

FRANCESCO DE BARTOLOMEIS

Maria Montessori e la pedagogia scientifica

A CURA DI MAURA TRIPI
E VINCENZO SCHIRRIPA



EDUCAZIONE E TRASFORMAZIONE SOCIALE

TESTI / I

S
D
N
A

Ledizioni 

IANUS

EDUCAZIONE E TRASFORMAZIONE SOCIALE

TESTI / I

Collana diretta da Antonio Vigilante

COMITATO SCIENTIFICO

Roberto Alessandrini, Università Pontificia Salesiana; Daniel Buraschi, Università della Laguna (Spagna); Cristina Breuza, educatrice e pedagoga; Irene Culcasi, Università Lumsa, European Association of Service-Learning in Higher Education (EASLHE); Maria D'Ambrosio, Università Suor Orsola Benincasa; Paolo Landri, Consiglio Nazionale delle Ricerche; Giuseppina Rita Mangione, Indire; Mariateresa Muraca, Universidade Federal do Pará (Brasile); Vincenzo Schirripa, Università Lumsa; Claudia Secci, Università di Cagliari; Tiziana Tarsia, Università di Messina; Maura Tripi, Università Lumsa, Movimento di Cooperazione Educativa (MCE); Paolo Vittoria, Università Federico II di Napoli

FRANCESCO DE BARTOLOMEIS

Maria Montessori
e la pedagogia scientifica

a cura di Maura Tripi e Vincenzo Schirripa

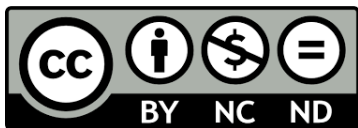
LEDIZIONI

Immagine di copertina: Lavoro all'aperto presso la Casa dei Bambini di via Giusti. Accanto a Montessori, Maria Maraini Guerrieri Gonzaga. Ritaglio della fotografia pubblicata in M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Loescher, Roma 1913: <atlante-montessori.org/it/immagine/23/#immagine>.

© 2025 Ledizioni LediPublishing
Via Boselli 10, 20136 Milano – Italy
www.ledizioni.it
info@ledizioni.it

ISBN cartaceo: 9791256003853

Licenza Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0.



Indice

- 7 *Uno sguardo critico alla prova:
De Bartolomeis lettore di Montessori*
Maura Tripi e Vincenzo Schirripa
- 29 MARIA MONTESSORI E LA PEDAGOGIA SCIENTIFICA
- 31 *Prefazione alla seconda edizione*
- 35 *Introduzione*
- 41 1. *Tra antropologia e psicologia*
- 41 I. La pedagogia scientifica e la rieducazione degli anormali
- 43 II. L'indirizzo antropologico
- 53 III. Critica dell'antropologia e della psicologia sperimentale
- 59 2. *Il sorgere delle case dei bambini*
- 59 I. Circostanze sociali
- 63 II. La casa socializzata
- 67 3. *L'educazione senso-motoria e la liberazione dell'infanzia*
- 67 I. Necessità del metodo
- 69 II. Il bambino e la 'semplicità' del materiale
- 74 III. Critica del metodo oggettivo
- 77 IV. Analisi e globalizzazione
- 81 V. La funzione dell'insegnante
- 87 4. *Materiali ed esercizi*
- 87 I. Materiali ed esercizi di sviluppo
- 97 II. Materiali ed esercizi di vita pratica
- 103 5. *Tirocinio senso-motorio ed 'esplosione'
nell'apprendimento della scrittura e della lettura*
- 103 I. Gli 'elementi' della scrittura e il fenomeno dell'esplosione
- 106 II. Contemporaneità di scrittura e lettura

108	III. Verso la lettura come comprensione
113	6. <i>La 'mente assorbente' e i 'periodi sensitivi'</i>
113	I. Il fenomeno di assorbimento
122	II. Periodi sensitivi
126	III. Tendenza mistico-catartica
131	IV. La 'mente assorbente' e il metodo
133	7. <i>Il bambino come padre dell'uomo</i>
133	I. Il bambino incompreso
137	II. Il bambino può lavorare per una umanità migliore
143	8. <i>Le influenze di una psicoanalisi senza libido</i>
143	I. Segni di un approfondimento psicologico
147	II. Significato dell'incontro con la psicoanalisi
153	III. Deviazione e normalizzazione
159	9. <i>Cultura, didattica e formazione morale</i>
159	I. L'educazione sensoriale come cultura
161	II. Disegno
165	III. Linguaggio
166	IV. Numerazione e aritmetica
170	V. Immaginazione ed esperienza
174	VI. Educazione morale e socializzazione
181	VII. Perfezione fin dall'inizio
183	VIII. Estensione del metodo
189	<i>Conclusione</i>

Uno sguardo critico alla prova: De Bartolomeis lettore di Montessori

Maura Tripi e Vincenzo Schirripa

1. *L'apprendistato fiorentino*

Quando esce la prima edizione di questo libro, nel 1953, Francesco De Bartolomeis ha trentacinque anni e, alle soglie della cooptazione accademica, è nel pieno di una fervida attività¹. Nato nel 1918 a Pellezzano, vicino Salerno, ha trovato a Firenze il suo ambiente di iniziazione intellettuale. Al Magistero fiorentino si laurea con Ernesto Codignola; un suo acceso pamphlet su *Idealismo ed esistenzialismo* (Ricciardi, Napoli 1944) suscita l'interessamento benevolo di Benedetto Croce che ne fa occasione di polemica contro la "moda" esistenzialista (Croce, 1945). Gli anni decisivi per la sua maturazione come studioso li trascorre a bottega presso il nucleo originario di quella che sarà poi nota come la Scuola di Firenze. Intorno a Codignola, che insegna ancora al Magistero fino a metà degli anni cinquanta, e alla moglie Anna Maria Melli, che più direttamente si occupa della Scuola-città Pestalozzi, si irradia una rete di impegno pedagogico che De Bartolomeis frequenta con energica partecipazione. Nei primi anni Cinquanta insegna come libero docente a Pisa e Firenze, incontra educatori e insegnanti nelle iniziative della sezione italiana della New Education Fellowship, scrive e traduce.

¹ V. Schirripa si è occupato in particolare dei paragrafi 1 e 2; M. Tripi dei paragrafi 3-7; entrambi dell'8.

Con Lamberto Borghi e Margherita Fasolo, De Bartolomeis condivide il coordinamento redazionale di “Scuola e città”, che comincia le sue pubblicazioni a fine marzo del 1950. Fra i tre, è colui che con più visibile frequenza lascia nella vita materiale della rivista l'impronta della propria curiosità intellettuale. E della sua verve di polemista. Le riviste culturali e scientifiche come “Scuola e città” costruiscono infatti la propria comunità di lettori anche attraverso schermaglie in punta di penna con gli avversari. Così già dai primi mesi la rivista si trova a incrociare le lame con Giovanni Gozzer per parte cattolica e, per parte comunista, con Lucio Lombardo Radice – chiamato in causa originariamente da una critica di Codignola verso l'Associazione pionieri d'Italia. De Bartolomeis non si sottrae all'occasione e, nel 1951 (n. 4, pp. 132-5), si accoda alla polemica con una replica in qualità di “provinciale della pedagogia”. “Provincia pedagogica” è una formula usata da Lombardo Radice contro la cerchia laica di Codignola. De Bartolomeis da un lato la riprende con implicita autoironia: non gli sfugge la propria condizione di *outsider*, non solo perché meridionale ma soprattutto perché estraneo al tessuto di relazioni che accomuna i contendenti – la storia delle avanguardie politico pedagogiche del Novecento italiano è innervata di relazioni familiari e di altri vincoli di prossimità sociale. Dall'altro la rinvia al mittente, addebitando al mondo comunista una incomprensione profonda del portato dell'attivismo e delle scienze umane contemporanee; ricezione che il gruppo fiorentino promuove invece proprio come fattore di sprovincializzazione della pedagogia italiana. La fa propria, infine, per precisare i termini della propria appartenenza ad una comunità intellettuale eterogenea che ha al suo interno uno spettro articolato di sensibilità politiche: se Codignola ed altri, dopo aver traversato fortunatamente il ventennio, riaffermano la matrice liberale del proprio pen-

siero sulla democrazia, De Bartolomeis rivendica per sé una posizione socialista non condiscendente con il Pci. Non sfugga al lettore di oggi la particolare configurazione di questa “provincia pedagogica” laica. È stato abbastanza tematizzato il rapporto privilegiato fra le avanguardie dell’educazione attiva in Italia e le cosiddette “terze forze” (di sinistra liberale, socialiste non frontiste, repubblicane, post-azioniste) che nella stagione del centrismo e nel contesto della guerra fredda interna occupano una posizione marginale rispetto ai partiti di massa. È difficile inquadrare il progetto culturale di quel gruppo di pedagogisti senza collocarlo in uno spazio di iniziativa politica non remissiva animato da attori che si percepiscono e si rappresentano come minoranza critica e aperta. La modernizzazione del costume educativo, in Italia come altrove, fa parte dell’agenda di una borghesia colta sulla quale fa molto presa un senso di responsabilità pedagogica, come fosse un dovere di status contribuire attraverso l’innovazione educativa a una rigenerazione morale della società. Nel contesto in cui nasce questo libro si intrecciano diversi livelli di elaborazione culturale che non è facile tenere distinti: l’attenzione ai rapporti di forza, ora che il mondo cattolico ha aggiunto al tradizionale insediamento nel tessuto delle istituzioni educative una centralità politica e un controllo dell’amministrazione scolastica senza precedenti; la vigilanza morale sui volti opposti (incluso quello comunista) di un antico costume clericale che ostacola una possibile trasformazione della scuola e della convivenza civile nel verso della democrazia; la responsabilità di un’analisi critica che offra una bussola nel panorama animato e contraddittorio dell’innovazione educativa.

2. *Una stagione feconda*

L'autocostruzione intellettuale di De Bartolomeis lascia quindi nel mensile diretto da Codignola una scia abbastanza riconoscibile: recensioni, saggi, interventi più occasionali. Alveo privilegiato di un così robusto flusso di lavoro è, prima ancora che la rivista, il catalogo de La nuova Italia. Alla collana *Educatori antichi e moderni* De Bartolomeis contribuisce con traduzioni (Livingstone, Boutroux, Cousinet) e monografie: su Locke, sul sistema educativo inglese e, in quello stesso 1953, su Pizzigoni e Decroly, oltre che Montessori (scomparsa da pochi mesi, il 6 maggio 1952).

A questa gloriosa collana è stato attribuito il merito di aver contribuito ad accreditare in Italia un canone pedagogico aggiornato, ad integrare più organicamente negli studi pedagogici le prospettive democratiche dell'attivismo. Ma non va dimenticato che questi meriti culturali si acquisiscono dialogando con un pubblico e con le sue modalità di fruizione: spesso si tratta di brevi monografie commercialmente tarate per l'aggiornamento degli insegnanti e, soprattutto, per la preparazione ai concorsi magistrali. È questo, per esser chiari, il *frame* in cui *Maria Montessori e la pedagogia scientifica* viene annunciato dalle colonne di "Scuola e città", così come la coeva *Introduzione alla didattica della scuola attiva* e altri lavori di Borghi e Fasolo. Come capita a molti altri studiosi, è anche attraverso una produzione di monografie di sintesi con queste caratteristiche che il nostro autore affina le sue qualità di saggista, a cominciare da una prosa incisiva e da una spiccata intenzionalità critica. Anche nei lavori che potrebbero supporre più compilativi e occasionali, De Bartolomeis mette a fuoco un apporto interpretativo originale e fa sentire la propria voce in modo riconoscibile. Nel nostro

caso, segnando anche una tappa non irrilevante della ricezione di Montessori nel contesto pedagogico italiano (Cives, 1987, p. 195).

Attraverso la frequentazione degli autori studiati in questi anni (in particolare il “suo” Decroly, come vedremo) ed esercitando uno sguardo aperto su temi di attualità pedagogica e comparazione educativa, De Bartolomeis va incubando *La pedagogia come scienza* (sempre per la collana *Educatori antichi e moderni*, sempre del 1953), che forse è il saggio più rappresentativo dei suoi anni fiorentini. Anni che volgono al termine: nel 1955 si conclude l’itineranza accademica di Lamberto Borghi che, dopo il biennio palermitano (1952-54) in cui ha tentato di organizzare un polo meridionale della NEF e collaborato con Danilo Dolci, fa un breve passaggio a Torino per approdare infine all’Università di Firenze. È il turno di De Bartolomeis che, chiamato a Torino, vi trascorrerà la sua carriera universitaria (1956-1988) e poi una lunga vecchiaia, animata da passioni artistiche e intellettuali, che oltrepassa la soglia dei 105 anni.

3. *Uno sguardo bifocale: Montessori e Decroly*

Nell’intensa produzione di questo periodo, la monografia dal titolo *Ovide Decroly* (da qui in poi richiamato con l’abbreviazione: 53D) è quasi un libro gemello di *Maria Montessori e la pedagogia scientifica* (da qui: 61M). Escono entrambi all’inizio del 1953: Decroly è il n. 119 della collana *Educatori antichi e moderni*, Montessori il n. 120. Ovide Decroly (1871-1932), psicologo e pedagogista belga, esponente della *éducation nouvelle*, ha elaborato la teoria della globalizzazione come punto di partenza attraverso cui ciascun essere umano, sin dalla nascita, acquista conoscenze e si esercita nelle attività di adattamento all’ambiente naturale e sociale.

Dalle pagine dei due libri emerge con evidenza l'interesse e l'approfondimento parallelo per i due studiosi, i richiami reciproci e frequenti ai quali sembrano rendere queste due opere in qualche modo complementari. Nell'introduzione del volume su Decroly, De Bartolomeis sceglie di inserire un paragrafo dedicato al confronto aperto e sintetico tra il punto di vista analitico-sensoriale di Montessori e quello globale e sociale di Decroly. È evidente, De Bartolomeis non dissimula la sua preferenza per lo studioso belga – e continuerà a mostrarla anche nel volume dedicato a Montessori – attribuendo all'educazione montessoriana un equivoco sostanziale che “capovolge l'ordine psicogenetico” (53D, p. 8), secondo cui la differenziazione delle qualità è successiva all'intuizione globale dell'oggetto. Non solo, essa è manchevole di quella “leva essenziale, cioè la capacità di rivolgersi agli interessi, alla condizione del bambino nel suo ambiente naturale di esperienza e di osservazione e di scambi affettivi” (ivi, pp. 8-9).

Ciò che rende interessante questo confronto sono, invece, proprio i punti di partenza e le condizioni di lavoro e ricerca che accomunano le due figure. Entrambi elaborano un metodo pedagogico su procedimenti rigorosi di tipo scientifico, che si basano sugli esperimenti psicologici e sul loro rapporto con l'elaborazione di pratiche educative efficaci, rispondenti allo sviluppo infantile. A maggior ragione, questa necessità proviene dal lavoro di “rieducazione degli anormali” la quale ha tenuto insieme “con urgenza angosciata le ragioni di quella inseparabilità” (53D, p. 2).

Da questa seppur relativa, ma forte comunanza di premesse, si dipanano due percorsi molto diversi, opposti per certi versi negli esiti e, di conseguenza, nelle applicazioni didattiche.

C'è innanzitutto una differenza generale tra il metodo montessoriano e quello decrolyano, che De Bartolomeis indi-

vidua nel fatto “che quest’ultimo unisce a una più rigorosa impostazione scientifica la più grande libertà nella scelta e nell’uso del materiale, e manifesta una netta preferenza per le forme viventi e reali in luogo di quelle geometriche o schematizzate” (6IM, p. 130). Partiamo dalle occasioni di confronto che troviamo nel testo sullo studioso belga: l’educazione senso-motoria presuppone, per Decroly, esercizi che impegnano capacità intellettuali (53D, p. 40). Montessori, invece, difende per tutta la vita il carattere di “astrazione materializzata” del materiale sensoriale e un ordine analitico di conoscenza, che passa dal riconoscimento dell’identità, poi dei contrasti, infine delle somiglianze e gradazioni di cui i materiali stessi sono portatori.

Sulla base degli studi di Decroly, la rieducazione degli anormali, oltre a includere attività di tipo intellettuale, trova un solido punto d’appoggio nella sfera affettiva, intesa come “capacità pratica di stabilire rapporti sociali”, con esercizi presentati in forma di giochi e di procedimenti attivi (53D, pp. 41-42). Vedremo come, invece, la dimensione sociale dell’origine stessa delle Case dei bambini si risolse in una promessa che non ebbe seguito.

Un ulteriore passaggio in cui De Bartolomeis palesa che non sono i “particolari tecnici di questa parte del metodo montessoriano” ad attrarre la sua attenzione, “anche perché essi non ci rivelano niente di veramente nuovo” (6IM, p. 128), quanto piuttosto il confronto con il metodo decrolyano, è nella parte in cui affronta l’apprendimento aritmetico. Anche qui pone accanto il punto di partenza diametralmente opposto: in un caso simboli, materiali che pretendono di cogliere l’ossatura della realtà, lasciandosi sfuggire la realtà stessa; nell’altro caso la vastità delle forme concrete, senza alcuna predeterminazione (6IM, pp. 128-130).

4. *Il disegno tra tecnicismo e libera espressione*

Il confronto aperto con Montessori lo si trova ancora una volta quando si affronta il principio dell'*espressione* del metodo decrolyano, che risponde a uno dei tre principi psichici su cui si basa la vita nell'*Ecole de l'Ermitage* – gli altri due sono osservazione e associazione. In particolare, il disegno è una delle forme di espressione concreta della vita scolastica attiva, in quanto rappresenta uno strumento di conoscenza dello sviluppo psichico dell'allievo: l'educatore può offrire un supporto corretto all'apprendimento delle capacità di rappresentazione grafico-pittorica solo sulla base della conoscenza della sua psicogenesi, ma senza intralciarne il processo di elaborazione che procede da forme caotiche e disordinate, da una modalità grafica complessa che si evolve nel tempo e che arriva a riconoscere e a produrre elementi analitici (6IM, pp. 123-129). Dall'altro lato, le semplificazioni d'ispirazione geometrica che partono da una "perfezione sin dall'inizio" (53D, p. 129; 6IM, p. 140) sono da considerarsi "un grave errore" (ivi), perché disancorate dalla realtà, dalla sua percezione innanzitutto globale e dagli effettivi processi psichici di conoscenza attivati sin dai primi anni di vita.

Montessori assorbe il disegno al suo metodo come un fatto meccanico-tecnico e mai espressivo. Coerentemente con un approccio analitico, include sin dall'inizio quella che Decroly ha osservato come fase psicogenetica finale, l'imitazione: secondo lo studioso belga imitare non è un atto passivo, ma arriva molto più tardi, quando si è acquisita "una notevole capacità di riconoscere e adoperare gli elementi obiettivi" (6IM, p. 130). Per Montessori la copia e la decorazione, invece, hanno grande importanza nella misura in cui rendono familiari forme geometriche e colori (6IM, p. 122). L'altro esercizio concepito nel sistema montessoriano è la composi-

zione creativa a partire dagli incastri geometrici. Per Decroly il disegno è una questione visiva, prima che motoria; per Montessori il disegno si risolve in una preparazione manuale che poi volgerà alla scrittura e alle composizioni grafiche mature. L'idea di creatività espressa da Montessori diverge rispetto a uno degli elementi caratterizzanti l'attività infantile, il disegno espressivo, su cui la scuola attiva ha costruito strade longeve di sperimentazione educativa e pratiche didattiche. A conferma di questa divergenza, le stesse parole di Montessori, citate da De Bartolomeis e riprese da *L'autoeducazione nelle scuole elementari* (1916), guardano alle prime forme grafiche libere come "orrendi sgorbi [...] mostruose espressioni di abbandono dell'anima" (Montessori, 1916, cit. in *6IM*, p. 123).

Nella scuola attiva i cosiddetti *scarabocchi* – termine che ha rinforzato culturalmente una connotazione negativa di queste produzioni infantili – e la libera produzione grafico-pittorica hanno assunto un valore centrale per la conoscenza dei bambini e delle bambine e come strumenti di elaborazione della conoscenza. Basti pensare, a titolo esemplificativo, al lavoro di Célestin Freinet ed Elise Lagier-Bruno – che, in seguito al matrimonio, si firmerà Elise Freinet –, al metodo naturale applicato al disegno e alla "grafica primitiva" come attività spontanea di libera espressione ancora prima che per fini estetici o didattici. Il disegno non si riversa nel gusto borghese della decorazione, né è puramente fantasioso, ma rappresenta un mezzo per esplorare la propria esperienza di realtà (Lagier-Bruno, 1931). Sul versante montessoriano il disegno libero si trova, agli antipodi, tra le prove di immaturità che mostrano come appaia l'essere umano senza educazione.

Al confronto diretto con Decroly, infine, si accompagna anche quello più velato: Decroly non dice di essere il primo

che teorizza la globalizzazione (53D, p. 13), non idealizza il proprio metodo (p. 140) e non ama i decrolyani (p. 158). A leggere queste affermazioni, non si può non pensare a quello che De Bartolomeis afferma relativamente alla studiosa italiana. La critica allo stile di Maria Montessori appare in qualche modo sempre implicito, anche quando non la si nomina apertamente.

5. La via opposta alla scuola attiva

Il confronto con Decroly riemerge diverse volte ma è dosato al fine di non rendere lo studio leggibile esclusivamente in chiave comparativa. E non è l'unico riferimento: De Bartolomeis sviluppa l'analisi critica e articolata della pedagogia scientifica di Maria Montessori utilizzando una costellazione di termini di paragone a lui familiari, posti nel passato e nel presente della studiosa. Pur riconoscendo l'innovazione del metodo e il suo impatto duraturo a livello internazionale, ne mette in luce i limiti concettuali e operativi ampliando le sue argomentazioni alla rete nazionale e internazionale entro cui concetti ed esperimenti sono innestati. Partendo dagli studiosi precedenti della psicologia e della medicina sperimentale, così come della pedagogia scientifica a cui Montessori fa riferimento, De Bartolomeis ne evidenzia una selezione a suo parere troppo angusta, che non tiene conto, ad esempio, dei lavori di Claude Bernard, e una interpretazione non conforme all'effettiva applicazione dei metodi, come nel caso di Alfred Binet. Inoltre, la definisce immodesta nel suo auto-proclamarsi colei che ha posto "la prima pietra miliare relativa all'educazione dei deficienti e alla fondazione delle loro scuole speciali", durante il primo Congresso pedagogico nazionale italiano nel 1898, visto il sorgere diffuso di iniziative e istituti dedicati nell'ultimo decennio del XX secolo.

Questa selettività, se da un lato ha permesso di definire un metodo coerente e strutturato, dall'altro ha contribuito a una visione parziale che privilegia l'approccio psicologico e analitico rispetto a una prospettiva più globale e sociale. Tale impostazione risulta "opposta a quella seguita dalla pedagogia della 'scuola attiva'" (61M, p. 45), che integra l'apprendimento con l'esperienza e il contesto sociale.

Eppure, sin dal *Discorso inaugurale* pronunciato in occasione dell'apertura della seconda Casa dei bambini nel quartiere San Lorenzo di Roma, nel 1907, l'istituzione delle strutture montessoriane sembrava accompagnare la realizzazione di un progetto sociale di grande impatto e innovazione, in cui alla casa socializzata si accompagnava la funzione materna socializzata e una prospettiva di emancipazione della donna coerente con l'impegno nei movimenti femminili internazionali di Montessori di quel periodo. Nel *Discorso* sembra addirittura che la dimensione socializzata metta in ombra gli aspetti didattici della Casa dei bambini. Tanto che, a comprova della forza e dell'incisività di questo messaggio, il *Discorso inaugurale* fu una delle parti omesse dall'edizione del 1926 de *Il Metodo*, nel tentativo, poi fallito, di smorzare i toni diretti e creare un compromesso con le posizioni della Chiesa e del regime fascista (Cives, 2020, p. xxv-xxvii).

Alla dimensione sociale, però, la teoria scientifica e la realtà delle Case dei bambini sceglieranno sin dai primi passi una sempre più evidente concezione spiritualistica, sovrapposta più che integrata secondo un rigoroso procedimento metodologico alla didattica dei materiali di sviluppo e delle attività pratiche. Dell'"involuzione spiritualistica" che si svilupperà in una fase ulteriore del pensiero montessoriano, De Bartolomeis rintraccia il germe proprio nei bruschi passaggi tra gli elementi antropologici e il piano spirituale, già presenti nell'opera *Antropologia pedagogica*.

Ritorna poi su questi nodi critici quando affronta il tema dell'educazione morale e dell'educazione religiosa, in cui il fondamento psicologico arriva a scomparire, per inserirsi nella didattica confessionale più tradizionale e prendere una forma caricaturale del metodo stesso (61M, p. 140)². Nel paragrafo corrispondente del testo su Decroly, De Bartolomeis sottolinea, invece, come “[a]nche la morale, specie quando è in questione l'educazione, è un campo di ricerca positiva” (53D, p. 149) e trova spazio e fondamento in un ambiente che favorisce le attività sociali e la collaborazione.

L'emancipazione dell'infanzia concepita da Montessori non tiene conto delle relazioni sociali, che non siano quelle con la direttrice, e passa dall'emancipazione individualizzata ed esclusivamente interiore. Alcuni nodi risultano particolarmente interessanti proprio alla luce del fatto che rendono visibile la distanza tra la visione pedagogica montessoriana e quella della scuola attiva.

Montessori si distingue, innanzitutto, per un approccio che enfatizza la concentrazione individuale, di impostazione mistico-catartica e in nome di un lavoro inteso come costruzione dell'uomo, incosciente e creatore, che assume caratteristiche specifiche nell'infanzia rispetto al significato proprio del mondo adulto. La conseguenza di questa chiave di lettura è considerare l'inesattezza del gioco e dell'immaginazione come

² Qui l'autore affronta secondo le sue corde un tema ricorrente e denso nella critica a Montessori, quello dell'educazione religiosa. È utile ricordare le posizioni espresse in diverse occasioni da Dina Bertoni Jovine, per esempio nel recensire la nuova edizione del *Metodo* che esce nel 1950 con il titolo *La scoperta del bambino*: la studiosa marxista sostiene si tratti di una confessionalizzazione opportunistica ed esteriore del metodo, poco comprendendone ad esempio l'investimento nelle forme della liturgia (Bertoni Jovine, 1951). Sul carattere non occasionale di queste scelte cfr. almeno De Giorgi, 2018.

principali attività infantili (6IM, p. 93). Pur accogliendo alcune istanze della psicoanalisi, infatti, Montessori relega elementi come il gioco e l'immaginazione a una dimensione patologica.

A differenza dell'educazione montessoriana, secondo De Bartolomeis la scuola attiva ha, invece, raccolto e difeso l'idea costruttivistica del gioco come mezzo di elaborazione di esperienze e conoscenze, nonché di uno strumento di costruzione delle capacità sociali dei bambini e delle bambine. Anche nella prospettiva materialistica di Freinet, infatti, si evidenzia come “[s]e la parola gioco non fosse stata così avvilita, potremmo chiamare *gioco-lavoro* tutte quelle nostre attività che rispondono totalmente ai più profondi bisogni della specie, compreso lo stesso bisogno del gioco. Ed è questa la ragione per cui le nostre tecniche sono così tenute in considerazione” (Freinet, 1975, p. 416).

Il discorso di Montessori sembra accostarsi ad un certo globalismo quando interviene sulla comparsa della scrittura, che viene descritta come una vera e propria “esplosione”, non dovuta a un fenomeno miracoloso, ma spiegato alla luce degli esercizi sensoriali che la precedono. Alla scrittura si accompagna in modo parallelo la lettura, riconosciuta come “l'interpretazione di un'idea, da segni grafici” (*ibidem*, p. 73) e sviluppata dalla lezione in tre tempi di Séguin, che segue un metodo fonico-simbolico di apprendimento. Il globalismo proposto da Montessori, diversamente dalla scuola attiva, si manifesta come una frammentazione dell'esperienza educativa in attività specifiche e isolate, riflette una visione che scompone piuttosto che integrare le strutture della conoscenza. Di fatto viene proposto un procedimento inverso rispetto alla globalizzazione: scrittura e lettura vengono apprese indipendentemente dalla comprensione, e l'apprendimento non sorge da una necessità d'uso, ma dalla forma sensoriale delle attività analitiche proposte dall'adulto.

6. *Ambiente e socialità*

Allo stesso modo, sembra finalmente comparire la dimensione concreta dell'adattamento all'ambiente e alle interazioni sociali all'interno della Casa dei bambini nelle attività pratiche. In un ambiente costruito non sulle limitazioni, ma sugli inviti all'azione, ciascun bambino ha innumerevoli occasioni per interagire con le cose, con gli arredi e gli oggetti reali, e incrocia le azioni degli altri. La vita pratica risponde, però, non ad atti creativi, di produzione di qualcosa di nuovo, ma a un lavoro di tipo conservativo, ispirato a una corrispondenza tra ordine interiore e esteriore. Anche in questo caso, De Bartolomeis attribuisce a Montessori di aver trascurato un principio cardine della pedagogia dell'infanzia maturata nel Novecento: la necessità di favorire espressioni non semplificate e ridotte, scomposte in modo analitico, ma complesse e capaci di investire a pieno titolo la libertà e le sfide di adattamento.

De Bartolomeis pone l'accento su un dualismo irrisolto tra libertà e autorità nel metodo montessoriano, in cui la gestione dell'ambiente educativo e dei comportamenti infantili risente di un'effettiva libertà limitata e di un autoritarismo e un controllo adulto riversati nei materiali di sviluppo. Pur riconoscendo l'importanza dell'ambiente preparato, sottolinea come questo venga talvolta semplificato in un senso deterioro, limitando l'apprendimento a esperienze senso-motorie predisposte dalla struttura analizzante degli adulti.

Inoltre, la gestione del controllo del comportamento infantile, in particolare nei confronti di atteggiamenti antisociali, sembra rifarsi a pratiche di tipo repressivo, anziché promuovere una comprensione più profonda e integrativa delle dinamiche relazionali. La direttrice montessoriana, il cui spirito scientifico detta pazienza e osservazione, interviene per evitare qualsiasi disturbo al lavoro concentrato, attribuendo

una connotazione univoca e negativa alle eterogenee modalità di relazione interindividuale che possono manifestarsi all'interno di un gruppo di persone. Se prendiamo l'esempio del sistema per gruppi di lavoro elaborato da Roger Cousinet, in collaborazione delle numerose insegnanti che hanno accolto la sua proposta di sperimentazione educativa, vediamo come i comportamenti antisociali vengano riconosciuti come preparatori alla vita sociale dei più giovani (Cousinet, 1952). Anche un uso diverso da quello previsto dei materiali di sviluppo non è consentito, non soltanto epurando le azioni infantili dalla "libertà dello 'sbagliando s'impara'" (61M, p. 49), come afferma De Bartolomeis, ma non considerando la vasta gamma di cooptazione degli oggetti d'uso quotidiani che concorrono da un lato all'apprendimento culturale specifico e dall'altro al pensiero divergente e creativo.

7. Un antimontessorismo quasi simpatetico

Montessori intende cambiare la scuola perché ha piena consapevolezza del fatto che non è sufficiente cambiare gli insegnanti, nemmeno quando questi maturano un sano spirito scientifico. In questa sua visione chiara e dirimpente sta uno dei meriti più grandi che De Bartolomeis le riconosce. Ma, pur avendo compiuto un lavoro di grande valore pedagogico, Montessori ha spesso "dato con una mano e tolto con l'altra" (61M, p. 136), risultando incoerente rispetto alla questione centrale della sua opera: l'affermazione della differenza tra adulti e bambini.

De Bartolomeis guarda al modo di procedere del pensiero e delle pratiche montessoriane come a una serie di inciampi. Montessori ha avuto il grande merito di svelare il bambino come essere profondamente incompreso, e continuerà a farlo durante tutta la vita, senza smorzare il suo stile diretto e la

sua fermezza di affermazione, anche quando si riferirà al neonato (1956/1991). Questa convinzione profonda si adatta male, secondo De Bartolomeis, con una costruzione analitica dei materiali che parte da una semplificazione, seppur scientifica, da parte dell'adulto. Il materiale di sviluppo induce un procedimento analitico, attraverso il filtro di chi lo ha imbastito per qualcun altro.

Allo stesso modo, il controllo sui comportamenti sociali – e antisociali – consente solo determinate forme convenzionali di socialità, quali la cortesia, la concordia e l'aiuto reciproco, di fatto prese in prestito dal mondo adulto (*ibidem*, p. 136). Nell'uno e nell'altro caso, l'analisi di De Bartolomeis mette in luce come il segreto della congruenza tra i bisogni del bambino e i materiali didattici, che Montessori ritiene di avere scoperto, parta da un assunto che risulta invece essere arbitrario, e non in linea con gli studi psicologici e psicoanalitici, dal momento che apprendimento senso-motorio e metodo analitico non stanno bene insieme (*ibidem*, pp. 44-45).

Sebbene Montessori abbia compreso le profonde ragioni dell'attività infantile, il suo approccio non considera che la differenza tra bambini e adulti risiede più nelle strutture cognitive che nel grado delle capacità. Questo approccio analitico, per quanto innovativo, non riesce a valorizzare appieno la complessità dell'infanzia e delle sue potenzialità. Quello di De Bartolomeis (2018, p. 71) è così

una sorta di antimontessorismo che non disconosce i meriti storici della fondatrice delle “Case dei bambini”. Intendiamo dire che non bisogna rimpicciolire e adattare le cose perché siano comprese. Alla fine il lavoro risulta inutile o addirittura dannoso se la comprensione ha come oggetto cose fittizie, snaturate, irriconoscibili, private dei caratteri e dei nessi vitali che le determinano.

Anche la presunta universalità del metodo, che appare soprattutto per affermare la sua applicabilità alle scuole elementari, risulta contraddittoria con lo studio scientifico strenuamente sostenuto: l'uniformità delle pratiche non sembra tenere conto né delle diversità culturali, né tantomeno delle evidenti caratteristiche specifiche delle diverse età. Nonostante le evidenze scientifiche sullo sviluppo infantile, Montessori distingue il suo metodo dagli altri, tra cui da quello dello stesso Decroly (Montessori, 1949, cit. in *◊IM*, p. 145), proprio per la possibilità di innestare la liberazione dell'infanzia in qualsiasi posto e nei diversi anni di vita. La rigidità, unita a un'eccessiva fiducia nell'universalità del metodo, ha limitato la capacità del sistema montessoriano di adattarsi e rispondere in modo dinamico alle esigenze educative in continua trasformazione. Sembra essersi sempre rivolta in modo autoreferenziale a sé stessa, in una forma di "ortodossia didattica" che "anche se nasce dalla buona volontà di tenersi all'altezza del progresso pedagogico (contraddittoriamente fatto rappresentare in modo definitivo da un solo metodo) finisce sempre per recare gravi danni" (De Bartolomeis, 2021, p. 57).

Non c'è contraddizione, pare concludere l'autore, fra una prima e una seconda Montessori, l'una scienziata e l'altra animata da moventi spiritualisti (pestalozziani, precisa: *◊IM*, p. 20): quello che in tempi più recenti si è espresso in forme esplicitamente religiose è lo stesso fervore che l'ha portata, fin dai primi anni, a ipostatizzare il suo metodo come rivoluzione definitiva in quanto scientificamente accreditata. E a sottrarlo, così, alla possibilità di aggiornamento e falsificazione che un carattere davvero scientifico gli avrebbe conservato. Al netto di questa ambizione di esaurire in sé ogni orizzonte della modernità educativa, De Bartolomeis sottolinea la vitalità che il montessorismo conserva nel panorama

pedagogico contemporaneo, sebbene le sue istituzioni educative non possano più dirsi all'avanguardia come un tempo. Fra i meriti che le riconosce ce n'è uno in cui l'autore di *La ricerca come antipedagogia* (1969) sembra più esplicitamente rispecchiarsi: l'intuizione precoce e feconda, che Montessori non abbandonerà, che “la scienza dell'educazione ha come suo laboratorio principale la scuola e come sperimentatori, accanto agli specialisti, gli stessi insegnanti” (61M, p. 20). Non sembra quindi una concessione di maniera la scelta di concludere il volume ammettendo di sentirsi anche lui, dopotutto, “un po'” montessoriano.

