pervenirvi attraverso un'operosa conquista.

Simile discorso può farsi degli *obiettivi*. Credo che nessuno come Maria Montessori fosse convinto che non c'è educazione compiuta, non c'è apprendimento effettuato se non viene conseguita una meta, un traguardo, come un «saper dire», un «saper fare»; ne è testimonianza la soddisfazione, la felicità che sprizza da tutti i pori, potremmo dire, di un bambino quando ha conseguito il suo scopo, quando ha risolto il suo problema: per esempio quando ha portato alla fine quel gioco autocorrettivo e mirabile che gli è offerto dal materiale. Questa è la dimostrazione che l'obiettivo è stato raggiunto.

A proposito del *materiale*, oggi noi sappiamo che c'è addirittura da parte di molti, quando si criticano le insufficienze della scuola, una sorta di «mito» delle attrezzature. Ora, il materiale montessoriano, che è stato indubbiamente, dopo quello di Fröebel, tra i primi seriamente impostati secondo criteri scientifici, ha proprio caratteristiche opposte a quelle che, secondo facili slogans, alcuni fanatici delle attrezzature vorrebbero. È un materiale semplicissimo, modulare, componibile. Non credo che Maria Montessori avrebbe rifiutato la lavagna luminosa, non credo che avrebbe rifiutato il computer, perché mezzi di questo tipo si sarebbero ben inseriti anche nella sua mentalità, nella sua capacità di far tesoro di tutto ciò che la Scienza e la Tecnologia fornivano; però essa aveva privilegiato quel materiale che rappresenta il giocattolo «infinito», nel senso che non è finito, non ha un solo modo di essere impiegato, ma proprio per la sua modularità e componibilità, si offre, si piega a mille possibili invenzioni.

Da un nostro filosofo del '700, Gianbattista Vico, fino a Piaget, è stato detto e ripetuto che «sa» veramente una cosa soltanto colui che la sa costruire: *verum ipsum factum - verum ipsum facere*. Ebbene, la capacità di montare e smontare, anche per Piaget, è sintomo e dichiarazione della conseguita capacità di una «reversibilità» mentale. La capacità di esplorare in tutte le direzioni quello che è un reticolo di relazioni senso-percettive o concettuali, è tutt'uno con la capacità effettiva di possederlo, perché è la testimonianza che noi siamo in grado di «rifare» la cosa, di ricostruirla, in qualche modo facendoci demiurghi o ripetitori dell'azione divina — come avrebbe detto Fröebel. Ebbene, questo non è un concetto remoto o peregrino, in quanto riscontrabile in altri autori. Anche Bruner, quando ci dice che apprendere a fondo vuol dire apprendere le «strutture», vuol dire che non dobbiamo limitarci alla superficie, all'apparenza delle cose, ma andare a quello che è il loro segreto interno di fabbricazione, che consente di farle o disfarle.

Dopo Maria Montessori i «materiali strutturati» si sono moltiplicati all'infinito. Abbiamo visto la fortuna che è arrisa ormai ai blocchi logici in tutte le scuole materne ed elementari del mondo, a



Il prof. Mauro Laeng durante il suo intervento alla Tavola rotonda "Educazione per un mondo nuovo" svoltosi in Roma, presso la Sala Convegni del C.N.R.

questi mezzi che tanta rassomiglianza hanno con quelli che proponeva la dottoressa. Abbiamo anche visto i nostri bambini alle prese con il famoso «cubo di Rubik», inventato da un geniale ingegnere ungherese. Il cubo ha sei facce ciascuna delle quali ha un diverso colore, è possibile scomporle e ricomporle. Un adulto può stare anche un'intera giornata senza risolvere il problema, mentre il bambino, con la faccina felice, ci presenta ben presto il problema del cubo di Rubik risolto.

Direi che questa è una tardiva, una postuma vittoria di uno dei concetti fondamentali di Maria Montessori: il controllo delle cose è anche il controllo di sé. Il bambino viene *liberato* in quanto viene *normalizzato*.

Non c'è qui la retorica di una spontaneità senza confini, ma piuttosto la serietà di un impegno, in cui il controllo delle cose significa *competenza* e quindi «sicurezza» nei confronti delle cose, che non sono più minacciose ma diventano strumenti al servizio della persona; questo significa anche controllo di sé e quindi *responsabilità*. Credo che se noi potessimo mettere ogni cosa al suo posto ed ognuno al suo posto, come sognava Socrate nei dialoghi riportati nelle pagine immortali di Platone, in quella che è la repubblica ideale, allora forse non saremmo lontani dal principio della Giustizia come ordine razionale e da una società che sa vivere i fondamenti ed i principii autentici della pace.

Sono lieto che in questa ricorrenza a Maria Montessori siano stati decretati gli onori dei fasti del Campidoglio ed oggi la presentazione in questa sala che è l'Aula degli Atti accademici del Consiglio Nazionale delle Ricerche: cioè del massimo organismo italiano che raccoglie tutti coloro che in tutti i Paesi del mondo hanno tenuto alto il nome italiano, contribuendo al progresso delle Scienze, non solo della Natura ma anche dell'Uomo.

Ho il piacere di dire che, con uno degli ultimi atti del Magnifico Rettore uscente, è stato creato presso l'Università di Roma un *Museo storico della didattica*; avrò il grande onore, come Direttore di esso, di inaugurare appena possibile, con la collaborazione dell'opera Montessori, due sale dedicate all'opera di questa grande educatrice, non solo per ricordare il suo nome, ma soprattutto quello che Le deve con profondo affetto e gratitudine la città di Roma, qui, in questo medesimo quartiere dove ora ci troviamo.

Maria Montessori e l'educazione alla pace

Tiziano Loschi

Nella valutazione del contributo dato da Maria Montessori alla riforma dell'educazione si commette spesso l'errore di isolare da tutta la sua opera il «metodo Montessori», ignorandone gli sviluppi successivi. Tali sviluppi non si riferiscono soltanto alla riforma della scuola secondaria e dell'Università che pure contengono spunti, indicazioni, suggerimenti validi per un rinnovamento di tutti gli ordini di scuola, ma soprattutto alla visione generale del problema educativo, che si presenta alla nascita dell'uomo e ne condiziona la vita fino alla morte. «Proprio in questa visione universale dell'educazione, proprio in questo ampliamento dell'opera educativa dobbiamo ricercare le ragioni della fama internazionale della nostra grande educatrice», come afferma Marziola Pignatari [1] e della sua educazione alla pace.

In questa visione il metodo Montessori è in realtà una concezione nuova del bambino e, quindi, dell'uomo, una nuova prospettiva del suo modo di essere, di svilupparsi attraverso la spinta di energie creatrici interne, il cui procedimento è regolato da precise leggi naturali, uguali per tutti i bambini, in qualsiasi luogo del nostro pianeta.

L'osservazione, lo studio e la conoscenza di queste leggi costituiscono le condizioni di un'opera educativa veramente efficace, finalizzata al progresso del bambino nel cammino della vita, alla costruzione autonoma di una personalità che sappia vivere in solidarietà nel gruppo umano, capace di provvedere al miglioramento di sé per rendere migliore l'esistenza degli altri. Di qui la sua lotta contro la tradizione educativa che ha sempre oppresso i bambini, poiché ne ha ignorato e continua ad ignorarne le leggi naturali di sviluppo; di qui la sua campagna a favore del rispetto per la profonda vita psichica del bambino in un ambiente educativo che favorisca la formazione autonoma delle sue qualità migliori; di qui infine la sua educazione alla pace, intesa come educazione alla libertà fin dalla nascita, una educazione capace di superare il conflitto antico e sempre presente che deforma le relazioni fra adulti e bambini: i primi ignorano le grandi possibilità dei bambini e inconsciamente ne soffocano il germe fin dalle prime manifestazioni; i secondi lottano invano contro la tirannia degli adulti.

Il messaggio di Maria Montessori è quanto mai attuale: anche oggi è largamente diffuso fra coloro che si occupano direttamente dei bambini un analfabetismo preoccupante sulle loro esigenze primarie e sui loro ritmi di sviluppo. Alcuni teorici affermano che il conflitto adulto-bambino si è capovolto nei suoi termini: al bambino che aveva paura dell'adulto si è sostituito l'adulto timoroso e pauroso verso il bambino e la sua tirannia. Può darsi che questa tesi trovi conferma in molte realtà familiari e in molti genitori che provano una sorta di timore e di insicurezza nei riguardi dei loro figli; tuttavia tale paura nasce sempre dalla scarsa conoscenza dei bambini e, nella sostanza, le vittime di questa situazione restano sempre i bambini, privi dei punti di riferimento necessari al loro sviluppo. Del resto nella nostra società i media tendono a dare informazioni false, finalizzate ad un immagine di un bambino-soggetto/oggetto di consumo o di un soggetto sempre vincente, che raggiunge brillantemente i risultati. È un'immagine falsata, che provoca conflitti, insicurezze e non la padronanza di sé necessaria alla costruzione della pace.

La costruzione della pace oggi, perché sia duratura, e tutti gli studiosi sono d'accordo, richiede un capovolgimento delle strategie di formazione dell'uomo, capace di estirpare e di trasformare radicalmente atteggiamenti e visioni del mondo, radicate nella nostra storia. Se, ad esempio, storicamente, si è sviluppata una dottrina della *guerra giusta* (per quanto oggi appaia logicamente inaridita) certo mai si è delineata una dottrina della *pace giusta* (diversa da quella imposta dai vincitori sui vinti, di ogni tempo). L'argomento, a ben guardare, è molto più significativo e rilevante di quello relativo allo scoppio delle guerre, dal momento che la pace, alla coscienza comune, appare come un bene primario, addirittura come condizione indispensabile per il conseguimento di altri beni. E tuttavia ancora oggi le difficoltà nascono quando ci si chieda concretamente se una pace, anche se ingiusta, non sia preferibile ad una guerra, per quanto giusta. Fino a quarant'anni fa la risposta appariva chiara: la guerra trovava una giustificazione nel fine da perseguire: la liberazione dallo straniero o la salvaguardia della democrazia, o la creazione di uno stato nazionale. Ma ora con le armi atomiche e nucleari che minacciano un olocausto di tutta l'umanità, le cose sono mutate: quanti polacchi oggi preferirebbero una guerra giusta per il diritto a disporre di loro stessi — guerra che porterebbe alla loro distruzione e non solo alla loro

— alla pace ingiusta, nella quale pur continuano la loro azione?

Si pone qui la dimensione internazionale della pace, ovvero l'impossibilità di affrontarla in termini puramente nazionali. Dimensione internazionale ben presente nell'opera di Maria Montessori, impegnata a fortificare lo spirito e l'intelletto di tutti gli appartenenti alla società umana, soprattutto dove esistono zone grigie. «Occorre salvare gli uomini dalla fame e dalla miseria, redimere gli uomini che sono ai margini della vita sociale perché sommersi dall'oscurità dell'analfabetismo, non solo dall'analfabetismo strumentale ma dall'ignoranza, dai pregiudizi, recidendo le catene che li tengono schiavi, preda dei persuasori occulti e palesi, capaci di trascinare le masse anonime dovunque essi vogliano condurle»[2]. Di qui la sua lotta contro l'analfabetismo, finalizzata ad una formazione spirituale ed elevazione intellettuale dell'umanità per un «mondo nuovo» di consapevolezza, di libertà, di giustizia, per una nuova qualità della vita.

La pace in Maria Montessori e la pace oggi

La pace, quindi è la meta che si raggiunge grazie ad un processo di acculturazione e ad una riforma educativa, messaggio di Maria Montessori più che mai attuale nel nostro tempo in cui «educare alla pace» diviene una necessità impellente per la salvaguardia dell'umanità. Dopo gli eventi di Hiroshima e Nagasaky il problema della pace ha assunto una dimensione nuova e più inquietante, divenendo l'unico strumento per la sopravvivenza del genere umano. Occorre che i bambini, i ragazzi, gli adolescenti si affaccino alla vita con una consapevolezza nuova rispetto al passato, orientata a costruire la pace con metodi pacifici. È la scommessa della società del presente e del futuro. Ma che cosa significa educare alla pace oggi?

Mi permetterò di indicare alcune istanze, alcune coordinate basilari che hanno immediati riflessi nell'opera educativa; coordinate già individuate da Maria Montessori e attuate nella sua riforma. Innanzitutto la *libertà*: senza libertà non si ha pace degna dell'uomo. La *pax romana* era certo una pace, ma imposta; oggi la pace autentica, sotto il profilo umano, deve essere scelta ed il processo educativo deve essere attento a far crescere le persone nella libertà. È a tutti noto che M. Montessori ha difeso il principio di libertà, condizione illuminante dell'attività responsabile e ha sempre considerato l'educazione alla libertà e nella libertà come fine ed essenza dell'opera educativa. «La libertà non esiste mai là dove si combatte per soffocare qualche cosa, ma solo dove si lascia l'espansione illimitata alla vita. (...) Occorre dunque considerare il bambino, liberarlo dagli innumerevoli ostacoli che incontra nel suo sviluppo e aiutarlo a vivere». Maria Montessori ci ha lasciato pagine bellissime sulla libertà dei bambini nel quadro degli interessi ideali dell'umanità tutta. I bambini che sviluppano la loro forza in un clima di libertà vivificante, nella scuola e nella famiglia, libertà intesa nel senso più alto della parola, saranno domani gli artefici di un mondo migliore.

Una seconda coordinata irrinunciabile è la *giustizia*: crescere tutti insieme, individui, popoli, nazioni, a livello di diritti-doveri riconosciuti ed esercitati. La giustizia costituisce un presupposto fondamentale di Maria Montessori, che considera la dignità e l'indipendenza di tutti gli uomini, elevati intellettualmente, come elemento basilare della libertà e della pace universale.

Una terza coordinata sulla quale dobbiamo confrontarci è la *verità*. «Non si può costruire un rapporto pacifico nella menzogna», affermava Spinoza. Uno dei rischi che corriamo oggi dipende dalle centrali internazionali che manipolano l'informazione. Sono queste centrali che non educano alla verità, e ostacolano lo sforzo di cogliere la complessità dei problemi, di non arrendersi di fronte ad essi, di denunciare i nostri limiti e i nostri difetti, le nostre insufficienze all'analisi e alla sintesi, per la soluzione dei problemi. E questa è proprio la funzione dell'opera educativa nella scuola del nostro tempo e nella scuola Montessori, dove i bambini si cimentano con le cose e con se stessi, con il «materiale di sviluppo»; autonomamente scompongono e ricompongono con la possibilità dell'errore e dell'autocorrezione in un rapporto aperto, chiaro, veritiero con se stessi e con le proprie possibilità; apprendono in tal modo che l'errore fa parte della vita.

Una quarta coordinata è la *solidarietà* fra soggetti socio-politici ad ogni livello. È il caso di far riemergere una parola, forse usata ancora con pudore, l'amore. Occorre riparlare di amore in educazione per costruire la pace. E chi meglio di Maria Montessori ci ha fatto conoscere questo amore, basato sul rispetto e la considerazione del bambino, costruttore dell'uomo?

Un ultimo aspetto basilare è la *pace* come sviluppo plenario e planetario: sviluppo plenario di ogni persona, a qualsiasi gruppo appartenga, sviluppo planetario di tutte le persone, di tutti i gruppi etnici e socio-politici di questo nostro mondo. Sulla base di questi principi Maria Montessori sviluppò sistematicamente la sua opera per tutto l'arco della sua esistenza, ispirandosi all'ideale della pace universale, dell'alleanza fra gli uomini, della fraternità di tutti i popoli della terra. L'educazione come «aiuto alla vita» intesa come aiuto ai bambini a costruirsi liberamente come uomini, si integra non a caso nell'educazione cosmica.

Quando si parla oggi di educazione alla pace occorre fare un grande sforzo, poiché nel cammino verso la pace le scorciatoie non pagano. Le scorciatoie sembrano spesso praticabili, ma non conducono a mete o conducono a mete troppo parziali.

E allora è necessario lo sforzo della ragione per aiutare l'uomo a costruirsi come uomo di pace, a costruire una cultura della pace e non una ideologia della pace.

Oggi, infatti, nella scuola ci si limita ad educare a questa ideologia della pace: si incute terrore di fronte alle possibilità di un conflitto nucleare, ci si limita ad illustrare gli effetti disastrosi di una guerra atomica, a presentare le allucinanti prospettive del cosiddetto «inverno nucleare» o quelle legate alla distruzione dello strato di ozono e al mancato filtraggio dei raggi ultravioletti.

Ma una pedagogia del terrore è una povera pedagogia: l'equilibrio del terrore non si supera con la pedagogia del terrore o solo con quella. In realtà il problema è proprio quello di capire come mai l'umanità si stia impegnando in un gioco così folle, così schizofrenico, così paranoico. Questi aggettivi non sono miei, sono di Freud, Russell, Einstein, i più importanti scienziati coinvolti dai problemi reali del nostro secolo. Quali egoismi spingono su questa strada e quali meccanismi decisionali rendono possibili queste scelte? Tornano alla mente, nella loro luce profetica, le parole bellissime dedicate da Maria Montessori alla conquista della pace, che si può realizzare solo attraverso la salute psichica dell'uomo. Le cause della guerra sono nascoste nella psiche degli uomini: la civiltà nostra decade, parallelamente al progresso della scienza, perché lo spirito degli uomini è traviato dal cattivo uso delle forze ingenti che l'uomo ha strappato alla natura misteriosa. Solo il bambino può rigenerare psichicamente l'uomo: il bambino può essere educato a comprendere le ragioni antiche e il comandamento divino della solidarietà degli uomini.

A conferma di ciò, le tesi fondamentali emerse dai numerosi convegni di studio del nostro tempo portano a concludere che l'educazione alla pace tende a coincidere con l'educazione pura e semplice e che la cultura di pace tende a coincidere con una cultura seria ed aggiornata, costruita con autonomia, consapevolezza, senso di responsabilità. E non è questo il pilastro, l'istanza centrale sulla quale è costruita tutta la riforma educativa di Maria Montessori?

---

[1] M. Pignatari, *Maria Montessori cittadina del mondo*, Comitato italiano dell'OMEP, Roma 1967, p. 91.

[2] Tutte le citazioni sono ricavate dal volume: M. Pignatari, *Maria Montessori cittadina del mondo, op. cit.*

Cecilia Aliprandi
Rosanna Bissi
IMMAGINI
Per l'avvio alla lettura e al gesto grafico

Cecilia Aliprandi
Rosanna Bissi
QUANTE IMMAGINI!
Esercizi gioco di precalcolo



GIUNTI MARZOCCO

Due volumi per avviare il bambino di quattro-sei anni sia alla lettura e alla scrittura sia alla conoscenza del mondo dei numeri e del concetto di quantità. In entrambi i volumi gli incontri con la parola (*Immagini*) e con la quantità (*Quante immagini!*) sono considerati importanti momenti dell'apprendimento infantile, "prerequisiti" delle capacità logiche che nel bambino si svilupperanno in seguito. Ai libri è allegata una guida ragionata per l'insegnante o i genitori, che aiuterà l'adulto-educatore a rispettare la gradualità del processo d'apprendimento nel bambino.

Volumi in brossura (formato cm 19x25) di 128 pp. illustrate a colori, con copertina a colori plastificata.

Maria Montessori: il bambino visto nella sua globalità

Mario Montessori

Desidero, anzitutto, premettere che Maria Montessori diede un valore particolare ai primi anni di vita del bambino in quanto scoprì che essi sono determinanti per la formazione dell'uomo e su questa convinzione costruì e sviluppò il suo metodo. Questa scoperta era stata già fatta prima di Maria Montessori da una corrente di studio alla quale anche io appartengo e cioè dalla psicoanalisi attraverso una serie di esperienze condotte sugli adulti ammalati.

Invece, Maria Montessori era giunta alla sua scoperta attraverso l'*osservazione* del bambino, della sua globale personalità.

Com'è noto tanto la psicoanalisi che la pedagogia scientifica sono rimaste fuori dalla scienza classica. E ciò, perché, a mio giudizio, sia l'una che l'altra hanno voluto studiare l'uomo nella sua totalità, nei fattori complessivi della sua formazione, tenendo conto dei suoi vari aspetti, delle motivazioni di alcune difficoltà nel suo sviluppo.

Oggi l'atteggiamento accademico è cambiato all'estero ed anche in Italia; è perciò importante che venga valorizzata la scientificità del pensiero montessoriano. Molto importante è capire il valore dell'esperienza umana, nel caso di Maria Montessori dell'esperienza del bambino.

