

# VITA DELL'INFANZIA

RIVISTA MENSILE  
DELL'OPERA MONTESSORI  
ANNO XLI  
N. 1 - GENNAIO 1992



Numero monografico:  
**MARIA MONTESSORI**

# Educazione nuova

## Strumenti

Le esperienze nate dalla pratica didattica e le tecniche operative più efficaci

### SCUOLA MATERNA



C. ALIPRANDI / M. T. ALIPRANDI

**La scuola dell'infanzia**  
50335-F / pp. 310 / L. 28.000

S. BONETTI / S. SERGI  
**Schede di sviluppo per la scuola materna**  
50380-R / pp. 192 / L. 18.000

T. LOSCHI  
**La nuova scuola dell'infanzia**  
50403-D / pp. 128 / L. 19.000

F. PRESUTTI

**L'educazione negli asili nido**  
**Metodi e tecniche**  
50392-H / pp. 252 / L. 25.000

L. TRISCIUZZI

**Programmare per obiettivi nella scuola dell'infanzia (3 voll.)**  
50423-Y / pp. 160 / L. 18.000  
50440-M / pp. 288 / L. 30.000  
50441-A / pp. 224 / L. 25.000

### SCUOLA ELEMENTARE

IARD

**Progetto Elle**  
**Attività didattiche per l'educazione logica e linguistica**  
50365-M dalla scuola materna alla scuola elementare / pp. 224 / L. 20.000  
50360-U classe prima / pp. 276 / L. 18.000  
50361-R classe seconda / pp. 228 / L. 25.000  
50362-J classe terza / pp. 292 / L. 20.000  
50363-K classe quarta / pp. 240 / L. 18.000  
50364-L classe quinta / pp. 256 / L. 18.000

AUTORI VARI

**Geometria dall'esperienza e dal gioco (2 voll.)**  
50433-S / pp. 256 / L. 25.000  
50434-T / pp. 352 / L. 32.000

C. CAREDDA / M. POLO

**Insegnare matematica nella scuola elementare**  
50377-R classe prima / pp. 178 / L. 15.000  
50378-S classe seconda / pp. 264 / L. 20.000  
50402-C classe terza / pp. 352 / L. 25.000  
50443-C classe quarta / pp. 416 / L. 35.000

M. BERTACCI

**Fare ecologia nella scuola elementare**  
50410-F / pp. 352 / L. 30.000

AUTORI VARI

**Per educare all'immagine**  
50396-D / pp. 192 / L. 23.000

A. BARBANERA / L. DE LUCA

**Progetto Pitagora**  
50424-Z classe prima / pp. 352 / L. 30.000  
50435-U classe seconda / pp. 288 / L. 28.000

I. GUADAGNUOLO

**Fare scienze nella scuola elementare**  
50447-G / pp. 128 / L. 16.000

L. LANDI

**Metodi e tecniche per insegnare storia nella scuola elementare**  
50394-B / pp. 224 / L. 25.000

G. SALE

**Microdidattica**  
**Schede per la scuola elementare**  
50411-U / pp. 224 / L. 25.000

E. TOCCO

**Insegnare geografia nella scuola elementare**  
50370-W / pp. 84 / L. 12.000

G. L. ZUCCHINI / E. LAGEDER

**Cento poesie per la scuola elementare**  
50406-G / pp. 160 / L. 20.000

E. GISMONDI / A. M. ALEGI

**Educazione motoria nella scuola elementare**  
50420-H primo ciclo / pp. 128 / L. 15.000  
50425-S secondo ciclo / pp. 160 / L. 20.000



Numero monografico: MARIA MONTESSORI

- 3 Marziola Pignatari - «VITA DELL'INFANZIA 1952-1992»
- 8 ... - MARIA MONTESSORI A NAPOLI

**Maria Montessori: una scuola senza pregiudizi - I discorsi di apertura**

- 9 Amelia Cortese Ardias - IL SALUTO DELLA PRESIDENTE DELLA SEZIONE DI NAPOLI
- 11 Pietro De Santis - IL SALUTO DEL PRESIDENTE DELL'OPERA NAZIONALE MONTESSORI

**Maria Montessori: una scuola senza pregiudizi - Le relazioni**

- 13 Eliana Frauendelfer - COMUNICAZIONE E DIDATTICA NELLA SCUOLA
- 17 Tiziano Loschi - MARIA MONTESSORI UNA SCUOLA PER TUTTI I BAMBINI
- 23 Maria Carmela Barbiero - DAL BAMBINO TOLEMAICO AL BAMBINO COPERNICANO

**Maria Montessori: una scuola senza pregiudizi - Gli interventi**

- 26 Franca Sibilio - PREGIUDIZIO PRE-GIUDIZIO
- 29 Giuseppe Palumbo - LA SCUOLA CONDIVISA
- 31 Bianca Naddei - PROBLEMI DEI BAMBINI «BORDER»
- 33 Giovanna Astaldi - L'HANDICAP NELLA SCUOLA
- 35 Giovanna Vandelli - I PREGIUDIZI DEGLI INSEGNANTI

**Convegno di Studi su Maria Montessori - I discorsi di apertura**

- 37 Cesare Trucco - ATTUALITÀ DEL PENSIERO DI MARIA MONTESSORI
- 39 Pietro De Santis - IL SALUTO DEL PRESIDENTE DELL'OPERA MONTESSORI

**Convegno di Studi su Maria Montessori - Le relazioni**

- 41 Giovanni Cattanei - ATTUALITÀ DEL PENSIERO DI MARIA MONTESSORI
- 47 Tiziano Loschi - L'AMBIENTE E L'EDUCAZIONE AMBIENTALE NELLE SCUOLE MONTESSORI

**Premio Maria Jervolino**

- 53 Daniela Picariello - L'EDUCAZIONE LINGUISTICA SECONDO MARIA MONTESSORI
- 55 Flavia Adami - MARIA MONTESSORI E L'EDUCAZIONE ALLA PACE
- 61 Giuliana D'Egidio - MARIA MONTESSORI NELLE PAGINE DI «VITA DELL'INFANZIA»

In copertina: Maria Montessori, educatrice di un uomo nuovo per un mondo nuovo.

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: M. Donatella Buongiorno Condorelli

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 80.88.492 - Amministrazione - Giunti Gruppo Editoriale S.p.a. C. P. 4072 - 50100 Firenze - c.c. postale 339507 - Tel. 679.425 - Ufficio Abbonamenti 6679267 — Abbonamento annuo L. 39.000 - Estero L. 52.000 - Abbonamento di incoraggiamento L. 40.000 - Sostenitore L. 52.000 — 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 - Ufficio pubblicità: Maria Dirce Zoani, Ripa di Porta Ticinese, 91, 20143 Milano - Tel. 02/58105217, telefax 02/89409132 - Marketing e promozioni: Giunti Gruppo Editoriale, Via Gioberti, 34, 50121 Firenze - Tel. 055/66791 - Telex 571438 - Telefax 055/268312 - IVA assolta dall'editore a norma dell'art. 74/DPR 633 del 26/10/72 — Pubblicazione autorizzata dal Tribunale di Roma n. 2580 del 28-2-1952 — Stampato negli Stabilimenti grafici AURORA.**



Associato all'Unione Stampa Periodica Italiana

ISSN: 0042-7241

# Grandangolo

LA PRIMA COLLANA DI SCIENZE DELL'UOMO, CHE INTENDE SUPERARE LE BARRIERE TRA LE DIVERSE DISCIPLINE SCIENTIFICHE E TRA GLI SPECIALISTI E IL GRANDE PUBBLICO:

DENOMINATORE COMUNE È LO STUDIO DELL'UOMO NEL SUO DIVENIRE BIOLOGICO E SOCIALE. CON IL CONTRIBUTO DI GRANDI SPECIALISTI INTERNAZIONALI — BIOLOGI, PSICOLOGI, ANTROPOLOGI, ETOLOGI, SOCIOLOGI — *GRANDANGOLO* È UN NUOVO STRUMENTO DI INFORMAZIONE E DI CRESCITA CULTURALE.

S. Chess/A. Thomas  
CONOSCI TUO FIGLIO

R. B. Cialdini  
LE ARMI  
DELLA PERSUASIONE

P. Ekman  
I VOLTI  
DELLA MENZOGNA

R. A. Hinde  
INDIVIDUI,  
RELAZIONI  
E CULTURA

S. M. Kosslyn  
LE IMMAGINI  
NELLA MENTE

M. S. Gazzaniga  
IL CERVELLO  
SOCIALE

R. C. Schank  
IL COMPUTER  
COGNITIVO

J. H. Schwartz  
LA SCIMMIA ROSSA

M. S. Gazzaniga  
STATI DELLA MENTE,  
STATI DEL CERVELLO

S. Locke/D. Colligan  
IL GUARITORE  
INTERNO

D. A. Norman  
LA CAFFETTIERA  
DEL MASOCHISTA

I. Orbach  
BAMBINI CHE  
NON VOGLIONO  
VIVERE

D. H. Feldman  
QUANDO  
LA NATURA  
FA CENTRO

E. Harth  
ALLE SOGLIE  
DEL TERZO  
MILLENNIO

S. Taylor  
ILLUSIONI

GRANDANGOLO

## Illusioni

Quando e perché l'autoinganno  
diventa la strategia più giusta

GIUNTI

Illusioni



# Vita dell'Infanzia 1952-1992

Marziola Pignatari

Con questo numero «Vita dell'Infanzia» entra nel quarantesimo anno della sua esistenza, un lungo arco di tempo durante il quale si è sempre più affermata e diffusa non solo come strumento essenziale per la conoscenza del pensiero di Maria Montessori e della pratica realizzazione del suo metodo, ma anche per lo studio degli attuali problemi della scuola e dell'educazione dell'infanzia nel nostro tempo, nella nostra società in trasformazione.

## Precedenti storici

«Vita dell'Infanzia» fondata nel 1952, con la modesta qualifica di «Bollettino», poi abbandonata nel 1957 per quella più esatta di «Rivista», nasce da una viva e profonda esigenza: quella di affiancare l'attività dell'Opera Nazionale Montessori, ricostituita nel 1947, nel compito di divulgazione del pensiero di Maria Montessori (rientrata appunto in quell'anno in Italia dal suo esilio in terra straniera) e di promozione delle istituzioni ispirate alla sua riforma educativa.

La stessa esigenza era stata alla base della fondazione di altri periodici creati dalla stessa Dottoressa Montessori, ai quali accenno qui brevemente. Essi furono, nell'ordine: «L'Idea Montessori», sorta per iniziativa del Comitato Milanese dell'Opera Nazionale Montessori, che lavorava in stretta collaborazione con la società «Umanitaria» di Milano; come scriveva Ludovica Borromeo nell'articolo di presentazione al primo numero (maggio 1927) essa si proponeva: «di collegare coloro che nel nostro Paese si interessavano della diffusione del Metodo Montessori, prime fra tutte le educatrici impegnate nelle 70 "Case dei Bambini" funzionanti in Italia». La rivista, che si stampava a Milano, uscì con periodicità mensile (ma con molti numeri doppi) fino a tutto il 1929.

Nel 1931-32 l'Opera Montessori, con sede in Roma, affidava alla Casa Editrice Le Monnier la stampa e la diffusione della rivista bimestrale «Montessori»; a questa seguì nel 1933-34 il Bollettino

bimestrale «Opera Montessori».

Questi tre periodici ebbero vita difficile, per cause varie; nessuno dei tre superò i due anni di pubblicazione. Essi, tuttavia, costituiscono ancora oggi una fonte di grande valore storico per la conoscenza del pensiero di Maria Montessori che ne fu la fondatrice e vi collaborò assiduamente con articoli e saggi, affiancata dai suoi collaboratori diretti e da nomi illustri della cultura pedagogica di quel tempo. In particolare, preziosi sono i riferimenti alla diffusione del metodo nei vari paesi del mondo, come abbiamo potuto constatare dalla lettura di quei pochi numeri che abbiamo potuto reperire.

## Finalità e programma della rivista «Vita dell'Infanzia»

Le finalità e il programma di «Vita dell'Infanzia» venivano così definite nell'editoriale che apriva il primo numero uscito il 1° gennaio 1952.

*Il primo scopo che questa pubblicazione si propone è quello di promuovere la più larga conoscenza del pensiero montessoriano nel campo dell'educazione e dall'assistenza all'infanzia, settori intimamente connessi per la loro comune finalità: la formazione dell'uomo.*

La seconda finalità della rivista è suggerita dalla necessità di diffondere la conoscenza dello sviluppo della attività svolta dall'Opera Nazionale Montessori, nel primo periodo della sua rinascita, al fine di promuoverne l'affermazione e l'espansione.

*«Molte pagine di questo Bollettino», si affermava nell'editoriale citato, «saranno dedicate alla documentazione evidente di quanto è possibile realizzare in questo primo periodo di ripresa del movimento Montessori in Italia; tale documentazione è intesa, però, a prospettare specialmente la dinamica visione di quanto ancora si deve e si può ottenere dai responsabili dell'assistenza e dell'educazione, nella famiglia, nella scuola, nella società, perché, ovunque, il problema del bambino sia affrontato secondo uno spirito nuovo».*

La terza finalità fissata nel programma del periodico è, perciò, necessariamente la seguente: *«Sollecitare l'attiva e solidale collaborazione fra gli educatori, gli esperti e tutti coloro che hanno dirette responsabilità nel campo dell'educazione e dell'assistenza, all'infanzia, creando attraverso le pagine della rivista un vivo e libero colloquio, atto a facilitare lo scambio o il contributo di studio e di esperienze, a mantenere aperto il dibattito sui problemi dell'infanzia, nel quadro della nostra società in continua evoluzione, alla luce delle correnti più nuove della pedagogia contemporanea».*

In questo ordine di idee «Vita dell'Infanzia» ha perfezionato ed arricchito la sua attività, senza limitarla al solo settore scolastico: lo studio del bam-

bino è infatti anche lo studio del suo ambiente e delle forze politiche, sociali, religiose, economiche che convergono su di lui in modo positivo o negativo».

Ecco chiarito il carattere particolare che la rivista, in piena aderenza al suo titolo «Vita dell'Infanzia», ha assunto e mantenuto fino ad oggi, e che desideriamo sviluppare con sempre nuovi e più specifici contributi di studio e di ricerche, e con una serie di esemplificazioni pratiche che possono indirizzare nel modo migliore l'opera della famiglia, degli educatori, degli insegnanti, degli operatori sociali nelle varie comunità educative.

Su queste linee si è svolto il nostro lavoro per lo sviluppo e l'affermazione della rivista, attraverso ostacoli e difficoltà di varia natura che è stato possibile superare ed affrontare per il sostegno e l'incoraggiamento che ci è giunto da varie parti: amici, collaboratori, autorevoli rappresentanti della cultura pedagogica italiana e straniera. Si deve alla concorde collaborazione di queste forze se la nostra rivista, nel corso di tanti anni, ha potuto attuare il suo programma e realizzarlo nella fedeltà all'idea di Maria Montessori e nel clima dell'attuale progresso educativo.

### **La rivista, fonte di studio per la conoscenza del pensiero di Maria Montessori**

«Vita dell'Infanzia» ha costituito e costituisce una insostituibile fonte di consultazione per tutti coloro che vogliono conoscere, approfondire il pensiero di Maria Montessori, in tutto l'arco della sua attività, sia direttamente attraverso i suoi scritti, che indirettamente attraverso gli studi e le ricerche dei pedagogisti del nostro tempo.

Dalla consultazione degli indici annuali della rivista è possibile rilevare l'entità e la varietà di questo contributo.

Sono stati pubblicati nel corso degli anni numerosi scritti della Montessori, inediti o rari, non più rintracciabili nelle librerie e nelle biblioteche, al fine di mettere in luce quegli aspetti della sua attività che sono meno noti e che, pure, sono estremamente importanti per inquadrare l'evoluzione del suo pensiero e la complessità del suo sistema educativo, il quale non si limita alla creazione delle «Case dei Bambini», ma parte da questa scoperta per costruire un sistema di educazione permanente. Nei suoi scritti sull'educazione alla pace, sull'educazione sessuale, sulla scuola degli adolescenti, sull'analfabetismo, la ripubblicazione, in varie puntate, di un prezioso libretto «Il bambino in famiglia», con il consenso dell'editore Garzanti, che ha l'esclusiva delle opere della Montessori, e a cura del quale è uscita poi la nuova edizione del libretto stesso, che era sparito da tempo dalla circolazione.

Sono stati inoltre, rintracciati e pubblicati arti-

coli, relazioni, interventi della Montessori scritti e pronunciati in occasione di congressi e manifestazioni a carattere nazionale e internazionale, che rappresentano il suo contributo allo studio di importanti problemi sociali ed educativi e documentano la sua attiva partecipazione alla vita del suo e del nostro tempo nei settori dell'educazione, dell'assistenza, delle conquiste sociali più rivoluzionarie.

Non meno importanti, sempre a questo fine, sono le testimonianze e gli scritti che abbiamo raccolto e pubblicato, e che ci sono pervenuti anche da varie parti del mondo per illustrare il riflesso del pensiero di Maria Montessori sul progresso dell'educazione e sugli studi e sulle ricerche condotti intorno al bambino. Parte di questi contributi hanno il preciso valore di testimonianze in quanto si devono a diretti collaboratori della Dottorssa Montessori che hanno lavorato e lavorano ancora in Italia e all'estero per la realizzazione dei suoi principi.

Si deve ancora alla nostra rivista un contributo di particolare valore per lo studio critico del pensiero della Montessori e cioè i numerosi saggi e articoli che abbiamo pubblicato in questi anni e che si devono a firme note della cultura contemporanea.

Nell'interesse degli studiosi e di tutti coloro che operano nel campo dell'educazione e che spesso si rivolgono alla nostra redazione per rintracciare questo materiale di critica e di esegesi, ci proponiamo di pubblicare prossimamente un indice analitico completo atto a dare la misura esatta dell'apporto dato dalla rivista in questo settore.

### **La rivista come documentazione dell'attività svolta dall'Opera Nazionale Montessori**

Una seconda finalità ci eravamo proposti nel programma del 1952, e cioè la documentazione dell'attività dell'Opera Montessori per la traduzione nella pratica educativa dei principi della Montessori.

Come abbiamo già detto, sotto questo aspetto, la rivista è lo specchio fedele di questa attività di ricostruzione delle istituzioni montessoriane, di promozione e di incoraggiamento all'attività di tutti coloro (persone private o Enti) che hanno dato il loro attivo contributo a questo moto di rinnovamento. Attraverso questa documentazione è evidente non solo la vastità delle iniziative realizzate dall'Opera Montessori in Italia, ma anche il metodo che ha reso possibile l'introduzione dei principi montessoriani nei vari livelli dell'educazione, tanto nelle istituzioni private che in quelle statali.

Dalla scuola per la preparazione delle *Assistenti all'infanzia*, divenuta ora scuola statale, alle scuole elementari, alle sezioni sperimentali di scuola

media (statali), alla riapertura della Scuola magistrale statale per la preparazione delle insegnanti di scuola materna specializzate nel metodo Montessori, è tutta una gamma di istituzioni che rappresentano un vasto movimento di pensiero e di realizzazioni pratiche, promosso e sostenuto anche dalla rivista, la quale, penetrando negli ambienti più vari, dalla famiglia, alla scuola, alle istituzioni sociali, realizza opera di promozione e di incoraggiamento delle attività stesse.

### **La rivista come centro di aggiornamento delle varie correnti della pedagogia contemporanea**

Per la realizzazione del terzo punto del nostro programma ci siamo ispirati direttamente al pensiero di Maria Montessori che, nel tracciare nel 1927 le linee programmatiche della sua prima rivista, così si esprimeva: «Adesso i risultati sparsi nel mondo, da un lato per le scuole e dall'altro estesi da ulteriori studi e concetti sociali nuovi, ci spingono a fondare il giornale per *mettere in campo aperto il nostro contributo alla riforma della società umana*. E questo è, più che altro, un dovere, perché tutti quelli che hanno qualcosa da dare in sollievo dell'umanità, debbono offrirla senza volontaria restrizione.

Ci sono oggi nel mondo varie concorrenti nuove di ricostruzione sociale, che tutte concorrono allo stesso fine. Noi dobbiamo cercare di unirle a queste varie tendenze concorrenti. Ci sono i relitti innumerevoli di un mondo vecchio che la ricostruzione sorpassa; noi non possiamo avere nessun rapporto con questi senza deviare dalla nostra finalità e ripiegare nell'inerzia il nostro attivo contributo...». Ma noi riconosciamo degli alleati nei sostenitori delle prime «con i quali desideriamo collaborare nel senso di riconoscere in loro i concorrenti ad una medesima finalità».

È in questo spirito che «Vita dell'Infanzia», senza chiudersi nel cerchio delle istituzioni e delle esperienze montessoriane, ha largamente ospitato, con estrema obiettività, articoli e saggi riguardanti i vari indirizzi che caratterizzano il pensiero moderno. Ciò al fine di stabilire un fecondo colloquio e un attivo scambio di esperienze con tutti coloro che operano nel vastissimo settore delle attività riguardanti l'infanzia e che sono i rappresentanti di altre correnti ed indirizzi pedagogici diversi del nostro sistema e dalla nostra ispirazione.

### **La collaborazione con la Casa Editrice Bemporad Marzocco**

Questo, a grandi linee, il bilancio dell'attività della rivista fino al settembre 1969, anno in cui nuove gravi difficoltà e il proposito di ampliare la re-

te di diffusione della rivista attraverso il valido appoggio di una organizzazione editoriale di grande prestigio, ha promosso il nostro incontro con la Casa Editrice Giunti al fine di porre le basi di una collaborazione utile e di affermare la rivista e di ampliarne la diffusione, collaborazione che ancora oggi è in piena realizzazione.

Il compianto Prof. Giovanni Calò, nel numero di ottobre del 1969, aveva salutato l'inizio di questa collaborazione sottolineandone il significato: «Vita dell'Infanzia», egli scriveva, «entra tra le pubblicazioni diffuse dalla Casa Bemporad Marzocco. Consideriamo questo come un acquisto e ce ne compiacciamo vivamente. Non è il caso di ripetere qui che cosa significa nella storia dell'educazione contemporanea universale l'opera di Maria Montessori: opera che, anche se, come tutte le produzioni, anche le più alte dello spirito umano, soprattutto quelle che affrontano i più ardui problemi del pensiero, della vita, dell'educazione, non può sfuggire a riserve o a critiche parziali e può aver bisogno, a distanza di tempo, di rivalutazioni non sommarie e non indiscriminate, ha portato in ogni caso contributo di idee geniali e di realizzazioni pratiche di capitale importanza educativa in tutto il mondo e una rivelazione di verità che rimane scritta nella storia non peritura della pedagogia contemporanea.

La Casa Editrice Bemporad Marzocco si sente da ora associata all'opera che svolge l'Opera Nazionale Montessori e in questa collaborazione vede intensificata, su un piano più vasto, quella che è la sua vocazione preminente e caratteristica: lavorare per la migliore conoscenza dell'infanzia, per l'educazione e la gioia dell'infanzia, per la scuola della prima età della vita.

Nello spirito di questa gradita solidarietà, la famiglia tutta della «Marzocco» e io personalmente inviamo un saluto fervidamente augurale all'Opera Nazionale Montessori, alla sua illustre presidentessa Maria Jervolino, alla direttrice Marziola Pignatari e alla redazione tutta di «Vita dell'Infanzia».

Noi abbiamo tratto da questo augurio il più vivo incoraggiamento per dare inizio a questa collaborazione e per portare avanti con responsabile impegno il piano di rinnovamento che era implicito nella collaborazione stessa e costituiva la base degli accordi fra l'Opera Montessori e la Casa Editrice Giunti.

Un piano di rinnovamento, tuttavia, desidero sottolineare, che non poteva significare la rinuncia alle linee programmatiche fissate nell'atto di fondazione della rivista, voluta dalla stessa Dottoressa Montessori, ma più precisamente una diversa strutturazione che rendesse più efficacemente concreta l'opera di penetrazione del pensiero di Maria Montessori nella grande massa degli insegnanti e insieme favorisse la più larga apertura

verso le tendenze, gli esperimenti, i suggerimenti, le ispirazioni della cultura pedagogica contemporanea.

Si trattava cioè di «mettere in campo aperto» la nostra esperienza, di rendere operante «il nostro contributo alla riforma della società umana» (sono le parole di Maria Montessori che ho già citato in precedenza).

E tutto ciò attraverso una formula che riuscisse ad interessare non solo gli studiosi, non solo i «montessoriani», ma la più vasta massa degli educatori (e con ciò intendo parlare degli insegnanti, dei genitori, degli operatori sociali, di tutti coloro che lavorano nelle comunità infantili) che in questo momento di riforma e di rinnovamento della scuola hanno bisogno di approfondire quelle conoscenze teoriche e pratiche indispensabili nel difficile compito che devono affrontare quotidianamente.

Il numero di agosto-settembre del 1969, con il quale si annunciava il felice incontro fra l'Opera Montessori e la Casa Editrice Bemporad Marzocco, si apriva con le seguenti parole:

«L'impegno costante con cui da moltissimi anni, e cioè dalla sua fondazione nel lontano 1952, la nostra Rivista ha approfondito e promosso, con la collaborazione di note personalità del mondo della scuola e della cultura italiana e straniera, le ricerche e gli studi sul pensiero e sull'opera di Maria Montessori, così come l'informazione obiettiva sulle più importanti correnti della pedagogia contemporanea e l'analisi delle concrete realizzazioni pratiche che da esse hanno preso ispirazione e ragione di vita, c'impongono oggi una riflessione più attenta sulle nuove responsabilità che si prospettano nel momento attuale, in cui si profilano e si determinano, con caratteri di particolare urgenza, i lineamenti di una riforma delle nostre istituzioni educative».

Ci è di guida e di incoraggiamento in questa nostra riflessione il notevole risveglio di interesse per il pensiero e per l'opera della nostra grande educatrice che si è manifestato, con ritmo sempre più intenso, in questi ultimi anni da parte della cultura italiana, risveglio di interesse che si è tradotto in una vera e propria "riscoperta della validità dei motivi essenziali della riforma educativa montessoriana", cui ha contribuito, come è noto, in modo determinante la nostra rivista.

Si tratta ora, proseguivamo nell'editoriale citato, non solo di continuare in questo impegno di chiarificazione e di diffusione del pensiero di Maria Montessori, che giustifica l'esistenza della nostra Rivista, e che ne fa uno strumento insostituibile di consultazione per quanti vogliono approfondire il pensiero di questa geniale innovatrice dei sistemi educativi moderni, ma anche di fornire più concretamente alla classe insegnante italia-

na un valido aiuto alla soluzione dei problemi attuali dell'educazione.

Su queste linee, ferma restando la nostra fedeltà al compito di diffusione e di approfondimento del pensiero di Maria Montessori, dall'ottobre del 1969, abbiamo impostato il nostro nuovo programma redazionale al fine di rendere la rivista uno strumento insostituibile di consultazione o di studio per gli educatori. Impegno da realizzarsi sia attraverso un'opera di larga e obiettiva informazione culturale e pedagogica, sia attraverso iniziative varie, atte ad aprire concrete possibilità di azione didattica a tutti gli insegnanti.

Il nostro impegno, che mira a tradursi in un concreto contributo all'attivo moto di rinnovamento delle istituzioni educative, si è realizzato oltre che con gli articoli, i saggi e le recensioni dedicati ad illustrare il pensiero di Maria Montessori e le sue sperimentazioni educative, così come alle altre grandi figure della pedagogia e della psicologia, anche attraverso una serie di rubriche volte a dare suggerimenti e notizie nelle seguenti direzioni:

- a. indicazioni sul metodo e sulle esperienze montessoriane riguardanti i temi dell'ambiente, della libertà, della libera disciplina, della partecipazione totale del bambino al processo di apprendimento;
- b. dettagliate relazioni sull'attività montessoriana realizzate in Italia e nel mondo, con la più larga apertura verso tutte quelle esperienze ispirate ai moderni criteri educativi su fondamento psicologico specialmente al fine di promuovere e suscitare dibattiti costruttivi;
- c. tempestiva e coordinata informazione sulla legislazione e sui programmi della scuola materna statale, nonché su ogni aspetto dello stato giuridico degli insegnanti.

Oggi, nel fare il punto della situazione, possiamo rilevare come tutti i nostri obiettivi siano stati in sostanza raggiunti e talvolta superati. Questo risultato si deve al qualificato contributo dei nostri collaboratori e dei nostri redattori, alla costante revisione dei modi di attuazione del nostro programma, ispirato alla volontà di dare un indirizzo sempre più funzionale alla nostra rivista: l'istituzione delle schede didattiche, risponde appunto al fine di dare un più preciso e concreto aiuto agli insegnanti, per quanto si riferisce all'attuazione dei piani di studio e di lavoro nella quotidiana pratica educativa.

Ci è stato di grande aiuto ed incoraggiamento il consenso dei lettori che ci hanno fatto giungere spesso suggerimenti e anche critiche delle quali abbiamo tenuto debito conto quando si sono verificate costruttive. È nostra più viva aspirazione, per il futuro, approfondire ed ampliare una più diretta collaborazione con i nostri lettori. Con il

mondo della scuola e con le famiglie, promuovendo una partecipazione ancora più viva e un dialogo ancora più assiduo con essi, attraverso dibattiti e inchieste sui problemi educativi più importanti del nostro tempo che sono oggetto di interesse anche da parte della stampa non specializzata, della grande stampa di informazione.

Vogliamo, attraverso questo costante aggiornamento della nostra attività, inserire la nostra rivista nella vita della scuola e in quella delle famiglie con i risultati più positivi per il raggiungimento delle comuni finalità. La varietà degli argomenti trattati risponde agli interessi più immediati dell'organizzazione della scuola e della preparazione culturale degli insegnanti, ma si riferisce anche ai problemi delle famiglie ponendo l'accento sulla necessità di una più stretta collaborazione fra queste e la scuola sulla base indispensabile della più approfondita conoscenza della psicologia del bambino, delle sue esigenze di sviluppo, dei modi attraverso i quali si svolge la sua attività, si accendono i suoi vitali interessi.

Proseguendo su questa strada noi abbiamo aperto le pagine della nostra rivista ad altri dibattiti sui più importanti problemi del momento, problemi che sono numerosi e documentano il moto di rin-

novamento di indirizzo nei sistemi educativi del nostro tempo, allo studio dei quali hanno contribuito, con l'apporto delle loro esperienze pedagogisti noti e uomini di scuola. Agli insegnanti e agli educatori che in questi anni hanno contribuito all'attuazione del programma della rivista, con le loro osservazioni e le loro critiche, con le loro proposte, rivolgiamo la nostra gratitudine, esprimendo il voto che questa collaborazione si allarghi sempre maggiormente in un colloquio costruttivo che è il fine più alto che «Vita dell'Infanzia» vuole proporsi. Solo così la realizzazione del nostro programma futuro potrà compiersi integralmente, nel quadro dell'insegnamento di Maria Montessori: *intendere l'educazione come aiuto alla vita*, che significa vedere nel bambino l'uomo che vuol costruire se stesso nell'armonia delle leggi che ne guidano lo sviluppo. Nel numero di settembre 70, chiudendo il primo anno della nuova serie di «Vita dell'Infanzia» si richiamava questo concetto altissimo dell'educazione: «Aiutare la vita è quindi il compito, anzi, la missione grande dell'educatore. Noi vogliamo aiutare gli educatori a prepararsi degnamente a questa missione: è questa la formula, umile, ma ricca d'impegno spirituale, con la quale impostiamo il nostro lavoro».

RITA RUCCI

## Le letture di Topo Bi

Letture integrative  
per la scuola elementare

Classe prima / pp. 128 / L. 8500

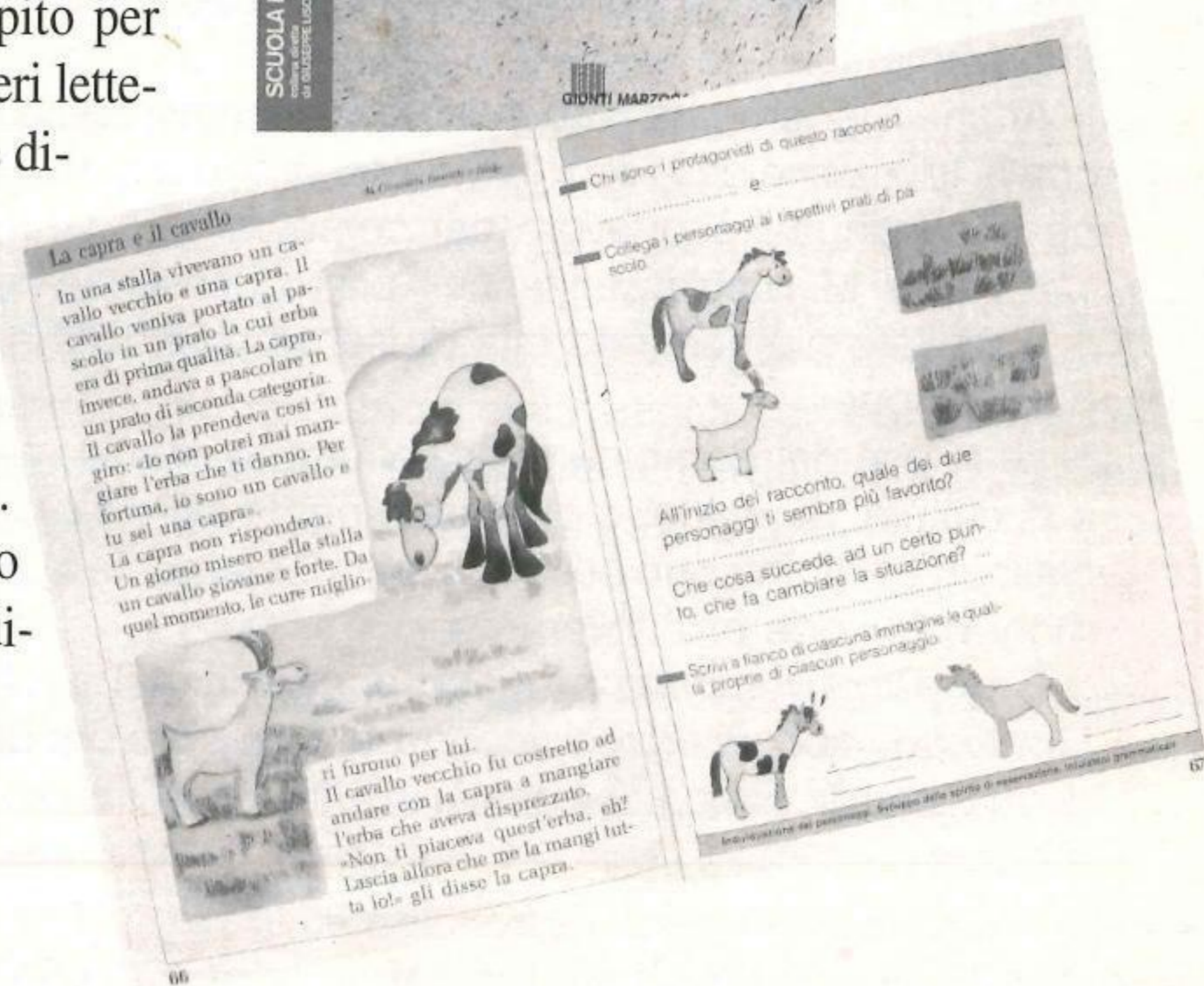
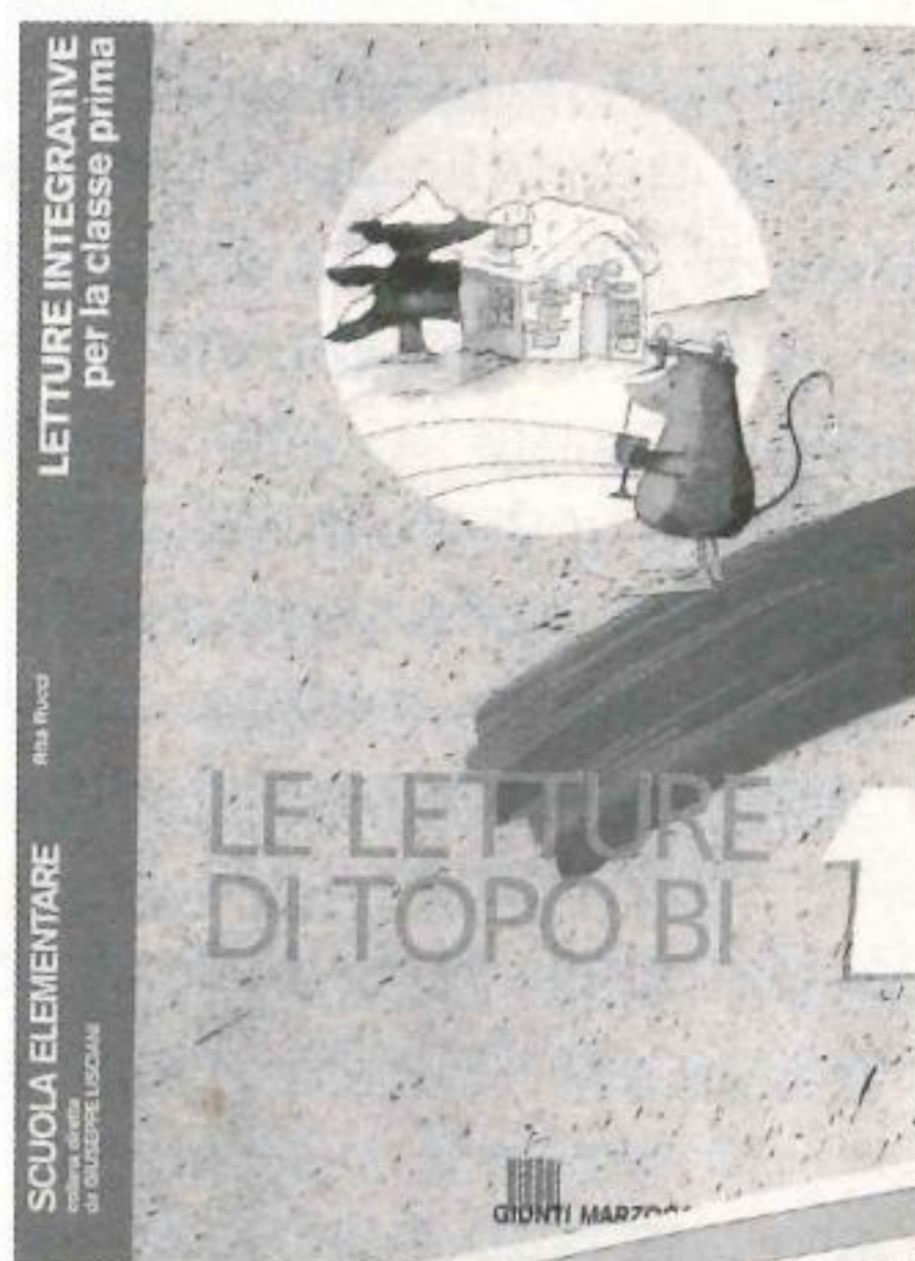
Classe seconda / pp. 128 / L. 8500

Classe terza in preparazione

Classe quarta in preparazione

Classe quinta in preparazione

Questo nuovo corso di letture è concepito per avvicinare i più piccoli al mondo dei generi letterari. Ciascun volume è composto da sette diverse sezioni: *favola, fiaba, leggenda, racconto, filastrocca, poesia, fumetto*. Ad ogni testo segue una pagina di attività da svolgere, in compagnia di un curioso personaggio: il simpatico Topo Bi. Attraverso facili esercizi, che spesso sono veri e propri giochi, il bambino viene guidato alla comprensione del brano.