8. *L'edizione del 1961 e questo libro ad accesso aperto*

Maria Montessori e la pedagogia scientifica esce in seconda edizione riveduta nel 1961; con lo stesso allestimento il libro sarà riproposto da La nuova Italia fino al 1980³. Al di là di alcuni interventi nella distribuzione del testo (come la nuova *Introduzione* ricavata dal primo capitolo originario) e della nuova stesura di alcuni passaggi, quella che aggiunge nuovi elementi di contesto è la prefazione. I riferimenti all'avanzamento del sapere pedagogico delle educatrici e al peso ancora preponderante delle iniziative di ispirazione religiosa nell'ambito della prima infanzia sono marcati da accenti di polemica laicista che si prestano ad essere letti nel quadro della stagione politica incipiente del centro sinistra. Una stagione di riforme in cui questioni come la formazione dei futuri insegnanti e l'offerta educativa “prescolare” per l'infanzia (l'istituzione della scuola materna statale è del 1968) sono campo d'esercizio di

³A ridosso di quest'ultima uscita, nel 1979 la Sociedad de Educación Atenas di Madrid ne pubblica un'edizione in spagnolo affidata a Faustino Martínez Goñi, traduttore per lo più impegnato su testi di interesse religioso. Non se ne segnalano altre edizioni all'estero.

un'agenda conflittuale aggiornata fra laici e cattolici, con una dialettica in qualche misura feconda (Gabusi, 2010, pp. 229-38; Ricuperati, 1990, pp. 247-50).

Dall'edizione del 1961 prende origine questa pubblicazione ad accesso aperto. D'accordo con l'autore, abbiamo cominciato a lavorare sul testo con Flavia Maria Bello e Lorena Battaglia, che ne hanno fatto oggetto delle loro tesi di laurea discusse fra il 2022 e il 2023⁴. Dal punto di vista didattico, i motivi di interesse di questo materiale riguardavano anche una più diretta conoscenza dei testi montessoriani e della letteratura critica che ne ha rivisto dialetticamente l'eredità: da questo punto di vista è stato possibile incrociare diversi livelli di lettura sinottica grazie all'avanzamento della digitalizzazione del patrimonio montessoriano. Basterà citare l'Atlante Montessori, nato dal Progetto di rilevante interesse nazionale (PRIN 2017) *Maria Montessori from the past to the present. Reception and implementation of her educational method in Italy on the 150th anniversary of her birth*, che continua a crescere e ad offrire nuove risorse grazie alla dedizione dell'équipe coordinata da Paola Trabalzini. L'altro versante di questo lavoro su *Maria Montessori e la pedagogia scientifica* riguarda in modo più specifico il suo autore, riletto attraverso un testo forse "minore" rispetto ad altri ma rappresentativo di una stagione in cui alcuni temi, come l'eredità dell'educatrice italiana più famosa al mondo, hanno polarizzato posizioni e orientamenti della pedagogia accademica italiana alle origini del suo ciclo espansivo.

⁴ F.M. Bello, *Francesco De Bartolomeis e il rinnovamento pedagogico del dopoguerra. Studio per una edizione Open Access di Maria Montessori e la pedagogia scientifica*, e L. Battaglia, *De Bartolomeis lettore di Maria Montessori. Studio per una edizione Open Access di Maria Montessori e la pedagogia scientifica*, tesi di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria, Università LUMSA, anno accademico 2021-22. Ringraziamo entrambe per aver contribuito al primo trattamento del testo.

In questi ultimi anni diverse iniziative editoriali hanno contribuito a rendere accessibile a nuovi lettori i frutti della generosità intellettuale di Francesco De Bartolomeis; ci fa piacere aggiungere questo contributo e poterlo fare nell'ambito del progetto della nuova collana *Ianus. Educazione e trasformazione sociale*.

Bibliografia

Bertoni Jovine, D., *La nuova Montessori*, "Belfagor", VI, 1, 1951, pp. 96-105.

Betti, C., *L'incidenza del pensiero e dell'opera di John Dewey e della pedagogia attivistica internazionale sul rinnovamento e sulla democratizzazione del sistema scolastico nell'Italia del secondo dopoguerra*, "History of Education and Children's Literature", 2, 2022, pp. 145-168.

Cambi, F., *La scuola di Firenze: da Codignola a Laporta: 1950-1975*, Liguori, Napoli 1982.

Cambi, F., Federighi, P., Mariani, A. (a cura di), *La pedagogia critica e laica a Firenze: 1950-2014. Modelli. Metamorfosi. Figure*, Fup, Firenze 2016.

Cives, G., *Carattere e senso delle varianti di Il Metodo*, in M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Edizione critica a cura di P. Trabalzini, Istituto Superiore di Ricerca e Formazione dell'Opera Nazionale Montessori, Roma 2020, pp. xvii-xxx, ora in atlantemontessori.org.

Cives G., *Il giudizio sulla Montessori in Italia dopo la Seconda guerra mondiale*, in G. Tassinari (a cura di), *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra*. Atti del convegno in onore di Lamberto Borghi. Università di Firenze, Facoltà di Magistero, 8-9 ottobre 1986, Le Monnier, Firenze 1987, pp. 191-199.

Cousinet, R., *Le vie sociale des enfants*, Éditions du Scarabée, Paris 1950, ed. it. *La vita sociale dei ragazzi. Saggi di sociologia infantile*, trad. F. De Bartolomeis, La nuova Italia, Firenze 1952.

Croce, B., *Una critica dell'esistenzialismo*, "Quaderni della 'Critica' diretti da B. Croce", 1, 1945, pp. 107-9.

De Bartolomeis, F., *Idealismo ed esistenzialismo*, Ricciardi, Napoli 1944.

De Bartolomeis, F., *John Locke. Il pensiero filosofico e pedagogico*, La nuova Italia, Firenze 1949.

De Bartolomeis, F., *Aspetti della educazione inglese*, La nuova Italia, Firenze 1951.

De Bartolomeis, F., *Introduzione alla didattica della scuola attiva*, La nuova Italia, Firenze 1953.

De Bartolomeis, F., *Giuseppina Pizzigoni e la "Rinnovata"*, La nuova Italia, Firenze 1953.

De Bartolomeis, F., *La pedagogia come scienza*, La nuova Italia, Firenze 1953.

De Bartolomeis, F., *Ovide Decroly*, La nuova Italia, Firenze 1953.

De Bartolomeis, F., *Programmi elementari e scuola attiva* [1948], La nuova Italia, Firenze 1953.

De Bartolomeis, F., *Maria Montessori e la pedagogia scientifica* [1953], La nuova Italia, Firenze 1961.

De Bartolomeis, F., *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli, Milano 1969.

De Bartolomeis, F., *Fare scuola fuori dalla scuola* [1983], a cura di E. Bottero, Aracne, Roma 2018.

De Bartolomeis, F., *I metodi nella pedagogia contemporanea* [1958], Gessetti colorati, Ivrea 2021.

Freinet, E., *Naissance d'une pédagogie populaire*, L'École moderne Française, Cannes 1949, ed. it. *Nascita di una pedagogia popolare*, Editori Riuniti, Roma 1975.

De Giorgi, F., *Maria Montessori tra modernisti, antimodernisti e gesuiti*, “Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche”, 25, 2018, pp. 27-73.

Gabusi, D., *La svolta democratica nell’istruzione italiana. Luigi Gui e la politica scolastica del Centro-sinistra*, La Scuola, Brescia 2010.

Gifuni, A., *Francesco De Bartolomeis: intelligenza e creatività*, Gessetti colorati, Ivrea 2022.

Iaquinta, T., *Pedagogia come arte. Teoria e concretezza in Francesco De Bartolomeis*, Anicia, Roma 2024.

Lagier-Bruno, E., *Le dessin. Première activité libre*, “L’Imprimerie à l’École”, 38, 1931, p. 101-102.

Montessori, M., *Corso di pedagogia scientifica*. Appunti e note sulle lezioni della d.ssa Maria Montessori docente nell’Università di Roma, Società Tip. Ed. Cooperativa, Città di Castello 1909, atlantemontessori.org.

Montessori, M., *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all’educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Lapi, Città di Castello 1909: cfr. Istituto Superiore di Ricerca e Formazione dell’Opera Nazionale Montessori (a cura di), M. Montessori, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all’educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Edizione critica, a cura di P. Trabalzini, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma 2000, atlantemontessori.org.

Montessori, M., *Antropologia pedagogica*, Vallardi, Milano 1910.

Montessori, M., *Il bambino in famiglia* [1936], Garzanti, Milano 1991.

Ricuperati, G., *La politica scolastica dal centrosinistra alla contestazione studentesca*, “Studi storici”, 1, 1990, pp. 235-60.

Maria Montessori
e la pedagogia scientifica

Prefazione alla seconda edizione

È motivo di disagio e di preoccupazione il fatto che mentre spetta a un'italiana – Maria Montessori – il merito di aver elaborato il primo metodo organico e scientificamente fondato di educazione infantile, proprio nel nostro paese questa educazione continui ad essere tenuta lontana dalle più urgenti riforme.

Purtroppo per la grande maggioranza delle nostre scuole materne è come se nell'ultimo sessantennio circa non fosse stato fatto quasi nulla nel campo della conoscenza e dell'educazione dell'infanzia. Come si può spiegare altrimenti una politica scolastica che non mostra minimamente l'intenzione di provvedere ai bisogni educativi dei bambini con criteri moderni e che sembra invece preoccupata soltanto di non lasciare scalfire il monopolio confessionale?

Nel novembre del 1957 in relazione a una mia ricerca sulla scuola materna mi rivolsi a una direttrice e a un ispettore di idee aperte perché mi organizzassero una riunione di educatrici dell'infanzia di una certa zona della Lombardia. Quale fu la mia meraviglia nel trovarmi di fronte a una cinquantina di maestre, tutte suore e religiose, tranne una!

Non si tratta di una situazione del tutto eccezionale. Basta consultare l'*Annuario statistico dell'istruzione italiana 1959* e considerare i dati (gli ultimi ufficiali) che si riferiscono all'anno 1957-58. Nelle scuole materne troviamo la seguente distribuzione:

- scuole gestite da enti pubblici: 360.967 alunni e 4.501 direttrici e insegnanti religiose su un totale di 9.520;
- scuole gestite da laici: 420.406 alunni e 8.104 direttrici e insegnanti religiose su 11.684;
- scuole gestite da enti religiosi: 298.614 alunni e 7.612 direttrici e insegnanti religiose su 8.491.

Dunque per il 70% circa (20.217 su 29.695) il corpo insegnante è costituito da religiosi. Dati allarmanti ma tuttavia ben lontani dal fornire l'esatta misura dell'incidenza dell'indirizzo clericale sull'educazione infantile. Infatti il restante 30% circa che statisticamente figura costituito da laiche indica soltanto che non si tratta di suore. Nessun riferimento quindi a un diverso orientamento pedagogico. Religiose e laiche hanno in comune la più desolante preparazione. Le eccezioni sono veramente poche. Né si profila qualcosa che induca bene a sperare per l'avvenire. È chiara invece l'ostinazione a non voler includere la scuola materna (meglio sarebbe chiamarla "scuola per l'infanzia") nel sistema pubblico di istruzione, primo passo indispensabile per farla sviluppare in una atmosfera democratica e per mettere a suo servizio la sperimentazione pedagogica.

Dobbiamo sottolinearlo: i principi confessionali (che ignorano, a volte con candore, l'abc dell'educazione infantile) dominano quasi ovunque, sia che ci si richiami al metodo Agazzi, sia al metodo 'misto', sia allo stesso metodo Montessori.

Il fardello della più retriva tradizione religiosa e morale continua a pesare sui bambini; e un timore superstizioso per la scienza è più diffuso di quanto si creda. Qua e là si nota qualche progresso: i freni di una disciplina irrazionale si sono un po' allentati, il tratto della maestra si è fatto più comprensivo, si accolgono materiali e procedimenti nuovi, *c'è un certo riconoscimento del diritto al gioco. Ma manca il coraggio e la preparazione per spingersi decisamente più avanti come l'infanzia* – questa che è l'età più importante e delicata – richiede. I problemi di fondo restano insoluti e si fa di tutto per scoraggiare studi seri e innovazioni radicali.

Come dimostreremo nel presente saggio, le tecniche della Montessori sono inattuali in gran parte e le pretese dei mon-

tessoriani ortodossi sono dannose. Ma è di enorme attualità rifarsi alle origini dell'appassionata protesta che la Montessori levò con consapevolezza scientifica a favore della liberazione dell'infanzia.

Torino, marzo 1961.

F. D. B.

Introduzione

L'ultimo decennio del secolo scorso è veramente pionieristico nel campo dell'educazione tanto dei normali quanto degli anormali. Sorgono le prime "scuole nuove", acquistano carattere educativo su base clinica i ricoveri per deficienti. All'intento pratico, cioè di trasformare le istituzioni, si accompagna una fervida e radicale revisione teorica dei concetti dell'educazione; si parla sempre con maggiore insistenza di pedagogia scientifica. Anche gli avversari della scienza, ossia coloro che pretendono ancora dedurre il sistema dell'educazione dalla filosofia generale, non resistono alla tentazione di chiamare scientifiche le loro speculazioni astratte. Ma che per questi ultimi la scienza non abbia niente a che fare con un atteggiamento sperimentale lo si comprende subito quando si consideri che essi mirano a stabilire il concetto scientifico di educazione: ancora una volta il concetto e non l'allievo è al centro della ricerca educativa.

Nel trapasso dal vecchio al nuovo secolo, la discussione intorno all'ambito e ai caratteri della pedagogia scientifica era molto viva e mirava a stabilire non solo se e in quale senso l'indagine circa i problemi educativi possa costruirsi a scienza autonoma, ma anche a quali conseguenze pratiche per la trasformazione dei metodi educativi e dell'organizzazione scolastica porti una tale scienza.

L'educazione fu tirata da tutte le parti dagli specialisti e ciascuno di essi si attribuiva la capacità di assicurarle un saldo fondamento scientifico. Tutti si appellavano alla scienza, ma ciò che volta a volta si intendeva per scienza andava alla speculazione più aprioristica alla ricerca positiva più angusta ed esteriore.

Maria Montessori fin dall'inizio si trovò cacciata nel bel

mezzo di queste dispute sul valore scientifico della pedagogia ed ella vi partecipò con passione e con l'intento di trovare una soluzione originale.

Chiarimento teorico e coscienza della necessità di una effettiva trasformazione stanno insieme nell'opera della Montessori ed è per questo che la sua teoria pedagogica si delinea come metodo; anzi, e lo vedremo ampiamente in seguito, per lei niente altro può dare carattere scientifico alla pedagogia se non la scoperta di un metodo capace di risolvere effettivamente con mezzi scientifici i problemi dell'educazione. Proprio questo originario orientamento pratico la portò a polemizzare con alcune tendenze della psicologia contemporanea alle quali, per molti aspetti, era molto vicina; notava in esse una esteriorità riguardo alle finalità educative; cioè esse se permettevano di conoscere l'allievo, non erano in grado di fornire a questo i mezzi per la sua educazione. Nella ricerca di una psicologia, per così dire, non misuratrice ma trasformatrice, la Montessori si incontrò con i due medici francesi Itard e Séguin.

È un luogo comune che la Montessori sia arrivata all'educazione dei normali dopo un tirocinio nelle pratiche della rieducazione degli anormali. E a questo proposito si fa il parallelo con Ovide Decroly. Tra l'altro c'è una corrispondenza di date tra le attività dei due pedagogisti. La prima negli anni 1898-1900 si dedica alla rieducazione dei frenastenici e tiene corsi di lezioni su tale argomento; il secondo nel 1901 fonda a Bruxelles l'Ecole d'enseignement spécial; l'Italiana nel 1907 fonda a Roma la prima Casa dei Bambini, il Belga nello stesso anno fonda, sempre a Bruxelles, l'Ecole de l'Ermitage; inoltre entrambi sostengono che la didattica per gli anormali con opportune modificazioni può essere estesa ai normali.

Ma appena si vada un po' più in fondo nell'esame del pensiero dei due pedagogisti, le differenze appaiono più nume-

rose delle somiglianze. La prima differenza di rilievo è che la legittima insistenza della Montessori sui fondamenti antropologici e igienici tende a ricercare una integrazione spiritualistica più che un vero e proprio sviluppo scientifico; il Decroly invece fin dall'inizio si preoccupa di integrare il punto di vista medico in una concezione psico-sociologica che sia in accordo con i principi e le richieste dell'educazione nuova. Inoltre egli non cessò mai di occuparsi degli anormali, perché costituivano un campo meritevole di indagini e di esperimenti sempre più complessi a causa della grande varietà delle anomalie e della estrema difficoltà tanto a individuare la loro origine quanto a stabilirne il trattamento. Al contrario la Montessori restò un po' estranea ai progressi che si andava compiendo nel campo della psico-pedagogia degli anormali. E ciò particolarmente perché in lei la preoccupazione di mettere a fuoco un metodo di facile e universale applicazione appare prevalente.

Ma la maggiore differenza tra i due pedagogisti riguarda la concezione generale dell'apprendimento infantile. La Montessori, ricercando gli elementi semplici della rieducazione e della educazione, credette trovarli particolarmente in quei materiali di esercizio e di sviluppo sensoriale che si basano su una concezione analitica dell'apprendimento. Il Decroly scoprì invece che veramente semplice è soltanto ciò che consenta una esperienza significativa e interessante; si tratta allora di un semplice che, in un modo affatto peculiare, è non la parte di un tutto, ma un tutto sperimentato globalmente, cioè senza cogliere l'articolazione interna e i rapporti organici e funzionali delle parti. Lo scarso rilievo dato dalla Montessori alle attività creative ed espressive ha come causa proprio la estraneità della sua psicologia alla teoria della globalizzazione.

Ma per quanto importante sia questa teoria, c'è da notare che essa non riassume tutte le novità di una educazione

fondata sulla psicologia. Un altro problema di non minor rilievo è quello della educazione individualizzata, cioè della messa a punto di tecniche che consentano a ciascun bambino di esercitarsi con i materiali educativi secondo il suo ritmo e per tutto il tempo necessario a conseguire veramente un solido apprendimento.

Per aver impostato questo problema e per aver tentato di risolverlo con criteri scientifici, la Montessori si è meritatamente conquistata un posto importante nell'educazione nuova. E difatti il metodo Montessori prevede radicali mutamenti nel ruolo dell'educatrice, la quale si presenta come colei che in luogo di insegnare e di far lezione soprattutto predispone e controlla le condizioni per l'autoeducazione. Si comprende allora perché Helen Parkhurst, il cui nome è legato proprio all'insegnamento individualizzato (Piano Dalton), abbia tratto molto profitto dalla sua collaborazione con la Montessori¹.

Quindi il metodo Montessori propone con autorità e fervore un'alternativa all'insegnamento collettivo in nome delle necessità di rispettare le differenze individuali.²

Oltre al raffronto Montessori-Decroly, sembra d'obbligo quello Montessori-Agazzi. Sulla interpretazione di quest'ultimo pesa ancora un lontano giudizio del Lombardo Radice. Il Siciliano è portato a disconoscere i meriti della fonda-

¹ Nel 1914 la Parkhurst venne in Italia per frequentare un corso sul metodo Montessori; dal 1915 al 1918 diresse in America quattro corsi di aggiornamento su tale metodo.

² “Nella scuola abbiamo finora ritenuto quasi principio di giustizia l'uniformità livellatrice degli scolari: un'eguaglianza astratta che riporta tutte le individualità infantili verso un tipo che non può chiamarsi idealizzato, perché non rappresenta un esempio di perfezione, ma che è invece una inesistente astrazione filosofica: il bambino”. *Antropologia pedagogica*, Milano, Vallardi, s.d. [ma 1910], 12.

trice delle Case dei Bambini nella misura in cui è estraneo alla problematica dell'educazione nuova e particolarmente alla necessità di far dipendere l'educazione degli allievi non dall'insegnamento ma dall'attività degli allievi medesimi.

Con tutte le critiche che si possono rivolgere al modo con cui la Montessori ha selezionato i materiali e ha concepito gli esercizi, dobbiamo riconoscere che ella ha sentito profondamente il valore dell'attività autonoma del bambino, ha sentito ciò che è questione non di insegnamento ma di apprendimento, cosa che non può non mettere in luce le differenze individuali. E così pure per quanto calorosi possono essere gli elogi per la ingegnosità didattica e l'impegno morale delle sorelle Agazzi, appare evidente che la loro opera per buona parte si mantiene sul vecchio solco di un perfezionamento del metodo di insegnamento.

I

Tra antropologia e psicologia

1. *La pedagogia scientifica e la rieducazione degli anormali*

Prima della Montessori non era mancato nel nostro paese chi si fosse adoperato per far sentire l'urgenza di provvedere agli anormali (basti pensare a Sante de Sanctis) e chi avesse anche tentato di creare istituzioni speciali.

Perciò ella pecca un po' di immodestia quando, ricordando il primo Congresso pedagogico nazionale italiano (Torino, 8-15 settembre 1898) afferma che in quella occasione con un suo intervento¹ pose "la prima pietra relativa all'educazione dei fanciulli deficienti e alla fondazione delle loro scuole speciali". Certo la giovane dottoressa ebbe il merito di levare allarmata la voce contro una situazione assai grave e di attirare l'attenzione dei maggiori pedagogisti italiani sul problema. Presentò un ordine del giorno² che fu approvato per accla-

¹ Erroneamente il VALITUTTI (*Il problema dell'educazione nel pensiero di Maria Montessori*, Roma 1953, 10) parla di relazione in cui la Montessori avrebbe reso noti i primi risultati delle sue ricerche. In realtà si trattò di un intervento durante la discussione che seguì alla relazione di Ildebrando Bencivenni sul tema "La scuola educativa".

² "Il Congresso Pedagogico convinto che la società civile non debba trascurare alcun mezzo per redimere ed educare i bimbi che, per speciali caratteri degenerativi, non possono trarre profitto dalla Scuola comune, fa voti affinché essi vengano educati a parte, da maestri dotati di attitudini e cognizioni particolari, ed a tale scopo chiede che:

Per l'educazione dei piccoli degenerati, lo Stato provveda legislativamente all'istituzione di classi aggiunte presso le Scuole elementari almeno dei Comuni più importanti e le Province creino e sussidino nelle città capoluogo speciali Istituti medico-pedagogici per i casi più gravi e per l'e-

mazione e anzi Nicola Fornelli propose che il problema venisse più ampiamente svolto nel prossimo Congresso pedagogico.

Ecco quello che era stato fatto a favore degli anormali nell'ultimo decennio circa del secolo scorso. Nel 1889 l'insegnante Antonio Gonnelli-Cioni fondò presso Chiavari il primo Istituto per fanciulli frenastenici (nel 1891 trasferito a Vercurago in Brianza); egli diede vita anche al primo periodico italiano di ortofrenia (1894) e, in questo stesso anno, al primo corso di preparazione per l'insegnamento speciale. Proprio negli anni in cui la Montessori cominciava la sua attività, si hanno molte importanti iniziative nel nostro paese a favore dei deficienti. Nel 1899 Sante de Sanctis crea a Roma un istituto-scuola; all'illustre psicologo sono dovuti anche "Villa Amalia", che è un internato per fanciulli deficienti di famiglia agiate, e l'Associazione romana per la cura medico-pedagogica dei deficienti poveri. Sempre nel 1899, i professori Tamburini e Brugia aprirono a S. Giovanni Persiceto un altro istituto medico-pedagogico, trasferito poi a Bertalia presso Bologna, che ebbe tra i suoi direttori anche Giulio Cesare Ferrari. Nello stesso anno sorge a Firenze l'Istituto ortofrenico "Umberto I", e l'anno dopo ne sorge uno a Torino, per iniziativa del Lombroso e del Marro e uno a Roma per iniziativa del Bonfigli e del Montesano.

ducazione speciale dei maestri, vengano insegnati in ogni Scuola normale i caratteri sintomatici della degenerazione ed i mezzi più acconci a combatterli e lo Stato istituisca un corso speciale universitario per preparare a questo insegnamento i professori di pedagogia delle Scuole normali, per i maestri medico-pedagogici, al quale, a titolo di premio, dovrebbero essere ammessi gratuitamente e sussidiati per la durata del corso, i migliori licenziati della Scuola normale". "Atti del primo Congresso Pedagogico Nazionale Italiano", Torino, Stabilimento Tipografico Camandona, 1899, 123-24.

II. *L'indirizzo antropologico*

Verso la fine del secolo la Montessori ci si presenta piena di entusiasmo per il nuovo metodo naturalistico e sperimentale di studio dell'uomo; questo metodo, abbandonato ogni preconcetto speculativo, tendeva a ricavare da una più precisa conoscenza dell'uomo i lumi per migliorarne le condizioni di esistenza. Al centro dell'indagine veniva posto l'individuo senza dimenticare, però, le forze sociali che agivano su di lui. La polemica per riforme sociali veniva condotta sulla base di conoscenze scientifiche, ossia mostrando che gli spiritualisti riprovavano come immorale ciò che aveva la sua origine non tanto nella volontà individuale quanto in un complesso di cause obiettive, sia endogene (costituzionali) sia esogene (sociali). La Montessori attribuisce, non del tutto a ragione, il merito del nuovo indirizzo principalmente a tre italiani: Cesare Lombroso, Achille De Giovanni e Giuseppe Sergi. Tutti e tre contribuirono allo sviluppo della antropologia, ma per via diversa. Difatti il primo si occupò particolarmente del problema della natura della delinquenza e scoprì che questa è collegata con deviazioni morfologiche, veri e propri fenomeni di degenerazione; il secondo approfondì lo studio fisiologico dell'uomo, in quanto mise in relazione certe caratteristiche funzionali con la predisposizione ad alcune determinate morbilità; il terzo, invece, dalla antropologia generale trasse alcune importanti conseguenze per lo studio dello scolaro e per mettere la sua educazione su nuove basi.

Come suoi precursori, più lontani nel tempo ma più vicini quanto a metodo e a finalità, la Montessori indica l'Itard e il Séguin. E per quanto si richiami a qualche altro nome famoso e si rifaccia a qualche altro esperimento, è facile notare che la Montessori restringe e semplifica all'estremo quel quadro di rinnovamento scientifico che ebbe più dirette

conseguenze sulla trasformazione delle idee e delle pratiche educative. Quello che soprattutto fa difetto è un rapporto cosciente della Montessori con lo sviluppo della psicologia generale e infantile. Anche limitatamente al campo della medicina sperimentale aver ricordato il De Giovanni e l'aver dimenticato, invece, il Bernard è certamente un segno di angustia di visuale storica e critica.

Quali siano le vedute della Montessori nei suoi anni di noviziato lo possiamo ricavare dalle lezioni di didattica tenute nel 1900 nella Scuola magistrale ortofrenica di Roma e di cui è stato pubblicato un riassunto³.

Prima di cominciare l'educazione – leggiamo all'inizio di questo riassunto – è necessario 'preparare' il bambino a riceverla, con un'altra educazione, che oggi tende ad assumere altissima importanza, che deve essere il piano sul quale edificheremo tutta l'altra educazione, e sul quale essa dovrà portare i suoi frutti. Voglio dire: l'educazione igienica, che nei fanciulli deficienti assume talvolta il significato di educazione medica. Perciò il metodo educativo dei deficienti si chiama: medico-pedagogico⁴.

Il fatto di maggior rilievo che caratterizza fin dall'inizio l'opera della Montessori è la convinzione che il problema dei deficienti intellettuali (frenastenici) andava affrontato – proprio in base a considerazioni scientifiche – su di un piano pedagogico, ossia mettendo in questione l'educazione spirituale dei fanciulli deficienti. Questa convinzione nasce dalla constatazione dei limiti e della insufficienza di ogni trattamento che si fermi agli aspetti fisici ed esterni delle anomalie.

L'ultima cosa che si possa attribuire alla Montessori è di

³ Il riassunto figura come *Allegato II* nell'opera *L'autoeducazione nella scuola elementare*, Roma, Loescher, 1916.

⁴ *Ibidem*, 551.

sottovalutare le condizioni di fatto e i problemi particolari. Ella invece ritiene fermamente che solo strumenti concreti organizzati e controllati da un metodo scientifico possono produrre la graduale ricostruzione interiore degli anormali. E non ha il minimo dubbio sul fatto che la medicina e la antropologia pedagogica rappresentino la necessaria preparazione della educazione di fondo. Quindi non c'è niente di miracolistico: per risvegliare le facoltà spirituali e i poteri intellettuali occorre curare il corpo, occorrono lunghi e ripetuti esercizi della senso-motricità, occorre una guida così continua che può sembrare perfino eccessiva.

È del tutto naturale che la Montessori, pur sentendo che l'educazione non deve trascurare nessun aspetto dell'individuo, all'inizio abbia messo l'accento particolarmente su quegli aspetti che apparivano più urgenti. E non si trattava soltanto di una urgenza contingente in quanto la vita intellettuale, morale e sociale trova nella vita fisica e nell'attività muscolare, sensoriale e motoria molte delle sue condizioni essenziali.

A ragione quindi la Montessori insiste sulle cure fisiche (bagni, frizioni, controllo dell'alimentazione, del vestiario, delle escrezioni e secrezioni, pulizia dell'ambiente, ecc.), e sull'educazione dei muscoli, dei movimenti e dei sensi, mostrando come a tutto ciò si leghi l'educazione spirituale.

È inutile ricercare nelle lezioni del 1900 prospettive vaste e una vera e propria originalità scientifica; esse tuttavia ci mostrano un grande fervore basato su una preparazione molto seria, testimoniano cioè un inizio promettente anche se vi compaiono dei limiti da cui la Montessori non riuscirà mai a liberarsi.

E così l'educazione si compie non attraverso esperienze interessanti e vive, ma attraverso esercizi che fissano l'azione o l'impressione su questo o quell'elemento isolato; l'isolamen-

to, nel pensiero della Montessori, è garanzia di semplicità. In realtà questo procedimento analitico è di impedimento all'esperienza spontanea e richiede in una misura più o meno grande un intervento autoritario. In genere il fanciullo è messo in rapporto non con oggetti, per così dire, completi, ma con le innumerevoli gradazioni di ogni singola qualità. Nelle lezioni fa la comparsa nella sua prima forma il metodo montessoriano per l'insegnamento simultaneo della lettura e della scrittura, riunendo esercizi muscolari ed esercizi sensoriali; il disegno viene considerato preparatorio per la scrittura, ma esso si riduce a riempire con tratti rossi la superficie di cerchi e di quadrati progressivamente più piccoli⁵.

Quanto all'educazione morale, si presenta con un volto piuttosto autoritario: la Montessori ritiene che educare la volontà del deficiente significhi principalmente educarlo all'obbedienza. Questa accentuazione appare in contrasto con quanto ella dirà più tardi della libertà, dell'indipendenza, dell'autoeducazione. Ma l'insistenza sull'obbedienza forse si spiega con il fatto che essa, nel pensiero della Montessori, dà sicurezza, fornisce un punto di appoggio e quindi aiuta la ricostruzione psichica del deficiente.

Il maestro che comanda – è detto nelle lezioni – è una volontà

⁵ Anche il Decroly considera il disegno come la migliore preparazione all'apprendimento della scrittura. Ma si tratta di un disegno spontaneo, espressivo, mirante a rappresentazioni globali dell'esperienza del fanciullo, a esserne il linguaggio nel quale si rivela qualcosa di più di abilità senso-motorie. La necessità di soddisfare la natura globale di tutte le forme iniziali di esperienza, siano esse conoscitive o pratico-espressive, è il punto che maggiormente segna la differenza tra il Decroly e la Montessori, la quale invece è ancora strettamente legata a una visione analitica degli inizi dell'apprendimento e quindi alla identificazione del "semplice" con "la parte di tutto". Per il Decroly, invece, il semplice ha una struttura globale, cioè è esso stesso un tutto.

che s'impone al bambino deficiente, il quale manca di volontà; e si sostituisce alla sua o spingendolo all'azione o inibendo i suoi impulsi. È necessario che fin dal principio il bambino senta questa volontà che a lui s'impone e sempre fatalmente lo vince: e che comprenda come contro questa volontà egli non potrà mai resistere.

Il maestro che ha comandato, deve farsi obbedire a ogni costo, sia pur ricorrendo in principio a mezzi coercitivi; nessuna cosa mai potrà far desistere il maestro dal suo comando: il bambino deve sottomettersi e ubbidire. Perciò il maestro comandi in principio solo cose che egli potrà ottenere; per es.: di far muovere il bambino, poiché potrà nei casi estremi muoverlo per forza; o di farlo star fermo, poiché potrà magari legarlo con fascie o mettergli la camicia di forza. Ma non gli comanderà mai, p. es., di chiedere perdono, perché il bambino potrà rifiutarsi e contro tale rifiuto può divenire impotente il maestro e perdere della sua autorità⁶.

Ma nella Montessori, anche in mezzo a queste rigidzze, urgeva l'anima della educatrice; e perciò se è inesatto storicamente attribuirle scoperte geniali (come i montessoriani ortodossi continuano a fare) riguardo alla rieducazione dei deficienti, non è meno inesatto non riconoscerle un fervore che l'avrebbe condotta alla fine a comprendere alcune delle verità fondamentali circa la vita dell'infanzia.

* * *

Come abbiamo già notato, non possiamo parlare di un vero e proprio periodo antropologico nell'evoluzione scientifica della Montessori. Ella medesima ci tiene a chiarire:

⁶ *Antropologia pedagogica* cit., 577-78.

Ebbi l'intuizione che la questione dei deficienti fosse prevalentemente pedagogica, anziché prevalentemente medica; e mentre molti parlavano nei congressi medici del metodo medico-pedagogico per la cura e l'educazione dei fanciulli frenastenici io ne feci argomento di educazione morale al Congresso pedagogico di Torino del 1898⁷.

D'altra parte non è meno interessante il fatto che la Montessori voleva assicurare una base positiva a questo problema morale per cui si occupò a fondo di antropologia pedagogica pur essendo lontana dal ritenere che questa da sola fosse in grado di fornire tutte le necessarie garanzie scientifiche all'educazione. Nessuna meraviglia quindi che quando già andava conseguendo i primi successi nell'educazione dei frenastenici ella sentisse il bisogno di iscriversi alla Facoltà di filosofia dell'Università di Roma. Aveva compreso che la sua impostazione della educazione dei deficienti poteva acquistare una validità pedagogica generale solo che fosse stata svolta più adeguatamente.

Questi fatti sono da tener presenti per una esatta interpretazione dell'opera *Antropologia pedagogica*. Per quanto veda la luce nel 1910, la sua stesura è certamente anteriore alla prima edizione del *Metodo della pedagogia scientifica* (1909). Anzi in due luoghi del *Metodo* (alle pp. 8 e 11) la dà come già pubblicata; la cosa è inesatta perché proprio in *Antropologia pedagogica* (a p. 122) il *Metodo* viene citato con la data di pubblicazione. Inoltre in una nota di *Antropologia pedagogica* (a p. 218) la Montessori riferisce che il Lombroso morì (1909) mentre il libro era in corso di stampa.

Quindi *Antropologia pedagogica* appartiene al periodo più fecondo e rivoluzionario dell'attività della Montessori, a quello che porta alla istituzione delle prime Case dei Bambini e alla

⁷ *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile delle Case dei Bambini*, Roma, Bretschneider, 1909, 28.

pubblicazione del *Metodo della pedagogia scientifica*, ispirandosi a una concezione dei fondamenti scientifici dell'educazione. Questa, mentre cercava un saldo appoggio positivo, si rendeva conto anche della necessità di richiamarsi a qualcosa che è al di là dell'orizzonte degli studi antropologici. Perciò la Montessori insiste tanto sulle risorse interiori, sulla libertà e spontaneità dei bambini, convinta che la loro stessa fioritura fisica "si deve alla loro vita psichica soddisfatta e piena". E aggiunge:

Impariamo a conoscere l'uomo, l'uomo sublime nella sua vera realtà! Impariamo a conoscerlo nel fanciullino più tenero; noi abbiamo sperimentato che egli sorge nel lavoro, nella libertà e nell'amore; finora invece avevamo nascosto le splendide bellezze della sua natura, sotto ai giocattoli irrazionali, alla schiavitù del comando, al disprezzo delle manifestazioni spontanee. L'uomo vive per sapere, per amare, per produrre fin dalla sua tenera età: da ciò crescono anche le sue ossa, e da ciò si arricchisce il suo sangue⁸!

L'opera *Antropologia pedagogica* dunque da una parte si presenta con le caratteristiche di un manuale specializzato ad uso degli studenti universitari e vuole indicare l'importanza che per una impostazione scientifica dell'educazione assume la conoscenza fisica del soggetto e dall'altra ha cura di indicare costantemente i problemi di fondo dell'educazione che portano al di là dell'antropologia. E perciò la Montessori insiste sulla necessità di considerare gli aspetti più intimi dell'individuo e quindi di creare un metodo che si indirizzi all'attività spirituale.

Tuttavia non si può dire che riesca a integrare criticamente i vari aspetti della ricerca scientifica positiva, le conoscenze psicologiche, la filosofia dell'educazione e la meto-

⁸ *Antropologia pedagogica* cit., 121.

dologia. Ci sono squilibri e indebite accentuazioni per cui ora gli elementi antropologici pesano eccessivamente ora si ha un troppo brusco passaggio al piano spirituale, cioè non se ne vedono chiaramente i rapporti con l'attivazione senso-motoria e muscolare. Troppo spesso i due piani restano senza mediazione e lo "spirito" tende a mostrarsi come una sovrapposizione piuttosto che come lo svolgimento di una impostazione scientifica rigorosa. C'è qui in germe quella involuzione spiritualistica che caratterizza l'ultima fase del pensiero della Montessori.