Esistono periodi precisi in quella che è stata chiamata «costruzione» della personalità, costruzione che è importante non soltanto per quanto si riferisce all'adattamento all'ambiente, ma anche come costruzione interiore della persona umana.

Maria Montessori, tornata in Olanda dal suo lungo esilio in India, al termine della seconda guerra mondiale, tenne quattro lezioni ad Amsterdam e parló dell'uomo. Mi chiese di fare un disegno. Infatti, ella si aiutava sempre con disegni schematici per far capire meglio il suo discorso.

Questo disegno è la rappresentazione dell'uomo, del gruppo umano, non dell'individuo. Vi si vedono piccoli uomini messi in cerchio con le mani che non si toccano ma legati da un filo attraverso la bocca. Da ognuno di questi individui, posti in circolo, parte un filo che raggiunge un altro. Il disegno sta a significare questo: ogni individuo ha le mani libere perché sceglie il suo lavoro ma è legato agli altri dal comune linguaggio. Il filo che parte da ogni individuo sta a rappresentare che i valori della vita di ognuno vengono raccolti nella comunità e costituiscono i valori religiosi, morali, culturali e sociali del gruppo cui si appartiene.

Accanto ad uno dei piccoli uomini disegnati c'è la figura di un bambino con un'antenna in testa rivolta verso l'adulto e che sta a significare come il bambino capti o per meglio dire *assorba* i valori, gli usi, i costumi, il linguaggio dell'adulto. Quindi il valore dell'individuo sta nel contributo che sa dare alla comunità a cui appartiene. Ciò lo rende uomo. È molto importante capire il valore di quanto il gruppo umano offre alla costruzione interiore dell'individuo.

Nel mio lavoro di psicanalista vengo spesso invitato ad occuparmi di casi giudiziari e mi è capitato di conoscere ad Amsterdam tre ragazzi berberi cresciuti in un paese governato dalle leggi islamiche in cui tutto era proibito e non avevano potuto costruirsi una loro personalità indipendente, capace di regolare le loro azioni.

Trovandosi poi in un ambiente diverso dove non esistevano violenza né proibizioni assolute si erano ritenuti liberi da coercizioni e quindi anche di commettere azioni delittuose.

Casi del genere si presentano sempre più spesso nel nostro lavoro di psicanalisti: oggi molti bambini abbandonati a se stessi, hanno avuto una vita libera e felice e in conseguenza non sono stati educati al senso di responsabilità. Divenuti uomini, non sono quasi mai recuperabili.

Ritorniamo, ora, al tema generale di questo nostro dibattito: l'educazione per il nuovo mondo. Come diceva Maria Montessori, bisogna sempre ricordarsi che noi viviamo da tempo in un nuovo mondo. Cos'altro vogliamo? C'è tutto! Abbiamo raggiunto possibilità di vita incredibili! Se penso solo alla mia vita, alle cose che ho visto apparire, alle cose che ci sono oggi e che non c'erano allora! Dalla luna, ci immergiamo nelle profondità marine, ci sono i missili che possono portare dappertutto la forza della distruzione, c'è la televisione che viene dalla stratosfera... Ci sono tante cose, ma quello che manca è l'azione educativa tendente a rendere l'uomo capace di saper utilizzare tutte le possibilità, le conquiste scientifiche di questo mondo nuovo, in una forma che sia positiva per la società. Ecco l'importanza grande dell'educazione: spetta a tutti noi la responsabilità di aiutare i giovani ad adattarsi a questo mondo nuovo così com'è, aiutandoli a divenire i creatori di un avvenire di pace e di tranquillità, allontanando il pericolo di una distruzione scientifica dell'umanità.

Sintesi della discussione e conclusioni

Al fine di completare la documentazione delle celebrazioni Montessoriane, i cui Atti sono contenuti nel presente numero monografico, riassumiamo nelle pagine che seguono i principali interventi e le repliche dei relatori.

Il dibattito è stato guidato dal prof. Luciano Mazzetti.

Gli interventi e le repliche

Il *prof. Luciano Mazzetti* ha detto: «Abbiamo sentito esporre il pensiero di Maria Montessori in un modo diverso dal solito. Perciò mi permetto di affrontare il rischio di una reinterpretazione del pensiero di Maria Montessori, la quale è stata collocata tra spiritualismo, positivismo, idealismo ecc... dalla critica pedagogica. Mi propongo di verificare alcune di queste categorie. L'atteggiamento di Maria Montessori è quello del medico e se qualche cosa ella ha preso dal positivismo è il metodo scientifico di ricerca.

Dalla laurea alla sua attività nel manicomio di Roma, da Roma all'estero dove si incontra con le esperienze di Itard e Seguin, dopo aver letto le loro opere. Il suo atteggiamento di medico si può ritrovare nel riassunto delle lezioni date alle maestre della scuola ortofrenica, nelle quali già si sente quella ricerca dell'uomo, assopito nel bambino handicappato, che è già un inizio della grande scoperta del bambino.

Quando i bambini, con i quali ella aveva lavorato con i materiali del Seguin, dimostrarono di raggiungere negli esami i risultati dei bambini normali, nacque in lei il problema del perché le scuole per i bambini normali funzionassero tanto male. Ella meditò su questo problema dal 1900 al 1907. Aveva pensato di fare esperienza in una prima classe elementare, ma le si offrì di occuparsi di bambini dai tre ai sei anni ed in quella esperienza vissuta, non come maestra né come pedagogista, ella fa la prima scoperta, osservando una bambina che ripete 44 volte le esercitazioni con il materiale degli incastri.

La Montessori, per verificare una sua ipotesi modifica la situazione, pone la bambina su un tavolo, con la sedia che occupa, osserva e scopre la *polarizzazione dell'attenzione.*

Poi nell'arco di questa prima scoperta vede esplodere altri nuovi fenomeni. Da allora comincia ad usare delle metafore usando quello strano miscuglio di pragmatismo e di misticismo che le è consueto. Le metafore: «bambino operaio», «bambino costruttore, padre dell'uomo», «bambino messia» ecc. sono state interpretate in vari modi ed hanno generato degli equivoci.

Ritengo che Maria Montessori, nel suo atteggiamento scientifico, abbia operato la «scoperta del bambino» e sia entrata nel «segreto dell'infanzia» (così ha intitolato due sue opere). Come ho detto ella ha voluto connotare questa sua scoperta con delle metafore. Ad esempio prendiamo la metafora del «bambino operaio»: cioè il bambino che gioca è un operaio che lavora. L'attività del bambino per Maria Montessori non è soltanto un fare ma un operare cioè fare ordine nella sua vita interiore e così interiorizzare la sua attività. Questo esempio dimostra come proprio le metafore abbiano permesso a Maria Montessori di cogliere i più profondi segreti della vita del bambino.

* * *

La *dott.ssa Silvana Quattrocchi Montanaro* si riferisce alle affermazioni fatte dalla dott.ssa Camaioni a proposito delle capacità dei bambini spesso sconosciute dagli adulti.

Tutto quello che è stato detto dai relatori è molto interessante. Però pensa che ''l'educazione per un mondo nuovo'' deve anche poter rispondere alle domande di coloro che come genitori ed educatori, sono vicini ai bambini e operano con loro. Sottolinea che nel suo lavoro si trova sempre invitata a dare risposte pratiche; si riferisce a quanto è stato detto dalla Prof. Camaioni sulla capacità dei bambini ad apprendere, per mezzo del movimento e della ripetizione del movimento. A questo scopo vi sono aiuti molto semplici che possono essere offerti ai bambini ma proprio perché sono tanto semplici finiscono con l'essere sottovalutati.

Cita, a questo proposito un esempio che riguarda i neonati considerati fino a tempi recenti, come esseri del tutto incapaci: oggi tutti sanno invece che han-

no grandissime competenze e tuttavia molte delle loro capacità rimangono nascoste proprio perché nel loro ambiente di vita non è possibile il movimento e la ripetizione. Basterebbe essere attenti ai vestiti ed allo spazio a disposizione dei neonati per riprodurre condizioni simili a quelle che hanno permesso alla famosa bambina di Via dei Marsi di ripetere quarantaquattro volte il suo esercizio con gli incastri solidi.

Come possono i bambini "rivelarsi", mostrare ciò che sanno fare senza un ambiente adatto? I genitori e gli educatori devono comprendere l'importanza di una libertà di movimento che deve cominciare dall'inizio e che produce nei bambini manifestazioni incredibili, senza forzare in alcun modo il loro apprendimento, soltanto perché consente di fare e di ripetere. Preparare l'ambiente è l'aiuto più grande per lo sviluppo del potenziale umano ed un ambiente adatto ai primi anni della vita è fatto di oggetti semplici e non costosi. Forse anche l'Opera Nazionale Montessori potrebbe fare qualcosa per offrire ai genitori e agli educatori la consapevolezza che una educazione nuova si raggiunge anche creando un ambiente nuovo.

* * *

La *dottoressa Luigia Camaioni,* nel sottolineare l'interesse delle affermazioni fatte dalla dottoressa Montanaro sull'influenza dell'ambiente espone alcune considerazioni.

«È necessario, ella dice, approntare ambienti adeguati ai ritmi ed ai tempi individuali di evoluzione delle capacità del bambino. Da questo punto di vista la metodologia montessoriana ha molto da insegnare a tutti; anche ad altre metodologie educative. Anche perché è una delle poche metodologie che ha le sue scuole di formazione e cioè è in grado di "trasmettere" questo tipo di impostazione circa l'importanza dell'ambiente educativo, entro il quale il bambino può acquisire certe capacità. Il bambino, dunque, viene messo in grado di acquisire determinate capacità entro un ambiente opportunamente predisposto e con la guida di un adulto opportunamente formato. Ritengo, pertanto, che sia fondamentale quello che ha aggiunto la dottoressa Montanaro, cioè che bisogna fornire delle risposte alla società sulla formazione degli educatori e sulla predisposizione dell'ambiente educativo.

Tutti noi abbiamo fornito commenti ed esperienze, anche autobiografiche, come Mario Montessori e Mauro Laeng, sull'importanza di certi momenti in cui, da bambini o anche da adulti, impariamo cose nuove. Abbiamo visto che in questi momenti si evidenzia la caratteristica del fare e rifare, del ripetere.

Tutti siamo rimasti molto impressionati, come a me è successo, a proposito dell'esempio citato da Maria Montessori: la bambina che ripetendo la sua esercitazione quarantaquattro volte, pone una sfida al mondo dell'adulto. Quindi sono profondamente d'accordo con Mazzetti quando dice che in quel momento Maria Montessori aveva un atteggiamento scientifico in quanto coglieva l'importanza di quel fenomeno.

Maria Montessori, tentando di interrompere il comportamento ripetitivo della bambina piuttosto che aspettare che ella lo completasse spontaneamente, arrivò a comprenderne l'importanza e l'interesse scientifico».

* * *

La *dott. Vera Cavatorta* desidera presentarsi a coloro che non la conoscono per chiarire la sua identità professionale. Insegna attualmente nell'Istituto Gobetti di Roma, che prepara le assistenti all'infanzia, dopo aver lavorato a lungo con la signora Costa Gnocchi che impostò le basi per la creazione di questo istituto. Ricorda che Maria Montessori, dopo aver scoperto il bambino di tre anni si era dedicata allo studio del bambino più piccolo. La scuola per la preparazione di questo personale è stata ispirata alle sue direttive (per studiare il bambino era necessario disporre del personale che lo sapesse studiare) e Vera Cavatorta è stata una delle prime allieve di questa scuola; quindi una delle prime assistenti all'infanzia. Ricorda che in quel tempo ha avuto la possibilità di fare molte esperienze in tutti i campi, nei brefotrofi, nelle famiglie, nelle cliniche ostetriche; ha assistito a molti parti e ha potuto seguire il bambino dalla nascita fino a tre anni di vita. Ed ha potuto osservare — qui si riferisce a quanto diceva il prof. Mazzetti — che il fenomeno della concentrazione, è presente anche nel bambino piccolo, di sei o sette mesi, un anno.

Invita le persone presenti a considerare l'importanza di questo fenomeno attraverso il quale si costruisce l'uomo.

* * *

Il *dott. Mario Montessori* interviene sul fenomeno della concentrazione e della ripetizione dell'esercizio, riferendosi a una sua diretta esperienza familiare riguardante una delle sue figlie. Questa aveva nove mesi e aggrappandosi ai tavolini da caffè del salotto cercava di mettersi in piedi per imparare a camminare, tenendosi dritta. Su uno di questi tavolini trovò un vasetto piccolo con delle rose e, spontaneamente tirava fuori una rosa, la metteva lì, ne prendeva un'altra e la metteva vicino alla prima, ne prendeva un'altra ancora e posava anche quella, quando poi aveva preso tutte le sette o dieci rose, contenute nel vaso

le rimetteva dentro. Poi ricominciava di nuovo. La madre insieme ad un'amica invitata a pranzo, assisteva a queste operazioni che ripeteva per la quinta volta. E decise di interrompere questa esercitazione perché occorreva andare a pranzo per poi ritornare ognuno alle proprie occupazioni.

La mamma disse molto gentilmente alla bambina: «Adesso lo fai ancora una volta e poi andiamo a mangiare».

La bambina continuò a ripetere con grande attenzione il suo lavoro perché aveva scoperto un principio. Non le importava l'estetica del mazzo di fiori: *rimettendo e togliendo i fiori aveva scoperto l'ordine.*

Ai ripetuti inviti della madre ad andare a pranzo la reazione della piccola fu di dire: «No!!» con un gesto di stizza. Era una delle sole tre parole che sapeva dire: «No, si, mamma».

Alla fine in maniera gentile, comprendendo il fenomeno, la madre prese la bambina in braccio, portandola a mangiare. La bambina, livida di rabbia urlava: il mangiare non le interessava affatto e non voleva calmarsi.

* * *

Il *prof. Laeng* prende la parola per riferire su una sua esperienza personale, collegandosi a quanto è stato detto a proposito della «ripetizione dell'esercizio».

Avevo ormai vent'anni quando, essendo io stonatissimo, un mio amico si propose il nobile scopo di rieducarmi musicalmente. Allora c'erano i giradischi a manovella, si cambiava la puntina ad ogni facciata, ricordo, e comprai un bel po' di dischi secondo l'elenco che mi aveva suggerito l'amico.

Poco fa guardavo nell'Appendice al fondamentale libro di Maria Montessori «L'Autoeducazione nelle Scuole Elementari», l'elenco dei pezzi musicali che essa suggeriva alle maestre, soprattutto per mostrare come la musica si prestasse ad interpretare certi stati d'animo.

Ebbene, io cominciai a sentire alcuni di quei pezzi, nonostante io fossi, ripeto, poco dotato per la musica e molto stonato e cominciai ad ascoltarli: il Coriolano e l'Egmont, mi ricordo, famose ouvertures di Beethoven, poi molti pezzi pianistici di Chopin, e poi via via qualche concerto per piano ed orchestra. Ebbene, mi scopersi anche io come un bambino montessoriano. Nella mia rozzezza ed ignoranza musicale, l'esperienza di un pezzo reclamava la ripetizione e poi ancora la ripetizione; e più sentivo quelle musiche e più ne scoprivo il significato e la bellezza; cominciavo ad attendere, per quanto piccola fosse la mia memoria musicale, quello che sarebbe venuto dopo, e via dicendo.

Feci allora un'esperienza così ricca di quello che è il senso della ripetizione, come gusto via via sempre più approfondito del significato, che quando, molti anni dopo, fui professore di Liceo Classico, ricordai che questa esperienza era stata per me così importante. Poiché al Liceo Classico c'è un bel programma di storia della Letteratura italiana, di storia dell'Arte, e di storia della Filosofia, ma la storia della Musica è messa nei programmi ufficiali solo per memoria, e in realtà non si fa. Proposi ai miei ragazzi di trovarci tutti i giovedì pomeriggio a sentire della musica scelta, fuori della Scuola. La proposta incontrò un enorme entusiasmo, io mi apprestai ogni volta ad ascoltare con molta attenzione i pezzi che sarebbero stati poi presentati. Mi ricordo anche che era appena uscito allora il «Dizionario delle Opere e dei Personaggi», di Bompiani, che per ogni pezzo musicale descrive non solo l'origine, le circostanze ecc., ma dà l'attacco di alcuni passaggi fondamentali ed invita ad osservare come si articolano certe battute; allora, con molto impegno mi preparavo. I miei studenti, probabilmente, credevano che io avessi una competenza musicale sterminata; in realtà avevo soltanto la buona volontà dell'educatore, che si metteva al servizio dell'ampliamento della loro esperienza, perché aveva fatto l'esperienza dell'ampliamento della sua.

A proposito dell'importanza della ripetizione come arricchimento, ogni volta che si ripete, la stessa cosa si definisce sempre meglio, prende stacco dallo sfondo. Accennavo prima di sfuggita ad una tesi «gestaltista»; ad un certo punto, nel mondo percettivo cominciamo a far sì che alcuni oggetti siano «ritagliati», vengano avanti, emergano, mentre lo sfondo resta relativamente meno importante, regredisce, perché «va sotto soglia», diventa non pertinente. In quel momento noi siamo veramente sulla strada della comprensione della struttura interna di una cosa ed in questo modo della sua *intelligenza.* Qualcuno ha detto che «intelligere» è «intus legere», cioè andare dentro, leggere in profondità; quindi la ripetizione non è soltanto da affidarsi all'esercizio, all'abitudine che diventa una seconda natura... È molto di più! È un approfondimento via via crescente. Credo che questo si verifichi nella musica, perciò ho fatto questo esempio, come nell'apprendimento percettivo delle forme e dei colori. In questo senso la Montessori ha dato parecchi *flashes*, parecchi colpi di luce in varie direzioni che non abbiamo ancora finito di esplorare; anche se oggi la riflessione, certo condotta anche sulla scorta di altri autori, ci aiuta a capire meglio certe cose che lei aveva in qualche modo intuito e precorso.

* * *

Raniero Regni sottolinea, nel suo intervento, l'interesse susci-

tato dai relatori che, nel corso della tavola rotonda, hanno espresso le loro opinioni sull'educazione per un mondo nuovo alla luce del pensiero di Maria Montessori.

Il segreto e misterioso mondo dell'infanzia, alla base delle ricerche della grande pedagogista italiana è emerso in tutto il suo attuale interesse specialmente nella testimonianza di Mario Montessori J., testimonianza che è stata la conferma più valida dell'aspetto particolare della personalità di Maria Montessori, così come egli stesso l'ha vista fin dalle prime letture delle sue opere e dalle prime osservazioni fatte sul funzionamento delle Case dei Bambini di Perugia.

Un certo «montessorismo» deteriore aveva messo in evidenza il lato mistico del suo pensiero e della sua attività: Luciano Mazzetti ha ricordato il bambino di Maria Montessori che non solo è *padre dell'uomo* ma diventa anche messia, profeta, anticipatore di una umanità completamente nuova. A questo proposito egli afferma che se si mette in primo piano il misticismo di Maria Montessori, si rischia di dimenticare gli altri aspetti della sua attività: *è la donna medico, la donna che all'atto d'amore antepone l'atto di intelligenza e di comprensione.*

Dalle testimonianze, dai contributi scientifici del pensiero di Maria Montessori riemerge la difficoltà di interpretare esattamente la figura di questa grande educatrice che non si presta a facili esemplificazioni.

Nella sua immaginazione Raniero Regni vede in Maria Montessori il sorriso di Monna Lisa che racchiude molti significati, serenità, ironia, difficoltà di interpretare la vera personalità del capolavoro di Leonardo. Dice questo per sottolineare quanto sia difficile interpretare e approfondire il pensiero di Maria Montessori, trasportandola nel nostro tempo. Maria Montessori è stata definita l'anticipatrice della pedagogia per obiettivi, l'anticipatrice della scuola degli obiettivi, della scuola della programmazione.

Tuttavia basta osservare il funzionamento delle Case dei Bambini dove la maestra non programma: tra l'altro la maestra secondo la definizione montessoriana è una direttrice: si fa sentire sempre indirettamente, in conseguenza non programma, né il bambino viene programmato e, tutto sommato, neanche l'ambiente viene programmato.