**GIUNTI MARZOCCO**

# Maria Montessori a Napoli



Un antico legame collega la Città di Napoli alla generosa attività di Maria Montessori. Sin dal 1918 era sorta proprio nella nostra Città, a Napoli, la «Società Amici del Metodo Montessori» con l'esplicito programma di creare un centro di studi pedagogici e soprattutto di organizzare una sistematica diffusione dei principi montessoriani in tutto il Paese. Da Napoli il Centro del Movimento si spostò a Roma. Fu, infatti, questa «Società» il centro e l'origine dell'Opera Nazionale Montessori che, nel 1924, venne eretto in Ente Morale. Successivamente il regime fascista ne sospese l'attività e la Montessori si trasferì all'estero. L'Opera Montessori fu ricostituita nel secondo dopoguerra quando, il ritorno in Italia di Maria Montessori fu salutato in Parlamento da un'ovazione generale.

La sua psicopedagogia, intanto, riscuoteva in tutto il mondo larghi consensi.

Da allora il messaggio educativo Montessoriano trova anche in Italia una vivace risonanza e una notevole espansione.

Le «Case dei Bambini» sono andate moltiplicandosi e lo studio e l'approfondimento del Metodo Montessori ha trovato nella rivista «Vita dell'Infanzia» l'arena del suo vitale rinnovamento.

Anche il legame fra Napoli e Maria Montessori ha ripreso vita nel secondo dopoguerra con la istituzione delle scuole montessoriane e con la costituzione della Sezione che ancora oggi, continua il suo lavoro per cementarla.

A Napoli M. Montessori tenne il primo Convegno nel dopoguerra sul metodo Montessori.

Il risultato più concreto è la presenza viva delle numerose «Case dei Bambini» gestite dal Comune.

Le «Case dei Bambini» sono l'offerta all'infanzia della nostra Città di una scuola di vita e di cultura, di un luogo preparato per favorire il processo educativo, all'interno del quale ciascun Bambino può costruire autonomamente la propria identità di essere umano in un mondo di pace e di tolleranza.

È questo l'illuminato progetto educativo nel quale la Sezione Napoletana dell'Opera Montessori ancora oggi si riconosce, operando per diffondere e affermare gli insegnamenti di una grande Educatrice che è, in tutti i paesi del mondo, simbolo e incarnazione dell'Italia migliore.

## **Il saluto della Presidente della Sezione di Napoli**

Amelia Cortese Ardias

Caro Presidente, Autorità, cari Amici.

È questa una gradita occasione incontrarvi oggi per parlare di Maria Montessori.

Maria Montessori, prima donna medico in Italia, e pedagoga che ha fatto scuola nel mondo.

Oggi la sua immagine, impressa sulla più comune delle banconote la mille lire, dovrebbe essere un monito al rispetto dell'infanzia.

Un articolo di qualche mese fa, aveva questo titolo: «Adesso sulle mille lire c'è la nonna contestatrice», perché infatti con il suo rivoluzionario metodo la Montessori divenne famosa, ma era già nota per la sua campagna a livello internazionale a favore dell'emancipazione femminile, per il voto alle donne, per la parità dei diritti, uomo donna.

Ma non bisogna credere che questo suo impegno sia stato facile né sempre vittorioso come quasi sempre succede per le idee che viaggiano in anticipo sui tempi.

Maria Montessori soffrì anche per il suo isolamento profondo nella comunità scientifica italiana, dalla quale avrebbe dovuto attendersi pieno riconoscimento dell'importanza delle sue ricerche. Ma il riconoscimento del valore delle sue ricerche scientifiche le venne da tutto il mondo, successo che si era meritato con una volontà ferrea di studio e di lavoro.

Mi piace sottolineare due punti importanti dell'insegnamento Montessoriano che hanno una particolare attinenza alla nostra realtà socio-economica, spesso drammatica. Il primo è la denuncia della condizione scolastica dell'adolescente che è conseguenza del primo apprendimento elementare, e in primis la sua straordinaria intuizione scientifica ed umana, durante il servizio all'interno dell'Ospedale San Giovanni di Roma. È l'osservazione dei piccoli subnormali, la sua successiva attività con la quale riesce a risvegliare a poco a poco le loro menti, costruendo un suo metodo che poi trasferì opportunamente modificato ai ragazzi normali, ai bambini del quartiere San Lorenzo, uno dei più poveri di Roma.

È in quel quartiere che sorge la prima «Casa dei Bambini», una casa dove i bambini imparano ad usare le mani per costruire la società, per scoprire se stessi.

Pochi ricordano che la Montessori era bella ed elegante ed allegra e amava la vita e con il suo esempio dava la migliore dimostrazione della parità da lei sempre sostenuta tra uomo e donna.

Sapete come è descritta la Montessori? «Una donna imbottita di matematica e d'amore», secondo la voce del collega dr. Spock. E la Montessori sarà anche la protagonista di un film, sia pure limitato alla sua prima giovinezza.

La Montessori ebbe un figlio senza avere marito, che amò intensamente da cui non si separò mai. E anche questa è una testimonianza della sua dignità umana. Potremo dire con un po' di rammarrico noi che siamo montessoriani convinti, che mentre in Giappone, Usa, Messico, Europa del Nord, India, Maria Montessori gode di grande fama e rispetto, da noi ci volevano le nuove mille lire perché si parlasse di lei.

I nostri corsi vogliono dare un contributo di conoscenza e approfondimento alle insegnanti che si dedicano all'infanzia e vogliono soprattutto renderle consapevoli che vi è la possibilità di risvegliare nella mente dei bambini e sollecitare in essi qualità che molte volte sono latenti.

Ed è importante ricordare che la Montessori, con una intuizione veramente illuminante vedeva il continuum della scuola, in modo da sviluppare nei ragazzi la capacità di adattamento, «perché il progresso — ella scriveva — apre nuove menti, nuove carriere, ma sopprime anche continuamente, o rivoluziona quelle tradizionali, e bisogna evitare ogni rigida specializzazione, per mettere l'allievo in condizioni di maggiore flessibilità nei confronti del lavoro».

Nel maggio del 1952, a 82 anni la Montessori voleva recarsi nel Ghana per aprire nuove scuole, ma mentre il figlio Mario, che la ospitava a Noordwijk am See in Olanda, torna nella camera con l'atlante per farle vedere dove si trova esattamente il Ghana la trova morta.

Certamente è una fine che le si addice, lei globe-trotter, lei grande educatrice: a questa donna che ammiriamo e che insegna tante cose, non solo ai bambini, ma anche agli adulti, noi rivolgiamo il deferente omaggio e dedichiamo questo Convegno.

Vi leggo ora la lettera che mi è stata inviata dal Prof. Mauro Laeng, che non ha potuto assicurare la sua presenza al nostro convegno:

Gentilissima On. Cortese Ardias, per le complicazioni della vita attuale, un contrattempo mi impedisce di essere presente all'incontro napoletano, come avrei desiderato.

Voglio comunque far pervenire a Lei il mio ringraziamento e, in pari tempo ai convegnisti alcune riflessioni sul tema che avrei trattato: «Una scuola priva di pregiudizi».

L'idea ispiratrice di tutta l'opera pedagogica di Maria Montessori è quella di aiutare il bambino a «fare da sé», affinché egli possa sviluppare appieno il suo «embrione spirituale» e divenire un soggetto libero e responsabile. Solo così potremo avere uomini e cittadini operosi per un mondo di pace.

Questa idea non appartiene in maniera esclusiva né all'Oriente né all'Occidente, non è di destra, non è di sinistra. È semplicemente un messaggio che valica le frontiere e che attraversa le ideologie, ponendosi al di sopra delle divisioni e delle incomprensioni.

Restituire il bambino a se stesso vuol dire fare il primo passo verso la restituzione dell'Uomo a se stesso. Solo un'infanzia felice può introdurre a disegni più sereni e fiduciosi per il domani. Ma-

ria Montessori credeva profondamente in questo; perciò il suo progetto di educazione mondiale è stato accolto e realizzato in tanti paesi.

Oggi con i nuovi orientamenti per la scuola dell'infanzia e con i nuovi programmi per la scuola elementare si vorrebbero recuperare alcune di queste prospettive. Forse qualcuno si dimentica tuttavia di Maria Montessori. Occorre perciò richiamare con energia i nuovi legislatori all'autenticità di una ispirazione che è ancora viva e vitale, e che dopo aver anticipato genialmente molte delle attuali riscoperte, le può ancora sostenere ed ispirare per un nuovo cammino.

Credo che non si possa meglio onorare questo intento che rinnovando con frequenza gli incontri che la Sezione di Napoli promuove sotto la guida della Sua Presidente e delle sue valide animatrici. Auguri di buon lavoro, assicurando anche la mia partecipazione morale.

Con stima e simpatia.

Mauro Laeng



Le personalità e i relatori presenti al Convegno Nazionale «Maria Montessori: una scuola senza pregiudizi» organizzato dalla Sezione Montessori di Napoli e dall'Opera Nazionale Montessori. Da sinistra: la professoressa Maria Carmela Barbiero dell'Università di Napoli; il dottor Pietro De Santis, Presidente dell'Opera Montessori; la Sen. Amelia Cortese Ardias, Presidente della Sezione Montessori di Napoli; il prof. Tiziano Loschi, vicedirettore della nostra rivista; la professoressa Eliana Frauenfelder, ordinario di pedagogia della Università «Federico II» di Napoli.

## **Il saluto del Presidente dell'Opera Nazionale Montessori**

Pietro De Santis

Desidero, innanzitutto, salutare il pubblico, le autorità e i montessoriani presenti, ringraziando tutti per questa interessante iniziativa che risponde, del resto, ad una illustre tradizione di questa città, ad una sua sensibilità culturale ed a un suo preciso profondo legame con Maria Montessori.

Vorrei ricordare ancora una volta un aspetto particolare e molto spesso dimenticato del rapporto esistente tra Napoli e il movimento montessoriano.

Fu, infatti, nel lontano 1918 che in questa città, grazie all'opera lungimirante ed illuminata di alcuni collaboratori di Maria Montessori, sorse un importante centro di studi montessoriani per merito del quale vennero organizzati corsi per la formazione degli insegnanti specializzati e furono istituite scuole per l'applicazione del metodo.

Questo centro, costituitosi in Associazione, si denominò: «*Società Amici del Metodo Montessori*» e fu promotore di numerosissime iniziative.

Non a caso tre anni dopo, nel 1921, proprio a Napoli, la Casa editrice Morano pubblicò il «*Manuale di Pedagogia Scientifica*» con il quale Maria Montessori espose, in forma semplice ed accessibile i principi fondamentali della riforma montessoriana. Il volume si apriva con una bella prefazione di Arturo Labriola.

Mi sembra interessante citare, proprio per il suo straordinario riferimento al tema dell'odierno Convegno, quanto testualmente scrive Maria Montessori nella dedica: «*Alla mia cara amica Donna Maria Maraini, Marchesa Guerrieri Gonzaga, che con devozione e sacrificio ha generosamente sostenuto questa opera di educazione nata nel nostro amato paese, ma offerta ai bambini dell'umanità*».

Un ulteriore aspetto storicamente rilevante per il movimento montessoriano italiano è che questa Società napoletana, spostatasi a Roma, si trasformò nell'Opera Nazionale Montessori, eretta in Ente morale nel 1924 e che qui oggi ho l'onore di rappresentare in qualità di Presidente.

Il movimento napoletano ha comunque continuato la sua fertile attività attraverso la locale Se-

zione Montessori che, fra le 30 Sezioni sparse in tutta Italia in rappresentanza dell'Opera, è uno dei nostri più esemplari punti di riferimento per vivacità, qualificazione ed efficienza.

Consentitemi, nel dire questo, di rivolgere un doveroso ringraziamento e riconoscimento alla Presidente della Sezione di Napoli, Onorevole Amelia Cortese Ardias, accomunando nel ringraziamento il Consiglio Direttivo della Sezione, tutti i soci e tutti i simpatizzanti.

Altro motivo di soddisfazione è che questa manifestazione si collega in modo istituzionale alla vera funzione dell'Opera Montessori, additataci dalla stessa grande pedagoga, e cioè di stimolare con ogni mezzo l'azione di tutte le forze sociali per contribuire a quella che la Montessori chiama la *causa del bambino*, identificata nella *causa del progresso dell'umanità tutta*.

Si parla infatti prevalentemente del suo *metodo* applicato nelle «*Case dei bambini*», del suo materiale strutturato, della libertà e del meccanicismo come argomenti sottoposti a contraddittorie critiche del metodo stesso e si ignora la sua campagna in difesa del bambino e dell'umanità.

Certamente la Montessori è *anche* il suo metodo, ma se vogliamo coglierne la figura nella sua essenzialità e darle un posto nella storia del pensiero umano, ci troviamo in grande imbarazzo.

Dapprima ella ci appare come medico, socialmente impegnata nella lotta per la liberazione della donna, poi, seguendone gli impegni culturali e professionali, la vediamo antropologa, psichiatra, psicologa, educatrice e, in questo campo, possiamo affermare che ella sia tra i fondatori della psico-pedagogia.

Ma chi le è stato vicino sa che ella non voleva essere definita né pedagoga, né psicologa, né educatrice. Ella diceva di sé «*Io sono una scienziata*»: l'oggetto del suo studio scientifico è stato l'*Uomo*.

Per comprendere meglio questa sua autodefinizione («io sono una scienziata») bisogna chiarire il suo concetto di Scienza e di Uomo.

Già ne «*Il metodo della pedagogia scientifica*» ella delinea la figura dello scienziato in questo modo:

«*Noi chiamiamo scienziato la figura di colui che nell'esperimento ha sentito un mezzo conducente ad indagare le profonde verità della vita, a sollevare un qualche velo dei suoi affascinanti segreti e che in tale indagine ha sentito nascere dentro di sé un amore così appassionato per i misteri della natura da dimenticare se stesso. Lo scienziato non è il maneggiatore d'istrumenti: è il conoscitore della natura*».

Dunque è il profondo mistero dell'uomo che attrae Maria Montessori ed Ella ha dedicato tutto il lavoro della sua vita a «sollevare qualche velo degli affascinanti segreti della vita».



Il cartellone del convegno di Napoli, organizzato dalla sezione Montessori di quella città, sul tema «Maria Montessori: Una scuola senza pregiudizi».

Fu quasi per caso che poté iniziare con i piccoli bambini del povero quartiere S. Lorenzo in Roma un'osservazione condotta con metodo sperimentale che la portò, come Ella stessa dice, alla «scoperta del bambino». In lui trovò il portatore del segreto progetto originale dell'essere umano.

Allo studio delle leggi naturali che guidano la realizzazione di questo progetto Ella ha poi dedicato tutti gli anni della sua lunga vita, seguendo la costruzione e lo sviluppo della personalità umana dalla nascita all'Università.

Già nella sua prima esperienza, dunque, Ella si è trovata di fronte alla rivelazione di un bambino così diverso dalla figura tradizionale dell'infanzia, un bambino così nuovo, che le fece sperare in un uomo nuovo ed in una società umana più evoluta e più moralmente sana.

Tuttavia, avendo ben compreso il valore dell'ambiente nell'educazione, ha sentito la necessità di sottoporre a profonda analisi i meccanismi socio-politici ed i pregiudizi culturali che, attraverso la storia hanno costruito una umanità capace di trasformare l'evoluzione ed il progresso umano nell'arma della propria distruzione.

Di qui il suo impegno sociale per la proclamazione dei diritti del bambino nei confronti della società degli adulti.

Mai come in questo momento così denso di trasformazioni sociali e di avvenimenti politici che sembrano cambiare gli equilibri del mondo sentiamo vicina la voce profetica di Maria Montessori.

Mi sembra pertanto quanto mai significativo, a conclusione di questo mio intervento, leggervi un breve passo tratto da una relazione che Maria Montessori, quasi ottantenne, tenne in occasione del Convegno internazionale svoltosi a Sanremo

nel 1949, dopo la seconda guerra mondiale sul tema: «*La formazione dell'uomo nella ricostruzione mondiale*».

Sono parole che hanno sorpreso anche me nel rileggerle per la loro attualità, per la fede nel bambino e, soprattutto, per il messaggio di speranza in esse contenuto.

«*Da lungo tempo l'umanità disorientata cerca un'armonia, un punto d'intesa nel quale possano ugualmente convergere le speranze e gli interessi comuni. L'umanità non ha ancora trovato questo punto...*

*Dobbiamo cominciare, invece, con una affermazione nuova, nella quale possano confluire i consensi e le speranze di tutti i popoli.*

Realizzare cioè l'unità del mondo attraverso il bambino.

*Il bambino che non possiede nulla e promette tutto, che è dovunque: nelle case dei ricchi e in quelle dei poveri, in tutte le razze e in tutte le nazioni, che non sa di partiti politici o di altre distinzioni o divergenze sociali, che, dovunque nasce, si presenta con le stesse caratteristiche, che è sempre un miracolo tanto complesso e denso di avvenire...*

*Questa convinzione infonde in noi la speranza che l'educazione possa essere lo strumento più efficace per realizzare l'unione di tutta l'umanità. Per raggiungere questo fine l'educazione dovrà incanalare le potenti energie creative del bambino verso la più completa indipendenza spirituale, utilizzando al massimo le sue capacità miracolose di adattamento, secondo un ideale di altruismo e di amore».*

Con questo messaggio di speranza, mi è gradito chiudere questo mio saluto augurando un'ottima riuscita ai lavori di questo Convegno. Su questa base noi possiamo creare la pace universale, che è la più cara aspirazione di tutti gli uomini.

# Comunicazione e didattica nella scuola

Eliana Frauenfelder

L'importanza del processo comunicativo nell'ambito del problema educativo assume, oggi, rilevanza particolare per l'enorme dilatazione della rete comunicativa all'interno della società. Le funzioni della comunicazione rappresentano, infatti, la condizione dell'esistenza e della stabilità dell'ordinamento sociale. Tutto il contesto funzionale della vita sociale risulta diretto dai processi comunicativi che vi si sviluppano.

Qualunque problema educativo, quindi, che voglia correttamente impostarsi deve partire dall'analisi puntuale di tale processo. Una comunicazione implica la trasmissione di un messaggio fra un emittente ed un ricevente: il messaggio deve essere trascritto in un codice (sistema di segni) che dovrebbe essere, ovviamente almeno in parte comune al ricevente e all'emittente. La comunicazione, tuttavia, non si esaurisce nella trasmissione di un messaggio fra questi; altrettanto determinanti e significativi per l'intero processo risultano il canale attraverso cui passa il messaggio, il significato a cui esso si riferisce, ed infine il disturbo (rumore) che può inficiare la trasmissione. E qui, s'intende per rumore un fenomeno di larga portata all'interno del quale possono collocarsi sia perturbazioni di carattere casuale sia disturbi prodotti in maniera consapevole o inconsapevole. Di conseguenza ogni segnale interferente, di qualunque natura sia, può essere qualificato come rumore.

Gli elementi basilari del processo rimangono, tuttavia, la sorgente che assicura la codificazione del messaggio e il destinatario che ne assicura la decodificazione.

Per analizzare in modo più puntuale il problema ricorderemo come una delle caratteristiche del processo mediatico sia data dalla struttura del codice.

Quando si parla di comunicazione, infatti, s'intende soprattutto riferirsi ad un processo circolare antecedente e susseguente il vero e proprio momento di comunicazione.

Viene così a determinarsi un tipo di circolarità che si definisce soltanto attraverso il processo comunicativo stesso.

Di tale processo altro aspetto fondamentale è rappresentato dall'emergere dei due livelli relativi ad esso e cioè l'analogico e il digitale. Il livello analogico sta ad indicare il «continuum» indifferenziato rappresentato dall'esperienza immediata interna ed esterna su cui successivamente si operano scelte, astrazioni, concettualizzazioni.

Tutto il contesto del processo comunicativo appartiene quindi al livello analogico, ed è all'interno di questo contesto che si determinano i rapporti comunicativi veri e propri che possono rendere i messaggi ambigui, distorti o ricchi di senso. Nella comunicazione umana tutti i gesti convenzionali quali la postura, l'espressione del volto, il tono della voce etc. implicano una comunicazione analogica.

Il livello digitale si riferisce, invece, a tutti quegli elementi che creano gli intervalli necessari ad un processo di comprensione chiara (ad esempio i fonemi nel linguaggio, le lettere nell'alfabeto, i numeri in aritmetica etc.).

Per caratterizzare meglio i due modi della comunicazione possiamo dire che l'analogia è il campo della differenza mentre il digitale è quello della distinzione. I sistemi digitali, dunque, a differenza di quelli analogici possono essere ricondotti a classi, classificazioni e tipizzazioni logiche. Questo tipo di analisi offre la possibilità di superare la distinzione tra comunicazione verbale e non verbale, tra pensiero e parola, fra pensiero e immagine mentale. Digitale e analogico non devono infatti essere intesi come sinonimi di verbale e non verbale: il linguaggio è, ad esempio, insieme analogico e digitale nella forma e può essere prevalentemente analogico e/o digitale nella funzione.

In campo educativo la maggior parte delle conoscenze si comunicano analogicamente (l'imitazione, l'esempio), mentre il processo digitale serve soprattutto come momento decisionale. Tuttavia è pur vero che in realtà qualsiasi forma digitale può essere usata con una funzione analogica così come qualsiasi rappresentazione analogica può essere impiegata digitalmente. Ovviamente nella comunicazione umana vi sono spesso problemi di traslazione fra i due campi: ad esempio il passaggio dall'analogico al digitale implica un aumento di organizzazione e di significazione, ma a volte può determinare una perdita di senso; viceversa il passaggio dal digitale all'analogico che è possibile solo in parte, implica una perdita di significato ma anche un potenziale guadagno di senso.

In definitiva si potrebbe affermare che attuare una comunicazione significa soprattutto avere processi esperienziali allargati e diversi attraverso i quali si rende possibile l'assunzione del ruolo al-

trui. Comunicare l'esperienza significa, infatti, formularla e per formularla è necessario spingersi all'esterno di essa, vederla come un altro la vedrebbe. La partecipazione attiva dell'individuo, la sua incisività sulla società è garantita proprio dal processo di comunicazione. Uno dei fenomeni in cui un corretto processo di comunicazione si esprime come condizione fondamentale è la situazione comunicativa del rapporto interpersonale di carattere educativo-didattico. Nella situazione educativa e didattica giocano, infatti, alcuni fattori costituenti la situazione stessa: i contenuti che formano l'oggetto della comunicazione, le modalità con le quali essa si realizza, i problemi relativi ai ruoli da assumervi e le difficoltà da evitare affinché la comunicazione non risulti impoverita o distorta. Tutto questo rende la comunicazione didattica estremamente delicata e complessa. Il passaggio dall'analogico al digitale, ad esempio, è processo necessario che tuttavia presenta grandi fragilità e in cui, spesso, i contenuti perdono di senso proprio se sottoposti ad un errato processo di organizzazione e di significazione.

Le strategie pedagogico-didattiche utili ad evitare tali guasti possono, dunque, essere elaborate solo in presenza di una adeguata conoscenza dei meccanismi della comunicazione che può illuminare sulle metodologie e sulle tecniche adeguate dei processi comunicativi. Questi, dunque, dovrebbero essere orientati in modo da garantire flussi d'informazione corretti ma soprattutto tali da stimolare nel soggetto reali momenti di esperienza e tali da prevedere al momento dell'emissione del messaggio educativo e didattico strategie accurate che prevedano tra l'altro, larghe fasce di ridondanza che ne impediscano l'indebolimento e che ne garantiscano, nello stesso tempo, una recezione critica e non alienante.

\* \* \*

È dunque nella organizzazione di comunicazioni corrette che il momento educativo si realizza; è solo nella garanzia di recezioni critiche e discriminatrici del messaggio che il processo comunicativo può esprimersi a livello educativo e didattico.

Naturalmente in questo specifico tipo di comunicazione assume rilevanza fondamentale, anche se non esaustiva, la comunicazione verbale. Va chiarito, tuttavia, che lo scambio di comunicazione a livello educativo e didattico non avviene solo attraverso il linguaggio verbale ma si realizza anche attraverso manifestazioni mimiche e motorie, attraverso suoni o attraverso l'uso di intermediari tecnici, i cosiddetti «media». Da tutto quanto detto risulta chiaramente che sempre un processo mediatico s'inserisce o addirittura costituisce le relazioni rendendole più o meno efficaci.

Nel rapporto docente-discente la comunicazione verbale condiziona, dunque, il messaggio educativo e didattico anche se questo non si esaurisce in essa ma anzi, in qualche modo, la trascende.

Nella situazione didattica risulta, quindi, necessaria la massima flessibilità del comportamento verbale al fine di sollecitare il più possibile la libertà del discente: dovrà essere evitata la comunicazione autoritaria che esclude l'alunno da un processo di comunicazione attiva indirizzandolo ad un apprendimento di tipo ripetitivo-passivo. Viceversa sarà necessario incentivare la collaborazione ponendo al centro del rapporto il ricevente e le sue reazioni; in tal modo da un lato si attiva una feconda maturazione da parte di colui che apprende, e dall'altra, si attua una revisione critica del messaggio che costruendosi si arricchisce dell'esperienza di coloro che lo ricevono. Perciò, se è pur vero, che la relazione docente-discente viene rappresentata come asimmetrica (la posizione dell'insegnante è *one-up* e quella dell'alunno è *down-up*), è anche vero che tale affermazione descrive solo una situazione di fatto ma non entra in una dimensione valoriale del rapporto stesso.

In realtà un rapporto educativo deve essere soprattutto rapporto di reciproca integrazione, integrazione resa possibile dai meccanismi di feedback che riescono, se bene attivati, a cambiare il ruolo di emittente in quello di ricevente. Il processo della retroazione, infatti, consente la verifica dell'apprendimento e, dunque, la possibilità del rinforzo attraverso una seconda comunicazione immediata o solo poco differita. Si ha in questo modo un calibrato uso della ridondanza che aiuterà a superare tutti quei «rumori», «disturbi casuali», che insidiano a più livelli il passaggio dell'informazione. È necessario ribadire che tali disturbi possono essere sia di ordine fisico che psicologico (rumori del traffico ma anche antipatia per l'altro, distrazione, etc.).

Si evince quindi una doppia esigenza nella strutturazione degli interventi didattici che devono valutare approfonditamente lo scopo e la funzione del messaggio. Le funzioni referenziali e metalinguistiche, ad esempio, vanno privilegiate per focalizzare l'oggetto prescelto e il codice di riferimento; mentre la funzione conativa (che mira soprattutto al coinvolgimento del ricevente) appare come la più adatta per incentivare un processo di apprendimento critico e creativo. Ovviamente nessuna delle funzioni può essere intesa come escludente l'altra e solo un accurato dosaggio ed una giusta taratura dei messaggi formulati in rispondenza delle varie funzioni possono rendere la comunicazione educativa e didattica produttiva e feconda.

Col termine apprendimento non si vuole però intendere un generale processo di conoscenza mi-

rante ad una più o meno universale verità, ma un processo di tipo istintivo e naturale che nella specie uomo si caratterizza con particolari e più elaborate strutture; per educazione si vuole intendere invece, un concetto di trasmissione intenzionale e strettamente collegata a giudizi di valore; ne consegue che il processo educativo, per essere tale, è necessitato a passare inevitabilmente attraverso le dinamiche dei processi di comunicazione e che quanto più questi saranno dialettici e concreti, quanto più saranno espressi nella loro poliedrica valenza, tanto più potranno garantire la correttezza dell'intervento educativo.

\* \* \*

D'altra parte, è pur vero, che tali processi possono definirsi solo riferendosi ai risultati che essi producono, ed è per questo che la centralità del processo dell'insegnare passa attraverso il processo della comunicazione; i due processi risultano così strettamente collegati e il rapporto interpersonale posto al centro del problema educativo coinvolge in una forma di apprendimento comune (comunicazione appunto), sia l'uno che l'altro soggetto del processo: docente-discente.

È l'intenzionalità dell'educazione, infatti, che pone in primo piano il problema del processo apprenditivo ed è in base a questa strettissima connessione che vengono operati slittamenti più o meno legittimi da un concetto di educazione inteso come momento puramente etico a quello di apprendimento inteso in senso specificamente bio-psichico. E certamente non è contestabile che l'apprendimento sia una delle forze di cui dispone l'organismo umano per la sopravvivenza: tutti i processi di attività umana da quelli più elementari a quelli più complessi, sono il risultato di dinamiche apprenditive, — biologiche, fisiologiche e psicologiche —, che caratterizzano l'organismo umano in quanto tale e che consentono e hanno consentito all'uomo la costruzione di una cultura sociale.

Tuttavia il concetto di educazione non può essere rinchiuso nell'ambito, per quanto vasto esso sia, di un puro processo istintuale; nel termine educazione è necessario distinguere sia un insieme di compiti che un sistema di compimenti; educare qualcuno non implica solo una sorta di compimento ma anche che ciò che si porta a termine abbia un certo valore. È dunque certamente fondamentale, per l'intenzionalità del discorso educativo, il problema di un apprendimento corretto che vada nella direzione voluta, ma risulta altrettanto fondamentale che l'educazione sia inseparabile dai giudizi di valore pur nella loro storica evoluzione. Anche il modo con cui il processo educativo si compie non deve poter essere moralmente contestabile; un processo di apprendimento, in-

fatti, potrebbe non essere riconosciuto come un processo realmente educativo. In tale contesto teorico la didattica deve fare i conti, oggi, con un costante mutamento delle caratteristiche del processo apprenditivo; ogni nuovo tipo di scoperta tecnologica che incida a livello di percezione e sia usata con continuità può incidere a livello di funzionalità cerebrale. La particolare caratteristica di questi ultimi anni rispetto ad altri periodi storici in cui esso ha, tuttavia avuto rilevanza, è rappresentata non solo dalla sua globalità, per cui ogni aspetto è interdipendente con gli altri e interagisce incessantemente con essi, ma anche dalla sua rapidità — che rende oltremodo difficili i processi bio-psicosociali di adattamento —, e soprattutto dalla sua ambiguità che fa assumere alla componente tecnologica valori differenti ed anche contrastanti. Cosicché oggi si insiste molto giustamente in sede pedagogico-didattica, sulla necessità di mettere sullo stesso piano i contenuti dell'apprendere, soggetti a rapida obsolescenza, e i processi stessi dell'apprendere considerati in rapporto ai problemi posti dal cambiamento, al fine di strutturare personalità critiche e autodeterminantesi. La scuola deve porsi dunque come «occasione» pe-



*Il dottor Pietro De Santis, Presidente dell'Opera Nazionale Montessori, durante la sua relazione inaugurale al convegno di Napoli sul tema «Maria Montessori: Una scuola senza pregiudizi».*

dagogica in grado di concretizzare organizzando la quell'attiva capacità esperienziale che ha consentito alla specie e continua a consentire all'uomo di padroneggiare, gestire e trasformare in un continuo processo di mutamento il mondo in cui vive.

\* \* \*

D'altronde confortano in tal senso tutte quelle tesi psicopedagogiche che proprio nella potenzialità a comunicare intesa come caratteristica propria della specie stimolata però e potenziata dalle situazioni sociali individuano la causa essenziale dello sviluppo e della crescita dell'uomo e che per tale ragione avallano un'ipotesi che fonda su una corretta stimolazione di tali potenzialità le carte d'oro dei processi educativi della fanciullezza. D'altra parte il pool di energie convogliabili nell'apprendimento rappresenta un patrimonio genetico che non può essere considerato come un momento storico del processo evolutivo ma che deve — necessariamente — calarsi in precise situazioni spaziali e temporali. Di qui la necessità di un costante tentativo pedagogico didattico di individuare da un lato la processualità effettiva dello svi-



La professoressa Eliana Frauenfelder, ordinario di Pedagogia all'Università «Federico II» di Napoli, nel corso della sua relazione al convegno di Napoli «Maria Montessori: una scuola senza pregiudizi».

luppo osservabile tanto nelle sue leggi generali quanto nelle sue variazioni individuali, e dall'altro la conoscenza delle dinamiche che regolano le modalità d'interazione tra l'ambiente del bambino e le sue potenzialità maturative. La disponibilità a comunicare, infatti, caratteristica specifica dell'infanzia rappresenterebbe una pura potenzialità astratta se non venisse concretizzata dalle stimolazioni del contesto specifico e poiché gli anni fanciulli sono decisivi proprio perché essi offrono la possibilità di tracciare linee incidenti per il disegno dell'uomo futuro, è la scuola, e la scuola di base in particolare, che considerando da un lato la potenzialità dello sviluppo «biologico e valutando dall'altro le differenziazioni indotte da specifici condizionamenti ambientali deve proporsi di produrre stimolazioni vitali rispondenti alle finalità della riforma educativa di Maria Montessori.

E sono queste le ragioni che fanno della comunicazione educativa una delle occasioni pedagogiche più significative e su cui bisogna necessariamente puntare per la speranza di una umanità migliore.

Il contesto di questo discorso si propone a voi come un invito a rileggere e a rivisitare la psicopedagogia montessoriana alla luce degli anni 2000 per poter rinsaldarne e ritestimoniarne le potenzialità educative.

Ad esempio la centralità del materiale sensoriale di sviluppo, che in questo nostro discorso ci pare collocarsi prevalentemente nell'area del digitale, proprio perché destinato a consolidare il processo della distinzione e della comprensione, non manca nella «funzione» di richiamare all'area dell'analogico nella quale è da porre la silenziosa presenza della «direttrice» montessoriana.

Sicché se la comunicazione educativa vede prevalere il livello analogico perché essa si attua nel «continuum» dell'esperienza, è proprio nel modo in cui i contenuti vengono comunicati — il modo di presentazione del materiale — che si presenta il momento digitale in tutta la sua delicatezza. I contenuti, infatti, rischiano di perdere di senso proprio se sottoposti ad errato processo di organizzazione. Vero è che nel materiale montessoriano è già implicita l'autocorrezione ed in qualche modo è già presente la «ridondanza» che è rilevabile nell'acquisizione «forte» dei contenuti cognitivi, tanto che il bambino, in totale concentrazione, ripete più volte il suo lavoro sui diversi materiali.

Quanto alla educatrice si può quasi escludere che essa possa, nella situazione didattica, agire autoritariamente giacché anche la comunicazione verbale, punto cruciale del rapporto comunicativo, la vede parca nelle parole, attenta nella osservazione, educata a sapere che il bambino è capace di fare da sé.

# Maria Montessori: una scuola per tutti i bambini

Tiziano Loschi

Il nome di Maria Montessori è conosciuto in tutto il mondo, per quanto non esista una sua completa ed esauriente biografia. Nel nostro secolo la sua opera è stata fonte di ispirazione e di guida per gli insegnanti di tutti i continenti, dall'Europa all'Asia, dall'America all'Australia. Forse anche più dei suoi grandi contemporanei, J. Dewey, A. Ferriere, Claparede, Decroly, ha presentato al mondo l'immagine e la realtà di una scuola come luogo per l'identità e l'integrazione, un ambiente per tutti i bambini, costruttori-protagonisti delle generazioni future.

Con questi suoi contemporanei condivise la sensibilità sociale e politica, l'interesse per la promozione culturale delle classi più povere e più deboli, l'attenzione allo studio del bambino e delle leggi che ne governano lo sviluppo. Ma andò ben oltre: fece dell'infanzia, dell'«essere» bambino, un problema sociale.

Tuttavia, nello studio dell'opera pedagogica di Maria Montessori, due sono gli errori in cui è possibile incorrere: 1. ridurre la vastità del messaggio educativo nei ristretti limiti del «metodo», per la grande diffusione da questo conseguita nel mondo; 2. interpretare tutto l'impegno di Maria Montessori come rivolto esclusivamente all'infanzia, senza considerare il suo concetto di educazione come «aiuto alla vita», che coinvolge tutto l'arco dell'esistenza. Istanza sociale e ricerca pedagogico-didattica si fondono nell'opera di Maria Montessori dando vita ad una proposta educativa costruita su una concezione pedagogica, su una psicologia dell'evoluzione ed una metodologia, coerentemente sistemate in una visione filosofica dell'uomo e della sua vita all'interno dell'Universo. Maria Montessori elabora per il bambino che si fa uomo una «visione cosmica», all'interno della quale egli è soggetto-partecipe dell'Universo in una relazione interattiva con tutti gli altri esseri viventi; costruisce e possiede una super-natura che gli permette di governare armonicamente l'universo, dando il suo contributo consapevole alla creazione.

Ella anticipa così, e supera, con questa prospettiva di educazione cosmica, l'importanza di un equilibrio ecologico, che l'uomo di oggi cerca affannosamente di ristabilire dopo averlo distrutto.

All'interno di questa concezione e dell'impegno sociale, si inserisce la sua proposta pedagogica e didattica, quello che chiamiamo il «metodo Montessori», che acquista un significato umano, morale e sociale di più ampie dimensioni, nella prospettiva di un mondo nuovo, un mondo di pace, costruito attraverso l'equilibrio interiore. In altri termini, per comprendere il metodo occorre prima conoscere e valutare ciò che è «oltre il metodo» e che di esso rappresenta il fondamento e al tempo stesso l'obiettivo finale.