D'altra parte la tipica problematica della Montessori consiste proprio nella ricerca di significati spirituali sul terreno stesso della vita fisica, nell'attenzione per le differenze individuali.

"Se dovrà sorgere nell'avvenire – ella afferma – una Pedagogia scientifica, questa si rivolgerà a educare uomini già resi fisicamente migliori sulle tracce di scienze positive affini, quale, principalissima, l'Antropologia pedagogica". E più oltre:

Il tipo di statura dandoci un rapporto tra le parti dell'individuo, costituisce un criterio fondamentale nel giudizio morfologico della personalità: esso cioè guida alla diagnosi della 'costituzione' individuale alla quale sono collegati non solo il 'carattere' ma ancora le predisposizioni morbose.

La conoscenza dei tipi ci dimostra la necessità di considerare nell'educazione l'educando, il quale può avere necessità, tendenze, forme di sviluppo diverse; e richiedere scuole a parte, ove anche i metodi dell'educazione morale devono differire. Poiché gli uomini non soltanto non sono adatti tutti alla stessa forma di lavoro, ma anche non sono tutti adatti alla medesima forma di moralità. E dovendo assumerci il compito di aiutare lo sviluppo biologico e l'adattamento sociale delle nuove gene-

⁹ *Antropologia pedagogica* cit., VII.

razioni, ci occorrerà di dover correggere organismi difettosi, e insieme anche tipi di mentalità e di moralità inferiori¹⁰.

Ciò che c'è di veramente vitale nel metodo Montessori si fonda su un senso della natura dell'infanzia che non può più stare nell'ambito tanto dell'antropologia quanto della psicologia fisiologica. La linea di evoluzione di queste scienze che la Montessori seguì per un buon tratto sarà segnata da un progressivo approfondimento della conoscenza dello sviluppo organico e psichico del bambino e del fanciullo.

All'inizio l'antropologia intese monopolizzare l'insieme di questa conoscenza, traendo conseguenze psicologiche da dati antropometrici; occorreva, invece, accettare la necessità di una ricerca psicologica diretta.

Intanto l'antropologia garantiva alla Montessori una certa conoscenza positiva di differenze individuali, la raccolta e la interpretazione sistematica di fatti fondamentali riguardanti la struttura e la crescita del corpo, e una prima considerazione dei rapporti tra fenomeni somatici e fenomeni psichici.

D'altra parte ella sa che l'antropologia non si può spingere tanto avanti nella conoscenza dell'individuo da pretendere di costituire il fondamento scientifico della pedagogia e dell'educazione.

L'Antropologia pedagogica ha bisogno di emanciparsi da quella generale, per procedere liberamente sulla via pratica della ricerca, la quale consiste essenzialmente nello studio dello scolaro e nella compilazione delle carte biografiche, donde si ricaverà un materiale atto ad arricchire il contenuto scientifico di questa disciplina.

Ma lo studio dello scolaro non può essere soltanto morfologico, bensì anche psichico, onde l'Antropologia è necessario che

¹⁰ *Antropologia pedagogica* cit., 87-88.

s'integri con la Psicologia sperimentale, per corrispondere al suo scopo. Ora alla Psicologia come all'Antropologia pedagogica, è necessaria la ricerca della scolarità del bambino, cioè lo studio della reazione della sua personalità fisiologica e psichica nell'ambiente scuola. Onde al maestro è riserbato un alto contributo allo sviluppo di queste due scienze parallele che stanno per assumere altissima importanza sociale.

Per ciò pure l'Antropologia pedagogica differisce dai due rami che le sono affini per applicazioni pratiche; infatti l'Antropologia criminale e quella medica richiedono come cultori solo dei medici specializzati; qui nel caso dell'Antropologia pedagogica si fanno bensì necessari i medici specialisti, ai quali possa venire affidata la diagnosi e la cura dei soggetti anormali, e l'igiene della crescita; ma anche i maestri sono chiamati a un vasto compito di osservazioni, che integrino, con la loro continuità, quelle periodiche del medico.

Inoltre il maestro dovrà attingere dall'indirizzo antropologico anche pratiche norme sull'arte di condurre il fanciullo nell'educazione, e ciò specialmente rende necessaria la cultura antropologica e psicologica del maestro moderno¹¹.

Quindi da sola l'antropologia non può riuscire a sviluppare motivi propriamente educativi perché resta legata ai limiti di una specializzazione naturalistica; occorre perciò una integrazione psicologica dello studio morfologico.

Nel criticare sia l'antropologia sia una psicologia esclusivamente misuratrice la Montessori non abbandonerà però un punto molto fecondo, che aveva intuito fin dall'inizio: la scienza dell'educazione ha come suo laboratorio principale la scuola e come sperimentatori, accanto agli specialisti, gli stessi insegnanti.

¹¹ *Antropologia pedagogica* cit., 28-29.

III. Critica dell'antropologia e della psicologia sperimentale

Non fu molto difficile alla Montessori mostrare quanto sia arbitrario identificare la pedagogia scientifica con l'antropologia pedagogica e dedurre da fenomeni esteriori conoscenze riguardanti l'intima vita del fanciullo. Con il proseguire dei suoi studi e delle sue esperienze essa si andava sempre più convincendo che l'educazione è essenzialmente un fatto di liberazione spirituale e che perciò la scienza deve creare le condizioni favorevoli per questa liberazione, ma non pretendere di determinarla direttamente.

Quanto alle pretese della antropologia pedagogica, che per un certo tempo ella stessa aveva riconosciute legittime, la Montessori osserva ne *Il metodo della pedagogia scientifica*:

L'autorità del Sergi valse a dare il convincimento che, una volta conosciuto l'individuo dalle sole esperienze fenomeniche, l'arte di educarlo ne sarebbe scaturita quasi naturalmente; e ciò indusse (come spesso avviene) nei suoi seguaci una confusione di idee, cioè la confusione tra lo studio sperimentale dello scolaro e la sua educazione. E poiché l'uno si faceva apparire come la via per giungere all'altra, che ne sarebbe scaturita naturalmente, si chiamò addirittura pedagogia scientifica l'antropologia pedagogica; e i convertiti al nuovo verbo portarono come vessillo la 'Carta biografica', persuasi che, una volta issata definitivamente tale bandiera sul campo della scuola, la battaglia sarebbe stata vinta".

Perciò le cosiddette scuole di pedagogia scientifica insegnavano ai maestri a prendere le misure antropometriche, ad usare strumenti di estesiometria, a raccogliere dati anamnestici. Così veniva a formarsi il corpo dei maestri scienziati¹².

¹² *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 1950, 2-3. Quest'opera è la IV ed. de *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini* (I ed., 1909; II, 1913; III, 1935). Notevoli

Considerando i rapporti tra scienza e educazione la Montessori dice che l'educazione ha bisogno dello 'spirito' e non del 'meccanismo' dello scienziato. E ciò è tanto più necessario in quanto l'educatore ha a che fare non con questa o quella parte della natura, ma con l'uomo. Quindi anche la mentalità scientifica nel senso migliore non basta, perché occorre che nel campo dell'educazione, tra l'osservatore e l'osservato si stabilisca un intimo legame che non può più avere una definizione scientifica, ma si riconnette alle più riposte fonti religiose dello spirito. È questo il filone che potremmo chiamare cristiano o meglio pestalozziano della pedagogia della Montessori. Come vedremo più avanti, esso man mano che perderà il suo primitivo empito critico e interiore, verrà a incontrarsi, fin quasi a confondersi, con un tipo di religione che è in netto contrasto con l'ispirazione liberatrice dell'opera montessoriana.

Se l'antropologia non può essere da sola la scienza dell'educazione, questa pretesa non può vantarla neppure la psicologia e tanto meno quella sua specializzazione che è la psicomетria.

Invero nel mostrare l'originalità dei suoi strumenti di sviluppo rispetto alle prove psicometriche, sembra trascurare due fatti importanti: 1) il contributo della psicologia all'educazione è molto più importante di quello che può venire dalla sola psicomетria e 2) la stessa psicomетria si pone esplicitamente dei limiti per cui non pretende di essere un metodo di educazione.

L'intento della Montessori è di impiegare i mezzi della psicologia in modo che possano valere non come strumenti

sono le differenze tra le varie edizioni. In generale si rivela uno svigorimento dell'accento rivoluzionario e una attenuazione di tipo spiritualistico e perfino dogmatico dell'originaria impostazione scientifica.

per una misurazione esteriore ma come materiali per esercizi completi, sensoriali e intellettuali. Ossia ella cerca di stabilire genuini mezzi di educazione che attivando la senso-motricità del bambino trovino la via più adatta e naturale per una vera e propria costruzione spirituale.

Quindi il compito della psicologia nella metodologia della Montessori si delinea con una forma radicalmente diversa da quella che si realizza nelle ricerche di laboratorio. Anzitutto vero laboratorio diventa la scuola medesima; e la psicologia – in accordo alle sue finalità educative – assume la funzione di fornire i materiali selezionati e gradualmente (ossia scientificamente ‘tarati’) e di indicare le modalità del loro impiego per lo sviluppo spontaneo del bambino.

Per questa funzione educativa, ossia trasformatrice, che assegna ai reattivi, la Montessori dei due principali indirizzi della psicologia moderna, sceglie, quale precedente della sua pedagogia scientifica, quello che fa capo all’Itard e al Séguin e non quello che fu iniziato, con presupposti fisici e fisiologici, dal Fechner, dal Weber e dal Wundt e sviluppato dal Binet. Ciò che la Montessori deriva specie dall’Itard è il criterio secondo cui i reattivi devono essere scelti in modo da eccitare sistematicamente i sensi, cioè da richiamare l’attenzione e risvegliare l’intelligenza e l’attività motrice. Si tratta di trovare un punto estremamente semplice per cominciare la ricostruzione psichica; e questo in vista del fatto che è un errore prendere le mosse da attività che implicano livelli psichici molto elevati.

I due indirizzi hanno in comune la ricerca degli elementi psichici più semplici, ma differiscono profondamente riguardo alle finalità assegnate a tale ricerca.

Lo scopo dei due procedimenti così analoghi nelle loro basi costruttive è però opposto.

Infatti l'estesiometria ricerca i minimi percepibili dall'uomo già totalmente sviluppato o dal bambino sviluppato a un livello corrispondente alla sua età per pura e semplice constatazione.

L'importanza di tale constatazione era di dimostrare che i fatti psichici sono suscettibili di misura matematica [...]. Invece il sistema di Itard si proponeva di costruire degli stimoli massimi, dei forti contrasti per richiamarvi l'attenzione sensoriale di fanciulli estranei all'ambiente e incapaci di trarne ordinariamente delle cognizioni precise; e per ricondurli quindi, con esercizi ripetuti, a percepire via via contrasti meno rilevanti e differenze sempre più fini nelle singole qualità presentate. In quest'ultimo caso non è un semplice saggio che si compie sul soggetto per constatarne lo stato psichico, ma è 'un'azione modificatrice' che si fa agire sulla coscienza per risvegliarla, ravvivare i suoi rapporti con l'ambiente esterno, valutarne con precisione i caratteri, e mettere in armonia di interessi l'intelletto con la realtà esteriore.

L'azione modificatrice che accresce i poteri discriminativi è una vera e propria azione 'educativa'¹³.

È il problema che in forma diversa si presenta in tutta la pedagogia moderna e contemporanea: trovare per l'educazione un punto di partenza psicologicamente fondato. Anche la Montessori accetta il principio che un esercizio per essere educativo deve essere interessante attualmente e ritiene di poter sostenere che gli atti semplici di natura prevalentemente sensoriale, nei quali si scompongono gli atti complessi che un bambino normale o anormale non sarebbe in grado di eseguire, sono interessanti, cioè possono impegnarlo a lungo, dare un centro alla sua attenzione. Del resto i due caratteri dei reattivi montessoriani – la capacità di interessare e trasformare – si presentarono alla loro ideatrice così assolutamente nuovi da giustificare la sua critica degli sviluppi più recenti della psico-

¹³ *La scoperta del bambino* cit., 199-200.

logia educativa che ormai non avevano più niente dell'angusto spirito di laboratorio dei pionieri della psicologia fisiologica. Un grave fraintendimento portò la Montessori a ridurre la nuova teoria dei *tests* nei limiti della psicomетria; ella non si accorse che questi si rifacevano a una visione delle capacità psichiche molto più complessa di quella che era alla base dell'educazione sensoriale. È noto che i *tests* Binet-Simon offrono una ricca gamma di prove, dalla quale è possibile trarre conseguenze per l'educazione. Inoltre tali *tests* non si presentano in una fredda neutralità tecnica, ma hanno dietro di sé una concezione educativa tutt'altro che meccanica. Il Binet vive la crisi della psicologia fisiologica, cioè egli esce dall'equivoco di voler dare una scienza naturalistica dello spirito e accetta la complicazione di una indagine che mira a porre l'educazione su basi nuove.

A ben considerare le estensioni intellettuali dei risultati degli esercizi sensoriali montessoriani sono molto più arbitrarie della valutazione dell'intelligenza fatta dai *tests* su un materiale non solo ricco e vario ma anche ottenuto con un sano metodo statistico.

La Montessori giustamente si batte per una psicologia che non resti all'esterno del processo educativo, ma è troppo ottimistica nell'accettare come educativi i risultati degli esercizi sensoriali da lei escogitati. Ossia non c'è proporzione tra l'esigenza di rendere educativo l'impiego dei mezzi di valutazione e la struttura di questi mezzi. Questi ultimi sono nettamente inferiori alle finalità etico-intellettuali segnate dalla Montessori.

In realtà mentre i reattivi montessoriani non vanno al di là dell'ambito sensoriale, i *tests* Binet-Simon mirano all'intelligenza, senza trascurarne, secondo un criterio cronologico, le forme sensoriali.

In genere la Montessori tende a contrapporre al laboratorio la scuola, cioè alla misurazione dall'esterno l'esercizio

educativo. “La psicologia di laboratorio, coi suoi reattivi e i suoi *tests*, introdotta nelle scuole elementari non è riuscita ad influire nella pratica sulla scuola stessa e sui suoi metodi¹⁴”. E precisando: “Una serie di formule, quale i *tests* Binet-Simon, non possono misurare nulla, né dare un’idea sia pure approssimativa dei livelli intellettuali secondo l’età¹⁵”. E la ragione è che tali *tests* mancano della costante senza cui non è possibile misurazione psichica. Tale costante sarebbe costituita dai mezzi di sviluppo con i quali la scienza rende educativamente favorevole l’ambiente. Cioè solo se i bambini si esercitano sugli stessi mezzi di sviluppo è possibile misurare le differenze individuali. Per la Montessori è essenziale proprio ciò che gli *intelligence tests* cercano di escludere: il lungo e libero esercizio e la libera scelta del materiale per tale esercizio. Mancando la libertà nella durata e nella scelta dell’esercizio, viene a mancare la condizione fondamentale perché questo dia risultati educativi.

Ovviamente un raffronto diretto tra esercizi educativi (sensoriali o no) e prove psicometriche non è utile in quanto le une e gli altri non si possono ricondurre agli stessi problemi e alle stesse esigenze. Giustamente la Montessori si volge alla psicologia in vista della elaborazione di un metodo educativo; d’altra parte che questo non possa essere fornito dalla psicomelia è cosa che gli specialisti di questo campo hanno sempre sostenuto.

Quindi è del tutto legittima l’esigenza della Montessori di stabilire le caratteristiche di strumenti che insieme educino e valutino; ma non meno legittimo è il lavoro specifico e sistematico della psicologia nel campo della valutazione.

¹⁴ *La scoperta del bambino* cit., 202.

¹⁵ *L’autoeducazione ecc.* cit., 84.

II

Il sorgere delle case dei bambini

1. *Circostanze sociali*

La Montessori tende a presentare il metodo delle Case dei Bambini come semplice estensione del metodo che da circa un decennio veniva adoperando con i fanciulli deficienti. E così ricordando ne *Il segreto dell'infanzia* l'origine del metodo delle Case, nota:

È logico intendere che quei mezzi i quali avevano prodotto nei deficienti un grande risultato educativo, potessero costituire una vera chiave per aiutare lo sviluppo dei bambini normali e che tutti i mezzi che avevano avuto un successo nel fortificare le menti deboli, e nel raddrizzare le intelligenze false, contenessero i principi di una igiene dell'intelligenza, ottima per aiutare le menti normali a crescere forti e dritte. Tutto ciò non ha nulla di meraviglioso e la teoria educativa che ne è poi uscita è quanto di più positivo e scientifico si possa costruire per persuadere le menti equilibrate e prudenti¹.

E certo se si fa consistere l'originalità delle Case dei Bambini nel materiale per gli esercizi sensoriali e, in genere, in un metodo determinato che dà molta importanza all'analisi motoria e sensoriale per condurre spontaneamente il fanciullo alla 'esplosione' di attitudini complesse, quali sono, ad esempio, quelle del leggere e dello scrivere, noi non ci incontriamo in nessuna idea che non sia già stata trattata dalla Montessori nel periodo in cui si occupava di anormali. Ma se noi

¹ *Il segreto dell'infanzia*, Milano, Garzanti, 1950, 151-52.

consideriamo più da vicino le circostanze tra le quali ebbero origine le primissime Case dei Bambini e il modo in cui ella reagì non possiamo non notare che ormai è su una strada nuova, anche se un soverchio attaccamento a certe 'scoperte' metodologiche le impedirà di percorrerla fino in fondo. Rievochiamole queste circostanze.

Nel 1906 l'ingegnere Edoardo Talamo invita la Montessori a voler assumere l'organizzazione educativa degli asili infantili che avrebbero dovuto sorgere nelle case del quartiere di S. Lorenzo in Roma. L'urgenza di risolvere assillanti problemi sociali poteva fornire l'occasione per tentare un nuovo esperimento di educazione infantile su scala abbastanza vasta. Questo esperimento era una parte soltanto di un audace progetto inteso a trasformare un quartiere noto per la sua estrema povertà, per i delitti che vi si consumavano, per i vizi che vi trovavano il terreno più adatto, in un quartiere in cui la vita sociale e morale potesse ritrovare la sua dignità umana.

L'Istituto romano di Beni stabili, di cui il Talamo era il direttore generale, aveva acquistato una buona parte degli edifici del rione di S. Lorenzo con l'intento di restaurarli, per impedire prima di tutto l'agglomeramento e la promiscuità. Inoltre, poiché proprio i bambini, anche perché venivano abbandonati a se stessi dai genitori che andavano a lavorare, risentivano maggiormente della situazione sfavorevole, si pensò di aprire nei grossi edifici del rione degli asili che potessero accogliere i bambini, togliendoli dalla strada. Dovevano sorgere non meno di sedici scuole infantili e di queste appunto il Talamo affidò alla Montessori l'organizzazione educativa. Ed è importante che ella, illustrando l'iniziativa in un discorso tenuto nel 1907 in occasione dell'apertura della seconda Casa dei Bambini, dimostri di aver compreso la portata sociale dell'esperimento da poco iniziato (la prima Casa fu aperta il 6 gennaio del 1907).

La Montessori denuncia con vigore un fenomeno di profonda inciviltà: l'isolamento delle masse povere. Né questo isolamento, che segrega larghi strati della popolazione in un ambiente in cui non vi è traccia di viver civile, può essere superato dalla beneficenza, perché questa arriva a un troppo limitato numero di persone, si arresta all'esterno, non ha mezzi per combattere il male alla radice. La Montessori è convinta che occorrono nuove condizioni di vita, e che a determinarle l'educazione può dare un prezioso contributo.

In attuazione del progetto Talamo i vecchi edifici, sudici e mezzo diroccati, furono trasformati secondo criteri moderni e inoltre fu eliminata la promiscuità convertendo i grandi in piccoli appartamenti. Agli inquilini stessi viene affidata la manutenzione degli edifici. In queste nuove condizioni il popolo può acquistare il senso della casa, della pulizia, fa progressi nel rispetto della persona.

Ma nel raggiungere l'ideale della manutenzione perfetta semi-gratuita dei suoi stabili, s'incontrava una difficoltà nei bambini di età inferiore a quella obbligatoria per la scuola che, abbandonati durante le ore del giorno dai parenti lavoratori, incapaci d'intendere il senso di emulazione e il desiderio del premio che sono gli stimoli educativi al rispetto della casa per loro genitori, divengono i vandali incoscienti dell'edificio.

Ed ecco l'altra riforma che rientra, indirettamente, nelle spese di manutenzione, e che si può chiamare la più brillante trasformazione di spese. La Casa dei Bambini viene guadagnata dai genitori col tener pulito lo stabile, col risparmiare cioè le spese di manutenzione.

Nella Casa dei Bambini, riservata esclusivamente ai piccini del casamento che non hanno ancora l'età della scuola, le madri lavoratrici possono lasciare tranquilli i figliuoli, con loro immenso beneficio, con risparmio di forza, con grande sollievo di libertà. Ma anche questo beneficio non è senza tassa di cure e

di buon volere: lo dice il regolamento appeso sulle mura dello stabile: “Le madri hanno l’obbligo di mandare i loro bambini puliti e di coadiuvare all’opera educativa della direttrice²”.

Le prime Case si presentavano come esperimenti educativi di carattere sociale non tanto per il modo in cui era organizzata la vita dei bambini in ciascuna di esse, quanto per i rapporti che esse avevano con l’ambiente esterno, con tutta l’organizzazione dei casamenti, con i genitori: volevano essere scuole nuove in un rione nuovo dal punto di vista delle relazioni umane. Perciò l’iniziativa Talamo-Montessori sembra essere un tentativo di socializzazione anche se di tipo locale e limitata a pochi servizi.

Ciò che importa rilevare, qui, sono i progressi pedagogici che la Casa dei Bambini raggiunge come istituzione. Chi ha pratica della scuola e dei principali problemi pedagogici che la riguardano sa come venga considerato un grande principio – principio reale e quasi irrealizzabile – l’armonia degli intenti educativi tra la famiglia e la scuola. Ma la famiglia è qualche cosa di sempre lontano e quasi ribelle; una specie di fantasma irraggiungibile per la scuola. La casa è chiusa, non solo ai progressi pedagogici, ma spesso anche ai progressi dell’ambiente sociale. È la prima volta dunque che si vede la possibilità di realizzare il tanto celebrato principio pedagogico. Si mette la scuola in casa; non solo, ma si mette in casa come proprietà collettiva; e si lascia sotto gli occhi dei parenti tutta intera la vita della maestra, nel compimento della sua alta missione³.

La Montessori nota che le nuove istituzioni del rione di S. Lorenzo segnano un decisivo slargamento della impostazione

² *La scoperta del bambino* cit., 366-67.

³ *Ibidem*, 368.

antropologica dell'educazione, perché considerano gli allievi da un punto di vista sociale. La pedagogia scientifica per potere veramente trasformare le nuove generazioni deve influire anche sull'ambiente nel quale esse vivono, circondarle di stimoli favorevoli, così che l'opera della famiglia e della società possa accordarsi con quella della scuola.

II. *La casa socializzata*

L'importanza della Casa dei Bambini consiste anche nel fatto che essa rappresenta un primo passo verso la casa socializzata, cioè verso la creazione di una organizzazione che, in vista delle nuove esigenze di lavoro della civiltà industriale, metta in comune alcuni servizi fondamentali, affidandoli ad apposite persone e sgravandone i genitori che non sono più in grado di attendervi, perché il lavoro li chiama fuori delle pareti domestiche.

Di questo fatto nuovo abbiamo nella Casa dei Bambini il primo, e per ora, in Italia come all'estero, unico esempio. Il suo significato è alto, poiché corrisponde a un bisogno dei tempi. Infatti, non si può dire che la comodità di lasciare i figli sottragga le madri a un dovere naturale e sociale di primo ordine, qual è quello di curare e di educare la tenera prole. No, perché l'evoluzione economico-sociale chiama oggi la donna lavoratrice nell'ambiente sociale e la sottrae forzatamente a quei doveri che pure le sarebbero cari. La madre ugualmente dovrebbe allontanarsi dai suoi figliuoli, con lo strazio di saperli abbandonati. L'opportunità di tale istituzione non è ristretta alle classi lavoratrici della mano, ma si estende anche alla borghesia dove sono molte le donne lavoratrici del pensiero [...]. Noi quindi veniamo a socializzare una 'funzione materna', una funzione femminile, entro la casa⁴.

⁴ *La scoperta del bambino* cit., 370-71.

Nel discorso inaugurale del 1907 si parla molto delle circostanze e delle finalità sociali dell'iniziativa e poco della vita educativa interna delle Case dei Bambini; la Montessori dice soltanto che i loro metodi sono ispirati ai principi razionali della pedagogia scientifica.

Viene seguito e diretto lo sviluppo fisico dei bambini, che sono studiati dal lato antropologico; gli esercizi del linguaggio, dei sensi e della vita pratica formano le basi principali delle cognizioni. L'insegnamento è eminentemente oggettivo, e dispone di una ricchezza non comune di materiale didattico⁵.

Ma se noi guardiamo a tutta l'opera montessoriana quale si è svolta dall'epoca delle prime Case fino alle sue ultime manifestazioni, notiamo una generale deficienza proprio di ciò che sembrava avere ispirato la Montessori nell'accettare l'invito del Talamo: l'interesse sociale. Intendiamo dire che a volerlo considerare non sul piano della semplice sollecitudine umana, ma su quello dell'educazione, dei metodi, dell'organizzazione didattica, della scelta dei materiali, ecc., esso non è penetrato nelle convinzioni scientifiche della Montessori ed è restato qualcosa di esterno. La Casa dei Bambini nacque e si sviluppò non nella forma della comunità sociale. E la ragione è facile a comprendersi. Per quanto la Montessori si addentrasse in quello che lei chiama il segreto dell'infanzia, non riuscì mai a superare del tutto quella concezione psicologica a cui si era ispirata nelle sue prime esperienze con fanciulli anormali; e si tratta di una concezione prevalentemente analitica, poco propensa a mettere i fanciulli entro condizioni di esperienza globale. È certo impossibile sulla base di esercizi che analizzano minutamente movimenti, qualità sensoriali, reazioni muscolari, linguaggio, scrittura

⁵ *La scoperta del bambino* cit., 368.

ecc. dar vita ad attività sociali che hanno carattere globale, implicano collaborazione, una soddisfazione diretta dei bisogni che sorgono nelle relazioni quotidiane. Gli ‘esercizi di vita pratica’, come vedremo, per la Montessori sono di gran lunga meno importanti degli esercizi col materiale sensoriale, cioè i primi riescono solo in minima parte a limitare il rigido individualismo, l’apprendimento solitario, potremmo dire, dei secondi. In sostanza quella impostazione sociale dell’educazione, che sembrava una promessa della origine stessa delle Case dei Bambini, non ebbe seguito, cioè non si trasformò da motivo pratico contingente in una visione nuova del processo educativo.

III

L'educazione senso-motoria e la liberazione dell'infanzia

1. *Necessità del metodo*

Per la Montessori la pedagogia scientifica è una forma di educazione e non un'indagine intorno all'educazione. Si comprende, allora, la grande importanza di un metodo che predetermini dettagliatamente la via da seguire: non un qualsiasi materiale ma un materiale scientificamente selezionato, non un ordine estemporaneo nelle lezioni, ma un ordine fissato secondo criteri psicologici; non una varietà indefinita di esercizi di vita pratica, ma un numero chiuso. Solo lasciandosi guidare dalla scienza, l'educazione può favorire lo sviluppo spontaneo degli allievi.

Quindi è un punto fermo della concezione montessoriana che la graduazione scientifica dei mezzi di sviluppo sia sulla linea maestra della liberazione dell'infanzia. In fondo l'esigenza del metodo si identifica con l'esigenza di uscire da una definizione ideologica della libertà, per determinare a quali condizioni la libertà può veramente diventare la forza centrale dell'educazione. È legittimo parlare di educazione solo se c'è guida diretta o indiretta e, inoltre, se questa guida è scientificamente stabilita.

La Montessori sembra accettare un principio roussoiano quando afferma che le radici delle attività superiori (intellettuali, morali, religiose) vanno ricercate nelle più semplici funzioni muscolari e sensoriali; perciò educare convenientemente queste, significa preparare da lontano ma in modo sicuro l'avvento di quelle. Le funzioni muscolari e sensoriali

– dice ella in più punti, però con un'accentuazione estranea al Rousseau – sono un fenomeno di costruzione interiore, fanno del bambino un essere 'concentrato', cioè tutto assorbito in qualcosa che lo modifica profondamente, anzi lo 'converte' a uno stato di tranquillità e di gioia.

La Montessori ha inteso liberare l'educazione dei sensi dai limiti di una finalità emendatrice e collegarla perciò alle esigenze di formazione di una personalità normale. È un fatto caratteristico, che deve avere il suo peso per un giudizio definitivo sulla sua opera, il connubio di una didattica di impronta positivistica con intenzioni e mire che, mettendo l'accento sulla liberazione spirituale, sull'educazione, sui poteri creativi, dimostrano di non potersi accordare con quella didattica.

Perciò è del più grande interesse tentare di scendere nel profondo delle motivazioni che la Montessori porta a favore della educazione dei sensi in quanto educazione 'produttrice' della personalità.

La differenza di struttura tra il bambino e l'adulto è il primo dato rilevante di cui l'educazione deve tener conto. Questa differenza si delinea come predominio delle attività senso-motorie nel bambino. Cioè questi si sviluppa, soddisfa i suoi bisogni attraverso i movimenti, il toccare, il manipolare, lo sperimentare direttamente con i sensi le qualità delle cose. Una educazione sedentaria e intellettualistica è l'esatto contrario di ciò che la natura del bambino richiede. Non c'è dubbio allora che l'educazione senso-motoria è l'unica che possa procurare al bambino sicuri acquisti spirituali. Questo è un punto ben chiaro nella Montessori: nella sua forma più generale, lo ha in comune con tutta la pedagogia contemporanea. Ma una volta accettata la predominanza delle attività senso-motorie nell'apprendimento e nell'espressione, sorge il problema di come avviarle verso i risultati più favorevoli

a mezzo dell'educazione. L'educazione dei sensi e dei movimenti si compie meglio mediante esercizi legati immediatamente alla vita pratica e accolti in una esperienza globale o mediante uno speciale materiale sensoriale basato principalmente sull'analisi quantitativa e qualitativa dei movimenti e delle sensazioni?

Sembra che la Montessori scelga una via di mezzo, ossia accolga tanto gli 'esercizi di vita pratica' che sono le funzioni quotidiane del vestirsi, del lavarsi, dell'apparecchiare la tavola, del mangiare, ecc. quanto gli esercizi con il materiale sensoriale di tendenza nettamente analitica. In realtà, come vedremo, quest'ultima è di gran lunga quella che dà il tono al metodo montessoriano.

La Montessori non mette avanti nudamente il suo metodo, non si limita a dargli una saldezza tecnica, ma ne difende con passione e ricchezza di argomenti la fecondità in nome della liberazione dell'infanzia. E senza dubbio, in questo modo in difesa del metodo espone idee che vanno molto al di là di esso. Un fatto che anche il più severo giudizio sulla Montessori non può negare è che nelle sue pagine l'infanzia è una realtà viva e operante. In altri termini, la giustificazione spirituale del metodo, anche se non riesce alla fine a farcelo accettare, testimonia tuttavia quanto profondamente ella abbia sentito il valore del bambino.

II. *Il bambino e la 'semplicità' del materiale*

Il principio generale sul quale si basa l'educazione sensoriale è che il bambino non può affrontare direttamente tutte in una volta le qualità e le determinazioni di cui si compongono gli oggetti; cioè non basta affermare la forma senso-motoria dell'apprendimento infantile, perché le qualità sensibili e i movimenti si presentano in realtà con una struttura compo-

sita che o inibisce il bambino o lo incoraggia a conoscenze e ad azioni imprecise e approssimative. E invece il compito del metodo montessoriano è combattere fin dall'inizio tutto ciò che è impreciso e approssimativo. E allora come fare? Per la Montessori l'unica via di uscita è scomporre il complesso nei suoi elementi semplici, così che il bambino possa esercitarsi per tutto il tempo che vuole su ciascuno di essi fino a impossessarsi pienamente di una determinata sensazione o di un determinato movimento; in questo modo si preparerà, senza accorgersene, a superare le difficoltà che lo dividono da conoscenze e movimenti complessi. Certo è facile rilevare che il principio della scomposizione presuppone che il bambino entri in rapporto non con la realtà viva, come esigono i suoi interessi, ma con parti tratte fuori da contesti funzionali e significativi. Cioè l'elemento non può essere veramente semplice se non si inserisce in una esperienza concreta, non risponde a interessi, non si delinea con un significato.

La Montessori invece ritiene che gli esercizi sensoriali hanno carattere naturale e spontaneo in quanto riescono a focalizzare l'attenzione e a impegnare l'interesse.

Il fenomeno che si attende dal piccolo bambino, quando egli è posto nell'ambiente della sua crescita interiore, è questo: che ad un tratto il fanciullo fissi la sua attenzione sopra un oggetto, lo usi secondo lo scopo per cui è stato costruito, e continui indefinitamente a ripetere lo stesso esercizio¹.

Il bambino attraverso l'uso del materiale soddisfa una specie di fame e di sete psichica, ha la 'sensazione interna' del suo sviluppo. Quindi non si tratta di esercizi formali o meccanici, in quanto essi educano proprio perché hanno come loro

¹ *L'autoeducazione ecc. cit.*, 113.

fondamento naturale il ‘periodo sensitivo’ della maturazione psichica. La rispondenza dei materiali a tale periodo è la garanzia del loro potere educativo.

La Montessori tende a dimostrare che la congruenza tra l’educazione sensoriale e la liberazione dell’infanzia consiste nel fatto che gli esercizi, se oggettivamente considerati sono mezzi per prepararsi a una educazione superiore, dal punto di vista di chi opera (il bambino) invece sono non frammenti di atti, ma essi stessi atti completi e vivi. Gli esercizi sensoriali sarebbero atti spontanei di concentrazione, nei quali il bambino si trasforma completamente, rivelando “qualità interiori straordinarie”.

L’organizzazione dell’ambiente ha una importanza decisiva per lo sviluppo infantile. Ma l’ambiente, nel pensiero montessoriano, ha un significato ben preciso e determinato, non è la realtà umana e sociale che circonda il bambino. Anche questa realtà, come vedremo, farà il suo ingresso nella concezione della Montessori, ma non riuscirà mai a diventare predominante sull’ambiente come l’insieme dei materiali di sviluppo; essa perciò non implica scambio di esperienze, contatti affettivi, collaborazione. Il bambino è solo ‘concentrato’ con il suo materiale. Ma nella Montessori ritorna costantemente il motivo dell’autoeducazione, cioè della liberazione interiore proprio come attività individuale in rapporto con una realtà che pur non essendo umana in sé (il materiale), lo è per la sua funzione di far salire il bambino grado a grado verso la conquista di sé.

Qui autoeducazione indica lo sviluppo interiore attraverso mezzi materiali e non attraverso lo scambio affettivo e sociale, ossia attraverso la partecipazione ad attività comuni. Il materiale mette in rapporto il bambino con se stesso e perciò l’educazione sensoriale è autoeducazione; ma in questo rapporto manca la presenza e l’incidenza umana degli altri

bambini uniti per attività di gruppo. L'autoeducazione, dunque, è condizionata dalla determinazione scientifica dei mezzi di sviluppo.

Deve precedentemente esistere una scienza la quale ha già fornito i mezzi dell'autoeducazione. Chi parla oggi di libertà nella scuola, deve contemporaneamente esporre degli oggetti – quasi un istrumentario scientifico adatto a renderla possibile².

Costruzione scientifica dell'ambiente significa determinazione degli stimoli – ossia dei materiali – in qualità e in quantità, così che essi possano divenire fattori di sviluppo e di autoformazione.

Tra i caratteri degli oggetti, deve farsene rilevare uno, che richiama attività più alte dell'intelligenza: quello di contenere il controllo dell'errore.

Affinché ci sia un processo di autoeducazione, non basta che lo stimolo 'richiami' una attività, bisogna pure che la diriga. [...] Tutte le qualità fisiche o intrinseche degli oggetti devono essere determinate, oltreché dalle reazioni immediate di attenzione provocate nel bambino, anche da questo fondamentale carattere di permettere il controllo dell'errore, cioè di richiamare la collaborazione attiva di più alte attività (confronto, giudizio)³.

L'accento si sposta sempre più dall'attività ai materiali: il metodo tende a diventare qualcosa di oggettivo, la solidificazione dei risultati della scienza. È possibile – sostiene la Montessori

² *L'autoeducazione ecc.*, cit. 55.