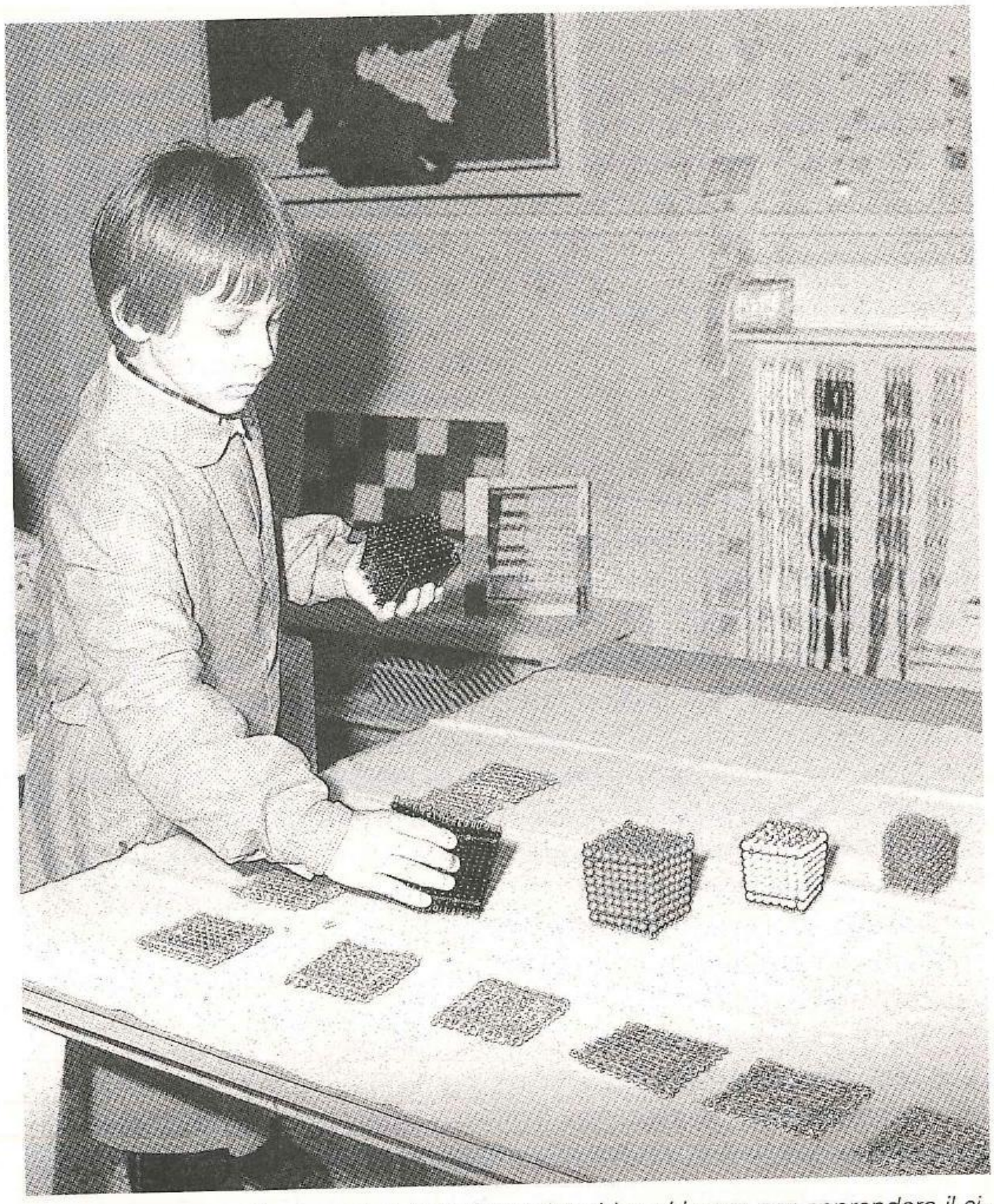
Raniero Regni ricorda, quindi, le osservazioni della professoressa Camaioni, a proposito di Piaget, il quale affermava che il bambino percepisce gli stimoli che gli vengono dall'ambiente come delle palle che viaggiano velocissimamente e che lui coglie al volo; allo stesso modo l'ambiente Montessori, pur non essendo un ambiente programmato, è un ambiente pronto e disponibile a ricevere questi stimoli.

Ricorda poi che lo sviluppo, determinando l'apprendimento, non è programmabile; nel caso in cui venga programmato si realizzerebbe una forma di imposizione adulto-centrica sulla vita dell'infanzia, imposizione piuttosto pericolosa proprio perché si ammanta di scienza.

Chiama in causa Flaminia Guidi pregandola di esporre il suo pensiero sull'ambiente «Montessori», sull'ambiente delle Case dei Bambini e sulla preparazione dell'ambiente.

* * *

Flaminia Guidi, rispondendo all'invito del coordinatore, dice



Scuola elementare Montessori di Perugia: un bambino al lavoro per apprendere il sistema metrico decimale.

che avrebbe voluto intervenire nel dibattito per un'altra ragione: ha in mano un messaggio che le è stato affidato da uno dei primi allievi della scuola di Viale Spartaco, scuola a lei affidata circa trenta anni fa, quando fu istituita sul modello della scuola di San Lorenzo, in occasione della ricorrenza dei cinquanta anni della sua fondazione.

Flaminia Guidi sottolinea che la Gescal, cui si deve la creazione della scuola Montessori del quartiere Tuscolano volle la sua collaborazione per la strutturazione e l'arredamento dell'ambiente, al fine di renderlo rispondente alle possibilità di lavoro indicate da Maria Montessori. Ella ricorda, quindi, come questa scuola nel trentesimo anniversario della sua nascita sia stata statizzata ed è ora affidata al direttore Cascia, molto bravo, che se ne occupa con grande amore e che certamente saprà dirigerla senza mutare il suo vero indirizzo montessoriano.

Flaminia Guidi legge, quindi, il messaggio del suo ex alunno: «*Insegnare ad avere la propria libertà ed insegnare a rispettare quella altrui; scoprire dopo tanti anni che tutto questo lo si è imparato, fa capire a se stessi di essere stati amati di quell'amore che nulla pretende e tutto dà e che, probabilmente, può essere ripagato soltanto da un semplice grazie, detto con tutto il cuore dopo venticinque anni. Grazie, signorina Guidi!*».

* * *

Il *prof. Mauro Laeng,* a proposito delle affermazioni di Raniero Regni, osserva quanto segue, riferendosi a una sua esperienza personale.

Tra il 1981 e il 1983 ho presieduto, per incarico del senatore Fassini, la Commissione che ha elaborato i nuovi programmi per la scuola elementare.

Ebbene, io credo che in quella impresa, che ha richiesto tre anni di lavoro, fosse anche presente e molto, la presenza morale e l'ispirazione, la lontana testimonianza di Maria Montessori.

Eravamo usciti da anni di pedagogia «anarcoide» in cui si era scambiata la spontaneità con il permissivismo, in cui si era scambiata la creatività con la fantasia più «ex lege». Ora io credo che l'impegno di serietà che la Commissione (alcuni membri di quella Commissione sono in questa sala) mise per riportare ordine, ragionevolezza, tenacia, applicazione al lavoro nella Scuola, fossero senz'altro un tardivo omaggio allo spirito che qui oggi abbiamo celebrato.

Si è detto che Maria Montessori non avrebbe accettato forse la pedagogia attuale della programmazione per obiettivi. Io sono il primo a riconoscere che ogni sana proposta nella Scuola, tende subito — con il passare delle settimane, poi dei mesi, poi degli anni — ad appannarsi ed a finire, ahimè, purtroppo, in una routine ripetitiva che ne può essere la caricatura. Lungi da me quindi una difesa d'ufficio di quella cosiddetta pedagogia della programmazione che finisce in un binario unico, che si esaurisce e si insterilisce in una direzione obbligata. Ma questa non è affatto né la lettera, né tanto meno lo spirito che aleggia nei nuovi programmi e che vuole sostenerne l'applicazione in una riforma della Scuola Elementare che noi reclamiamo a gran voce.

La Montessori era per l'ordine nel lavoro: diceva che l'insegnante, «*la Direttrice* mette il bambino in rapporto con il suo reattivo»; ed il materiale è organizzato in una maniera estremamente razionale, anche se non in una maniera rigorosa a senso unico.

È un materiale che favorisce la disciplina della obiettività ma in pari tempo è un'offerta pluralistica a più vie. Questa e non altra è la sana programmazione! Quindi non è un camminare nella nebbia o nel buio, ma piuttosto opposizione al confusionismo pasticcione. Io credo che in questo momento occorra più che mai, richiamando il grande magistero di questa educatrice, che seppe mirabilmente congiungere la poesia alla scienza, essere fedeli allo spirito della tradizione che essa ci ha lasciato.

Intendo ora precisare meglio, dato che mi si offre l'occasione, quali possono essere le funzioni in un contesto didattico del materiale Montessori e del giocattolo.

In questi ultimi due mesi si sono tenuti due grossi Convegni Internazionali sul gioco e sul giocattolo. Bene, da un lato si è constatato come il giocattolo sia diventato, come si suol dire, un grosso «business», un affare che coinvolge alcune decine di miliardi ogni anno. La Fiera Campionaria di Milano, per non nominare altre rassegne, offre a questo riguardo una vetrina di estremo interesse.

È facile verificare come da un lato i giocattoli finiscono molto spesso per rappresentare stereotipi del mondo adulto, trasferiti in maniera spesso incongrua nel mondo infantile — basterebbe ricordare le «armi-giocattolo» e tutto ciò che evoca la guerra — dal momento che proprio oggi qui abbiamo parlato con tanta insistenza di cultura della pace; oppure ricordare l'insistenza su stereotipi maschili e femminili, che vengono rinforzati continuamente dall'uso e dalla destinazione selettiva di certi giocattoli piuttosto ai maschietti che alle femminucce o viceversa. E si potrebbe continuare ancora ricordando le mille riduzioni modellistiche, (o le contraffazioni) che dal mondo adulto vengono trasferite, in forma anche suggestiva, al mondo infantile; tutte sono rinforzate poi da quel giocattolo (volta a volta buono o cattivo, invocato, desiderato per garantire le ore di calma nella quie-

te domestica dell'appartamento, ed in altri momenti invece deprecato e maledetto) che è la televisione; la televisione come giocattolo universale, che in qualche modo si fa eco ed immagine di tutti gli altri giocattoli.

Ebbene, di fronte a questo quadro, che presenta l'aggressione del mondo adulto nei confronti del mondo infantile e lo sfruttamento e l'utilizzazione a fini speculativi, noi dobbiamo difendere il concetto del *buon* giocattolo. Ma qual è il buon giocattolo?

È indubbiamente ancora — perché no? — l'animale di pelouche o la bambola: non vogliamo coinvolgere nella situazione che abbiamo descritto prima, ciò che ha una salda tradizione pluriscolare e millenaria. È questo il caso dell'oggetto di *transfert* affettivo per cui il bambino, attraverso il dono ricevuto partecipa in qualche modo della relazione affettuosa con chi glielo ha dato; o, più semplicemente riversa sul giocattolo quel senso di dimestichezza, di abitudine e di fraternità che è propria delle cose domestiche a cui si è più attaccati: dalla coperta di Linus alla bambola, spelacchiata magari, alla quale però si è più affezionati che non alla damina settecentesca tutta agghindata.

Il «buon» giocattolo non è però soltanto questo. Il buon giocattolo è quello che rivolgendosi ai sensi, alla percezione, all'attenzione, alla intelligenza del bambino ne sollecita la capacità attiva di organizzazione dell'ambiente, di costruzione e di sperimentazione dei molteplici rapporti dimensionali, spaziali, cromatici e via dicendo.

Ora, da questo punto di vista credo che i giocattoli, che furono inventati come *doni* da Fröebel, o che furono da lui genialmente utilizzati, come la palla elastica, le palle di pezza colorata, ma più ancora i celeberrimi cubetti e mattoncini e via dicendo, hanno rappresentato una rottura con una tradizione di balocchi insulsi, e la proposta di materiali di per sé apparentemente disadorni, di una semplicità persino eccessiva, ma che sono stati salutati dai bambini di tutto il mondo, dove i giardini d'infanzia fröebeliani si sono diffusi, come un mezzo flessibile che si disponeva a mille combinazioni, nessuna delle quali escludeva quelle passate o quelle future; combinazioni inesauribili.

Ebbene, la Montessori ha avuto, a mio avviso, il merito di andare al di là dello schematismo dei doni fröebeliani, di un certo geometrismo forse imperante per larga parte del XIX secolo, al quale anche Pestalozzi e molti altri avevano dato una mano, per moltiplicare con versatilità intelligente questo stesso materiale nelle forme, nei colori, nelle dimensioni e nelle possibilità componibili. L'errore, secondo me, sarebbe quello di intendere il materiale montessoriano come un materiale *rigido* che deve essere usato soltanto secondo ricette a senso unico. Allora veramente non si diversificherebbe in nulla dall'oggetto meccanico che si tratta soltanto di caricare e di «far andare» nel modo che il costruttore ed il commerciante hanno stabilito. La differenza fondamentale è quella che invece il materiale montessoriano, come il buon giocattolo per eccellenza, si dispone ad usi molteplici. Quando ero bambino, avevo come mio giocattolo preferito una cassetta nella quale avevo pezzi di stoffa, legni, cordicelle, carta a non finire; e privilegiavo questo mio magazzino nei confronti di ogni e qualsiasi giocattolo prefabbricato. In realtà il giocattolo è quello che mette il bambino di fronte alla sfida dell'oggetto, con le capacità dell'intelligenza creativa che ne fa uso. In questo senso c'è un uso «flessibile» che è un invito alla immaginazione.

E questo serve anche a sfatare molti malintesi e molti equivoci che ci sono stati in passato sul materiale montessoriano.

* * *

Il *prof. Franco Bello,* per dieci anni Preside della scuola Magistrale Statale Montessori di Roma, nel suo rapido intervento sottolinea la necessità che l'Opera Montessori, fra le iniziative attuate e in corso di studio, ne inserisca una nuova, intesa a far modificare l'attributo dato alla scuola per i bambini, detta da noi «scuola materna», termine usato solo in Italia, mentre altrove, da lungo tempo questo primo istituto educativo viene definito «scuola dell'infanzia».

Analizza poi con varie argomentazioni le attività gioco-lavoro, tema di primo piano nella pedagogia attuale e nella storia dell'educazione che è stato al centro del dibattito attuale, riallacciandosi a questo proposito al significato e all'importanza della ripetitività dell'esercizio.

Accenna, quindi, alla posizione dell'insegnante (*direttrice* dell'attività del bambino, secondo la definizione montessoriana), che deve farsi da parte durante il processo di apprendimento del bambino, concludendo il suo discorso con tre raccomandazioni, dirette al Commissario dell'Opera Montessori: farsi carico di un'azione diretta a definire «scuola dell'infanzia» l'attuale «scuola materna»; ottenere che in detta scuola possano insegnare anche gli uomini, opportunamente preparati.

* * *

La *direttrice della rivista «Vita dell'Infanzia», Marziola Pignatari,* nel suo intervento, ha posto in rilievo come la rivista nel corso degli anni, attraverso i suoi numeri monografici, abbia sempre fatto oggetto di studio e di ricerca i grandi temi educativi e sociali che sono stati discussi durante gli incontri promossi dal-

l'Opera Nazionale Montessori dal 19 al 21 novembre.

«Sono una valida testimonianza di questo impegno, ha detto, i seguenti numeri monografici; quello dedicato al tema dello sviluppo del bambino nel futuro: ''Bambino oggi, uomo nel 2000'' uscito nel 1982, che contiene gli Atti di un convegno organizzato dalla rivista dell'Opera Montessori; un altro sul tema dell'''Educazione alla pace'', uscito nel 1983. Infine di particolare attualità quello dedicato a ''Il bambino fra tecnologia e fantascienza''. Numeri speciali ai quali hanno collaborato pedagogisti, scienziati, giornalisti di grande nome, che ci hanno consentito di dare ai nostri lettori l'analisi più attenta dei problemi del nostro tempo, visti alla luce del pensiero di Maria Montessori.

A conclusione di questo mio intervento desidero ricordare che nell'articolo introduttivo al numero sull'educazione alla pace, mi domandavo (ed è una domanda che potrebbe ripetersi ancora oggi) come, nei molti paesi del mondo che sono in uno stato di guerra permanente, potranno i figli della guerra essere artefici della pace di domani?

Questi bambini, nati durante la guerra, diventati adolescenti sempre in un clima di guerra, come possono concepire la pace, una realtà che non hanno mai conosciuto? E poi ancora nel numero dedicato al progresso, alle nuove risorse tecnologiche ci interrogavamo anche su questo fatto: come il bambino dovesse essere educato in modo particolarmente efficace a superare e dominare le nuove tecnologie. Era questa la preoccupazione di Maria Montessori che in varie occasioni insisteva sulla necessità di tenere presente che «il mondo cambia, si trasforma, si specializza sempre più in tecnologie nuove: nel bambino, perciò occorre educare l'uomo capace di dominare queste tecnologie per evitare di esserne dominato e strumentalizzato».

Chiusura del dibattito

Il dott. Pietro De Santis, Commissario Governativo dell'Opera Montessori, ha chiuso il dibattito, ringraziando per prima cosa i numerosi intervenuti per la loro partecipazione attiva ai lavori del convegno.

Ha ringraziato, poi, i relatori che hanno dato un contributo di studio e di esperienza all'esame dei problemi attuali, manifestando anche la loro solidarietà all'impegno dell'Ente per l'affermazione dei principi essenziali della riforma educativa di Maria Montessori.

Ha rivolto, infine, agli ascoltatori l'invito a meditare su quanto è stato detto al fine di uniformare la loro azione al pensiero di Maria Montessori, specialmente per quanto si riferisce al loro lavoro professionale, trovando nel proprio impegno educativo una vivificante gratificazione morale.

In modo particolare ha ringraziato il Presidente del Consiglio Nazionale delle Ricerche, prof. Rossi, che oltre a dare, insieme alle altre cariche dello stato, il suo patrocinio, ha voluto ospitare nella sua sede il convegno dell'Opera Montessori.

Collana Scuola elementare
diretta da Giuseppe Lisciani

PROGETTO ELLE
LINGUA E LOGICA

di Livia Bellomo, Rosanna Bissi, Claudio Boselli, Marisa Manacorda, Pietro Modini, Mirtilli Morgana, Renata Vitulo



6 libri-quaderno

Progetto ELLE, Lingua e logica, Dalla scuola materna alla scuola elementare

Progetto ELLE, Lingua e logica, 1ª elementare

Progetto ELLE, Lingua e logica, 2ª elementare

Progetto ELLE, Lingua e logica, 3ª elementare

Progetto ELLE, Lingua e logica, 4ª elementare

Progetto ELLE, Lingua e logica, 5ª elementare

GIUNTI MARZOCCO

Un Convegno Montessoriano a Perugia

Vincenza Losito Baldasserini

Il convegno sul tema: "La prima Casa dei Bambini e la scoperta del Bambino" si è svolto il 12 novembre 1987, nella sala Brugnoli di Palazzo Cesaroni alla presenza di un folto pubblico, tra cui numerosi ex allievi delle scuole Montessori, genitori, insegnanti, rappresentanti delle scuole di ogni ordine e grado, dell'Università ecc. oltre a molti altri cittadini interessati ai problemi dell'educazione.

Alla cerimonia, che ha avuto il patrocinio del Provveditorato agli studi, della Regione, della Provincia di Perugia e del Comune, hanno recato il loro interessante contributo, oltre agli oratori ufficiali, il Sindaco di Perugia Mario Silla Baglioni, l'Assessore Regionale Mingarelli, il Presidente del Consiglio Regionale Velio Lorenzini, e l'Assessore Comunale Roberto Abbondanza.

Hanno aperto i lavori la Dr. Vincenza Losito Baldasserini, presidente della sezione dell'opera Montessori di Perugia, che ha per sommi capi riassunto la storia delle Case dei bambini, *e la signorina Maria Antonietta Paolini, Direttrice del Centro internazionale di Perugia che ha illustrato il pensiero di Maria Montessori, alle cui realizzazioni ha dedicato tutta la sua vita. Il grande interesse che si è manifestato già nei giorni precedenti la celebrazione, nasce dal fatto, sottolineato nella relazione del Sen. Valitutti, oltre che nei vari interventi, che il nome della Montessori e quello dell'Umbria sono strettamente legati da avvenimenti indimenticabili. È in Umbria, infatti, ricorda Valitutti, che Maria Montessori, ospite dei Baroni Franchetti nella villa della Montesca di Città di Castello, scrisse la sua prima opera nel 1909: "*Il metodo della pedagogia scientifica applicata all'educazione infantile nelle Case dei bambini*", pietra miliare nella lunga strada dello studio e dell'insegnamento montessoriano.*

Sempre a Città di Castello fu tenuto nello stesso anno il primo Corso Montessori.