Al fine di introdurci correttamente in questa visione che ci aiuta a comprendere con maggiore chiarezza ciò che sta «dentro il metodo» e all'interno della scuola Montessori, occorre riflettere su due elementi fondamentali.

A. Noi siamo soliti dire che la *Casa dei bambini*, sorse il 6 gennaio del 1907, in Via dei Marsi, a Roma, come se il metodo fosse stato già tutto preparato. In verità quel giorno si costituì solo la Casa dei bambini come laboratorio di ricerca e di sperimentazione, che soltanto in seguito diede vita ad un metodo codificato. Non fu il metodo Montessori a creare la Casa dei bambini, ma fu la Casa dei bambini a produrre il metodo, perché all'interno di essa fu possibile sperimentare e produrre un nuovo sistema di educazione. All'inizio questa istituzione rispondeva ad una esigenza sociale e voleva offrire un servizio educativo ai quartieri più poveri della capitale. Per capire il preciso significato del fine sociale occorre rievocare il periodo storico.

Fin dagli ultimi anni dell'Ottocento Roma era la meta di numerosi emigrati, attratti dalla mancanza di un lavoro nella propria sede di origine. Queste masse di poveri erano costrette a cercare rifugio nella periferia, che si dilatò enormemente, in condizioni abitative improvvisate e prive di ogni servizio igienico-sanitario.

Circa trentamila di essi si erano installati nel quartiere di San Lorenzo. Il quartiere era sorto tra il 1884 e il 1888, nel periodo culminante dell'esplosione edilizia che prese la città, dopo che il Parlamento aveva provveduto a favorirne lo sviluppo con speciali stanziamenti sul bilancio dello stato. I casamenti, costruiti senza razionalità con il solo intento di sfruttare al massimo le aree fabbricabili, furono via via occupati dai senza tetto: erano senza luce e senza aria, perché i cortili erano stati utilizzati per la costruzione di fabbricati interni. Le strade all'esterno non erano state sistemate. All'interno gli appartamenti non erano divisi e le scale erano in uno stato precario.

Senza disciplina e senza regole, gli abitanti contribuivano a peggiorare la situazione danneggiando quelle parti positive che erano state previste. In sintesi il quartiere in pochi anni era distrutto e abitato da una popolazione avvilita e abbruttita dalla miseria e dall'emarginazione. Fu allora che l'Istituto dei Beni stabili, divenutone il proprietario, si propose di curarne il risanamento. Volle innanzitutto completare, sistemare e riportare il quartiere a sede di vita civile e ristrutturare i singoli casamenti per dar vita a veri e propri appartamenti per la vita della famiglia. Liberò i cortili dalle costruzioni superflue, sistemò scale e appartamenti, impiantò i necessari servizi, nella prospettiva di dar vita ad una serie di case moderne. Nel 1910 l'Istituto aveva riordinato e risanato dodici edifici per trecento famiglie, nel tentativo di offrire loro non solo un ambiente igienico-sanitario ma anche un ambiente concepito come mezzo di educazione morale e sociale, adatto a favorire una vita familiare intima e ordinata. L'organizzazione dell'ambiente era un mezzo di recupero e risanamento sociale<sup>1</sup>.

La Casa dei bambini, come istituzione sociale, sorse all'interno di questa visione della casa popolare.

Occorreva fornire, accanto ai mezzi per l'ordinata esistenza degli adulti, anche quelli per la vita dei bambini, che, abbandonati a se stessi, sarebbero stati i piccoli vandali del casamento. Senza la presenza della madre, occupata e preoccupata dai problemi più urgenti della sopravvivenza, avrebbero scorazzato per scale, strade, cortili, devastando e distruggendo. Di qui la necessità di creare un nuovo ambiente anche per loro, per aiutarli ad ordinare la loro vita, di qui anche il nome Casa dei bambini.

La Casa dei bambini fu istituita in ogni casamento e doveva raccogliere tutti i bambini di tre-sei anni che vivevano nello stesso casamento. Era affidata alle cure di una direttrice, di un medico e di una custode. La direttrice aveva l'obbligo di abitare dove abitavano le famiglie dei suoi piccoli allievi, per consigliare le madri che dovevano recarsi settimanalmente a visitare la Casa dei loro figli<sup>2</sup>.

Questa funzione sociale della Casa dei bambini improntò tutta l'opera futura di Maria Montessori, come vedremo in seguito, inserendola in una problematica molto più ampia. Nel discorso inaugurale pronunciato l'anno dopo, nel 1908, all'apertura della seconda Casa dei bambini nello stesso quartiere di S. Lorenzo, ella non affronta l'organizzazione pedagogico-didattica, ma espone i fini sociali, inquadrandoli in una concezione organica e realistica<sup>3</sup>.

Denunciò uno dei fenomeni più inquietanti della nuova grande città moderna, cioè l'agglomeramento e l'emarginazione dei poveri in speciali quar-

tieri. Nella città moderna — disse — i poveri vengono isolati, come i lebbrosi nella città medioevale. Prima che sorgesse la città moderna, le abitazioni dei poveri erano inserite nello stesso contesto di quelle dei ricchi. La vicinanza e il contatto fra le due categorie sociali esercitavano una funzione educativa. Ora lo sviluppo della nuova città ha isolato i poveri, relegandoli in quartieri che sono essi stessi, nelle case, nei servizi, nelle strade, espressione della povertà, che dà vita ad un'azione devastatrice morale e sociale senza limiti. Sorgono così nuovi problemi che occorre urgentemente affrontare e risolvere. Il principale di questi è l'organizzazione della vita dei poveri, in quartieri migliori, perché è vano illudersi di moralizzare un popolo abbruttito dalla miseria con un'azione puramente predicatoria: la prima azione educativa consiste nella trasformazione dell'ambiente in cui vive. Il suo ambiente di vita, se migliorato, può aiutarlo ad elevarsi e a far proprie condizioni di vita più umane. L'ambiente appare così come il momento iniziale della riforma educativa, la sua trasformazione deve cominciare dalla casa. La casa in cui vive il popolo è il primo strumento della sua educazione o della sua diseducazione. Nella casa non vivono solo gli adulti, ma anche i bambini, sui quali ricade l'azione depressiva e distruttiva di un ambiente povero, quindi pericoloso e minaccioso. La casa accogliente, ordinata e confortevole, capace di risvegliare l'affetto, serve perciò ai grandi, ma serve di più ai piccoli le cui deboli forze hanno bisogno per crescere di speciali aiuti e soprattutto della loro «casa», distinta da quella degli adulti, una «casa» a loro misura fisica e affettiva, nella quale possono avere l'aiuto che non potrebbero avere nella casa dei genitori.

La Casa dei bambini è così ai suoi occhi un'istituzione sociale a due livelli. Il primo livello riguarda il rapporto fra scuola e famiglia: la scuola all'interno del caseggiato, socializza la Casa moderna e si fa strumento di progresso civile. Ella afferma che la collaborazione tra scuola e famiglia, richiesta da tutti e da sempre, è un'«esigenza urgente dell'azione educativa», ma la famiglia è irraggiungibile dalla scuola in particolar modo nella società industriale. Se, dunque, la scuola si trasferisce nel luogo stesso della famiglia, entra in essa e può aiutarla a migliorare sul piano morale e sociale. La Casa dei bambini assolve pienamente la sua funzione proprio perché opera nello stesso casamento in cui vivono i bambini e le loro famiglie, modificando le loro condizioni di vita. Assolve così due ruoli educativi, uno diretto all'educazione dei bambini e uno indiretto rivolto ai loro genitori.

Il secondo livello riguarda il campo più ampio dell'apertura e della socializzazione della casa moderna. La Casa dei bambini è un elemento di que-

sta socializzazione, poiché socializza e organizza un servizio sociale, una funzione che prima apparteneva alla madre. La donna, chiamata al lavoro fuori casa, abbandona le sue funzioni tradizionali, che meritano di essere organizzate attraverso speciali servizi collettivi all'interno di ogni casamento. Tali servizi (il bagno, l'ambulatorio, l'infermeria, la cucina, la lavanderia, la sala delle macchine da cucire, la stanza del doposcuola) sono indispensabili per integrare i servizi funzionanti negli appartamenti, modesti e spazialmente ridotti, e per integrare e sostituire l'opera delle donne. La loro socializzazione si ricollega all'emancipazione della donna nel nostro tempo, la cui vita non si esaurisce più all'interno delle pareti domestiche. Maria Montessori è consapevole di questa rivoluzione e parteciperà anche alle Conferenze internazionali della donna, a Londra in rappresentanza delle donne italiane, con interessanti relazioni sul tema; colloca così la sua Casa dei bambini su questo vasto scenario costituito dalla trasformazione delle strutture familiari nella società contemporanea.

Nel discorso inaugurale del 1908, come abbiamo visto, non troviamo alcun riferimento al metodo e alla didattica. Maria Montessori si limita ad affermare che la Casa dei bambini non sarà un ricovero passivo, un parcheggio assistenziale, ma una vera scuola di educazione. In quel momento evidentemente l'appassiona di più la funzione sociale. Il metodo era ancora in fase di sperimentazione. Solo nel 1909 vedrà la luce il volume nel quale presenterà il metodo nato nella Casa dei bambini. Dietro le sollecitazioni di Alice e Leopoldo Franchetti<sup>4</sup> scrisse *Il metodo della pedagogia scientifica*<sup>5</sup>, che tradotto subito in diverse lingue fece conoscere la sua istituzione scolastica come proposta didattico-pedagogica. Così istanza sociale e caratteristiche pedagogico-didattiche si intrecciano e si fondono.

«Se la Casa dei bambini non avesse espresso il metodo educativo che poi dal nome della sua autrice sarà chiamato Montessori, non sarebbe bastato a far sopravvivere il suo contenuto sociale che, isolato dal metodo, sarebbe anzi rapidamente e fatalmente deperito»...

La Casa dei bambini riuscì a mantener fede al suo programma sociale in quanto poté operare secondo quel metodo didattico<sup>6</sup>. L'ingegner Talamo, Direttore dell'Istituto dei beni stabili, in una sua relazione del 1910 scrisse che «fu grande ventura per la Casa dei bambini averne affidata la direzione alle cure sapienti della dottoressa Montessori».

B. Il secondo elemento che ci aiuta a comprendere il significato e la funzione del messaggio educativo di Maria Montessori è rappresentato da ot-

to *rovesciamenti*, che le permettono di sovvertire i principi della pedagogia tradizionale e di realizzare concretamente, nella prassi didattica, l'autoeducazione, affermata teoricamente da tutti gli studiosi, tra i quali primeggia certamente il Rousseau. Il problema dell'autoeducazione dell'uomo nella fase della crescita era già stato risolto sul piano teorico e numerosi studiosi avevano chiarito che l'educazione più autentica è autoeducazione e non eteroeducazione, che cioè l'uomo cresce e si sviluppa dall'interno e non con le imposizioni dall'esterno. La difficoltà principale era e resta ancora oggi di ordine pratico. Come si può evitare sul piano operativo che, nel rapporto fra l'adulto ricco di forze e di potenza e il bambino debole e indifeso, il primo non opprime il secondo pur avendo la volontà di non farlo? Nella relazione tra il forte e il debole, il debole cede fatalmente al forte. Questa è la difficoltà pratica che Maria Montessori si propone di superare. Vi riesce con otto rovesciamenti concettuali che rivoluzionano i termini del processo educativo nei riguardi della tradizione.

1. «Il bambino è padre dell'uomo»; non sono i genitori i padri dei bambini, non sono gli adulti che producono i bambini, ma sono i bambini i veri padri di se stessi, perché assolvono l'importante compito di costruire la loro personalità.

Il futuro dell'umanità non dipende più dalla trasmissione del sapere, dei modelli comportamentali da parte dell'adulto verso il giovane, ma dal lavoro dei bambini e dei giovani che procedono alla costruzione della loro personalità. Per risolvere il conflitto adulto-bambino e liberare il secondo dall'oppressione e dai recinti che il primo inconsapevolmente gli impone, Maria Montessori rovescia i termini della relazione. Non sono più i genitori, gli adulti i detentori del potere, della facoltà di costruire il progresso della civiltà, ma sono i bambini, riconosciuti come persone, i veri protagonisti dell'evoluzione, i soggetti che a pieno diritto sono portatori del loro progetto educativo e del rinnovamento sociale.

2. Per rinnovare l'atteggiamento educativo dell'insegnante, Maria Montessori capovolge la visione insita nei normali metodi educativi, dopo averne constatato la sterilità. Scopre così che l'errore consiste nell'atteggiamento degli insegnanti che pretendono di mettersi a livello dei bambini. Maria Montessori prova, come ha scritto ripetutamente, a risvegliare l'uomo assopito nel bambino, come il vero e unico costruttore del processo educativo. L'uomo adulto agisce, sceglie, decide, lavora, è responsabile di sé. Orbene nella scuola bisogna far sì che nel bambino si risvegli l'uomo, perché anche egli agisca, scelga, decida, lavori, con la consapevolezza di cui è capace. Ecco il significato più profondo della sua scuola.

«Nella mia scuola — scrive Maria Montessori — non si vede il metodo, si vedono soltanto i bambini che lavorano con la serietà e la concentrazione di cui sono capaci. Nella Casa dei bambini il fare è bene, perché il bambino sta costruendo la sua personalità e sviluppando al meglio le sue potenzialità; il vero male, quello più preoccupante, è il «non fare». Quando il bambino non lavora, l'insegnante deve preoccuparsi e preparare l'ambiente, decidere attentamente gli interventi opportuni per operare il risveglio».

3. Il rapporto fra il maestro e l'alunno, che tanto dibattito aveva suscitato per la conciliazione dei termini autorità-libertà, viene rovesciato totalmente. Il bambino diventa il «maestro» che impronta la sua attività sul «fare da sé». L'insegnante (vocabolo che oggi Maria Montessori userebbe soltanto con il significato di «colui che lascia il segno») impara dal bambino per preparargli l'ambiente adatto. La sua educazione come «aiuto alla vita» è un aiuto al bambino perché faccia da solo (*aiutami a fare da me*). L'insegnante ha la sola funzione della *Direttrice*, dice Maria Montessori. Oggi direbbe più esattamente del regista: cioè di colui che predispone l'ambientazione, lo scenario, tutto il ne-

cessario perché l'attore sia il protagonista nel migliore dei modi. In tal modo la libertà dell'alunno si concilia con l'autorità dell'insegnante, che con la sua capacità di osservazione, con la sua umiltà assolve il grande compito di servire l'intelligenza della vita e di offrire a ciascun bambino le condizioni per la costruzione di una umanità migliore.

4. L'ambiente, il contesto educativo, diviene l'elemento essenziale del processo educativo. Nella visione tradizionale della scuola e dell'educazione il pilastro è costituito dal rapporto fra l'insegnante che sa e l'alunno che non sa in un ambiente che resta lo «sfondo», lo scenario del processo di apprendimento; nella proposta di Maria Montessori, la centralità del lavoro educativo avviene nella relazione bambino-ambiente. Il bambino vive in un contesto ambientale strutturato per la sua autonomia, all'interno del quale egli ha la possibilità di costruire i suoi rapporti con le cose, con lo spazio, con il tempo. Giunge così ad utilizzare queste sue relazioni attraverso attività che lo rendono padrone dell'ambiente e contemporaneamente rispettose dell'ambiente. Ha concretamente la possibilità di procedere alla costruzione della propria identità e delle proprie competenze in una vi-



Il professor Tiziano Loschi, vicedirettore della nostra rivista, nel corso della sua relazione al convegno di Napoli sul tema «Maria Montessori: una scuola senza pregiudizi».

sione relazionale che anticipa la prospettiva dell'educazione e la teoria dell'ecologia dello sviluppo, proposta da Bronfenbrenner.

5. Anche il rapporto fra il bambino e la cultura, fra la dinamica della sua vita psichica e i sistemi simbolico-culturali che danno origine alle discipline di studio viene rovesciato. Il bambino «non impara», secondo Maria Montessori, ma costruisce ed elabora cultura attraverso la propria esperienza, scoprendo e anticipando quanto affermerà più tardi il Piaget: «insegnare una cosa ad un bambino è di fatto un modo per impedirgli di apprendere».

A Maria Montessori, infatti, non interessano gli apprendimenti, che sono la conseguenza dell'operare del bambino, ma i suoi processi, la sua attività, il suo «piacere» di fare. I bambini che lavorano con le lettere smerigliate o con l'alfabetario mobile si concentrano sulla loro attività, sono coinvolti totalmente in questo «lavoro» e non si pongono l'obiettivo di imparare a distinguere le lettere dell'alfabeto (i grafemi) o i rudimenti della lettura, che sono soltanto un effetto indiretto, una «esplosione».

6. La libertà del bambino è costruita sul concetto di indipendenza, che va aiutata fin dalla prima infanzia. Per chiarire questo concetto Maria Montessori rovescia i termini del rapporto servopadrone.

«In un periodo in cui esistono i servi, — scrive ne *La scoperta del bambino* — le condizioni sociali non possono alimentare l'idea di indipendenza, proprio come nei giorni della schiavitù l'idea della libertà era oscura. I nostri servi non sono i nostri dipendenti; siamo noi piuttosto i loro dipendenti. Non è possibile tollerare in una struttura sociale un errore umano così radicale, senza che esso ci conduca ad effetti generali di morale inferiorità. Noi crediamo molto spesso di essere indipendenti perché nessuno ci comanda, anzi noi comandiamo agli altri; ma il signore che ha bisogno di ricorrere al servitore è un dipendente della sua propria inferiorità. Il paralitico che non può levarsi le scarpe per un fatto patologico, e il principe che non può levarsele per un fatto sociale, sono infine nella medesima situazione»<sup>7</sup>.

7. Il rapporto fra il corpo e la mano da un lato e la mente dall'altro, viene capovolto. Il movimento del corpo e il lavoro della mano divengono la base dell'educazione, per evitare che si perpetri l'errore della scuola tradizionale che crea «i mutilati della mano» o i «mutilati della mente», con una separazione delle funzioni del bambino nella sua totalità, estremamente pericoloso per la formazione della personalità umana.

8. *L'errore*, considerato l'elemento negativo nei processi di apprendimento degli alunni, diviene una

presenza importantissima nella scuola Montessori: assume la dignità del «Signor errore» poiché, quando si verifica, favorisce i processi mentali del bambino: questi deve ripercorrere mentalmente, in una rappresentazione mentale, le tappe del suo operare, ricostruirle per procedere a nuovi tentativi di soluzione del problema, secondo procedimenti per «tentativi ed errori» che lo aiutano a concentrarsi con maggiore attenzione, a sviluppare al meglio le sue capacità mentali, in una ripetizione dell'esperienza che lo aiuta ad autocontrollarsi ed autodisciplinarsi.

Sulla base di questi rovesciamenti Maria Montessori realizza concretamente nella Casa dei bambini e nella scuola elementare le condizioni per guidare il bambino, ciascun bambino nella sua diversità, sulla via dell'indipendenza. La diversità è un valore nella prospettiva pedagogica Montessori e merita di essere promossa attraverso la preparazione dell'*ambiente* e di un *materiale di sviluppo*, che costituiscono insieme alla presenza dell'*insegnante* i pilastri di un'autentica educazione indiretta, che realizza l'autoeducazione. *L'ambiente* diviene luogo razionalmente e scientificamente preparato per l'autonomia, per la costruzione dell'identità, attraverso l'uso delle potenzialità e delle competenze; si fa struttura per la liberazione, con un ordine e un'esattezza che favoriscono la scoperta dell'errore e l'autonomia operativa. Il *materiale di sviluppo* è uno strumentario psicologico al servizio del bambino per fare esperienza e rappresentarsi simbolicamente l'esperienza in termini di cultura, attraverso i processi di astrazione e di generalizzazione. L'insegnante, si fa persona al servizio del lavoro autonomo di ciascun bambino che costruisce la sua identità in un piano cosmico, che lo vede partecipe attivo all'atto della creazione, soggetto in relazione con tutti gli altri esseri viventi, persona che realizza di diritto la sua personalità all'interno di una visione che noi oggi definiremmo ecologica. Anzi Maria Montessori supera la visione ecologica dello sviluppo e dell'educazione poiché considera il bambino come il costruttore di una umanità migliore, basata sulla convivenza pacifica fra gli uomini e fra i popoli. «Compito dei politici è difenderci dalla guerra, ma compito degli educatori è di costruire la pace». Così l'insegnante Montessori, con la sua umiltà raggiunge la grandezza di contribuire al progresso, al rinnovamento umano e sociale della civiltà: la sua funzione, per utilizzare i termini di Erich Fromm, è quella di servire il bambino nel suo lavoro di costruzione della società futura basata sull'«essere» e non sull'«avere». Proprio per raggiungere questo fine la Casa dei bambini e la scuola elementare Montessori non sono scuole di «metodo», inteso nel senso tradizionale del termine, ma scuole di

«metodo scientifico» in senso moderno, luoghi di ricerca e di sperimentazione sia per l'insegnante sia per il bambino: per l'insegnante che osserva sistematicamente il bambino al fine di offrirgli gli aiuti di cui ha bisogno; per il bambino, che sperimenta, attraverso la libertà di scelta e l'operare concreto, i suoi rapporti con la realtà, misurandosi costantemente con se stesso e con le cose.

«Si vorrebbe sapere in poche e chiare parole che cosa è questo Metodo Montessori — scrive Maria Montessori stessa —. Se si abolisse non solo il nome, ma anche il concetto comune di "metodo" per sostituirvi un'altra indicazione, se parlassimo di "un aiuto" affinché la personalità umana possa conquistare la sua indipendenza, di un mezzo per liberarla dall'oppressione dei pregiudizi antichi sull'educazione, allora tutto si farebbe chiaro. È la personalità umana e non un metodo di educazione che bisogna considerare: è la difesa del bambino, il riconoscimento scientifico della sua natura, la proclamazione sociale dei suoi diritti che deve sostituire gli spezzettati modi di concepire l'educazione».

<sup>1</sup> Per rendere corresponsabili gli stessi inquilini dell'ordine nella casa e nel casamento, il regolamento dell'Istituto prevede l'assegnazione di un premio annuale di diligenza per le famiglie che nell'anno avessero fornito la prova di un buon adempimento dei loro obblighi.

<sup>2</sup> Il regolamento dell'Istituto dei Beni Stabili, assegnava un voto di merito o di demerito, ai fini dell'attribuzione del premio annuale, al comportamento delle famiglie verso la Casa dei bambini, di cui dovevano favorire l'azione curandosi meglio dei bambini.

<sup>3</sup> Il discorso inaugurale pronunciato da Maria Montessori nel 1908 è stato pubblicato nel volume «Maria Montessori cittadina del mondo» di M. Pignatari (v. p. 115 e seg.). Il 6 gennaio del 1907, inaugurando la prima Casa dei bambini non affrontò problemi di carattere pedagogico e sociale. Si limitò a citare le parole del Vangelo che si leggono nel giorno dell'Epifania: «Mentre la terra è involta nelle tenebre: ecco sorge la stella d'Oriente alla cui luce cammineranno le genti». In un documento autobiografico, che crediamo non sia ancora stato pubblicato, più tardi disse che quella mattina, davanti a 50 bambini piangenti e spaventati, provò una indefinibile sensazione che la indusse ad annunciare con grande entusiasmo che cominciava un'opera grandiosa. La citazione del Vangelo, che potrebbe apparire eccessiva, si spiega se si considera questo suo

grande presentimento, dopo aver lavorato con successo con i bambini portatori di handicap e ortofrenici.

<sup>4</sup> Alice e Leopoldo Franchetti avevano in atto una sperimentazione didattica, nella loro casa «La Montesca» in Umbria, per l'educazione dei figli dei contadini.

<sup>5</sup> Il *Metodo della pedagogia scientifica* fu pubblicato nel 1909 e ripubblicato in quattro edizioni rinnovate e ampliate, l'ultima delle quali prese il nome per volontà della stessa Montessori, *La scoperta del bambino*, ora edita da Garzanti, Milano.

<sup>6</sup> S. Valitutti, *La casa dei bambini e il metodo Montessori*, in «Vita dell'Infanzia», n. 3, marzo 1963.

<sup>7</sup> Maria Montessori, *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 1951, p. 61.

<sup>8</sup> La «Società Umanitaria», fondata nel 1893 per volontà di Moisé Loria, si proponeva come obiettivo di favorire l'elevazione morale dei lavoratori attraverso un'azione ispirata a criteri estremamente moderni che utilizzasse tutte le modalità possibili. Oltre alle iniziative finalizzate alla qualificazione professionale dei lavoratori disoccupati, oltre alle possibilità di lavoro offerte loro, la Società si occupava di altri due problemi importanti: la casa e la scuola. La mancata soluzione di questi problemi è all'origine delle cause più gravi che ostacolano le possibilità di educazione e di recupero delle classi diseredate.

La «Umanitaria» sin dall'inizio affrontò il problema della casa per renderla «degnata, accogliente, umana» in opposizione allo «slum» tipico covile per i lavoratori offrendo un esempio di casa operaia, secondo i più avanzati criteri della sociologia e della tecnica del tempo. Determinò la costruzione nel 1905 delle prime case popolari modello nell'isolato compreso fra via Solari e via Loria a Milano. Immediatamente si propose all'attenzione della Società il problema di organizzare i necessari servizi sociali e assistenziali, primo dei quali la scuola. I rapporti di collaborazione con Maria Montessori ebbero inizio proprio in questa fase. I suoi dirigenti abbracciarono il messaggio espresso da lei, ormai nota non solo per la creazione della Casa dei bambini a Roma (via Dei Marsi) ma anche per la sua attività scientifica e per la collaborazione offerta al movimento di rinnovamento sociale e politico del nostro paese. Maria Montessori accettò l'invito a tenere una relazione a Milano l'8 maggio del 1908, alla quale ne seguirono altre nella sede dell'Umanitaria. In occasione della prima conferenza si decise l'apertura di una Casa dei bambini presso le case popolari di via Solari, sul modello di quella creata a Roma, sotto la direzione della stessa Montessori. Con l'istituzione di questa prima scuola che ebbe come insegnante Anna Maria Maccheroni, sua fedele collaboratrice e interprete delle sue idee, iniziò la collaborazione di Maria Montessori con la «Umanitaria», le cui fasi sono rievocate nelle pagine del volume, pubblicato nel 1922, *L'Umanitaria e la sua opera*. La collaborazione durò fino al 1924, attraverso corsi per la preparazione degli insegnanti, partecipazione a mostre e convegni di studio, fino a quando la Società venne assoggettata al fascismo, soffocata nelle sue iniziali attività per riprenderla soltanto dopo il 1945 (v. M. Pignatari, «Maria Montessori cittadina del mondo» ed. OMEP, 1967).

<sup>9</sup> La lettera fu scritta da San Diego di California.

<sup>10</sup> Dal volume: *L'Umanitaria e la sua opera*, Milano, a cura della Società Umanitaria, 1922.

<sup>11</sup> Maria Montessori, *Educazione e pace*, IV<sup>a</sup> Edizione, p. 32, Milano, Garzanti, 1964.

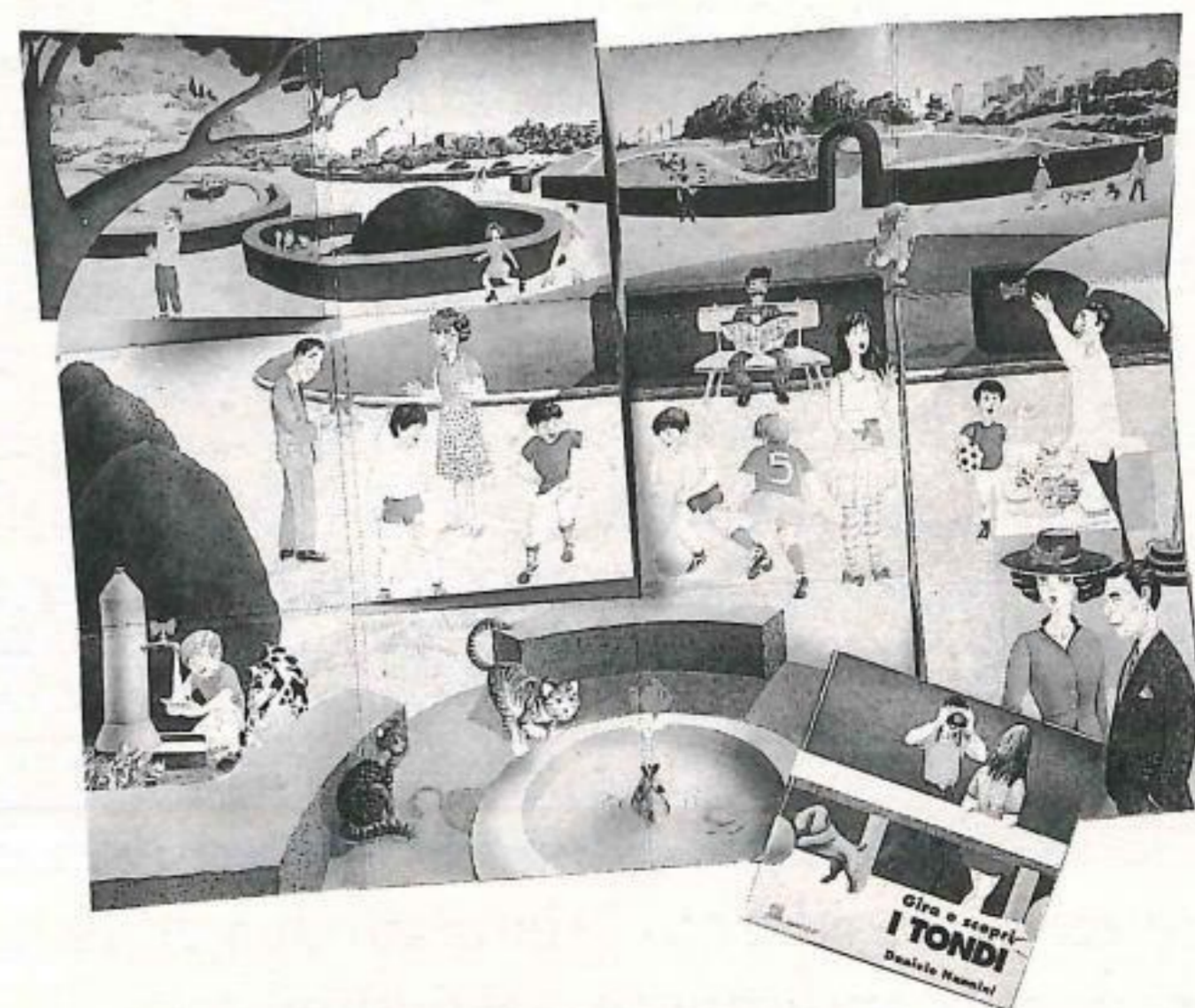
## GIRA E SCOPRI testi e illustrazioni di Daniele Nannini

Ogni volume si basa sull'idea originale di un percorso obbligato che si sviluppa via via che il bambino «svolge» l'oggetto-libro, fino ad aprirlo completamente in un'unica immagine di grandi dimensioni. Ad ogni pagina voltata, un colpo di scena per il bambino: l'ala di un uccello è la coda dello scoiattolo, il fungo è la groppa di un grosso animale nascosto tra l'erba... e così via. Il testo, stampato sul retro del foglio, è una filastrocca vivace che anticipa, senza svelarla, la sorpresa della pagina seguente.

Titoli pubblicati: **Gira e scopri le strisce**  
**Gira e scopri le macchie**

**Gira e scopri i tondi**  
**Gira e scopri i fiocchi**

**GIUNTI MARZOCCO**



## Dal bambino tolemaico al bambino copernicano

Maria Carmela Barbiero

Educare il bambino a superare i pregiudizi, a vivere secondo principi etici di tolleranza, cooperazione e solidarietà umana è un impegno educativo a cui non può sottrarsi una scuola modernamente intesa.

Oggi che le frontiere sono sempre più aperte, i diversi continenti sempre più a portata di mano ed avvenimenti, anche i più lontani, coinvolgono pervasivamente tutti noi, oggi è necessario ragionare in termini di comunità umana.

L'educazione non può essere limitata ad una visione unilaterale, confinata in un recinto invalicabile, chiusa all'apertura e agli scambi. Oggi più che mai, se vogliamo un mondo unitario, dobbiamo ampliare le nostre prospettive verso altri punti di vista, altri comportamenti, altri modi di vivere.

Il contributo dato dalla psicologia alla chiarificazione di questi problemi è stato negli ultimi decenni molto intenso e produttivo.

In particolare, la ricerca psicologica ha analizzato come e quando si sviluppano quei pregiudizi sociali che sfociano in razzismo, nazionalismo, campanilismo, etnocentrismo, etc. e si traducono sovente in ingiuste discriminazioni se non in conclamate violenze.

Non poche ricerche hanno tentato di verificare qual è il clima sociale, familiare, scolastico che possa far maturare nel bambino atteggiamenti aperti e comportamenti collaborativi piuttosto che pensieri prevenuti, pregiudizi e discriminazioni.

Nell'esaminare dunque i processi psicologici che sottendono all'acquisizione degli atteggiamenti sociali va anzitutto precisato che nella prima infanzia il bambino è incapace di uscire dal proprio punto di vista e di coordinare il suo pensiero con quello degli altri. È egocentrico, nel senso che è centrato su se stesso e non sa rapportarsi agli altri. Non immagina che possano esistere prospettive diverse dalla sua stessa prospettiva che a lui sembra la sola possibile e, di conseguenza, uguale per tutti; è, come si può dire, incapace di decentrarsi e di osservare la realtà da diverse ottiche.

Non sa comunicare efficacemente il proprio pensiero né comprendere a pieno quello degli altri ed è anche incapace di una coordinazione differenziata.

È facile osservare tutto ciò nei giochi infantili allorché si stabiliscono delle regole: ciascun bambino gioca per conto suo senza far caso a chi gli sta vicino e senza rispettare le regole convenute.

L'egocentrismo si manifesta anche nei giochi simbolici quando il bambino nel riprodurre la realtà la modifica in relazione a desideri e fantasie personali. La realtà cioè viene plasmata e deformata secondo il modello dell'io.

Il bambino, a questi livelli di età, non comprende la logica delle relazioni anche quando si tratta di nozioni in apparenza molto semplici. È incapace ad esempio di cogliere la relazione fra il tutto e le parti.

Anche se ha acquisito precise conoscenze geografiche, se ha imparato che l'Italia è una nazione, Roma la capitale e Milano, Napoli e Genova sono città d'Italia, non riesce a comprendere che Roma, Napoli, Milano e Genova fanno parte dell'Italia, non riesce a comprendere che una parte inserita in un tutto fa parte di questo tutto. Ed ancora sa di essere romano, napoletano, milanese o genovese ma nega di essere contemporaneamente anche italiano.

Nozioni quali famiglia, paese, città, nazione, etc. restano dunque a livello puramente verbale, mutate del linguaggio adulto, ma prive di una rappresentazione diretta e di relatività logica.

Il bambino sa, ad esempio, di avere due fratelli e una sorella e ne conosce perfettamente il nome, ma non riesce a capire di essere egli stesso un fratello in quanto non sa attribuire all'espressione «fratello» o «sorella» il senso relativo, reciproco di relazione simmetrica.

Lo stesso accade per la parola nemico: fino a 6-7 anni questa è una nozione priva di relatività: il nemico è una persona cattiva, qualcuno che vuol farci del male, ma non è nemico in rapporto ad un'altra persona; è un nemico e basta, così come l'amico non è amico in rapporto a qualcun altro, è una persona buona e basta.

Lo stesso accade per la parola straniero: è una persona diversa. Il bambino non si rende conto che egli stesso può essere uno straniero se rapportato ad altre persone. Se, per esempio, vede o sente parlare degli africani capisce molto bene che vengono da altri paesi e che per alcuni aspetti sono stranieri in casa nostra, ma se gli si dice «quando noi andiamo in Africa siamo noi gli stranieri» il bambino immediatamente confuta «no, noi siamo italiani, loro sono stranieri». Il bambino dunque ignora la reciprocità di questa relazione.

È verso i 6-7 anni che si assiste ad una svolta decisiva dello sviluppo psichico infantile: il bam-

bino dalla sua prima egocentrica ed emotiva visione del mondo arriva ora ad assumere atteggiamenti sociali più definiti e più differenziati. L'apprendimento della socializzazione gli consente di stabilire rapporti di collaborazione.

A livello intellettuale, affettivo e sociale manifesta quindi nuove forme di pensiero e nuove attività; vi è un tale progresso nella socializzazione che diventa capacità di stabilire rapporti di collaborazione e di solidarietà tanto che le sue azioni possono coordinarsi con quelle degli altri.

Ora il bambino sa cogliere rapporti di somiglianza con le persone che lo circondano, e sulla base di queste somiglianze di interessi, di idee e di comportamenti nasce il senso del *noi*: «*noi siamo*». È l'identità di gruppo.

Gli scambi interpersonali si sviluppano anche in base ad una comune scala di valori ed a gusti comuni; valori e gusti che di solito determinano la coesione al gruppo di appartenenza.

Ora il bambino non confonde più il proprio punto di vista con quello degli altri e, in caso di divergenze, diversità, discussioni non prescinde dalla comprensione del punto di vista degli altri ma cerca prove, conferme e giustificazioni per affermare le sue idee.

I comportamenti assumono dunque un significato collettivo, la condotta si fonda su una riflessione sociale. Il bambino cioè si va liberando dall'egocentrismo intellettuale, che nella prima e seconda infanzia gli è del tutto connaturale, e diventa capace di nuove coordinazioni, entra in un sistema di rapporti che gli consente di comprendere punti di vista che corrispondono a individui e situazioni diverse. In altre parole, imparando a decentrarsi, a porsi col pensiero al posto degli altri, impara una morale di cooperazione.

Egli dunque coordina vari punti di vista in una reciprocità tale che gli consente di vivere momenti di coesione senza per questo rinunciare alla propria autonomia. Si profilano dunque rapporti interpersonali caratterizzati da reciproco rispetto.