³ *Ibidem*, 57.

determinare i mezzi di sviluppo così esattamente, da far esistere una vera corrispondenza tra i bisogni interiori e gli stimoli [...]. Chi ha già ‘pronto tutto ciò’ ha un compito ‘ben facile’ nel far sviluppare naturalmente la vita psichica del bambino! Con tali oggetti a disposizione, ognuno può realizzare la libertà nella scuola⁴.

Quindi la Montessori fa consistere la sua originalità non tanto nell’aver riconosciuto la forma sensoriale e motoria dell’apprendimento infantile, quanto nell’aver insistito sulla necessità di una educazione sistematica dei sensi, cioè con materiali scientificamente tarati. La taratura, ossia la fissazione di livelli o di gradi, assicura la congruenza psicologica degli esercizi e perciò il loro valore per l’autoeducazione. Agli esercizi sensoriali si associano qualità (interesse, concentrazione, intensità, impegno, ecc.) che dimostrano come la loro destinazione sia il risveglio, la liberazione e la disciplina di energie spirituali. In virtù di elementi obiettivi scientificamente costruiti e controllati il lavoro può organizzarsi in un ciclo nel quale si susseguono in ordine determinato attività che richiedono un diverso grado di attenzione e di concentrazione. “È dal ‘completo ciclo di uno sforzo’, dalla metodica ‘concentrazione’ che deriva l’equilibrio, l’elasticità di adattamento e quindi la possibilità di atti superiori, come quello dell’obbedienza”. La Montessori si aspetta risultati sociali da attività nelle quali manca l’elemento sociale; e traduce immediatamente l’obbedienza all’oggetto nell’obbedienza alle persone, introducendo inavvertitamente un elemento autoritario. La seguente spiegazione lascia molto perplessi circa le sorti della libertà del fanciullo. “Egli può obbedire, cioè può possedere le

⁴ *Ibidem*, 61.

sue azioni e quindi dirigerle secondo il desiderio di un'altra persona⁵".

La Montessori, pur affiancando ai sistematici esercizi sensoriali i più liberi esercizi di vita pratica, non accolse mai la libertà dell'infanzia nelle sue condizioni naturali e creative, né comprese a fondo la differenza tra successi tecnici (ad esempio l'«esplosione» della scrittura e della lettura) e realizzazione di valori umani. Il particolare modo in cui viene intesa l'attività sensoriale ci riporta più nel campo specifico della rieducazione che in quello generale della educazione. La ricerca di un atto semplice che faccia uscire l'attenzione e la volontà da uno stato di dispersione e di inconsistenza riguarda più una psiche anormale che una psiche naturalmente attiva e volta a stabilire rapporti con l'ambiente fisico e umano. L'ambiente dei materiali di sviluppo è scientifico nel senso deteriore del termine; in sostanza esso è ben lontano dal soddisfare le esigenze di attività del bambino.

III. *Critica del metodo oggettivo*

Perché l'attività del bambino possa divenire il vero centro dell'educazione, i materiali non debbono essere, come nel metodo oggettivo, semplici mezzi didattici che servono da sostegno alle spiegazioni dell'insegnante. Il metodo oggettivo, in fondo, lascia ancora troppo larga parte alla parola e all'azione dell'insegnante a tutto danno dell'attività degli allievi, cioè esso ignora il principio dell'autoeducazione. E proprio la realizzazione di questo principio la Montessori ha di mira con i suoi materiali, che sono mezzi di sviluppo, strumenti per attività che concentrano e liberano energie personali.

⁵ *L'autoeducazione ecc. cit.*, 79.

Il materiale oggettivo delle antiche scuole era di sussidio alla maestra per far comprendere le sue spiegazioni alla collettività di una classe che l'ascoltava passivamente. Gli oggetti si riferivano unicamente alle cose da spiegare le quali erano scelte a caso, vale a dire senza alcun criterio scientifico di rapporti coi bisogni psichici del fanciullo.

Qui invece, i mezzi di sviluppo sono sperimentalmente determinanti in rapporto allo svolgimento psichico del fanciullo: e non hanno come scopo di dare una conoscenza, ma rappresentano dei mezzi che valgono a far esplicitare spontaneamente le intere energie.

La costruzione materiale esterna, è poi offerta e lasciata liberamente alle naturali energie individuali dei fanciulli. Essi scelgono gli oggetti che preferiscono: e tale 'preferenza' è dettata dai bisogni interiori di 'crescenza psichica'. Ogni bambino s'intrattiene su ogni oggetto scelto quanto tempo vuole; e questa 'volontà' corrisponde alla necessità di intima maturazione dello spirito, maturazione che richiede un esercizio costante prolungato nel tempo. Nessuna guida, nessun maestro potrebbe indovinare il bisogno intimo di ogni allievo e il tempo di maturazione a ciascuno necessario: ma lasciando libero il bambino, tutto ciò, guidato dalla natura, ci viene rivelato⁶.

È bene notare, per comprendere alcune delle peculiarità del metodo Montessori, che qui la libertà riguarda non la scelta di un qualsiasi materiale, di un qualsiasi ambiente, ma la scelta di un materiale ('i mezzi di sviluppo') scientificamente determinato in rapporto ai bisogni psichici del fanciullo; e riguarda inoltre la facoltà di esercitarsi con il materiale per un tempo più o meno lungo. D'altra parte la Montessori ritiene che proprio la determinazione scientifica del materiale, creando un ambiente favorevole, cioè adatto al bambino, renda possibile l'unica forma legittima di libertà che è l'autoeducazione.

⁶ *L'autoeducazione ecc. cit.*, 64-65.

L'obiezione più radicale della Montessori contro il metodo oggettivo è che questo fa ben poco per eliminare la ricettività e la passività dell'apprendimento tradizionale. Il far vedere le cose non differisce molto dal descriverle: in entrambi i casi il protagonista dell'apprendimento non è l'allievo. Questi non conquista uno ad uno gli attributi, ossia le determinazioni quantitative e qualitative delle cose, ma si trova di colpo di fronte a un cumulo di attributi, senza che gli sia offerto il modo di esercitarsi a distinguerli e, perciò, a ordinarli.

Il metodo 'oggettivo' oggi in uso, che consiste nel presentare un oggetto e rilevarne tutti gli attributi, cioè descriverlo, non è che una variazione 'sensoriale' del solito metodo mnemonico: invece di descrivere un oggetto assente, si descrive un oggetto presente; invece di essere solo l'immaginazione che lavora alla ricostruzione, i sensi intervengono: questo fa sì che le qualità distinte dell'oggetto stesso siano meglio ricordate. La mente passiva riceve delle immagini, che sono limitate agli oggetti presentati: e che si 'immagazzinano' senza ordine. Infatti ogni oggetto può avere infiniti attributi: e se, come avviene spesso nelle lezioni oggettive, si pongono tra questi le origini e le finalità dell'oggetto stesso, la mente deve addirittura vagare nel mondo⁷.

La mente del bambino in una specie di *rêverie*, si lascia trascinare da una serie di associazioni passive; viene a mancare proprio ciò che è essenziale per un'attività spontanea, ossia la concentrazione su questo o quel carattere determinato da cui parte ogni ulteriore lavoro costruttivo. Del resto non si richiede un'analisi astratta e perciò superiore alle capacità del bambino, perché i singoli elementi sui quali egli si esercita si rivolgono proprio all'attività sensoriale, svolta e ripetuta in condizioni di piena libertà. Inoltre che il bambino scelga un

⁷ *L'autoeducazione ecc. cit.*, 152.

attributo piuttosto che un altro è importante al fine di conoscere le sue tendenze individuali. Poiché la Montessori da tanta importanza al processo dell'ordinarsi (preferisce questo termine all'altro di svilupparsi comunemente usato dalla psicologia moderna) affida agli esercizi sensoriali, su singoli attributi distinti per quantità e per qualità, il compito fondamentale della organizzazione psichica della personalità. Insomma considera l'esercizio sensoriale come un esercizio intelligente. Difatti esso, servendo a distinguere e a ordinare il caos di sensazioni che si è accumulato nel bambino, coltiva l'intelligenza, fa leva su poteri spirituali.

Il piccolo bambino di tre anni porta un pesante caos dentro di sé. [...] Coi nostri cosiddetti 'esercizi sensoriali' noi porghiamo ai bambini la possibilità di distinguere e di classificare. Infatti il nostro materiale sensoriale analizza e rappresenta gli attributi delle cose; dimensioni, forme, colori, levigatezza o ruvidezza delle superfici, peso, temperatura, sapori, rumori, suoni. [...] Agli attributi: lungo, grosso, corto, fino, grande, piccolo, rosso, giallo, verde, caldo, freddo, pesante, leggero, ruvido, liscio, odoroso, rumoroso, sonoro, corrispondono poi altrettante serie di 'oggetti' in gradazione. Questa gradazione è importante per l'ordine; infatti gli attributi degli oggetti non differiscono solo in qualità, ma anche in quantità. [...] Il materiale dei sensi si presta a distinguere tutte queste cose. [...] Così il fanciullo, avendo acquistato la possibilità di distinguere una cosa dall'altra, ha posto le basi dell'intelligenza⁸.

IV. *Analisi e globalizzazione*

Eppure la Montessori non intende sacrificare i bisogni attuali del bambino in vista di risultati lontani nel tempo. Attraverso

⁸ *L'autoeducazione ecc. cit.*, 149-50.

gli esercizi sensoriali il bambino si sviluppa perché soddisfa il bisogno di ‘lavorare’ proprio a quel livello che egli può spontaneamente raggiungere. Cioè il materiale sensoriale, benché sia stato selezionato attraverso prove di laboratorio, è pienamente in grado di soddisfare alla ‘domanda interiore’ del bambino. In definitiva è l’essere gli esercizi al giusto livello delle capacità del bambino che fa di essi attività concrete, interessanti, liberatrici. Il segreto dell’educazione consiste nel trovare una congruenza tra i bisogni del bambino e il materiale didattico: la Montessori ritiene di avere scoperto questo segreto.

Ma si può cominciare dal mettere in dubbio la fondatezza dello stesso punto di partenza dell’argomentazione montessoriana e mostrare che ciò su cui si basa il metodo – una sicura distinzione tra semplice e complesso, tra le parti e il tutto – è ben lontano dall’accordarsi con il modo in cui effettivamente il bambino procede nelle sue esperienze. È un assunto arbitrario che il semplice sia un elemento particolare di un tutto e non piuttosto il tutto stesso in una forma inizialmente indifferenziata. Ed è educativamente un grave errore, disconoscendo il valore del fenomeno della globalizzazione e quindi delle conoscenze e delle espressioni imprecise e approssimative, ispirare specie l’educazione dell’infanzia a un criterio analitico, che finisce per annullare quella differenza tra il bambino e l’adulto che pure la Montessori aveva affermata come essenziale. Insomma forma senso-motoria dell’apprendimento infantile e metodo analitico di apprendimento infantile sono cose che, contrariamente alla convinzione della Montessori, non stanno bene insieme.

Non è azzardato dire che ella capovolge la psicologia infantile quando afferma che i motivi esterni delle azioni sono del tutto secondari, perché il bambino ha come scopo il suo sviluppo interiore. Alla Montessori sfugge il punto

più delicato e cioè che la ‘richiesta interiore’ si soddisfa non schematizzando il materiale esterno, quasi che esso non dovesse fare altro che mettere in moto le energie psichiche senza improntarle della sua costituzione reale, ma proprio favorendo l’attività del bambino in rapporto a un materiale concreto e vivo. Cioè le finalità interiori del tirocinio senso-motorio non devono essere un pretesto per sostituire la realtà con il materiale scientifico, quasi che incastri, figure geometriche, scatole dei rumori, campanelli, tavolette varie, lettere smerigliate, ecc. offrissero stimoli più proficui dal punto di vista educativo di quelli offerti da esperienze di tipo globale e collegate all’ambiente naturale. Molte volte, ripetiamo, la giustificazione spirituale e interiore degli esercizi sensoriali serve soltanto a isolare il bambino in un materiale artificioso e privo di suggestioni. In questo punto la Montessori segue proprio la via opposta a quella seguita dalla pedagogia della ‘scuola attiva’.

Questa rivelazione dei bambini – ella dice –, di amare non solo l’attività tendente ad uno scopo, ma di essere attratti dai particolari, e perciò dall’esattezza dell’esecuzione, ha aperto un più vasto campo all’educazione. È cioè l’educazione dei movimenti che sorge in prima linea: mentre l’imparare cose pratiche è solo un richiamo esterno, è il motivo apparente che stimola un bisogno profondo di organizzazione⁹.

Ma la Montessori sembra ignorare che l’organizzazione interiore della personalità è un fenomeno che deve essere considerato anche come processo di adattamento attivo alla realtà sociale; perciò non c’è niente di più assurdo che ridurre questo a un complesso di motivi apparenti, per cui sarebbe pienamente legittimo far rappresentare l’ambiente

⁹ *La scoperta del bambino* cit., 94-5.

esterno da un materiale didattico passato attraverso una rigorosa selezione scientifica.

In genere una errata concezione di ciò che è semplice per il bambino e una accentuazione sulla interiorità a danno delle esperienze in un ambiente sociale hanno portato la Montessori a delineare una doppia educazione i cui due tempi sono invertiti. Cioè il suo metodo fa precedere il tirocinio senso-motorio, per così dire *en blanc*, ossia formale, agli esercizi calati in attività con significato sociale e legato a interessi, ma prevede una utilizzazione pratica dei primi, l'applicazione delle abilità acquisite attraverso di essi a situazioni concrete e reali. L'inversione consiste nel fatto di non servirsi di queste situazioni proprio come del terreno più favorevole per l'allenamento senso-motorio.

Che l'uso del materiale di sviluppo debba mirare molto lontano, ossia a non arrestare il bambino ad esso, precludendogli il lavoro di discriminazione e di graduazione sul materiale naturale, è un punto su cui la Montessori insiste molto. Cioè il materiale selezionato scientificamente non intende sostituirsi alla "varietà delle cose offerte dalla natura o dal più vasto ambiente che circonda il bambino in iscuola e in casa".

Il materiale è un mezzo perché il bambino diventi osservatore attento e intelligente delle cose, avendo l'opportunità di affrontare queste cose in un ordine fissato dalla psicologia sperimentale che appresta esercizi sistematici conducenti al perfetto dominio delle qualità sensibili e dei loro gradi. Ma questi esercizi valgono per quello che segue ad essi. Dobbiamo aspettarci dai bambini

l'indagine spontanea dell'ambiente esterno, o, come dico io, l'esplorazione volontaria dell'ambiente. In tal caso i bambini provano una gioia ad ogni nuova scoperta che fanno: ciò dà

loro un senso di dignità e di soddisfazione, che li incoraggia a cercare sempre nuove sensazioni dall'ambiente e li rende spontaneamente osservatori¹⁰.

Non possiamo ignorare le vere finalità che la Montessori si era proposte con gli esercizi sensoriali, ma resta da vedere se c'è congruenza tra mezzi e fini, cioè quali reali possibilità la organizzazione della Casa offre per passare con una attività di scoperta dai materiali scientifici alle cose che vivono funzionalmente nell'ambiente. Noi siamo dell'avviso che il momento preparatorio secondo un ordine fissato abbia la prevalenza su quello di una libera esperienza in un ambiente che l'educazione non può controllare ma solo utilizzare.

v. *La funzione dell'insegnante*

Quando un metodo insiste tanto sull'autoeducazione è legittimo chiedersi, poiché è assurdo pensare di lasciare l'insegnante alla soglia della scuola, in quale forma nuova la funzione dell'insegnante debba esercitarsi per favorire il processo di autoeducazione. Anzitutto la Montessori propone di sostituire il termine insegnante con quello, più conforme allo spirito del suo metodo, di direttrice. In realtà quest'ultimo termine è tutt'altro che nuovo, anzi richiama subito in mente immagini di persone autoritarie. Ma la Montessori ha preso 'dirigere' nel senso di 'guidare', cioè ha tenuto presente quel concetto della *guidance* che, secondo la pedagogia attiva, definisce la nuova funzione dell'insegnante.

La libera scelta del materiale (di quello, s'intende, pre-

¹⁰ *La scoperta del bambino* cit., 184.

determinato dal metodo), la facoltà per il bambino di trattenerci con esso per tutto il tempo che vuole, il fatto che esso contiene il controllo obiettivo dell'errore trasformano profondamente il compito dell'insegnante.

Ne *Il segreto dell'infanzia* la Montessori ricorda che il nuovo posto dell'insegnante nella Casa dei Bambini è stato oggetto di molte discussioni; non poteva non contrastare con le vedute tradizionali

il maestro passivo, che toglie innanzi al bambino l'ostacolo della propria attività, della propria autorità, affinché si faccia attivo il bambino: e che è soddisfatto quando lo vede agire da solo a progredire senza attribuirne a se stesso il merito. [...] Ciò che più ha suscitato discussione è quel capovolgimento tra adulto e bambino: il maestro senza cattedra, senza autorità e quasi senza insegnamento, e il bambino fatto centro dell'attività che impara da solo, che è libero nella scelta delle sue occupazioni e dei suoi movimenti. Quando non è sembrato una utopia, è apparso una esagerazione¹¹.

La maestra deve mettere il bambino in contatto non solo con il materiale ma anche con l'ordine nell'ambiente. Occorre curare una "organizzazione esterna disciplinare" molto semplice ma senza la quale non è possibile un lavoro tranquillo. Ogni oggetto deve avere un luogo determinato dove si conserva e dove rimane quando non è usato. Cioè il bambino può prendere il materiale solo dal luogo dove esso "è esposto alla libera scelta", e a questo luogo deve riportarlo dopo che lo ha usato. Tutto questo esercita allo sforzo volontario, a coordinare le proprie azioni, in modo che abbiano un significato e un fine.

In genere però si nota la tendenza a distinguere con un

¹¹ *Il segreto dell'infanzia* cit., 147-48.

taglio netto il bene e il male; cioè pare che sia fuori discussione che il bambino abbia bisogno di un particolarissimo tirocinio per apprendere sperimentalmente il senso di questi valori. Tra le funzioni dell'insegnante c'è quella di vigilare affinché "il bambino che sta assorto nel suo lavoro non sia disturbato da nessun compagno"¹². Invero ciò che la Montessori chiama 'disturbo' è il manifestarsi del bisogno sociale in forme diverse da quelle previste dal metodo. L'apprendimento sociale non si svolge per vie piane e rettilinee ma prevede anche manifestazioni apparentemente antisociali (ad es., l'aggressività), che hanno una loro funzione evolutiva.

Nel caso in cui il controllo nell'uso del materiale non è nel materiale stesso, non si può lasciare la libertà dello "sbagliando s'impara". Il controllo deve venire dall'insegnante. Cioè l'insegnante deve impedire l'uso errato del materiale. Si tratta di errore

dettato da cattiva volontà, da incuranza degli insegnamenti, come p. es. tirare tutto l'incastro solido come un carrettino; o costruire casette con le spole di seta dei colori, o camminare sulle aste messe in fila, o mettere un telaio da allacciature intorno alla testa come una collana e via dicendo. Un uso abusivo del materiale che risponda ad un disordine, o a bisogni diversi da quelli che il materiale può soddisfare, lo inutilizza: e ne conseguono dispersioni di energia, chiasso: tutte azioni che allontanano il bambino dalla possibilità di concentrarsi, e quindi dal fine di migliorare e di svilupparsi¹³.

E si comprende bene perché si sostenga questo punto di vista. I materiali non sono elementi presi dal mondo esterno in modo libero ed estemporaneo, ma sono stati selezionati

¹² *La scoperta del bambino* cit., 167.

¹³ *La scoperta del bambino* cit., 171.

scientificamente, ossia determinati in base alle precise necessità della educazione dei sensi. Il loro uso è fissato in anticipo: perciò il bambino ha la libertà di scegliere questo o quel materiale, ma non ha la libertà di usarlo per finalità diverse e in contrasto con quelle stabilite scientificamente proprio in vista del suo perfezionamento e sviluppo.

L'interpretazione montessoriana dell'uso dei materiali e la stessa idea di una selezione scientifica di essi sono in contrasto con le esigenze e le capacità infantili quali ci vengono rivelate da una matura psicologia. Di fronte al bisogno espressivo e creativo del bambino non ha senso parlare di uso predeterminato dei materiali: che egli inventi usi non previsti è cosa da incoraggiare non da reprimere. E lo stesso si dica quanto al suo bisogno di intervenire nel lavoro o nel gioco individuale di un compagno. L'insegnante proprio dal libero uso del materiale e dai liberi rapporti tra bambini può desumere conoscenze fondamentali circa la natura dei bisogni infantili e i modi scelti per soddisfarli. La Montessori concede solo eccezionalmente che il bambino usi il materiale in un modo da lui stesso ideato. Quella che doveva essere la regola non è che una rarissima eccezione.

Tuttavia l'educazione dei sensi è la parte più criticabile ma anche la più originale o, se volete, singolare della concezione pedagogica della Montessori. Ella ha esplorato molti dei più affascinanti misteri del 'periodo sensitivo'. Il valore intellettuale, anzi spirituale, di questa educazione dei sensi consisterebbe nella sua capacità di portare ordine in un abbondante ma confuso materiale, così da cominciare a svolgere da esso significati razionali. E ciò non è possibile senza un assiduo lavoro di distinzione sia tra qualità o caratteri diversi sia tra i gradi di una stessa qualità o carattere. All'educazione dei sensi sono legati gli esercizi di nomenclatura e, inoltre, la scoperta di nuovi contesti delle qualità e degli elementi appre-

si con esercizi sistematici. Anzi la fecondità dell'educazione sensoriale si misura non dall'abilità di eseguire gli esercizi con i materiali dati ma la capacità di applicare a contesti nuovi i risultati dei propri esercizi.

La Montessori sembra anche accennare a una educazione dei sensi che proceda per una via diversa da quella dell'analisi e che tenga conto del fatto che i bambini non sono capaci di una comprensione intellettuale diretta delle proprietà generali delle cose. Insegnare, ad esempio, le forme geometriche non significa insegnare geometria.

Osservare una forma geometrica non è analizzarla: nell'analisi comincia la difficoltà. Quando per es. si parli al bambino di lati e di angoli, e gli si spieghi, sia pure con metodi oggettivi come vuole il Froebel, che per esempio il quadrato ha quattro lati e si può costruire con quattro asticine eguali, allora si entra veramente nel campo della geometria; ed io credo a questo passo assai immatura la prima infanzia. Ma l'osservazione della forma non può essere inadatta all'età: il piano della tavola alla quale il bambino siede per mangiare la zuppa, è probabilmente un rettangolo: il piatto che contiene il cibo desiderato è un circolo; e noi non crediamo certo che il bambino sia immaturo a guardare la tavola e il piatto¹⁴.

Sembrirebbe che la Montessori avesse rinunciato, almeno in parte, alla sua concezione analitica: le forme entrano nell'esperienza spontanea del bambino e proprio questa deve offrire il punto di partenza per una più approfondita conoscenza delle forme senza ricorrere ad astrazioni e a generalizzazioni. In realtà ella non fa gran conto di queste forme che non compaiono da sole ma sono forme di oggetti che il bambino usa per i suoi bisogni quotidiani. Concretezza sì, ma so-

¹⁴ *La scoperta del bambino* cit., 181.

prattutto semplicità: questo è il suo chiodo fisso. Perciò alle cose preferisce l'ossatura monocolora delle cose, agli oggetti quadrati o rettangolari gli incastri geometrici; e con questi crede di aver raggiunto la concretezza perché gli incastri sono non concetti matematici ma oggetti che si vedono, si toccano, si soppesano, ecc. Non c'è dubbio, nessuno meglio della Montessori ha definito il suo materiale. Esso intende dare al bambino 'la filosofia delle cose'.

Il materiale sensoriale può considerarsi sotto questo punto di vista una astrazione materializzata. Esso presenta il 'colore' in un modo tangibile e distinto e ordinato in gradazioni che permettono di classificare e di analizzare le qualità¹⁵.

Proprio così: astrazioni materializzate, cioè il metodo si è messo tra il bambino e la realtà, scompone la molteplicità dell'esperienza come fa il prisma con la luce. Scomposizione inutile, anzi educativamente dannosa per la ragione psicologica che gli elementi astratto-concreti che ne risultano non sono più semplici del loro intero. E poi non è il bambino montessoriano che analizza, perché piuttosto lui lavora sugli elementi offertigli già analizzati dal metodo.

¹⁵ *La scoperta del bambino* cit., 194.

IV

Materiali ed esercizi

Perché sia più chiaro il significato della nostra interpretazione è bene, a questo punto, dare una descrizione dei materiali e degli esercizi montessoriani. Essi, come abbiamo già detto, si dividono in due grandi, categorie: la prima riguarda i ‘materiali di sviluppo’, frutti di una rigorosa ricerca scientifica, la seconda i più comuni oggetti e occupazioni della vita quotidiana.

1. *Materiali ed esercizi di sviluppo*

a) Incastri solidi

Sono costituiti da tre sostegni massicci di legno, in ognuno dei quali è inserita a incastro una serie di dieci cilindri tutti muniti di un bottone per la presa. Nel primo sostegno i cilindri sono tutti della stessa altezza, ma di diametro decrescente. Nel secondo i cilindri diminuiscono in tutte le dimensioni senza variare la forma. Nel terzo i cilindri hanno lo stesso diametro ma decrescono nell'altezza.

L'esercizio consiste nel tirar fuori i cilindri dagli incastri e nel rimetterli di nuovo al loro posto. Il processo educativo è basato sul fatto che il controllo dell'errore sta nello stesso materiale, cioè se il bambino tenta di mettere un cilindro in un foro troppo piccolo è costretto a cambiarlo di posto; se invece mette un cilindro in un foro troppo grande il cilindro corrispondente a questo foro resterà fuori e ciò spingerà il bambino a fare nuovi tentativi finché non avrà trovato la soluzione giusta.

Lo scopo non è esteriore: sarebbe a dire, non è che il bambino impari a mettere a posto i cilindri e che egli impari ad eseguire un esercizio. Lo scopo è più profondo, ed è che il bambino si

eserciti ad osservare; che gli sia permesso di fare confronti fra gli oggetti, formare giudizi, ragionare e decidere, ed è nell'indefinita ripetizione di questo esercizio di attenzione e di intelligenza, che si compie il vero sviluppo¹.

b) Blocchi

Si tratta di tre serie di forme geometriche solide, dieci cubi di legno dipinti in rosa vivace, il cui spigolo decresce da 10 cm a 1 cm; dieci prismi di legno dipinti in marrone tutti della medesima lunghezza – 20 cm – ma di sezione quadrata diversa, cioè il lato del quadrato maggiore è di 10 cm e quello minore di 1 cm; dieci aste dipinte in verde, o alternativamente in rosso e turchino; tutte hanno la stessa sezione quadrata di 4 cm di lato, ma variano nella lunghezza di decimetro in decimetro fino a un metro.

Il bambino disponendo i cubi in ordine di grandezza l'uno sull'altro, costruisce una torre, poi l'abbatte e ripete l'esercizio. Quanto ai prismi, il bambino li mette in ordine crescente o decrescente l'uno accanto all'altro. Quanto alle aste, infine il bambino le mette in ordine di lunghezza come canne di organo.

Queste tre serie di cubi, di prismi e di aste fanno sì che il bambino si muova intorno, maneggi e trasporti oggetti che sono di difficile presa per le sue piccole mani. Ancora, per mezzo del loro uso, egli ripete l'esercizio dell'occhio nel riconoscere differenti dimensioni fra oggetti simili. L'esercizio sembrerebbe più facile dal punto di vista sensoriale, dell'altro con gl'incastri solidi [...]. Ma nel fatto, è molto difficile, perché in questi oggetti non esiste controllo materiale dell'errore. Il solo occhio del bambino provvede al controllo².

¹ *Manuale di pedagogia scientifica*, Napoli, Moreno, 3^a ed., 1935, 82.

² *Manuale ecc. cit.*, 86.

c) Esercizio del tatto

Il materiale è costituito da una tavoletta rettangolare divisa in due parti, una ruvida e l'altra liscia, da una tavoletta sulla quale sono ingommate strisce di carta ruvida e liscia o anche serie graduate di carta smerigliata, da serie di stoffe di tutte le qualità (velluto, satin, seta, lana, cotone, tela rozza e tela fina) in modo che vi siano due pezzi per ogni quantità. Il bambino tocca le diverse parti delle tavolette e palpa le stoffe e così impara le differenze tattili sempre più piccole.

d) Educazione del senso cromatico

Il materiale è costituito di tavolette intorno alle quali sono avvolti fili di seta vivacemente colorati. La Montessori ha scelto nove tinte e a ciascuna di essa corrispondono sette gradazioni di diversa intensità (63 tavolette). Le tinte sono: grigio (dal nero al bianco), rosso, arancione, giallo, verde, turchino, violetto, marrone e rosa. Le tavolette sono in doppio esemplare. Ed ecco gli esercizi.

Si scelgono tre colori nella gradazione più viva, p. es. rosso turchino e giallo in doppio esemplare, e si mettono sul tavolo innanzi al bambino; presentandogli un colore, lo si invita a cercare nel miscuglio l'uguale; e così si fanno disporre in colonna le tavolette a due a due, cioè appaiate secondo il medesimo colore. Poi si aumenta sempre più il numero delle a tavolette colorate fino a presentare nove colori, cioè diciotto tavolette. Infine anziché le tinte più vive si sceglieranno le più scure o le più chiare.

Si presenteranno poi due o tre tavolette dello stesso colore ma di diversa intensità scegliendo p. es. la più chiara, la media e la più scura tra le gradazioni, facendole disporre in ordine di gradazione; fino a presentare le nove gradazioni.

Successivamente si pongono innanzi al bambino, mescolate, le gradazioni di due colori diversi (es. rosso e turchino), si

fanno separare due gruppi e disporre ciascuno in gradazione; quindi si procede offrendo mescolate tinte sempre più simili (es. turchino e violetto, giallo e arancione, ecc.)³.

e) Distinzione delle forme geometriche piane. Incastri piani

In un armadietto a sei piani sono disposte a incastro su ciascun piano delle figure geometriche. Quando queste vengono tolte dai loro incastri il fondo di essi appare dipinto di turchino. Ogni figura ha un bottoncino che serve a prenderla.

1° cassetto: sei cerchi a diametro crescente.

2° cassetto: un quadrato e cinque rettangoli della stessa altezza e di larghezza decrescente.

3° cassetto: sei triangoli che variano per i lati e gli angoli.

4° cassetto: poligoni regolari da cinque a dieci lati.

5° cassetto: figure diverse, cioè un ovale, un ellisse, un rombo, un romboide, un trapezio.

6° cassetto: quattro piastrelle senza nessun incastro geometrico e due figure geometriche a linee curve.

Le figure con le loro rispettive tavolette a incastro si possono presentare assortite nella maniera più varia disponendo su di un leggìo fatto in modo da tenerle perfettamente ferme. Le piastrelle senza incastro servono a presentare meno di sei figure geometriche per non rendere difficili i primi esercizi.

L'esercizio consiste nel mettere gli incastri fuori del loro posto, nel mescolarli sul tavolino e poi nel rimetterli a posto. Al riconoscimento delle forme insieme all'occhio collabora la mano.

Si fa toccare non solo il contorno dell'incastro, ma anche della

³ *La scoperta del bambino* cit., 141.

cornice corrispondente e solamente dopo aver toccato, l'incastro va ricollocato al suo posto.

Il riconoscimento della forma è reso molto più facile in questa maniera; i bambini che ancora non riconoscono identità di forma e fanno tentativi assurdi per mettere le più diverse figure una sull'altra, riconoscono le forme dopo averne toccato i contorni, e le mettono facilmente ai loro posti giusti. [...] Tale esercizio si può considerare una indiretta, ma vera preparazione al disegno. È certamente una preparazione della mano a tracciare il contorno di una forma. La piccola mano che tocca sa come seguire un contorno determinato, e si prepara, senza saperlo, alla scrittura.

I bambini mettono uno speciale interesse nel toccare con accuratezza i contorni degli incastri piani; essi stessi hanno inventato l'esercizio di bendarsi gli occhi per riconoscere le forme soltanto dal tocco, togliendo e rimettendo gli incastri senza vederli⁴.

Per perfezionare il riconoscimento delle figure piane esistono numerosi esercizi con tre serie di cartoncini bianchi quadrati di 10 cm di lato. Sui cartoncini sono ripetute, esattamente nella stessa dimensione, le figure geometriche rappresentate dagli incastri piani. Nella prima serie le figure sono piene; esse sono intagliate in carta turchina e incollate sui cartoncini. Nella seconda serie esse sono delineate con un contorno largo circa mezzo centimetro, fatto sempre di carta turchina e incollato sui cartoncini. Nella terza serie le figure sono soltanto disegnate in inchiostro nero. Gli esercizi consistono nel sovrapporre gli incastri alle figure corrispondenti dei tre tipi, così da rendere quanto più elastica possibile la comparazione delle forme. Contemporaneamente i bambini imparano i nomi delle figure geometriche.

⁴ *Manuale ecc. cit.*, 104.

f) Solidi geometrici

La maniera più divertente per insegnare al bambino a riconoscere la sfera, il prisma, la piramide, il cono, il cilindro è di farglieli palpare ad occhi chiusi, invitandolo a individuare il loro nome. Tutto questo spinge il bambino ad osservare le forme con il più vivo interesse.

Un'altra maniera di interessarlo ai solidi geometrici è di farli muovere. La sfera rotola in tutte le direzioni; il cilindro rotola in una sola direzione; il cono rotola intorno a se stesso; il prisma e la piramide, in qualunque maniera, poggiano stabilmente, ma il prisma cade più facilmente che non la piramide. Basterà un accenno per far rilevare delle analogie nell'ambiente. Come l'analogia del cilindro con una colonna, della sfera con la testa umana ecc., e si resterà stupiti della capacità che hanno i bambini nel trovare da sé simili analogie⁵.

g) Scatole dei rumori e le campane

Si tratta di scatole cilindriche (di cartone o di legno) che contengono oggetti diversi (sassolini, sabbia, ecc.) in maggiore o minore quantità. In tutto sono sei scatole in gradazione dal rumore forte al rumore sordo. Ogni gradazione è in doppia serie. L'esercizio consiste prima nell'appaiare i rumori e poi nel metterli in gradazione.

Le campane, in serie doppia, sono tutte uguali all'aspetto, ma, se colpite con un martellino di legno, producono suoni corrispondenti alle note do, mi, fa, sol, la, si, do, do, re, fa, sol, la. Ciascuna campana è infissa a un piedistallo. Esse si possono 'mescolare' come gli altri oggetti dell'educazione sensoriale. Come per le scatole dei rumori, si tratta prima di riconoscere le campane dallo stesso suono e metterle vicine l'una all'altra. Poi la maestra ordina una serie in scala, lasciando al

⁵ *Manuale ecc. cit.*, 114.

bambino di costituire una scala uguale percuotendo le campane con il martelletto. Per i semitoni si useranno campane con il sostegno nero invece che bianco (come nel pianoforte).

b) Il senso barico e il senso stereognostico

Il materiale per l'educazione del senso del peso è costituito da tavolette rettangolari (6x8 cm; spessore ½ cm) di tre diverse qualità di legno (glicine, noce e abete) e perciò di diverso peso (rispettivamente di gr 24, 18, 12). Dopo ripetuti esercizi il bambino deve arrivare a percepire le differenze con gli occhi bendati, cioè senza potersi aiutare con la visione dei diversi colori delle tavolette.

L'educazione del senso stereognostico riguarda il riconoscimento della forma di un oggetto toccandolo e palpandolo. Non si tratta di semplice impressione tattile, perché

quando la mano (e il braccio) si muovono intorno a un oggetto, viene sommata, a quella tattile, la impressione del movimento compiuto. Tale impressione si attribuisce a un senso speciale (un sesto senso) che si chiama senso muscolare, e che permette di depositare molte impressioni in una 'maniera muscolare' o memoria dei movimenti compiuti⁶.

* * *

La Montessori fissa l'ordine da seguire nella presentazione e nell'uso del materiale. Dapprima l'esercizio riguarda il riconoscimento dell'identità (appaiare oggetti simili e inserire forme solite nei fori corrispondenti); uno studio ulteriore è costituito dal riconoscimento dei contrasti (degli estremi di una serie di oggetti), mentre una più matura capacità discri-

⁶ *La scoperta del bambino* cit., 129.

minativa richiede il riconoscimento delle simiglianze (costituire una serie graduata).

Poiché uno dei fondamentali caratteri educativi degli esercizi sensoriali è rappresentato dalla concentrazione dell'attenzione, occorre isolare il senso.