In Umbria tornò la grande pedagogista dopo una vita di lavoro e di studio del bambino in varie parti del mondo, nel 1949. Rientrava in Italia, dopo la guerra, provenendo dall'India ove aveva arricchito la sua esperienza a contatto di una civiltà ricca di spiritualità.

A Perugia nel 1949 iniziò con la Montessori la serie di corsi internazionali che tuttora fanno convenire nella nostra città giovani insegnanti da tutte le parti del mondo. Per corsi internazionali la Montessori tornò nel 50 e nel 51. Nel 1950 con solenne cerimonia alla sala dei Notari ebbe la cittadinanza onoraria. Nello stesso anno fu nominata Presidente del Centro studi Pedagogici dell'Università per stranieri e fondò la prima Casa dei bambini *di Perugia.*

È importante ricordare che in quegli anni era provveditore agli studi di Perugia il Prof. Valitutti e rettore dell'Università per stranieri il Conte Sforza.

Sempre nel 50 fu fondato a Perugia dalla stessa Montessori il "Centro internazionale" per la preparazione montessoriana degli insegnanti, che lei stessa diresse con la collaborazione della sua amata allieva M. Antonietta Paolini, che subentrò nella direzione quando la Grande Maestra, nel 1952 morì in Olanda.

L'aula inaugurata da Maria Montessori presso la Scuola materna S. Croce porta il suo nome ed è un esempio di organizzazione montessoriana: ampia, luminosa, arredata con mobili adatti ai bambini e dotata di tutto il materiale Montessori necessario e sovrastata da una balconata da dove si può osservare il lavoro dei bambini senza disturbarli nel loro impegno.

Il Prof. Valitutti nella sua relazione ha illustrato il lungo iter delle conquiste montessoriane, attraverso la sua storia che ha confermato la validità delle idee espresse dalla Montessori, nel suo primo libro, il cui titolo è stato da lei cambiato in: La scoperta del bambino.

Il professor Mazzetti ha messo in evidenza i vari aspetti della formazione scientifica della Mon-

tessori, che ebbe basi mediche, indi psicologiche, filosofiche e pedagogiche, comprendendo una conoscenza globale e profonda del bambino. I suoi numerosi libri tra i quali: "Il segreto dell'infanzia", "La scoperta del bambino", "La mente del bambino", "L'autoeducazione nella scuola elementare", "La formazione dell'uomo", ecc., sono tuttora oggetto di studio da parte di scienziati e di educatori.

Quando nel 1907 Maria Montessori fondò, per incarico dell'Istituto Romano dei Beni Stabili, nello squallido e povero quartiere di S. Lorenzo, la prima Casa dei Bambini *i tempi erano duri e impietosi specie per i bambini. Ciò è stato sottolineato in tutti gli interventi, come è stato da tutti posto in rilievo il forte legame fra la Montessori e l'Umbria.*

Il Sindaco di Perugia ha avuto parole di plauso per l'impegno montessoriano nella città, l'Assessore Regionale Mingarelli ha tratto lo spunto per un impegno allargato alle problematiche giovanili, così pure il Presidente Lorenzini che ha sottolineato come sia necessario che i Montessoriani fortifichino l'impegno a favore dell'infanzia e dell'età giovanile in generale, includendo l'educazione alla pace che fu un tema dominante in tutta l'opera di Maria Montessori.

La Direttrice del Centro Internazionale Montessori, M. Antonietta Paolini, che ha ormai in Perugia seguito la crescita di due generazioni montessoriane e che riceverà tra pochi giorni la cittadinanza onoraria di Chiaravalle, ove nacque nel 1870 Maria Montessori, ha voluto inserire nel suo intervento alcuni spunti della sua grande Maestra:

"Aiutiamo il bambino ad agire, pensare, volere, pensare da sè, questa è l'arte del servo dello spirito che può esprimersi perfettamente nel campo dell'educazione". E, più avanti, un'altra frase tratta dal libro "La formazione dell'uomo": "Io sento di rivolgermi come a una famiglia vigorosa che deve continuare la strada ed ha, benché giovane e forte, tanto bisogno di fede e di speranza". Queste sentite e profonde considerazioni hanno suscitato grande commozione nel pubblico che ha a lungo applaudito. Il Prof. Abbondanza concludendo i lavori, in un bilancio positivo dell'impegno montessoriano, sempre più vasto nella nostra città, ha espresso l'interesse del Comune che vede in questa affermazione un concreto apporto alle finalità stesse che l'Amministrazione Comunale si propone di realizzare nel settore infantile e giovanile.

Da ciò nasce la promessa di un sempre più valido sostegno del Comune al lavoro delle scuole montessoriane.



L'aula Maria Montessori della "Casa dei Bambini" S. Croce di Perugia: la classe al lavoro.

Testimonianze

Giuliana Pagliacci Pittavini

La parte più viva e sentita delle celebrazioni per gli "80 anni" dall'apertura della prima "Casa dei Bambini" sono state le Testimonianze, *alcune delle quali di seguito pubblichiamo.*

A Perugia l'Idea montessoriana si è ampiamente diffusa, perché Maria Montessori, proprio nella nostra città, riprese i Corsi internazionali nel lontano 1950: da poco più di un anno era tornata dall'India.

Da allora ad oggi sono state aperte in varie zone della città quattordici sezioni statali di "Casa dei Bambini", dieci sezioni a indirizzo montessoriano nella Scuola per l'Infanzia S. Croce e tre cicli completi di scuola elementare statale Montessori.

Nel salone della scuola dell'infanzia S. Croce, si sono riuniti nonni, genitori, alunni di ieri, oggi genitori, ed autorità per portare la loro testimonianza di montessoriani.

Si potrebbe dire che la cerimonia non abbia avuto un carattere ufficiale, perché la maggior parte degli intervenuti si conoscevano da tempo. Gli interventi, la proiezione di diapositive, nonché la mostra dei lavori dei bambini e delle vecchie fotografie hanno permesso a tutti di rivivere esperienze determinanti e momenti suggestivi che il tempo ha reso preziosi.

Amicizia, commozione, fede nella validità ed attualità del pensiero di Maria Montessori hanno fatto sì che tutti si siano sentiti parte viva del grande movimento montessoriano, il quale attraverso la Sezione ed il Centro Internazionale di Perugia si irradia in molte parti del mondo.

Scuola Elementare Statale "Maria Montessori" di Perugia

"Chiunque cerchi la via nuova per condurre l'umanità ad un livello superiore deve guardare al bambino..."

Maria Montessori

Il trovarci riuniti in questo salone, dove sembra aleggiare ancora la presenza di Maria Montessori viva e vivificante, al di là della lapide con la quale le è stata dedicata l'aula rosa, è una realtà ed una professione di fede che non avrebbe bisogno di parole.

Per noi parleranno, attraverso le immagini ed i lavori esposti, le esperienze maturate nell'arco di oltre trent'anni di scuola Montessori, insieme ai bambini di diverse generazioni.

Alcune di esse sono state vissute in prima persona; di altre sono state tratte le documentazioni da un 'archivio" della scuola elementare, che per noi giovani costituisce una fonte inesauribile di conoscenze determinanti al fine del confronto, della verifica e della consapevolezza dell'attualità della idea montessoriana, alla quale si ispira la nostra attività di insegnanti, oggi come ieri.

La raccolta dei lavori dei bambini dalla quale abbiamo attinto, è così ricca ed interessante che ci ha viste costrette e prenderne visione per lungo tempo, per potere operare una scelta significativa.

È stata per noi tutte una riscoperta...

E, quando i lavori di gruppo, i cartelloni, i disegni, le fotografie e gli scritti... si sono offerti alla nostra attenzione, infinitamente preziosi per il messaggio che contenevano, siamo state toccate da un profondo senso di meraviglia e di ammirazione.

Da quanto andavamo esaminando emergeva, non solo la forza spirituale dei bambini, ma soprattutto la potenza immaginativa che li spinge e li guida, attraverso una prima conoscenza sensoriale percettiva dell'ambiente, verso il piano più elevato dell'astrazione. Ciò si realizza con uno slancio ed un coinvolgimento di tutta la personalità, una ed inscindibile, tesa a scoprire il perché delle cose, la causa e gli effetti: il segreto della vita.

Meraviglia, ammirazione, poi riflessione... infine la rinnovata certezza che la nostra scuola, quale laboratorio montessoriano, ha svolto e svolge tuttora un compito educativo-formativo, basato sull'intramontabile assunto montessoriano di una profetica interpretazione dei bisogni vitali dei bambini del nostro tempo e della "rivoluzione pacifica" operata con la scoperta del bambino, nei primi anni del secolo.

Non scuola ferma ed immutabile nel tempo... i lavori dei bambini parlano chiaro. Ma scuola come autentica espressione di una realtà storica in continua trasformazione. Scuola capace di accogliere la varietà e ricchezza dei messaggi che i bambini assorbono dall'ambiente, di affrontare i problemi per favorirne la risoluzione, stimolando problematiche sempre nuove, per costruire attraverso il "fare" le proprie conoscenze. Scuola pronta ad approfondire, con attività individuali e di gruppo, le motivazioni delle trasformazioni e delle scelte di una società che, pur connotata e condizionata dal tecnicismo in espansione, sta riscoprendo i valori spirituali dell'uomo, il rispetto per

l'ambiente ed il desiderio di costruire la pace.

Dai lavori dei bambini, commentati dalle colleghe che insegnano nella scuola da vari anni, è emerso un denominatore comune che li ha ispirati ed ha favorito una realizzazione superiore ad ogni aspettativa. Un denominatore comune contenuto nelle parole di Maria Montessori: «lo spirito del fanciullo si trova, a questa età, su un piano astratto... ciò che apprende deve essere interessante, deve affascinarlo: bisogna offrirgli cose grandiose: per cominciare, offriamogli il mondo... e dal momento che non possiamo offrirgli il tutto, tocca al fanciullo immaginarlo». Ed ecco profilarsi un piano di studio — conclude la Dottoressa — dare il tutto presentando il particolare come mezzo...

Infatti i bambini ci hanno rivelato che si può intuire cosa sia la vita dell'intera biosfera che avvolge il globo, se si è imparato ad osservare la vita che si svolge in un fazzoletto di terra, se si è imparato a scoprire i segreti della natura, osservando la germinazione dei semi nutriti dall'acqua in un bicchiere, prendendo come variabili la loro diversità, la crescita più o meno veloce in rapporto alla luce ed al nutrimento.

Tanto può l'immaginazione infantile. Dall'esperienza di un fenomeno particolare opera generalizzazioni e concrete astrazioni, vestendole di simboli interpretativi che sottendono il binomio "scienza-magia".

Quando la realtà diventa leggibile oltre i confini dell'esperienza concreta... lo spirito si desta davanti alla creazione che sorge...

L'Universo come realtà imponente diventa una risposta a tutti gli interrogativi, oggi come e più di ieri; ogni esperienza e conoscenza trova il suo posto e la sua significazione nel grande quadro cosmico.

Dare cose grandi, per placare la sete di sapere dei fanciulli e per permettere loro di costruire interiormente quegli strumenti di conoscenza che la Montessori chiama "chiavi", indispensabili per esplorare il mondo.

I colori, le luci, il nascere crescere morire e trasformarsi degli esseri viventi... il profondo segreto della materia immobile, eppur carica di energia e di divenire, hanno bisogno per essere conosciuti fin nella loro essenza anche di una valutazione quantitativa. Questa, aggiunta alla suggestiva bellezza, rende possibile l'intuizione dei rapporti d'interdipendenza e dell'armonia cosmica nella quale ogni cosa ha una sua valenza.

Dare dunque cose grandi per sviluppare la mente logico-matematica, come chiave di esplorazione delle quantità e delle grandezze di tutto ciò che ci circonda. Così è sempre dare il mondo al bambino: è corrispondere alla spinta interiore che caratterizza il periodo dell'età evolutiva che va dai sei ai dodici anni.

Le perle dorate del Sistema Decimale... quale fascino! quale stimolo per l'immaginazione! Il binomio al quadrato... il trinomio... il grande quadrato del decanomio... termini che danno al bambino la gioia di operare su un livello elevato, capace di impegnare al massimo sforzo, di aprire orizzonti più ampi dove, l'immaginazione, nutrita dai dati della realtà, si unisce alla conoscenza e favorisce la creatività nel coinvolgimento di tutta la personalità in formazione.

La matematica ha insita una tale armonia, che fa pensare all'opera d'arte.

Non è forse vero che la bellezza di un dipinto sta non solo nella sinfonia cromatica dei colori, ma anche nell'equilibrio degli spazi, nei volumi, nella corposità delle figure che, con un loro linguaggio bidimensionale, esprimono dolore, gioia, abbandono ed estasi?

La potenza, il movimento e la dinamicità delle sculture sono strettamente connessi al gioco dei vuoti e dei pieni, delle grandezze che, con un linguaggio tridimensionale, fanno credere che la materia sia attraversata dal soffio della vita.

Quando i fanciulli possiedono le chiavi del sapere ed hanno acquisito l'abito mentale di guardare non solo con gli occhi del corpo, ma con quelli della mente cosciente, sono pronti per uscire dall'ambiente scolastico.

Ambiente vitale che li ha protetti durante le rinascite e le metamorfosi, con un'atmosfera di pace che ha nutrito il loro spirito.

I bambini escono e l'istruzione diventa vivente: il mondo è il grande laboratorio, gli esperimenti sono vita vissuta...

Nessuna descrizione, nessuna illustrazione dei libri, nessuna riproduzione può sostituire la visione reale della natura o il contatto diretto con l'opera d'arte.

La miriade di vite che pulsano intorno agli alberi di un bosco, la maestosità delle montagne e la fremente distesa dei mari sono qualcosa che bisogna andare a scoprire di persona, e che nessuno può portare nell'interno della classe.

Proprio per questo lo scorso giugno, i ragazzi delle quinte classi, pronti per uscire, desiderosi di verificare quanto avevano imparato in anni di studio, sono usciti insieme a noi insegnanti.

Con il mio gruppo ci siamo diretti verso l'Appennino per concludere lo studio dell'Umbria. Il Monte Cucco con i verdi faggeti, i sentieri nascosti e le grotte sono diventati un'aula fantastica. La flora, la fauna ed i misteriosi fossili, imprigionati nelle stratificazioni e strappati dai ragazzi al grembo della terra che li aveva custoditi per milioni di anni, sono stati il prezioso materiale di studio.

I ragazzi e le insegnanti dell'altro gruppo si sono recati a Firenze... e, visitando la Galleria degli Uffizi, si sono soffermati a lungo davanti alla

''Primavera'' del Botticelli... ed hanno iniziato un viaggio di ricerca interpretativa che li ha condotti verso la chiave di lettura dell'opera d'arte. Hanno così provato la gioia di scoprire l'armonia ed il ritmo delle figure che nel dipinto si fondono in una grande sinfonia.

In tal modo, quelli che oggi vengono considerati i nuovi linguaggi espressivi e comunicativi non hanno avuto più segreti. E, se nei Nuovi Programmi per la scuola elementare si parla di ''Educazione all'immagine'' come di una nuova disciplina, noi ci siamo rese conto che tale ''educazione'' era già contenuta nelle indicazioni metodologiche di Maria Montessori, quale espressione di una sensibilità e conoscenza dei bambini, che ancora una volta ha precorso i tempi, riempiendoci di ammirazione, tanto da renderci consapevoli di operare in una scuola sempre attuale e formativa.

Un genitore ricorda i suoi anni di alunno

Sono stato allievo di questa scuola elementare negli anni 1958-1963, quindi parecchi anni fa; per questo, quando la dott.ssa Paolini mi ha ''coinvolto'' in modo attivo in questo convegno il mio primo moto è stato, devo confessarlo, di timore. Non è cosa di tutti i giorni, almeno per me, il dover parlare davanti a tante persone di fatti e sensazioni risalenti a circa trenta anni fa e che, per essere accaduti in quel momento particolarmente felice della nostra vita che è la fanciullezza, coinvolgono emotivamente; vi prego quindi di volermi perdonare se non saprò essere completamente all'altezza della situazione.

Da dove iniziare? Credo sia giusto sottolineare innanzitutto ciò che di più vivo è rimasto nella mia mente e cioè il fatto che andare a scuola costituiva un piacere, era una sorta di gioco prolungato che aveva il potere di avvincere e di fornire, evidentemente, motivi di soddisfazione.

Qualcuno potrebbe ribattere che la spiegazione di tale atteggiamento avrebbe potuto essere frutto più del mio carattere, o magari della educazione extra-scolastica, piuttosto che derivare effettivamente dal particolare metodo didattico utilizzato. Ricordo, al contrario, più di un evento, più di una situazione che conferma la mia ipotesi: per esempio la gara delle tabelline aritmetiche che consisteva nel rispondere nel minor tempo possibile ad una domanda sulla tavola pitagorica; e pensandoci bene cos'è questo se non un gioco! ed ora, mentre sto parlando, mi sovviene di quell'altro ''strano'' metodo di proporre l'analisi grammaticale, e cioè l'utilizzo di simboli geometrici diversi per forma, colore e dimensione associati alle varie voci grammaticali: se ben ricordo un triangolo piccolo e di colore celeste per l'articolo, un cerchio grande di colore rosso per i verbi, uno piccolo arancione per gli avverbi, una mezza luna verde per le preposizioni, e così via.

E cosa dire poi delle ricerche di storia o di geografia, ove si era stimolati, non solo a ricercare le notizie relative all'argomento, ma anche a presentarle con una buona veste grafica. Forse l'espressione ''veste grafica'' suona un pò altisonante, se rapportata ad un ragazzino di nove, dieci anni, ma non riesco a trovare un termine migliore per indicare il complesso di scelte, per esempio sul posizionamento di un disegno o di una cartina nel contesto di una pagina di scrittura, o sull'utilizzo del collage o di altre tecniche di disegno per la realizzazione di non so più quale particolare, tutte tendenti a migliorare l'aspetto puramente estetico del lavoro. Non che la forma facesse dimenticare la sostanza; ricordo ancora infatti l'utilizzo continuo di ''Conoscere'', un'enciclopedia ormai, credo, superata, di livello abbastanza basso in assoluto, ma pregevole per la facilità di lettura e l'abbondanza delle illustrazioni esemplificative; e ricordo, anche se devo riconoscere non con la stessa nostalgia, il primo impatto con i pesanti volumi della Treccani, a casa di un mio compagno di classe.

Un altro punto importante, che certamente mi aiutava ad amare la scuola, era sicuramente la possibilità di variare ogni mattina il mio posto di lavoro, in altre parole il sentirsi libero di scegliere, di muoversi, anche se entro certi limiti, ovviamente.

Ad essere sincero, credo che su questo punto la mia maestra avrebbe qualcosa da dire, visto che non sono mai stato un campione di tranquillità, e che sovente doveva ''recuperarmi'' al tavolo di qualche compagno con il quale stavo chiacchierando o, peggio, organizzando la prossima birichinata.

Un altro aneddoto che dimostra l'intelligenza con la quale veniva fornito un certo grado di libertà è quello di quando io ed un altro mio compagno di classe ci mettemmo a studiare formule diverse dalle usuali per la determinazione delle aree dei poligoni regolari; in un'altra scuola, probabilmente questa nostra azione sarebbe stata scoraggiata, almeno in classe e saremmo stati costretti a studiare le formule usuali con il risultato che certamente avremmo imparato la lezione del giorno, ma altrettanto certamente avremmo perso la possibilità di utilizzare la logica ed il ragionamento per la soluzione di un problema.

Sarebbero molti altri gli episodi ed i ricordi in genere di cui potrei parlarvi, ma preferisco terminare qui il mio intervento sottolineando il fatto che dopo di me sono stati allievi di questa scuola e, per un curioso caso del destino, della stessa maestra, sia mia sorella, ora ventottenne, che il nostro fratello minore, che ora ha quindici anni. Ambedue hanno avuto ottimi risultati nel prosieguo dei

loro studi e sono d'accordo nel ritenere di fondamentale importanza la preparazione scolastica elementare; la stessa cosa mi è stata più volte confermata dai vecchi compagni di scuola che ancora qualche volta incontro e con i quali, parlando dei problemi educativi dei nostri figli, si è concordi nel ritenere insostituibile il metodo Montessori.

Ovviamente diamo tutti per scontato che i nostri figli frequenteranno queste aule ed io personalmente vorrei cercare di attuare questo proponimento fin dal prossimo anno con il maggiore dei miei due.