In una fase successiva, verso i 10-11 anni, il bambino scopre che, al di là dei suoi sentimenti personali, dei suoi legami familiari e della realtà visibile e concreta, al di là della sua immediata prospettiva esistono altre collettività con dei principi, dei valori e degli ideali diversi.

A questo punto si aprono due strade:

— da una parte la sottomissione totale, acritica agli ideali e ai valori del proprio gruppo in tutti i suoi aspetti, positivi o negativi che siano; un sentimento di orgoglio di gruppo a cui si contrappone rifiuto o anche disprezzo dei gruppi esterni nella falsa credenza che abitudini, idee e tradizioni prevalenti nel proprio ambiente siano in assoluto gli unici degni di stima. In tal caso l'egocentrismo, superato ad un certo livello, si consolida sotto forma di so-

ciocentrismo. Ciò significa sentirsi sicuri delle proprie ragioni individuali e sociali e, senza rapportarle a quelle degli altri, glorificare in maniera rigida e stereotipata il proprio gruppo nazionale, politico, etnico, etc. In altre parole il sociocentrismo, come mancanza di relatività, come incapacità a utilizzare la logica delle relazioni, potrà impedire di riconoscere, di capire e di accettare le ragioni degli altri (individui, popoli, paesi, classi sociali, religioni, etc.) e può comportare quindi un mancato riconoscimento del diritto alle differenze e, purtroppo, talora anche un disprezzo delle differenze;

— d'altra parte si profila l'apertura mentale verso l'acquisizione di quell'autonomia di giudizio e di quello strumento di coordinazione che è la reciprocità emotiva e intellettuale.

Con la capacità di andare oltre il proprio punto di vista e di porsi in una prospettiva più ampia, quindi col superamento di egocentrismi e sociocentrismi si apre la strada verso una concezione integrata dei gruppi umani, si passa da una posizione parziale e ristretta della realtà ad un quadro di insieme più ampio e globale.

Senza rinunciare ai valori del proprio gruppo di appartenenza, il pensiero si allarga in una visione che comprende anche gli altri e considera forme di vita diverse.



La professoressa Maria Carmelo Barbiero, ordinario di Psicologia presso l'Università «Federico II» di Napoli e componente del Comitato di consulenza della nostra rivista, sta tenendo la sua relazione al convegno di Napoli, organizzato dall'Opera Nazionale Montessori e dalla Sezione Montessori di quella città.

In base alle considerazioni psicologiche fin qui fatte ci si chiede quali programmi educativi si possono formulare per evitare che il bambino acquisisca ingiusti pregiudizi e per favorire una mentalità aperta al rispetto e all'accoglienza.

Ci si riferisce qui non solo e non tanto alla scuola dell'obbligo, ma anche e soprattutto alla scuola materna con la sua peculiarità di scuola preparatoria, iniziale che accoglie bambini di un'età tale in cui gli sforzi educativi possono avere un'incisività rilevante. Ovviamente si tratta di un progetto educativo a lungo termine da iniziare sin dalla prima infanzia, quando il bambino è in piena fase egocentrica, proseguendo via via verso il decentramento e la reciprocità.

Quando a scuola arriva un bambino appartenente ad un'altra cultura, ad un'altra classe sociale, ad un altro paese, un bambino emarginato o immigrato o handicappato, un bambino cioè che per qualche motivo si differenzia dagli altri, quale migliore occasione per affrontare il problema delle somiglianze e delle differenze che esistono fra gli esseri umani.

Tenendo conto degli stadi di sviluppo del pensiero infantile l'insegnante piuttosto che soffermarsi sulle differenze potrà inizialmente insistere sulle somiglianze dimostrando ai bambini che qualunque sia il colore della pelle, la religione, la lingua parlata e l'estrazione sociale, tutti gli esseri umani sono simili: tutti i bambini hanno un papà e una mamma, hanno fame, sete e sonno, piangono e ridono anche se parlano lingue diverse, mangiano cibi diversi e si comportano in maniera diversa.

Successivamente, stimolando lo scambio di reciproche esperienze, si potranno spiegare le differenze.

Si potrà insegnare come non c'è un solo modo di vivere e si potrà inculcare ai bambini l'idea che la ricchezza dell'umanità consiste anche nella molteplicità e nella diversità. Attraverso la comprensione si potrà riconoscere il diritto alle differenze, cioè il diritto a vivere tradizioni, costumi, comportamenti che sono diversi dai nostri.

Il tutto potrà connotarsi positivamente allorché ciascuno, conservando e anzi consolidando la propria identità personale e sociale, arriva alla scoperta della varietà e della diversità umane.

Il bambino imparando la storia dei diversi paesi e delle diverse popolazioni imparerà a sentirsi parte di un ricchissimo mosaico che costituisce il mondo, ogni tassello un popolo, ciascuno con le sue peculiarità.

Un valido contributo potrà venire da libri, racconti, immagini, da tutti i mass media le cui informazioni, se opportunamente utilizzate, possono ampliare l'orizzonte conoscitivo dei bambini.

Ed è proprio la conoscenza un cardine su cui si

può fondare un'autentica mentalità del rispetto e una cultura dell'accoglienza.

Allorché il bambino, per una modalità di pensiero tipica dell'infanzia, tende a semplificare la realtà esprimendo giudizi categorici basati su un'unica alternativa (bello/brutto; buono/cattivo; giusto/sbagliato, etc.) e le contrapposizioni sono così radicali che il bello, il buono, il giusto sono tutti da una parte, il male, l'ingiustizia, la cattiveria sono tutti dall'altra parte, l'insegnante potrà di volta in volta spiegare che gli esseri umani non possono essere catalogati in maniera così semplicistica e riduttiva.

Ed ancora, quando il bambino, utilizzando rigide dicotomie, vede tutto il bene dalla parte sua e tutto il male dalla parte degli altri, l'insegnante dovrà impegnarsi non poco per evitare l'instaurarsi di credenze così assolutistiche che, con la loro rigidità, favoriscono i pregiudizi e ostacolano la maturità sociale.

La scuola può agire anche come fattore di decondizionamento: laddove serpeggiano pensieri prevenuti e discriminazioni può infatti funzionare da filtro e far leva su atteggiamenti sociali più maturi e consapevoli.

La scuola materna si pone qui come un luogo privilegiato in quanto la mentalità dei bambini, non ancora irrigidita e cristallizzata, può orientarsi verso l'apertura e la flessibilità, verso un autentico riconoscimento dell'altro al di là di ogni preteso confronto di superiorità o di inferiorità.

La presenza in classe di un bambino diverso può dunque rappresentare una grande opportunità pedagogica e didattica se apre la strada della conoscenza di culture diverse dalla nostra, culture che, ora come ora, sono pressoché ignorate se non negate anche quando hanno avuto grande rilievo nella storia della civiltà.

Avere consapevolezza delle classi sociali svantaggiate, degli handicappati, degli uomini di colore, degli esiliati e rifugiati politici può offrire occasioni utili a tutti i bambini per superare egocentrismi e sociocentrismi, per attuare cioè quella rivoluzione mentale che porta da posizioni tolemaiche a posizioni copernicane.

Ovviamente la capacità di decentrarsi e la conquista della reciprocità pensata e vissuta presuppone esperienze concrete perché i bambini ne apprezzino il significato tanto da reagire alla pari con bambini diversi ma percepiti come uguali.

Il problema centrale dunque non consiste nel sapere ciò che si deve o meno insegnare al bambino, ma piuttosto è importante mirare al decentramento come scopo maturativo dello sviluppo sociale infantile. Un bambino capace di superare i confini dell'io, di controllare le proprie motivazioni e i propri impulsi, svilupperà armoniosamente la sua vita affettiva, cognitiva e sociale.

## **Pregiudizio pre-giudizio**

Franca Sibilio

Pregiudizio e pre-giudizio: il mio intervento prende spunto, per così dire, da un «gioco linguistico», nozione introdotta nella filosofia da Ludwig Wittgenstein, che concepisce il linguaggio come una molteplicità di giochi di comunicazione e la filosofia come un particolare gioco linguistico.

L'utilizzazione del concetto di gioco mi consentirà di ribaltare il rapporto classico filosofia-pedagogia, rinvenendo, all'interno della stessa pedagogia, un richiamo, una provocazione pedagogica.

Mettiamo in gioco, quindi, il binomio pregiudizio-pre-giudizio.

La parola, nella sua origine etimologica, deriva dal latino *prae-iudicium*, giudizio anticipato.

La connessione tra *prae* e *iudicium* crea il pregiudizio, che reca in sé connotazione esclusivamente negativa, poiché esso sta ad indicare, come si legge in *Dir* (Dizionario italiano ragionato), un giudizio infondato, accettato solo per pigrizia mentale.

Nel Dizionario dei sinonimi, invece, *pregiudizio* è equiparato a preconetto, prevenzione, tabù, errore, tradizione.

Il gioco linguistico, applicato all'argomento in questione, vuole dimostrare che non si può connotare la scuola solo attraverso una mancanza, una scuola senza pregiudizi, ma questa mancanza deve essere riempita da una presenza: una scuola con pre-giudizi.

L'iter con cui si vuole dimostrare la necessità della creazione di una scuola senza pregiudizi, ma con pre-giudizi, parte da una considerazione dello stato attuale della conoscenza circa il pregiudizio e quindi della possibilità di utilizzazione della teoria di Maria Montessori per la realizzazione di una scuola senza pregiudizi, ma con pre-giudizi.

Proviamo quindi a giocare e mettiamo in gioco sulla scacchiera il binomio pregiudizio-pre-giudizio.

Nel gioco filosofico si è sempre teso a smascherare il pregiudizio ed a trasformarlo in «pre-giudizio».

Tipico esempio di questo uso anticonformistico del linguaggio è l'Elogio ad Elena, ben più notevole degli amori odierni, scritto da Gorgia.

«Ho annientato con la mia parola l'infamia di una donna, sono rimasto coerente alla norma che mi ero proposto fin dall'inizio del mio discorso, ho tentato di sciogliere l'ingiustizia di un'onta, l'avventatezza di un'opinione ed ho voluto scrivere questo discorso, che suonasse un elogio ad Elena e che fosse per me un dilettevole passatempo» (da «L'elogio di Elena» di Gorgia in «I Sofisti e Socrate» a cura di Adorno Loescher, Torino 1967, pp. 52/53).

Lo sviluppo della razionalità è stato sempre concepito dalla filosofia come una lotta a tutto ciò che di immotivato, di dogmatico viene avallato a volte più da comportamenti che da teorie: così anche Cartesio, per fare solo degli esempi, ci invita ad evitare, nella prima regola del metodo, la precipitazione e la prevenzione, e Kant dichiara di voler combattere sia lo scetticismo, che toglie anche il beneficio della legittima ignoranza, che il dogmatismo, che non spiega nulla.

Possiamo dire, quindi, che la scienza filosofica si qualifica spesso come arte dell'interpretazione o *Ermeneutica*.

La città di Napoli ha voluto manifestare il suo profondo apprezzamento verso il lavoro di pensatore e di studioso conferendo la cittadinanza onoraria ad *Hans Georg Gadamer*.

Gadamer considera compito primario della filosofia la liberazione dai pregiudizi così come considera impossibile una vera conoscenza, una conoscenza critica, senza «pre-giudizio».

I pregiudizi vengono assorbiti attraverso la tradizione.

La tradizione è una realtà che si manifesta all'interno di un gruppo anche se l'individuo la coglie, nella prima età, come esterna, per poi interiorizzarla inconsapevolmente.

La tradizione si manifesta anche internamente ai gruppi che vivono nelle grandi metropoli industrializzate e scolarizzate, ma in questi contesti più complessi le tradizioni appaiono come trame sottilissime continuamente sottoposte a lacerazioni drammatiche.

La tesi di Gadamer è che la tradizione, sia che venga accettata sia che venga rifiutata, è sempre un atto della ragione.

In tale contesto, il pre-giudizio può ridursi a livello assai meno razionale, dando luogo al pregiudizio, per cui la religiosità diventa superstizione, la corrente filosofica si trasforma in scolastica e lo stile in maniera.

Secondo Gadamer il bambino interiorizza la tradizione e quindi i pregiudizi, attraverso il gruppo sociale. Ciò comporta un notevole rilievo dato alla scolarizzazione, all'educazione in genere.

Che cosa dice espressamente Maria Montessori nella sua opera a proposito del pregiudizio?

Ne «La scoperta del bambino» c'è un paragrafo dedicato espressamente a «osservazioni sui pregiudizi» (XII) in cui afferma, tra l'altro, che:

«I pregiudizi sulla facilità e difficoltà delle cognizioni sono uno degli inciampi dai quali abbiamo liberato la maestra. La facilità e difficoltà delle cose non si possono giudicare coi pregiudizi, ma con un'esperienza diretta, dopo che le singole difficoltà si siano analizzate».

Ma più significativo, più incisivo è il pregiudizio del giardino:

«Una volta una bambina, che era cresciuta nel culto dei fiori e dei giardini che sua madre e le sue maestre non le avevano mai fatto mancare, stava guardando fuori da un terrazzo, con evidente, inquieto entusiasmo. "Laggiù", disse alla madre, "c'è un giardino di cose da mangiare". Era un orto, che sembrò alla madre del tutto indegno di ammirazione: la bambina invece ne fu entusiasta. Anche in mezzo alla natura portiamo irresistibilmente dei pregiudizi... Ci siamo fatti un'idea troppo simbolica dei fiori: e ci adoperiamo dippiù ad adattare l'attività dei bambini alle nostre proprie idee che a seguire il bimbo per interpretare i suoi veri gusti e bisogni» (M. Montessori, «La scoperta del bambino», Garzanti Ed., 1987, p. 180 e p. 79).

Un'errata educazione, quindi, pone il bambino scorrettamente a contatto con la natura e gli crea i pregiudizi.

I pregiudizi sono veicolati anche attraverso i linguaggi (vedi binomio orto-giardino).

Infatti, afferma sempre Gadamer, la tradizione si trasmette attraverso il linguaggio, l'uomo è coinvolto nella tradizione e si è parlati da essa.

Anche il tema del linguaggio è stato studiato a fondo e con grande originalità da Maria Montessori:

«L'uomo non parla una lingua solo perché cresce, come un cagnolino che in qualunque parte del mondo si trovi, anche se isolato da altri cani, abbaia. Il linguaggio viene a poco a poco ed attraverso il linguaggio passano abitudini, pregiudizi, sentimenti ed in genere tutti i caratteri che noi sentiamo in noi. Attraverso il linguaggio l'uomo diventa uomo di quella razza, di quel popolo» (M. Montessori, «La formazione dell'uomo», Garzanti, Milano 1970, pp. 79-94).

Secondo Maria Montessori il linguaggio parlato del bambino è quello dei parlanti che lo conoscono. Ciò determina, appunto, la nascita delle differenze linguistiche che sono una manifestazione delle differenze etniche e che possono costituire barriere tra gli individui immersi nella torre di Babele dei linguaggi. In realtà se è vero che i linguaggi sono legati alle etnie, è anche vero che esiste per Gadamer la possibilità di operare traduzioni, cioè trasposizioni, trasferimenti di linguaggi, che non siano lesivi della autonomia di ognuno di essi. Il linguaggio deve, comunque, essere un mezzo per operare, per *navigare*. Significativo, a tal pro-



La sala del convegno gremita di partecipanti al convegno «Maria Montessori: una scuola senza pregiudizi», organizzato dall'Opera Nazionale Montessori e dalla Sezione Montessori della città di Napoli.

posito, la teoria di Lorenzoni, del mare e della zattera: il linguaggio è una nave che, a sua volta, è il risultato di perfezionamenti successivi di uomini nati in alto mare senza terraferma in vista, che si sarebbero impegnati in un primo tempo per la costruzione di una zattera utilizzando tronchi galleggianti, passando poi alla costruzione di una barca, ed, infine, di una vera e propria nave.

Il bambino montessoriano dapprima si costruisce la sua zattera, apprendendo il linguaggio del suo ambiente, poi, sviluppando la «mente assorbente» si crea una barca, infine, quando ha realizzato la «funzione dell'uomo» è con tutto l'equipaggio dell'umanità su di una nave che può solcare tutti i mari (M. Montessori, «La formazione dell'uomo», Garzanti Editore, Milano 1970, pp. 79-94).

Vediamo in quale modo gioca nella scienza ermeneutica non più il pregiudizio, ma il *pre-giudizio*.

Il disprezzo illuministico tipico dell'ermeneuta va al pregiudizio, inteso come *pre-comprensione*, come *ri-conoscere*, come *pre-requisiti*. Analizzando la pedagogia montessoriana, si possono reperire numerosi prerequisiti indispensabili per un'impostazione corretta del lavoro. Il pre-giudizio come capacità di riflessione, di analisi, come attività di ricerca è tipico di tutto il metodo montessoriano ed è il miglior modo di vincere i pregiudizi.

Alcuni esempi, anche se non vengono chiamati espressamente pregiudizi, possono essere tratti dall'analisi delle opere di Maria Montessori.

*Pre-giudizio*: valore della mano e suo elogio come antidoto al pregiudizio dell'intellettualismo.

«La mano è quell'organo fine e complicato nella sua struttura che permette all'intelligenza non solo di manifestarsi, ma di entrare in rapporto speciale con l'ambiente: l'uomo, si può dire, prende possesso dell'ambiente con la sua mano e lo trasforma sulla guida dell'intelligenza, compiendo così la sua missione nel gran quadro dell'universo... L'uomo, invece, ha paura di quelle mani piccoline tese verso gli oggetti senza valore e senza importanza che lo circondano; e si atteggia a difesa degli oggetti contro il bambino. Egli si affanna a ripetergli: non toccare...» (M. Montessori, «Il segreto dell'infanzia», Garzanti, Milano 1980, pp. 108-109).

*Pre-giudizio*: si può controllare l'errore... in tal modo si combatte il duplice pregiudizio dell'infalibilità e dell'impotenza.

«È necessario ammettere che tutti possiamo sbagliare.

È una realtà della vita cosicché l'ammetterlo è un gran passo verso il progresso.

Ciò che è dunque necessario nella scienza positiva e nella vita pratica deve essere ammesso fin da principio come necessario all'educazione: la possibilità di controllare l'errore». (M. Montessori, «La mente del bambino», Garzanti, Milano 1986, pp. 245-247).

*Pre-giudizio*: il bambino padre dell'uomo, come alternativa al pregiudizio dell'adulterio.

«Dal momento della nascita in poi l'animo dell'adulto si esprime sempre su questo motivo: aver cura che il bambino non deturpi, non insudici e non infastidisca. Si deve: difendersi, difendersi da lui».

E, per concludere, a distruzione del pregiudizio dell'indispensabilità della madre, il pre-giudizio dell'autonomia del bambino. «L'allattamento è il legame che tiene ancora attaccato alla madre l'embrione spirituale ed è un fatto comune a tutte le razze. Anzi, il modo che usano le madri per attaccarsi il bambino, rimanendo con le mani libere per lavorare, è uno dei caratteri nei costumi dei popoli. C'è la madre eschimese che attacca il suo bambino sulla schiena, quella giapponese lo attacca sulle spalle, l'indiana lo porta sul fianco, altre, in cantoni svizzeri, lo portano sulla testa. Così le madri compiono una seconda funzione naturale, una funzione di ordine psichico. Esse sono inconscie di compiere un atto necessario alla salvezza della specie. La madre è tutt'altro che una rivoluzione dell'educazione. Non è una maestra del bambino, non lo invita a guardare e ad imparare: è semplicemente per lui un mezzo di trasporto. Essa non si occupa affatto di ciò che il bambino osserva. Per lei, come per tutti, il bambino è un essere vuoto, muto, incapace di intelligenza e di movimento. E questo è un mezzo provvidenziale della natura. Perché le cose che osserva la madre non le osserva il bambino, e le cose che osserva il bambino sfuggono all'attenzione della madre...» (M. Montessori, «La formazione dell'uomo», Garzanti, Milano 1970, p. 94).

Leggendo questa descrizione della madre che porta il bambino sulla testa che quindi vede molto più lontano di lei, ho immaginato... C'era una volta una mamma col suo bambino sulla testa: la mamma guarda a terra per non cadere, il bambino guarda avanti per pensare. La madre gli chiede: «Cosa vedi, figlio mio?». «Vedo un magnifico prato verde, andiamo, portami» e la mamma cammina, cammina. Arrivati al prato verde, dice: «Ci fermiamo, figlio mio?». «No», dice il figlio, «vedo un'immensa distesa di acqua, andiamo, andiamo, portami». E la mamma, anche se stanca, continua a camminare, arriva in riva al mare, ma il figlio vuole andare oltre, oltre, sempre più avanti, e la mamma, anche se stanca, continua a camminare, a portarlo sulle spalle, favorendo la «conquista del mondo».

Ricordare qui Maria Montessori significa augurare a tutte le donne di saper essere per i loro figli *mezzo di trasporto* e di saper guardare attraverso gli occhi del bambino. Fare questo renderà la donna una *rivoluzionaria* dell'educazione, perché, come tutti i rivoluzionari, prima ha cambiato se stessa.

## La scuola condivisa

Giuseppe Palumbo

Spesso, parlando di scuola, molti utilizzano espressioni come «tradizionale», «moderna», «del 2000»... veicolando, così, significati che vanno da una sostanziale negatività ad una positività sempre più accentuata. Credo che ciò sia sostanzialmente sbagliato perché possiamo avere benissimo una scuola tradizionale molto valida e una scuola moderna ricca di contraddizioni e pregiudizi. Si pensi, ad esempio, alle «Case dei bambini» che rappresentano, oggi, il meglio di una tradizione pedagogico-didattica caratterizzata dalle intuizioni e dalle personali scoperte della nostra Montessori, più che mai attuali, malgrado la società si sia radicalmente trasformata; e si pensi, altresì, ai modernismi di facciata che caratterizzano molte scuole le quali godono di crediti immeritati perché si rivelano, ad un'analisi più approfondita, vecchie nella dinamica dell'azione educativa e negli stessi traguardi che tentano di perseguire.

L'evoluzione della società moderna è caratterizzata da ritmi di crescita sempre più rapidi, ma non sempre tale crescita si configura come progresso, perché troppo frequentemente rivela un aumento quantitativo di beni, di impegni nonché di esigenze e di bisogni. Quest'ultimo aspetto ha generato, specie nel decennio scorso, una corsa sfrenata alla produzione e al consumo dilatando oltre il sopportabile i tempi di impegno lavorativo nell'intento di appagare bisogni non fondamentali ma indotti dall'azione sottile di un messaggio pubblicitario sempre più persuasivo ed invadente. Oggi si registra, finalmente, una maggiore presa di coscienza di valori non effimeri che possano garantire a tutti una migliore qualità della vita. Quindi, per un verso, si verifica la necessità di attivare e sostenere precocemente un'azione educativa che dilati i tempi e la positività dei percorsi scolastici, per consentire ad ogni alunno di inserirsi validamente in una società a tecnologia avanzata, e, per l'altro, si avverte la necessità di non tramandare unicamente conoscenze (che in tempi brevi vengono superate) ma di stimolare il bambino ad ope-

rare delle scoperte e a conoscere per valutare e condividere gli aspetti di una cultura che deve necessariamente avere una prospettiva cosmica.

Il discorso deve porsi allora su basi diverse, non sorrette unicamente dalla collocazione in un tempo storico o in un determinato spazio geografico, ma legate all'efficacia dell'azione educativa che la scuola è in grado di realizzare, nel rispetto delle persone, chiunque esse siano: adulti, bambini, maschi, femmine, bianchi, neri, ricchi, poveri... e in funzione di un progresso che sia a servizio dell'intera umanità e non di piccoli gruppi di potere.

In quest'ottica, la scuola dev'essere condivisa sul piano istituzionale-organizzativo e pedagogico-didattico, nel senso che tutti gli operatori scolastici accettino criticamente e, quindi, condividano, le norme giuridiche e amministrative che la regolano e gli alunni assaporino il gusto della scoperta e facciano proprie le conoscenze attivando in modo autonomo ed originale il personale processo di crescita. Condividere i valori, la cultura, le attività che, ad ogni livello, nella scuola si realizzano, significa, per i docenti, rivedere molto criticamente non solo la propria azione educativa ma la loro stessa filosofia di vita.

\* \* \*

«L'umanità — scriveva Maria Montessori — comincia dalla scuola e dai problemi che essa pone» ma dev'essere una scuola centrata sul bambino, interprete dei suoi bisogni, dei suoi interessi, priva di pregiudizi e di valutazioni preconcepite; una scuola che aiuti il bambino a costruire, nel migliore dei modi, l'uomo che è in lui in una interazione ambientale e sociale che lo veda protagonista sempre più consapevole, artefice delle proprie scelte e delle proprie idee. Il progetto educativo che la scuola condivisa deve cercare di realizzare dev'essere un costante aiuto alla vita che si evolve e il materiale didattico utilizzato deve consentire al bambino di visualizzare le astrazioni, di isolare le qualità, di cogliere somiglianze e differenze, di autocorreggere l'errore; dev'essere, cioè, un materiale che si pone come un maestro silenzioso il quale aiuta, sollecita, invita... ma tace.

Mi rendo conto che è molto difficile per un insegnante rinunciare ad insegnare: egli stesso è il risultato di un'azione educativa eterodiretta ed inoltre, come adulto, è sempre tentato di fornire delle istruzioni, ma è pur vero che «tutto ciò che si insegna ad un bambino è errore, perché si vieta che il bambino lo scopra da sé». Nella scuola condivisa la funzione docente deve acquisire valenze nuove perché l'azione fondante di tutta l'azione educativa è l'organizzazione funzionale dell'ambiente in rapporto ai materiali strutturati da utilizzare, alle proposte didattiche sostenute dall'azione del docente stesso e non solo dalle sue pa-

# MARIA MONTESSORI: UNA SCUOLA SENZA PREGIUDIZI

Napoli, 13 maggio 1991



Ancora una immagine del convegno nazionale «Maria Montessori: una scuola senza pregiudizi», svoltosi a Napoli grazie all'organizzazione della Sezione Montessori di quella città, con il patrocinio della Regione Campania, della Provincia di Napoli e del Comune di Napoli.

role, dal fervore operativo, ordinato, preciso e consapevole dei bambini, dall'armonia dei rapporti interpersonali, dalla totale caduta dei pregiudizi di lingua, di razza, di sesso, di religione, di ceto sociale. In questo progetto di vita, la quotidianità non fugge via inosservata, ma è il terreno più fertile sul quale poggia l'azione educativa.

In una scuola dell'infanzia «condivisa» (o montessoriana?), le attività di vita pratica (apparecchiare, sparecchiare, pulire...) costituiscono un affinamento percettivo ed educano all'attenzione, alla concentrazione, al controllo della vita psichica e sono vissute dal bambino come importanti momenti della sua crescita cognitiva, affettiva e sociale. Egli conquista così, gradatamente, la sua autonomia e traccia la strada sulla quale intende proseguire il suo cammino; sarà compito degli adulti e soprattutto dei docenti, non sbarrargliela ma anche non spianargliela troppo, perché egli dovrà avere la forza e la capacità di proseguire sempre più autonomamente.

Con grande incisività la Montessori scriveva:

«Lasciateli andare via nel cielo, liberi come uccelli, e siate per loro quel pezzo di spiaggia sul quale torneranno, stanchi, a riposare».

Perché questo suggerimento possa caratterizzare tutta l'azione educativa, occorrono mentalità nuove ma, soprattutto, è indispensabile che la proclamazione della centralità dell'infanzia, ormai ostentata da anni come la bandiera della nostra scuola, non sia costantemente contraddetta dal ricorrere di situazioni che ne rendono problematico il pieno rispetto. A tale proposito, nel nuovo testo degli «Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali» di quest'anno si legge:

«L'affermazione della dignità del bambino è con-

trastata dal suo incontrollato coinvolgimento nelle logiche del consumismo e la condizione di diffuso benessere materiale di cui gode non è sempre accompagnata da una equivalente soddisfazione delle esigenze interiori di sicurezza, di identità, di affermazione ed espansione dell'io».

Nella scuola condivisa il bambino acquista, prima di ogni altra cosa, stima di sé e fiducia nelle proprie capacità e quindi può aprirsi agli altri e alle cose con fiducia e disponibilità ma anche con l'interesse di chi vuole capire ogni aspetto della vita che lo circonda.

L'inizio della seconda parte dei citati «Orientamenti» sembra garantire questo nuovo modello di scuola, specie nell'affermazione: «La scuola dell'infanzia concorre, nell'ambito del sistema scolastico, a promuovere la formazione integrale della personalità dei bambini dai tre ai sei anni di età, nella prospettiva della formazione di soggetti liberi, responsabili ed attivamente partecipi alla vita della comunità locale, nazionale ed internazionale. Essa persegue sia l'acquisizione di capacità e di competenze di tipo comunicativo, espressivo, logico ed operativo, sia una equilibrata maturazione ed organizzazione delle componenti cognitive, affettive, sociali e morali della personalità, apportando, con questo, il suo specifico contributo alla realizzazione della uguaglianza delle opportunità educative.

È una encomiabile manifestazione di nobili intenti, tuttavia bisognerebbe avere il coraggio di riconoscere che sono pochissime, su tutto il territorio nazionale, le scuole nelle quali questi obiettivi possono essere effettivamente raggiunti per migliorare la scuola dell'infanzia per realizzare quei principi che il Legislatore stesso espone.

## Problemi dei bambini «Border»

Bianca Naddei

Ringrazio vivamente la Presidenza nazionale dell'opera Montessori e quella della sezione napoletana, con la quale collaboro ogni volta che posso nel mio impegnativo lavoro, e mi presento contemporaneamente ad un pubblico così attento ai problemi individuali e sociali del bambino.

Sono un'insegnante che svolge la propria opera nelle unità psicopedagogiche istituite, felicemente a mio giudizio (fra poco si capirà perché), dal Provveditorato agli Studi di Napoli, utilizzando spazi aperti dalla Legge 217.

Tali unità — cito testualmente — «collaborano con gli insegnanti di base e di sostegno ai fini dell'elaborazione della "diagnosi funzionale" conseguente alla osservazione sistematica e alla formulazione del piano educativo individualizzato; partecipano, su richiesta dei competenti organi collegiali, alle sedute dedicate alla programmazione educativa e didattica e alla valutazione periodica e finale degli aspetti legati al processo formativo dei soggetti handicappati e/o svantaggiati; offrono consulenza alle scuole su casi non ancora segnalati, anche per fornire agli specialisti del S.S.N. elementi di valutazione di base per eventuali proposte di intervento specializzato».

In questa sede vorrei tralasciare il problema degli handicappati conclamati e dei bambini pluriminorati per i quali la scuola non potrebbe veramente fare di più di quello che fa e vorrei, invece, fermare l'attenzione sui bambini «border», quelli, cioè, al limite della norma per i quali interventi corretti e precoci potrebbero significare l'aiuto indispensabile per una normale carriera scolastica senza emarginazioni e frustrazioni.

La pluriennale esperienza ci ha ormai, invero, consentito di osservare il fenomeno in modo trasversale e di verificarne le conseguenze su tempi lunghi e in ordini di scuola diversi; abbiamo avuto, così, modo di constatare come per i bambini provenienti da strati sociali culturalmente deprivati il primo approccio con gli apprendimenti sistematici della lettura e della scrittura crei grossi

problemi, se non sono state raggiunte prima le competenze necessarie; e come il cumulo di deficit apprenditivi finisca col creare situazioni molto vicine a quelle di veri e propri handicaps.

D'altra parte è scientificamente provato che tra i fattori causa delle insufficienze mentali vi sono anche quelli socioambientali quali la povertà, le carenze di cure materne, la fratria numerosa etc.

Mi sembra chiaro che, in situazioni di questo genere, solo la scuola può creare ambienti a misura di bambino e offrire situazioni di esperienze concrete per allargare il suo orizzonte conoscitivo e perché egli apprenda il codice della simbolizzazione che gli permetta di arrivare a proprie astrazioni. Una scuola che parta dal simbolico, presupponendo, tuttavia, che ogni bambino abbia già raggiunto la capacità di decodifica è per se stessa handicappante.

Quasi ogni giorno, per il mio lavoro di pedagogo, mi imbatto in bambini che hanno difficoltà di questo genere e vi assicuro che è molto sconcertante dover proporre una diagnosi di handicap per ottenere un'insegnante di sostegno. È chiaro che non ho nulla in contrario nei riguardi dell'insegnante specializzato, ma sono fermamente convinta che non sia questa scelta quella giusta per affrontare e risolvere il problema. D'altra parte nella premessa ai corsi di specializzazione per insegnanti di sostegno si legge che «la preparazione fornita dai programmi del '77 non è congruente alle prestazioni professionali richieste dalla realtà della scuola».

Poiché insegno in un corso di specializzazione gestito direttamente dallo Stato, e proprio per l'area logico-matematica, mi è sembrato naturale partire, con i miei corsisti, dal pensiero di *Maria Montessori*, e di cominciare il lavoro seguendo il «Manuale di pedagogia scientifica», presentando al tempo stesso i materiali sensoriali di sviluppo, proprio in direzione di una corretta educazione che punti al cognitivo come arricchimento del pensiero logico. Non serve a nulla, invero, saper fare calcoli e risolvere espressioni, se, in situazioni problematiche, non si è in grado di trovare soluzioni o perché non si posseggono strumenti o perché non si è in grado di usarli.

Già da anni ho aiutato insegnanti di sostegno in difficoltà mostrando loro i materiali montessoriani. In questa occasione vorrei invitare l'on.le Cortese e il Dr. De Santis a pensare all'organizzazione a *Napoli* di un corso di specializzazione montessoriana anche per insegnanti elementari, sicura del successo che otterrebbe una simile iniziativa.

Non posso concludere il mio intervento senza ricordare la storia di Giulietto.

È un bellissimo bambino di quattro anni, chiuso in un suo mondo, non parla, ed è seguito dal prof.

Delacato. La richiesta che i genitori facevano con insistenza lo scorso anno era volta ad ottenere un insegnante di sostegno per più ore al giorno. Ne ho proposto il trasferimento in una «Casa dei bambini» montessoriana. Il prof. Delacato ha approvato; la comprensione di Maria Cioffi ha permesso di attuare il progetto; l'accoglienza di Amalia Parodi ha fatto il resto. Non c'è insegnante di sostegno, ma Giulietto comincia a lavorare. I genitori sono entusiasti. Io sono profondamente commossa e vorrei che per tanti bambini in difficoltà potessero essere trovate le soluzioni giuste dei problemi.

D'altra parte una scuola senza pregiudizi deve

essere in grado di rispondere in modo personalizzato ai bisogni di ciascun bambino. Forse se la scuola italiana avesse fatto maggior tesoro delle felici intuizioni di Maria Montessori, proprio i bambini border avrebbero avuto possibilità di sviluppo armonico di tutte le proprie potenzialità e non avrebbero ingrossato le file dei bambini handicappati. D'altra parte gli stessi insegnanti specializzati potrebbero e dovrebbero svolgere la loro opera in direzione di tutti gli alunni con problemi, senza aspettare diagnosi mediche che, a volte, purtroppo finiscono con l'essere da una parte l'unico aiuto possibile e dall'altra un intervento di emarginazione anziché di recupero.

## GIGI

### Un piccolo libro per diventare grande

Per i bambini tra i 5 e i 7 anni, questi volumetti possono costituire i primi "veri" libri tutti per loro.

Nate da un solido progetto psicopedagogico, illustrate con delicata sensibilità dalla stessa mano che ne ha scritto i brevi testi, le storie di Gigi si propongono come un divertente avvio alla lettura.

#### LE SENSAZIONI DEI BAMBINI

##### Il libro del contento e dello scontento

##### Il libro del fastidio e del piacere

##### Il libro dello spavento e della meraviglia

##### Gigi è geloso di Mario Mario è geloso di Gigi

##### Il libro dell'attento e dell'annoiato

#### I CONTRARI

##### Il libro del grande e del piccolo

##### Il libro del fermo e del movimento

##### Il libro del dentro e del fuori

##### Il libro del lento e del veloce

Volumi di pp. 32 / Illustrazioni a colori  
L. 7000 ciascuno



**GIUNTI MARZOCCO**

## L'handicap nella scuola

Giovanna Astaldi

Una scuola senza pregiudizi sembra un'utopia se si considera la forza con la quale i pregiudizi incidono sul nostro pensiero e sul nostro comportamento a livello sia inconscio che consapevole. E, chi conosce la carica emotiva che li sottende, sa come è difficile rettificarli sulla base di esperienze razionali.

Possiamo, tuttavia, sperare in una scuola disponibile a mettere in discussione se stessa in risposta alle nuove richieste socio-culturali dell'ambiente in cui opera, capace di preparare operatori didattici competenti e sufficientemente flessibili da stimolare una serena comprensione dell'«altro».

Ci sono stati nella storia grandi riformatori che hanno proposto interpretazioni educative, figlie del loro tempo, talune interessanti ancora oggi. Fra questi, vorrei qui ricordare Maria Montessori, medico e pedagogo, il cui metodo scientifico-sperimentale rappresenta, tuttora, una valida guida all'osservazione, in condizioni controllate, dei livelli funzionali e delle modalità di apprendimento del bambino al fine di stabilire un corretto programma di apprendimento individuale. Questo metodo, nato per esaminare i bambini cerebrolesi, debitamente modificato, si è rivelato utilissimo anche per quelli normali in età prescolare.

Tuttavia, a distanza di tempo, il tema «handicap-pati nella scuola» tocca ancora corde emotive assai complesse: timori associati a sensi di colpa, rifiuti che si rifanno ad antiche credenze. Avviene sovente, ad esempio, che taluni genitori si preoccupino del danno psicologico che il bambino sano può avere dal contatto nella scuola con l'handicappato. Sono paure che ogni insegnante esperta potrebbe facilmente confutare; io mi limito qui a considerare certe significative informazioni che i bambini stessi ci forniscono. Riflettiamo, innanzitutto, come lavora l'immaginazione infantile fra i tre ed i sei anni, al gusto del piccolo di alterare la realtà, di popolarla di personaggi strani ed insoliti, di giocare con orribili animali di peluche, di ascoltare, incantati, storie di principi trasformati

in ranocchi, di principesse diventate uccelli rapaci per una crudele magia di streghe cattive, per renderci conto dell'interesse del bambino per tutto ciò che è insolito. Una spontanea curiosità lo spinge a fare domande, un getto continuo di perché il cui significato spesso sfugge all'adulto in quanto esprimono quella confusione fra il mondo esteriore e la realtà fisica peculiare al pensiero egocentrico infantile. Vorrei ricordare un colloquio a cui ho assistito fra due bambini di quattro anni. Il bambino sano si rivolgeva ad un altro che, per gravi handicap motori, era costretto alla carrozzella. «Perché non corri?». «Non posso». «Forse sei caduto e ti sei rotto?». «Non lo so». «Facciamo finta che questa sedia è un aereo e voliamo...». Coinvolgendo il compagno nel gioco, il piccolo gli offriva il mezzo per superare insieme l'inquietante sentimento di una realtà tanto difficile e, come dice il Piaget, correggendola e completandola grazie all'immaginazione egli la trasformava secondo i suoi desideri.