Lo scopo degli esercizi sensoriali non consiste nell'apprendere perfettamente l'esecuzione di tali esercizi, ma nell'attrezzare il bambino in modo che possa elevarsi per via concreta alle generalizzazioni e fare 'scoperte' nell'ambiente, riconoscendo forme, colori e qualità; ossia essi sono veramente mezzi di sviluppo inteso come progressiva organizzazione della personalità. Le conseguenze dell'ordine, della differenziazione e della graduazione sono, perciò, interiori: in questo consiste il risultato educativo del tirocinio sensoriale.

I nostri piccolini hanno l'impressione di 'fare continuamente scoperte' nel mondo che li circonda: ed in ciò trovano la più grande gioia. Essi prendono dal mondo una conoscenza ordinata che ispira loro entusiasmo. Nelle loro menti entra 'la creazione' invece del 'caos' e sembra che la loro anima trovi in ciò una divina esultanza⁷.

Gli esercizi sensoriali tengono occupato il bambino fino a circa quattro anni di età. A quest'età il bambino è ormai pronto per procedere verso più evoluti piani di conoscenze e di capacità. E così si spiega l'apparente miracolo della scrittura, della lettura e del calcolo.

Ciò avviene perché le menti e le mani dei nostri bambini sono già preparate per scrivere e le idee di quantità, identità, differenza, gradazione, che formano le basi di tutto il calcolo, sono state maturate in loro da lungo tempo. Si può dire veramente che tutta la loro educazione antecedente sia una preparazione per il primo

⁷ *Manuale ecc. cit.*, 132.

stadio della cultura essenziale, scrittura, lettura e numerazione, e che l'apprendimento venga come una facile, spontanea e logica conseguenza della preparazione avuta, essendone infatti la sua naturale conclusione [...]. Quando la mano riesce a tenersi leggermente sospesa in una superficie orizzontale per toccare il liscio e ruvido, quando prende i cilindri degli incastri soliti e li mette nei fori, quando con due dita tocca i contorni delle forme geometriche, essa coordina movimenti che [...] sono preparatori a quelli necessari per la scrittura⁸.

L'educazione dei sensi si completa nell'educazione dei movimenti che impegna il comportamento di tutta la persona. Come vedremo, questa educazione ha bisogno, tra l'altro, di un ambiente e di un arredamento che denuncino gli errori piuttosto che nasconderli. Ma oltre che nei molteplici esercizi di vita pratica, essa si attua attraverso due forme alle quali la Montessori annette una grande importanza: l'esercizio del filo e la lezione del silenzio.

Il primo consiste nel camminare su una linea tracciata a forma di ellisse sul pavimento. Bisogna camminare in modo che la linea sia lungo l'asse del piede (la punta e il tallone devono essere entrambi, sulla linea). Facendo avanzare i piedi in questa posizione, occorre sforzo e attenzione per mantenere l'equilibrio della persona. Per rendere più difficile l'esercizio i piedi devono avanzare in modo che l'anteriore posi il tallone a contratto con la punta dell'altro piede. Un superiore controllo dei movimenti è richiesto per camminare sulla linea tenendo sollevata in alto una bandierina, portando un bicchiere senza versarne il liquido, campane senza farle suonare, ecc.

Il fanciullo è lanciato in una ginnastica gioiosa, che lo rende a poco a poco padrone di tutti i suoi movimenti. Egli è spesso

⁸ *Manuale ecc. cit.*, 139-40.

audace nella fiducia in se stesso. Ho visto bambini tenere in mano vari cubi posti uno sull'altro a colonna, e trasportare un tale insieme nel giro, senza farli cadere; altri mettere dei cestelli sulla testa ed avanzare con precauzione⁹.

La Montessori ha ragione di considerare il silenzio come un fatto positivo e perciò tale da richiedere un controllo di movimenti, una tensione della volontà, uno sforzo vittorioso. Ma il silenzio, appunto per la sua difficoltà, occorre insegnarlo: il silenzio, può essere raggiunto solo con l'immobilità.

L'attenzione dei fanciulli è richiamata su ogni parte del corpo, in un'ansiosa volontà di raggiungere l'immobilità. Mentre essi vanno provandosi in questo sforzo, ecco veramente farsi un silenzio diverso da ciò che superficialmente si chiama silenzio: sembra che gradatamente sparisca la vita, che la sala si faccia di mano in mano vuota, come se non ci fosse più nessuno. Allora principia a sentirsi il tic-tac dell'orologio a muro; e quel tic-tac sembra crescere d'intensità a mano a mano che il silenzio si fa assoluto. Di fuori, dal cortile che sembrava silenzioso, ecco venire rumori vari – un uccellino che pigola, un bambino che passa. I fanciulli restano affascinati da quel silenzio come da una loro reale conquista. [...] Raggiunto questo grado, chiudevo a buio le finestre e dicevo ai bambini: “Adesso ascoltare una voce leggera che vi chiama per nome”. Allora in una stanza vicina dietro ai bambini attraverso la porta spalancata, chiamavo a voce afona, ma strisciando le sillabe lungamente, come si chiamerebbe qualcuno attraverso le montagne, e questa voce quasi occulta sembrava che giungesse al cuore dei bambini e chiamasse la loro anima. Ogni chiamato si alzava silenziosamente cercando di non muovere la sedia e camminava in punta di piedi così impercettibilmente da non farsi quasi sentire:

⁹ *La scoperta del bambino* cit., 100-01.

tuttavia il suo passo risuonava nel silenzio assoluto che non s'interrompe mai, tra l'immobilità persistente di tutti gli altri. E giungeva alla porta con volto gioioso, facendo qualche salto nella stanza vicina, soffocando piccoli scoppi di risa¹⁰.

II. *Materiali ed esercizi di vita pratica*

La Casa dei Bambini abuserebbe del suo nome di 'casa', cioè di comunità impegnata in occupazioni pratiche in rapporto alle necessità quotidiane, se non fosse altro che il luogo degli esercizi sensoriali fatti con i materiali di sviluppo. Ciò che dà la fisionomia di casa è proprio l'insieme delle attività che non sono più fissate su elementi analitici, ma riguardano esecuzioni complesse spesso implicanti rapporti sociali. E in realtà non si può parlare di casa se non c'è scambio umano, se i termini dell'adattamento non sono costituiti dalle persone, se non sorgono problemi affettivi e di partecipazione a interessi comuni. I materiali di sviluppo sono al di qua di una determinazione inevitabilmente sociale della Casa dei Bambini. La Montessori ebbe presente tutto questo? E a quali mezzi si affidava per trasformare la scuola in una casa?

La sua idea dominante è che per adattare il bambino al mondo bisogna organizzare un mondo adatto al bambino, un ambiente che sia in tutto e per tutto la sua casa. Di questo mondo l'educazione sensoriale non ci dà che lo scheletro, gli elementi semplici senza i quali non è possibile costruire la vita psichica. Perciò l'ambiente si determina come casa in virtù non dei materiali di sviluppo e degli esercizi sensoriali ma dell'arredamento e degli esercizi di vita pratica. In entrambi i casi, però, si tratta di proporzionare la realtà al bambino. L'educazione sensoriale vorrebbe scendere alla radice di

¹⁰ *La scoperta del bambino* cit., 152-53.

una realtà proporzionata ai bambini, scomponendola negli elementi semplici, isolando le varie qualità sensibili, costituendo serie graduate con differenze sempre più piccole. Lo stesso concetto di adattamento porta la Montessori sia verso gli atti semplici e scientificamente ordinati degli esercizi sensoriali sia verso gli esercizi di vita pratica nei quali predomina la sintesi e la globalità.

L'importanza dell'ambiente è in rapporto a una concezione radicalmente nuova riguardo al metodo e al contenuto dell'apprendimento infantile. Se l'imparare è un imparare ad agire, prima di tutto la scuola deve fornire le più favorevoli occasioni di attività, deve essere organizzata in modo che l'attività sia non solo consentita ma esplicitamente incoraggiata, mettendo al centro dell'ambiente i mezzi che l'indagine scientifica ha rivelato essere i più adatti. Insomma poiché il bambino è per natura attivo, l'ambiente della sua educazione deve possedere tutti i requisiti per esercitare il bisogno affettivo e intellettuale di attività. Benché i due tipi di esercizi – sensoriali e pratici – possono essere inclusi nello stesso principio generale di adattamento come sviluppo in rapporto a un ambiente favorevole, non è difficile notare che la concezione analitico-sensoriale e la concezione pratica a tendenza globalistica non possono rientrare senza contraddirsi nella stessa psicologia dell'infanzia. Quale nella Montessori ha maggior rilievo? Cioè quale ha maggior peso nel delineare la fisionomia della Casa dei Bambini? Certo l'educazione infantile in quest'ultimo mezzo secolo è sempre più orientata verso le attività creative e ha rinunciato, tranne che nei casi specifici di rieducazione, agli esercizi analitici; questi perciò hanno avuto una parte limitata nel rinnovare i metodi di educazione infantile, benché conservino un notevole valore 'storico' in quanto mostrano che i metodi attivi, prima di affermarsi nei loro caratteri creativi, dovevano passare per

una fase di forte accentuazione positivistica. Con questo non intendiamo dire che la Montessori si sia alla fine liberata da ciò che le impediva una franca accettazione degli aspetti più propriamente creativi e sociali della metodologia attivistica. Gli stessi esercizi di vita pratica riguardano un uso previsto degli oggetti dell'ambiente, consistono nell'applicare l'attività dei bambini "a conservare le cose che li circondano": ai bambini viene dato un loro ambiente. E l'adattare l'ambiente ed essi è di gran lunga più importante della trasformazione dell'ambiente mediante la loro attività.

La Montessori può ritenere l'autoeducazione principio informatore del suo metodo perché questo sostituisce la lezione collettiva con l'attività spontanea del bambino; inoltre l'autoeducazione è possibile solo in rapporto a un complesso di condizioni esteriori che determina un ambiente nelle sue forme e nelle sue dimensioni adatta al bambino. Perciò in una Casa dei Bambini si trova l'arredamento di una comune casa, solo che esso è piccolo, leggero e semplificato così da potersi adattare alle caratteristiche fisiologiche e psicologiche dell'attività infantile. Tutto concorre alla dinamicità, tutto è funzionale nei termini delle capacità e dei bisogni infantili. Sedie, tavoli, lavabi, oggetti da toletta, credenze, scaffali, tovaglie, vasellame, cenci a spolverare, scope, porta immondizie: tutte queste cose, perché possano essere adoperate dai bambini, devono essere adatte alla loro statura, forza e struttura mentale. Né va trascurato l'elemento estetico anche negli oggetti più umili.

I bambini si vedono circondati non più da proibizioni ma da inviti all'azione; inoltre l'uso degli oggetti (leggeri e fragili) mette in evidenza i movimenti maldestri o sbagliati e perciò spinge a disciplinarsi, a controllarsi.

Ma la differenza tra gli esercizi sensoriali e gli esercizi di vita pratica è meno grande di quanto non appaia a prima vi-

sta; basta notare che i secondi si presentano soprattutto sotto forma di ‘lavoro conservativo’.

Il lavoro che si è manifestato adatto ai piccoli bambini dai tre ai sei anni di età, è quello di conservare gli oggetti esistenti, e non di produrne di nuovi. I lavori manuali dei bambini sono perciò raccolti nelle tante opere attive necessarie a tenere ben pulita ed in ordine la casa: come spazzare in terra, spolverare, metter al loro posto gli oggetti, ecc.; a conservare la persona: come lavarsi, pettinarsi, vestirsi, spogliarsi; e infine occupazione complessa per eccellenza, quella di apparecchiare la tavola da pranzo; di mangiare correttamente; sparecchiare quindi, lavare le stoviglie e rimettere tutto a posto¹¹.

Eppure la Montessori in più luoghi mostra di aver compreso a fondo le ragioni dell’attività infantile e ciò avrebbe dovuto spingerla a una diversa concezione del metodo, dell’ambiente, dei materiali e degli esercizi. Invece si ha l’impressione che in lei ci sia troppo di predeterminato perché il suo metodo possa veramente essere in linea con la spontaneità dello sviluppo infantile. Dire che nel bambino lo scopo esterno da raggiungere è molto meno rilevante della necessità di rispondere a “una imperiosa domanda interiore”, di esercitare e di sviluppare i suoi strumenti espressivi e di coordinare le sue forze psichiche, perché “il bambino lavora a produrre uomini”, è giusto soltanto se, come abbiamo già notato, non ci si senta autorizzati a sostituire l’ambiente reale con un materiale schematico e standardizzato. Se si vuole aiutare la liberazione dell’infanzia occorre una organizzazione scolastica che renda effettivamente possibile l’esplicazione del carattere interiore e creativo dell’attività. In genere la Montessori trascura quasi completamente un principio che ha radicalmente rivoluzio-

¹¹ *Manuale ecc. cit.*, 42.

nato l'educazione dell'infanzia e della fanciullezza. Per portarsi al livello delle capacità infantili il metodo migliore non è scomporre nei loro elementi semplici le azioni complesse o procedere a riduzione e a semplificazioni, perché queste capacità presentano differenza non di grado ma di struttura rispetto alle capacità degli adulti. Occorre allora favorire espressioni globali e a loro modo complesse, in cui la libertà investa alle radici l'attività e non si limiti ad adattarsi a un materiale precostituito nella sua forma e nel suo uso.

V

Tirocinio senso-motorio ed 'esplosione' nell'apprendimento della scrittura e della lettura

1. *Gli 'elementi' della scrittura e il fenomeno dell'esplosione*

Una conferma del fatto che la Montessori con l'educazione sensoriale mira molto lontano, cioè alla metodica acquisizione di abilità complesse da applicare a situazioni reali è costituito dal modo in cui i bambini della Casa imparano a leggere e a scrivere. Il procedimento è rigorosamente analitico, ma non si ha una sovrapposizione meccanica di acquisizioni parziali così che il risultato finale non sarebbe altro che la loro somma. La sintesi degli elementi precedenti è improvvisa, esplosiva, appare come un atto di creazione che lascia incredulo chi non ha seguito la preparazione che ha condotto ad esso.

Partita da una visione analitica delle prime fasi dell'apprendimento, la Montessori sembra a un certo punto, con la teoria della 'esplosione', diventare globalista a oltranza. Ma, come vedremo, si tratta di un globalismo del tutto particolare che continua a mantenerla estranea a uno dei principi più rivoluzionari della scuola attiva.

Lo studio delle capacità sensoriali del bambino ha portato la Montessori a collegare l'apprendimento della scrittura e della lettura con il periodo sensitivo (3-6 anni). È importante capire che non si tratta di anticipare le lezioni formali, cioè di portare nel giardino d'infanzia lo spirito della scuola ele-

mentare. Niente anticipazione, ma semplice accettazione del metodo naturale, ossia conforme allo sviluppo spontaneo del bambino. Ma perché si possa realmente rispettare questo sviluppo spontaneo, occorre che il bambino non venga messo di colpo dinanzi ai fenomeni complessi della scrittura e della lettura: ne sarebbe disorientato.

Quanto alla scrittura, la Montessori stessa nota che l'originalità del suo metodo consiste nell'esaminare l'individuo che scrive, non la scrittura, il soggetto, non l'oggetto.

“La scrittura è un atto complesso che bisogna analizzare. Esso ha una parte riferentesi ai meccanismi motori e un'altra che rappresenta un lavoro vero e proprio dell'intelligenza¹”. Il criterio analitico s'intreccia giustamente con quello genetico.

È necessario cercare in quale età i meccanismi della scrittura sono pronti a stabilirsi: essi allora si stabiliranno ‘senza sforzo’ – naturalmente – procurando piacere e accrescimento di energie vitali. [...] La mano del bambino di 6-7 anni ha già superato il tempo felice in cui si coordinano i movimenti, in cui si ‘crea’ la mano ‘funzionale’ ed essa è perciò ‘condannata’ a uno sforzo doloroso e innaturale².

Invece la manina del bambino di 4 anni è ancora inordinata e “morbida nella funzione”. Il principio è che un movimento composito va affrontato non nel suo insieme ma nei suoi elementi semplici. Questi non presentano difficoltà all'esecuzione e quindi possono essere appresi. In altre parole il bambino si prepara a scrivere non scrivendo ma sviluppando i vari meccanismi di cui la scrittura è costituita; ed è perciò che la scrittura, come funzione complessa, può ‘esplodere’

¹ *La scoperta del bambino* cit., 22.

² *Ibidem*, 223-24, *passim*.

cioè manifestarsi all'improvviso tutta intera. Si tratta non di miracolo inesplicabile, ma del risultato naturale di un esercizio differenziato dei sensi.

I fattori principali della scrittura sono il maneggio dello strumento per scrivere e l'esecuzione dei segni alfabetici. Il bambino si prepara al primo riempiendo con un lapis colorato di sua scelta figure geometriche che egli stesso ha delineato seguendo il contorno di incastri di ferro sovrapposti a fogli di carta bianca; si prepara alla seconda toccando con la punta dell'indice e del medio e nel senso della scrittura le lettere alfabetiche ritagliate in carta smerigliata. "Gli esercizi relativi a ogni fattore devono però essere indipendenti dalla scrittura. Infatti se la scrittura è una risultante dei fattori vari, tali fattori, quando separati, non sono più la scrittura".

La Montessori ritiene che la spontaneità presieda a tutti i momenti dell'apprendimento, anche a quelli che sembrano i più puntualizzati e isolati. Ossia la scrittura non viene appresa solo in vista di un fine pratico e di una necessità della civilizzazione, quali sono l'adattamento sociale e l'acquisto di un mezzo di comunicazione e di scambio; lo stesso corso di apprendimento è educativo, cioè impegna gli interessi del bambino, perché questi interessi sono prevalentemente sensoriali. Quello che dal punto di vista di un'intelligenza sviluppata e coscientemente volta a scoprire un ordine razionale nell'esperienza può sembrare meccanico e perciò al di qua di un significato educativo, è invece all'altezza del livello di maturazione del bambino, così da procurargli godimento. 'Godimento' è un termine che ricorre molto spesso nella Montessori per indicare la viva partecipazione agli esercizi sensoriali: trasformano il bambino e quindi lo educano. La Montessori fin dall'inizio ha insistito sul carattere educativo e non tecnico degli esercizi sensoriali. Ma i fatti corrispondono alle sue intenzioni? Fino a qual punto è possibile ravvivare educativamente gli elemen-

ti di una analisi? D'altra parte è da notare che ella contro un malinteso spirito inventivo, rivendica il gusto dei bambini per certi meccanismi e per le numerose ripetizioni dello stesso atto. Inoltre questo gusto sbocca nella scoperta, quando i bambini si accorgono di poter proseguire lietamente nelle libere applicazioni delle abilità conquistate con gli esercizi 'scientifici'. Indipendentemente dai dettagli, ci sembra che l'intuizione del valore dei meccanismi e dell'assorbimento abbia una grande importanza pedagogica.

II. *Contemporaneità di scrittura e lettura*

La scrittura non è copia (ossia disegno) ma linguaggio grafico e perciò traduzione dei suoni in segni. Naturalmente i due tipi di esercizi descritti di sopra non hanno niente a che fare con questa traduzione. Questa non è appresa direttamente e intenzionalmente, ma esplose. L'esplosione, però, è resa possibile proprio dalla preparazione sensoriale. Ma la traduzione è condizionata anche da un altro fatto, cioè dalla pronuncia del suono delle lettere che il bambino tocca e vede. È la nota lezione in tre tempi, derivata dal Séguin (che la usava per ottenere nel fanciullo deficiente l'associazione tra l'immagine e la parola corrispondente):

I tempo: sensazione visiva e tattile-muscolare associata al suono alfabetico.

II tempo: riconoscimento delle figure (lettere) in base al suono.

III tempo: pronuncia dei suoni corrispondenti ai segni alfabetici.

Il metodo accettato dalla Montessori è il fonico-sillabico. Il bambino, avendo un sicuro possesso visivo, muscolare e

fonico delle lettere può leggere e scrivere, anche se questo non implica ancora una elevazione dal meccanismo allo spirito. Certo i due atti sono fusi; senza questa fusione il bambino potrebbe soltanto scrivere le lettere smerigliate che ha toccato ma non tradurre i suoni in segni. E proprio in ciò consiste l'esplosione della scrittura.

Dobbiamo qui notare che l'interesse che anima questi esercizi è diverso dall'interesse su cui si fonda la globalizzazione dei più recenti metodi. Anzi qui il procedimento è proprio l'inverso di quello della globalizzazione. E allora ciò che muove l'esercizio è non l'immediata applicazione di esso a una situazione pratica, ma l'attività sensoriale di cui il bambino ha fame in quanto egli si trova nello stadio 'sensitivo' della sua maturazione. Del resto l'accettazione del metodo fonico-sillabico conferma che la Montessori si muove su una strada del tutto diversa da quella della globalizzazione.

Scrittura e lettura vengono apprese indipendentemente dalla comprensione: il bambino può leggere e scrivere le parole più difficili e incomprensibili, quindi anche le parole straniere. Ciò significa che non la necessità di servirsi della scrittura e della lettura lo spinge ad apprenderle ma la forma sensoriale delle sue attività. Gli esercizi sensoriali 'sculpiscono' nella sua mente le forme delle lettere; è un fenomeno di assorbimento (la mente del bambino, a differenza di quella dell'adulto, è assorbente, dice la Montessori) che sbocca naturalmente a un dato momento nel fenomeno dell'esplosione. È interessante notare che l'utilità della preparazione sensoriale non è limitata alla esecuzione manuale della scrittura; difatti tale preparazione è indispensabile per 'assorbire' anche intellettualmente le forme delle lettere e comporre parole con le lettere di un alfabeto mobile. Perciò la composizione delle parole non è per niente un miracolo, è, invece, il risultato necessario di esercizi che con la scrittura sembrano non avere nulla a che fare.

III. *Verso la lettura come comprensione*

La lettura se in un senso è contemporanea alla scrittura, in un altro segue questa.

Non chiamo lettura la prova che fa il bambino verificando la parola che ha scritto, cioè traducendo i segni in suoni, come prima tradusse i suoni in segni. [...] Io chiamo lettura l'interpretazione di un'idea, da segni grafici. Il bambino che non ha sentito dettare la parola, e che la riconosce vedendola composta sul tavolino con lettere mobili, e sa dire cosa significa (è un nome di bambino, di città, di un oggetto ecc.), quegli legge. Perché la parola corrisponde, nel linguaggio grafico, alla parola del linguaggio articolato, che serve a ricevere il linguaggio trasmessoci da altri. Ora, fino a che il bambino dalle parole scritte non riceve trasmissione di idee, non legge. Possiamo dire che la scrittura, come fu descritta, è un fatto in cui prevalgono i meccanismi psico-motori: nella lettura, invece, interviene un lavoro puramente intellettuale. Ma è evidente come il nostro metodo di scrittura prepari la lettura in modo da renderne quasi insensibili le difficoltà. Invero la scrittura prepara il fanciullo a interpretare meccanicamente l'unione dei suoni letterali, componenti la parola che vede scritta. Il bambino cioè sa leggere i suoni delle parole³.

Una volta entrato, con la vera e propria lettura, nel campo della interpretazione delle idee e delle funzioni intellettuali, l'interesse che muove il bambino non ha più, come nel caso degli esercizi preparatori, struttura sensoriale, ma tende a darsi la forma di una esperienza più completa. Il procedimento per l'apprendimento della lettura è semplice. Si preparano cartellini, scrivendo su ciascuno di essi una parola ben

³ *La scoperta del bambino* cit., 251-52.

nota ai bambini e che si riferisce a oggetti presenti o no. La lettura, già appresa come meccanismo, ora consiste nell'associare il nome all'oggetto, ossia nel comprendere che un certo gruppo di segni indica un certo oggetto, così che si possa trasmettere e ricevere il linguaggio grafico.

La Montessori racconta che cominciò con il presentare la lettura in forma di gioco. Da una parte, su un tavolo, vari giocattoli; dall'altra, in una scatola, cartellini su ciascuno dei quali c'è scritto il nome di un giocattolo. Ogni bambino estrae a sorte un cartellino e se pronuncia chiaramente la parola, indicando col dito l'oggetto, può prendere il giocattolo e servirsene per un tempo indeterminato.

Ma quale non fu la mia meraviglia – commenta la Montessori –, quando i bambini, avendo imparato a capire i cartellini scritti, rifiutavano di prendere i giocattoli, e di perder tempo a giocare... e con una specie d'insaziabile desiderio preferirono invece estrarre uno dopo l'altro i cartellini, per leggerli tutti. Io li guardai cercando di esplorare l'enigma della loro anima, che ci era rimasta sconosciuta e rimasi quasi meditando a contemplarli, mentre la scoperta che i fanciulli amavano il sapere per istinto umano e non il gioco vuoto di senso, mi colpiva di meraviglia e mi faceva pensare alla grande altezza dell'anima umana⁴.

Il tempo di apprendimento è brevissimo. Naturalmente la brevità è possibile grazie a una più remota preparazione. “L'esperienza ci dice che, partendo dal momento in cui il bambino scrive, il passaggio da tale stadio inferiore del linguaggio grafico a quello superiore della lettura è in media di quindici giorni... Non tutti i bambini sono nella stessa età al medesimo punto: e poiché nessuno di essi è mai, non dico forzato, ma nemmeno invitato o comunque attratto a fare ciò che non

⁴ *La scoperta del bambino* cit., 254.

vuole, avviene che alcuni bambini, non essendosi presentati spontaneamente per chiedere di imparare, furono lasciati in pace e non sanno né scrivere né leggere⁵.

Benché la Montessori affermi che nell'educazione dei sensi spontaneità e meccanismo tendono a collaborare, si ha l'impressione che essi non riescano a trovare il punto di collaborazione e, s'intende, a tutto danno della spontaneità. Si consideri quanto segue:

Il mio sistema per la scrittura si fonda sulla preparazione diretta dei movimenti che fisiologicamente vi concorrono: cioè il maneggio dell'istrumento di scrittura, e il tracciato della lettera dell'alfabeto. I bambini, empiendo i contorni degli incastri con tanti segni paralleli in un caso, e toccando le lettere smerigliate nell'altro, fissano i due meccanismi muscolari in modo sì perfetto, che ne risulta infine l'esplosione di una 'scrittura spontanea' calligrafica, e meravigliosamente uniforme in tutti i bambini, poiché essi, quasi plasmati da uno stesso stampo, hanno fissato i movimenti toccando lo stesso alfabeto, e quindi vengono a riprodurre fedelmente la forma⁶.

Le nostre perplessità aumentano: come la spontaneità può farsi strada, venendo a mancare l'esplicita considerazione degli elementi individuali e affettivi?

Quanto alla lettura, la Montessori ritiene possibile stabilire una continuità tra la Casa dei Bambini e la scuola elementare, applicando a tutte le parti del discorso il metodo dei cartellini usato dapprima solo per la conoscenza dei nomi.

⁵ *Ibidem*, 256.

⁶ *L'autoeducazione ecc. cit.*, 60-61.

Noi, procediamo nell'analisi del discorso [nel testo di Montessori: "Noi, procedendo alla 'classificazione' delle parole col distinguere da tutte le altre il nome, siamo penetrati nell'analisi del discorso", *n.d.c.*], come facendo toccare la prima lettera smerigliata e facendone pronunciare il suono, avevamo fatto il primo passo nell'analisi della parola. Non c'è che da continuare. E forse arriveremo al 'discorso analizzato per intero' come arrivammo alla composizione delle parole, trovando in ciò 'un mezzo di facilitazione', un aiuto così singolarmente efficace, da portare il bambino a 'scrivere bene' i suoi pensieri con precocità e perfezione⁷.

Occorre capovolgere la funzione della grammatica: essa serve non a smembrare ma a costruire il discorso, proprio come gli esercizi sensoriali non spezzettano arbitrariamente una funzione complessa ma mirano a organizzarla. È sempre l'analisi che predomina: analisi dei movimenti, dei suoni, delle parole. La Montessori giustifica questo predominio con una concezione dell'analisi radicalmente diversa da quella tradizionale; diversa perché ella insiste sul carattere concreto e psicologicamente interessante di ciascun elemento dell'analisi.

Era un pregiudizio credere che per analizzare occorre prima avere costruito. Sono le cose create dalla natura che ci occorre analizzare per comprenderle: dobbiamo analizzare una viola strappandole i petali e sezionandola per veder com'è composta, poiché essa nasce bell'è fatta. Ma per costruire una viola artificiale, noi facciamo l'inverso: noi prepariamo a parte gli steli, poi i petali che lavoriamo separatamente tagliandoli, colorandoli e stirandoli col ferro caldo; a parte prepariamo i mazzetti degli stami, la gomma per mettere insieme le parti, e così via. Per alcune persone semplici, adatte ai lavori manuali leggeri, sono piacevolissime quelle singole manipolazioni, quei preparativi così svariati, che

⁷ *Ibidem*, 269.

conducono infine a un bel fiore tanto più perfetto quanto più si seppero pazientemente e abilmente preparare le singole parti. L'analisi, infine, serve non solo a scomporre, ma anzi a costruire. Per costruire una casa la si lavora analiticamente, pietra per pietra, dalle fondamenta fino al tetto: e chi l'ha costruita la conosce nei suoi particolari, e può apprezzarne tutte le qualità assai meglio di chi, per farsi un concetto preciso della sua costruzione, si mettesse a demolirla⁸.

È facile notare che gli esempi portati dalla Montessori mal si prestano ad illustrare il vero significato che l'analisi ha nel suo metodo. Che un fiore o una casa debbano costruirsi parte a parte è ovvio solo fino a un certo punto. Come ha mostrato il Decroly, anche l'attività espressiva concreta, cioè la costruzione, è inizialmente un fenomeno di globalizzazione. Il fiore o la casa che il bambino costruisce non sono differenziati in tutti quei particolari che appaiono a una più matura conoscenza; sono forme semplici ma – ed è questo che bisogna sottolineare – globali⁹. Inoltre eseguire una parte in vista dell'insieme a cui concorrono anche altre parti è ben diverso dall'eseguire una parte senza uscire da essa. Ora, la Montessori attribuisce al bambino una analisi che non è una vera analisi, perché non lui ma l'insegnante ha estratto e graduato i singoli elementi per offrirglieli come materiali di sviluppo.

⁸ *L'autoeducazione ecc. cit.*, 270-71.

⁹ V. O. DECROLY, *La fonction de globalisation et l'enseignement*, Bruxelles, Lamartin, 1929; trad. it. Firenze, La Nuova Italia, 1961.

VI

La ‘mente assorbente’ e i ‘periodi sensitivi’

1. *Il fenomeno di assorbimento*

Il metodo Montessori vuole essere non una escogitazione didattica ma una scoperta di psicologia infantile di immensa portata. Questa scoperta – per il suo stesso carattere di rivelazione ‘miracolosa’ di energie creative mai prima di ora riconosciute, a causa della incomprendimento degli adulti – non è venuta fuori da una indagine sistematica, ma si è imposta occasionalmente a chi però si trovava nella posizione più favorevole in quanto era come ‘in attesa’ che i bambini esprimessero qualcosa di grande¹. La Montessori ci tiene a mostrare che, in fondo, si è limitata semplicemente a registrare i segni della interiorità infantile e che non ha mai inteso sovrapporre ad essi l’artificio di un metodo. E come ha detto che il bambino è il padre dell’uomo, così potrebbe dire che il bambino è il maestro dell’educatore. Ella descrive variamente l’occasione iniziale da cui è partita la sua riflessione sistematica sulla psicologia infantile; ora ricorda il fenomeno della ‘concentrazione’ in un’attività motoria dalla quale i bambini uscivano tranquilli e felici, come convertiti a una vita nuova, che è poi

¹ L’attesa della rivelazione è ciò che caratterizza l’insegnante montessoriana. “Le insegnanti che vengono nelle nostre scuola devono avere una specie di fede che il bambino si rivelerà attraverso il lavoro. Esse devono staccarsi da ogni idea preconcepita che riguardi il livello a cui i bambini possono trovarsi”. *La mente del bambino*, Milano, Garzanti, 1952, 275.

la vita della natura; ora invece mette maggiormente in rilievo il fenomeno della ‘esplosione’ della scrittura, per cui una lenta assimilazione di attitudini differenziate e semplici si risolve alla fine improvvisamente nell’acquisizione di una attitudine complessa. Ma, concentrazione o esplosione, si tratta di fatti che gettano una luce rivelatrice sul mondo dell’infanzia, così da fugare quei pregiudizi che da secoli lo opprimono. Il principio che più tardi venne a chiarire questi fenomeni fu quello della ‘mente assorbente’ in rapporto all’emergere nel corso dello sviluppo di ‘periodi sensitivi’.

L’opera nella quale la Montessori tratta diffusamente del fenomeno dell’assorbimento è anche quella che chiude le sue ricerche sulla natura dell’infanzia in rapporto all’educazione. Difatti *The Absorbent Mind* fu pubblicata nel 1949 a Madras (India) e nel 1952 vide la luce nella versione italiana con il titolo *La mente del bambino (Mente assorbente)*.

Quest’opera completa la revisione del pensiero montessoriano iniziata con *Il segreto dell’infanzia*: la Montessori ci si rivela come qualcosa di più e di diverso dalla discepolo dell’Itard e del Séguin. In lei agiscono non solo dati scientifici nuovi ricavati dallo studio della psicologia contemporanea, ma attitudini educative nuove nel cogliere l’umanità del bambino. La distinzione tra il bambino e l’adulto, in questa fase conclusiva, ha quasi del tutto perduto la sua struttura polemica e negativa. Che il bambino sia diverso dall’adulto è un fatto che deve impegnare l’indagine perché si possa determinare ciò che più propriamente e in termini positivi è il bambino.

La Montessori non si contenta più di una concezione sensistica con integrazioni spiritualistiche e religiose di dubbia consistenza, ma rimette in discussione tutta la sua interpretazione dell’infanzia, anche se spesso le vecchie posizioni ritornano e il linguaggio da critico si fa edificatorio.

Si sente però che questa revisione è arrivata un po' in ritardo; cioè essa vale non tanto a portare la Montessori in prima linea tra i pedagogisti contemporanei quanto ad aprirla a un aggiornamento del resto non condotto fino in fondo. Non vogliamo dire che nell'opera della Montessori il nuovo ci stia come un intonaco sotto cui è facile scoprire la struttura originaria; ma certo i motivi nuovi quali quello della funzione dell'inconscio nell'apprendimento infantile o quello della educazione sociale non riescono a indurre la Montessori a rinunciare definitivamente al rigido individualismo di quella sorta di matematica materializzata che sono gli esercizi sensoriali con il materiale di sviluppo. Una riprova del fatto che il rinnovamento teorico non scende troppo nel profondo è l'incapacità della Montessori di dare alla Casa dei Bambini una articolazione didattica bene diversa da quella che aveva alle sue lontane origini romane.

Vero è che non manca il tentativo di allargare il mondo della Casa così che esso possa comprendere un ambiente più vasto e più ricco, materiali naturali e non scientificamente selezionati e tarati, occasioni di rivelazioni di avventure, liberi incontri umani. Il bambino non sembra più costretto, in nome della scienza, a fare quello che noi ci aspettiamo che faccia; se la sua psiche ha una particolare costituzione, dobbiamo accettare l'apparente assurdit  o illogicit  del comportamento infantile. La 'mente assorbente'   attiva e questa attivit  mostra di voler far presa direttamente sul reale; e cos  si delinea un bambino che la Montessori ancora non ci aveva presentato, il bambino esploratore.

L'istinto di muoversi nell'ambiente, passando da una scoperta all'altra, fa parte della natura stessa e dell'educazione; l'educazione deve considerare il bambino che cammina come un esploratore. Il principio dell'esplorare (*scouting*) che oggi costi-

tuisce una distrazione e un riposo dallo studio, dovrebbe invece far parte della educazione stessa e incominciare più presto nel corso della vita².

L'esplorazione dell'ambiente si manifesta in cicli di attività, nei quali l'adulto non deve interferire con presunti aiuti, che sono veri e propri atti di repressione.

L'esplorazione avrebbe dovuto mettere in crisi il vecchio concetto di educazione sensoriale che antepone al contatto con la realtà viva gli esercizi puntualizzati su elementi singoli e costituenti quasi l'alfabeto del mondo esteriore.

Con i materiali sensoriali noi diamo una guida, una specie di classificazione di impressioni che si possono ricevere da ciascun senso: i colori, i suoni, i rumori, le forme e le dimensioni, i pesi, le impressioni tattili, gli odori e i sapori. [...] Vi è il pregiudizio, nell'educazione comune, che bisogna offrire al bambino un oggetto per fare apprezzare le sue varie qualità di colori, di superficie, di forma, ecc. Ma gli oggetti sono infiniti e invece le qualità sono limitate. Le qualità si potrebbero paragonare all'alfabeto: pochi suoni in confronto alle parole innumerevoli. Dare le qualità separate l'una dall'altra è come dare l'alfabeto dell'esplorazione: una chiave dunque che apre le porte delle conoscenze. Chi ha non solo classificato con ordine le qualità, ma anche già apprezzato le gradazioni di ogni qualità, può imparare a leggere nell'ambiente e nella natura tutte le cose³.