Vorrei concludere ringraziando i presenti per la cortesia con la quale mi hanno ascoltato e l'Ente Nazionale Montessori per avermi permesso questo intervento.

10 novembre 1987

Casa dei Bambini "Santa Croce" di Perugia

Attraverso me stanno parlando tutte le insegnanti di questa Scuola.

Siamo persone con storie diverse, lingue, cultura e modi di vivere diversi, ma tutte comunque unite da un legame profondo, da una stessa visione del mondo ispirata al messaggio educativo di Maria Montessori. In questo senso siamo una comunità che parla di fronte al bambino la stessa lingua.

Alcuni di noi operano in questa scuola da molti anni ed hanno visto intere generazioni di bambini succedersi come un lento fiume vitale. Abbiamo visto nel tempo quasi modificarsi i bambini, cambiare caratteristiche ed atteggiamenti; questo a volte ci ha creato problemi e ci ha fatto riflettere.

Ci siamo chiesti se il bambino di oggi è diverso da quello di alcuni anni fa; abbiamo consultato le opere di studiosi e ricercatori che avevano già affrontato il problema. In particolare il libro di Luciano Mazzetti: "Il bambino fra scienza e poesia di Maria Montessori".

Anticipiamo subito la risposta: il bambino è sempre lo stesso, come lo è stato in tutti i tempi, in tutte le lingue, in tutte le culture. Invece ciò che è cambiato profondamente è l'ambiente.

Ogni bambino, ogni uomo si costruisce in relazione ad un ambiente; dentro un ambiente. E non è geografico o territoriale, ma ambiente vissuto, percepito; fatto di colori, suoni, rumori, oggetti, persone...

Spesso, ingenuamente, ci meravigliamo se due figli nati in uno stesso ambiente, nella stessa famiglia, due fratelli insomma, sono profondamente diversi. Eppure anche se fratelli sono nati in due ambienti diversi, perché il grembo della madre, che è il primo ambiente vitale, è necessariamente diverso durante l'attesa del primo e del secondo figlio. Poi basta che subito dopo la nascita, cambi un mobile, un colore, una tenda ed il bambino percepisce un ambiente diverso.

Oggi la ricerca di Rita Levi Montalcini ha addirittura dimostrato come i neuroni cerebrali, gli stessi terminali nervosi *'incartino"* le esperienze dell'ambiente ed attraverso queste, costruiscano il cervello umano.

Se l'ambiente è così decisivamente importante e tutta la lezione montessoriana è centrata sulla sua funzione vitale, è evidente che adattarsi a quello esterno implica per il bambino nuovi criteri di adattamento. E questo ambiente oggi è, secondo alcuni studiosi, oggettivamente "pericoloso". Lo stesso "pianeta infanzia", ha scritto qualcuno, è pericoloso.

Nella nostra breve, ma impegnata ricerca, abbiamo studiato alcuni autori: prima Postman che ha scritto un libro sui rapporti tra bambino e televisione, poi Winn che ha pubblicato il libro "Bambini senza infanzia", e ultimo Pachard, autore di "Bambini in pericolo".

Che cosa sostengono questi studiosi?

Postman ha indagato a fondo il rapporto tra televisione e popolo dei bambini; in sintesi queste sono le sue conclusioni.

La televisione offre ai bambini una vera e propria programmazione che si oppone frontalmente a quella proposta dalla scuola, in quanto, teleducante o telediseducante, differisce da quella scolastica per una lunga serie di ragioni.

La programmazione scolastica è centrata prevalentemente sull'astrazione e sulla parola, quella televisiva invece, sulla concretezza delle immagini. La prima ha una struttura rigida, la seconda flessibile: il telecomando permette di cambiare programma e maestra. La scuola è sempre, tra il più e il meno, centrata sulla memoria e sulla storia; la televisione sull'immediatezza della suggestione.

In comune le due programmazioni hanno soltanto l'unità di tempo, nel senso che il bambino sta a scuola quattro ore e trascorre, più o meno, quattro ore di fronte al televisore.

Postman analizza gli effetti e le conseguenze di questa duplice programmazione educativa nel bambino. Tra le altre due sono le conseguenze per noi particolarmente significative: una è una terribile profezia, la perdita o la caduta della memoria, della parola, della capacità di astrazione del bambino: la seconda più che una profezia è una constatazione, un dato di fatto.

Nel passato, tra il popolo dei bambini e quello degli adulti c'era una distinzione profonda, una lontananza, una separazione marcata. Alcune esperienze, come alcune informazioni, erano improponibili ai bambini; ad esempio non si poteva parlare di sesso, di politica e di economia. Era quasi un presentimento esistenziale della scientifica affermazione della alterità dell'infanzia.

Maria Montessori stessa scriveva: ''Ai bambini bisogna dire la verità, ma non tutta la verità''.

Nel momento in cui i bambini ed adulti ricevono le stesse informazioni, con le connesse suggestioni, e vivono le stesse indistinte esperienze, i limiti, i confini e le distanze tendono a sfumare fino ad annullarsi.

Le stesse categorie storiche di infanzia e di età adulta si confondono e nel rischio della scomparsa dell'infanzia, si nasconde anche il rischio della scomparsa o della trasformazione dell'adulto.

Su un altro versante, ma non meno drammatica, è la ricerca della Winn.

Una ricerca condotta sui cosiddetti figli del divorzio sul piano dell'educazione familiare.

Ma al di là della realtà dei coniugi separati, la stessa famiglia, unita e stabile, non presenta problemi minori.

La realtà del lavoro, l'accelerazione dei ritmi e dello stesso tempo storico, le nuove nevrosi che si aggiungono alla classica psicopatologia della vita familiare hanno determinato o stanno determinando, l'emergere di nuove generazioni, sostanzialmente orfane delle funzioni di identificazione del padre e della madre. Anzi all'assenza dei genitori corrisponde una terribile presenza simbolica: essi, sostiene la Winn, hanno maturato nuovi e incontrollabili sensi di colpa, che ritornano simbolicamente all'interno del rapporto con i loro figli e che possono complicare ulteriormente ciò che resta dei meccanismi di proiezione.

Tra l'altro l'infanzia nella società industriale avanzata è diventata un prodotto da vendere, che obbedisce quindi a tutte le regole della simulazione e del marketing; un prodotto efficace perché ha caratteristiche altamente motivanti, in quanto si rivolge non soltanto agli antichi, ma anche ai nuovi sensi di colpa dei padri e delle madri.

L'infanzia ha per gli adulti il sapore della nostalgia di un passato nel quale ci si rifugia sempre, quando il presente è incerto e confuso. Ogni qualvolta il popolo degli adulti è in crisi o in affanno non c'è altra via di scampo che ricorrere agli espedienti tradizionali della psiche.

In termini freudiani il ritiro della libido o il fenomeno della desublimazione. L'adulto si ritira dalla realtà e, privato della certezza e della paternità, tenta la ritirata dentro un paesaggio noto e familiare: ''nel giardino dell'infanzia''. L'operazione è quella del narcisismo; l'infanzia diventa il lenimento, la teoria consolatoria.

Ogni volta noi adulti siamo messi alle corde dal nostro tempo, come forse sta accadendo oggi, stanchi della storia, ma incapaci di rigettarla e ci rifugiamo in una rappresentazione mitica dell'infanzia che può anche diventare un'evocazione.

Le conseguenze di questa situazione procurano nel bambino oggi, a differenza di ieri, atteggiamenti diversi. Abbiamo lavorato per un anno intero su questi atteggiamenti e abbiamo così sintetizzato la nostra ricerca.

Il bambino di oggi ha maggiori informazioni ed un uso più ricco ed articolato del linguaggio, ma ha minor capacità di concentrazione e di autonomia. Questa nostra sintesi può sembrare brusca ed approssimativa.

Abbiamo cercato di capire se le risposte che eravamo in grado di offrire ai nuovi emergenti bisogni del bambino, fossero funzionali. In primo luogo si trattava di organizzare le sue molteplici informazioni; e per far ciò, abbiamo rilevato che il materiale da noi usato ha proprio questa caratteristica: può strutturare le informazioni, a volte disordinate, ricevute dai bambini.

È un materiale quindi che fa ordine mentale, che ''aiuta — direbbe Maria Montessori — ad ordinarsi interiormente''.

Per quanto riguarda l'autonomia, l'insegnamento della Dottoressa c'è sembrato oggi più che mai vitale. Cosa vuol dire infatti ''*aiutami a fare da solo*'', se non favorire nel bambino tutte le possibili esperienze, attendendo e sapendo attendere che egli ''sfidi'' l'esperienza, provi e riprovi ripetutamente?

In questo senso, lo stesso permettere al bambino la scelta del materiale con cui lavorare, significa facilitare al massimo la graduale conquista della propria autonomia.

Forse è più complesso il problema per quanto riguarda la concentrazione. È vero che i bambini arrivano a scuola distratti, confusi, ma sono sufficienti pochi minuti, bastano i primi incontri con la realtà dell'ambiente, che subito rivelano la straordinaria capacità di polarizzare la propria attenzione sul lavoro.

Il favorire, da parte di tutti noi, la concentrazione mentale dei bambini è la ''grande scoperta'' di Maria Montessori. Una scoperta che vogliamo condividere con voi. I bambini non sono esseri vuoti, incapaci di attenzione, ma al contrario sono ''esseri pieni e profondi'', in grado di concentrarsi in un esercizio, fino a ripeterlo un numero infinito di volte.

Li abbiamo scoperti e continuiamo a scoprirli come piccoli operai laboriosi, intenti a costruire l'uomo che portano nascosto dentro di loro. Li abbiamo scoperti anche come guida e maestri, in quanto spesso ci indicano che cosa fare o evitare. Si sentono quindi riconosciuti e ci offrono risposte, grati di questo ri-conoscimento.

Proprio per questo vorrei concludere il nostro intervento, la nostra testimonianza, rivolti prevalentemente ai genitori con il ricordare, con Maria Montessori, che *il bambino è padre dell'uomo* e che ognuno di noi conserva in sè le tracce del bambino che fu.

Bergamo buon Anniversario

T.L.

La sezione dell'Opera Montessori di Bergamo ha organizzato un incontro augurale per l'80 anniversario della fondazione della "Casa dei bambini", svoltosi al Centro Culturale S. Bartolomeo, il 27 novembre. Erano presenti le autorità scolastiche e locali, i conti Agliardi, che tanto hanno fatto e continuano a fare per diffondere e consolidare il nome e la riforma educativa di Maria Montessori nella città di Bergamo, il Provveditore agli studi, l'Assessore alla Pubblica Istruzione del Comune.

Dopo il saluto augurale della presidente della sezione, dott.ssa G. Urbani Cittadini, T. Loschi ha esaminato l'attualità di Maria Montessori che, con il suo impegno al servizio dell'infanzia e dell'uomo, ha saputo trovare risposte adeguate a problemi che la scuola di oggi ancora dibatte. La continuità fra scuola materna e scuola elementare, la sperimentazione come atteggiamento educativo, l'osservazione sistematica dei bambini per la comprensione delle leggi che ne regolano lo sviluppo, la comunicazione intesa come interazione fra educatore ed educando, la nuova concezione della didattica come scienza teorica e pratica con una propria dignità culturale, la salvaguardia dell'individualità in una società che tende al conformismo e alla massificazione della cultura costituiscono i problemi di oggi, ai quali Maria Montessori ha saputo trovare soluzioni ancora oggi interessanti, offrendo indicazioni e suggerimenti per migliorare le condizioni di vita dei bambini in famiglia, nella scuola, nella società.

Alla prolusione è seguita la proiezione del filmato presentato dalla presidente della sezione, dott.ssa Urbani Cittadini, avente il titolo "Momenti applicativi del pensiero e del metodo di Maria Montessori". Gli spettatori, numerosissimi, hanno avuto la possibilità di vedere, entrando dal vivo in una "Casa dei bambini", il lavoro e la concentrazione, con i quali ciascun bambino costruisce autonomamente le proprie capacità cognitive e la propria personalità di uomo. Il controllo sulla realtà attraverso gli esercizi di vita pratica, l'applicazione con il "materiale di sviluppo", la concentrazione sull'"alfabetario smerigliato" e le altre esperienze nella scuola permettono a ciascun bambino di controllare, dominandola, la realtà oggettuale in esperienze che si fanno controllo di sè stesso e crescita personale sul piano affettivo e intellettuale.

Dopo il bellissimo filmato, che ha riscosso grande successo fra il pubblico presente, si è svolta la tavola rotonda moderata dal prof. Mario Zappa sul tema "Con Maria Montessori prima e dopo la Casa dei Bambini", che ha visto la partecipazione di Grazia Honneger Fresco, Camillo Grazzini, Antonia Trezzi. Grazia Honneger Fresco ha parlato della vita del bambino dalla nascita a sei anni, denunciando le carenze ancora presenti nelle strutture sociali di oggi che ignorano le esigenze e le necessità primarie dei bambini fin dall'atto della nascita. Camillo Grazzini ha ripreso il discorso parlando dell'educazione dei bambini nella scuola elementare Montessori secondo un metodo che pone i suoi fondamenti sulla psicologia di Maria Montessori, chiarita in tutti i suoi aspetti più attuali. Antonia Trezzi ha presentato l'esperienza della scuola media Montessori di Bergamo in una storia di 25 anni, ricca di esperienze significative per i ragazzi del nostro tempo.

È emersa così una visione generale del pensiero di Maria Montessori, studiosa dell'uomo in formazione, che con i suoi studi e le sue intuizioni ha saputo dar vita ad una prassi educativa, intesa come educazione alla pace, perché finalizzata alla autocostruzione di un uomo libero, indipendente, giusto, in un processo che ha inizio dalla nascita, continua nei vari ordini di scuola e influenza tutta l'esistenza fino alla morte [1].

---

[1] Altre importanti celebrazioni si sono svolte a Brescia, l'11 dicembre 1987, a Napoli il 25 febbraio 1988 ad Ancona il 19 marzo 1988. Del convegno di Napoli abbiamo dato notizie dettagliate sul n. 9/10, maggio-giugno, di "Vita dell'Infanzia".

GIOCHIAMO A PAROLARE

(fine Scuola materna/inizio 1ª classe)



Attraverso una serie di coloratissime schede-gioco i bambini imparano a conoscere l'alfabeto e a comporre parole. Le pagine del quaderno possono essere utilizzate sotto la diretta guida dell'insegnante, ma anche con larga autonomia da parte dei bambini, poiché si tratta di esercizi e proposte didattiche molto graduate e con strutture operative congegnate per l'autogestione da parte dell'alunno.

Il pensiero di Maria Montessori e i problemi della scuola di oggi

Maria Fabrizio Lalli

Ci sembra di particolare interesse per i nostri lettori concludere la documentazione delle cerimonie commemorative dell'80° anno dalla fondazione della prima Casa dei Bambini, con la pubblicazione di questo saggio di Maria Fabrizio Lalli, collaboratrice da tempo della nostra rivista.

Il saggio pone in evidenza, attraverso una accurata analisi (sintetizzata in dieci schede, da pag. 68 a pag. 77), l'attualità del pensiero di Maria Montessori, come fonte di ispirazione per la riforma della scuola del nostro tempo.

Introduzione

«L'educazione, anziché rimanere ignorata dalla Società, deve acquistare autorità su di essa; e il meccanismo sociale dovrà adattarsi alle necessità inerenti alla nuova concezione: che la vita deve essere protetta. Tutti sono chiamati a collaborare, a cominciare da padri e madri; tutti devono assumersi le loro responsabilità».

Così si esprimeva Maria Montessori allorché decise di gettare nel mondo quei semi che si sono rivelati tanto fervidamente produttivi da provocare le più significative crisi delle istituzioni non solo educative, ma anche — e forse con maggiore veemenza — delle altre politico-sociali della formazione umana.

Non v'è 'questione' educativa di questo nostro tempo — presente nella scuola come nella famiglia — che non si rifletta criticamente nel pensiero della Montessori: in esso si raccoglie lo spirito profondo della vita odierna, così esplicitamente 'ostentativa' di possibilità e speranzosi traguardi quanto rigogliosa di ambigue tensioni e dichiarate confusioni.

Dopo un secolo circa di 'attualizzazioni' pedagogiche montessoriane nelle istituzioni educative sparse sull'intero Pianeta, se avvertissimo ancora il bisogno di discutere la validità o meno della sua concezione formativa della personalità umana, ciò vorrebbe dire che non abbiamo saputo cogliere l'essenza del pensiero di questa immortale figura della pedagogia e dell'etica umana.

Nel corso di un incontro seminariale tra docenti delle scuole dell'obbligo delle tre fasce materna, elementare e media sentivo affermare da uno di essi la invalidità dei criteri educativi montessoriani per la generazione scolastica odierna. Il parlante insegnava in una scuola montessoriana. Povera Montessori!

Ella forse giammai avrebbe ipotizzato come i suoi sacrifici di anni di studio, di ricerca, di operatività infaticabili potessero essere 'discussi' con barbara superficialità proprio da insegnanti "montessoriani" (o montessoriani solo sulla carta stampata?!).

Ci consentiamo una considerazione, indubbiamente provocata dalla amarezza di vedere salire in cattedra le più eclatanti 'incompetenze' docenti. E non solo sul piano strettamente professionale. Ma la responsabilità non è davvero solo di quei docenti! Predichiamo la scuola 'seria'; legiferiamo per la scuola 'formativa'; prospettiamo la migliore preparazione dei giovani per le professioni future.

Dove sono i presupposti perché si possano di fatto realizzare i tre postulati? Si può avere una scuola 'seria' se i docenti non sono 'seriamente' preparati per sostenerne la serietà? Si può avere una scuola 'formativa' se in essa regnano confusione, superficialità o scarso controllo? È possibile aiutare i giovani nelle loro scelte sociali o professionali se lo stesso 'orientatore' è disorientato?

Lasciamo trarre al lettore le più utili conclusioni. "Lo spirito dell'epoca — osservava Schweitzer — non permette all'individuo di trovare se stesso. Continuamente gli vengono imposte delle convinzioni... Ha grandi capacità pratiche, ma non ha alcun uso della capacità di pensare".

Allora, in quali ambienti, al di fuori della famiglia e della scuola, l'individuo dovrebbe trovare le condizioni per sviluppare le capacità di pensare e di riflettere per sapere egli stesso rifiutare le 'imposizioni' di false convinzioni? Gli strumenti attuali di comunicazione si manifestano più 'deformanti' che 'costruttivi' della educazione del cittadino: prova ne siano le forme di ribellione, di violenza, di inavvedutezza, di irrazionalità, di disumanità quotidianamente praticate in tutti gli ambienti sociali, a partire dai primi rapporti Genitore-figlio e Insegnante-alunno.

L'istruzione programmata, elaborata dai più recenti sistemi educativi, chiaramente non si poneva nel tempo della Montessori; ma indubbiamente se ne ravvisano i germi nel suo piano di scolarizzazione dei ragazzi.

Basterebbe porsi nell'ottica di ri-studiare i concetti teorici espressi negli scritti e calati nella pratica didattica forse più per 'dimostrare' che non per

'sperimentare' la efficacia dei suoi nobili princìpi.

Nessuna perplessità, dunque, sul fatto che oggi le istituzioni educative in genere e la Scuola in particolare, soffrono le tensioni più gravi e le più delicate di tutti i settori operativi sociali che su di essa fanno affidamento. Di qui le sollecitazioni ad una sapiente ri-lettura degli scritti ereditati da Maria Montessori, onde trarre utili riflessioni sui procedimenti metodologici da seguire nella didattica della prima e della seconda infanzia. Ciò anche per assumere chiara consapevolezza della profetica interpretazione delle esigenze di questo nostro tempo, in campo educativo, da parte della illustre Pedagogista, alla quale starebbe 'ad hoc' il titolo di ''psicopedagogista'' nel significato autentico che oggi riveste il termine.

Noi abbiamo 'rivisitato' Maria Montessori alla luce dei Nuovi Programmi, cercando di ravvisarvi tutti i possibili raccordi di pensiero e definirne, così, i nessi sul piano pratico-operativo degli interventi educativi. Tentiamo, dunque, questo riesame dei contenuti montessoriani; operiamo un confronto con le più recenti correnti di pensiero — psicologiche e pedagogiche — nel quadro ampio delle ricerche contemporanee; traiamone valide indicazioni, al fine di predisporci a volere dialetticamente continuare le azioni educative di Maria Montessori.