C'è poi nel bambino una naturale disposizione ad interagire con gli altri. La psicologia infantile propone un bambino geneticamente predisposto alla socializzazione e se Bowlby ed i teorici dell'attaccamento ritengono che essa sia il prodotto delle reciproche risposte a reciproci segnali in cui sono coinvolti e il bambino e gli adulti, Paul D. Mclean, autorevole neuropsicologo americano, ritiene che il sentimento di empatia, alla base del comportamento altruistico, abbia sede nella corteccia prefrontale, la parte filogeneticamente più recente del cervello. Tuttavia, dice Mclean, non per questo il bambino è necessariamente altruista; se i circuiti nervosi del cervello, infatti, non vengono attivati in determinati momenti critici dello sviluppo, c'è il rischio che non possano più entrare in funzione. Da qui l'importanza del compito educativo dell'adulto che deve aiutare il piccolo a penetrare nei segreti dell'alterità e a goderne.

La scuola è la grande palestra nella quale il bambino, nel difficile equilibrio tra intelligenza e cultura, fra la necessità di assorbire i contenuti scolastici e le sollecitazioni che vengono dall'interazione con i coetanei, sperimenta la sua crescita sociale.

Costruire una scuola senza pregiudizi non significa, però, cancellare le ingiustizie più evidenti né dare a ciascuno quelle possibilità che non potrà mai avere: è piuttosto offrire ai bambini, sani e malati, le occasioni di rapporti sociali e di attività comuni. In questo senso la scuola può rappresentare un efficace strumento di educazione.

Forse è vero che vivere gomito a gomito con un compagno handicappato, nella stessa classe, nello stesso banco, pone qualche difficoltà, forse anche un certo sentimento doloroso di disagio. «C'è tuttavia un'età — dice lo psicoanalista Alberto Se-

mi — nella quale dobbiamo offrire ai nostri figli l'esempio di come adoperiamo sentimenti inquietanti quali, ad esempio, la paura, il dolore, l'angoscia, come sappiamo padroneggiare affetti e fantasie non per fuggire ma per affrontare la realtà esterna quotidiana». Una difficoltà emotiva non è dunque un ostacolo, ma un segnale da utilizzare, un punto interrogativo a cui rispondere facendo vedere al bambino che l'adulto è una persona capace di porsi interrogativi e di tollerare che essi non abbiano ancora trovato risposte.

L'esame delle possibilità di integrare il bambino handicappato nel gruppo scolastico, merita una particolare riflessione. In questi ultimi tempi ho avuto occasione di osservare una ventina di disegni fatti da ragazzini della quinta elementare sul tema «il mio compagno handicappato». Si notava una certa uniformità di interpretazione: il compagno handicappato, seduto su una carrozzina, guardava davanti a sé, chiuso in un mondo tutto suo. Dietro un coetaneo sembrava spingere la carrozzina. In un angolo del foglio, un gruppo di ragazzi giocava. Fra l'handicappato e gli altri fanciulli sembrava ci fosse come un diaframma che manteneva distanti i due universi. In nessuno di questi disegni veniva posto l'accento sulle possibilità del ragazzo malato di partecipare alle attività di gruppo.

Eppure, a formare una persona vi sono capacità diverse, intellettive, percettive, motorie, affettive ed altre ancora e, al di là del deficit specifico, il ragazzo handicappato presenta indubbiamente larghi spazi di normalità. Avviene, a volte, che l'insegnante, intenerito dagli aspetti di fragilità, adotta comportamenti materni che sottovalutano i bisogni del fanciullo di confrontarsi nel gioco con i coetanei, di cooperare per acquisire, a poco a poco, una giusta nozione di ciò che può o non può fare. Si possono leggere i disegni in questa chiave o sono le strutture scolastiche ad essere inadeguate all'integrazione dell'handicappato nel gruppo?

Certo un handicap è pur sempre una incompletezza ed un bambino con gli arti paralizzati non potrà certo correre con i compagni; perché egli possa impegnarsi e partecipare è necessario non solo che il risultato sia normalmente possibile, ma che gli suggerisca anche un vantaggio personale di qualche natura, che risponda ad una sua tendenza, un bisogno, una inclinazione.

Se l'integrazione nel gruppo del bambino handicappato richiede, dunque, l'attenzione e le capacità creative di sciogliere nodi troppo stretti, essa richiede anche spazi ben attrezzati per varie forme di attività.

Il metodo montessoriano può senza dubbio offrire suggerimenti interessanti.



*Un'immagine dei convegnisti all'iniziativa della sezione di Napoli e dell'Opera Nazionale Montessori sul tema «Maria Montessori: una scuola senza pregiudizi». In primo piano la professoressa Laura Zilli ordinario di Pedagogia presso l'Università «Federico II» di Napoli e la dottoressa Giovanna Astaldi, psicologa, che ha dato il suo contributo al convegno con un interessante intervento.*

## I pregiudizi degli insegnanti

Giovanna Vandelli

Maria Montessori ha dedicato la vita al rinnovamento della scuola e alla preparazione spirituale, scientifica e tecnica degli insegnanti. «Sbaglierebbe il maestro che pensasse di potersi preparare alla sua missione soltanto per mezzo di nozioni e studio: prima di tutto si richiedono da lui precise disposizioni di ordine morale» ella afferma ne «*Il segreto dell'infanzia*», insistendo sulla necessità di saper osservare il bambino con acutezza e sistematicità. «Il maestro — aggiunge — deve prepararsi interiormente, studiando se stesso con metodica costanza per giungere a sopprimere i propri difetti più radicati, quelli che costituiscono un ostacolo per le sue relazioni con i bambini»<sup>1</sup>.

L'insegnante comunemente si preoccupa eccessivamente delle *inclinazioni del bambino*, dei suoi difetti, del modo di correggere le sue scorrettezze, della «eredità del peccato originale», mentre dovrebbe cominciare a studiare i propri difetti, le proprie tendenze cattive, i propri pregiudizi.

È una rivoluzione interiore che l'insegnante deve fare per modificare radicalmente il suo atteggiamento e liberarsi dei suoi pregiudizi e dei suoi errori, che hanno origine da due peccati fondamentali: l'ira e l'orgoglio. Per correggerli può seguire due vie: una interiore, che consiste nella lotta contro i propri difetti chiaramente visti; ed una esteriore, che è la resistenza esterna alle manifestazioni dei suoi errori e dei suoi pregiudizi. È una conquista difficile poiché l'uomo ha la tendenza a dissimulare i propri difetti ai suoi stessi occhi. Non è la vita che difende in questo modo, ma i suoi stessi errori ed è pronto a difenderli con le maschere che definisce «necessità», «dovere». Così lentamente tutti noi ci andiamo convincendo di una verità che la nostra coscienza riconosceva per falsa e che ogni giorno diventa più difficile rettificare.

Gli insegnanti «devono liberarsi da codesto insieme di errori che insidiano la loro posizione nei riguardi dell'infanzia. Il difetto fondamentale, composto di orgoglio e di ira, tende a presentarsi

nella loro coscienza totalmente scoperto. L'ira è il principale difetto e ad essa l'orgoglio presta una maschera seducente, la toga della dignità, che arriva persino ad esigere rispetto»<sup>2</sup>. Giungono così a danneggiare gravemente i bambini che sono incapaci di difendersi e di comprendere il comportamento dell'insegnante, accettando tutto quanto si dice loro. Non solo accettano e subiscono le offese, ma si sentono persino colpevoli di tutto ciò di cui si sentono accusati.

L'insegnante deve riflettere profondamente sugli effetti di questa situazione nella vita del bambino. Egli non comprende l'ingiustizia con la ragione, ma la subisce e la sente nella sua interiorità, si deprime e deforma la propria personalità. Le reazioni infantili — timidezza, insicurezza, bugie, capricci, pianti senza causa apparente, insonnia, paure, stati di ansia, ecc. — rappresentano gli inconsci meccanismi di difesa del bambino stesso, la cui intelligenza non è ancora in grado di determinare la causa effettiva delle sue relazioni con l'adulto.

Di fronte alla resistenza dei bambini l'ira si fonde con l'orgoglio e costituisce insieme ad essa un atteggiamento complesso che può essere identificato nella *tirannia*.

La tirannia colloca l'individuo nella «fortezza inespugnabile dell'autorità riconosciuta». «L'adulto domina il bambino in virtù di un diritto naturale riconosciuto, che egli possiede per il semplice fatto di essere adulto». Combattere questo diritto è impossibile per ogni bambino, è come attaccare una forma di sovranità stabilita e consacrata: egli non può disobbedire, ma può soltanto tacere e adattarsi a tutto. Se arriva a manifestare qualche resistenza, difficilmente questa sarà una risposta diretta e intenzionale verso il comportamento dell'adulto. È piuttosto una difesa vitale della propria integrità psichica o una reazione inconscia della sua persona oppressa. Crescendo, egli imparerà poi a dirigere la propria resistenza direttamente contro colui che si comporta da tiranno. Allora l'adulto saprà sconfiggere il bambino con «una liquidazione di conti, con giustificazioni ancora più complicate e tortuose, convincendolo che quella tirannia è diretta al suo bene». «Da una parte il rispetto, dall'altra il diritto legittimo all'offesa: l'adulto ha il diritto di giudicare il bambino e di offenderlo»<sup>3</sup>. L'adulto e l'insegnante possono dirigere o sopprimere, secondo la propria convenienza, le esigenze del bambino, e le sue proteste possono essere giudicate insubordinazione, atteggiamento pericoloso e inammissibile.

Nel rapporto fra l'adulto e il bambino si ripropone il modello primitivo, nel quale il suddito di una sovranità sacra e divina paga il tributo senza alcun diritto ad appello. «Ci sono stati popoli che hanno creduto che ogni cosa fosse un grazioso do-



La professoressa Giovanna Vandelli, collaboratrice della nostra rivista, durante il suo intervento al Convegno Nazionale di Napoli sul tema: «Maria Montessori: una scuola senza pregiudizi».

no del sovrano; e così accade nel mondo dei bambini, che ritengono di dover tutto agli adulti. Non fu l'adulto che fece sorgere questa credenza? Egli ha assunto la parte del dio creatore, e il suo inaccessibile orgoglio gli fa ritenere di aver creato tutto ciò che esiste nel bambino. Egli lo rende buono e pio, gli fornisce i mezzi per entrare in contatto con l'ambiente, con gli uomini e con Dio. Difficile impresa! E perché il quadro sia completo l'adulto nega ch'egli eserciti una tirannia. È mai esistito, del resto, un tiranno che confessasse di sacrificare i propri sudditi?»<sup>4</sup>.

\* \* \*

L'insegnante ha il dovere di rinunciare all'ira, all'orgoglio e alla tirannia, che gli impediscono di osservare e di comprendere l'allievo. Solo così può liberarsi dei pregiudizi che si annidano nella sua interiorità per saper compiere il necessario atto di umiltà. L'umiltà e la carità sono le disposizioni che la sua personalità deve acquisire: esse sono la base essenziale del suo equilibrio, il punto di partenza e la meta della sua professionalità.

Solo dopo questa liberazione potrà coltivare le abitudini della pazienza, del silenzio, della calma, della tranquillità; potrà imparare a non considerarsi mai necessario, per lasciar liberi i propri allievi, anche quando le loro azioni sembrano senza scopo, perché può cadere nell'errore di giudicarli alla luce dei suoi pregiudizi. Può così costruire la propria capacità di abbandonarsi alla fiducia nel bambino, poiché se non lo fa non potrà mai aiutarlo a costruirsi uomo, a sviluppare al meglio

le sue potenzialità di essere umano. Se l'insegnante non è in grado di farsi passivo, l'allievo non sarà mai attivo. Perché l'allievo sia attivo, non è necessario che l'insegnante glielo imponga o lo costringa: deve avere fiducia che l'allievo sarà buono senza il suo intervento e che studierà e sarà intelligente senza che lui lo faccia tale<sup>5</sup>.

Il messaggio di Maria Montessori è ancora attuale. Ancora oggi si annidano negli insegnanti i pregiudizi che impediscono di osservare e comprendere gli allievi. Ancora oggi gli allievi sono vittima dell'orgoglio di chi «crede di sapere» e di avere la sola funzione di trasmettere il sapere a coloro che non sanno, che sono esseri inferiori, «minori»; come li definisce la legge.

Ancora oggi gli insegnanti opprimono gli allievi con la loro tirannia, forse più sofisticata e complessa, ma proprio per questo ancor più pericolosa, quella che può provocare, insieme alla complessità dei fenomeni sociali, il ricorso a forme di difesa devianti e pericolose, quelle che tutti conosciamo e che ogni giorno mettono in pericolo i nostri adolescenti.

<sup>1</sup> M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 1950, p. 203.

<sup>2</sup> M. Montessori, *op. cit.*, p. 206.

<sup>3</sup> M. Montessori, *op. cit.*, p. 207.

<sup>4</sup> M. Montessori, *op. cit.*, p. 208.

<sup>5</sup> M. Montessori, *L'adulto educatore*, in «L'idea Montessori», anno II, n. 10, 1929. L'articolo di Maria Montessori è stato pubblicato anche sulla rivista «Vita dell'Infanzia», n. 10, ottobre 1964, p. 21.

## Il saluto del Presidente della Sezione di Sanremo

Cesare Trucco

Autorità, amici montessoriani è con vero piacere ed intima soddisfazione che in qualità di Presidente della Sezione Montessori di Sanremo e di membro del Consiglio Direttivo Nazionale dell'Opera, rivolgo a Voi tutti un caloroso saluto e un sincero ringraziamento per la numerosa e confortante partecipazione malgrado la strana primavera sanremese.

Questa consistente e qualificata presenza premia l'impegno per l'organizzazione di questo incontro nonché le aspettative di tutti gli Enti che, con squisita sensibilità, hanno offerto la loro disponibilità e il loro contributo per la sua concreta realizzazione. A questi Enti qui rappresentati mi è gradito esprimere la mia personale riconoscenza e quella della Sezione di Sanremo: l'Ente Nazionale Opera Montessori rappresentato dal Segretario generale Dr. Raffaele Bigiordi, la Provincia di Imperia rappresentata dal Consigliere Dr. Francesco Stea, il Comune di Sanremo rappresentato dall'Assessore ai Beni Culturali Giovanni Giuseppe Leuzzi, l'Azienda Autonoma di Soggiorno e Turismo rappresentata dal Commissario Regionale Comm. Carlo Poletti e dal Direttore dott. Alessandro Mazzoni, il Provveditorato agli Studi rappresentato dal primo dirigente Dr. Giuseppe Forgiione. Ringrazio anche la Filiale dell'Istituto S. Paolo di Torino, che ha collaborato concretamente alla realizzazione di questa iniziativa.

Un particolare ringraziamento alla Provincia di Imperia che ha messo a disposizione del Convegno, la prestigiosa Villa Nobel, sede delle più significative manifestazioni culturali del Ponente Ligure, già sede permanente dell'Istituto Nazionale di Diritto Umanitario. Questa villa dal 1891 al 1896 ha ospitato il grande scienziato Alfredo Nobel, che in queste stanze ha scritto il suo testamento e ha creato il premio che da lui prende il nome, affidandone la gestione all'Accademia delle Scienze di Stoccolma per compensare, si legge testualmente, «personaggi che con le loro scoperte hanno lasciato una traccia notevole nel vasto dominio del

sapere, contribuendo in tal modo al progresso dell'umanità».

Alfredo Nobel, scienziato e cittadino del mondo, come fu cittadina del mondo la scienziata e pedagoga dottoressa Maria Montessori, alla quale abbiamo dedicato questo Convegno, non certo mossi dalla ragione occasionale per cui da qualche tempo circolano banconote e monete sulle quali la Banca d'Italia ha fatto imprimere l'effigie di Maria Montessori, così come nel 1952 la stessa fu fatta imprimere sui francobolli della Posta Italiana, o forse, chissà, un poco anche per questo. Infatti per molti, troppi italiani, la nobilissima figura di Maria Montessori è ancora un illustre Carneade. Le ragioni dell'immagine di Colombo sulle banconote erano note a tutti, o almeno si pensa, ignorando però che anche Maria Montessori fu una grande navigatrice, tesa a scoprire nell'immenso mare del pensiero un mondo non ben definito che si credeva, purtroppo, di conoscere, ma che era ancora alonato dalle nebbie dell'ignoranza, del pregiudizio e del mistero, il mondo, o meglio, l'universo del bambino.

Questo Convegno vuol essere dunque un doveroso contributo della Sezione di Sanremo alla campagna promossa dall'Ente per iniziative culturali montessoriane, non solo di rilancio del metodo e della rivoluzione pedagogica operata da Maria Montessori, ma anche delle idee portanti del suo pensiero che impostano e anticipano i problemi cruciali che si dibattono nella società contemporanea e che sono le condizioni stesse della sua sopravvivenza e cioè: la collaborazione internazionale di tutte le persone di buona volontà per affrontare e superare gli ostacoli che ancora si oppongono, come già si opponevano ai suoi tempi, al diritto alla vita in condizioni di dignità umana, all'educazione alla libertà sostenuta da un profondo e religioso senso dell'esistenza, alla realizzazione della pace mondiale, problema sul quale in questi giorni tanto si è scritto a proposito e anche a sproposito. Non dimentichiamo che Maria Montessori nel 1949 fu candidata al Nobel per la pace, assegnato poi all'inglese John Boyd Orr, fondatore della *Fao*.

Ci sono due testi in proposito che dovrebbero essere letti e meditati da tutti gli insegnanti, per trasmettere il nobilissimo messaggio di Maria Montessori ai loro allievi sulle idee di pace, di libertà e di dignità umana: «La formazione dell'uomo» e «La pace e l'educazione», un opuscolo stampato nel 1949 per completare la documentazione, necessaria all'assegnazione del premio Nobel per la pace. Ma dei problemi specifici e di altri aspetti dell'opera di Maria Montessori, parleranno gli oratori illustri che sono stati invitati e che ringrazio di cuore per la loro cortese disponibilità e forse qualche concetto chiave, emergerà anche dal

breve filmato fatto predisporre dall'Ente da un gruppo di esperti.

A questa iniziativa della Sezione ne seguirà un'altra verso la fine dell'anno e cioè lo svolgimento in Sanremo di un corso nazionale di differenziazione didattica per il conseguimento del diploma di specializzazione sul metodo Montessori, sia per ragioni di approfondimento culturale, sia anche per colmare le cattedre che per varie ragioni si rendessero eventualmente disponibili e che, in questi casi devono essere occupate da insegnanti con titolo specifico.

Ho ricevuto numerosi messaggi di augurio per un proficuo svolgimento dei lavori di questo Convegno con l'espressione del vivo rammarico di non poter presenziare: quello del Presidente Nazionale dell'Ente Dr. Pietro De Santis, da pochi giorni sottoposto a un non grave intervento chirurgico felicemente riuscito; hanno mandato gentili messaggi anche la Signora Anna Moncini Craxi Presidente della Sezione di Milano e Vice Presidente Nazionale dell'Opera, e molti altri Presidenti, ma c'è un messaggio che mi è particolarmente gradito leggere per le espressioni di squisita cortesia e di umiltà proprie delle persone grandi, quello di S.E. il Vescovo di Ventimiglia: «Caro Professor Trucco sono veramente mortificato di dover confermare la impossibilità in cui mi trovo di presenziare il 4 maggio al Congresso di Studi su Maria Montessori. Alla stessa ora sono impegnato come Presidente relatore al Convegno sul volontariato. Mi scuso sinceramente, sarei venuto proprio volentieri. Spero in qualche altra occasione. Con sincero ricordo e un cordiale saluto». Giacomo Barabino.

E come dimenticare il telegramma del nostro ex-sindaco rag. Leo Pippione: «Impegnato al Convegno diocesano sul Volontariato, non posso partecipare all'interessante dibattito sulla figura e sull'opera di Maria Montessori. Formulo al dinamico Presidente, a tutti gli insegnanti e agli illustri docenti l'augurio di un proficuo lavoro»: Leo Pippione Consigliere Regionale Liguria.

Prima di dare la parola alle Autorità qui presenti e ai loro rappresentanti, ritengo doveroso esprimere un vivo e sincero ringraziamento all'Amministrazione Comunale di Sanremo che sta affrontando concretamente il problema di garantire e conservare l'attuale sede che ospita le tre Istituzioni Scolastiche Montessoriane: Scuola di Stato col Metodo Montessori, Doposcuola, Casa dei Bambini. Questa unità di sede è la condizione essenziale per il proficuo e corretto funzionamento di ciascuna di esse, garantito, tuttavia, dalle capacità professionali e dalla amorosa dedizione montessoriana delle insegnanti qui presenti alle quali va il mio caloroso ringraziamento.

Proprio per questo le nostre scuole costituisco-

no il fiore all'occhiello della Sezione che, me lo consentano i colleghi Presidenti qui presenti venuti da fuori, occupa un posto di rilievo tra le 30 Sezioni d'Italia anche per consistenza numerica e qualità di Soci, nonché per anzianità — qualche volta l'anzianità diventa un merito — se si tiene presente che nel 1947 fu istituita la prima Scuola Montessori a Sanremo, cui seguì nel '48, il primo Corso di specializzazione montessoriana dopo la guerra, diretto dalla Dottoressa Giuliana Sorge, una fra le più prestigiose montessoriane storiche, allieva prediletta di Maria Montessori, ora scomparsa. Nel '49, a due anni di distanza dal ritorno in Europa di Maria Montessori, dopo quasi quindici anni di esilio, si svolgeva in Sanremo, dal 22 al 29 agosto, l'VIII Congresso Internazionale Montessori sul tema: «Formazione dell'uomo nella ricostruzione mondiale». Il tema di questo congresso del '49 è di per sé significativo ed emblematico, come significativi ed emblematici sono i titoli di tutte le opere di Maria Montessori che offrono suggestivi stimoli per un profondo e radicale rinnovamento della coscienza umana in un continuo anelito a dare vita ad un movimento educativo concepito come forza vivificante e costruttrice, intesa ad aiutare la vita nei suoi più alti valori.

Concludo ricordando le belle e significative parole pronunciate dall'On.le Maria Jervolino, membro dell'Assemblea Costituente, nella storica seduta del 3 maggio 1947; rivolgeva alla grande Italiana che aveva recato in tutto il mondo un messaggio di amore e di civiltà negli anni tragici della guerra, un indirizzo di saluto in cui si diceva, tra l'altro: «essa rivolse i suoi occhi pensosi di giovane scienziata sul fanciullo e riconobbe, in questa meravigliosa creatura di Dio, la leva con cui ricostruire il mondo».

C. ALIPRANDI  
M. T. ALIPRANDI

## La scuola dell'infanzia

L'opera di Cecilia e M. Teresa Aliprandi è il risultato di anni di esperienze e ricerche. Per la nota competenza delle autrici, per l'articolato disegno teorico, per le ricche e puntuali esemplificazioni pratiche, questo volume rappresenta un punto di riferimento utile ed obbligato per chi svolge o vorrà svolgere attività educative nella scuola materna.



GIUNTI LISCIANI EDITORI

# Il saluto del Presidente dell'Opera Montessori

Pietro De Santis

Il Segretario Generale dell'Opera Nazionale Montessori dott. Raffaele Bigiordi rivolge il suo cordiale saluto al Prof. Cesare Trucco, Presidente della Sezione dell'Opera Nazionale Montessori di Sanremo, e gli esprime il più vivo compiacimento per la perfetta organizzazione del Convegno.

Consegna quindi al Presidente, perché ne dia lettura, il testo del discorso del Dott. Pietro De Santis Presidente dell'Opera Nazionale Montessori che non ha potuto partecipare al Convegno per ragioni di salute.

Nell'esprimere il mio più vivo rammarico per l'impossibilità di essere fisicamente presente a causa dei postumi di un intervento chirurgico, desidero rivolgere un caloroso ringraziamento e un riconoscente saluto alle Autorità presenti, agli operatori culturali che daranno contributo e prestigio a questo Convegno, a tutti coloro che vi parteciperanno per interesse culturale generale o specifico.

L'occasione mi è particolarmente propizia per ringraziare i soci tutti, il consiglio Direttivo e, in particolare, il Presidente della Sezione sanremese dell'Opera, prof. Cesare Trucco, per l'impegno con cui proseguono un'attività che ha illustri e radicate origini.

Nella memoria storica di tutti i montessoriani italiani è, infatti, ben presente quell'VIII° Congresso Internazionale Montessori che si svolse nel lontano agosto del 1949, a due anni di distanza dal ritorno in Europa di Maria Montessori, proprio a Sanremo, città che dunque evoca in noi profondi legami di gratitudine.

Il tema che fu scelto in quel memorabile congresso sanremese (al quale, per inciso, oltre alla stessa Montessori, parteciparono rappresentanti di 20 nazioni e una delegazione ufficiale dell'Unesco) fu il seguente: *La formazione dell'uomo nella ricostruzione mondiale*.

Mai come in questi giorni, che stiamo vivendo tra un succedersi di avvenimenti politici e cultu-

rali così importanti da sembrare capaci di cambiare gli equilibri del mondo, noi possiamo sentire vicino il messaggio profetico di Maria Montessori che ci parla dell'Uomo.

Ella affermava di sentirsi «cittadina del mondo» e proclamava che *l'essenza umana* non ha né razza né religione, né un determinato linguaggio perché tutti gli uomini nascono con le stesse potenzialità e tutti hanno il diritto di realizzare queste meravigliose potenzialità intellettuali e morali.

La puntuale analisi della società, così come le appariva già negli anni '30 (analisi che troviamo nel suo libro *Educazione e pace*) le fece profetizzare non solo la guerra che sarebbe seguita, ma perfino il pericolo dell'autodistruzione della terra e dell'umanità, causata dallo squilibrio tra lo sviluppo dell'ambiente tecnologico ed un mancato, adeguato sviluppo della vita interiore dell'uomo.

Ella aveva fede che dal «bambino nuovo» sarebbe sorto «l'uomo nuovo», il creatore della super-natura che ha il compito di valorizzare le energie della natura stessa. Mentre un uomo deviato dal suo normale sviluppo attraverso una educazione sbagliata è quello che ha creato una super-natura che distrugge la natura, invece di valorizzarla, e nello stesso tempo soffoca l'espandersi dei valori più autentici della propria umanità danneggiando se stesso e l'ordine dell'universo.

L'uomo d'oggi, infatti, si sta rivelando incapace di creare un mondo migliore fondato sulla solidarietà che nasce da un lavoro comune, universale per il progresso, non soltanto economico e politico, ma soprattutto spirituale di tutta l'umanità.

Sempre in *Educazione e pace* ella profetizzava: «Il pericolo che ci appare oggi così minaccioso è forse dato a noi dal destino affinché tutta l'umanità si unisca per la difesa comune».

Solo una Nazione Unica, diceva Maria Montessori, potrà proteggere l'umanità intera. «Nazione unica e Uomo migliore: ecco le due grandi realtà. L'Uomo migliore ci dirà come si debba preparare l'umanità cosciente della sua unità».

Questa fede nell'Uomo migliore le deriva dalla scoperta di una *educazione nuova* la quale trova il suo primo e difficile ostacolo nella dura crosta dei nostri pregiudizi, nella cecità di noi adulti, nella nostra superbia e nel nostro orgoglio che ci impediscono di conoscere l'Uomo perché ci impediscono di conoscere il bambino: unico potenzialmente capace di costruire un Uomo nuovo per un Mondo nuovo. Di qui il suo impegno sociale per la proclamazione dei diritti del bambino nei confronti della società degli adulti. Io credo che l'essenza del pensiero di Maria Montessori sia proprio in questa nuova visione dell'uomo, la quale non nasce da una filosofia, né da una pedagogia, ma dal tentativo di fondare una «scienza dell'uomo» attraverso la «scienza dell'educazione».

Ella si è trovata necessariamente a studiare prima il bambino per conoscere l'uomo e ricondurlo, attraverso una educazione nuova, alla sua vera dignità di portatore dello spirito del cosmo.

In questa visione globale del pensiero montessoriano si coniugano armonicamente la definizione del bambino «embrione spirituale» e quella di educazione come «educazione cosmica».

«Il metodo» non potrà dunque essere né compreso, né applicato, né approfondito, se non se ne comprende lo spirito, cioè la visione globale dell'Uomo che Maria Montessori vedeva in tutta la sua grandezza spirituale. Ed è in questa prospettiva che noi montessoriani oggi lavoriamo. Con quanto ho detto spero di aver dato un modesto aiuto alla comprensione del messaggio culturale che Maria Montessori ci ha lasciato, ma soprattutto spero di aver chiarito il significato dell'odierno incontro: l'Opera Montessori offre la sua piena disponibilità perché, con la collaborazione di voi tutti, sia approfondito e riscoperto il pensiero di Maria Montessori, valorizzando finalmente questa grande pedagoga italiana che, strano a dirsi, finora ha trovato i migliori consensi all'estero e non nella Sua patria.

*Il convegno di studio «Attualità di Maria Montessori», organizzato dalla sezione di San Remo, si è svolto presso Villa «Nobel». Sopra: il Prof. Cesare Trucco, Presidente della Sezione. Sotto: il Sig. Giuseppe Leuzzi, Assessore ai Beni Culturali del Comune di San Remo. Alla sua destra il dottor Francesco Stea, Consigliere della Provincia di Imperia.*



# Attualità del pensiero di Maria Montessori

Giovanni Cattanei

Come è noto, il tema di questo mio intervento è l'attualità del pensiero montessoriano.

Non è un tema da poco, peraltro lo ritengo essenziale, nel senso che mentre al Convegno di Genova abbiamo parlato di una debita riparazione pedagogica nei confronti di Maria Montessori da parte di molti pedagogisti e di alcune posizioni di diverse scuole pedagogiche, qui mi sembra che ora sia il caso di trattare, pure nel breve tempo a disposizione, la presenza della Montessori stessa. Questo credo vada fatto per ricominciare un nuovo cammino dei pur fecondi e preziosi studi, poiché consideriamo una figura molto importante che ritengo vada vista sotto due profili: storicamente e criticamente.

Per essere chiari, diciamo che sotto il profilo storico occorre approfondire la consapevolezza di ciò che, vivendo e operando, Maria Montessori ha fatto e ha rappresentato e, io credo, che ciò che ha fatto e che ha rappresentato continui ad essere di straordinaria attualità. Siccome occorre che l'approccio avvenga senza dogmatismi e senza pregiudizi, potrebbe anche non continuare o continuare più o meno l'eredità della Montessori, ma ciò che vivendo ha fatto ed ha rappresentato resta quello che noi dobbiamo conoscere *ermeneuticamente* nei significati profondi di questo evento. Secondo l'aspetto critico, *critico*, lo dico in kantiano, cioè non necessariamente di un bilancio del positivo o del negativo, del buono o del meno buono, ma nel senso proprio della *comprensione dialettica* e quindi nel senso anche, va detto chiaro, che non importa essere d'accordo con Maria Montessori, ma occorre ricevere le sue sollecitazioni a pensare, a cercare, ad avere cose da dire.

Questo credo che porterà ad un accordo molto ampio. Ma non occorre essere collimanti con la Montessori: mi sembra che sia un'altra coordinata da mettere bene in chiaro. Quando si parla di rapporto critico con l'autore, il rapporto è prima di tutto di rispetto dialettico, di misura dell'approccio, d'importanza.

Non sarebbe corretto affermare che così va pagato il debito verso Maria Montessori. Credo nella duplice prospettiva della sua figura in senso storico, e del rapporto critico che noi dobbiamo avere con lei.

In secondo luogo vorrei dire che dal complesso, mi scuso il bisticcio, del suo complesso pensiero, occorre oggi notare subito una cosa: sono stati privilegiati, giustamente, metodologie e tecniche ed esercizi e non dico che mancasse fondamento a questo. Talvolta la conoscenza della Montessori, soprattutto nella manualistica scolastica, è avvenuta più sotto questo profilo che sotto l'altro; ma va visto innanzitutto il pensiero montessoriano nella sua ampiezza, nella sua portata pedagogica e non soltanto in quella dell'educatrice d'infanzia e della teorizzatrice di un'educazione e di una rivoluzione pedagogica, ma dell'*intellettuale che milita anche pedagogicamente per un nuovo impegno verso l'uomo*. Mi pare che questo salto vada fatto: insomma liberare la Montessori dai capitoli un po' stretti dei manuali di pedagogia, di proporre in tutta la sua portata pedagogica questa dimensione.

Allora vorrei aggiungere che uno degli aspetti interessanti storicamente, che non possono sfuggirci, è proprio come questo genio del pensiero non si sia accontentato della sua esperienza clinica psichiatrica di Roma, alla scuola di un illustre maestro come il Professor De Santis; anzi, ripercorrendo un cammino che in fondo — se si vuole — è quello di Freud e di altri grandi figure fra '800-'900, ella, partendo dall'esperienza medico-psichiatrica, si dedica dal 1902 allo studio della filosofia, che ritengo, non so se la cosa sia detta in maniera un po' superficiale, una visione indotta soprattutto dalla pressante attenzione al problema morale. Va osservato ciò, cogliendo l'attualità di questo fatto, proprio nell'epoca dei vuoti morali, nell'epoca della società anomica, nell'epoca dello scetticismo. La grande fondatrice della pedagogia scientifica (è chiaro che non è la sola figura che militi in questo senso), è colei che porta il contributo più importante ad una pedagogia scientifica, però costantemente nutrita da quella parte filosofico-morale che alla pedagogia non può mancare e che oggi invece si dimentica o si trascura del tutto.

Abbiamo in qualche modo corso il rischio di fare uscire dalla finestra quello che Maria Montessori, in altri termini, si ripropone, in una grande tensione interiore con la filosofia motivata fondamentalmente dal problema morale dell'uomo e specificamente dell'educazione morale del bambino. La sua stessa antropologia pedagogica (ricordiamo che ebbe una libera docenza specifica in questo campo) è una sintesi culminante di rifatto concetto. La costante attenzione al bambino fa sì che si recuperi in un contesto speculativo l'espe-

rienza organicistica e positivista che pure ella aveva condiviso quando lavorava, sulla scorta del Lombroso e quando incontrava, ella di formazione medico-psichiatrica, l'esperienza positivista, in particolare della Gran Bretagna, utilissima fra l'altro sul piano della formazione metodologica, della raccolta dei dati, dei materiali sui quali riflettere.

Il fatto distintivo è che Maria Montessori non perviene alla collezione dei materiali, delle tecniche, dei metodi per un fervore in se stesso, quanto piuttosto come a mezzi per meglio perseguire quella formazione del bambino e, con essa, dell'uomo e, con la formazione dell'uomo del nuovo mondo, del *mondo libero* come, soprattutto, accentuazione della formazione morale.

Compie anche in questo fare un impegno che oggi potremmo dire «epistemologico», un riscontro di forte attualità, qualunque sia poi stato l'esito nel formalizzare o almeno nel sistematizzare una pedagogia scientifica come scienza pedagogica; qualcuno dice non profonda, non una teoria pedagogica di grande respiro; però, comunque siano sostenibili o confutabili queste posizioni, possiamo affermare che certamente non è vero che Maria Montessori difetti di vera pedagogia. Ella è *autore* nel senso pieno di pedagogia. Ed è già stato ricordato negli interventi che mi hanno preceduto: in modo particolare all'insegna di due grandi valori che sono dominanti nella sua prospettiva educativa, la libertà e la pace.

Sono due termini sinergici perché, la libertà produce la pace, e la pace genera libertà, l'una non può escludere l'altra. Questo è anche poi il nucleo di quel suo pensiero che la porta come è stato qui osservato ad essere certamente non consentanea con le ideologie totalitarie allora affermate e in modo particolare col regime fascista italiano, che determinerà il suo esilio. Perché la verità è che Maria Montessori è affermatrice di una pedagogia valoriale.

Tutta la pedagogia di oggi, in fondo, anche quella formale è ricondotta sostanzialmente ai bisogni del bambino e del giovane, più che alle prospettive valoriali di qualche elevazione e tensione. In tal senso la Montessori è guardiana di due valori essenziali e di una pedagogia valoriale, mentre le ideologie dominanti dei regimi politici al potere possono far l'occhiolino ai discorsi retorici sulla libertà, sulla pace, sulla responsabilità ecc. ma, tutto sommato, danno poco spazio a questi valori, in quanto sopravvivano altre prospettive di organizzazione esistenziale.

\* \* \*

Qui c'è da notare una cosa che sembra assai importante: contemporaneamente, grosso modo, alla vita di Maria Montessori si svolge la vita di Ro-

sa e Carolina Agazzi. Due maestre della periferia di Brescia che, raccolgono i bambini delle strade del borgo bresciano industriale, le prime vittime dell'accesso del lavoro femminile all'industria. Esplodeva allora il problema dei bambini che rimanevano abbandonati. Le sorelle Agazzi non tanto gestendo il problema pedagogico a livelli teorici ma realizzandone la soluzione in campo pratico erano destinate ad una maggiore popolarità, fatto che determina una notevole diffusione del metodo agazziano e delle scuole di tipo agazziano o nutrite da presupposti pedagogici agazziani, mentre sembrerebbe determinarsi una certa sfortuna della pedagogia di Maria Montessori. Non peraltro più all'estero che in Italia, le case del bambino vanno rapidamente impiantandosi. Ciò avviene perché la Montessori è più scientifica e è più specialistica, oppure perché è più contro, in modo scoperto.