Questa conclusione non si accorda con il riconoscimento dell'importanza degli elementi inconsci, affettivi e sociali che sembra caratterizzare l'ultima fase della pedagogia montessoriana. L'esplorare non si delinea come un fare esperienze e

² *La mente del bambino* cit., 162.

³ *Ibidem*, 181-82.

tentare adattamenti in un ambiente vivo per cose e per persone. È molto significativo che la Montessori abbia associato esercizi dei sensi e mente matematica, perché questo conferma la prevalenza di procedimenti analitici nel metodo. Proprio qui è il punto di maggiore debolezza di tutto il sistema montessoriano: una artificiosa mediazione tra il bambino e l'ambiente.

La tenace persistenza del vecchio concetto di educazione sensoriale infirma ma non annulla del tutto il nuovo concetto di 'mente assorbente'. Ed è per questo che dobbiamo mostrare qual è il suo vero significato.

La ragione che spinge la Montessori a dare tanta importanza all'infanzia non solo per se stessa ma anche in rapporto alla sua funzione nel complessivo sviluppo umano, è da ricercarsi proprio nella natura dell'infanzia. Cioè durante il periodo dell'infanzia l'uomo assorbe gli elementi fondamentali per la costruzione della sua umanità; così che se si lascia trascorrere questo periodo senza fornire l'ambiente più favorevole per tale assorbimento, la saldezza della costruzione viene colpita proprio alle sue basi. Siamo andati contro le leggi della natura e perciò non c'è alcun modo per riparare ai danni subiti dall'umanità. Ecco come la Montessori spiega questo fenomeno di assorbimento.

I bambini hanno una forma mentale diversa da quella degli adulti, un campo psichico completamente differente, dotato di maggiore potenza e sensibilità, di facoltà che gli consentono di creare incoscientemente. Ho battezzato questa forma mentale 'mente assorbente'. La mente del bambino assorbe, però, come una spugna che lascia passare l'acqua e non la trattiene; la mente del bambino assorbe definitivamente, e così facendo crea il carattere dell'uomo.

La mente del bambino prende le cose dall'ambiente e le incarna in se stesso. E questo non avviene per eredità, ma per effetto

di una potenzialità creatrice del bambino. Tutti i bambini della terra seguono questa legge, allo stesso modo, con la stessa intensità e la stessa forza. Questa facoltà di creazione non è la prerogativa di una razza, piuttosto che di un'altra, ma è inerente alla natura del bambino. [...] Ma il bambino non assorbe le cose a caso; egli ha una guida severa. Segue leggi costanti che determinano non solo i fatti, ma anche il tempo nel quale questi fatti stessi si verificano normalmente. A due anni, ad esempio, tutti i bambini parlano, il bambino negro, quello indiano, quello europeo; parlano l'inglese, l'italiano, il tedesco, la lingua indiana. E apparentemente non ci sono maestri, non ci sono programmi da seguire, non ci sono esami. Il maestro invisibile infonde la sua conoscenza negli allievi senza che questi se ne accorgano e ad un determinato momento fa loro sostenere gli esami, e allo stesso modo li promuove, sempre senza che essi ne abbiano coscienza. [...] Il bambino, a sei anni, è un fenomeno meraviglioso. Sa tante cose; possiede già l'ordine e la logica grammaticale; conosce alla perfezione quelle regole delle quali l'adulto si impadronisce con tanta difficoltà quando studia una lingua straniera. In questa epoca egli arricchisce il suo spirito di una massa immensa di parole. Il bambino assorbe le parole nuove con entusiasmo: ne ha bisogno, la sua mente ne è affamata⁴.

Il fatto più sorprendente è che il bambino impara cose di enorme importanza senza ricorrere a quelle facoltà che per tradizione sono sempre state collegate ai fenomeni di apprendimento.

Se noi impariamo tutto a traverso l'attenzione, lo sforzo di volontà, l'intelligenza, come può intraprendere la sua grande co-

⁴ *La formazione dell'uomo nella ricostruzione mondiale*. Atti dell'VIII Congresso Internazionale Montessori, Roma, Ente Opera Montessori, 1950, 343-45 *passim*.

struzione il bambino che ancora non è dotato di intelligenza, di volontà e di attenzione? È evidente che in esso agisce una mente con poteri tutti diversi dai nostri e che perciò può esistere nell'inconscio un funzionamento psichico diverso dalla mente conscia⁵.

Se la peculiarità della vita psichica del bambino consiste in questo assorbimento creativo, che si avvale di forze inconscie oltre che di una complessa attività senso-motoria, si comprende come sia giustificata l'urgenza di accentrare le cure dell'educazione sull'infanzia. La verità è che durante questo periodo della vita sono in opera facoltà che compiono un lavoro di enorme importanza ai fini della edificazione della personalità umana; non solo si gettano le fondamenta ma si erigono le mura maestre del futuro edificio psichico. E la cosa più rilevante è che l'elemento tempo è assolutamente decisivo, nel senso che trascorso il periodo in cui è particolarmente in opera la 'mente assorbente' se con l'educazione non se n'è tratto il debito profitto, non c'è più la possibilità di recuperi. I processi psichici, in quanto legati allo sviluppo biologico, sono irreversibili. Cioè il tempo, per lo sviluppo, è un fattore qualitativo.

Il principio della 'mente assorbente' è un tentativo di portare in primo piano quegli elementi inconsci, affettivi e sociali che sembrano essere stati quasi del tutto trascurati dalla Montessori nella prima formulazione della sua dottrina. Ella non si limita a dire che la mente del bambino assorbe dall'ambiente, costruisce la sua interiorità a spese dell'ambiente, ma pone in rilievo non più soltanto dal punto di vista sensoriale l'importanza che ha l'organizzazione dell'ambiente in cui il bambino riversa le sue attività. In rapporto al fenomeno dell'assorbimento emerge un più profondo concetto della li-

⁵ *Formazione dell'uomo*, Milano, Garzanti, 1949, 83.

bertà dell'infanzia. Noi non possiamo né raggiungere la mente infantile con l'insegnamento verbale né intervenire direttamente nel processo di passaggio dall'inconscio al conscio o nel processo di costruzione delle facoltà umane. Definendo inconscia la mente del bambino, la Montessori non intende, negarle il potere di intelligenza, farne qualcosa di meccanico; al contrario le attribuisce una capacità creativa senza la quale non sarebbe possibile gettare le basi dello sviluppo umano. La mente inconscia si rivela più importante della coscienza perché è la vita stessa nella sua costruzione interiore, è una sensibilità che si appropria, senza fatica e senza un piano intenzionale, delle cose e, più ancora, dei caratteri umani come di nutrimento organico. Forse non è neppure esatto parlare di mente, perché il bambino assorbe non con poteri intellettuali ma con tutto il suo essere, vivendo. Sembra un miracolo: il bambino, pur senza possedere quella facoltà di memoria, di ragionamento e di volontà che caratterizzano la mente adulta, si spinge più in là dell'adulto. Per lui, infatti, la conoscenza non è un fenomeno intellettuale, ma una trasformazione interiore, una costruzione di poteri e di funzioni, uno sviluppo della 'carne mentale'.

La nostra mente, così com'è, non arriverebbe là dove arriva il bambino; per una conquista come quella del linguaggio è necessaria una forma di mente diversa; e questa forma appunto possiede il bambino: un tipo d'intelligenza diversa dalla nostra. Potremmo dire che noi acquistiamo le conoscenze con la nostra intelligenza, mentre il bambino le assorbe con la sua vita psichica. Semplicemente continuando a vivere il bambino impara a parlare il linguaggio della sua razza. È una specie di chimica mentale che opera in lui. Noi siamo recipienti; le impressioni si versano in noi, e noi le ricordiamo e le tratteniamo nella nostra mente, ma rimaniamo distinti dalle nostre impressioni come l'acqua distinta dal bicchiere. Il bambino subisce invece

una trasformazione: le impressioni non solo penetrano nella sua mente, ma la formano. Esse s'incarnano in lui. Il bambino crea la propria 'carne mentale', usando le cose che sono nel suo ambiente⁶.

Quindi la mente assorbente è tutt'altro che una forma inferiore d'intelligenza; anzi sarebbe meraviglioso se potessimo prolungare il periodo della sua attività, perché ciò consentirebbe di identificare il processo di vita con il processo di apprendimento, così che non ci sarebbe alcun bisogno di conquistarsi le conoscenze con un intenzionale sforzo intellettuale.

Gli ostacoli che l'ambiente e le persone frappongono all'assorbimento creativo producono arresti o regressioni nello sviluppo, cioè anomalie più o meno gravi che vanno dal mutismo psichico alla timidezza, dai 'tic' nervosi alle varie fobie, dalle bizzarrie alle reazioni aggressive. In genere questi ostacoli portano il bambino fuori del suo corso normale che consiste nella concentrazione in un lavoro produttivo di qualità e caratteri umani.

Per quanto la lettura de *Il segreto dell'infanzia* e de *La mente del bambino* sia suggestiva e stimolante e ci metta in rapporto con una Montessori ignota ai critici che si accaniscono contro il suo sensismo, non riteniamo che ella riesca veramente a condividere con franchezza e con convinzione i principi più rivoluzionari della psicologia e della pedagogia della scuola attiva. Le sue stesse notazioni psicologiche non si articolano lungo una linea evolutiva così che ne escano chiaramente determinati i caratteri di quelle fasi della maturazione su cui, a ragione, tanto insiste (0-3 anni e 3-6 anni). Di qui le frequentissime ripetizioni, un girare intorno alle stesse

⁶ *La mente del bambino* cit., 25.

idee, un procedere per antitesi di facile effetto ma di dubbia consistenza interpretativa, una unilateralità difesa con un entusiasmo non privo di retorica.

D'altra parte dobbiamo riconoscere che le due opere in questione con tutte le loro deficienze mal si prestano ad alimentare il dogmatismo dei montessoriani ortodossi: esse lasciano intravedere un'apertura, anche se non molto larga, per un ulteriore approfondimento.

II. *Periodi sensitivi*

Uno dei cardini della pedagogia montessoriana è la teoria dei periodi sensitivi, perché questa vale a determinare concretamente non soltanto la differenza tra l'adulto e il bambino ma anche la forma che deve assumere un'educazione capace di liberare veramente le energie creative dell'infanzia. Però all'inizio la Montessori diede di questa teoria un'interpretazione in cui l'educazione sensoriale si presenta con carattere più di disciplina che di costruzione. Invece quando questa teoria si incontrò con l'altra della 'mente assorbente', che metteva in gran rilievo la funzione dell'inconscio e degli elementi affettivi nello sviluppo, i periodi sensitivi gettarono molta luce sul segreto dell'infanzia.

Si tratta di sensibilità speciali – spiega la Montessori –, che si trovano negli essere in via di evoluzione, cioè negli stati infantili, le quali sono passeggera e si limitano all'acquisto di un determinato carattere; una volta sviluppato questo carattere, la sensibilità finisce: e così ogni carattere si stabilisce con l'aiuto di un impulso, di una possibilità passeggera. Dunque la crescita non è qualche cosa di vago, una fatalità ereditaria insita negli esseri, ma è un lavoro guidato minuziosamente da istinti periodici, o passeggeri, che danno una guida, perché spingono ad un'attività determinata, la quale differisce talvolta in modo

evidente da quella dell'individuo allo stato adulto. [...] Ma se il bambino non ha potuto agire secondo le direttive del suo periodo sensitivo, è perduta l'occasione di una conquista naturale: ed è perduta per sempre⁷.

Nel periodo sensitivo il bambino, senza ricorrere a intenzionali e volontari sforzi razionali ma per il semplice fatto di vivere, fa gli acquisti spirituali da cui dipenderà tutta la sua vita futura: apprende un linguaggio complicatissimo, impara a orientarsi in una realtà gremita di cose e di persone, sviluppa tutti i fondamentali sistemi emozionali e i criteri di valutazione. È un miracolo, ma in esso l'educatore deve vedere ben chiaro se vuole assolvere al suo compito. Insomma durante il periodo sensitivo si adempie l'opera creativa del mondo spirituale dell'uomo.

Sparito invece il periodo sensitivo, le conquiste intellettuali sono dovute ad un'attività riflessa, allo sforzo del volere, alla fatica della ricerca: e nel torpore dell'indifferenza, nasce la stanchezza del lavoro. In questo consiste la differenza fondamentale, essenziale, tra la psicologia del bambino e quella dell'adulto. V'è dunque una speciale vitalità interiore, che spiega i miracoli delle conquiste naturali del bambino⁸.

Per la Montessori il fenomeno dell'assorbimento che caratterizza il rapporto del bambino con l'ambiente non ha niente di meccanico. Il bambino

è un osservatore che assume attivamente le immagini a mezzo dei sensi, cosa assai diversa dal dire che è capace di riceverle come uno specchio. Chi osserva, lo fa per un impulso interiore,

⁷ *Il segreto dell'infanzia* cit., 52-55 *passim*.

⁸ *Ivi*.

per un sentimento, per un gusto speciale: e quindi sceglie le immagini. [...] Ora si potrebbe chiedere: quali saranno le preoccupazioni del bambino piccolo, che lo inducono a scegliere tra le immagini infinite e mescolate insieme, che egli incontra nell'ambiente? È evidente che il bambino non può avere una spinta da una preoccupazione di origine esterna [...] perché ancora non ha esperienze. Il bambino parte proprio dal nulla ed è l'essere attivo che avanza solo⁹.

La Montessori arriva ad affermare che “il fulcro intorno al quale agisce interiormente il periodo sensitivo è la ragione”. E spiega:

Il ragionamento, come funzione naturale e creativa, a poco a poco germina come cosa viva che cresce e si concreta a spese delle immagini che assume dall'ambiente. Questa è la forza irresistibile, l'energia primordiale. Le immagini si organizzano subito a servizio del ragionamento: ed è a servizio del ragionamento che il bambino assorbe primitivamente le immagini¹⁰.

Insistendo sul ragionamento la Montessori non intende abbandonare il punto di vista dell'inconscio con il quale aveva spiegato il fenomeno dell'assorbimento; tuttavia il rapporto tra ragionamento e inconscio non appare sufficientemente chiaro.

Sulla base della teoria dei periodi sensitivi il compito dell'educazione si delinea principalmente come azione volta a preparare e a tener vivo un ambiente favorevole allo sviluppo di tali periodi. Solo assegnando al bambino un suo ambiente viene a cessare quel conflitto tra bambino e adulto che è antico quanto l'uomo e denota un persistente stato di arretratezza di tutta la nostra organizzazione sociale. È naturale che

⁹ *Il segreto dell'infanzia* cit., 82-83 *passim*.

¹⁰ *Ivi*.

in un ambiente fatto per l'adulto l'attività del bambino sia invadente, disturbatrice e distruttrice; ed è anche naturale che per questo l'adulto sia portato a difendersi accanitamente dal bambino. L'unica via d'uscita è l'eliminazione delle ragioni di conflitto, cosa che non è possibile finché non si riconosca che il bambino, avendo un proprio tipo di attività, ha corrispondentemente bisogno di un suo ambiente, con oggetti e materiali adatti alle esigenze del suo sviluppo. Il bambino ha l'istinto della costruzione e non della distruzione. La distruzione nasce da una situazione innaturale, cioè da un'interferenza dell'attività infantile nelle occupazioni e negli interessi degli adulti; interferenza di cui il bambino non ha colpa, anzi proprio lui ne riceve il maggior danno.

L'ambiente dell'adulto non è ambiente di vita per il bambino, ma è piuttosto un cumulo di ostacoli tra i quali egli sviluppa difese, adattamenti deformanti, dove resta vittima di suggestioni. È da questa realtà esteriore che fu studiata la psicologia del bambino e ne furono giudicati i caratteri, per farne base dell'educazione. La psicologia infantile deve essere dunque riesaminata radicalmente¹¹.

Per la Montessori l'ambiente deve avere due aspetti fondamentali: l'uno determinato scientificamente e che comprende i materiali di sviluppo, l'altro che riproduce nelle proporzioni adatte al bambino tutti quegli oggetti che servono per gli esercizi di vita pratica. Sembra trattarsi di due ordini di cose del tutto diversi e derivanti da due diverse concezioni dell'educazione. Ma in realtà anche gli esercizi di vita pratica tendono ad essere assoggettati allo stesso tipo di esecuzione che caratterizza gli esercizi con i materiali di sviluppo.

¹¹ *Il segreto dell'infanzia* cit., 145.

III. *Tendenza mistico-catartica*

Un altro elemento tipico della concezione montessoriana è la tendenza a fare distaccare un'interpretazione mistico-catartica dell'educazione sensoriale da un fondo positivo. E difatti ciò che in questa educazione maggiormente interessa è la concentrazione, quasi uno stato di rapimento che isola il bambino dal mondo circostante e lo fa attento unicamente all'esercizio, che così lo calma e lo distende spiritualmente. In questo stato di rapimento il bambino ripete numerosissime volte lo stesso esercizio, fino a soddisfare la sua fame di attività. L'esercizio ha questa particolarità che nutre e non stanca, e il bambino esce da esso rinnovato e accresciuto nelle sue forze spirituali. Proprio la ripetizione dell'esercizio, che potrebbe far pensare a un fatto meccanico e automatico, per la Montessori è il segno più certo che l'attività del bambino è sciolta da ogni scopo esterno ed è impegnata invece nell'opera ben più decisiva della costruzione della personalità umana. Se non fosse in gioco una profonda esigenza interiore, perché mai il bambino continuerebbe a ripetere con tanto interesse lo stesso esercizio anche dopo che ha raggiunto lo scopo esterno? Perciò chi voglia dare un giudizio conclusivo sull'educazione dei sensi della Montessori non deve lasciarsi sfuggire che essa con gli esercizi ha di mira lo sviluppo interiore e non il semplice perfezionamento dei sensi e dei movimenti come fenomeno di adattamento all'ambiente. Si tenga presente la seguente descrizione, nella quale la Montessori parla di una bambina di circa tre anni che si esercitava a infilare e a sfilare i cilindretti negli incastri:

Fui sorpresa di vedere una bambina così piccola ripetere più e più volte un esercizio con profondo interesse. Non si palesava nessun progresso di rapidità e di abilità nell'esecuzione: era una

specie di moto perpetuo. Ed io, per abitudine all'esame, cominciai a contare gli esercizi, poi volli provare a qual punto poteva resistere la strana concentrazione che mi si rivelava: e dissi alla maestra di far cantare e muovere tutti gli altri bambini. Ciò che infatti avvenne, senza che la bambina si scomponesse affatto nel suo lavoro. Allora presi delicatamente la poltroncina ove la bambina era seduta e, con essa dentro, misi il tutto sopra un tavolino. Con mossa rapida la piccola aveva afferrato il suo oggetto e mettendoselo sulle ginocchia, continuò il medesimo lavoro. Da quando avevo cominciato a contare, la bambina aveva ripetuto l'esercizio quarantadue volte. Si fermò come uscendo da un sogno e sorrise come una persona felice: i suoi occhi lucenti, brillavano, guardando tutto attorno. Sembrava che non si fosse accorta nemmeno di tutte quella manovre che non erano riuscite a disturbarla. [...] Questo fu il primo pertugio che si aprì dal fondo inesplorato dell'anima infantile. Quella era pure una bimbetta piccolina: di quell'età ove l'attenzione è instabile, inafferrabile, e passa da cosa a cosa senza potersi fermare. Eppure era avvenuto un fatto di concentrazione dove l'io si era sottratto a tutti gli stimoli esterni. Quella concentrazione era accompagnata da un movimento ritmico della mano, attorno ad un oggetto esatto, graduato scientificamente. Simili fatti si ripeterono. E ogni volta i bambini ne uscivano come persone riposaste, piene di vita, con l'aspetto di chi ha provato una grande gioia¹².

Il carattere spirituale (in quanto costruttivo della personalità) dell'esercizio sensoriale è confermato dal fatto che questo è scelto liberamente dal bambino che ha sua disposizione una grande varietà di materiali. La libera scelta allarga il raggio dell'esercizio perché comporta che il bambino vada personalmente sia a prendere nelle apposite credenze basse il materiale che risponde ai suoi bisogni interiori del momen-

¹² *Il segreto dell'infanzia* cit., 157-158.

to, sia a riporlo al suo posto dopo averlo usato. Inoltre la libera scelta offre all'insegnante una ricca fonte di osservazione delle particolari tendenze e capacità psichiche infantili.

A indicare quello che di quasi miracoloso accade nel "lavoro interessante che concentra l'attività", la Montessori parla di 'conversione' e con ciò ribadisce quella impostazione mistico-catartica che noi abbiamo creduto vedere nell'educazione sensoriale. La conversione, spiega la Montessori, è

un cambiamento rapido, talvolta istantaneo e che avviene sempre per la medesima causa. Non si potrebbe citare un solo esempio di conversione, all'infuori di quel lavoro interessante che concentra l'attività. E sono le conversioni più diverse che avvengono così: sono gli esaltati che si calmano, gli oppressi che risorgono, e tutti s'incamminano insieme, sopra la stessa via di lavoro e di disciplina, continuando in un progresso che si svolge da solo, e che è mosso da qualche energia interiore che riesce a manifestarsi, avendo trovato una via d'uscita¹³.

La conversione indica il carattere esplosivo dei fenomeni psichici, il quale però affonda le sue radici nelle più nascoste e sconosciute energie dello sviluppo infantile. Con la conversione il bambino si rimette sulla strada della sua evoluzione naturale e manifesta il suo istinto fondamentale del lavoro. E allora il lavoro appare non come un'attività pratica che può esserci o no ma come la forma stessa che assume lo sviluppo infantile. Il lavoro implica sì indipendenza del bambino dall'adulto, ma indipendenza in un ambiente appositamente preparato dall'adulto sulla misura del bambino. Ogni concezione della libertà del bambino che trascuri la necessità di organizzare un ambiente favorevole è costitutivamente erronea. Dunque l'istinto del lavoro può manifestarsi in pieno

¹³ *Ibidem*, 200.

solo in un ambiente che gli fornisca le cose su cui far presa, oltre che un'atmosfera di stimolo e di invito all'attività.

È certo che per il bambino l'attitudine al lavoro rappresenta un istinto vitale, perché senza lavoro non si può organizzare la personalità [...]. Nulla può sostituire la mancanza di lavoro: né il benessere né l'affetto. [...] L'uomo si costruisce lavorando, effettuando lavori manuali in cui la mano è lo strumento della personalità, l'organo dell'intelligenza e della volontà individuale, che edifica la propria esistenza di fronte all'ambiente¹⁴.

Che il lavoro proprio del bambino sia la costruzione dell'uomo mostra quanto sia inesatto caratterizzare l'attività infantile con il gioco e l'immaginazione, che invece sono fughe dalla realtà e quindi dal compito di quella costruzione. Essenziale al lavoro infantile è la unità di intelligenza e di movimento; per quest'ultimo la Montessori intende il complesso delle funzioni senso-motorie nelle quali s'incarna l'intelligenza anche nelle sue misteriose forme incoscienti. Ed ecco precisarsi ancora meglio la distinzione tra il bambino e l'adulto: alla distinzione nella struttura psichica e ambientale deve corrispondere una distinzione nel tipo di lavoro. In breve, possiamo dire che se il bambino lavora a costruire l'uomo, l'adulto lavora a costruire la super-natura, cioè il mondo della cultura e della civiltà.

Bisogna in verità far penetrare nella nostra coscienza il principio che il bambino è fuori la possibilità di partecipare all'attività sociale dell'adulto. [...] Nel mondo in cui entra nascendo, il bambino è un extra-sociale per eccellenza [...]¹⁵.

¹⁴ *Il segreto dell'infanzia* cit., 262.

¹⁵ *Il segreto dell'infanzia* cit., 270-71.

La Montessori intende dire che fin quando non avrà un suo ambiente che gli consenta di svolgere il particolare tipo di lavoro assegnatogli dalla natura, il bambino sarà un intruso nel mondo dell'adulto. Ma visto nel suo mondo alle prese con il suo lavoro, il bambino si rivela per quello che propriamente è: un essere impegnato a produrre l'uomo.

L'adulto non può intervenire in cotesto lavoro; l'esclusione dell'adulto dal 'mondo' del bambino è più evidente ed assoluta dell'esclusione del bambino e del lavoro produttore di super-natura sociale in cui regna l'adulto. Il lavoro infantile è di specie e potenzialità molto diverse, potremmo quasi dire opposte: è un lavoro incosciente realizzato da una energia spirituale che si sta sviluppando, un lavoro creatore¹⁶.

Il lavoro infantile non segue le leggi del lavoro adulto (minimo sforzo ed economia di tempo) perché non è sollecitato dallo scopo esterno della produzione di un oggetto; perciò esso ha bisogno della ripetizione come del suo alimento più sostanzioso. Dall'ignoranza delle peculiari leggi del lavoro infantile (che poi sono le leggi stesse della crescita) deriva la disastrosa sollecitudine con cui l'adulto si sostituisce al bambino, non preoccupandosi di fornirgli un ambiente adatto. Beninteso, il principale elemento di questo ambiente è proprio l'adulto preparato ad aiutare il bambino.

D'altra parte non possiamo non notare che il criterio della distinzione, per quanto abbia portato la Montessori a gettare luce su alcune delle più significative particolarità della psicologia infantile, tratta piuttosto semplicisticamente uno dei problemi di maggiore impegno della pedagogia contemporanea: il problema dei rapporti tra adulto e bambino nell'unica (ma certo non armonica) realtà sociale. E questa è una nuova

¹⁶ *Ibidem*, 272.

conferma della scarsa sensibilità sociale (su un piano scientifico non umanitario) delle vedute montessoriane.

IV. *La 'mente assorbente' e il metodo*

Non possiamo non sottolineare il fatto che il concetto di 'mente assorbente', benché segni un approfondimento della psicologia montessoriana, non valse a modificare il primitivo orientamento analitico del metodo. Sembrava legittimo aspettarsi che la Montessori rivedesse tutto l'ambito delle attività infantili, nel senso di riconoscere la loro primitiva forma globale e predisporre esercizi che ne tenessero conto. E invece niente di tutto questo. Come si spiega la cosa? Perché la Montessori non riuscì a trovare un'espressione metodologica adeguata alla nuova teoria?

La mancata revisione è implicita nel suo modo di intendere il fenomeno dell'assorbimento; cioè ha insistito sul suo carattere inconscio, prelogico (non al punto però da non affermare che "il fulcro intorno a cui agisce interiormente il periodo sensitivo è la ragione"), ma non ha mai sostenuto che ciò comporta di necessità una funzione globalizzatrice. Inoltre non sa vedere il tutto, l'insieme che sotto la forma della sintesi; ed è logico allora che, preoccupata di definire attività al livello delle capacità infantili, la Montessori vada in cerca di quegli elementi semplici che, secondo lei, solo l'analisi può dare.

E così, quantunque tenesse a mostrare che il suo metodo è nato da osservazioni sempre più estese e profonde della vita infantile, gli diede assetto definitivo sotto l'influenza di una psicologia che, senza essere meccanicistica e associazionistica, restava ancorata alla convinzione che il semplice è la parte di un tutto e non la forma indifferenziata di un tutto. Vero è che nei suoi scritti più recenti accenna a liberarsi dal suo fa-

natismo metodologico; ma il problema era meno di scuotere una fede dogmatica nel metodo che di delineare un nuovo metodo adeguato alle nuove vedute psicologiche che essa era venuta elaborando. Ad ogni modo si tratta di una svolta significativa: ecco una Montessori che parla più del bambino che dei materiali di sviluppo, più di una atmosfera umana e affettiva che di un ambiente scientificamente preparato.

Il metodo – ella dice ne *Il segreto dell'infanzia* – non si vede: ciò che si vede è il bambino. Si vede l'anima del bambino che, liberata dagli ostacoli, agisce secondo la propria natura. Le qualità infantili intraviste, appartengono semplicemente alla vita come lo sono i colori degli uccelli ed i profumi dei fiori: non sono affatto la conseguenza di un 'metodo di educazione'¹⁷.

¹⁷ *Il segreto dell'infanzia* cit. 187.

VII

Il bambino come padre dell'uomo

1. *Il bambino incompreso*

Il significato più profondo del lavoro infantile consiste non nella produzione di questo o quell'oggetto particolare ma nella produzione dell'uomo stesso. Cioè il bambino, attraverso il lavoro, crea la sua umanità individuale e anche getta le basi per una diversa umanità mondiale. Egli

ci promette la redenzione della umanità... Non bisogna più considerare il bambino come 'il figlio dell'uomo', ma come 'il creatore e il padre dell'uomo' il quale ci rivela una vita migliore e ci porta la luce! Il bambino, padre dell'uomo, il padre capace di creare una umanità migliore¹.

Questa creazione è lo sviluppo di un istinto fondamentale – l'istinto del lavoro – che va vissuto nelle sue radici spirituali e non come attività economica o limitatamente pratica. Con il lavoro si costruisce la personalità psichica e morale, si portano a maturazione le più riposte qualità umane.

L'uomo può guarire le sue malattie psichiche lavorando; lavorando egli può guadagnare la vita spirituale. Il lavoro è il mezzo di guarigione di tutti i suoi difetti: alcuni caratteri che noi osserviamo nei bambini, non sono i caratteri normali dell'uomo. L'uomo è nato per lavorare: egli è caratterizzato dall'istinto del lavoro [...]. Si considera l'attaccamento affettivo come una buona qualità; l'obbedienza si ritiene la qualità morale per ec-

¹ *Educazione e pace*, Milano, Garzanti, 1949, 132.

cellenza; l'immobilità, l'immaginazione sono considerate come buone qualità, ma tutto ciò scompare col lavoro; e insieme spariscono l'incostanza, la pigrizia, la ribellione, la menzogna. Che cosa resta? Resta l'uomo nuovo, senza i nostri difetti, l'uomo lavoratore, l'uomo guarito².

Perciò la Montessori può concludere che per trasformare l'umanità occorre in primo luogo permettere al bambino di essere libero, di lavorare in accordo alla sua natura spirituale. Quello che importa è prendere lo spirito alle sue forme più elementari di evoluzione, quando è ancora indeterminato e perciò non affetto da tutti quei vizi che mettono gli uomini gli uni contro gli altri e contro la natura. Di qui l'importanza dell'educazione della prima infanzia. Invece se la lasciamo senza guida e aiuto, perderemo per sempre la possibilità di utilizzare istinti e interessi che sono fondamentali per lo sviluppo dell'uomo che è nel bambino. Il segreto dell'educazione consiste nel coltivare istinti e interessi al momento opportuno e nell'ambiente più adatto. Lo sviluppo non è un accrescimento meccanico e quantitativo o un aumento lineare di tutte le capacità; nello sviluppo invece si hanno non solo variazioni quantitative ma anche nuovi assetti funzionali per cui alcuni istinti si estinguono a favore di altri, alcune capacità si indeboliscono o mutano aspetto, ecc. in altri termini se lasciamo trascorrere l'infanzia senza darle l'educazione che più si adatta ad essa, compromettiamo definitivamente gli ulteriori stadi di sviluppo umano. Già il James aveva parlato della "transitorietà degli istinti" e della necessità di coltivarli al momento giusto. La Montessori fonda su di essa l'urgenza dell'educazione infantile: bisogna educare fino dalla nascita perché "le sorti del mondo possano mutare attraverso il bambino". Ecco

² *Educazione e pace* cit., 132-33.

come, esplicitamente, l'educazione del bambino si ricollega al problema della trasformazione dell'umanità:

Si pensa di dover cominciare ad educare da quell'epoca della vita in cui l'uomo non è ancora nulla, in quel punto in cui spiritualmente egli è ancora uno zero, quando i diversi linguaggi e le idee contrastanti non hanno ancora preso consistenza, quando gli uomini non hanno perduto la capacità di intendersi, quando non sono ancora sordi l'uno nei riguardi dell'altro. In questo punto dell'esistenza umana tutto è in comune, cioè, nulla esiste ancora, ma in quel punto si trovano infinite possibilità latenti tanto per separare quanto per riunire gli uomini futuri. L'idea non può non sembrare buona: se si comincia ad educare in quel punto in cui tutto è informe sarà possibile trovare la strada per creare l'armonia fra gli uomini. Questa è la più grande finalità che si possa proporre un sistema educativo. Ed è di immenso sollievo per gli uomini tutti la speranza che le sorti del mondo possano mutare attraverso il bambino³.

Se si guarda allo stato attuale dell'umanità vediamo che essa con i suoi pregiudizi, con le sue discordie, con i suoi egoismi ha tradito l'universalità spirituale del bambino: un mondo diviso e in lotta in luogo di un mondo unito e concorde. Perciò solo attraverso il bambino è possibile ricostruire l'unità spirituale del mondo, mettendo a frutto quel processo di unificazione materiale e tecnica che nonostante tutto è già a uno stadio molto avanzato. Come si vede il programma della Montessori si estenda molto al di là di una semplice riforma della educazione infantile, perché esso si propone la riforma della società umana attraverso una nuova impostazione dell'educazione infantile. Ma che cosa c'è di tanto meraviglioso nel bambino da fare sperare che dandogli libero sviluppo si

³ *Atti cit.*, 30.

prepari una umanità migliore? Le argomentazioni positive e le argomentazioni spiritualistico-religiose si intrecciano nella esposizione della Montessori, con il risultato di presentarci due piani tra i quali è estremamente difficile trovare un accordo.

Nel caratterizzare ciò che c'è di particolare nel bambino la Montessori non si limita a notare la forma sensoriale e motrice delle sue acquisizioni, ma pone l'accento sulla parte dominante dell'incosciente nella complessa costruzione della vita psichica infantile.

Questo avvicina la Montessori alle teorie psico-analitiche ma non al punto da farle accettare le loro conseguenze più rivoluzionarie. Un altro motivo che l'avvicina alla psicoanalisi è la tendenza a rintracciare nel bambino i caratteri dell'uomo adulto. Ciò da un'enorme importanza a manifestazioni psichiche che, considerate dal punto di vista della maturità razionale, sembrano del tutto irrilevanti. Invece la Montessori accenna solo di passaggio al motivo centrale della dottrina freudiana, ossia alle condizioni affettive del processo di liberazione. Nessuna meraviglia che la Montessori inverta l'ordine delle cose e parli di una conferma da parte della psicologia contemporanea e della psicoanalisi di idee che ella va sostenendo da molti anni piuttosto che, come sarebbe stato più naturale, di una sua utilizzazione, del resto incompleta, dei principi della psicologia contemporanea e della psicoanalisi. E l'insufficiente affiatamento suo con queste appare molto evidente quando passiamo dalle enunciazioni generali alla determinazione del sistema educativo che deve rendere possibile l'attuazione del programma di miglioramento dell'umanità.

II. *Il bambino può lavorare per una umanità migliore*

La Montessori fa consistere l'originalità della sua concezione nell'aver scoperto, tra l'altro, che il bambino è l'essere a cui l'umanità deve ricorrere

per farsi aiutare da lui, per orientarsi, per trovare la strada giusta. Solo il bambino può aiutare l'umanità a risolvere una grande quantità di problemi sociali ed individuali. Il bambino non è debole e povero: il bambino è il padre dell'umanità e della civilizzazione, è il nostro maestro, anche nei riguardi della sua educazione. Questa non è un'esaltazione fuori misura dell'infanzia: è una grande verità⁴.

Perciò le forme spirituali che da tanti secoli erano nascoste nel bambino devono essere sviluppate nell'interesse di tutta l'umanità. Nell'infanzia ci sono le basi dell'umanità; disconoscerle equivale a sperperare un patrimonio prezioso e insostituibile.

Ovviamente quando si parla di educazione in un modo che porti a uscire dai limiti della didattica, ci si trova ad affrontare dei problemi molto gravi che non possono essere trattati genericamente o secondo esigenze moralistiche. Vogliamo dire che le intenzioni rivoluzionarie della Montessori, per non esaurirsi in declamazioni più o meno generose, avrebbero dovuto determinarsi in precise e coraggiose analisi dei mali sociali che ella intendeva combattere. Ma la Montessori non scende ai particolari, non individua le forze realmente retrive, si mantiene sul piano delle denunce vaghe o anonime, così che proprio le forze retrive possono prendersi il gusto di dire di sì alla 'rivoluzione' annunciata con tanta solennità dalla fondatrice delle Case dei Bambini

⁴ *Atti cit.*, 340.

ni. Insomma si nota un'impressionante sproporzione tra il proposito di trasformare il mondo mediante l'educazione e gli strumenti messi avanti per tradurre in realtà questo proposito. Non è azzardato dire che nella Montessori non c'è traccia delle profonde perplessità problematiche che riguardano il tema del rapporto tra educazione e società o meglio le soluzioni da lei proposte sono le più ingenu e semplicistiche che si possano immaginare. In sostanza esse valgono a mostrare più la debolezza che la forza dell'educazione. Ripetiamo: quando si esce dall'ambito didattico occorre rinunciare all'idea che i problemi che travagliano la nostra società possano essere risolti con mezzi analoghi a quelli che tra le pareti dell'aula assicurano all'insegnante successi reali o fittizi.