1. Richiami montessoriani nella odierna scolarizzazione di base

La peculiarità della ''questione educativa'' che stiamo vivendo in questo momento particolare della storia umana, rende evidente una sorta di incompatibilità delle soluzioni operate nel corso dei tempi. M. Montessori, la cui sorprendente 'lungimiranza' le faceva mantenere vivo il senso della novità, individuata — nel rapido evolversi della civiltà tecnologica e scientifica — il formarsi di una società intensamente operosa, mobile, febbrilmente ansiosa e 'tensiva'. Le fecondità delle esperienze montessoriane, la 'attualizzazione' sempre possibile dei princìpi che quelle esperienze informano, sono inequivocabilmente ravvisabili nella nota affermazione della Studiosa; secondo la quale l'errore degli educatori consiste fondamentalmente nell'attingere 'lumi' da pensatori di tempi tanto lontani dai nostri, invece di ripensare quegli antichi concetti e renderli confacenti alle mutate esigenze dell'odierna generazione.

La problematicità dei tempi attuali è dovuta al maggiore impegno richiesto ai giovani; cioè alle richieste di una più sicura padronanza di sè perché possano a loro volta padroneggiare questa Società, senza il rischio di esserne sopraffatti.

Dal quadro di tale visione emerge netto, per i docenti dei Nuovi Programmi, il bisogno di rimeditare il problema degli strumenti e dei metodi della Educazione. Tentiamo di chiarire, ora, chi è il ''bambino-sociale'' nella metodologia educativa montessoriana.

Il processo evolutivo dell'essere umano va oggi considerato in una nuova ottica valutativa: questo l'assunto primario che costituisce, già nei primi decenni del secolo, la motivazione sociale che ne accompagnerà lo sviluppo del pensiero nella dialettica reinterpretazione delle caratteristiche e delle esigenze reali del nostro tempo. Per rendere operativo questo principio non rimane che risalire alla prima sorgente della vita umana, cioè all'Infanzia. Cosa la Montessori scopre, di fatto, nel labirintico mondo dell'infanzia? Sfogliamo solo qualche pagina di ''*La scoperta del Bambino*'' e la risposta ci appare chiara, perché chiaro si svolge il suo pensiero riflessivo. Ella non scopre di certo l'infanzia come 'età biologica', tanto meno come 'età fisica': scopre, invece, una 'età psichica- intellettuale' con caratteristiche sue proprie. Montessori scopre il bambino; quell'essere, cioè, tanto grande nella sua 'piccolezza' da essere capace di intuizione e di pensiero, di azioni pratiche e creative, che vuole essere aiutato a pensare e a lavorare; ma anche capace, se deluso e mortificato, di lasciar morire le proprie forze e di sprofondare nel torpore della pigrizia.

Per ciò che riguarda il nostro intento di raccordare gli orientamenti montessoriani alle indicazioni programmatiche volute dai Nuovi Programmi, elaborati nell'ottica d'un più razionale e controllato collegamento didattico delle scuole materna — elementare, prendiamo subito in considerazione il concetto che la Montessori assunse o, meglio, si costruì sperimentalmente sulla ''creatività'' infantile. Le manifestazioni dell'adolescente di svogliatezza o demotivazione ad agire, sono indicative del mancato aiuto allo sviluppo del bambino nella fase in cui avrebbe dovuto riceverlo. In questo senso pensiamo di potere riconoscere alla Montessori il merito di avere davvero 'scoperto' l'Infanzia e di avere significativamente connotato delle sue 'saggezze' l'assieme legislativo dei Programmi vigenti. Ripensiamo i suoi insegnamenti e non ci sarà faticoso operare utili riscontri.

2. Creatività e libertà nel bambino a fondamento del senso della vita

Come educatrice dell'infanzia M. Montessori sperimentò personalmente quanto il bambino 'voglia' apprendere, quanto 'desideri' conoscere il mondo, scoprirne i misteri latenti e cercare le risposte ai molteplici 'perché'.

Nel momento in cui gli venisse meno questo desiderio o comunque fosse interrotto, ciò potrebbe verificarsi solo se venisse deprivato dell'aiuto nel

tempo e nel modo richiesti dal suo sviluppo.

Il paragone tra il bambino e la farfalla nel discorso inaugurale che la Dott.ssa tenne nel 1909, divenne emblematico. Qual'è la farfalla vera? Quella infilzata nella scatola di vetro o l'altra che svolazza, assetata di luce e di aria? Qual è il bambino vero? Quello costretto alla immobilità e soffocato nelle proprie forze naturali, oppure il bambino dalla prorompente vitalità, che vuole apprendere, che vuole scoprire, che vuole conoscere... che vuole crescere per fare da sè? Quest'ultimo è il bambino vivo — osserva Maria Montessori —; il bambino che dobbiamo studiare per penetrare nella autenticità del suo essere e interpretarne i reali bisogni e stabilire le regole per seguirlo e aiutarlo a crescere ''da uomo''.

Oggi ci stiamo muovendo a scuola, consapevolmente o inconsapevolmente, entro questa Idea montessoriana della ''creatività'' dell'infanzia. D'altro canto, la Casa dei Bambini nacque come 'progetto' d'ambiente, ove si realizzava la esplicazione delle libere attività autoeducative dei piccoli allievi sotto la guida di maestre-dirigenti, cioè competenti a ''fare lavorare'' i bambini in direzione dell'autosviluppo della personalità: 'Competenza Professionale' recitano in modo sotteso i Nuovi Programmi; i quali definiscono la scuola come ''ambiente per l'apprendimento'', dove l'Educatore favorirà ''l'iniziativa, l'autodecisione, la responsabilità personale e l'autonomia degli alunni... la progressiva costruzione delle capacità di pensiero riflessivo e critico, il potenziamento della creatività e della divergenza, l'autonomia e l'indipendenza di giudizio sulla base di un adeguato equilibrio affettivo e sociale e di una positiva immagine di sè (Cfr. 'Premessa' ai Nuovi Programmi di insegnamento per la Scuola Elementare).

Dunque, la ''Casa dei Bambini'' di M. Montessori diventa 'ambiente per l'apprendimento' per i nostri Nuovi Programmi. E mentre la Pedagogista sperimenta nel bambino una vitale 'brama' di sapere, i Programmi vigenti ricordano all'insegnante la necessità di suscitare nel bambino il 'piacere funzionale'; ovverosia ''il gusto d'un impegno dinamico, nel quale si esprime tutta la personalità''.

Non crediamo davvero di poter essere accusati di falsa interpretazione se riconosciamo a Maria Montessori il merito di avere concettualizzato in modo autenticamente pratico la Libertà 'pedagogica'. Dopo di Lei, e grazie agli sviluppi celeri della terapia 'psicologica' in educazione, verremo a godere dei saggi orientamenti rogersiani, i quali precisano e rinforzano i presupposti della Pedagogista-clinica italiana.

La 'libertà' — sostiene la Montessori — esplicita quel che di meglio c'è nello spirito e nell'animo dei fanciulli: essa è scala alla grandezza, non alla bassezza. L'educatore ha il compito di aiutare il bambino nella sua piena e inalienabile libertà di crescere per fiorire e fruttificare; assecondando, così, lo scopo della vita umana di 'attualizzarsi' nella singolarità del proprio essere al mondo ''in relazione con l'altro''. Perfetta alleanza, questa, con il pensiero psicopedagogico di Carl Rogers, il quale risolve analogamente le ricerche sperimentali condotte, confermando che ''l'individuo ha in sè enormi risorse per auto-comprendersi,per cambiare il concetto di se stesso e adeguare il suo comportamento autodiretto onde serenamente convivere e cooperare socialmente'' [1].

E noi proprio perché viviamo la vita di scuola e ne indaghiamo le complesse dinamiche nei diversi 'ambienti' geografici-socioculturali del nostro Paese, rileviamo con amarezza l'avere — proprio le istituzioni educative italiane — paradossalmente frainteso il rispetto della Libertà del bambino, spesso rendendola ''anarchico e arbitrario permissivismo''. Che, se la Montessori potesse farsi materialmente presente in molti ambienti educativi — particolarmente quelle Istituzioni le quali si onorano del suo nome in questo tempo di rinnovamento in atto — indubbiamente ripudierebbe una siffatta 'libertà'. Eppure l'Educatrice ha lasciato fecondi pensieri sulla 'semantica' autentica della Libertà Umana sui piani teorico e pratico, attraverso esemplificazioni riflessive e operative insieme di questo assunto fondamentale, denotativo primario della 'humanitas' individuale.

La libertà — Ella dice — non è anarchia, nè sfrenatezza. La libertà delle stelle che splendono e ruotano nel firmamento non è la libertà di splendere o di cadere, ma la libertà di continuare a ruotare. Così la libertà dell'essere umano è la libertà di crescere... di fiorire e fruttificare moralmente e spiritualmente. Anzi, la Montessori si mostra ancora più sottile nel momento in cui opera la distinzione — proprio sul piano concettuale in tema di educazione allo sviluppo della personalità — tra ''libertà'' e ''indipendenza''. Quest'ultima Ella definisce come la capacità del bambino di 'fare da sè' e la conquista della quale è un traguardo dell'educazione. La scuola materna deve avviare tale conquista attraverso l'opera dei docenti, tanto più delicata e difficile ove si abbiano di fronte piccoli deboli a causa di impedimenti di ordine strettamente 'personale' e/o 'ambientale'. Comunque l'indipendenza costituisce solo un mezzo, una condizione necessaria, uno strumento per la migliore realizzazione (e non definizione!) della Libertà. A questo deve tendere la educazione dell'uomo; questo il fine per il quale deve operare il docente dei Nuovi Programmi, a partire dalla prima formazione scolare del bambino. Questa giovanissima generazione invoca una più sicura guida in un tempo di ampio e confuso permissivismo; richiede

una direzione educativa e culturale nella prospettiva di un futuro più chiaro e responsabile nell'ambito della vita sociale, dato l'evidente bisogno di recuperare nella società attuale il senso autentico della libertà positiva e affermativa; rigettando decisamente quella negativa e dissipatrice, generativa di tante inquietudini e avversità.

3. Dalla "Casa dei Bambini" al concetto di "laboratorio" dei Nuovi Programmi

"Learn by doing" affermava J. Dewey, cioè "La scuola non è preparazione per la vita, ma è la vita stessa". Nella essenzialità 'semiologica' dell'espressione linguistica è racchiusa tutta la semantica pedagogica della concezione deweyana, che superava di fatto la vecchia teoria herbartiana, allorchè spostava le teorie pedagogiche sul terreno pratico.

La natura 'sociale' propria della vita scolastica sostenuta e rinforzata dalla mutua cooperazione, veniva a costituire il fulcro del "come fare scuola" secondo il Dewey; ma non meno fervidamente era avvertito da Maria Montessori e, cammin facendo, dai 'restauratori' dei programmi didattici della scuola di base. Con la "Casa dei bambini" la Montessori reinventa la Scuola Materna; connota, cioè, di 'sfumature' una struttura già esistente, per la quale costruzione avevano già lavorato coloro i quali in un certo senso la precedettero (Froebel, Pestalozzi...). Quelle 'sfumature', però, dovevano servire a condurre un discorso dialetticamente innovativo e stimolante — come è ampiamente dimostrato dallo sviluppo odierno delle ricerche psicopedagogiche/metodologiche/didattiche nella scuola di base. La Casa dei Bambini significava per la Montessori vestire la scuola materna di un abito nuovo, sostanzialmente 'ridimensionativo' di modalità e contenuti educativi ancora lontani dai bisogni veri del bambino. Il 'Giardino' di Froebel cede il posto al 'Laboratorio' di Montessori, che sarà sperimentato e accompagnerà l'evoluzione della società scolastica fino alla ratifica legislativa della felice idea montessoriana della 'fattualità' di una "Scuola come ambiente per l'apprendimento" (Nuovi programmi, punto 5 della Premessa.

La scuola-laboratorio di Maria Montessori viene ad assumere lo stesso significato della scuola-apprendimento dei Programmi vigenti. Il bambino lavora intellettualmente, sensorialmente, materialmente... e sviluppa lo spirito creativo; in questo ambiente affina progressivamente quelle abilità commisurate ai ritmi evolutivi della propria individualità. Ecco, quindi, che la Montessori 'reinventò' la scuola materna anche sotto un altro profilo: la *congiunse* organicamente alla scuola elementare. Esaminiamo un pò questo aspetto fondamentale della concezione montessoriana, oggi anche giuridicamente confermata.

Il grave errore della pedagogia passata, nel quadro specifico della scolarizzazione infantile, è imputabile soprattutto alla superficiale considerazione o valorizzazione della estrema importanza che riveste la Scuola Materna nella formazione dell'infanzia; nel non avere, cioè, tenuto conto di questo 'prerequisito' fondamentale nel curriculum scolastico del bambino. Sicché si è troppo lungamente discusso se la frequenza alla scuola materna in età prescolare fosse da ritenere più o meno preparatoria al corso elementare, perpetuando la frattura tra due ambiti imprescindibili di una stessa istituzione.

La distinzione tra scuola materna e scuola elementare — osserva la Montessori — costituisce un falso problema: la seconda viene dopo la prima. La priorità è formale e non sostanziale. L'ordine nella continuità rimane: è piuttosto la 'crescita' totale del bambino che orienta gli Educatori a diversificare o modificare contenuti didattici e comportamenti metodologici. Solo in questo modo può rendersi operante l'unità nella continuità dello svolgimento di uno stesso principio educativo; principio che per la funzione docente comincia a svolgersi nella scuola materna per proseguire naturalmente in quella elementare (e nella media, ci pare?).

Dobbiamo anche dire — senza con questo volere giustificare gli inutili 'attardi' — che il discorso sulla continuità educativa tra scuola materna e scuola elementare si è potuto avviare in modo concreto solo dal 1968; quando, cioè, è stata statalizzata la prima scuola ed è stata inserita nell'unità del sistema scolastico nazionale.

Ci sembra ora superfluo, dopo tutto quello che abbiamo detto, trattare la "obbligatorietà pedagogica" della scuola materna; la quale si dovrebbe piuttosto 'plasmare' didatticamente nello spirito delle esigenze educative attuali. In tale direzione si fa urgente il bisogno di preparare i docenti dell'infanzia sotto il duplice aspetto di una conoscenza 'tecnica', scientificamente intesa del "cosa fare"; e di una formazione culturale sui piani pedagogico-filosofico e, in particolare, su quello della psicologia evolutiva. Maria Montessori ci ha fornito l'esempio della necessità e della possibilità in un tempo molto più 'complicato' almeno politicamente. In proposito, collegando il pensiero alle richieste della L. 517, ci sembra opportuno fare una precisazione. La legge in parola è nata come può progettarsi e realizzarsi un edificio su base instabile: perfette solo le strutture architettoniche esteriori; il godimento degli occhi è reso fugace dal crollo improvviso.

La codifica dei comportamenti didattici, metodologici, psicologici per la attuazione di una scuola 'rinnovata', non solo non ha risolto i problemi spe-

cifici di numerosi bambini in qualche modo avversati dal destino, ma spesso ha ulteriormente ostacolata la "quietudine" richiesta nelle attività di insegnamento. "Non è sufficiente preparare gli insegnanti se non si riforma la Scuola", scriveva la Dott.ssa nel *"Metodo della Pedagogia Scientifica"* del 1909. Chiaramente si riferiva alle strutture e precisava che la scuola non si identifica con l'insegnante. E con questo Ella non intendeva mettere in dubbio la essenzialità, la indispensabilità di insegnanti culturalmente preparati.

Tutti gli scritti montessoriani riferiti alla formazione docente risultano di grande attualità: cultura, finezza spirituale, etica morale e professionale sono indicate come note distintive e ineliminabili dell'educatore infantile. Selezionare l'insegnante, oggi, significa individuare una "sensibilità morale"; e, in parallelo, una rassicurante formazione professionale.

4. Autoeducazione, normalizzazione, attualizzazione nel piano formativo della scuola montessoriana

Quando Bruner scriveva nel '73 che "Il grande periodo della costruzione dei curricoli degli anni '60 è ormai superato" [2], si rendeva conto che i 'moti' attivi e reattivi di quegli anni facevano spazio, in campo educativo, all'"affermarsi della naturalezza, della spontaneità, della immediatezza degli apprendimenti attraverso il dialogo diretto" [3].

E aggiungeva che "L'educazione non è una cosa nè neutrale nè isolata... Se potessi fare una scelta adesso, rispetto ad un progetto di Curriculum per gli anni '70, cercherei di ritrovare i mezzi per riportare la Società al senso dei valori e alla priorità della vita... una tecnologia che non soddisfi l'uomo solo materialmente, ma gli dia il senso di appartenenza"[4]. Alle tecnologie nuove e alla Istruzione Programmata skinneriana, viene ad opporsi una nuova concezione valorizzante la 'flessibilità', la 'apertura', la 'creatività', la 'integrazione'. E questa entusiastica "apertura" che alimenta il campo pedagogico — chiarisce Barth — reagisce all'eccessivo 'tecnicismo' che soffoca il sistema scolastico [5]. Senza cadere nell'eccesso, sempre nocivo, diciamo pure che le tecnologie strutturate acquistano il loro valore nel mondo industriale e scientifico attuale.

Queste tecnologie sono state felicemente intuite da Maria Montessori e ricordate in un interessante scritto da Jacques Quignard, il quale giustamente osserva come il materiale Montessori predispone il bambino che lo manipola ad usare la macchina, e a dominarla sapientemente. "Se nel corso della recente contestazione studentesca — egli scrive, a interpretazione del pensiero della Pedagogista — delle automobili sono state bruciate... se ci sono stati perfino dei morti, ciò è stato possibile perché non si è capito in tempo che l'educatore doveva innanzitutto tenersi in disparte" [6].

A Maria Montessori va il merito di avere alacremente 'lavorato' per una educazione coinvolgente la funzionalità della mano e dell'intelletto insieme; capace di correlare teoria e prassi; rispettosa degli aspetti inscindibili della individualità e della socialità umane. Ella soprattutto — scrive Franco Lombardi — ha saputo affidarsi, per educare, alla iniziativa e alla autonomia del bambino. Ella soltanto è stata capace di porsi al livello del bambino, desacralizzando l'insegnante e abolendo la cattedra... senza perdere il filo della guida, della «direzione» [7].

Dal Rousseau al Dewey la Montessori ha percorso l'iter del movimento liberale in educazione, ha sperimentato il senso profondo del rispetto infantile per la formazione dell'uomo adulto [8].

Montessori e Dewey hanno fatto convergere le proprie genialità pedagogiche (attivismo ed educazione indiretta ambientale; funzionalismo psicologico), sì da rendere fecondo di riflessioni e orientamenti nuovi il quadro operativo delle ricerche successive del Piaget, chiarificate dal nostro Visalberghi. Il quale ultimo pone bene in risalto la partenza «biologica» della Montessori e il traguardo «mentale» del Dewey.

Entrambi penetrano prodigiosamente la mentalità del bambino. Entrambi individuano la dialettica interazione Natura-Educazione. Entrambi attribuiscono all'«Ambiente» di vita del bambino la possibilità di sviluppare le strutture mentali al pari di quelle fisiche. Perciò la Montessori progetta l'«ambiente preparato» [9]. Diversamente dal Bruner, il quale propendeva per l'accelerazione dell'apprendimento attraverso sicuri e precisi interventi dell'insegnante, Montessori e Piaget non ipotizzano accelerazione alcuna; invece sostengono l'opportunità di fornire al bambino ambiente e stimoli onde possa realizzare liberamente e naturalmente le potenzialità di cui è dotato [10].

Il pensiero montessoriano sintetizza in modo evidente gli orientamenti della psicopedagogia contemporanea; per cui non si può non recepire integralmente lo straordinario equilibrio che Ella ha creato tra Scienza e Vita, strutture ambientali e socializzazione, maturazione intellettiva e psicologia della personalità. D'altro canto, la personalità della Montessori è apparsa alla critica contemporanea tanto geniale quanto complessa. Né poteva accadere diversamente, potendosi tranquillamente paragonare — quella Personalità — a un minuzioso, perfetto mosaico. E se come pedagogista-medico è stata accostata dalla critica a un eccessivo «positivismo», sottolineato forse dai principi espressi nella educazione motoria e sensoriale, la concezione del bambino come «padre

dell'uomo-embrione spirituale» l'ha avvicinata alla visione contemporanea del «fanciullo-poeta». Noi deduciamo, senza volontà oppositiva alle impressioni altrui ma indubbiamente lontani da forme categoriali di arbitrarie definizioni, che Maria Montessori compendia significativamente entrambe le interpretazioni. Ella stessa ha più volte ribadito che «il vero educatore ha la mente di uno scienziato e il cuore di un poeta». Siamo ancora convinti con Mauro Laeng che il pensiero montessoriano é caratterizzato da una «irriducibile originalità».