La sua prerogativa di un'indagine sul segreto dell'infanzia è in qualche modo l'invito all'approfondimento e all'irrobustimento del principio attivistico: In questo senso Maria Montessori elabora e giustifica scientificamente quella che era già una posizione assunta dalle Scuole Nuove, in modo particolare dall'attivismo della libera affermazione del bambino. Ma, mentre ancora oggi una proposizione di questo tipo è causa di reiteranti sbandamenti tant'è che si continua sempre uno sciaipo dibattito su direttività o non direttività in educazione e che l'alternanza continua è fra permissivismo, abbandono, disimpegno *laissez-faire* o sostitutività, dall'altra si affermano rigurgiti di autoritarismo e di direttività, la Montessori colloca esattamente il problema nei termini scientificamente logici che sono i seguenti (è già stato detto anche nel film proiettato) il bambino si sviluppa in sé e da sé, non ha bisogno di insegnamento e tuttavia ha bisogno di servizio a questo suo auto-sviluppo. Bisogna essere molto chiari: perché quando si pubblicò in italiano la prima edizione dello Schneider «L'autoeducazione» l'idea fu che si dovesse tornare a una specie) di rousseianesimo di nuova maniera i bambini lasciateli stare, i bambini crescono da soli, portateli nella fattoria e vedrete che diventeranno uomini Nulla di più falso perché nell'esigenza della persona in crescita o, meglio, in sviluppo, l'esistenza di un mondo di cultura aiuta il bambino a divenire se stesso, l'aiuta cioè a porre in atto quelle potenzialità che sono in lui, nella sua struttura personale.

Se anche qualcuno ha accusato la Montessori di una eccessiva rigidità organizzativa e di una metodologia eccessivamente direttiva, occorre capirla sotto questo profilo, proprio per il fatto che ella insegna giustamente all'insegnante il compito di *dirigere*, il bambino, nel senso di guidarlo ed orientarlo, tant'è che proprio un'espressione classica-

mente montessoriana quella di *direttrice* per l'insegnante.

Questo mi pare il senso della grande attualità pedagogica, di Maria Montessori proprio perché, se queste cose si hanno in mente chiaramente tre punti fondamentali della sua pedagogia risaltano in tutta la loro contemporaneità: primo il problema dell'ambiente; secondo il problema del materiale scientifico dinamico e di ausilio nell'autoeducazione; terzo il problema, appunto, dell'insegnante direttrice che segue e guida ma umilmente. Vorrei dire interpretando la Montessori, non inventando, *servizio* è un termine che già Leonardo usava per educare. Bisognerebbe averlo più presente nei nostri arrangiamenti organizzativi, nella formazione degli orari scolastici nella difesa dei posti di lavoro, quando queste cose non passano come esigenze di orario come difese dei posti di lavoro, ma come motivazioni pedagogiche.

L'insegnamento e l'educazione sono un servizio reso all'educando.

La professionalità è fondamentale se comprende anche una certa vocazionalità e, non per far retorica, da questo non si può prescindere.

Il problema dell'ambiente è di grande importanza. Se l'ambiente può aver generato nella Montessori delle apprensioni, che in seguito hanno dato luogo all'accusa di atomismo sociale (si è detto che non si curava abbastanza della socializzazione dei bambini). Quanto al nostro mito, qual è la socializzazione dovremmo ricordarci a cosa porta l'educazione al collettivo. Il problema è che Maria Montessori non può prescindere dal bambino come *persona*. Questa concezione, che oggi ha forza travolgente, ci porta a riflettere sui miti e sugli sprechi. Credo che mentre continuiamo a fare un discorso vecchio come quello della socializzazione del bambino, poiché essa costituisce un percorso in realtà fattuale, non parliamo più di educazione sociale del bambino, di educazione all'altro, come autorità. Si parla di socializzazione quasi che si trattasse (come molti vorrebbero) di un tema che induca la relazione, e non della coscienza che la disciplina.

E questo si fa con spreco delle prospettive di collettività e di socialità quasi se la socialità, soprattutto nei grandi centri non fosse costituita da quella che David Riesmann chiamava la *folla solitaria*, dalla gente che muore per la strada, mentre migliaia di persone passano imperterrite.

Quasi che la socialità non fosse quel momento di massa confusivo che spiana le personalità e segrega le individualità nella solitudine. Mentre questo si fa, poco si fa, ad esempio, per educare la persona anche ai momenti solitari della vita. Quanto è importante avviare già da bambino l'uomo alla responsabilità verso se stesso, alla riflessione sulla capacità di vivere con se stesso, in certi momenti

in cui non è necessaria né raccomandabile la relazionalità.

Ma in questo senso la Montessori trova uno strano e non voluto accostamento, assimilabile ad una grande intuizione, secondo me la più grande di Don Bosco educatore. Don Bosco fonda il suo *metodo preventivo* proprio sul presupposto storico che l'ambiente non sia più adatto ai ragazzi: credo che, tutto sommato, la preoccupazione di formare l'ambiente a misura del bambino abbia una ragione pedagogica universale, nel senso che è pur sempre vero che il bambino ha bisogno di un suo ambiente ma pure di un filtro e di una protezione, che al bambino va riservata.

\* \* \*

Siamo nei giorni della pubblicazione di un'enciclica di Giovanni Paolo II nella quale si parla del terzo Millennio, come di un millennio a misura dell'uomo e mai parole più incisive mi hanno fatto compagnia, perché disperatamente spero di non essere solo; altri colleghi sono impegnati in questo senso e da un po' di tempo io vado ripetendo che dobbiamo smetterla di occuparci di un uomo informatico, di un uomo economico o di uomo *sapiens*, di uomo *faber*, di un bambino per il 2000, di un bambino per l'informatica, di un bambino per l'Europa. Dovremmo ricordarci di preoccuparci di un 2000 per l'uomo e per il bambino, di un'informatica per l'uomo e per il bambino, di un'Europa per l'uno e per l'altro e via di seguito.

Torneremo così a parlare di bambino — bambino e uomo — uomo, e non più dell'uomo informatico, dell'Uomo *sapiens* dell'uomo *faber* ma dell'uomo nella sua autenticità ed integralità. Così è che scopriamo la Montessori purtroppo di una sconvolgente portata, perché ci ripropone questa consapevolezza dialettica rispetto alla società ed all'ambiente. Il problema quindi è anche di un bambino fortemente adattivo, straordinario nella sua capacità di adattamento, ma deve sempre intendersi come *fine* dell'educazione mai come *mezzo* e quindi abbisogna anche, oltretutto di un ambiente adatto, di una maestra che sia alla continua ricerca in lui delle radici dell'uomo.

Quanto all'insegnamento, è chiara la lezione delle cose e mediante le cose, come la gran parte delle proposte montessoriane, trova oggi un riscontro, direi una conferma, nei «sacri testi» e nelle ricerche scientifiche. Per esempio, alcune ricerche di didattica, ci dicono che la percentuale dei dati ritenuti in apprendimento è bassissimo per ciò che si ascolta, donde il discorso della Montessori, non cominciamo dalla parola ma dalle cose. Il 20% di ciò che si ascolta resta: quante volte gli insegnanti fanno grande fatica per comunicare didatticamente agli allievi, ma si parlano addosso, sprecano molte delle loro parole, ma fanno del verbali-

simo: resterà solo il 20% speriamo non troppo distorto, di quello che hanno detto. Mentre di ciò che si è detto e discusso resterà un po', il 70%.

Questi inviti didattici chi ha mai detto che vadano bene soltanto per chi è affetto da *handicap*. Hanno come Maria Montessori sosteneva, il carattere di criterio generalizzabile nell'educazione e non soltanto per il bambino, per l'adolescente come per il giovane, probabilmente per l'adulto. Fra l'altro, quando la Montessori invita alla riflessione sull'esperienza del bambino, ci rendiamo conto che ciò non è casuale, che nella proposta di nuovi Orientamenti della scuola materna vi è molta pedagogia montessoriana e vi è addirittura una definizione dei diversi aspetti educativi in *campi di esperienza*. Non è casuale. C'è poi in questo discorso delle cose l'attenzione a quella *logica concreta* infantile che in fondo (come è stato già detto) trova conferma negli studi di Piaget soprattutto per la logica concreta; così come vorrei sottolineare, la portata rivoluzionaria per la mente del gioco del silenzio. Non soltanto lì poggia la lezione di una perfezione uditiva e di una capacità di esercitazione dell'udito, in un'epoca in cui esistono diffuse ipoacusie se non acusie e incapacità di adattamento al silenzio (sappiamo che c'è la nevrosi da silenzio, la gente che scappa dalla montagna perché senza rumore va in crisi).

Ma vi è in modo particolare un percorso di esercitazione all'autocontrollo di cui i bambini di oggi hanno più che mai bisogno. Queste folle di bambini che noi vediamo vocanti per le strade all'uscita da scuola, evidentemente sacrificati dalla immobilità dei banchi della scuola, spesso ricavata da un edificio ad altro uso, hanno bisogno di conquistare autocontrollo e, così come vengono allevati in famiglia, appaiono piuttosto destinati a pascolare liberamente nei prati che a vivere in un'organizzazione civile. L'autosviluppo e il risparmio delle indebite pressioni da parte delle insegnanti, e degli stessi genitori, deve essere una guida e un orientamento per i bambini, ma non essere un'oppressione, nemmeno un vincolistico direttivismo non sono massime, bensì conquiste pedagogiche, che dobbiamo alla Montessori e che tutta la pedagogia oggi deve recuperare: hanno una realtà pedagogica dalla quale non si può prescindere, se abbiamo a cuore la sorte dell'uomo e vogliamo lavorare per un nuovo mondo a misura d'uomo cominciando dal bambino.

Certo, tutto questo porta un gravame di conoscenze del bambino, di conoscenze specifiche della personalità infantile, sulla professione dell'insegnante e comporta la responsabilità di conoscerlo e di scoprirlo di predisporre ambiente e materiale a misura del suo ritmo di sviluppo che vuol dire non ritmo collettivo ma individuale, poiché ognuno ha un ritmo di sviluppo diverso ed ha an-

che dei momenti suoi. Maria Montessori è molto attenta a questo fatto.

C'è un richiamo insomma all'autenticazione del bambino. Dobbiamo smetterla infatti di fare incarnare ai bambini modelli precostituiti, stereotipi sociali, ma lavorare finché lo sviluppo della personalità infantile sia un'autenticazione del sé. A tale punto che, se noi queste cose, le vediamo alla luce di un'altra considerazione montessoriana molto importante, cioè che il bambino deve provare la gioia della conquista. Tutta la questione strategica dell'educazione è di offrire una tavola di opzioni e di conquiste sufficientemente ampia, sufficientemente libera, ma altresì di rivitalizzare continuamente la capacità di provare gioia. Ecco allora un momento di socializzazione importante e di condivisione della gioia con gli altri bambini. Insomma siamo di fronte ad un vero trattato di pedagogia, sulla ispirazione, mi sia consentito, fortemente evangelica, in cui la persona infantile è una persona capace, attiva, che merita fiducia e che deve svelarsi, deve potersi svelare. Quindi bisogna determinare, da una parte, le condizioni acciòché questo avvenga senza iperstimolarlo. A prescindere dagli stimoli, occorre rispondere adeguatamente alle esigenze di quello spirito costruttivo e di quell'osservazione, fino a quella astrazione ed a quel ragionamento, che presentano il grande itinerario cognitivo del bambino. Però la Montessori, il bambino, non lo vede soltanto sotto il profilo della cognitività, non cade come oggi succede, nell'ambizione cognitivista (del bambino più intelligente, molto intelligente) dalla quale bisogna tornare presto indietro.

\* \* \*

Se ho delle aspirazioni, per i miei figli, come tutti i padri credo ne abbiano per i loro figli, in modo molto discreto e certamente non prevaricante, non ho l'aspirazione che essi siano eccezionalmente intelligenti, ma che siano educati affettivamente ed emotivamente.

Su queste cose dobbiamo riflettere: la Montessori proprio nella sua presa in carico del bambino integrale, ci è di efficace aiuto. Ella parla sempre dello spirito, dell'animo del bambino. Spendiamo meglio il tempo che ci resta, se, invece di usare le mie parole, usiamo quelle della insigne educatrice e pedagoga.

Ho con me un libro non molto diffuso, una pubblicazione di scritti postumi, brevi scritti pubblicati dell'Istituto di Pedagogia dell'Università di Roma nel 1962 e li hanno intitolati «Educazione e educazione degli adulti». È un titolo felice, che vorrei assumere quasi programmaticamente, perché centra così bene il dissenso della pedagogia montessoriana. Maria Montessori dice, nel primo di questi scritti, che mi pare sia una conferenza, le

seguenti parole. In tutti i gradi delle istituzioni educative si può fare questa netta distinzione. Le scuole son fatte per i bambini o per gli adolescenti ma c'è una scuola che è fatta per gli uomini adulti e questa è l'università. Dopo il 18° anno l'età dell'adolescenza considerata nello sviluppo naturale dell'individuo, la preparazione dell'organismo e le leggi riconoscono la maturità fisica permettendo il matrimonio all'età di 21 anni, l'uomo si considera liberato da ogni tutela ed è dichiarato maggiore.

Chiaramente oggi a 18 anni. In generale si entra nell'Università dopo i 18 anni e si è nell'Università a 21 fino a due tre anni dopo. La Università è dunque veramente una scuola di uomini adulti: questa sola considerazione tutta fisica, riguardante i suoi allievi mette l'Università in una posizione diversa da tutti gli altri gradi di scuola. Ma nella sua costituzione l'Università non dimostra un cambiamento effettivo dalle altre scuole, ne è soltanto la diretta continuazione: gli studenti dell'Università continuano a seguire delle lezioni, ad ascoltare dei professori, a fare degli esami dalla cui votazione dipende il successo degli studi. L'unica differenza è che gli ambienti dell'Università non sono strettamente tenuti a ripetere le lezioni ed a fare dei lavori in casa. Ciò che in persone abituate ad un lavoro forzato continuamente controllato vuol dire studiare di meno. Anche un'altra particolarità nello stesso senso degli studenti universitari è il grado del numero di vacanza. Essi però sono del resto come nei precedenti gradi dipendenti economicamente dalle famiglie che sorvegliano da un punto di vista dell'economia familiare il successo degli studi indicati dal passaggio agli esami e dalle votazioni; cioè nell'Università ci sono degli uomini adulti che vivono come i bambini. Salvo che la loro maturità fisica mette dei problemi che si risolvono in una vita segreta immorale.

Leggendo questa pagina che poi continua con una escursione storica sull'età medioevale e quello che le università di oggi non hanno più, con la considerazione malinconica che le università di oggi sono diventate semplici scuole professionali, del resto tutte le scuole primarie e medie stanno diventando funzionalistiche. Oggi la scuola è sempre meno educativa è sempre più funzionale al sistema sociale e alla specializzazione chiesta dal sistema sociale, meno rispondente allo sviluppo dell'uomo e, sempre più allo sviluppo delle tecniche e dei comportamenti tecnici.

Ma dice Maria Montessori: «con questo però i nostri studenti, i nostri scolari hanno perduto la dignità e la grandezza che faceva di loro un istrumento centrale, di civilizzazione». Ecco, cito queste pagine perché intanto ci dicono quanto viva e intelligente fosse la attenzione che la Montessori aveva alla formazione dell'uomo in tutte le età;

quanto possa dirsi chiaramente dell'Università, della riforma dell'Università che non si è mai fatta. Vorrei che le leggesse il Ministro, queste pagine per capire meglio che cosa l'Università è diventata e cosa dovrebbe essere. Ma le ho citate anche perché qui c'è il senso di continuità dell'educazione; come dicevo prima, la Montessori è una figura di intellettuale geniale; intellettuale che ha presenza moralmente forte, filosoficamente pensata nella prospettiva dell'umanità che comincia dal momento più tenero, delicato, vulnerabile del bambino (che è un momento fondante) ma che non prescinde mai dalla visione antropologica pedagogica.

\* \* \*

Per terminare questo riferimento agli scritti postumi, vorrei ricordare altri due passi. Seguendo il discorso sull'Università, la Montessori nota che, se poi non è solo la cultura ma è lo sviluppo dell'uomo che l'educazione vuole ottenere, allora diventa essenziale ed indispensabile una stretta coordinazione durante tutti i periodi della vita. E molto intelligentemente fa luce sul gran bailamme del raccordo scolastico di oggi: oggi non si fa che parlare di raccordo e questo scende sempre a scalare, fino a che poi tra non molto si arriverà a porci il problema del raccordo fra l'asilo nido e la vita intrauterina, perché non è possibile immaginare che anche lì non si faccia un curriculum. Dice dunque la Montessori che si tratta di lavorare per la personalità umana nella sua totalità, perché la vita umana non è solo cultura, ma include qualche cosa di ricettivo. Invece la vita è attiva e espansiva, cerca di creare delle realizzazioni proprie dell'ambiente esterno cioè studiare non è vivere. E vivere è proprio la cosa più necessaria per studiare. Dopo aver detto questo, ella raccomanda che fondamentalmente i diversi livelli di scuola siano consapevoli delle esperienze scolastiche precedenti. Ecco il problema della continuità educativa. Non la scuola materna deve adeguarsi alla prospettiva della scuola primaria; la scuola primaria deve anamnesticamente conoscere la vita del bambino nella scuola materna. Infine, per terminare queste rapide riflessioni, vorrei aggiungere ancora che la visione montessoriana del bambino è certamente complessiva e totale ma essa non è che una parte della visione costante dell'uomo a tutte le età.

La collettività ha distrutto l'uomo e se vogliamo ricostruirlo dalle macerie di questa distruzione, anche alla luce degli eventi più recenti di questi ultimi anni credo che il criterio generale fondamentale di questo pensiero pedagogico oggi non può prescindere da quell'amore umile per il bambino, da quel senso di servizio che è peraltro estensibile a tutte le età della persona. Ma la Montes-

sori non ha mai trascurato un aspetto che, pure è rilevante, nella scuola e nello studio di oggi, cioè la *sperimentazione pedagogica*. Anzi, la ha introdotta in pedagogia (in un certo senso) poiché è vero che la sperimentazione, la pedagogia scientifica l'ha fatta ma era una mutuazione dalla psicologia.

Mentre ella ha dato un contributo fondamentale ad introdurre la ricerca sperimentale in pedagogia come fatto specifico e disciplinare. Di ricerca della pedagogia non solo per ciò che ha dato ma per ciò che potrà dare se sapremo comprendere le sollecitazioni pedagogiche della Montessori che è abbiamo detto un *autore* e che sembra acquisti particolare importanza se non la relegiamo soltanto al suo compito di pedagogia dell'infanzia di scuola materna e di scuola elementare, di scuola del bambino e del fanciullo, alla metodologia e alla didattica, ma la vediamo prima di tutto nella sua grande aspirazione al problema morale dell'uomo. Per chiudere, da un'altra conferenza della stessa, mi permetto di leggere alcune brevissime righe.

«Oggi noi parliamo dell'immensa potenza che si trova nell'atomo, immensa potenza è pure nel bambino.

Il bambino dovrà essere considerato nella ricostruzione della società con fede e speranza, come oggi si guarda con spavento alla bomba atomica, nella distruzione soltanto, anche nel bambino come nell'atomo il potere che vi sta occulto deve essere scoperto e utilizzato. Ora questo manca completamente nei concetti odierni dell'educazione dell'umanità nel suo destino sociale, il nostro contributo all'educazione si riferisce specialmente allo studio del bambino fin dalla nascita perché non solo l'uomo ma anche la società ha le sue radici nel bambino e non si può considerare un'educazione che prepari l'umanità al nuovo mondo o meglio al mondo presente senza cominciare a educare il bambino. Infatti il bambino è l'organo stesso dell'adattamento e la più grande importanza dell'educazione oggi è di aiutare ad affrettare l'adattamento degli uomini a nuove condizioni di vita. Prendendo nelle nostre cure il bambino si può affrettare e controllare l'evoluzione dell'umanità: fino a che non possiederemo questo controllo non potremo sperare nessun beneficio effettivo dell'educazione. Il carattere della personalità pure si forma fin dall'infanzia e se non si danno condizioni di libertà e di indipendenza al bambino tutti gli sforzi di stabilire una disciplina sociale in grandi proporzioni e di fondare una politica della democrazia sarà vano».

\* \* \*

Si parla molto in questi giorni delle riforme istituzionali. È ormai saputo che il 2 giugno il Presidente della Repubblica leggerà un messaggio alle

Camere su questo. Forse è il momento in cui pensando alla democrazia si pensi anche a fondare una politica dell'educazione. Allora, la *repubblica democratica italiana* non può essere soltanto una *repubblica fondata sul lavoro*, ma sull'educazione.

L'uomo schiavo nell'infanzia non sarà mai un vero uomo libero e un uomo cresciuto nella dipendenza non sarà mai un uomo di carattere indipendente. Un'altra cosa meravigliosa del bambino è la sua forma mentale diversa; egli nel periodo in cui è inconscio ha la capacità di assorbire intellettualmente dall'ambiente senza fatica, la mente assorbente è il segreto che permette a noi di fondare la nostra cultura. Basti pensare al linguaggio che ogni bambino sviluppa a due anni di età e la lingua che esso ha assorbito inconsciamente. È quel linguaggio materno che diventa un carattere di razza ed il solo linguaggio che ciascun uomo possiede con sicurezza. Infine il bambino crea l'uomo psichico e nei successivi periodi di crescita soltanto si sviluppa ciò che il bambino ha creato. Ora durante il periodo assorbente della mente fino a sei anni di età; secondo le nostre esperienze di 40 anni di osservazione il bambino può assumere i fondamenti di tutta la cultura e non soltanto il linguaggio. Durante quei periodi di sensibilità creativa il piccolo bambino da tre a sei anni può senza alcuna fatica imparare a scrivere e leggere, può svolgere conoscenze aritmetiche, di geografia, di biologia e via dicendo, cioè può assorbire la civilizzazione nei suoi elementi primitivi che diventano come una semenza di interesse che spinge poi a cercare sempre nuove conoscenze. L'educazione che segue questi interessi intellettuali, queste attività naturali può condurre all'acquisto di una cultura superiore nelle età successive. Attraverso i periodi successivi della crescita i principi di libertà e di indipendenza, sono acquisiti dai bambini. Perché si può sull'esperienza affermare che una nuova educazione è praticamente possibile e può condurre a preparare nuovi uomini per il nostro nuovo mondo<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Il Prof. Cattanei è ordinario di pedagogia all'università di Genova e autore di varie pubblicazioni delle quali citiamo di seguito alcuni titoli: *Scolarità e scolarizzazione*; *Sociologia dello spettacolo*; *Sociologia dell'educazione*.

## Psicologia e Scuola

GIORNALE DI PSICOLOGIA  
DELL'EDUCAZIONE  
E PEDAGOGIA SPERIMENTALE

# L'ambiente e l'educazione ambientale

Tiziano Loschi

Per capire la funzione dell'ambiente in una educazione di tipo montessoriano, è necessario rendersi conto di alcune cose fondamentali e soprattutto di alcuni rovesciamenti pedagogici che Maria Montessori produce e che forse sono anche quelli che di fatto le impediscono di farsi capire, proprio perché si tratta di rovesciamenti radicali, con la stessa facilità con cui si sono fatte capire le sorelle Agazzi.

Il primo rovesciamento è quello sul rapporto fra adulto e bambino. Maria Montessori sostiene che «il bambino è padre dell'uomo». Noi adulti ci consideriamo i genitori dei nostri figli, i maestri dei nostri figli, i padri dei nostri figli. Maria Montessori concepisce il bambino come il padre dell'uomo, concepisce il bambino come il maestro di se stesso, «il bambino maestro», come dotato di tutte le sue potenzialità. È chiaro che in questo rovesciamento non è più possibile impostare l'educazione sul rapporto fra l'insegnante che sa e il bambino che non sa. Occorre di fatto cambiare totalmente la situazione, creare concretamente e materialmente quella che Rousseau definiva l'educazione indiretta con la costruzione di un ambiente. Occorre preparare un ambiente che è «a misura del bambino», strutturato perché il bambino possa relazionare e costruire la propria personalità attraverso una rete di rapporti con le cose, con le persone, con i materiali scientifici studiati; ma soprattutto un bambino visto con le stesse capacità e le stesse potenzialità dell'uomo. L'ambiente diventa quindi prioritario e, quindi, nella pedagogia tradizionale il rapporto educativo, fondamentale, non è più tra l'insegnante e il bambino per cui l'ambiente, gli spazi, i tempi, non hanno nessuna importanza sono soltanto lo sfondo della educazione. Per Maria Montessori l'insegnante non è più detentrica del sapere ma il bambino, costruttore della sua personalità, si muove nell'ambiente. L'ambiente diviene il contenitore di un rapporto educativo dell'esperienza del bambino che diventa praticamente l'elemento essenziale, l'elemento

di vita. Maria Montessori chiama l'ambiente educativo «Casa dei bambini». Non lo vuole chiamare «scuola» perché la scuola presuppone insegnamento e sottomissione del bambino a quelli che noi oggi chiamiamo i sistemi simbolici della cultura cioè i linguaggi: la matematica, la lingua, il linguaggio della storia, delle scienze ecc.

Maria Montessori vuole rendere il bambino protagonista. La casa dei bambini è il suo ambiente, è la sua casa, è quella che gli permette di vivere e contemporaneamente di appropriarsi della realtà non solo delle cose ma soprattutto delle proprie esperienze, dei propri tempi, dei propri spazi di azione. Nella scuola tradizionale è l'insegnante che progetta l'educazione, che programma per obiettivi e incanala i nostri bambini a raggiungere gli obiettivi che si prefigge. In una casa dei bambini studiata per lui per la sua realizzazione il bambino è progettatore della propria educazione, è il portatore del suo progetto educativo attraverso la libertà di scelta e di azione. Maria Montessori afferma che non ci sono limiti agli apprendimenti dei bambini e alla costruzione dei bambini a due condizioni: la prima è quella della libera scelta: il bambino si concentra e si applica, quando e soprattutto sceglie l'attività e si concentra con tutto se stesso. Questo è il lavoro del bambino, estremamente molto più serio, perché in questo momento il bambino si applica con tutto il suo corpo, con tutta la sua mente, con tutti i suoi sensi coinvolgendo tutta la vita emotiva. Questo lavoro è ben più importante del lavoro dell'adulto. Paragoniamo il lavoro di un bambino di tre anni alle prese con una novità, con un vecchio orologio da scoprire, e vediamo con quale intensità si applica. Paragoniamolo al lavoro dell'adulto, di un impiegato che lavora al minimo dell'economia delle proprie risorse e chiediamoci quale dei due lavori sia il più importante. Maria Montessori ci dice molto chiaramente che il lavoro dell'uomo è importante perché serve a costruire gli strumenti del progresso e della civiltà, ma il lavoro del bambino è ancora più importante perché costruisce l'uomo, l'umanità del futuro. Con questo capovolgimento l'ambiente diventa l'elemento essenziale. All'interno dell'ambiente il bambino vive. Appena entra nella *Casa dei bambini* cresce e costruisce se stesso, attraverso gli esercizi di vita pratica, attraverso il suo piacere di fare nel gestire l'ambiente. L'ambiente viene gestito direttamente da lui insieme ai suoi coetanei. Ma così la possibilità di vivere in una relazione con l'ambiente che è contemporaneamente gestione di se stesso e dell'ambiente che si fa al tempo stesso rispetto dell'ambiente. L'ordine in un ambiente montessoriano è essenziale, perché il bambino ha bisogno di ordine, ha bisogno di punti di riferimenti chiari, facendo e operando nell'ordine. Potendo lavorare

e applicarsi con le cose e concentrarsi sulle cose, il bambino ha la possibilità non solo di misurare se stesso e di imparare a gestire i suoi rapporti con la realtà, ma soprattutto ha il piacere di vivere il gusto e il piacere dell'autodisciplina. Agisce, fa con le mani, con il corpo, e contemporaneamente con la mente. Maria Montessori parla di mano pensante perché il bambino impara a vivere il piacere di fare e di autodisciplinarsi. Rispetta le regole che non sono regole imposte dall'adulto, ma sono le regole della vita stessa perché la vita ha una sua intelligenza.

### **L'ambiente scuola, come ambiente di relazioni**

In ogni ambiente tutti gli elementi sono in relazione fra di loro e di conseguenza nell'ambiente il bambino costruisce le sue relazioni con il mondo, naturalmente rispettando gli oggetti e i soggetti di questa relazione. Oggi più che mai noi abbiamo scoperto il segreto dell'infanzia che Maria Montessori ci aveva indicato, mai come in questi ultimi vent'anni gli studi di psicologia del bambino sono stati così diffusi. Oggi noi sappiamo che il rapporto tra il bambino e l'ambiente è un rapporto complesso è un rapporto di reti sistemiche e di relazioni. In altre parole se fino a un trentennio fa noi eravamo convinti che lo sviluppo del bambino fosse uno sviluppo lineare in una concezione che poteva essere o spirituale o naturale o addirittura metafisica, se si pensava cioè che il bambino nasceva con una entità biologica naturale, che crescendo doveva soddisfare i suoi bisogni, ora non è più così. Era la concezione dell'attivismo, o dello spiritualismo. Il bambino era visto come un'entità spirituale, portatore di una persona e portatore di un progetto spirituale superiore ma sempre secondo uno sviluppo lineare e progressivo. Oggi questa visione psicologica è superata. Gli studi di psicologia ci dimostrano quella che viene definita *l'ecologia dello sviluppo*. Il bambino non si costruisce più in maniera lineare ma costruisce la sua personalità attraverso una serie di rapporti e di relazioni con l'ambiente familiare, con la scuola, con il sottogruppo sociale con la società. In altre parole lo sviluppo del bambino non è più uno sviluppo che va dal semplice al complesso e tutto l'apprendimento non può più essere costruito come nella scuola tradizionale secondo il principio di accumulazione per cui si andava dal semplice al complesso, dal vicino al lontano costruendo il proprio sapere con la stessa logica del muratore: mattone su mattone.

Oggi la prospettiva ecologica ci rivela chiaramente che il bambino vive una serie di rapporti complessi di tipo sociologico, naturale, culturale, per cui all'interno della famiglia, dell'ambiente so-

ciale, della scuola costruisce una serie di relazioni che gli servono per costruire la sua personalità. In altre parole oggi noi sappiamo che la relazione fra l'ambiente e il bambino è essenziale e tuttavia ancora manteniamo l'insegnamento fondato essenzialmente sul rapporto insegnante-bambino. E non ci preoccupiamo di predisporre adeguatamente l'ambiente pur essendo una delle prerogative non solo di Maria Montessori ma anche delle sorelle Agazzi.

Pur con impostazioni diverse, puntavano la loro attenzione fondamentale alla preparazione dell'ambiente più che all'insegnamento e alla figura dell'insegnante. L'ambiente diventa l'elemento essenziale, il maestro è soltanto il tramite cioè colui che permette al bambino di costruire il suo rapporto con l'ambiente e col materiale. Nella scuola Montessori non esiste un maestro che insegna. Maria Montessori come il Piaget è convinta che «insegnare una cosa a un bambino significa di fatto impedirgli di apprenderla e di farla sua». Al bambino occorre offrire tutte le possibilità per attuare quella che Maria Montessori chiama la conquista del sapere, la conquista della cultura, la conquista dell'apprendimento, naturalmente strettamente collegata allo sviluppo.

E allora la funzione dell'insegnante non consiste nel trasmettere cultura. Maria Montessori la identifica a quella della direttrice dello sviluppo del bambino. Se esistesse oggi forse direbbe è quella della *regista* cioè di colei che prepara l'ambiente ed organizza. Il regista — cinematografico o di una recita televisiva, di una recita teatrale — predispone il tutto, prepara tutta la situazione ma permette agli attori di essere essi stessi i protagonisti: prepara l'elemento entro il quale l'attore si muove e agisce ma il vero protagonista della recita resta l'attore. Così si verifica nella casa dei bambini. L'insegnante predispone l'ambiente, prepara il materiale e all'interno di questo ambiente ha il solo compito di imparare dal bambino perché la prima grande rivoluzione che un insegnante montessoriano deve fare è quello di svestirsi di tutti i suoi pregiudizi del sapere, di conoscere le leggi con cui si regola lo sviluppo del bambino, ma contemporaneamente di ignorare la propria conoscenza e di osservare il bambino per predisporgli poi l'ambiente sulla base delle sue richieste, per offrirgli le risposte adeguate. In una scuola Montessori non esiste anticipazione, non esiste apprendimento forzato ma al tempo stesso non esiste spontaneismo e non esiste abbandono a non fare nell'ambiente. Nella *Casa dei bambini* c'è una chiara distinzione tra bene e male: il bene è il fare, il male è il non fare. Quando il bambino fa e agisce bene, la maestra non deve preoccuparsi. Il male è «quando il bambino non fa». È questo bambino che suscita la necessità di un aiuto, di quel tipo

di educazione che Maria Montessori definisce «aiuto alla vita». Se noi pensiamo alla vita dei nostri bambini, spesso costretti a vivere tanti momenti etero-direttivi (pensiamo ai momenti della Tv), comprendiamo l'attualità del suo messaggio.

Se consideriamo che i nostri ragazzi trascorrono in media, — secondo un rapporto del *Censis* — dalle 40 alle 48 ore settimanali guidate o dalla scuola o dagli allenatori nei campi sportivi o nelle palestre o dagli insegnanti di musica e di lingue durante le lezioni, ci rendiamo conto di quanto sia importante che la scuola sia finalizzata alla realizzazione di un'autonomia e di quanto sia importante la funzione di un insegnante, capace di predisporre scientificamente l'ambiente per favorire questa autonomia. L'ambiente di Maria Montessori è un ambiente strutturato scientificamente, proprio per l'autonomia e la liberazione del bambino, perché il bambino impari a fare e ad agire. All'interno di questo ambiente si verifica quello che Maria Montessori chiama processo di *normalizzazione*. Una delle frasi che non mi è piaciuta del film che ci è stato trasmesso, è la seguente: «la Casa dei bambini offre occasioni a tutti i bambini deboli e a tutti i bambini forti». Per un montessoriano non esistono bambini deboli, non esistono bambini forti esistono soltanto bambini che hanno tutti le stesse potenzialità ed esistono bambini che sono stati deviati nello sviluppo perché bloccati, recintati, mutilati nella mente o nella mano, come dice Maria Montessori, da adulti incapaci di capirne il bisogno di indipendenza ed autonomia. Di fianco a loro esistono bambini che hanno avuto la fortuna di avere adulti capaci. Non esistono bambini deboli e bambini forti. Nella casa dei bambini c'è un posto per ogni cosa e c'è un posto per ogni tipo di bambino. Ogni bambino acquista e costruisce la sua dignità.

Io sono d'accordo col professor Cattanei quando dice che Maria Montessori costruisce una filosofia dell'educazione, una pedagogia scientifica che non è solo del bambino e dell'uomo. Maria Montessori si è occupata del problema dell'analfabetismo, si è preoccupata della scuola media, si è occupata delle scuole secondarie superiori, dell'università. Ma soprattutto Maria Montessori quando parla del bambino vede in lui «l'uomo futuro». Quando studia e predispone il materiale scientifico di cui l'ambiente è dotato, di fatto ripercorre le tappe che l'uomo ha raggiunto nel corso della storia. Offre al bambino gli stessi strumenti culturali che l'uomo ha prodotto durante la civiltà. Se noi osserviamo il materiale per la formazione della mente matematica o il materiale per la lettura e la scrittura, ci rendiamo conto che è presente il lavoro dell'uomo primitivo. Le lettere smerigliate non sono che i primi geroglifici, le prime incisioni nelle rocce, che gli uomini leggeva-

no con tutti i sensi. Le aste della lunghezza e le perle sono soltanto il modo con cui i primi uomini arrivavano a costruire il loro concetto di numero. Chi ha conoscenze filosofiche sa benissimo, che il numero è nato proprio come un punto reale, come un'entità spaziale, nella teoria dei Pitagorici.

Con questa visione Maria Montessori predispone l'ambiente. Nella *Casa dei bambini* che potremmo anche chiamare la *Casa dell'uomo*, la *Casa dell'uomo futuro*, di un uomo capace di leggere il suo tempo, il bambino ha la possibilità di vivere concretamente le proprie esperienze e soprattutto di rappresentarsi la realtà in termini di cultura. Infatti il materiale scientifico è basato su tre principi fondamentali: il primo è l'*astrazione materializzata*: un concetto astratto viene concretizzato in un materiale che è toccabile, sperimentabile del bambino, attraverso i sensi. È generalmente materiale di legno solido che si tocca, si vede e sul quale si costruisce. E quindi il concetto di numero, il concetto di quantità, il concetto di suono ecc., il rapporto suono segno grafico si materializzano per essere manipolati.

Il secondo principio è l'*isolamento della qualità*: il materiale montessori isola sempre una qualità per ogni simbolo culturale che rappresenta la realtà. Maria Montessori crea un materiale per il colore, uno per la lunghezza, uno per lo spessore, uno per le dimensioni; crea materiali diversi l'uno dall'altro. La terza caratteristica è l'autocorrezione; il bambino deve avere la possibilità di scoprire l'errore e correggersi. Il bambino-maestro, il bambino capace non deve mai imparare dall'altro ma deve scoprire da solo l'errore.

L'errore diventa nella casa Montessori, «Signor errore», il mezzo per una migliore elaborazione dei giudizi e dei propri pensieri, strumento per migliorare i processi di astrazione e di simbolizzazione. La soluzione esatta può essere anche un caso fortunato o fortuito del bambino. L'errore ci aiuta a scoprire quali sono le difficoltà ma soprattutto aiuta il bambino a scoprire la perseveranza, l'autodisciplina, l'impegno a scoprire la capacità dell'applicazione seria.

### **L'educazione alla difesa dell'ambiente**

In questa situazione Maria Montessori offre all'interno della *Casa dei bambini* e della scuola elementare un ambiente che è anche risposta a tutta l'educazione ecologica, alla difesa dell'ambiente del nostro tempo. Mai come oggi l'ambiente è diventato attuale, mai come oggi accanto all'ecologia dell'educazione si parla di educazione all'ecologia e si sostiene la necessità di aiutare i bambini a diventare capaci di vivere nell'universo e nel nostro pianeta con la capacità di relazionare positivamente con l'universo, di avere il piacere di que-

sta relazione, di amare questa relazione, ma anche contemporaneamente di riconoscerla e rispettarla, quindi di riconoscere e rispettare tutti gli esseri viventi.