La Montessori oscilla tra considerazioni positive, che la fanno partecipe della corrente più evoluta della pedagogia contemporanea, e interpretazioni generali di intonazione mezzo romantica e mezzo mistica. Ma per quanto queste ultime limitino il valore delle prime, nel complesso ci accorgiamo che essa ha profondamente sentito la realtà spirituale del bambino, anche se nel suo metodo passano solo alcune forme di questa realtà. Certo la Montessori tende a generalizzare la sua 'scoperta' del bambino quando crede di avere trovato in essa la chiave per risolvere dalle radici la crisi dell'umanità.

Il bambino è lo strumento di Dio per l'evoluzione dell'umanità, ed assume agli occhi dell'educatore, un aspetto di maestà, di bontà e di sapienza divina. [...] Egli istruisce, con un insegnamento universale e continuo, nel quale è possibile trovare elementi significativi della massima importanza per il progresso della civiltà.

Chiunque cerchi la via nuova per condurre l'umanità a un livello superiore, deve guardare al bambino, come a un mae-

stro nuovo, portatore di luce nuova. Come tale noi l'abbiamo riconosciuto e lo veneriamo⁵.

Questo motivo ricorre troppo frequentemente nella sua opera perché non lo si debba considerare una profonda convinzione; d'altra parte esso non riesce che in minima parte a diventare l'anima di un nuovo metodo. Ossia la Montessori permane in posizioni dogmatiche e tradizionali, quando invece la 'novità' avrebbe dovuto incidere sugli aspetti più impegnativi dell'educazione. Resta però la centrale intuizione del valore dell'attività infantile, anche se a causa della tendenza religiosa e spiritualistica non ha potuto accettarne tutta la portata rivoluzionaria. Per questo stesso fatto la Montessori, nonostante che si sia vantata che il suo metodo con gli opportuni adattamenti è applicabile ad ogni stadio dell'educazione (quello universitario compreso), non fu mai veramente in grado di uscire dall'ambito dell'educazione infantile e di interpretare coerentemente la trasformazione dell'apprendimento culturale (nel senso specifico che esso assume rispetto ai compiti della scuola primaria, secondaria e dell'università) sulla base dell'attività e dei processi di socializzazione.

E così non basta avere affermato che nell'uomo c'è il fondamentale istinto del lavoro per poter trarre da questo principio le conseguenze didattiche per i vari stadi della educazione. Quando manchi ogni ulteriore precisazione e differenziazione, il lavoro indica l'attività in generale, mentre ciò di cui abbiamo bisogno è sapere quale forma particolare tale attività assuma nei diversi gradi del processo educativo. E, ripetiamo, la definizione che di essa la Montessori dà è valida limitatamente allo stadio della educazione infantile. Del resto ha caratterizzato la 'mente assorbente', ossia la mente

⁵ *Atti cit.*, 347.

infantile, ma non si è spinta più oltre con l'interpretazione psicologica, così che la sua didattica serve a illuminare solo i problemi riguardanti quell'età di cui ha tentato un'esplorazione psicologica.

* * *

Quali argomentazioni adduce la Montessori in appoggio a una concezione che affida al bambino il compito di "migliorare l'umanità"? Il bambino possiede forze e capacità creative che, avvivate e guidate dall'educazione, possono produrre la trasformazione dell'umanità nel senso di un perfezionamento spirituale basato sull'accordo delle attività degli individui nel quadro della comunità sociale. Ma benché il motivo sociale, con una forte accentuazione internazionalista, abbia dominato specie negli sviluppi più recenti del pensiero montessoriano, questo, da un punto di vista positivo, è caratterizzato proprio da una notevole deficienza delle idee riguardanti sia i processi di socializzazione sia il rapporto tra le forze sociali (ed economiche e politiche) e la formazione degli individui.

Eppure sembra che nella Montessori ci siano alcune affermazioni che danno particolare rilievo al fatto sociale, in quanto esse pongono in primo piano l'attività umana come lavoro e tendono a definire l'uomo come cittadino del mondo. Ma ciò che a queste affermazioni manca è la coscienza dei problemi positivi, che esse implicano così che restano proclamazioni generiche, moralistiche e, talora, retoriche. Gli esercizi sensoriali, a parte il giudizio che si può dare sul loro valore educativo, vengono descritti e interpretati dalla Montessori con molta precisione e ampiezza; non lo stesso si può dire degli elementi sociali e morali del suo metodo che perciò appaiono privi non solo di un fondamento scientifico ma anche di una adeguata spiegazione didattica.

Resta tuttavia al di là di certe tendenze meccanicistiche nel metodo e di certe compiacenze retoriche nella interpretazione generale del valore dell'infanzia, un senso profondo delle capacità creative del bambino e della necessità di capovolgere i tradizionali sistemi di educazione.

VIII

Le influenze di una psicoanalisi senza libido

1. *Segni di un approfondimento psicologico*

Il metodo della pedagogia scientifica (1909), anche nella più recente revisione pubblicata nel 1950 con il titolo *La scoperta del bambino*, benché costituisca la base di quello che va sotto il nome di ‘metodo Montessori’, non contiene tutto il significato della vasta opera della educatrice italiana. Eppure la prima esposizione del suo pensiero pedagogico e delle nuove esperienze educative iniziate nel 1907 nella Casa dei Bambini del quartiere di S. Lorenzo a Roma, diffonde principi che poi costantemente furono presi come caratteristici del metodo Montessori ad esclusione di ogni altro principio. E così da allora in poi non fu possibile parlare di questo metodo senza porre l'accento sull'educazione sensoriale, sui materiali di sviluppo scientificamente selezionati, sulla ‘esplosione’ di certe capacità quali la lettura e la scrittura, sui periodi sensitivi, ecc.

La Montessori nell'interpretazione corrente, anche quando erano già trascorsi vari decenni dal suo esordio pedagogico, continuava a essere imprigionata in una formula a tendenza meccanicistica. E ancora oggi sul suo pensiero grava un'interpretazione falsa o perlomeno unilaterale.

All'epoca de *Il metodo della pedagogia scientifica* e delle prime Case dei Bambini la psico-pedagogia montessoriana, per quanto non esclusivamente fondata su vedute mediche o antropologiche, era solo in parte affiatata con i grandi temi della pedagogia e della psicologia contemporanea. Ma non

possiamo ignorare che il pensiero della Montessori ha avuto un notevole sviluppo proprio in virtù dei suoi rapporti con l'una e con l'altra e anche, come abbiamo già notato, con la stessa psicoanalisi. Lo studio di questi rapporti ci presenta una Montessori diversa se non del tutto nuova, benché allo svolgimento delle idee psico-pedagogiche non si sia accompagnata una progressiva trasformazione della primitiva struttura didattica delle Case dei Bambini.

Dunque opere come *Il segreto dell'infanzia* e *La mente del bambino* con tutte le loro digressioni mistico-poetiche e le concessioni retoriche, hanno un fondo di salda psicologia nuova, la quale testimonia che 'l'infanzia' è problema sentito con molta intensità e penetrazione. Il tema della particolare costituzione infantile, sotto la passione dell'indagine, si svolge in rivelazioni affascinanti che fanno ergere la realtà del bambino in tutta la sua tremenda importanza. Gli elementi affettivi, che nelle prime opere non trovavano modo di farsi strada in mezzo alla prevalenza degli esercizi sensoriali, diventano se non dominanti certo rilevanti ne *Il segreto dell'infanzia* e ne *La mente del bambino*: il bambino ci appare non più come essere quasi esclusivamente motore, ma come centro di relazioni affettive che plasmano la sua personalità. Il prendere consistenza del fattore affettivo libera la psicologia della Montessori di alcune delle sue più gravi unilateralità. Inoltre diventa sempre più insistente il motivo della importanza fondamentale della vita infantile per le sorti non solo dell'adulto come individuo ma di tutta la società. Il rispetto dei diritti del bambino addita l'unica via sicura per un radicale miglioramento dell'umanità. Per giustificare la possibilità concreta di tale miglioramento attraverso la liberazione spirituale del bambino, la Montessori delinea una psicologia infantile che mette in rilievo nel bambino l'elemento più serio, quasi divino, dell'umanità.

Ma per far questo sconvolge la psicologia tradizionale in parte seguendo una legittima esigenza sperimentale in parte abbandonandosi a vedute etico-religiose molto spesso gratuite.

Ella tende specialmente, per accentuare il carattere di serietà e di costruttività dell'infanzia, a combattere il gioco e l'immaginazione in nome del lavoro e dell'impegno nel concreto. Il bambino lavora a costruire l'uomo, non si abbandona a un'occupazione evasiva quale sarebbe il gioco. Inoltre la Montessori considera deviazioni molte di quelle attività che specie la psicologia di ispirazione psicoanalitica ha dimostrato essere necessarie insorgenze dello sviluppo normale. In realtà il bambino psichico montessoriano, anche quando con *Il segreto dell'infanzia* e *La mente del bambino* si arricchisce di un'interiorità ignota alla Montessori del periodo precedente, porta i segni, ripetiamo, di una psicologia che a un certo punto ha abbandonato il terreno dell'esperienza e dell'osservazione per tener fede a un assunto morale non privo di semplicismo. Forse questo dipende dall'aver considerata la normalizzazione in un modo che non tende a riconoscere il valore positivo e necessario di forme che ella troppo affrettatamente definisce deviate. Sotto questo riguardo ci sembra molto significativo il passo seguente:

Osservando quali sono i caratteri che spariscono nella normalizzazione, si trova con sorpresa che sono la quasi totalità dei caratteri infantili riconosciuti. Cioè non soltanto quelli che potrebbero ritenersi come difetti infantili, ma anche quelli giudicati come pregi. Non soltanto dunque il disordine, la disobbedienza, la svogliatezza, la golosità, l'egoismo, il litigio, il capriccio; ma anche la cosiddetta immaginazione creativa, il piacere ai racconti, l'attaccamento alle persone, la sottomissione, il gioco ecc. Perfino i caratteri scientificamente studiati

e riconosciuti propri all'infanzia quali: l'imitazione, la curiosità, l'incostanza, la instabilità dell'attenzione. Vale a dire che la natura del bambino come era stata prima conosciuta, è un'apparenza che copre un'altra natura primitiva e normale¹.

Ma questa 'rivoluzione' psicologica ha spesso il sapore di una semplificazione, va alla ricerca del principio esplicativo di tutta la vita dell'infanzia in rapporto al valore dell'umanità e sfugge a indagini più approfondite e sconcertanti. E così, proseguendo disinvoltamente sulla via della semplificazione, può dire:

Se la normalizzazione è collegata con un fatto determinato e unico, cioè la concentrazione in un'attività motrice, che mette in rapporto con la realtà esteriore, si deve supporre che all'origine di tutte le deviazioni stia un fatto solo: cioè che il bambino non ha potuto realizzare il disegno primitivo del suo sviluppo, agendo su di lui l'ambiente dell'età formativa... Quel poter ridurre una moltitudine di conseguenze a un fatto solo, semplice e chiaro, dimostra già che il fatto da cui esse derivano, appartiene a un periodo della vita primitiva dove l'uomo è ancora un embrione spirituale: e l'unica, impercettibile causa, può deformare tutto l'essere che ne deriva².

Ne risulta una psicologia incomparabilmente più ricca ed articolata di quella che si era ispirata all'Itard e al Séguin, ma sempre notevolmente rigida e unilaterale. Ed è interessante notare che la Montessori tratta i temi principali della psicologia contemporanea, ma non sempre con riguardo alla natura propria dello sviluppo; cioè nella sua considerazione lo sviluppo tende a essere più un concetto che un fatto positivo,

¹ *Il segreto dell'infanzia*, cit., 209.

² *Ibidem*, 210.

con la conseguenza che ella a volte riesce più a giustificare un certo assunto concettuale che a interpretare dati psicologici quali risultano dall'esperienza obiettiva.

II. *Significato dell'incontro con la psicoanalisi*

Comunque sulla sua psicologia più matura, quale è quella delineata già ne *Il segreto dell'infanzia*, ha influito decisamente la psicoanalisi, ma in una maniera piuttosto singolare in quanto la Montessori non accenna minimamente, né per accettarlo né per respingerlo, a quel principio della libido che ha un posto centrale nella dottrina freudiana. Perciò possiamo dire che quella della Montessori è una psicoanalisi con l'inconscio ma senza libido. Del resto lo stesso inconscio non ha nella Montessori quella vita drammaticamente descritta dal Freud facendo anche ricorso al mito, non è preso nel conflitto delle repressioni e delle inibizioni, ma è piuttosto la forma propria della vita psichica del bambino che apprende attraverso processi di assorbimento. Con tutte queste limitazioni, l'influenza della psicoanalisi sulla evoluzione della psicologia montessoriana è un fatto certo; anzi non è escluso che essa abbia scritto *Il segreto dell'infanzia* sotto la suggestione di una recente 'scoperta' personale del Freud e quasi per prendere posizione rispetto ad essa. Non possiamo aspettarci dalla Montessori quella spregiudicatezza che hanno dimostrato i maggior interpreti della psicoanalisi ai fini di un radicale rinnovamento dei metodi dell'educazione infantile, perché le vecchie idee psicologiche sono ancora troppo radicate in lei; tuttavia la psicoanalisi ha fecondamente agito sulle sue vedute non tanto in senso specifico quanto nel senso di aprirle il vasto mondo, da lei fino ad allora quasi completamente ignorato, della vita affettiva del bambino. Vero è che la Montessori,

come mostreremo in seguito, non arrivò mai a comprendere a fondo la generale forma sociale della vita non solo affettiva ma anche intellettuale.

Il problema del bambino, affrontato più in profondità, doveva necessariamente portare la Montessori oltre i limiti di una semplice revisione dei metodi dell'Itard e del Séguin o di una integrazione psicologica dell'antropologia. Lo slargamento delle sue vedute si ha quando comincia a insistere sulla importanza dell'inconscio e sulla natura assorbente della mente infantile, oltre che sul valore dei 'conflitti' tra adulto e bambino. Questi conflitti sono all'origine di quelle deviazioni che allontanano il bambino dal corso del suo sviluppo naturale. E su tale slargamento la psicoanalisi ha avuto una influenza decisiva. Ciò che nella nuova dottrina particolarmente attrae la Montessori è proprio l'enorme numero di rivelazioni che essa ha fatto sul segreto del bambino; è stata la psicoanalisi a spingere spregiudicatamente l'indagine al di là della coscienza, scoprendo i motivi più nascosti delle azioni dell'uomo, gettando luce sul significato di influenze fino ad allora considerate irrilevanti.

La psicoanalisi – scrive la Montessori – ha, si può dire, sorpassato la corteccia della coscienza che era stata considerata in psicologia qualche cosa di insuperabile, come nella storia antica lo erano state le colonne di Ercole, che rappresentavano un limite al di là del quale le superstizioni ponevano la fine del mondo. La psicoanalisi è andata al di là: è penetrata nell'oceano del subconscio. Senza questa scoperta sarebbe difficile illustrare il contributo che può dare il bambino psichico allo studio più approfondito dei problemi umani. [...] Contributo veramente luminoso della psicoanalisi fu la scoperta del potere che ha il subconsciente sulle azioni degli uomini. È stato quasi uno studio di reazioni psichiche penetranti al di là della coscienza, che portano alla luce, con la loro risposta, dei fatti segreti e delle

realtà impensate, capovolgenti le vecchie idee. Rivelano cioè l'esistenza di un mondo sconosciuto [...]³.

La psicoanalisi ha compiuto il più deciso tentativo di 'decifrare' il segreto dell'infanzia.

Una delle più impressionanti scoperte, derivate dall'applicazione della sua tecnica, fu l'origine della psicosi nella lontana età dell'infanzia. I ricordi chiamati su dall'inconscio, dimostravano delle sofferenze infantili che non erano quelle comunemente conosciute, anzi erano così lontane dalla opinione dominante, da risultare la parte più impressionante e la più sconvolgente fra tutte le scoperte della psicoanalisi. Le sofferenze erano di ordine puramente psichico: lente e costanti. Del tutto inavvertite come fatti capaci di concludersi in una personalità adulta psichicamente ammalata. Era la repressione dell'attività spontanea del bambino dovuta all'adulto che ha il predominio su di lui: perciò collegata con l'adulto che ha maggiore influenza sul bambino: la madre.

Bisogna ben distinguere questi due piani di sondaggio incontrati dalla psicoanalisi: uno, quello più superficiale, viene dall'urto tra gli istinti dell'individuo e le condizioni dell'ambiente a cui l'individuo deve adattarsi, condizioni che spesso stanno in conflitto coi desideri istintivi; da questo insorgono i casi guaribili, dove non è difficile far risalire nel campo della coscienza le cause perturbatrici che stanno al di sotto. C'è poi un altro piano più profondo, il piano delle memorie infantili, di cui il conflitto non fu tra l'uomo e il suo ambiente sociale presente: ma fu tra il bambino e la madre; in genere si può dire tra il bambino e l'adulto⁴.

Ma a indicare i limiti della psicoanalisi la Montessori ripropone, certo con modificazione, un'obiezione che aveva

³ *Il segreto dell'infanzia* cit., 5.

⁴ *Il segreto dell'infanzia* cit., 7-8.

già fatto valere contro la psicologia sperimentale da laboratorio. Ossia anche la psicoanalisi si arresta allo stadio conoscitivo in quanto essa non è riuscita a trasformare la pratica educativa, cioè a organizzare concretamente nuovi mezzi per influire educativamente sull'infanzia. Del resto la stessa conoscenza del bambino è fatta dipendere da certe vedute mediche e terapeutiche, per cui non riesce a dare un'idea adeguata della vastità e della profondità del mondo infantile. Il bambino psichico normale, che è il grande obiettivo della Montessori, non sarebbe che in secondo piano nella dottrina freudiana. La Montessori trova una formula molto semplice per spiegare i rapporti tra la sua teoria e la psicoanalisi: una volta che si sia instaurata la nuova educazione, la psicoanalisi quasi non ha più ragione d'essere, perché mancherebbero le malattie o le deviazioni psichiche su cui lavorare. In altri termini la psicoanalisi non ha universalità, in quanto riguarda particolarissimi casi patologici e non può essere presa a criterio generale di interpretazione della vita psichica.

La psicoanalisi – spiega la Montessori – si limita al concetto di malattia e di medicina curativa; la questione del bambino psichico [ossia la concezione del bambino elaborata dalla Montessori stessa] contiene una profilassi rispetto alla psicoanalisi: perché tocca il trattamento normale e generale dell'umanità infantile, il quale trattamento aiuta a evitare ostacoli e conflitti, e quindi le loro conseguenze, che sono le malattie psichiche delle quali si occupa la psicoanalisi: o i semplici squilibri morali, che essa considera estesi a pressoché tutta la umanità.

Intorno al bambino nasce dunque un campo di esplorazione scientifica del tutto nuovo e indipendente anche dal suo unico parallelo, che sarebbe la psicoanalisi. Esso essenzialmente una forma di aiuto della vita psichica infantile ed entra nel

pieno campo della normalità e dell'educazione; la sua caratteristica è però la penetrazione di fatti psichici ancora ignoti nel bambino, e insieme il risveglio dell'adulto; che dinanzi al bambino ha errate attitudini, che si originano dal subconscio⁵.

In sostanza la psicoanalisi non è in grado di riempire 'la pagina bianca della storia dell'umanità' riguardante la vita del bambino psichico.

Qui appare nettamente delineata la differenza tra la teoria della Montessori e la psicoanalisi: la prima ritiene gli ostacoli e i conflitti come fatti patologici che l'educatore aiuta a evitare in modo che la vita psichica possa avere uno sviluppo normale, la seconda tende a togliere carattere patologico a ostacoli e conflitti che così si presentano come forme necessarie della struttura psichica. In genere la Montessori non ha sentito che il valore della psicoanalisi consiste nell'aver completamente rivoluzionato il concetto tradizionale di sviluppo normale, senza per questo darlo in balia della patologia. Cioè per la psicoanalisi è normale, in un senso molto complesso, quello che per la psicologia tradizionale, e da un diverso punto di vista anche per la Montessori, è patologico.

Per parlare di aggressività, 'fughe', manifestazioni sessuali, desiderio di potenza e di possesso, la Montessori ha bisogno di riferirsi al bambino deviato; la psicoanalisi invece ne parla semplicemente in tema di conoscenza della vita interiore del bambino. E perciò la Montessori pensa all'educazione non tanto come processo di normalizzazione quanto come processo normale, che ignora ostacoli e conflitti. Si comprende allora come sulla base di questa psicologia semplificata, essa abbia potuto concepire una visione

⁵ *Il segreto dell'infanzia* cit., 9.

altrettanto semplificata della crisi della civiltà contemporanea. La Montessori ribadisce la differenza tra la psicoanalisi e la sua psicologia del bambino proprio isolando il ‘normale’ entro un ambito che lo tiene al riparo dalle ‘deviazioni’.

Se una differenza essenziale esiste tra le ricerche psicoanalitiche e questa psicologia del bambino ignoto, essa consiste primitivamente in ciò: che il segreto del subconscio dell'adulto è qualcosa che rimane represso dall'individuo stesso. E bisogna rivolgersi all'individuo per aiutarlo a sbrogliare una matassa sepolta sotto adattamenti complessi e duri, sotto simboli e travisamenti organizzati durante una lunga vita. Invece il segreto del bambino è appena nascosto dall'ambiente. Ed è sull'ambiente che bisogna agire per liberare le manifestazioni infantili: il bambino si trova in un periodo di creazione e di espansione e basta solo aprirgli la porta. Infatti ciò che si sta creando, ciò che dal non essere passa all'esistenza e che dal potenziale si fa attuale, sul momento di uscire dal nulla non può avere complicazioni; e se si tratta di un'energia espansiva, non vi è difficoltà al suo manifestarsi. Così preparando l'ambiente aperto, l'ambiente adatto al momento vitale, deve venire spontanea la manifestazione psichica naturale e perciò la manifestazione del segreto del bambino⁶.

Ma chi, come la Montessori, intende mettere in rapporto l'educazione del bambino con una riforma generale delle condizioni di vita dell'umanità, avrebbe dovuto parlare di ‘natura’ e di ‘naturale’ con minore disinvoltura, cioè avrebbe dovuto tentare una spiegazione positiva e storica insieme sia dell'assetto presente della società sia della parte che l'educazione può avere nella sua trasformazione.

Non è sufficiente insistere sul fatto che l'uomo vive non

⁶ *Il segreto dell'infanzia* cit., 146-47.

nella natura ma nella ‘super-natura’, ossia nell’ambiente della civilizzazione o, come altrove si esprime, della cultura. Questa super-natura non si configura storicamente, ma è piuttosto qualcosa di generico che non offre alcuna luce per la comprensione dell’effettiva situazione sociale dell’uomo. A causa di ciò l’ambiente che deve liberare le energie spirituali del bambino continua ad essere un ambiente scolasticamente definito. Dal chiuso di questo ambiente la Montessori non era autorizzata a parlare con tanta sicurezza di riforme sociali, quasi che il problema della creazione di un ambiente favorevole allo sviluppo psichico potesse essere risolto con mezzi esclusivamente educativi. Ella si lasciava sfuggire quello che forse è il punto di maggiore impegno della pedagogia contemporanea.

D’altra parte con la teoria della ‘mente assorbente’ (che fa leva sulle energie incoscienti), con l’insistenza sulla necessità dell’‘alimento psichico’ fin dai primi giorni di vita, con la caratterizzazione dei ‘periodi sensitivi’ e con la chiara visione dell’origine psichica di molte malattie organiche, la Montessori compie un notevolissimo passo avanti verso una migliore determinazione della natura dell’infanzia.

III. *Deviazione e normalizzazione*

Ne *Il segreto dell’infanzia*, come abbiamo già notato, la Montessori nel definire i caratteri psichici normali e il modo in cui essi possono essere sviluppati ci dà un quadro delle ‘deviazioni’, della loro varia origine e dei processi di normalizzazione. Particolarmente in questo quadro è evidente l’influenza della psicoanalisi. Difatti la Montessori adopera un linguaggio in cui compaiono le più tipiche espressioni psicoanalitiche insieme ad altre da lei elaborate nello svolgimento della sua psicologia.

Quale prima forma di deviazione descrive le ‘fughe’. Nel processo normale, energia psichica e movimento – cioè intelligenza e azione – non devono svolgersi separatamente, altrimenti si ha ‘l’uomo spezzato’, incapace di incarnare nell’uno l’altra e così comporre l’unità della persona agente. “L’intelligenza che avrebbe dovuto costruirsi attraverso le esperienze del movimento, fugge verso la fantasia”. Le cause di queste fughe sono la sostituzione dell’adulto al bambino e la mancanza di motivi di attività nell’ambiente. Si tratta di un fenomeno di scissione (i poteri intellettuali non riescono a far presa sulla realtà, ma lavorano a vuoto) per il quale la Montessori si richiama alla psicoanalisi.

La psicoanalisi ha riconosciuto il lato anormale dell’immaginazione e del giuoco, e con luminosa interpretazione li ha collocati tra le ‘fughe psichiche’. ‘Fuga nel giuoco e nell’immaginazione’; fuga è il correr via, il rifugiarsi e spesso il nascondersi di una energia che è fuori del suo posto naturale; oppure rappresenta una difesa subconscia dell’io che fugge una sofferenza od un pericolo e si nasconde sotto una maschera⁷.

Ma qui la Montessori riferisce solo per metà l’interpretazione della psicoanalisi; l’aver trascurato l’altra metà è causa non ultima del fatto che il gioco, le creazioni fantastiche, il disegno, la pittura, la plastica nel metodo delle Case dei Bambini non trovano posto come manifestazioni normali di una personalità in via di formazione. D’altra parte, anche questa incompleta accettazione della psicoanalisi avrebbe dovuto spingerla a una revisione del suo metodo così da adeguarlo alle complicazioni affettive scoperte nel bambino. E invece mano a mano che ella si addentra nella vita segreta e meravigliosa del bambino, appare sempre più grande la spropor-

⁷ *Il segreto dell’infanzia* cit., 213.

zione tra il metodo degli esercizi sensoriali e le vere esigenze di tale vita. Ci accorgiamo che l'approfondimento delle vedute psicologiche tende a restare fine a se stesso e perciò ad avere scarse conseguenze per un rinnovamento educativo. E confessiamo che ci assale il sospetto che spesso la Montessori ripeta senza troppa convinzione motivi psicoanalitici, dato che non se ne serve per avviare una diversa impostazione dei problemi educativi. E certamente esagera quando afferma che le Case dei Bambini, in quanto offrono un ambiente libero, tendono a diventare centri di attività normalizzanti, ossia aggiungiamo noi, qualcosa di analogo alle *Child Guidance Clinics*⁸.

Non meno evidente è la influenza della psicoanalisi riguardo alla determinazione del fenomeno delle barriere psichiche, per più rispetti opposto a quello delle fughe in quanto l'intelligenza "più o meno repressa e spenta nello scoraggiamento: [...] invece di fuggire al di fuori, si è rinserrata al di dentro". È

una difesa psichica del tutto fuori del dominio della volontà ed essa rappresenta un fatto inconscio che impedisce di ricevere idee che si vorrebbero imporre dal di fuori e perciò di compren-

⁸ La stessa M. fa riferimento a queste istituzioni, diffuse largamente negli Stati Uniti e in Inghilterra e molto scarsamente altrove. Tra le tecniche di queste cliniche per la guida del bambino ella ricorda solo la *play-therapy* (terapia del gioco) sottolineandone i caratteri di libertà e di vita sociale. Però è sorprendente che la M., dopo circa mezzo secolo di 'scuola attiva', scriva: "Ma lo scopo di queste istituzioni è troppo limitato. Esse rappresentano soltanto un luogo di 'cura' come se fossero delle 'case di salute' per bambini malati (difficili). Manca la comprensione che se lavoro e libertà guariscono difetti di crescita, vuol dire che lavoro e libertà sono necessari normalmente allo sviluppo del bambino" (*La mente del bambino* cit., 203). La M. ragiona come se le 'scuole attive' (o 'nuove' o 'progressive') per normali fossero ancora da fondare.

derle. [...] Questa lenta opera di difesa prolungata, conduce ad agire come se le funzioni naturali fossero perdute, e quindi non è più questione di buona o di cattiva volontà. Infatti i maestri in presenza di allievi che hanno delle barriere psichiche, li giudicano poco intelligenti o incapaci per natura di capire certe materie, come, per esempio, la matematica, o impossibilitati a correggere i loro errori di ortografia. Se le barriere si riferiscono a molte materie di studio, e forse a tutto lo studio, dei bambini intelligenti possono venir confusi coi deficienti, e dopo aver ripetuto molti anni la stessa classe, possono essere relegati definitivamente tra i bambini deficienti. Il più delle volte la barriera psichica non ha soltanto il carattere di impenetrabilità, ma essa si circonda di coefficienti che agiscono a distanza, e che in psicoanalisi si indicano col nome di ‘ripugnanze’. Dunque: ripugnanza verso una speciale disciplina, e poi ripugnanza in genere agli studi, alla scuola, alla maestra, ai compagni. Non c'è più amore né cordialità, finché il bambino arriva ad avere paura della scuola; e allora ne è separato completamente⁹.

Anche le altre ‘deviazioni’ (attaccamento, possesso, potere, complesso di inferiorità, paura, bugie) la Montessori le descrive con un linguaggio più o meno psicoanalitico. Ma la debolezza principale di tale descrizione sta nel fatto che essa non considera gli aspetti positivi delle ‘deviazioni’, e cioè che queste hanno anche un significato – che poi è il più importante – come prime forme di insorgenze normali dello sviluppo. Ossia lo stesso fatto dello sviluppo implica che le prime apparizioni di una capacità o di una funzione rivestano forme che, comparate a quelle che avranno allo stadio di maturità, sembrano negative o deviate. Si veda a questo proposito la descrizione ben più profonda che la psicologia contemporanea – anche quella non ortodossamente psi-

⁹ *Il segreto dell'infanzia* cit., 215-17.

coanalitica – ha dato degli stessi fenomeni unilateralmente studiati dalla Montessori con l'errato presupposto che una forma imperfetta sia una forma deviata.

Si comprende allora come sulla base della sua psicologia la Montessori sia più attenta a un tipo di educazione che salvi lo sviluppo dalle deviazioni che al modo in cui sia possibile organizzare la normalizzazione educativa. Ma ciò che la trattiene dall'andare fino in fondo nell'anima della pedagogia contemporanea è il fermo rifiuto del principio secondo cui l'educazione implica sempre in una certa misura un processo di rieducazione, data la molteplicità delle influenze contrastanti entro le quali viene a compiersi lo sviluppo.

IX

Cultura, didattica e formazione morale

1. *L'educazione sensoriale come cultura*

Ciò che impedisce al metodo Montessori di valere come metodo generale dell'educazione è il fatto che esso non affronta il problema più specifico dell'apprendimento culturale. E la cosa è del tutto naturale dato che la Montessori, prima di entrare in quella fase di autoesaltazione che indebolisce il discernimento critico, si occupò dell'educazione dei bambini dai 3 ai 6 anni, che non poneva veri e propri problemi di istruzione scolastica. E se fin dal 1916 con l'opera *L'autoeducazione nella scuola elementare* sembrò che dovesse affrontare questi problemi, sviluppando temi di didattica della scuola elementare, in realtà quest'opera non le servì che quasi esclusivamente a ribadire i concetti dell'educazione infantile.

D'altra parte è risaputo che una particolarità del metodo montessoriano consiste in una discutibilissima anticipazione di alcuni aspetti fondamentali dell'istruzione, ossia scrittura, lettura, aritmetica e disegno (anche per il disegno benché dalle concezioni più progredite sia stato messo al centro dell'educazione infantile possiamo parlare di anticipazione, poiché nel metodo montessoriano esso non appare in forma infantili). Come si spiega questa contraddizione, ammesso che contraddizione ci sia? La spiegazione la troviamo nella Montessori stessa. Ed è che i quattro rami, che essa simboleggia nella quadriga trionfante, non sono vera e propria cultura né richiedono alcuna anticipazione perché hanno un fondamento psicologico naturale in quelle interne disposizioni che si incarnano nel movimento e che la Montessori

chiama periodi sensitivi; non si tratta di insegnamento precoce – potrebbe farci osservare – perché non si tratta affatto di insegnamento.

La scrittura, ad esempio, non è stata insegnata; essa semplicemente è esplosa, in seguito a esercizi che concentravano spontaneamente le energie del bambino. È l'educazione sensoriale, dunque, che ad un certo momento urge verso espressioni che hanno apparenza culturale; ma questo non ha niente a che fare con un insegnamento intenzionale e diretto degli elementi del sapere. Le conseguenze culturali sono indirette e non vengono ricercate come fini. In fondo quello che il bambino impara non è la scrittura e la lettura come strumenti per allargare l'ambito della comunicazione umana, cioè per esprimere in forma nuova le esperienze, ma il meccanismo della scrittura e della lettura, tanto è vero che all'inizio tale apprendimento è del tutto indipendente dalla comprensione del significato di parole e frasi. Per questa ragione il metodo Montessori è al polo opposto del metodo globale, il quale, benché si fondi non su procedimenti logici ma sul 'corso globale' dell'esperienza (e quindi su elementi sociali, affettivi, ricreativi, senso-motori, ecc.), ha dell'apprendimento una concezione funzionale; l'allievo impara a leggere e a scrivere in funzione di certe esperienze che senza queste abilità non avrebbero modo di svolgersi.

Nonostante le apparenze, la Montessori non anticipa l'istruzione, anzi non mostra mai di affrontare il problema dell'istruzione, così che il suo metodo, per quanto l'autrice faccia dichiarazioni contrarie, resta confinato alla fase prescolastica. È un metodo che non sa niente della formazione del senso del tempo e dello spazio a uno stadio che prende consistenza nell'esperienza storico-geografica, non sa niente di educazione letteraria, estetica artistica, della didattica delle scienze, di più evoluti processi di socializzazione in rapporto al lavoro scolastico, ecc.

Ecco come la Montessori determina il livello di cultura che separa la Casa dei Bambini dalla scuola elementare:

I piccoli nelle Case dei Bambini hanno iniziato quattro rami di cultura – il disegno, la scrittura, la lettura, l'aritmetica – che si continueranno insensibilmente nelle scuole elementari.

Questi rami sono derivati dall'educazione dei sensi, nei quali si trovano le preparazioni e gli impulsi iniziali dei quattro rami, che ne germogliano con una specie di veemenza. Infatti l'aritmetica deriva da un esercizio sensoriale a valutare le dimensioni, cioè i rapporti quantitativi tra le cose; il disegno proviene da una educazione dell'occhio a valutare le forme e a distinguere i colori, e insieme dalla preparazione della mano a seguire i contorni di oggetti determinati; la scrittura deriva da un più complesso insieme di esercizi tattili conducenti la mano leggera a muoversi in particolari direzioni, l'occhio ad analizzare contorni e forme astratte, l'udito a percepire i suoni della voce che parla modellando le parole in tutti i loro suoni componenti la lettura che nasce dalla scrittura, allargando la conquista individuale nella raccolta del linguaggio rivelato dallo scritto altrui. Tali conquiste sono possenti manifestazioni di vita interiore, e si rivelano con un carattere esplosivo [...]¹.

II. *Disegno*

Il disegno, che rappresenta uno dei campi di attività infantile in cui più sensibilmente si è fatto sentire lo spirito novatore della scuola attiva, non trova nella pedagogia della Montessori una sua autonomia di valore e di significato; esso tende da una parte a collegarsi con l'applicazione degli incastri geometrici e dall'altra a fare da punto di appoggio all'apprendimento delle scienze naturali. L'asservimento del disegno

¹ *La scoperta del bambino* cit., 350.

raggiunge gradi molto elevati; il disegno arriva perfino a diventare un'attività limitatamente impegnativa, di sfondo, così da produrre uno stato di tranquillità spirituale che dispone bene i bambini a dedicarsi nello stesso tempo ad altre occupazioni.

La Montessori dà grande importanza alla copia e alla decorazione, perché esse accrescono la familiarità con le forme geometriche e con i colori; l'esercizio continua a consistere nell'adattamento a qualcosa di esterno e già dato. Però, come abbiamo notato, questo tipo di disegno impegna tanto poco il fanciullo che questi può utilizzare le sue energie per l'audizione di letture di ogni genere (ella cita *I promessi sposi*, *l'educazione del selvaggio dell'Aveyron* dell'Itard e libri di storia patria).

Un altro tipo di disegno è la composizione artistica con gli incastri geometrici.