Itard e Séguin, il Manjon, Rousseau, lo stesso Froebel (neofroebelismo montessoriano) sono sì presenti negli studi sperimentali della Dott.ssa italiana, ma ri-creati al punto di non costituire che sagge pre-figurazioni nell'impianto pedagogico-psicologico della educazione dell'infanzia.

Accenniamo telegraficamente a queste intramontabili «originalità». Per ciò che riguarda la *Osservazione*:

a. osservazione «attenta» del bambino, così come si esplicita «in libera azione» agli occhi dell'educatore;

b. scientificità dell'osservazione, direttamente condotta; quindi non basata su ipotesi interpretative;

c. osservazione «sciolta», ma estremamente acuta, precorritrice del successivo «metodo clinico» di J. Piaget.

Per ciò che si riferisce alle premesse educative dell'infanzia, a partire dalla prima età:

a. Autoattività, il cui significato pedagogico, nel rapporto educativo, spiega l'espressione propria del bambino: «aiutami a fare da me». Dunque, Autoeducazione;

b. Normalizzazione, nel senso di «restituzione del fanciullo a se stesso». Oggi, questo assunto montessoriano costituisce l'idea più grande della Pedagogia mondiale. Normalizzazione come autoeducazione coadiuvata e diretta, privata di ogni forma autoritaristica o repressiva, sulla via della Libertà e della Pace.

Gli studi odierni confermano l'importanza primaria — in qualsivoglia situazione sociale o condizione individuale — del fattore «affettivo» soprattutto nella prima età. Per parte nostra rileviamo, in veste di educatore, che tali affermazioni hanno suscitato viva impressione in tutto il mondo; ma si è ancora lontani dal sentire autenticamente «incarnato» il senso dell'affetto nel rapporto educativo, con l'aggravante di avere creato, per le errate interpretazioni di quelle affermazioni, procedimenti arbitrari nelle azioni didattiche. E la spontaneità infantile che per Maria Montessori era la base di partenza per agevolare lo sviluppo del bambino è venuta a cadere in un pericoloso confusionismo, scorporato dalla *disciplina*, intesa come «ordine nella libertà».

5. Quale spazio occupa l'educatore montessoriano nella visione attuale della riforma scolastica

Negli anni '70 l'espressione «Autogestione pedagogica» ha avuto ampia divulgazione, aprendo le inevitabili discussioni sul nuovo ruolo dell'educatore. Tre orientamenti si sono infine evidenziati.

Il primo acquista carattere «autoritario» secondo Georges Lapassade, nel senso che il docente propone modelli istituzionali; il secondo si ispira alla concezione di Freinet, che mentre propone anch'esso modelli di funzionamento istituzionali, tende a individualizzare e liberare l'autoformazione con l'apporto di nuovi «media» educativi: il testo libero, il giornale, la corrispondenza. Il terzo orientamento si può definire «libertario», in quanto l'insegnante assume il ruolo di *consulente* del gruppo in formazione [11].

L'educazione montessoriana si viene a collocare nel secondo ruolo, come leader autenticamente democratico, così voluto anche dal Dewey. Ne troviamo conferma nelle testuali parole della Pedagogista, quando afferma che le cure dell'educatore impostate bene «non diminuiscono di intensità, ma si fanno ragionevoli ed elevate. L'adulto deve aiutare il bambino a fare da sé tutto quanto gli è possibile di fare... Quando l'adulto non si sostituisce al bambino, ma è il bambino stesso che agisce, si presenta subito la necessità di preparargli un ambiente proporzionato... Due sono dunque le cose da modificare intorno al bambino: le cure dell'''adulto'' e l'''ambiente'' [12]. Né appare fuori tema confrontare il genio più strettamente pedagogico di Maria Montessori con quello più strettamente psicologico di Carl Rogers. Il ''lasciar fare'' della Montessori, in pratica, altro non è che il ''lasciar fare'' di C. Rogers; ma i docenti del ''dopo '68'' hanno paradossalmente equivocato il sostanziale senso educativo della comune espressione. Così la conquista democratica della libertà è stata spesso oscurata da una pericolosa anarchia. Di qui la Montessori: ''Quando parliamo di 'libertà' del bambino, non intendiamo considerare le azioni esterne disordinate che i bambini abbandonati a se stessi compirebbero come sfogo di un'attività senza scopo, ma diamo alla parola il senso profondo di 'liberazione' della vita da ostacoli che ne impediscono il normale sviluppo... Il bambino è inconscio dei suoi bisogni interni, ed essendo gli adulti assai lontani dalla possibilità di interpretarli, si sono create intorno al bambino, nella nostra vita sociale di famiglia e di scuola, molte errate circostanze che ostacolano l'espandersi della vita infantile. Rimuovere queste circostanze, studiando

più profondamente i bisogni intimi e occulti della prima infanzia per corrispondervi con il nostro aiuto è 'liberare' il bambino» [13]. Ciò implica, ovviamente, maggiori cure e più accorte osservazioni dei bisogni infantili da parte dell'adulto. Di qui scaturisce il bisogno di «creare l'ambiente» idoneo a fare espletare al bambino le azioni spontanee che l'educatore saprà progressivamente dirigere, proprio mentre si esplicita quella irrefrenabile ma genuina attività infantile.

Rimuovere gli ostacoli che impediscono lo sviluppo della personalità umana, stimolarne le dinamiche attraverso una adeguata organizzazione dell'ambiente, partire dal bambino stesso come criterio di valore implicante i motivi — a conferma anche del Dewey — della «individualizzazione» e della «socializzazione». E questo è uno degli aspetti salienti della «psicologia» montessoriana. J. August Hollo, titolare di cattedra di pedagogia dell'Università di Helsinki, osservava che gli stessi psicologi di mestiere consideravano importanti gli assunti psicologici della Pedagogista italiana. «È stato constatato — sosteneva Hollo già nel '52 — che la Montessori ha posto in evidenza e sottolineato un punto di vista del tutto moderno, e che si suole definire la "necessità psicologica", allo stesso modo di K. Lewin e dei suoi allievi. Sulla base della sua esperienza, Ella ha capito il fatto che il bambino deve imparare e deve esercitarsi, basandosi sulla "comprensione": a questi risultati sono giunti Wertheimer, Stern, Kohler, Koffka, e altri» [14].

Oggi, riconduciamo il pensiero ai Nuovi Programmi e notiamo quanto esso sia saggiamente stimolante e rispondente alle istanze di integrazione personale e sociale dell'uomo contemporaneo, immesso in una continuità storica positiva, in un autentico processo di liberazione e di progresso. Non ci sembra, quindi, corretta l'espressione: Montessori «e» i Nuovi Programmi; ma piuttosto: Montessori «nei» Nuovi Programmi. I quali ultimi — a bene analizzare — professano (anche se indirettamente, per rispetto del tempo storico, non fosse altro!) una più ricca e integra valorizzazione del montessorismo in senso specificatamente globale e completo. Sarebbe sufficiente pensare alle straordinarie anticipazioni, tanto profetiche quanto geniali; basterebbe esaminarle con una attenzione maggiore e discuterle con autentico «spirito critico» per verificarle e integrarle nel quadro complesso e insieme lineare della evoluzione storico-scientifica dopo Montessori.

Ci possiamo accostare alla Lezione di Maria Montessori, sfogliare le pagine delle sue opere, saper cogliere l'attualità delle sue feconde intuizioni... se ci predisponiamo con vero «spirito scientifico», come sostiene il Dewey. E ciò in armonia intenzionale con la stessa Pedagogista, la quale non a torto intendeva utilizzare per la preparazione degli insegnanti «più lo "spirito" che il meccanismo dello scienziato».

6. Nel materiale montessoriano le idee delle attuali ristrutturazioni didattiche

Allorché il docente afferma, nel suo progetto di programmazione didattica, che fa uso in aula di



"Casa dei bambini" Santa Croce, in Perugia; una bambina al lavoro con le spolette dei colori.

«materiale strutturato e non», generalmente sottende nella espressione la scarsità del primo tipo e la inesistenza del secondo, a meno che non se ne faccia carico personale.

Nel nostro tema, però, ci interessa «vedere», la praticità attuale del materiale strutturato, non casualmente ideato, ma opportunamente studiato e sperimentato. Si tratta di quelle «astrazioni materializzate» — così definite dalla stessa Montessori — che hanno lo scopo di «ordinare» gli apprendimenti cognitivi con la dovuta gradualità maturativa e mediante opportune dinamiche ludiche. In queste i bambini si coinvolgono con piacere e realizzano — tra continue possibilità di generalizzazioni e discriminazioni — quelle felici retroazioni ambientali che la psicopedagogia corrente chiama «feedback».

Caratteristica fondamentale del materiale in parola è la «riproposta» di situazioni che rientrano nelle esperienze quotidiane del bambino: esperienze le quali, proprio perché naturalmente condotte, maturano il pensiero attraverso dialettici rimandi ad associazioni e dissociazioni, classificazioni e seriazioni, sopra ordinazioni e subordinazioni.

Non ci sembra il caso, trattandosi di un argomento che richiede «amplificazioni» descrittive non possibili in questo lavoro per evidenti ragioni di spazio tipografico dilungarci sugli aspetti precorritori del materiale montessoriano. Rileviamo semplicemente che esso, mentre realizza le idee abbozzate da Enrico Pestalozzi con piena rispondenza di valore scientifico voluto dalle più recenti indicazioni programmatiche, ha ancora preceduto le proposte più interessanti dei sussidi didattici di cui oggi disponiamo: i blocchi logici del Vygotsky e del Dienes, i giochi di Bruner e Allen, i regoli Kern e Gattegna, i materiali Ghern, Varga e altri.

Noi aggiungiamo, senza tema di sbagliare, che nessuno di essi possiede la multivarietà, l'ampiezza di vedute, il senso autenticamente educativo del primo materiale di Maria Montessori. Sarebbe davvero proficuo riflettere sulle idee pedagogiche di una Maestra della quale stiamo celebrando la intramontabilità dei segni che ci ha lasciato. Perciò sarebbe proprio il caso di «capire» quel materiale onde riutilizzarlo secondo la originaria concezione applicativa, «riapprenderlo» e rimetterlo in funzione con lo stesso spirito educativo e la competenza tecnica della creatrice.

«Il metodo Montessori — ebbe a dire Luigi Volpicelli nel 1952 — bisogna vederlo per quello che è: l'indice di una tendenza che anima il mondo democratico europeo ed extraeuropeo, un modo di organizzazione del sincretismo, per dir così, pediatrico/psicologico/sociologico della pedagogia nuova che colloca su più larghe basi politiche, scientifiche, sociali l'educazione moderna in rapporto alle ideologie politiche, sociali e morali che stanno rinnovando il mondo» [15]. Maria Montessori ebbe idee chiare sin dall'inizio della sua infaticabile Azione educativa; idee che Ella maturò e rinforzò nel corso delle pratiche esperienze del tempo che visse. Per questo, come tutti i grandi innovatori, non amava rischiare compromessi. Nell'anno della sua morte, durante la conferenza tenuta in Suo onore a Londra, R. Snodin espresse questa personale considerazione: «Si dirà che è troppo presto per valutare il contributo della Montessori all'educazione. Ma è lecito domandarsi: questo contributo potrà mai essere valutato in tutto il suo valore?».

Concludiamo queste brevi note sull'opera di Maria Montessori, a 36 anni dalla scomparsa, accennando solo alle intuizioni «profetiche» che Ella ebbe nel campo dell'insegnamento delle discipline scolastiche: dovevano ancora nascere gli studi del De Saussure per dare avvio alla feconda corrente linguistica strutturalistica.

Se sfogliassimo alcune di quelle pagine montessoriane riferite a questo importante aspetto della formazione scolastica, potremmo ravvisarvi l'uso di una terminologia «meno aggiornata»; ma dovremmo al tempo stesso riconoscere (ed è quel che conta di più) la freschezza e la autenticità di quelle scoperte.

Scienza, Medicina, Psicologia, Filosofia, Pedagogia sono le composizioni magnifiche di un irripetibile mosaico umano: *Maria Montessori*, Educatrice di tutti i tempi.

---

[1] C. Rogers, *Terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze 1970. Cfr. R. Zavalloni, *La libertà personale. Psicologia della condotta umana*, Vita e Pensiero, Milano 1965.

[2] J.S. Bruner, *Il significato dell'educazione*, Armando, Roma.

[3] J.S. Bruner, *Dopo Dewey: 10 anni dopo*, in «Serv. Inf. AVIO», a. XIX, nn. 5-6, 1975, pp. 117- 121.

[4] J.S. Bruner, *Op. cit.*, p. 122.

[5] R.S. Barth, in *Il giorno integrato. Teoria e pratica di una scuola a tempo pieno*, E.I.T., Teramo 1976, pp. 19-20.

[6] J. Quignard, *Il pensiero profetico di M. Montessori*, in «Vita dell'Infanzia», a XXV, nn. 8-9, 1976, pp. 3-4.

[7] F. Lombardi, *M. Montessori e il problema dell'educazione nel mondo moderno*, in «Senso della pedagogia e altri scritti», Sansoni, Firenze 1971, pp. 264-265.

[8] F. Lombardi, *Op. cit.*, p. 265.

[9] D. Elkind, *Piaget e la Montessori*, in «AVIO», a. XXV, nn. 11-12, '72, p. 367.

[10] D. Elkind, *Op. cit.*, p. 369.

[11] G. Lapassade (a cura di), *Ieri e oggi. L'autogestione pedagogica*, Franco Angeli, Milano 1973, pp. 55-58.

[12] M. Montessori, *Manuale di pedagogia scientifica*, Giunti, Firenze 1970, pp. 12-13.

[13] M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica*, Maglione, Roma 1935.

[14] J. August Hollo, in *Elsingin Sanomat*, Helsinki, 8 maggio 1952.

[15] L. Volpicelli, *Il metodo in «Vita dell'Infanzia»*, nn. 5-6-7, 1952, p. 11.

[16] Nuovi programmi per la scuola elementare, *Premessa*, punto 5.

Maria Montessori:

Un mosaico multiforme fieramente rispondente alle istanze educative attuali.

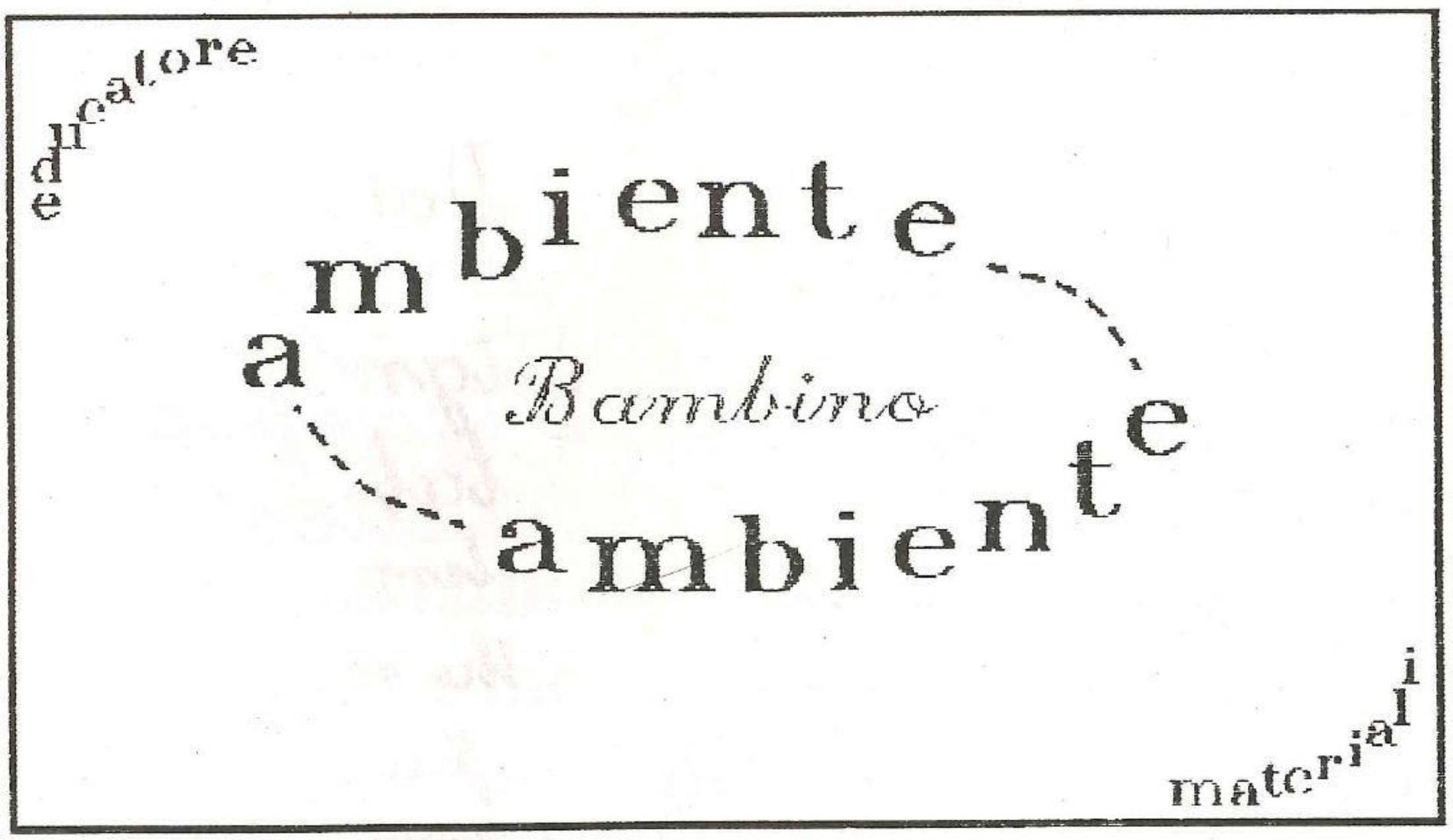


Montessori
- *la precedettero:* Rousseau, Pestalozzi, Tolstoj.
- *le succedettero:* Dewey, Radice, Bessen...

- Il "bambino"
- L'educatore
- I materiali
- L'ambiente

Montessori

Nuovi programmi



Montessori: L'uomo: sintesi riassuntiva — "potenzialità" — apporti ambientali"

↓

Orientamenti: La personalità: risultante delle dotazioni native e delle influenze ambientali.

Montessori	Orient.
↓	↓
Potenzialità	Dotazioni
↓	↓
Significato 'dinamico': sviluppo all'infinito, seppure condizionato agli apporti ambientali	Significato 'statico': determinate alla nascita e influenzate dall'ambiente

La nuova pedagogia e'
la **psicopedagogia di**
M. Montessori

...La pedagogia deve risor-
gere sulla guida della
psicologia applicata all'e-
ducazione, cui conviene
dare subito il nome di:

psico-pedagogia.

- Psico pedagogia=

scienza
e
filosofia.

La libertà' pedagogica

↓

Il "lasciar fare"

↙ ↘

Montessori — **Rogers**

↙

L'autorità' richiama nel fanciullo l'uomo che vi sta assopito. Essa collabora a costruire l'uomo.

Socialità' : • Bisogno umano di comunicare;

• mescolanza di età', sesso, livelli di sviluppo.

Gruppo : Primo passo verso la società'.

Montessori : L'integrazione sociale nella identificazione 'individuo—gruppo'.

- ***Successo del gruppo prima di quello personale.***

L'ambiente.

Orientamenti:

" L'educazione del bambino deve muovere dai suoi bisogni ed interessi... assecondando i ritmi di vita che gli sono propri... "

Montessori :

" L'ambiente deve essere preparato perche' il bambino possa sperimentare ".

Motricità" — — Psico—motricità"

Orientamenti :

Sviluppo sul piano della motricità', coordinamenti percettivi motori in attività' costruttive e ludiche.

... e Montessori :

Le mani sono connesse con la vita psichica: lavoro, affinamento e sviluppo delle capacità' della mano , sono tutt'uno con lo sviluppo dell' ***intelligenza.***

Il bambino dai 3 ai 6 anni

Montessori: *a 3 anni e' come se la vita ricominciasse: la coscienza si fulesa fiorna e chiara... Prima dei 3 anni le funzioni si creano, dopo i 3 anni si sviluppano.*

Orientamenti: *3—6 anni.*

Passaggio dall'inconscio alla coscienza.
L'educatore presentera' al bambino un linguaggio piu' scientifico ed organico.