Per realizzare questo tipo di educazione le proposte sono svariate. Da un lato abbiamo la corsa verso la natura e l'esaltazione del primitivismo: si esalta il ritorno alla natura come qualcosa di completamente staccato dalla società. Il problema ecologico e il problema della difesa dell'ambiente del nostro tempo si innesta su un difficile rapporto uomo-natura che ha radici storiche, filosofiche, scientifiche molto lontane. In altre parole l'uomo ha sempre concepito l'ambiente come un elemento da padroneggiare e da dominare. Se noi facciamo riferimento alle prime filosofie greche scopriamo che i pensatori greci non si sono mai preoccupati di studiare le leggi della natura così come erano, ma imponevano alla natura quelle che erano le leggi e l'ordine della città. Per loro la vita umana era l'ordine e quindi sulla base di questo ordine imponevano alla natura le leggi dell'uomo. Nella città l'ordine veniva mantenuto da un governante attraverso le leggi, di conseguenza nella natura si ipotizzò una creatura, un soggetto creatore, un principio che regola l'universo con proprie leggi.

Si produsse così una netta frattura fra l'uomo e la società. Questa frattura si tramanda nel corso della storia. La città medioevale, che noi consideriamo come città a dimensione umana, di fatto costruiva le proprie mura intorno alla città per separarsi dalla natura. La città era il noto, il conosciuto era l'umano, quello che era al di fuori della città era l'ignoto, lo sconosciuto ciò che non si conosceva. La città dell'uomo ha cercato di sottomettere la campagna e la natura.

Questo problema si è aggravato col positivismo e con lo sviluppo industriale per cui l'uomo ha cominciato a vedere le montagne più che nel loro aspetto intrinseco come cave per ricavarne il marmo, ha visto il sottosuolo più per estrarre le sostanze che per conoscerne le leggi. Ha considerato i fiumi più che come elementi vitali dell'ambiente come elementi che potessero fornirgli energia e risorse. Il rapporto uomo e natura è sempre stato un rapporto di frattura di abisso fra i due elementi. Ora la corsa al primitivismo come elemento contrastante rispetto alla città non fa che aumentare questa frattura, non fa che aiutarci a esaltare la natura da un lato ma ad accettare che la città possa vivere i suoi inquinamenti, che la civilizzazione possa progredire senza natura, che il pro-



*Il tavolo delle autorità e dei relatori al convegno di studio, «Attualità di Maria Montessori», organizzato dalla Sezione Montessori di San Remo. Da sinistra: il dottor Giuseppe Forgione, Primo Dirigente al Provveditorato agli Studi di Imperia, in rappresentanza del Provveditore agli studi, dottor Benedetto Ettore Macaluso, che per impegni di lavoro ha potuto raggiungere i convegnisti solo nella fase conclusiva; il prof. Cesare Trucco, presidente della Sezione Montessori di San Remo; il professor Giovanni Cattanei, Ordinario di Pedagogia presso l'Università di Genova; il prof. Tiziano Loschi; il Commendator Carlo Poletti, Commissario Regionale dell'Azienda Autonoma di Soggiorno.*

gresso industriale possa realizzarsi a scapito della natura. Altre indicazioni ci vengono dalla pedagogia del terrore. Noi educiamo i nostri giovani alle minacce di un cataclisma o di un'apocalisse naturalistica. La pedagogia del terrore produce solo terrore, assenteismo, senso d'impotenza e di debolezza. Non è sufficiente terrorizzare i ragazzi perché imparino a rispettare l'ambiente, anche sulla guerra è stata fatta per decenni la pedagogia del terrore e ancora la guerra si fa.

Un ulteriore atteggiamento considera importante l'informazione scientifica per uscire dalla concezione positivista, per cui ogni essere vivente vive in una situazione biologica, ed entrare in una prospettiva ecologica, per scoprire che ogni elemento vive in relazione con gli altri. È l'ecologia dello sviluppo e lo sviluppo dell'ecologia, per cui elemento basilare diviene l'ambiente della nostra natura.

La quarta indicazione tende a sostituire l'antropocentrismo, cioè la cultura centrata sull'uomo, con una cultura centrata sull'ambiente e sull'ecologia. Anche questa non fa che creare una netta separazione fra uomo e natura: l'educazione ambientale diventa un elemento che di fatto non ci coinvolge e non coinvolgerà i nostri giovani quando saranno uomini perché è giusto in teoria che la natura sia rispettata, però essa resta una realtà. L'uomo con le sue esigenze ha un'altra realtà e acquista tutti i diritti in nome della sua realtà di dominare la natura come altra realtà.

A questo punto è necessario, lo sostengono tutti gli studiosi, dar vita a una nuova filosofia antropologica che ponga l'uomo al centro dell'universo, che gli permetta di capire le sue possibilità di trasformare l'ambiente ma, proprio per queste sue capacità, egli può imparare anche ad utilizzare la scienza per la salvaguardia della natura. In altre parole, si tratta di creare una nuova cultura in cui l'uomo è al centro dell'ambiente naturale, è protagonista, è gestore nel rispetto della natura e delle sue leggi. L'uomo impara ad utilizzare la natura rispettandola nelle sue manifestazioni. Maria Montessori col suo ambiente scolastico di fatto permette ai bambini di vivere questa realtà. I bambini che entrano nella Casa dei bambini imparano subito, come abitudine di vita, che la relazione con gli altri e con le cose è subordinata al rispetto degli altri e delle cose. Diventa regola di vita interiore. Questa concezione di Maria Montessori si inserisce di fatto in una filosofia dell'educazione che ha origine dalla mente assorbente. Ella afferma che il bambino è dotato di una mente assorbente quasi magica che gli permette di apprendere senza sforzo, senza fatica: assimila tutto dall'ambiente, con il piacere di assimilare. Non è la mente dell'adulto che per imparare deve fare sforzo, ricorrere all'impegno della volontà. Dalla

mente assorbente che relaziona con l'ambiente Maria Montessori conclude l'educazione della scuola elementare con una visione cosmica dell'universo. Tutta l'educazione si conclude in questa visione cosmica: il bambino si sente soggetto all'interno del nostro pianeta e dell'universo in una relazione con la storia della terra e con la storia degli uomini, felice di essere e di costruirsi essere umano. Può apparire un progetto relativamente utopico e forse in Maria Montessori possiamo trovare qualche elemento di utopia. Abbiamo influssi di carattere scientifico ma abbiamo anche forte pressione di tipo morale, come giustamente ha affermato il Prof. Cattanei. Con l'educazione cosmica supera il concetto attuale di educazione all'ecologia perché è educazione per un mondo nuovo. A questo proposito Maria Montessori attua un'altra rivoluzione. Nel suo pensiero la cultura non è mai qualcosa di staccato dal soggetto umano ma sempre qualcosa che si inserisce nel soggetto umano. In un saggio ch'essa scrive per la lotta contro l'analfabetismo degli adulti, sostiene che l'uomo è dotato di due linguaggi. Col linguaggio verbale l'uomo parla e comunica agli altri. Col linguaggio scritto egli impara a comunicare con gli uomini del futuro, con gli uomini di altri continenti, con gli uomini di tutto il pianeta. Questo linguaggio non è un sistema di simboli che deve essere insegnato come elemento spaccato dalla natura dell'uomo. Ma può partire dice Maria Montessori dal linguaggio verbale secondo un metodo naturale. Così il linguaggio scritto, la capacità di leggere e di padroneggiare la cultura diventano la supernatura dell'uomo, egli diventa più potente e quindi più capace di gestire il mondo. Dice giustamente Maria Montessori l'uomo di oggi non corre più ai limiti della velocità dei suoi piedi come l'uomo primitivo ma corre con automobili e treni velocissimi. L'uomo di oggi non fa più lavori ai limiti della possibilità, ai limiti del proprio corpo, ma attraverso le macchine costruisce tanti strumenti che l'aiutano in questo lavoro. Questa è la supernatura, la cultura deve essere preparata in questo senso. Maria Montessori quando ipotizza un uomo spirituale nuovo ipotizza un uomo capace di costruirsi una super natura che lo arricchisca spiritualmente e che gli permetta di creare un mondo nuovo ma soprattutto un mondo di pace. Dice Maria Montessori: «difendere la pace è l'opera dei politici, costruire la pace è l'opera degli educatori». Gli educatori hanno un compito ben più importante di quello dei politici. Parafrasando questa frase a proposito dell'ambiente, possiamo dire allo stesso modo difendere l'ambiente è opera dei politici, costruire il rispetto dell'ambiente è opera dell'educazione e della scuola. E in questo Maria Montessori ci ha dato un grande insegnamento.

# Opera Nazionale Montessori

ENTE MORALE CON R.D. 8/8/1924 N. 1534  
CON RICONOSCIMENTO DI PERSONALITÀ GIURIDICA

## Premio “Maria Jervolino”

### BANDO DI CONCORSO

L'Opera Nazionale Montessori bandisce un concorso per il conferimento di 10 borse di studio da assegnare a tesi di laurea sul *pensiero e sulla didattica di Maria Montessori*, presentate e discusse nel corso dell'anno accademico 1991/1992 presso le Università e gli Istituti Universitari italiani.

Il Premio viene bandito annualmente ed è intitolato a *Maria Jervolino De Unterrichter*, per lunghi anni Presidente dell'Opera Nazionale Montessori, allo scopo di onorare la memoria e ricordarne l'impegno profuso per lo sviluppo e la diffusione della pedagogia montessoriana.

L'Opera Nazionale Montessori si riserva la facoltà di raccogliere in volume (fuori commercio) le tesi di laurea valutate meritevoli, anche se non premiate, e di pubblicarle in parte sulla propria rivista «Vita dell'Infanzia». Le tesi dovranno pervenire, in duplice copia, all'Opera Nazionale Montessori, via A. Caroncini 19, 00197 ROMA (tel. 80.79.239-80.75.115), con il «visto» e una nota di accompagnamento del Professore relatore, non appena conclusa la sessione di esami di laurea dell'anno accademico 1991/92.

L'Opera Montessori offre la propria disponibilità per eventuali consulenze e indicazioni di ricerca.

Il Presidente

Roma, novembre 1991

# L'educazione linguistica secondo Maria Montessori,

Daniela Picariello

*La vivacità e l'attualità della visione della pedagogia linguistica della Montessori sono qui esaminate in modo approfondito, convalidandole nel positivo confronto con le teorie psicolinguistiche di Piaget, di Vygotski, di Bruner, di Ferreiro e Teberosky. La tesi di laurea in psicologia di Daniela Picariello, discussa nel marzo 1990 col prof. Renzo Titone, ordinario di psicologia del linguaggio, all'Università «La Sapienza» di Roma, s'intitola L'educazione linguistica secondo Maria Montessori nella prospettiva della psicologia del linguaggio.*

*Dall'indagine riportiamo di seguito le pagine relative al raffronto tra i programmi delle elementari del 1985 e l'impostazione montessoriana, e quelle relative alla sintetica conclusione del lavoro.*

Giacomo Cives

## L'educazione linguistica nei nuovi programmi delle elementari a confronto con Maria Montessori

Nella società odierna, particolarmente sovrastata dai linguaggi iconici e artificiali, i bambini vengono continuamente sottoposti all'assorbimento passivo delle immagini: la nuova scuola elementare, che emerge dai programmi del 1985, propone di recuperare il linguaggio verbale, restituendolo al proprio valore, e ne fa strumento di inserimento sociale e di uguaglianza, come già parecchi anni prima aveva rivendicato Maria Montessori.

I nuovi programmi lanciano un monito relativo al fatto che l'azione didattica deve tener presente, in primo luogo, il patrimonio culturale e sociale su cui si va impiantando la lingua dell'alunno, nonché le diverse esigenze individuali di apprendimento.

Anche il metodo montessoriano è particolarmente attento al substrato di conoscenze linguistiche già acquisite dal bambino, come anche alle esigenze di apprendimento, legate alle fasi evolutive in cui il singolo individuo si trova: tanto è vero che ogni intervento didattico, ogni presentazio-

ne, vengono effettuati solo dopo una attenta valutazione dei requisiti del bambino e dal suo stato di sviluppo.

I nuovi programmi pongono, come compito generale da assumersi nella scuola elementare, l'acquisizione dell'uso della lingua, nel senso che il bambino deve apprendere ad usare il linguaggio per: raggiungere vari gradi di astrazione; entrare in relazioni linguistiche con interlocutori; esprimere sé e le proprie esperienze; comprendere il rapporto tra lingua e società.

Maria Montessori sarebbe stata entusiasta di questa impostazione, convinta del fatto che: il linguaggio, come oggetto simbolico permette operazioni logiche; il bambino ha l'esigenza di comunicare con l'ambiente che lo circonda e di esprimere bisogni e richieste; il linguaggio permette al piccolo soggetto di entrare a contatto con il sociale, attraverso la cultura.

Per quel che riguarda gli obiettivi della educazione linguistica, i nuovi programmi propongono indicazioni circa l'acquisizione della lingua orale, che troverebbe il suo inizio nella vita e negli scambi di relazione con la classe, per poi assumere forme di comunicazione più complete e articolate: come la descrizione, il racconto e la discussione.

Maria Montessori potrebbe obiettare che la lingua orale del bambino è già assai evoluta al momento dell'entrata nella scuola elementare e che perciò l'intervento educativo in questo campo è in netto ritardo rispetto alle fasi evolutive del bambino.

Per quel che riguarda la lingua scritta, i programmi del 1985 suggeriscono di iniziare l'insegnamento della scrittura muovendo dalla naturale curiosità ed esigenza di scrivere del bambino, ma anche di stimolare la motivazione mettendo in evidenza che il testo scritto riproduce graficamente ciò che l'alunno stesso prova e pensa.

Tale concezione merita l'accordo di Maria Montessori, secondo la quale scrivere è un'esigenza vitale, in cui il bambino cerca disperatamente soddisfazione: per questo cerca di scrivere e chiede di scrivere.

L'insegnamento non può fare a meno di partire da questa esigenza fondamentale: proporre la scrittura ad un bambino che, a causa della fase evolutiva in cui si trova, non la «desidera», equivale a chiedere uno sforzo profondo e deformante.

Analogamente i nuovi programmi propongono, a proposito della lettura, di incentivare la motivazione al leggere, specie attraverso la figura dell'insegnante, che può leggere ai bambini.

La lettura, nel metodo montessoriano, non ha inizio con l'ascolto, bensì attraverso le letture interpretate che comunicano immediatamente al bambino il valore della lettura, che è poi quello di esprimere un significato: ancora una volta Ma-

ria Montessori riesce, tramite l'esperienza personale, a fare comprendere al bambino un fatto simbolico.

Le osservazioni didattiche relative alla correzione, espresse dai programmi, evidenziano la necessità di saper valutare la natura e la funzione dell'errore commesso dall'alunno e sottolineano la possibilità che un intervento correttivo a tempi inadeguati possa distogliere il bambino da quella tensione-attenzione, che lo rende particolarmente recettivo all'apprendimento di competenze linguistiche.

Al contrario Maria Montessori ritiene che essendo l'errore un pretesto per migliorare, la sua valutazione non possa che essere positiva; inoltre etichetta la correzione da parte dell'insegnante come negativa poiché: distoglie il bambino dal suo compito, ne influenza la motivazione e lo rende dipendente dall'adulto. Per ovviare a tali problemi ella ha ideato un materiale con il quale sia possibile l'autocorrezione.

Altra fondamentale indicazione identificabile nel testo dei nuovi programmi è quella relativa alla riflessione linguistica: essa dovrebbe partire dalle spontanee curiosità verbali del bambino, che lo spingono a porsi domande e cercare relazioni.

Sappiamo che per Maria Montessori la psicogrammatica è una parte costitutiva ed essenziale dello sviluppo linguistico, o meglio è il momento in cui il bambino prende consapevolezza delle strutture del linguaggio e delle loro funzioni.

Una tale concezione della riflessione grammaticale appare certo più chiara di quella espressa nei programmi, dove se non altro emerge che la grammatica serve per ottenere una più precisa e consapevole interpretazione dei testi<sup>1</sup>.

Con l'introduzione della seconda lingua nei programmi del 1985, si vuole offrire al bambino un ulteriore appoggio allo sviluppo cognitivo, nonché ampliare le possibilità di comunicazione sociale e l'apertura ad altre culture e altri popoli.

Questo aspetto dei programmi avrebbe certo trovato il consenso della Montessori, definita «cittadina del mondo» poiché interessata alla pace e alla cooperazione tra gli uomini, raggiungibili attraverso l'educazione.

In conclusione nel testo dei programmi relativo all'educazione linguistica si trovano molti aspetti assunti o mutuati dalla teoria montessoriana, il che dimostra l'attualità e la validità che a tutt'oggi caratterizza l'approccio teorico e metodologico di Maria Montessori.

### Conclusioni generali

La concezione montessoriana esce, dal confronto con le teorie di Piaget, Vygotsky e Bruner, senz'altro rafforzata, poiché, nonostante le peculiari-

tà di ogni singolo approccio, si evidenzia un'assonanza molto confortante, che ribadisce il substrato psicologico della teoria di Maria Montessori.

Il paragone tra le prospettive di Ferreiro e Teberosky e quelle della Dottoressa Montessori, pone in risalto molti aspetti concordanti e, anche se in alcuni risvolti la teoria moderna sembra andare oltre quella montessoriana, questa ultima rimane pur sempre efficace, soprattutto nelle sue proposte metodologiche, che sembrano rispondere e risolvere i problemi aperti da Ferreiro e Teberosky.

Infine il confronto con gli Orientamenti ed i Nuovi Programmi, ha sottolineato come l'approccio montessoriano sia ancora un auspicabile punto di arrivo per la scuola materna ed un modello educativo «rivissuto» nella scuola elementare.

L'analisi comparativa, svolta in questo lavoro, ha verificato che è lecito parlare di modernità di Maria Montessori, poiché molti suoi concetti sono indiscutibilmente precorritori dei tempi attuali.

La pedagogia montessoriana è oggi presente nella moderna generazione pedagogica, che ha assorbito il valore dell'auto-attività, dell'auto-didassi e dell'auto-governo. Il metodo di Maria Montessori è quanto mai vicino e simile alle moderne tecnologie didattiche, sempre più richieste, costituite da materiali e patterns strutturati di apprendimento.

Ma la rassegna svolta pone anche in evidenza la carenza di ricerche sperimentali sull'educazione linguistica secondo il metodo montessoriano, carenza che sembra essere attribuibile ai pregiudizi che pesano più su ciò che è «montessoriano», sia sopra tutto ciò che è sperimentazione: i pregiudizi circa il metodo Montessori vengono da una tradizione e una critica pedagogiche mosse da infantilismo e romanticismo educativi; mentre le «superstizioni» sulla sperimentazione sono create da una parte degli operatori della scuola, convinti che sottoporre una teoria o un metodo a verifica sperimentale, voglia significare letteralmente contraffarli.

Ma se sembra essere pericoloso il sottoporre la concezione e la metodologia montessoriane a ricerche sperimentali, è altrettanto rischioso rinunciare alla possibilità di sapere quanto può essere conservato delle stesse.

In definitiva ogni insegnante, montessoriano e non, è interessata alla definizione di questo problema.

Come lo psicologo è coinvolto dal tema dei presupposti psicologici di una teoria e un metodo, quelli di Maria Montessori, diffusi e dibattuti nel nostro Paese ed in tutto il mondo.

<sup>1</sup> R. Titone, *Educare al linguaggio mediante la lingua*, Armando, Roma 1985.

# Maria Montessori e l'educazione alla pace

Flavia Adami

*La tesi della dott.ssa Adami ricerca i fondamenti e le origini dell'interesse di Maria Montessori al problema della pace.*

*Il lavoro, che affronta un argomento oggi di grande attualità, è al tempo stesso un approfondimento del pensiero e degli orientamenti della pedagogista di Chiaravalle, che apporta anche qualche nuovo contributo alla conoscenza della personalità e dell'opera della Montessori.*

*Per tali motivi, questa tesi sull'educazione alla pace nel pensiero montessoriano costituisce un'apprezzabile trattazione del problema scelto, fondata su un'accurata documentazione di sostegno, in parte anche inedita.*

Giustino Broccolini

## Maria Montessori e il movimento femminista

Nello stesso anno della laurea in Medicina (1896) vediamo Maria Montessori già impegnata in prima persona nel movimento femminista, non ancora organizzato su scala nazionale in Italia. Tuttavia Ella partecipa al «Congresso Internazionale per i Diritti della Donna» tenutosi a Berlino nel 1896 e nel suo intervento afferma che i salari degli uomini e delle donne dovevano essere portati allo stesso livello.

Bisogna però chiarire che il femminismo di Maria Montessori non ha niente in comune con l'emancipazione che si sviluppa in Italia nella seconda metà dell'800, ma si situa all'interno di quel femminismo moderato che, in quegli stessi decenni, si muove nell'ambito politico-culturale della classe dominante e dei governi in carica.

Nel Congresso di Londra del 1899 Maria Montessori svolge tre interventi: nel primo porta il saluto ufficiale delle donne italiane e del Ministro Baccelli; nel secondo descrive le tristi condizioni nelle quali vivono le maestre italiane emarginate nei piccoli paesi, quasi dimenticate e sfruttate con stipendi inferiori a quelli dei colleghi uomini, in base alla Legge Casati del 1859. Nel terzo inter-

vento rivela tutta la sua sensibilità sociale e l'attenzione particolare, che le è propria, verso il bambino. Denuncia con parole appassionate le aberranti situazioni di lavoro e di sfruttamento nelle miniere di zolfo ed annuncia una proposta di legge del nostro Paese orientata a proibire l'utilizzazione di bambini al di sotto dei 14 anni nelle zolfare. Al suo ritorno in Italia pubblica una relazione sul Congresso, non priva di sue originali considerazioni, fra le quali mi sembra importante la definizione di «donna nuova». Infatti afferma che le congressiste londinesi erano «donne nuove, ben lungi dal rassomigliare al tipo così poco simpatico che gli uomini ignoranti del tutto i principi del femminismo, classificavano col nome di terzo sesso».

In un altro passo in cui definisce la «donna nuova», aggiunge che la donna dovrà dimostrarsi «fine amante esclusiva di suo marito, sua compagna di lavoro, madre cosciente dei suoi figli». Concludeva rassicurando i benpensanti che il Congresso non voleva né distruggere la famiglia né tanto meno obbligare le donne al lavoro, ma che, essendo ormai assai numerose le donne lavoratrici, era necessario provvedere affinché «le leggi ed i costumi siano preparati a questo movimento del lavoro femminile».

Una conferenza sulla «donna nuova» fu pubblicata anche sulla rivista «Italia femminile» del 1 ottobre 1899. Per seguire ancora la Montessori nel suo impegno politico, bisogna ricordare il primo manifesto, in cui si chiedeva il diritto al voto, sia amministrativo che politico fatto affiggere nel 1906 dal Gruppo Suffragista «Pensiero e Azione». In quel periodo Maria Montessori fece parte del «Comitato Nazionale Pro Suffragio Femminile».

Tuttavia, quando l'impegno pedagogico e scientifico l'assorbirà nei suoi esperimenti e nelle sue scoperte sui bambini normali, cesserà la sua collaborazione attiva col «Movimento delle donne».

Sulla sua visione della «donna nuova» ritorna però nel discorso inaugurale della seconda «Casa dei Bambini» in cui si dice convinta che «la trasformazione della casa dovrà compensare la perdita presenza in famiglia della donna, che è divenuta un lavoratore sociale». E inoltre «la donna nuova, come farfalla uscita dalla crisalide, si sarà liberata da tutte le attribuzioni che un tempo la rendevano desiderabile all'uomo, come fonte di benessere materiale dell'esistenza. Ella sarà come l'uomo un individuo umano libero, un lavoratore sociale e come l'uomo cercherà il benessere e il riposo nella casa rinnovata e riformata».

Più tardi, solo nei suoi scritti, talvolta accenna ancora al fatto che, come una rivoluzione ha liberato la donna e un'altra ha liberato l'operaio, così una nuova, sia pur pacifica rivoluzione, dovrà liberare il bambino.

## Una lettera inedita a Mussolini

Nel 1922 Mussolini richiamò in Italia la Montessori, considerandola una gloria nazionale da valorizzare ai fini del nazionalismo che era alla base dell'ideologia fascista.

Lo stesso Giovanni Gentile, filosofo e riformatore della scuola italiana, sembrò apprezzare il pensiero e l'opera di Maria Montessori.

Di questo primo periodo di apparente concordia possiamo trovare una testimonianza del 1924 nell'istituzione dell'Opera Nazionale Montessori, di cui fu eletto presidente onorario Mussolini stesso.

Un'altra testimonianza è costituita dalla prefazione del Prof. Nazareno Padellaro, Provveditore agli Studi di Roma, alla terza edizione del *Manuale di Pedagogia scientifica* della Montessori, pubblicato dall'editore Morano di Napoli (1935). Egli dice: «L'originalità educativa del fascismo consiste appunto nel considerare i due termini — forza e disciplina — non come antitetici, ma come cospiranti ad una sintesi spirituale» e poco oltre: «se il mondo è oggi attento a due voci, quella di Freud e quella di Maria Montessori, gli è perché istintivamente sente che l'uno e l'altra demandano il segreto della nostra infelicità di adulti all'infelicità dei fanciulli». Ma le due posizioni, quella del fascismo, fondata sulla «forza e disciplina» e quella della Montessori, sono evidentemente incompatibili l'una con l'altra, in quanto rivelano due opposte ideologie pedagogiche.

Infatti, ben presto, sorsero incomprensioni ed attriti tra montessoriani e gerarchi fascisti che ricoprivano cariche nell'Opera Montessori, tanto che Ella stessa dovette lagnarsene personalmente con Mussolini. Di questo periodo esiste un carteggio presso l'Archivio Centrale dello Stato, molto interessante ai fini di una revisione storica dei fatti.

Una chiara testimonianza della instabilità dei rapporti tra le gerarchie fasciste ed i montessoriani del tempo, ce la danno i quattro periodici usciti uno dopo l'altro con scarsa fortuna. Essi sono: «L'idea Montessori» (1927-29), «Montessori» (1931), ancora «Montessori» (1932), «Opera Montessori» (1933-34). Nell'ambito di questa tesi mi è sembrato utile riscoprire una lettera inviata a Mussolini da Emilio Bodrero, eminente personalità fascista, pedagogista ed uomo politico, nonché professore universitario di Pedagogia a Pavia ed a Roma, deputato e ministro dell'Educazione Nazionale dal 1910 al '14, il quale era, in quel momento (1932), proprio il Presidente dell'Opera Montessori.

«La Signora Montessori, così si esprime il Bodrero nella sua lettera, viene accusata di far parte di un gruppo di signore appartenenti ad associazioni *mondiali ed internazionali* desiderose di sfruttare la Società delle Nazioni». Questa internaziona-

lità, che tanto irrita chi scrive, ci conferma nell'opinione che, da sempre, la Montessori ha avuto una visione cosmica del bambino, al di là di ogni barriera di razza, civiltà, ceto o religione. Questo non poteva conciliarsi con la visione razzista del fascismo.

Ritorna in questa lettera, come capo d'accusa, il femminismo, sia pur moderato, della Montessori, che chiede il voto per le donne, quando in Italia era negato di fatto anche agli uomini. Altro capo d'accusa è il suo interesse per la pace.

A tale argomento si riferiva appunto il discorso tenuto dalla Dottoressa a Ginevra nel 1932 e pubblicato in francese dal «Bureau International de l'Education». Il Bodrero vi ha apposto di sua mano segnature ed annotazioni che mi sembrano interessanti, in quanto sono un'esplicita espressione del suo pensiero. Intanto è apprezzabile il fatto che lo scrivente non vi abbia «trovato nulla di innovato quanto a ciò che la Montessori ha sostenuto in tutta l'opera sua»; tuttavia è molto strano che poi affermi: «l'applicazione del suo metodo alla pace... risulta grottesca e puerile».

L'incompatibilità di fondo tra l'ideologia fascista e quella pacifista montessoriana, risulta, in modo fin troppo evidente, negli enunciati pedagogici del Bodrero a proposito del gioco dei bambini, considerato alla stregua di quello degli animali e ritenuto per natura un esercizio di guerra. Altro enunciato pedagogico incompatibile col pensiero montessoriano si trova nella sfida lanciata alla Montessori con queste parole: «ci sarebbe, per esempio, da domandare all'oratrice se è capace di trovare o di inventare un gioco per bambini che non contenga in sé l'embrione della guerra... o se saprebbe togliere dalla scuola, cioè dalla natura umana, il sentimento almeno dell'emulazione che contiene già anch'esso un principio di guerra».

Pertanto, la lettera del Bodrero dimostra in modo evidente non solo l'ostilità per le idee di pace della Montessori, ma anche l'irrisione dei suoi principi religiosi espressi, come egli dice: «con accenti mistici pieni di biblico dolore».

Infine, una frecciata chiaramente dispregiativa è quella che si riferisce al Congresso di Nizza, definito dal Bodrero «una rifrittura di quello di Ginevra».

## Concetto negativo e positivo di pace

Dice Maria Montessori: «La questione della pace non può essere considerata da un punto di vista negativo, come fa in genere la politica, nel senso di evitare le guerre e di risolvere senza violenza i conflitti fra nazioni... Quando parliamo di pace, con questa parola noi intendiamo non una tregua parziale fra nazioni separate, ma uno stato permanente che abbracci l'umanità intera».

Vi sono, dunque, due modi di concepire la pace: uno negativo ed uno positivo; il primo presuppone la necessaria opera della politica che ha il compito di salvare i popoli dalla guerra, cercando di evitarla e di risolvere senza conflitti i problemi che possono sorgere tra le nazioni, attraverso negoziati ispirati al reciproco rispetto dei diritti di tutti.

Certamente questo traguardo è ancora lontano. L'equilibrio politico-militare tra le più grandi e potenti nazioni del mondo, ai giorni nostri, si regge su incontri e negoziati che sembrano attuare quel disgelo che è l'unica speranza di sopravvivenza per l'umanità. In realtà, a fare da sfondo a questi incontri, alle strette di mano ed ai sorrisi televisivi, c'è un terribile arsenale di armamenti che è una realtà ben più concreta delle parole; ed è su questa realtà che si fonda, di fatto, la sicurezza del mondo. Si tratta del cosiddetto «equilibrio del terrore». «L'opzione zero» è, per ora, soltanto un'utopia. È pur vero che sono proprio le utopie a portare avanti la storia, ma all'utopia di una pace permanente garantita dall'assenza degli armamenti, ancora pochi ci credono. Eppure l'umanità di oggi può soltanto sperare nel «deterrente», in quest'arma negativa per la pace che diventa anche un mezzo per educare i fanciulli. Si presentano loro le conseguenze di un ipotetico conflitto nucleare ed il «day-after» terrificante, nel quale gli infelici sopravvissuti dovrebbero ricostruire il mondo.

Dice Tiziano Loschi: «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 perché l'umanità si stia impegnando in un gioco così folle, così schizofrenico, così paranoico. Questi aggettivi non sono miei, sono di Freud, Russel, Einstein, i più importanti scienziati coinvolti dai problemi reali del nostro secolo».

Maria Montessori, quando scriveva, non immaginava neppure che potesse nascere una «pedagogia del terrore»; però era convinta che la speranza di pace dell'umanità si fondasse sull'«uomo nuovo», che un'educazione diversa da quella fino ad allora impartita, poteva costruire.

Non fare la guerra per paura dello sterminio non significa, insomma, costruire la pace: questo è un concetto negativo. Bisogna, invece, costruire la pace su un valore positivo. La guerra è sinonimo di morte; la pace esige, al contrario, la pienezza della vita. Questa, se viene aiutata a realizzarsi in tutta la grandezza dei suoi valori, costruisce la pace.

L'educazione montessoriana si definisce appunto come «aiuto alla vita». Ci dobbiamo dunque rivolgere al bambino, al realizzatore delle forze interiori della vita umana per costruire la vera pace. Ora la nuova pedagogia, che formi «l'uomo di pace», implica l'esistenza di chiari punti di riferimento:



*Il Dottor Francesco Stea, Consigliere alla Provincia di Imperia, porge il suo saluto ai convegnisti, congratulandosi per l'iniziativa della Sezione Montessori di San Remo, che ha saputo unire in una giornata di studio un pubblico così interessato e qualificato.*

1. *la conoscenza della vera natura dell'uomo* che solo il bambino, non ancora deviato dall'educazione oppressiva dell'adulto, potrà rivelare. Il «bambino nuovo» ha già fatto intravedere la possibilità dell'avvento di un «uomo nuovo». Sulla scienza dell'«uomo nuovo» si potrà allora fondare la «scienza della pace» e la certezza della sopravvivenza addirittura di un mondo nuovo;

2. *la libertà*. È stato detto che Maria Montessori ha piantato la bandiera della libertà sul pianeta dell'educazione. Infatti Ella riteneva fondamentale che il bambino svolgesse un'attività libera e responsabile che lo mettesse di fronte al suo errore, portandolo ad autocorreggersi per costruire un uomo consapevole della sua dignità, responsabile delle sue scelte ed autentico fattore di sviluppo per la società;

3. *la giustizia*. Maria Montessori, quando parlava dell'«uomo nuovo» lo definiva «cittadino della grande nazione dell'umanità». «È assurdo», diceva, «pensare che un tale uomo, dotato di poteri superiori alla natura, debba essere un olandese, un francese o un italiano. Egli è il nuovo cittadino del mondo: il cittadino dell'universo».

Ma come possiamo sperare di veder realizzato un così grande ideale, se gran parte dell'umanità che noi chiamiamo «il terzo mondo», giace nella miseria, nella fame, nell'ignoranza ed è tormentata dalla guerra? Popolazioni intere si trovano in condizioni sub-umane.

Sarebbe necessario che le ricchezze non fossero localizzate solo in alcune parti del mondo; la vera giustizia è quella di assicurare a tutti gli uomini lo stesso grado di civiltà. Ciò significa che dovrebbero avere la nostra stessa ricchezza, lo stesso grado medio di istruzione e di educazione per i loro bambini e per i loro giovani, nonché la possibilità di elevarsi verso valori superiori secondo la loro cultura.

Ma è difficile, anzi impossibile civilizzare la massa degli adulti e sarebbe assolutamente negativo trasmettere loro la nostra civiltà dei consumi e dell'inquinamento.

Il bambino è il segreto per affermare sul mondo la giustizia. Tutti i popoli, dice Maria Montessori, hanno dei bambini e perciò per mezzo di loro si può affermare l'autentico principio della giustizia universale; e aggiunge: «bisogna chiarire la differenza profonda, l'opposto orientamento morale della guerra e della pace; altrimenti ci smarriremo allucinati ed il nostro spirito, cercando la pace, non troverà altro che armi e rovina. La vera pace fa pensare al trionfo della giustizia e dell'amore tra gli uomini, fa pensare ad un mondo migliore ove regni l'armonia. Un chiaro orientamento differenziale tra guerra e pace non è che il punto di partenza».

## Dalla scienza dell'educazione alla scienza della pace

Nella prima opera di Maria Montessori *Il metodo della pedagogia scientifica* ed, ancora, nell'ultima *La formazione dell'uomo*, troviamo enunciato il principio che è a fondamento della sua pedagogia: «La base per la riforma educativa e sociale necessaria ai nostri giorni si deve costruire sullo studio scientifico dell'uomo sconosciuto».

Maria Montessori ha certo ereditato la fede nella scienza dalla cultura positivista del suo tempo. Ella però non parla tanto di strumenti e di tecnologie, quanto di uno «spirito scientifico». Ella, infatti, così si esprime: «Noi chiamiamo scienziato colui che nell'esperimento vede un mezzo per indagare le profonde verità della vita, per sollevare qualche velo dei suoi affascinanti segreti e che in tale indagine ha sentito nascere dentro di sé un amore così appassionato per i misteri della natura da dimenticare se stesso... Noi dobbiamo indirizzare il maestro... sulla via dello spirito scientifico... dobbiamo far nascere nella coscienza del maestro l'interesse alle manifestazioni dei fenomeni naturali».

Possiamo dire che la Montessori abbia una visione scientifica globale: infatti è caratteristica essenziale del suo pensiero quella di mettere in luce la stretta analogia esistente fra le leggi che governano la natura e quelle che governano i fatti umani. Prendiamo, ad esempio, la sua teoria circa la costruzione della personalità: avviene un processo simile a quello embrionale della costruzione dell'organismo fisico. Questo comincia a formarsi da una cellula, la quale apparentemente non ha nulla di determinato. Sarà proprio in essa, però, che ogni organo si costruirà secondo quanto prescritto da una legge che guida dal di dentro.

Ne *La mente del bambino* si dice: «La psiche umana parte dal nulla o per lo meno da ciò che appare nulla, nello stesso modo in cui il corpo parte da quella cellula primitiva che non appare affatto diversa dalle altre cellule». Ma il nulla psichico, di cui parla la Montessori, è di fatto un'immensa carica di energia psichica indifferenziata, nella quale, attraverso la maturazione nervosa e l'esperienza dell'ambiente, si formano punti di convergenza. Questi, concentrandosi, come le nebulose cosmiche che dettero vita agli astri, segnano la nascita di un organo psichico carico di potenzialità di sviluppo.

Sempre ne *La mente del bambino*, a proposito di questa misteriosa costruzione interiore, aggiunge: «Il neonato, dunque, deve intraprendere un lavoro formativo che, nel campo psichico, ricorda quello avvenuto per il corpo nel periodo embrionale. Egli ha un periodo di vita che non è più quello dell'embrione fisico e non è quello che presenta l'uo-

mo formato. Questo periodo post-natale, che si può definire «periodo formativo», è quello in cui il bambino costruisce il suo «embrione spirituale».

Questo embrione, carico di potenzialità, deve maturare in un ambiente sano, poiché il primo requisito per la salute è l'igiene; esso deve poi avere la libertà di seguire le guide interiori naturali. Ciò lo renderà forte e resistente alle infezioni. La stessa cosa si può dire per il corpo e per l'anima.

Ne *L'autoeducazione nelle scuole elementari* la Montessori afferma: «Se dalla medicina è venuta una igiene universale, che dà a tutti gli uomini una guida fisica, da questa nuova scienza dovrà sorgere una nuova igiene che dà a tutti gli uomini la guida della vita morale».