Materiali e sviluppo

— sensi
— intelligenza
— linguaggi

Frostig
Doman
Dienes

La lezione dei 3 tempi

Scientificita' e sistematicita'

" **astrazione materializzata "...verso la creativita'** (orient.-Mont.)

La "liberta'": prerequisito della creativita'.

Orient.: agevolare la libera creativita'.

Mont. : ... e chi non ha strumenti per esprimersi?

Dunque, creare gli strumenti prima che servono.

Il bambino "svantaggiato"
nella scuola materna:

Cosa fare?

Montessori: *Se non si parte dalla conoscenza del Bambino... della sua condizione fisica, psicologica, intellettiva... **il materiale non servira' a niente.***

Orient.: • **Indagine anamnestica**
• **Osservaz. sistematiche**
↓

Montessori: *"Esorto le ins.ti a contattare i genitori e compilare una monografia personale".*

Orient.: ***Creare un clima affettivo prima che didattico:***
l'affettivita', base per l'apprendimento.

Mont.: *Nella libera' operativa del Bambino la sua "direzione" dell'insegnante.*

• *Individualizzazione per casi specifici*
Linguaggi e socializzazione.

Centro internazionale studi montessoriani

La fondazione "Centro Internazionale di Studi Montessoriani", Ente con personalità giuridica, è stata istituita con D.P.R., n. 931, del 27 Settembre 1980.

Pubblichiamo di seguito lo Statuto, che ci è stato inviato da Camillo Grazzini che svolge la sua attività presso il Centro stesso.

Art. 1

La Fondazione "Centro Internazionale di Studi Montessoriani" ha sede in Bergamo.

Essa ha per fine lo studio, l'elaborazione e la divulgazione della pedagogia montessoriana, anche mediante corsi di specializzazione didattica a carattere nazionale e internazionale e mediante seminari di studio e di aggiornamento nazionali ed internazionali. Corsi e seminari potranno essere tenuti tanto in Italia quanto all'estero.

Per il perseguimento dei propri fini la Fondazione potrà curare la formazione dei docenti dei corsi e dei docenti in genere, la consulenza didattica a scuole montessoriane con particolare riferimento a quelle istituite e dirette da ex allievi dei propri corsi; lo studio, l'ideazione di materiale didattico montessoriano e la compilazione di testi montessoriani.

La Fondazione cercherà la collaborazione con analoghe istituzioni esistenti nel mondo e in particolare con l'"Association Montessori Internationale", alla quale verserà i contributi associativi d'uso; promuoverà congressi, conferenze e pubblicazioni e svolgerà ogni altra attività comunque utile ai proprî fini, compresa la creazione in Bergamo di istituzioni montessoriane per l'educazione (asili nido, scuole materne e, in genere, scuole nella fascia dell'obbligo scolastico).

La Fondazione potrà, inoltre, promuovere collegamenti con università, istituti universitari e altri istituti di studi superiori nazionali ed esteri, anche al fine di ottenere il riconoscimento dei proprî corsi di studio.

La Fondazione "Centro Internazionale di Studi Montessoriani" offrirà, ogni qualvolta ne sarà richiesta, la propria consulenza metodologica-didattica all'ente morale "Fondazione Scuola Montessori di Bergamo", per contribuire all'attuazione dei suoi fini.

La Fondazione non ha fini di lucro ed ha durata illimitata.

Art. 2

Il patrimonio della Fondazione è costituito dai beni assegnati alla Fondazione medesima nell'atto costitutivo, come da inventario rogato dal dott. Carlo Leidi, Notaio in Bergamo, e da ogni altro cespite conferito in seguito, a qualunque titolo.

Art. 3

La Fondazione provvede al proprio funzionamento con le rendite del proprio patrimonio, con i contributi dei partecipanti a corsi, seminari, congressi, in genere, con i contributi da chiunque versati; con contributi statali, regionali, provinciali, comunali e di altri enti pubblici e privati; con eventuali lasciti e donazioni e con ogni altro introito che non sia destinato a incrementare il patrimonio.

Art. 4

La Fondazione è amministrata da un Consiglio di Amministrazione composto da sette consiglieri, come segue:

a) due sono nominati a vita con l'atto costitutivo (e verranno in seguito chiamati "Consiglieri a vita");

b) tre scelti, per la prima volta, nello stesso atto costitutivo, tra i Consiglieri eletti nell'ultima assemblea dell'Associazione «Centro Internazionale di Studi Montessoriani» di Bergamo, e successivamente, cooptati nel modo stabilito dagli articoli seguenti;

c) un consigliere è nominato dal Provveditore agli studi di Bergamo;

d) un Consigliere è nominato dall'Amministrazione comunale in rappresentanza del Comune di Bergamo.

I Consiglieri di cui alle lettere *b)*, *c)* e *d)* rimarranno in carica per un quinquennio e potranno essere singolarmente eletti.

Art. 5

Venendo a mancare, per rinuncia o per sua morte, uno od entrambi i consiglieri a vita, il consigliere a vita superstite o, in mancanza, gli altri consiglieri, entro sei mesi, procedono alla nomina di altri consiglieri a vita, in sostituzione di quelli venuti a mancare.

Venendo a mancare uno o più consiglieri di cui alla lettera *b)* dell'art. 4, i consiglieri tutti rimasti in carica procedono alla nomina di altri in loro sostituzione, fino alla scadenza del mandato quinquennale dei cessati.

Venendo a mancare il consigliere nominato dal Provveditore e/o il consigliere nominato dal Comune, i consiglieri superstiti provvedono a richiedere agli Enti predetti la designazione del sostituto o dei sostituti, in modo da coprire i posti vacanti fino alla scadenza del quinquennio.

Alla scadenza del quinquennio i consiglieri a vita procederanno alla conferma o alla sostituzione dei consiglieri cooptati.

Il consigliere a vita od i consiglieri a vita subentranti possono essere scelti tra quelli rimasti in carica. In questo caso il Consiglio dispone per il reintegro del numero dei consiglieri, secondo i criteri sopra indicati.

In ogni caso i consiglieri a vita di nuova nomina devono aver dimostrato conoscenza, comprensione, apprezzamento ed interesse per il metodo Montessori.

Art. 6

Il Presidente del Consiglio di Amministrazione è nominato dallo stesso Consiglio, nel proprio ambito, in apposita riunione presieduta dal consigliere più anziano di età; dura in carica 5 anni e può essere riconfermato. Il Presidente può nominare un vice Presidente. Il vice presidente sostituirà il presidente in caso di assenza o impedimento, con i suoi stessi poteri.

Art. 7

Il Consiglio di Amministrazione cura l'attuazione dei fini della Fondazione, ne amministra il patrimonio con i più ampi poteri di legge e cura i rapporti con l'«Association Montessori Internationale». In particolare delibera sui bilanci consuntivi annuali, sugli atti riguardanti il patrimonio, sulla contrazione di finanziamenti bancari, sui contratti da stipulare e sulle loro condizioni, sulle azioni da promuovere o nelle quali resistere in giudizio ed emana eventuali regolamenti per il funzionamento della Fondazione.

Il Segretario del Consiglio è nominato dal Presidente e può essere scelto tra le persone del Consiglio medesimo. Egli redige i verbali delle riunioni e svolge ogni altro compito assegnatogli dal Presidente.

Art. 8

Il Presidente rappresenta la Fondazione in giudizio e nei rapporti con i terzi; cura l'esecuzione delle delibere e dei regolamenti approvati dal consiglio; può adottare misure in sostituzione del Consiglio nei casi più urgenti, salvo convocare al più presto il consiglio stesso per ottenere la ratifica dei provvedimenti adottati; firma gli ordini di entrata e i mandati di pagamento nei limiti delle deliberazioni consiliari.

Art. 9

Le adunanze del consiglio di amministrazione sono ordinarie. Le prime hanno luogo, normalmente, ogni sei mesi; il presidente può però convocare il consiglio, in via straordinaria, quando lo richiedono almeno quattro dei suoi componenti od i Revisori dei conti.

Le adunanze del Consiglio sono presiedute dal presidente o, in caso di sua assenza o impedimento, dal vice Presidente.

Art. 10

Per la validità delle adunanze del consiglio di amministrazione è necessario l'intervento di almeno quattro consiglieri e — tra essi — di almeno un consigliere a vita e del Presidente o del vice Presidente.

Ciascun consigliere può rappresentare un solo consigliere per delega scritta.

Le deliberazioni del Consiglio vengono adottate a maggioranza relativa; a parità di voti prevale il partito al quale accede il Presidente.

Le votazioni hanno normalmente luogo per alzata di mano; le deliberazioni riguardanti persone vengono invece votate a scrutinio segreto. Anche in questo caso, nell'ipotesi di parità di voti, deciderà l'avviso del Presidente.

I membri del Consiglio di Amministrazione non potranno prendere parte alle riunioni che riguardano la loro persona, né partecipare alle relative votazioni.

Art. 11

Il Collegio dei Revisori dei conti è composto da tre membri nominati dal Consiglio di Amministrazione della Fondazione.

I Revisori dei conti durano in carica 5 anni e possono essere confermati.

L'eventuale emolumento spettante ai Revisori dei conti è fisato annualmente dal Consiglio di Amministrazione in occasione della approvazione del bilancio consuntivo.

Il Collegio dei Revisori ha il controllo della gestione della Fondazione. Deve effettuare, almeno ogni 3 mesi, verifiche della contabilità e dei valori numerari e mobiliari.

I Revisori partecipano alle adunanze del Consiglio di Amministrazione.

Art. 12

L'esercizio finanziario della Fondazione ha inizio il 1° gennaio e termina il 31 dicembre di ogni anno.

Il bilancio consuntivo di ciascun esercizio, corredato dalla relazione dei Revisori dei conti, deve essere approvato dal Consiglio di Amministrazione entro 6 mesi dalla chiusura dell'esercizio.

Art. 13

In caso di scioglimento della Fondazione il Consiglio di Amministrazione destinerà le attività nette, risultanti alla chiusura della liquidazione, prioritariamente alla istituzione di un Centro nascita con asilo nido Montessori.

Sezione dell'Opera Nazionale Montessori di Perugia

La Sezione perugina dell'Opera Nazionale Montessori ha proceduto alla elezione del proprio Consiglio direttivo, lunedi 21 marzo 1988.

Ne sono entrati a far parte i signori:
sen. Giorgio Casoli, sig. Sara Concas, prof. Giacomo Santucci, dott. Enio Picchio, prof. Luciano Mazzetti, sig. Patrizia Pagliacci; prof. Cesarina Salvatori.

Il nuovo consiglio si è riunito lunedi 28 marzo c.a. ed alla unanimità ha designato alla presidenza il sen. Giorgio Casoli, alla Vicepresidenza il dott. Enio Picchio ed ha affidato alla signora Patrizia Pagliacci la responsabilità di tesoriera. Ha poi riconfermato come Segretaria, Maria Antonietta Paolini.

Non c'è dubbio che la scelta del senatore Casoli onori la Sezione perugina dell'Opera Montessori, perché dalla sua attività di Sindaco della città e di Magistrato sono emerse le sue notevoli attenzioni nei riguardi di tutto ciò che concerne le questioni educative, con particolare riferimento a quelle che caratterizzano il discorso montessoriano. Molteplici i suoi contatti, specie in relazione ai Corsi internazionali.

Una nuova precisa responsabilità, quindi, per il sen. Giorgio Casoli che, sicuramente, onorerà con l'impegno di sempre e a favore, unicamente, delle future generazioni.

Il senatore Casoli subentra nell'incarico della Sezione alla dottoressa Vincenza Baldasserini Losito, che per molti anni si è prodigata per l'affermazione dell'Idea Montessori.

Il nuovo Consiglio ha esternato alla dottoressa Baldasserini Losito, Presidente onraria della Sezione, i suoi più sentiti apprezzamenti per l'attività fin qui svolta, nella certezza che il sen. Giorgio Casoli saprà approfondire il solco da lei tracciato.

Giacomo Santucci

Socialismo, istruzione e cultura nell'Italia giolittiana

Si è svolto a Reggio Emilia, dal 19 al 21 maggio 1988 un convegno nazionale sul tema *"Socialismo, istruzione e cultuera nell'età giolittiana"*.

Organizzato dall'Istituto Socialista di Studi Storici di Firenze e dall'Istituto Storico Socialista P. Marani di Reggio Emilia, ha visto impegnati nel corso di tre giorni di lavori, i massimi esponenti universitari italiani, da anni dediti a ricerche e studi su questa specifica tematica. L'importanza dell'incontro è notevole se si pensa che non esiste ancora una documentazione completa e unitaria. È il primo tentativo in Italia, di raccogliere assieme anni e anni di lavoro e ricerche.

I relatori hanno posto in rilievo le singole realtà regionali esponendo il modo in cui le forze socialiste dell'epoca hanno operato con precisi programmi, dando contributi concreti all'acceso dibattito culturale e politico, che in quel periodo ruotava attorno al problema dell'istruzione alle grandi masse popolari.

L'originalità dell'incontro è data da due punti specifici affrontati.

Il primo riguarda il Comune e la sua amministrazione nel ruolo di educatore (di come l'istruzione è stata affrontata e gestita, autonomamente, in un'area ristretta, e quali risultati si sono ottenuti sotto la spinta laica).

Il secondo punto riguarda l'introspezione al problema su un territorio più esteso. Grazie ad uno "scavo" approfondito nelle 20 realtà regionali italiane, è stato possibile valutare quello che è stato l'impegno e il contributo della corrente laica e socialista alla formazione dell'italiano di oggi.

Ripercorrendo la strada compiuta, e i frutti nati dall'azione riformista, in nome dell'uguaglianza, della democrazia e del progresso.

Assegnati i premi della cultura 1987 agli operatori del settore culturale

La Commissione istituita presso la Direzione generale delle Informazioni, dell'Editoria della Presidenza del Consiglio per la concessione dei premi agli Operatori del settore culturale, ha assegnato per l'anno 1987 i *Premi della Cultura* a scrittori, narratori, poeti, saggisti, storici, ricercatori, traduttori, librai, case editrici, che si sono distinti nel corso dell'anno per la qualità delle realizzazioni e l'impegno nell'attività svolta.

Tra i numerosi insigniti lo scrittore e giornalista Giacomo Cesario di Cellara per l'opera "Lo Sviluppo degli Enti locali — Il ruolo delle Biblioteche — La Situazione in Calabria" — ed. Temesa - Roma 1987, autore di articoli monografici di attualità, di ricerca critica, di indagine storico-sociale. Il relativo diploma è stato consegnato al Cesario nel corso della Cerimonia svoltasi in Campidoglio alla presenza dell'On. Rubbi, del Direttore Rolando, del Sindaco Signorello, della Sen. Jervolino e dei Membri della Commissione di selezione.

Erano inoltre presenti: Padellaro, Borzi, Grisi, Croce, Argan, Gui, Trombadori.

Un premio speciale è stato attribuito alla memoria di Raimondo Manzini che fu il promotore dei Premi della Cultura insieme a Padellaro e Borzi.

Siamo lieti di comunicare ai nostri lettori che il S. Padre Giovanni Paolo II, con lettera apostolica del 26 marzo 1988, ha conferito a Giacomo Cesario il titolo di Cavaliere dell'Ordine Equestre Pontificio di S. Silvestro Papa, quale riconoscimento per l'impegno di apostolato cristiano e per la fedeltà alla sede apostolica.



JOHN, SPOT AND MUFF ON HOLIDAY

Un libro e tante immagini
per i bambini che imparano l'inglese

PIERRE, LOULOU ET MINETTE EN VACANCES

Un libro e tante immagini
per i bambini che imparano il francese

Due libri fatti in modo che, con la guida dei genitori o dell'insegnante, da soli o in gruppo, i bambini possano facilmente, giocando, impadronirsi di buone cognizioni di inglese o di francese.
Entrambi i volumi recano in calce un vocabolarietto e ad entrambi è allegato un album da ritagliare per fare giochi.

GIUNTI MARZOCCO

EDUCAZIONE NUOVA



le idee

I grandi temi della pedagogia di ieri e di oggi per un continuo aggiornamento e per una sempre più qualificata preparazione

NOVITÀ

André Giordan
Il bambino e l'educazione scientifica

Silvino Grussu, Carlo Pagliarini
Ragazzi di città
I bisogni educativi extrascolastici fra i 6 e i 14 anni

Franco Frabboni
Dal curricolo alla programmazione
La scuola di base tra riforma e innovazione didattica

Robert F. Mager, Peter Pipe
Come analizzare le performances degli allievi

Robert F. Mager
Come misurare i risultati dell'istruzione

Malcolm B. Campbell, Esther Denaro Maltese, Cesare Scurati, Daniel Tutolo
Scuola e insegnamento negli USA

Michele De Lucia
La riforma nella scuola nell'Unione Sovietica
Introduzione e commento di Jurij K. Babanskij

BIBLIOTECA MAGISTRALE MONTESSORI

GIUNTI & LISCIANI EDITORI

Progetto ELLE

Un nuovo percorso didattico per il consolidamento e l'arricchimento della lingua italiana rivolto ai bambini dai 5 agli 11 anni

Per la scuola materna

Per la scuola elementare

le scatole

(6 scatole: una per la scuola materna e una per ciascuna delle 5 classi elementari).

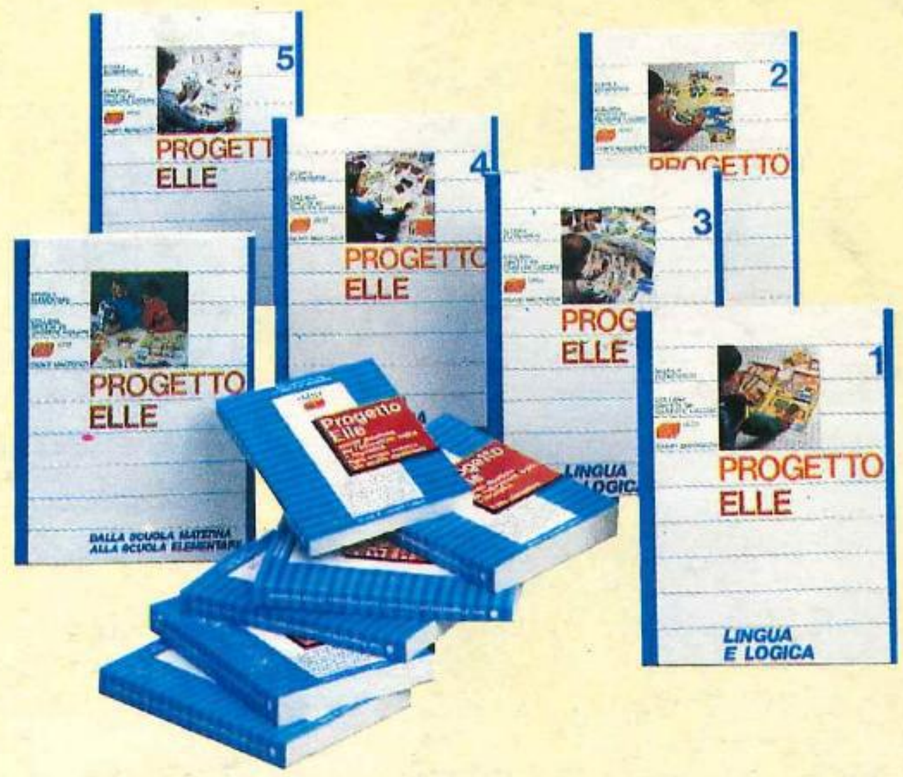
Comprendono, ognuna: 22 giochi (tabelloni, carte, schede); 22 buste di plastica per conservare separatamente i giochi; 22 etichette autoadesive recanti i titoli dei giochi, da applicare sulle buste; 1 manuale di istruzioni per l'insegnante; 1 cassetta registrata per realizzare giochi ascoltando.



i quaderni per gli alunni

(6 quaderni: uno per la scuola materna e uno per ciascuna delle 5 classi elementari).

Ogni pagina dei quaderni è una scheda operativa per ognuna delle quali viene indicata la finalità. In calce ad ogni quaderno, un indice illustra gli obiettivi che si intendono perseguire.



le guide per gli insegnanti

(6 guide: una per la scuola materna e una per ciascuna delle 5 classi elementari).

Sviluppano, classe per classe, un progetto didattico di educazione logico-linguistica, con dovizia di proposte operative.

IARD
GIUNTI MARZOCCO

spedizione in abbonamento postale gruppo III - 70%