E come l'uomo fisico, grazie all'igiene, fu liberato dalle più terribili epidemie e manifestò la grande «vis medicatrix naturae», che divenne il fondamento della medicina, così l'uomo psichico, liberato da un'educazione contro natura, manifesterà insospettiti poteri connessi alla sua peculiare vita spirituale.

Per costruire i fondamenti della scienza dell'educazione, dovremmo farci guidare dal bambino perché egli «può introdurci, attraverso la manifestazione di se stesso, a trasformare radicalmente il concetto di educazione, rendendolo pratico, sperimentale, scientifico». Maria Montessori si è sempre mostrata convinta che ogni fenomeno che fa parte della vita, obbedisca ad una legge interiore che lo governa.

Anche nello studio della storia Ella si è detta certa che bisogna studiare i fenomeni, considerandoli come caratteristici di una società in evoluzione, diretta da guide interiori.

Quando lo sviluppo si dirige verso finalità contrarie a quelle naturali, bisogna prima o poi intervenire, per riportarle, come dire, allo stato igienico naturale.

Perciò bisogna ritrovare, attraverso l'educazione, la giusta via dell'evoluzione umana e ciò sarà possibile solo se dallo studio scientifico dell'uomo nascerà una nuova «Scienza dell'educazione». Questa sarà la base indispensabile alla costruzione della pace che dovrà fondarsi anch'essa, su uno studio scientifico. Infatti: «una scienza che studi il nostro tempo diventa urgentemente necessaria e sarebbe questa la scienza della pace».

E, prosegue la Montessori: «Questa scienza dovrebbe, a mio parere, considerare e sfruttare in modo particolare due realtà. L'una è che esiste un bambino nuovo; che oggi siamo riusciti, fornendo mezzi necessari al suo sviluppo normale a scoprire le leggi atte a rivelarci un uomo molto differente da quello che si conosceva per il passato. L'altra è che oggi l'umanità costituisce sotto molti aspetti una nazione unica».

La scienza della pace potrà, attraverso la «cono-

scienza del meccanismo sociale», far individuare le profonde e reali cause che spingono gli uomini alla guerra e, tramite «una preparazione morale» porre le fondamenta per una pace stabile ed autentica.

### **Proposta per il Premio Nobel della Pace a Maria Montessori**

*L'unanime riconoscimento, a livello internazionale, dell'alto contributo che Maria Montessori aveva dato alla causa della pace, doveva essere coronato dall'assegnazione del Premio Nobel. Ma la proposta non ebbe poi esito positivo per motivi squisitamente politici.*

All'inizio del 1949, quattro anni dopo la fine della Seconda Guerra Mondiale, si cominciò a parlare dell'assegnazione del Premio Nobel per la Pace.

Molti furono i candidati al Premio e non c'è da meravigliarsene perché la fine del tremendo conflitto, che per sei lunghi anni aveva seminato morte, distruzione ed inimmaginabili atrocità, sollecitava, quasi come naturale conseguenza, un doveroso riconoscimento a quanti, nei diversi settori dell'attività umana, avevano in qualche modo contribuito alla realizzazione della pace tanto sospirata.

Fra le 23 personalità, oltre alle cinque istituzioni che concorrevano al Premio, figurava al decimo posto Maria Montessori, l'unica candidata italiana.

Ciò dimostra che la sua instancabile opera, intesa a creare una mentalità di pace, era stata vivamente apprezzata non solo in Italia, ma in tutto il mondo.

Occorre osservare, in particolare che in Italia, alla vigilia dell'assegnazione del Premio, era sorta un'animata discussione sulla proposta di appoggiare la candidatura della Montessori o quella dello scrittore cattolico Giovanni Papini. Prevalse la Montessori, anche se poi alla fine il Premio Nobel per la Pace fu assegnato, più per motivi di opportunità politica che per profonda convinzione, all'inglese Sir John Boyd Orr, ex-direttore della F.A.O.

Vediamo come nacque la proposta dell'assegnazione del Nobel a Maria Montessori.

La prima segnalazione, giunta alla Legazione Italiana ad Oslo e poi alla Presidente dell'Opera Montessori del tempo, Onorevole Maria Jervolino, fu quella di un'insegnante inglese, M.T. Thorn di Norwich nel dicembre del 1948. Facendo seguito a tale richiesta, la stessa Presidente Jervolino il 22 gennaio 1949 inviò al Comitato Nobel del Parlamento norvegese una formale proposta di candidatura di Maria Montessori insieme con una breve biografia illustrante i suoi studi, le sue opere e l'intensa attività svolta nell'arco di un cinquantennio

in Italia e nel mondo, per un profondo rinnovamento della pedagogia. La proposta aveva la seguente motivazione: «Nella dolorosa dispersione di valori cui i più recenti avvenimenti sembrano aver dato l'avvio, quell'opera appare permeata di una ancora più alta spiritualità, improntata com'è di religioso rispetto per l'umana personalità; opera, dunque, di pace sollecita com'è delle sorti dell'uomo e delle più profonde ragioni della sua essenza... Il conferimento del Premio Nobel per la Pace a Maria Montessori... vale, dunque, a significare — quale nobilissimo riconoscimento — che nelle purtroppo incerte vicende dell'epoca è riaffermata la fiducia nelle superiori esigenze dello spirito, nella più alta sua opera di pace quale quella che è legata al compito sociale e civile dell'educazione».

A tale proposta dell'Onorevole Maria Jervolino rispose prontamente il Segretario Generale del Comitato Nobel del Parlamento norvegese dichiarando di averla ricevuta in tempo utile e successivamente in data, 14 febbraio 1949, la Legazione d'Italia ad Oslo fece pervenire alla stessa Presidente dell'Opera Montessori una lettera in cui si sollecitava «un largo movimento di pubblica opinione in Italia, in Inghilterra, in altri paesi europei e specialmente negli Stati Uniti» per appoggiare la candidatura della Montessori. A tale riguardo sollecitava la creazione di Comitati Nazionali per promuovere conferenze, adunanze di corpi accademici, nonché un'ampia informazione sulla stampa. Nello stesso tempo s'indicavano i nomi dei componenti il Comitato per il Premio Nobel, i cosiddetti «Maestri della Pace», eletti dal Parlamento norvegese. Si trattava per lo più di uomini politici ai quali bisognava far conoscere la personalità di Maria Montessori ponendone soprattutto in risalto l'apporto alla pace, derivante dalla sua opera pedagogica.

Infatti, ben presto in Italia, nei paesi europei ed anche in America, appena si diffuse la notizia della candidatura al Nobel, si accese una nobile gara fra i politici e gli uomini di cultura per illustrare la personalità e i meriti della nostra pedagogista in ordine al problema della pace. In Italia personaggi politici come Luigi Sturzo e Aldo Moro, espressero la loro entusiastica adesione come pure l'Organizzazione Mondiale della Sanità di Ginevra e altri Istituti di cultura europei e americani.

A Roma, nella sede di Palazzo Vidoni, si costituì ben presto un Comitato presieduto dall'allora Ministro degli Esteri Carlo Sforza: ne facevano parte, oltre alla Presidente dell'Opera Montessori On. Maria Jervolino, il Ministro della Pubblica Istruzione On. Guido Gonella, il Sindaco di Roma Salvatore Rebecchini, il conte Paolo Faina, il celebre giornalista Vittorio Gorresio. Grazie all'opera di tale Comitato, la proposta del nobel a Maria Mon-

tessori ebbe vasta risonanza sulla stampa italiana. Sarebbe lungo citare, anche sinteticamente, le valutazioni sulla figura e l'opera di Maria Montessori espresse da riviste e quotidiani di ogni tendenza e calore politico come «L'Europeo», «Il Popolo», «Il Quotidiano», «La Stampa», «La voce Repubblicana», «Il Paese»<sup>32</sup>. In tutti era unanime il riconoscimento del grande contributo da Lei dato alla costruzione della pace, grazie alla scoperta di un metodo educativo capace di emancipare finalmente il bambino dalla soggezione oppressiva dell'adulto per farne un *uomo nuovo*, veramente libero e padrone di sé, non più schiavo di una società violenta ed egoista fatalmente incline alla dittatura e alla guerra. Intanto dal 22 al 29 agosto dello stesso 1949 si svolgeva a Sanremo l'VIII Congresso Internazionale Montessori, il primo del dopoguerra, presieduto dalla stessa Maria Montessori. Significativo il tema del Congresso: «La formazione dell'uomo nella ricostruzione mondiale». Al termine dei lavori i partecipanti, riuniti in assemblea plenaria, inviarono la seguente mozione al Comitato norvegese per l'assegnazione del Premio Nobel della Pace: «... dai lavori del Congresso, dalle relazioni di tutti i delegati italiani e stranieri risulta che l'opera da Lei svolta durante quarant'anni con incrollabile tenacia e fede in tutte le parti del mondo, costituisce un reale contributo della massima importanza ed efficacia all'avvento della pace tra gli uomini di tutto il mondo.

Gli avvenimenti storici di questo quarantennio dimostrano che la pace non si afferma e non si crea soltanto attraverso i trattati, gli accordi politici, le alleanze o gli armamenti, ma piuttosto coltivando nell'essere umano, sin dall'inizio della sua vita, la coscienza della interdipendenza e dell'unione di tutti gli uomini affrancati dalla schiavitù di un'educazione inadatta ed opprimente.

In tutto il mondo vi è un fermento ed uno sforzo per l'affermazione di questi principi, che costituiscono la direttiva della pedagogia e dell'opera di Maria Montessori: la sua paziente ed umile opera ha fruttificato come un seme nascosto ed oggi dalle parti più diverse e nei modi più impensati porta alla luce i suoi fiori».

Albi da colorare  
**Immagini allo specchio**  
**A tutto colore**  
**I primi numeri**  
**Coloriamo l'alfabeto**

Fiabe da colorare  
**Pinocchio**  
**Dumbo**  
**Biancaneve**  
**Il libro della jungla**

GIUNTI



WALT DISNEY

# Maria Montessori nelle pagine di «Vita dell'infanzia»

Giuliana Di Egidio

*Giuliana Di Egidio si è laureata in filosofia nel novembre 1989 all'Università «La Sapienza» di Roma con una tesi in pedagogia dal titolo Il giudizio sulla Montessori in «Vita dell'infanzia» dal 1977 al 1987, discussa col prof. Nicola Siciliani De Cumis. Il lavoro costituisce un attento e accurato spoglio analitico di circa 200 articoli e saggi relativi alla Montessori, oltre ad alcuni saggi della stessa pedagogista, raggruppati per filoni concettuali. Risultano da un lato la ricchezza e complessità della «Dottoressa», dall'altro la fine densità di analisi critiche e riflessioni relative a tale pensiero, apparse in un decennio campione sulla vivace rivista montessoriana, nata nel lontano 1952.*

*Riportiamo qui alcune delle pagine della conclusione della tesi, che evidenziano taluni aspetti emersi nella ricerca.*

Giacomo Cives

Lo sforzo compiuto in direzione di una comprensione complessiva del pensiero e delle attività di Maria Montessori ci permette di fare alcune considerazioni:

1. La «riforma» di Maria Montessori non si limita alla elaborazione scientifica di un metodo didattico ma ha il merito di aver affermato, attraverso il metodo, una nuova concezione del bambino e dell'uomo.

Lo studio e la conoscenza delle leggi universali che regolano lo sviluppo degli esseri umani sono indispensabili per far sì che l'azione educativa sia un aiuto al progredire della vita, un mezzo per arricchire la personalità rendendo l'individuo capace di vivere nella solidarietà del gruppo umano per rendere migliore l'esistenza degli altri.

2. Se il centro della ricerca montessoriana è l'Uomo nella globalità del suo divenire, è chiaro che non se ne possono comprendere la portata e gli elementi di novità se si incasella la Montessori in questa o quella corrente di pensiero e se non la si studia tenendo presente l'ambiente politico, economico, sociale e culturale in cui visse ed operò.

Se si trascurano questi parametri di analisi è facile accusarla di positivismo. Infatti, nella sua opera vi sono chiari riferimenti positivisti, ma Ella fu positivista «come lo furono anche molti anti-positivisti, ossia per l'entusiasmo per la scienza e il metodo scientifico, per l'ansia di investigare la realtà nella sua genuinità senza alterarla, aggredendola con schemi prestabiliti, e, infine, per la larga apertura dell'animo e della mente verso i problemi e le esigenze di quella parte dell'umanità più bisognosa e sofferente»<sup>1</sup>.

Nella sua opera non mancano rapporti e consonanze col personalismo cristiano, in particolare esistono punti di contatto col Maritain, che conosce ed apprezza il pensiero e l'opera della nostra pedagogista; riconoscimento del valore dell'individualità, centralità dell'allievo nel processo educativo, importanza del processo di normalizzazione, scuola intesa come comunità di lavoro e di cultura: ecco alcuni di questi punti di contatto<sup>2</sup>, ma la Montessori non fu esclusivamente una personalista.

Pertanto, possiamo affermare che la pedagogista marchigiana ha lavorato con una sua precisa fisionomia ma inserita nel moto ideale del suo tempo, i cui elementi più fecondi ha elaborato in modo autonomo.

Nel leggere le opere che trattano di Lei, del suo pensiero e del suo metodo, ci è sembrato che molto spesso è stata studiata come avulsa dal suo tempo, come una donna immersa nella sua utopia con scarsi contatti con la realtà.

A noi, invece, è sembrata totalmente immersa nel suo tempo, del quale comprese a fondo i problemi, proiettandoli anche nel futuro, per cui il suo è anche il nostro tempo, anzi, è un tempo cosmico, perché affonda le sue radici nel passato ed è proiettato verso il futuro.

E forse, proprio per questo, non è stata compresa soprattutto in Italia, ed è la sua potenza anticipatrice che in parte la isola: «Ella anticipa sul grado di sviluppo della nostra società nazionale, per cui il suo pensiero pedagogico-didattico si diffonde ed opera prima in Paesi più sviluppati del nostro e poi in Italia»<sup>3</sup>.

3. La Montessori è stata accusata di non possedere una preparazione ed una mentalità filosofica.

Certo, Ella, non fu filosofo, se per filosofia si intende lo speculare astratto, ma senz'altro il suo pensiero poggia su una seria base filosofica, se per filosofia si intende la riflessione sulla realtà umana, sull'uomo inserito nella realtà tutta. Ed allora la sua è una filosofia critica, in quanto parte dalla realtà umana, presente in nuce nel bambino, per risalire all'origine prima, è una filosofia tratta dalla vita vissuta.

Questa sua disposizione ad arrivare sino in fondo la impegna in una ricerca continua, e la spinge

a non considerare mai definitivi i risultati cui perviene, ma li vede perfettibili anche se utilizzabili, almeno momentaneamente, in campo educativo.

La disponibilità al progresso, al perfezionamento è uno dei suoi pregi maggiori, per cui non si ferma mai nel suo lavoro di ricerca ed anche il suo metodo non è qualcosa di statico, ed Ella stessa dice che, se di metodo si deve parlare e se si deve tener conto di un metodo, esso è solo il bambino. Ed allora, il suo è un metodo che deve essere sempre rivissuto, infatti, nessun bambino è uguale all'altro ed ogni bambino si evolve continuamente per cui bisogna indurlo di continuo dal bambino e non dedurlo da un libro.

Ed allora l'osservazione diventa uno strumento essenziale per l'applicazione del metodo ed è ormai indicata da tutti i pedagogisti come base indispensabile per la realizzazione di un qualsiasi intervento educativo. La Montessori non intendeva essere una teorizzatrice di pedagogia filosofica e tantomeno una insegnante di filosofia e quindi non dobbiamo analizzare il suo pensiero in termini di speculazione astratta, ad esempio se si considera la libertà in termini di libertà assoluta, cioè di una libertà che non ha rapporto con le circostanze di tempo e di luogo e di uno spirito immateriale che si ritrova nel mondo senza avere nessun rapporto con la materia e con il mondo, si considerano liberticide le tesi della Montessori. Alla base della sua concezione educativa c'è un diverso concetto di libertà, quello della «libertà fondamentale» dell'individuo in quanto espressione di umanità; essa garantisce il diritto all'autonomia del processo formativo del singolo ed è alla base della crescita organica dell'uomo e della vita armonica di una società veramente umana<sup>4</sup>.

4. Alla Montessori bisogna avvicinarsi con spirito libero da preconcetti e con una mentalità aperta, pronta a cogliere il complessivo del suo pensiero ed invece ci è sembrato che alcuni critici avessero ben presenti le loro verità per andare alla ricerca degli aspetti del pensiero montessoriano in contrasto con esse; altri ne hanno considerato isolatamente alcuni elementi cogliendone carenze ed imprecisioni e, perdendo di vista l'insieme del suo pensiero; altri ancora si sono fermati alla particolarità minuta delle sue proposte didattiche.

Se stiamo attenti all'insieme dei problemi affrontati dalla Montessori, non possiamo che coglierne la profonda armonia, centrata tutta sul bambino, che Ella ha amato e rispettato profondamente.

Questo amore e questo rispetto giustificano la sua fama nel mondo e riteniamo che se questo suo messaggio fosse ascoltato da tutti non servirebbero Telefoni Azzurri e non si assisterebbe a continui episodi di violenza anche psicologica sul bambino nel quale, oggi, si vede più il «consumatore» di beni, spesso superflui, che il Padre dell'Uomo.

Anche oggi sarebbe necessaria una «scoperta» del bambino per costruire una cultura del rispetto dell'infanzia e della sua autonomia. Questo presuppone, però, uno studio accurato delle modificazioni che si verificano nella società e nella famiglia.

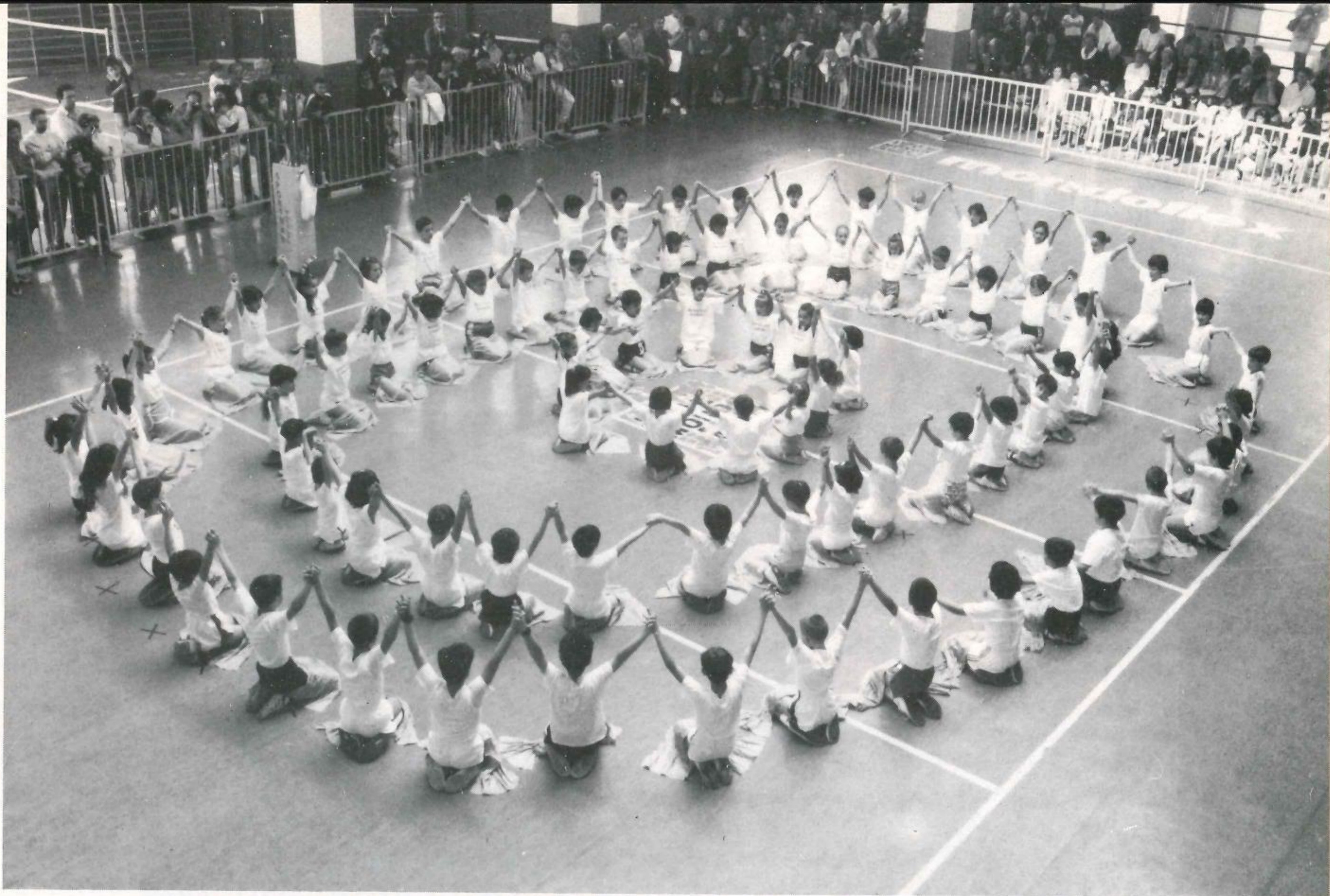
Un esempio di critiche mosse partendo da preconcetti sono quelle rivolte al materiale ideato dalla Montessori, considerato frutto della sua cultura materialista, senza tener conto che esso è un valido strumento per elaborare e strutturare le informazioni che provengono disordinatamente dall'esterno e per ordinarle interiormente, che esso favorisce la disciplina della obiettività e che fa ordine mentale.

Quindi, anche nel caso dei materiali, ci si è fermati molto spesso alla loro esteriotà, senza inserirli nel complessivo del discorso pedagogico: in quel periodo storico, in quella situazione socio-culturale per cui il bambino era «oggetto», in quanto fino ad una certa età era piccolo per avere diritti e dopo, appena in grado di lavorare, entrava nella società degli adulti: uomo senza essere stato bambino; in quell'ambiente, privo di stimoli e povero di esperienze, i materiali erano necessari per destare nel bambino quelle potenzialità che altrimenti sarebbero rimaste per sempre sopite. Potevano, forse, essere diversi ma servivano senz'altro allo scopo se i bambini si concentravano nelle attività e se l'apprendimento esplodeva.

Ed allora, il problema è sempre uguale: bisogna comprendere le motivazioni che hanno spinto la Montessori ad ideare quel materiale, bisogna aver chiari gli obiettivi da raggiungere ed allora possiamo modificarlo a misura del bambino e non delle nostre verità.

E tanto sono utili ai fini di una corretta educazione sensoriale che oggi, sia pure modificati nel colore e nei materiali, sono diventati giocattoli usuali per i nostri bambini, come, ad esempio lo sono la torre graduata, gli incastri, ecc.; molti di essi sono utilizzati largamente nell'educazione dei portatori di handicap ed, infine, presentano numerose affinità con i moderni materiali strutturati.

Pertanto, secondo noi, non bisogna criticare i materiali ma l'errato uso di essi, il considerarli perfetti ed intoccabili, mentre è insita nel metodo la loro perfettibilità; infatti, possono senz'altro essere resi più adeguati alle esigenze del bambino che vive nell'epoca dei computers, fermi restando gli obiettivi da raggiungere. Non possiamo dimenticare, inoltre, che la Montessori ha concretizzato il suo pensiero nei suoi materiali, per cui i concetti da lei espressi sono stati più facilmente intuibili per tutti. E questo suo muoversi su un terreno pratico ha certamente facilitato la diffusione del metodo nel mondo ma, nel contempo, ha determinato il suo poco seguito in Italia, dominata da



Una suggestiva immagine del saggio di ginnastica ritmica, che a fine anno gli allievi della Scuola Montessori di San Remo (Strada San Martino) hanno tenuto presso la prestigiosa «Villa Ormond».

una «cultura» prevalentemente teorica. Ancora, da una visione culturale angusta e, perché no, provinciale derivano le critiche all'educazione sensoriale, della quale oggi si esalta l'importanza per un corretto intervento educativo e, soprattutto, per apprendere ad utilizzare tutti i canali della percezione, dato che nella nostra società dell'immagine quello privilegiato è la vista.

5. Di tutta l'opera della Montessori quello che maggiormente ci ha interessato è il discorso della scuola come comunità di lavoro e di cultura e quello relativo ad una preparazione che consenta al giovane di adeguarsi alle esigenze di un mercato del lavoro mutevole.

Oggi si è tutti concordi nel dare al lavoro un alto valore formativo e terapeutico oltre che produttivo, ma la scuola continua a dare ai giovani una preparazione prevalentemente culturale mentre si è diffusa la cultura della maggiore dignità sociale del lavoro intellettuale rispetto a quello manuale.

L'impatto dell'innovazione tecnologica sulla professionalità, previsto dalla Montessori, è ormai una realtà: oggi sia al lavoratore manuale che a quello intellettuale si richiedono doti di autonomia decisionale, di *problem-solving* a vari livelli di complessità; capacità di adattamento a situazioni lavorative diverse e, quindi, di autoaggiornarsi in un ambiente di educazione permanente, per cui è necessaria una preparazione professionale polivalente

insieme. Ed a queste richieste la Montessori ha dato una risposta esauriente con la sua pedagogia del lavoro e, più in generale, col suo metodo che offre al bambino la possibilità di costruire la propria personalità, di agire come essere pensante, di conquistarsi la sua autonomia decisionale.

Ella, infatti, ha coltivato nel bambino la curiosità intellettuale, ha favorito in lui lo spirito creativo e il bisogno di costruire, gli ha permesso, insomma, di crescere come un soggetto capace di progettare e trasformare le sue acquisizioni in atteggiamenti flessibili, in stile di vita; ha auspicato una formazione vissuta come problema e che miri a far acquisire un metodo oggettivo di pensare ed operare e che sviluppi le capacità logiche in ogni individuo.

Questo aspetto del pensiero della Montessori è una ulteriore conferma dell'attualità del suo progetto formativo e della superficialità di coloro che vogliono semplicemente ridurlo a tecnica.

<sup>1</sup> Cfr. S. Valitutti, *Maria Montessori nel suo e nel nostro tempo*, in «Vita dell'Infanzia», n. 5, 1964, p. 12.

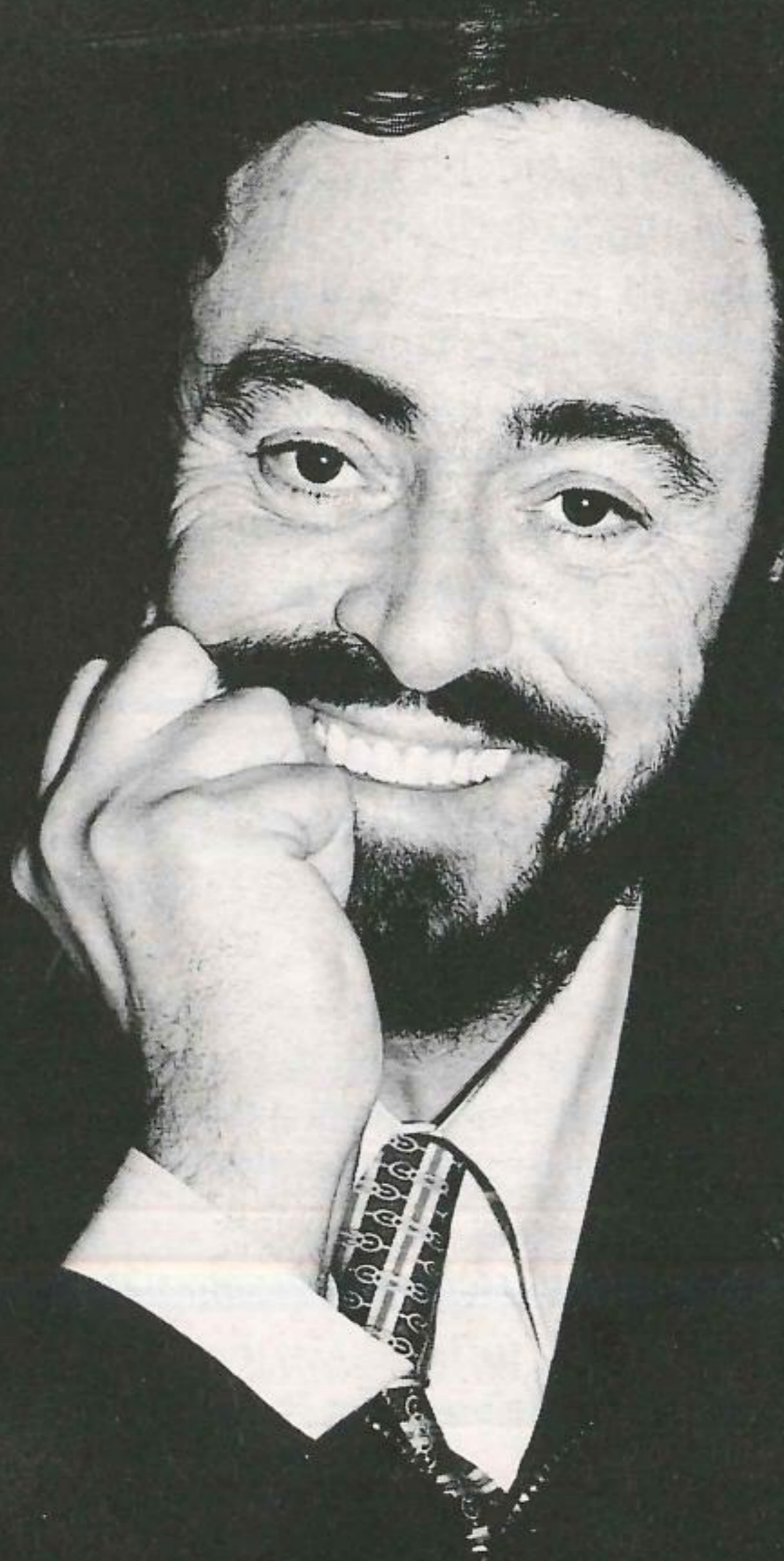
<sup>2</sup> Sui rapporti e le consonanze esistenti tra Maria Montessori ed il personalismo cristiano cfr. E. Lisi, *Maria Montessori e la «ricostruzione dell'Uomo» nel bambino*, cit., pp. 70-73 e pp. 94-99.

<sup>3</sup> Cfr. S. Valitutti, *Maria Montessori nel suo e nel nostro tempo*, cit., p. 14.

<sup>4</sup> Su questo tema cfr. G. Broccolini, *Il concetto di libertà nel pensiero di Maria Montessori*, L. Leonardi Ed., Bologna 1966.



**TUTTI I BAMBINI SOGNANO DI DIVENTARE GRANDI UOMINI. SENZA IL VOSTRO AIUTO, MOLTI BAMBINI TALASSEMICI NON POSSONO NEMMENO SPERARE DI DIVENTARE GRANDI.**



LA TALASSEMIA E' UNA MALATTIA GENETICA DEL SANGUE. CHI NASCE TALASSEMICO E' COSTRETTO A VIVERE UNA VITA BREVE E D'INFERNO. IL CENTRO DI TRAPIANTO DI MIDOLLO OSSEO DI PESARO E' UNO DEI POCHI CENTRI AL MONDO CAPACI DI GUARIRE QUESTA MALATTIA TERRIBILE. ESSERE OPERATO E' L'UNICA SPERANZA CHE UN BAMBINO TALASSEMICO HA DI TORNARE ALLA VITA. PER GUARIRE QUESTI BAMBINI E PER POTE-

RE ISTRUIRE MEDICI AD APRIRE PIU' CENTRI IN TUTTO IL MONDO, ABBIAMO PE-

RO' BISOGNO DI SOLDI. AIUTATECI E IL VOSTRO SARA' DAVVERO UN GESTO DA GRANDI. I CONTRIBUTI VOLONTARI POSSONO ESSERE VERSATI SUL C/C POSTALE N° 11616612 INTESTATO ALLA FONDAZIONE BERLONI, CORSO XI SETTEMBRE N°129 PESARO, TELEFONO 0721-32494.



**Fondazione  
Berloni  
per la lotta  
contro  
la talassemia**

"RINGRAZIAMO LUCIANO PAVAROTTI,  
L'AGENZIA BOZELL TESTA PELLA ROSSETTI  
E L'EDITORE DI QUESTA TESTATA"

# LA VALLE DEL NILO È UN'AVVENTURA IN PRIMA VISIONE.



La più affascinante e misteriosa regione archeologica ripercorsa sulle tracce di un personaggio entrato nella leggenda. Attrazione in un circo, ingegnere

idraulico, antiquario, viaggiatore: chi era Giovanni Battista Belzoni, che aprì il tempio di Abu Simbel e la piramide di Chefren?

Tutto questo *in prima visione* dal 10 gennaio: è il n.1 dell'esclusiva collana di videocassette presentata da Archeologia Viva.

Entrate nel vivo dell'archeologia con Archeologia Viva Video: ogni due mesi in edicola una videocassetta di alta qualità controllata e un fascicolo di approfondimento a sole L. 29.000.

Prossime uscite:

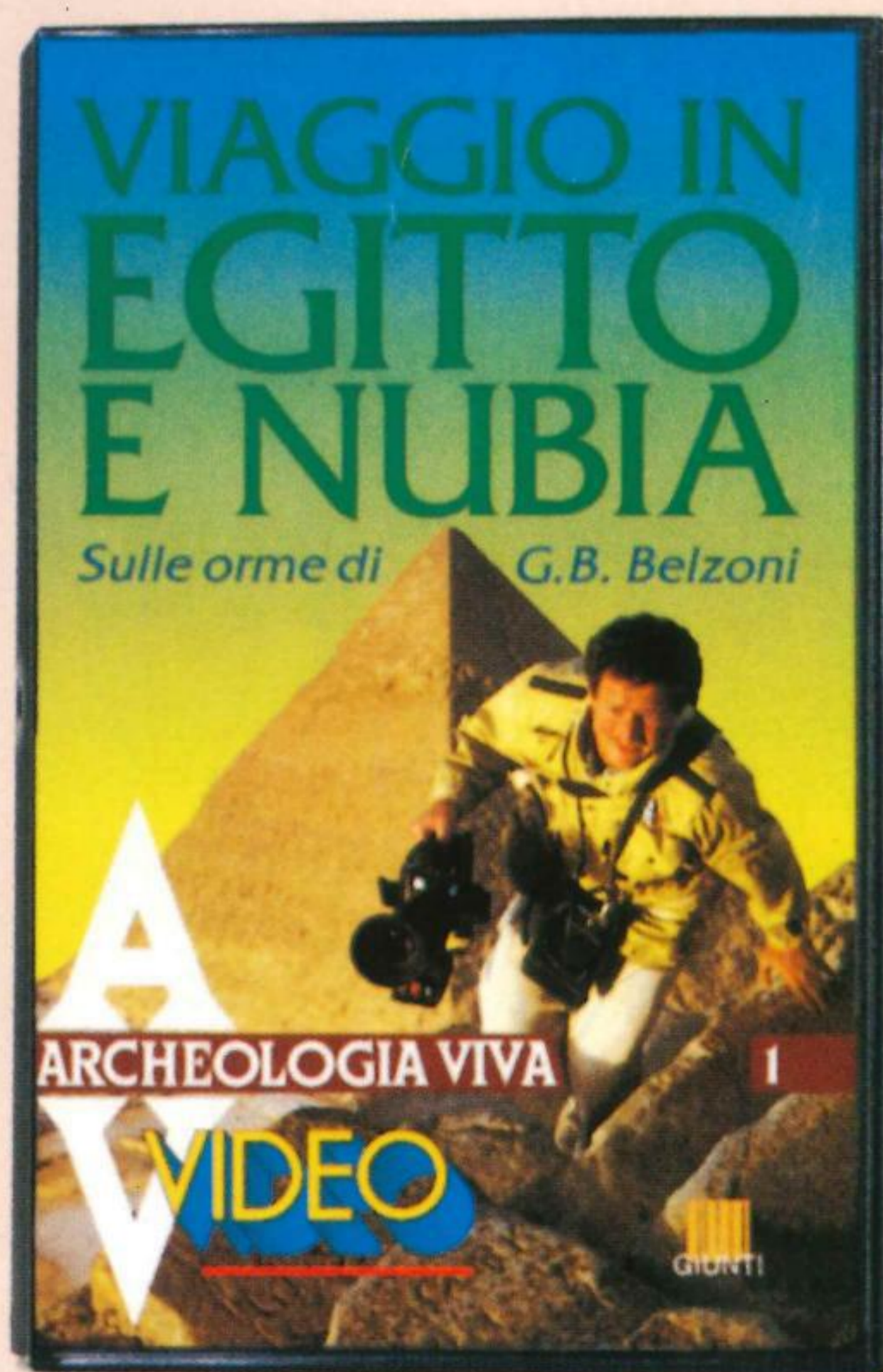
**10000 anni fa il Mesolitico**

**Il mondo dei Vichinghi**

**Miti e megaliti**

**I Fenici e il mare**

**GIUNTI**



**ARCHEOLOGIA VIVA**

**VIDEO**

*L'archeologia in prima visione*

# A LA CARTE.

Una collana di cucina come ancora non ne esistevano in libreria, bella come una strenna e pratica come un manuale. Una veste editoriale di grande eleganza. Un apparato iconografico unico per qualità delle riprese fotografiche e degli allestimenti.

Divisa in *itinerari gastronomici* (dalla Cina alla Tur-  
chia, dall'Ungheria alle Balea-  
ri, dalla Pro-  
venza alla campagna toscan-  
na) e in

(dalla Cina alla Tur-  
ri, dalla Pro-  
na) e in



volumi di *ricette* (con il vino, la cacciagione, le verdure, i formaggi, il tè)  
*In Tavola* rappresenta un modo tutto nuovo di intendere la cucina, per il  
pubblico curioso e intelligente che vuole non solo cimentarsi con i fornelli  
ma anche conoscere, capire, viaggiare.

**I N T A V O L A**

In libreria i primi quattro volumi:

LE PIÙ BELLE RICETTE DAL MONDO  
pagine 224, lire 38.000

LE PIÙ BELLE RICETTE CON IL VINO  
pagine 224, lire 38.000

LE PIÙ BELLE RICETTE DALLA CINA  
pagine 208, lire 38.000

LE PIÙ BELLE RICETTE CON IL TÈ  
pagine 192, lire 38.000

*Libri da mangiare  
con gli occhi.*

  
**GIUNTI**