I nostri incastri geometrici, che sono tutti in determinati rapporti di dimensione tra loro, e includono un sistema di figure inscritte l'una nell'altra, si prestano a bellissime combinazioni. In queste i fanciulli compiono vere creazioni e talvolta perseguono una loro idea artistica per giorni e settimane [...]. La facilità di comporre i disegni disponendo i pezzi di ferro sopra un foglio di carta e delineandoli, e l'armonia che facilmente si raggiunge in tal modo, appassiona il bambino [...]. Durante questo disegno creativo, come durante il disegno dal vero, il bambino è profondamente e totalmente concentrato: tutta la sua intelligenza è presa, e sarebbe incompatibile, durante tal genere di disegno, ogni lettura istruttiva².

Questi due tipi di disegno, insieme all'abitudine di osservare minutamente oggetti naturali, sono la migliore prepa-

² *L'autoeducazione* cit., 469-70.

razione al disegno libero o dal vero. Una tale preparazione, secondo la Montessori, rende superfluo tutto quel tracciare linee alla rinfusa, quello scarabocchiare che gli psicologi tengono in conto di documenti preziosi per conoscere l'interiorità del bambino. Anche qui ella, in evidente contrasto con uno dei principi più profondi della scuola attiva, sostiene che prima di compiere un atto complesso bisogna esercitarsi nella esecuzione dei singoli elementi. Nel caso del disegno, questo metodo impedisce che il disegno sia linguaggio fin dall'inizio.

Già fin da piccoli i bambini cercano spontaneamente di delineare i contorni degli oggetti che vedono; ma gli orribili disegni che si fanno vedere nelle comuni scuole cosiddette 'libere' come 'caratteristiche' dell'infanzia, non si vedono tra i nostri bambini. Quegli orrendi sgorbi sì teneramente raccolti, osservati e catalogati dagli psicologi moderni come 'documenti' dell'anima infantile, non sono che mostruose espressioni di abbandono dell'anima; son la rivelazione che quell'occhio infantile è incolto, la mano inerte, l'anima sorda così al bello come al brutto, cieca al vero come al falso. Essi, come quasi tutti i 'documenti' raccolti dagli psicologi che studiano i bambini nelle scuole, rivelano non l'anima, ma gli errori dell'anima. E i disegni specialmente, con le loro deformità mostruose, dicono a gran voce che cosa sia l'uomo senza educazione³.

In genere la Montessori non ammette che il bambino possa seguire un tirocinio diverso da quello richiesto dall'educazione dei sensi su materiali scientificamente selezionati.

In sostanza per un lungo tratto il disegno si confonde con l'esercizio di preparazione alla scrittura: la piccola mano deve fissare i tipi fondamentali di coordinazione motrice. L'unità

³ *L'autoeducazione* cit., 472.

dei due fatti sarebbe accettabile se il metodo non obbligasse i bambini a comporre figure geometriche e a riempirle con lapis colorati. Cioè la coordinazione motrice avviene secondo modelli fissi e non liberamente; quindi essa è un fatto tecnico-meccanico non espressivo. La Montessori è convinta che il disegno non può cominciare in regime di libertà; la libertà ha delle condizioni, che nel caso del disegno sono rappresentate da una mano preparata in modo da potere obbedire al linguaggio interno. Anche il disegno, come la scrittura, ha un carattere esplosivo; l'esplosione è resa possibile dal precedente possesso di tutte quelle attività motorie semplici incluse nell'esecuzione dell'atto complesso.

Il cosiddetto disegno libero non entra nel mio metodo: io evito le prove immature, inutilmente affaticanti e gli spaventosi disegni tanto in voga nelle scuole moderne di idee avanzate⁴.

La Montessori vuole la perfezione fin dall'inizio e per ottenerla non c'è altro mezzo che l'analisi delle difficoltà, ossia l'analisi dei componenti: linea e colore devono essere separati e appresi indipendentemente. Il metodo analitico è quindi un metodo indiretto. Ella nota ma non spiega un fatto che da un punto di vista psicologico e pedagogico ha una enorme importanza, cioè la progressiva tendenza nel fanciullo a sostituire il disegno con altre forme di attività. Accenna a una spiegazione quando dice che il disegno in una certa fase della maturazione "è piuttosto una specie di scrittura fatta con figure quando il bambino non è capace di esprimere le idee e i sentimenti che prendono forma entro di lui sul suo ambiente e sulle cose che lo hanno impressionato".

Questa spiegazione avrebbe un fondamento storico in

⁴ *La scoperta del bambino* cit., 306.

quanto la scrittura all'origine era disegno, o meglio pittura.

Il miglior modo di esercitare un'influenza sul disegno non è di lasciarlo libero, ma di preparare i mezzi naturali per produrlo, ossia educare la mano. Il vero talento si manifesterà spontaneamente, e per il disegno non si daranno lezioni intese ad aiutarlo... Ma la rinuncia agli sforzi evidenti del bambino di esprimersi con la mano è un ostacolo posto al libero sviluppo del disegno. Per evitare questo danno dobbiamo arricchire l'ambiente di mezzi d'espressione e indirettamente preparare la mano ad adempiere la sua funzione il meglio possibile⁵.

III. *Linguaggio*

È molto significativo il fatto che l'educazione del linguaggio, che include elementi marcatamente affettivi e sociali, non riceva dal metodo montessoriano alcuna particolare attenzione; quasi che l'aver affermato che il bambino è un essere in cui prevalgono i meccanismi senso-motori possa dispensare dal considerare che egli non per questo non è un essere parlante. E parlante, s'intende, non per fare esercizi di nomenclatura o di grammatica secondo lo schema delle 'lezioni di tre tempi', ma per esprimere liberamente esperienze, emozioni, affetti insomma il bisogno umano di comunicare. E tutto questo nel suo linguaggio, con una sua grammatica, sviluppando associazioni e osservazioni proprie del mondo infantile. E perché mai il bambino, che ha una sua struttura mentale (mente assorbente), non dovrebbe avere corrispondentemente un suo linguaggio e una sua grammatica. Il bambino ha un irrefrenabile bisogno di parlare; e all'inizio questo bisogno si esprime, come accade per le manifestazioni grafi-

⁵ *La scoperta del bambino* cit., 309.

co-pittoriche, in forme disordinate e illogiche se prendiamo come punto di riferimento l'ordine e la logica dell'adulto.

Perciò non è arrestando lo spontaneo flusso espressivo con la nomenclatura o con il disegno disciplinato geometricamente che si aiuta il bambino a progredire nell'uso dei suoi mezzi espressivi. Quella della Montessori è una semplificazione che non manca di esercitare una certa azione repressiva. Il perfetto attraverso il semplice: questo sembra essere l'ideale montessoriano. Ma il bambino non è una semplificazione dell'adulto; cioè la Montessori si arresta a mezza via, e forse anche prima, quanto a sviluppare nei particolari un principio che pure afferma ripetutamente e con molta decisione: il bambino come diverso dall'adulto. E in sostanza la povertà sociale e affettiva del metodo è la sua stessa povertà di elementi attivi e liberatori.

iv. Numerazione e aritmetica

Non meno evidenti sono le deficienze della impostazione montessoriana riguardo al quarto elemento della cultura infantile: numerazione e aritmetica. La Montessori continua a scambiare un successo tecnico con una acquisizione di ordine profondamente umano e educativo. Il suo metodo non porta il bambino ad orientarsi progressivamente attraverso quantità concrete, per così dire, allo stato naturale, ma lo mette direttamente in contatto con i simboli anche se non nell'astrazione del numero, bensì nella concretezza di un materiale uniforme (aste e filze rigide di palline di varia lunghezza). Si accetta la concretezza ma sul piano del simbolo e non su quello della molteplicità naturale di oggetti di esperienza. In questo modo tra il bambino e la realtà continuano ad esserci le escogitazioni montessoriane: i materiali di sviluppo per l'educazione sensoriale, aste e palline per l'avviamento all'aritmetica.

Quindi la Montessori predetermina le grandezze concrete

che devono rappresentare i simboli numerici e perciò non offre i mezzi per un orientamento reale attraverso le quantità che nell'ambiente si presentano sotto una indefinita varietà di forme; né procura di includere il calcolo delle quantità in un processo in cui siano coinvolti anche altri elementi di natura non aritmetica. Solo se viene rapportato a un'esperienza organica l'apprendimento delle quantità acquista la necessaria motivazione e funzionalità.

Più precisamente il materiale montessoriano è, come abbiamo accennato, di due tipi: aste e palline. Il primo tipo costituito da una serie di dieci aste: la prima lunga 10 cm, la seconda 20, e così via fino alla decima che è lunga 100 cm.

I vari segmenti di dieci centimetri sono colorati alternativamente in rosso e blu, e si possono perciò distinguere e contare in ogni asta. Se la prima di esse rappresenta la quantità 1, le altre rappresentano successivamente le quantità: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Il vantaggio di questo materiale è di poter presentare unite insieme, benché distinte e numerabili, le unità componenti di ciascuno dei numeri che esse rappresentano. L'asta del cinque p. es. è tutto un pezzo che corrisponde al numero 5, ma per mezzo dei colori vi sono distinte le cinque unità. Con questo mezzo si sorpassa una difficoltà grandissima; quella cioè inclusa nella numerazione che si fa aggiungendo separatamente una unità dopo l'altra. Se si usano, per contare, dei piccoli oggetti di qualsiasi forma, supponiamo, piccoli cubi [uguali], perché appoggiando il primo si dirà uno e appoggiando un altro due è così via? Il piccolo bambino tende a dire uno in rapporto a ogni nuovo oggetto che si aggiunge, a dire cioè: "Uno, uno, uno, uno, uno", anziché "Uno, due, tre, quattro, cinque". [...] Quei numeri maneggevoli e comparabili si prestano subito a combinazioni e a confronti. P. es., mettendo vicino l'asta di uno e di due, si ottiene una lunghezza uguale all'asta del tre. Dalla unione delle aste di tre e di due, risulta una lunghezza uguale all'asta del cinque. L'esercizio però più interessante

consiste nel porre una accanto all'altra le aste di successiva lunghezza [...]. Risulta così la disposizione a canna d'organo dove i colori rossi e blu si corrispondono componendo delle belle strisce trasversali. Spostando allora l'asta dell'uno su quella del nove (cioè sovrapponendo l'asta più lontana su quella più vicina al dieci) e così successivamente l'asta del due sull'otto, quella del tre sul sette, e quella del quattro sul sei, si compongono delle lunghezze tutte uguali all'asta del dieci. Che cosa è questo movimento e combinazione di quantità, se non l'inizio di operazioni aritmetiche⁶?

Perché i bambini possano esercitarsi ad associare il segno grafico alla quantità, la Montessori usa piccoli fusi, cubetti, dischi a casellari divisi in dieci scompartimenti (numerati dallo zero al nove). L'esercizio consiste nel collocare in ciascun scompartimento il numero di oggetti corrispondente.

Con il materiale del secondo tipo i numeri, come abbiamo detto, sono rappresentati da palline di vetro inflatte su un filo rigido. Con questo materiale è possibile costruire quadrati e cubi, così da iniziare il bambino a più complesse forme di calcolo.

Non vogliamo addentrarci nei particolari tecnici di questa parte del metodo montessoriano, anche perché essi non ci rivelano niente di veramente nuovo, anzi riconfermano quella tendenza verso una 'concretezza' che pretende cogliere, per così dire, l'ossatura della realtà, lasciandosi per ciò stesso sfuggire la realtà nelle sue forme viventi e direttamente sperimentabili.

Invece può essere utile, per stabilire un confronto, un breve accenno al metodo decrolyano d'iniziazione all'apprendimento aritmetico.

⁶ *La scoperta del bambino* cit., 288-90.

Il concetto di numero – osserva il Decroly in *L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs*, opera scritta in collaborazione con E. Monchamp – è assai complesso, richiede l'analisi, il confronto frequente e ripetuto e, per avere la necessaria vastità deve presentarsi sotto vari aspetti. Perciò noi abbiamo messo insieme una serie di giochi una parte dei quali appartiene contemporaneamente alla categoria dei giochi visivo-muscolari⁷.

Proprio in vista della necessaria vastità delle situazioni concrete sulle quali deve esercitarsi quel progressivo lavoro di generalizzazione che condurrà alla fine al simbolo numerico, il Decroly parte molto da lontano, cioè da esperienze che non hanno rapporto diretto con la numerazione e il calcolo. E così ai primi due stadi del lungo processo che porterà il bambino alla comprensione dell'astrazione, troviamo giochi riguardanti il concetto di presenza e di assenza di un oggetto e la facoltà di discriminazione e di identificazione. Il Decroly ritiene che occorre familiarizzare il bambino con gli oggetti, con il loro colore, con la loro forma e grandezza prima che questi possa acquistare la capacità della numerazione e del calcolo. Uno stadio successivo consiste nel presentare la stessa quantità negli oggetti più vari, così che il bambino assimili lentamente attraverso la varietà dell'esperienza, l'elemento comune che è la quantità. E il riconoscere la stessa quantità nel mutare delle forme e degli oggetti implica appunto un processo di astrazione che conduce al simbolo numerico. L'importante è che non c'è alcuna

⁷ O. DECROLY e E. MONCHAMP, *L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs*, 113 (trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1951). Per una trattazione specifica v. DECROLY e HAMAIDE, *Il calcolo e la misura nel primo ciclo della scuola elementare*, Milano, Ginnasio Editore, 1958.

predeterminazione riguardo agli oggetti che tengono luogo del numero e ciò a tutto vantaggio della concretezza dell'apprendimento. Invece la Montessori, conformemente all'orientamento generale del suo metodo comincia già dai simboli, anche se non numerici, delle quantità; cioè il suo metodo non prevede la necessità di un'acquisizione funzionale dei simboli.

Del resto una delle differenze generali tra il metodo Montessori e il metodo Decroly consiste nel fatto che quest'ultimo unisce a una più rigorosa impostazione scientifica la più grande libertà nella scelta e nell'uso del materiale, e manifesta una netta preferenza per le forme viventi e reali in luogo di quelle geometriche o schematizzate.

v. Immaginazione ed esperienza

Uno dei non molti punti in cui il compatto sistema della Montessori sembra sciogliersi in più libere articolazioni è quello riguardante la parte che deve avere l'immaginazione in un'educazione d'impostazione decisamente realistica. Peccato però che ella dalla penetrante critica dell'immaginazione come arbitrio e incapacità di far presa sul reale non sia riuscita a trarre lo spunto per affermare i poteri creativi dello spirito e per scuotere la sua fiducia nella scientificità dei materiali di sviluppo. L'immaginazione, ella dice, ha un senso attivo e positivo se si alimenta dal vero e se permette di penetrare più profondamente nel vero. Cioè essa deve metterci in rapporto con la realtà e, s'intende, con una realtà che non sia limitata a un ambito esterno, ma abbracci anche l'interiorità spirituale. Perciò educare l'immaginazione del bambino non significa mantenerlo in uno stato di credulità, di infantilismo e ostacolare i suoi incontri con il mondo delle cose concrete. Giustamente la Montessori mostra che sotto il nome di imma-

ginazione si fanno passare attitudini, in fondo, contrastanti, ossia tanto le forme che denotano un imperfetto sviluppo quanto capacità creative. E invece il compito dell'educazione è di liberare il bambino dalle prime mediante le seconde. Il mondo dell'immaginazione non è necessariamente il mondo della fiaba, dell'evasione, di tutto ciò che non ha un fondamento reale; e perciò non con l'ignorare questo fondamento si viene incontro ai bisogni della immaginazione. Al contrario questa, senza l'alimento della realtà e dell'esperienza, si riduce a qualcosa di arbitrario, di disordinato, di assurdo che è contro lo sviluppo spirituale. La Montessori nota che il Froebel con i suoi 'doni' finì per imporre all'immaginazione del bambino i frutti dell'immaginazione dell'adulto.

Si dà a un bambino un mattoncino, dicendo: "questo è un cavallo". Si dispongono poi dei mattoncini in un certo ordine, e si dice: "questa è la scuderia"; "ora collochiamo i cavalli nella scuderia". Poi i mattoncini si mettono in un altro ordine: "questa è la torre, è la chiesa del villaggio", ecc. In tali esercizi gli oggetti (i mattoncini) si prestano assai meno all'illusione che un bastone per un cavallo, dove almeno il bambino monta, frusta e si muove. Costruire torri e chiese con cavalli, mette al colmo la confusione mentale. Inoltre in questo caso non è il bambino che 'immagina spontaneamente' e lavora con la sua testa: perché egli deve vedere in quel momento ciò che la maestra dice. E non si controlla se il bambino pensa che veramente la stalla è diventata una chiesa, o se la sua attenzione sta vagando altrove. Certo egli vorrebbe muoversi e non può, perché deve contemplare quella specie di cinematografo di cui la maestra parla nel successivo ricorrere delle immagini, ma dove non esistono che dei pezzetti di legno tutti eguali tra loro⁸.

⁸ *L'autoeducazione ecc. cit.*, 190.

Non si coltiva la immaginazione del bambino dandogli a credere cose fantastiche, cioè non bisogna confondere la credulità con l'immaginazione.

La credulità è infatti un carattere delle menti immature a cui manca l'esperienza e la conoscenza delle cose reali, e a cui l'intelligenza che distingue il vero dal falso, il bello dal brutto, il possibile dall'impossibile, fa ancora difetto⁹.

La credulità è in contrasto con l'intelligenza, e perciò l'educazione deve muovere verso l'intelligenza e non verso la credulità. Il problema dello sviluppo dell'immaginazione non è diverso dal problema dello sviluppo psichico in generale. Si tratta pur sempre di offrire al bambino la possibilità di esperienze ricche e varie, nelle quali egli si senta maturare, progredire. Cioè l'immaginazione è un vivere nella realtà, non un evadere da essa, è un impegnarsi in occupazioni reali e non un trastullarsi con scialbi e arbitrari simboli della realtà. E così gli esercizi della vita pratica alimentano l'immaginazione e, quindi, educano perché vengono compiuti non per gioco ma per soddisfare le esigenze effettive della comunità dei bambini.

La facoltà dell'immaginare esiste sempre, ci siano o no basi su cui poggiare; ma quando essa non elabora dalla realtà e dalla verità, invece del divino edificio, forma delle incrostazioni che comprimono l'intelligenza e impediscono alla luce di penetrarvi¹⁰.

Un'educazione diretta dell'immaginazione, tale che richieda al bambino di inventare racconti, situazioni, sentimenti, è un'educazione alla insincerità, abitua a esprimere

⁹ *Ibidem*, 191.

¹⁰ *L'autoeducazione ecc. cit.*, 195.

ideali convenzionali e quindi a non chiamare in causa l'attività interiore. I 'comпонimenti' sono il trionfo di questa falsa interpretazione della funzione dell'immaginazione.

Il fanciullo dovrebbe produrre senza possedere i materiali necessari; dare, senza avere; attingere da attività interne che gli s'impedi di sviluppare. E la produzione dovrebbe venire dall'esercizio della produzione: il 'molto esercizio nel comporre' dovrebbe sviluppare l'immaginazione: dallo sfruttamento del vuoto dovrebbero conseguire i prodotti più complessi dell'intelligenza¹¹.

L'immaginazione, intesa come capacità creativa, sarà tanto più feconda quanto più potrà avvalersi di un profondo inserimento del bambino nella realtà. Questa concezione è notevole perché non tende a sostituire gli arbitri dell'invenzione fantastica e l'attitudine a evadere con la nuda descrizione del reale; per lei esiste un'alternativa più sana, quella cioè di far leva sulle attività interiori a cui l'educazione dia il nutrimento di un ambiente favorevole.

La Montessori quando molto più tardi, ne *Il segreto dell'infanzia*, riprende il problema dell'immaginazione non solo non sviluppa i pochi suggestivi accenni de *L'autoeducazione*, ma sotto l'influenza di un'interpretazione unilaterale della psicoanalisi, considera senz'altro l'immaginazione come una deviazione del tipo della fuga. L'immaginazione 'spezza' l'uomo, dissocia l'intelligenza dalla realtà, l'energia psichica dal movimento; essa forza le cose ad assumere un significato che è loro estraneo e da l'avvio a tutti i travestimenti del simbolismo. Di conseguenza anche il gioco, che è certamente una delle più grandi scoperte della psicologia infantile, fa le spese delle critiche della Montessori. E difatti

¹¹ *Ibidem*, 199.

i bambini montessoriani non giocano ma lavorano; e per di più lavorano con quei materiali di sviluppo che a loro modo sono anch'essi dei simboli o, come ella medesima dice, delle astrazioni materializzate.

VI. Educazione morale e socializzazione

Per la Montessori il problema dell'educazione morale del bambino è strettamente legato al problema della 'scoperta' del bambino. Anche l'educazione morale, come quella dei sensi, richiede stimoli all'attività da parte dell'ambiente; solo che qui gli stimoli sono rappresentati non dalle cose ma dalle persone. Consentire al bambino di vivere liberamente in un ambiente ordinato, di comunicare con i suoi compagni, fargli sentire che la maestra e gli adulti in genere sono pronti ad accoglierlo spiritualmente, a dar valore ai suoi bisogni e a soddisfare la sua richiesta di aiuto – tutto questo significa educare spiritualmente.

Anche l'educazione morale deve assumere come punto di partenza la diversità della vita infantile da quella adulta. Cioè la moralità del bambino, vista nel suo processo di formazione, non è un fatto interiore e cosciente, un imperativo categorico; è, invece, in rapporto con il suo bisogno di sviluppo, di movimento, di toccare, di lavorare, di giocare, insomma con il bisogno di vivere in un quadro di attività e di interessi che è radicalmente diverso da quello degli adulti. Il disconoscimento di questa diversità porta l'adulto ad ascrivere alla grande categoria della 'cattiveria' tutto quello che il bambino fa per soddisfare il suo prepotente istinto di crescere. Una considerazione prevalentemente negativa del tipico comportamento infantile (la quale autorizza l'adulto a reprimerlo) ha conseguenze morali funeste quanto la tendenza a sostituirsi al bambino in tutte le funzioni che riguardano la sua

vita. Difatti vestirlo, svestirlo, lavarlo, pettinarlo, imboccarlo significa impedirgli di esercitare attività, nelle quali egli senta che le sue forze si organizzano, maturano, superano difficoltà, muovono verso un piano superiore. In questo modo il crescere non trova il suo naturale alimento nel fare, manca la liberazione e l'organizzazione di energie vitali e si prepara con la mortificazione dell'attività l'asservimento interiore. L'educazione deve favorire non solo il rapporto con le cose ma anche quello con le persone. La scuola deve essere il luogo dove il bambino sviluppa il sentimento sociale, e ciò è impossibile se essa non è la società del bambino.

La pedagogia contemporanea insiste troppo sul motivo della scuola come 'comunità sociale' perché la Montessori che pure quanto al metodo è un'individualista ad oltranza non ne debba sentire l'influenza. Si tratta, però, di un'influenza che non penetra nel centro della sua concezione del bambino per trasformarla ed aprirle prospettive nuove anche sul piano didattico. A proposito del valore sociale dell'educazione trova una riconferma la nostra impressione che gran parte dell'aggiornamento della Montessori sia piuttosto marginale.

Di questo tipo, infatti, sono le parecchie pagine che ella dedica, ne *La mente del bambino*, alla vita sociale organizzata nell'ambito della Casa dei Bambini. Non c'è traccia di una considerazione del problema secondo un criterio educativo che mostri di conoscere a fondo, cioè in termini positivi, per quale via e attraverso quali esperienze il bambino compia la sua evoluzione sociale.

La Montessori, tra l'altro, combatte una delle più solide e feconde acquisizioni della psicopedagogia: la necessità di costituire gruppi omogenei (in primo luogo rispetto all'età) non per livellare le personalità, come da più parti si è obiettato, ma per creare le condizioni favorevoli alla individualizza-

zione del processo educativo. Ella sostiene il raggruppamento verticale, cioè vuole che nella stessa classe si mettano insieme bambini di età diversa, al fine di offrire numerose occasioni di aiuto reciproco. Non è il problema della pluriclasse perché qui sono in questione gli asili d'infanzia. Ma anche in questi l'omogeneità è tutt'altro che impoverimento della situazione umana. È un fatto che è tanto grande la differenza di sviluppo intellettuale e sociale tra bambini di 3 e bambini di 4 anni, che a metterli insieme, invece di creare maggiori possibilità di rapporti umani e di scambi di esperienze, si fanno sorgere difficoltà che disturbano le attività dei piccoli.

Se tutto o quasi tutto per gli allievi si riduce ad avere a che fare con i materiali di sviluppo, dato che questi non promuovono vita sociale, nessuna particolare difficoltà nasce dal fatto che bambini da 3 a 6 anni stiano insieme, ma per lavorare ciascuno per proprio conto. Invece se noi abbiamo veramente interesse per la vita sociale (non in se stessa ma come mezzo per lo sviluppo della personalità) e puntiamo sulle attività collettive, appaiono evidenti i danni della promiscuità: questa non consente che dal mettere insieme individui con un grado diverso di evoluzione sociale possa prodursi, come la Montessori pretende, una comunità armonica e laboriosa. Chi abbia osservato attentamente il diverso modo di comportarsi, in un gruppo, [di] bambini rispettivamente di 3 e 4 anni può facilmente comprendere la necessità di accoglierli in classi separate.

La Montessori sembra ignorare le tappe tipiche, come abbiamo notato a proposito del suo incontro, del resto non infuocato, con la psicoanalisi, che il bambino segue nella sua socializzazione; di qui le sue rappresentazioni convenzionali dell'aiuto reciproco, dell'amore, della concordia, della fratellanza. Si tratta di idealizzazioni adulte date in prestito ai bambini; e ciò contro lo stesso assunto della Montessori, che

a niente altro tiene di più come a una netta distinzione tra adulto e bambino.

Se si considera la costituzione ibrida della sua dottrina (elementi naturalistici ed elementi spiritualistici senza mediazioni critiche) non c'è da meravigliarsi che ella tolga al bambino con una mano quello che gli ha dato con l'altra. Al bambino capace di integrarsi socialmente in una comunità esercitandovi tutte le più desiderabili qualità morali succede un bambino che vive, lavora e 'si concentra' al di qua di ogni moralità. Senza alcun riguardo per un criterio evolutivo che ci mostra nel periodo da 0 a 6 anni relevantissime differenziazioni, la Montessori scrive:

Tutti hanno riconosciuto che a questa età il bambino non può essere influenzato dall'esempio o dalla costrizione esterna; quindi deve essere la natura stessa che pone le fondamenta del carattere. Il bambino a quest'età non comprende le distinzioni tra bene e male, egli vive al di fuori della nostra concezione morale della vita. Infatti noi non chiamiamo il bimbo di questa età malvagio o cattivo, ma bricconcello, volendo indicare che la sua condotta è infantile. Così in questo libro non parleremo di male e di bene e di moralità¹².

Le sollecitazioni degli elementi spiritualistici, di sopra segnalati, non consentiranno alla Montessori di mantenere la promessa.

Per la Montessori il lavoro, in quanto 'concentrazione' in un'attività, è fondamentalmente individuale; la socievolezza è un po' nello sfondo e consiste in "liberi e corretti rapporti di cortesia e di aiuto reciproco". Cioè pare che ella non tenga conto di tutte le possibilità che un intenso e intenzionale lavoro comune offre per lo sviluppo individuale, né considera

¹² *La mente del bambino* cit., 192.

in una prospettiva di differenziazione le forme tipiche di evoluzione delle attitudini sociali. Possiamo dire senz'altro che il problema della socializzazione ha scarso rilievo nelle sue preoccupazioni educative.

Ella ha sentito nell'attività del bambino la gioia del fare da sé, l'aderenza a un ambiente che diventa sempre più una sorta di scala per l'ascensione graduale dell'individuo nel senso dell'ordine e della disciplina interiori: l'educazione si fa autoeducazione. Nei punti più felici della sua opera la Montessori riesce a farci sentire che il bambino è il protagonista dell'educazione; sono i punti in cui il metodo indica meno l'azione dell'insegnante che la via seguita dal bambino nella sua educazione. Sentirsi progredire attraverso l'attività: ecco ciò su cui intende far leva il metodo Montessori. Gli stimoli dell'ambiente sono non solo gli oggetti ma anche le persone. Però la Montessori tende ad accentrare gli stimoli che provengono dalle persone, quanto all'ambito scolastico, nell'insegnante. Perciò lo sviluppo sia sociale sia affettivo è inteso di preferenza come rapporto dei bambini con l'insegnante, mentre l'insieme dei rapporti che i bambini stabiliscono tra di loro passano in seconda linea. La vita in comune dei bambini è ciò che nelle Case montessoriane, senza essere gravemente ostacolata, non acquista rilievo.

Un altro motivo di debolezza dell'intero sistema è rappresentato dal modo in cui viene intesa l'educazione religiosa. Cioè ella non accenna neppure a trattare il problema, come sarebbe stato giusto, da un punto di vista psicologico, ossia studiando se e in quale forma si delinei nel bambino un'esperienza religiosa. La Montessori, invece, parte dall'oggetto – religione confessionale – e si ingegna di trovare i modi per rendere tale oggetto assimilabile dai bambini: siamo, come si vede, nello spirito della didattica più tradizionalista. E ciò spiega perché la Montessori che pure, specie nel primo e più

fervido periodo della sua attività, ha legami con un rinnovamento pedagogico di impronta laica, sia stata considerata l'animatrice di quell'ibrido che è l'educazione nuova confessionale. Certo educazione laica non significa agnosticismo religioso o, peggio, irreligiosità; significa però che anche il sentimento religioso per essere una esperienza umana profonda e quindi educativa deve poter contare, come ogni altra forma di apprendimento o di attività, sugli interessi, sui bisogni e le capacità dell'allievo. Questo e niente altro è per noi quel fondamento psicologico che nella Montessori, in tema di educazione religiosa, manca del tutto.

* * *

Abbiamo parlato di involuzione. Ma la Montessori stessa c'informa come P. Casulleras dei Preti della missione di S. Vincenzo de Paoli fin dal 1910 notò una fondamentale concordanza tra il metodo delle Case dei Bambini e il suo intento di "introdurre il piccolo bambino nella Chiesa per viverci e crescerci, poiché la Chiesa è il vero luogo dell'educazione del bambino¹³". Anche ad altri Padri spagnoli sembrò che il suo "metodo fosse cattolico nella sua sostanza".

L'umiltà e pazienza della maestra, i fatti messi in valore più che le parole, l'ambiente sensoriale come inizio della vita psichica, il silenzio e il raccoglimento ottenuto dai piccoli bambini, la libertà di perfezionarsi lasciata all'anima infantile, e la cura minuziosa nel prevenire e correggere tutto quanto è male o anche semplice errore o tenue imperfezione, il controllo dell'errore

¹³ *I bambini viventi nella Chiesa. Note di educazione religiosa*, Napoli, Morano, 1922, 5. (Sul problema dell'educazione religiosa si vedano anche altre due opere della M.: *La Santa Messa spiegata ai bambini*, Milano, Garzanti, 1949; *La vita in Cristo. Calendario liturgico*, Milano, Garzanti, 1949).

immedesimato col materiale di sviluppo; e il rispetto della vita interiore dei bambini professato con culto di carità, erano tutti principi di pedagogia che sembrarono loro emanati e ispirati direttamente dal cattolicesimo¹⁴.

Ma le coincidenze vanno molto al di là di motivi di ordine morale, di qualcosa in cui ci sia una generale ispirazione cristiana. La Montessori pensa proprio a bambini viventi nella Chiesa cioè la Chiesa è “il fine della educazione che il Metodo si propone di dare¹⁵”; in altri termini l’educazione religiosa che ella ha di mira è senz’altro educazione liturgica.

La Montessori si fa forte di quella che considera la “grande riforma di papa Pio X” consistente nell’aver ammesso anche i bambini a partecipare agli atti liturgici. Naturalmente si tratta di escogitare il modo di rendere la liturgia accessibile ai bambini. Di qui l’uso di speciali giocattoli e materiali che si riferiscono appunto a varie funzioni religiose. Purtroppo la Montessori ci ha dato il metodo e la sua caricatura. E ci duole rilevare che proprio la religione le ha offerto l’occasione per la seconda. Ecco quello che scrive dei ‘giocattoli liturgici’:

Si può bene immaginare come questi giocattoli si possono prestare ad attirare l’interesse del bambino. È possibile con essi ricostruire delle scene come il Matrimonio – l’Estrema unzione, il Battesimo – con bamboline ben vestite – con piccoli messali – piccoli candelieri, battisteri e via, dicendo.

Questi giuochi sono molto più svariati di quelli che oggi si usano con brutti soldatini di piombo: ed hanno in sé uno scopo diretto d’insegnamento di cose, di lettura esatta, di apprendimento ortografico di parole. Il sacerdote spiega nella cappella tutti i sacramenti, facendo prender parte attiva ai bambini

¹⁴ *I bambini ecc. cit.*, 7.

¹⁵ *Ibidem*, 14.

stessi, che fanno da sposi, da testimoni, da moribondi, che ricevono il battesimo o la cresima nella cerimonia fatta a scopo istruttivo.

I giocattoli suddetti possono servire poi a ripensare, a ripetere, a imparare in esercizi individuali le stesse cose. È lasciato alla libertà del bambino lo scegliere l'esercizio e l'intrattenersi con vari oggetti¹⁶.

Con questa faccenda dell'estrema unzione, dei bambini-moribondi e degli esercizi individuali parlare di caricatura è dir poco.

VII. *Perfezione fin dall'inizio*

Che gli esercizi con il materiale di sviluppo producano una concentrazione, confermata dalla frequenza delle ripetizioni, non è un fatto che per se stesso possa decidere la necessità scientifica proprio degli esercizi indicati dalla Montessori. Il fenomeno della concentrazione ha manifestazioni più libere e variate e quindi più proficue da un punto di vista educativo.

La pittura, il modellaggio, la cucitura di strisce di stoffa, dai vivaci colori (per farne tappetini, copertine, ecc.), la interpretazione di scene presentate dall'insegnante su grandi cartelloni, la discussione causata dalla varietà delle interpretazioni di queste scene, l'attesa del proprio turno in un certo gioco (prima forma di socializzazione), la drammatizzazione, l'uso di incastri non rigorosamente geometrici ma raffiguranti animali, oggetti, persone, ecc., sono tutte esperienze che richiedono anch'esse concentrazione ma hanno un significato educativo molto più profondo dei 'miracoli' del materiale scientifico montessoriano.

La Montessori crede di affermare un motivo di remota

¹⁶ *I bambini ecc. cit.*, 47-48.

interiorità quando mette l'accento più sul fatto della concentrazione che sull'esperienza determinata che la produce. D'altra parte poiché il suo materiale la produce, ella è portata a concludere che solo esso può produrla. È circolo vizioso, lo vediamo bene; e invece la Montessori vi vede una necessità scientifica. Attraverso la concentrazione il bambino costruisce l'uomo, e con ciò eleva il suo lavoro al più alto grado possibile. Ma quale sproporzione tra le effettive esigenze della costruzione dell'uomo e i mezzi apprestati dalla Montessori! Anche gli 'esercizi di vita pratica' non si sottraggono del tutto a un'impostazione che ne limita notevolmente la portata liberatrice; d'altra parte ella, proprio per i suoi presupposti scientifici, ha una spiccata preferenza per gli esercizi con il materiale di sviluppo. Questi, appunto perché trascurano lo scopo esteriore, cioè quell'adattamento alle forme particolari dell'ambiente sociale su cui invece tanto insiste la pedagogia attiva di ispirazione pragmatistica, rendono più evidente che il loro vero scopo è del tutto interiore. Senza dubbio l'aspetto funzionale ha un'enorme importanza nelle attività del bambino, ma questo non vuol dire che il modo migliore per svilupparlo sia offerto da un materiale geometrico. Il dipingere e il modellare sono anch'essi esercizi funzionali, con la differenza che impegnano l'interesse del bambino su un piano di attività che stimola più decisamente la manifestazione dell'interiorità.

Ma ciò che c'è di veramente antipsicologico nel metodo montessoriano è la legge ferrea della 'perfezione fin dall'inizio'. Naturalmente la Montessori, in tema di perfezione, non pretende che il bambino faccia quello che fa l'adulto; perciò una primaria necessità del suo metodo è l'analisi che scompone una azione complessa nei suoi componenti semplici, tali che il bambino possa realizzare con essi agevolmente la perfezione, e prepararsi all'azione complessa che esploderà

anch'essa nella forma perfetta. E con questo non vogliamo dire che i bambini delle Case montessoriane siano sottoposti a sforzi eccessivi per la loro età; al contrario ci sembra che essi vivano in un ambiente troppo semplificato dal punto di vista umano, con la conseguenza che non vengono prese in considerazione esigenze fondamentali.

VIII. *Estensione del metodo*

Poiché il metodo Montessori vuole essere niente altro che l'utilizzazione educativa del 'periodo sensitivo' (3-6 anni) e poiché questo porta spontaneamente il bambino con alcuni esercizi sensoriali all'apprendimento della lettura, della scrittura e del calcolo, la Casa dei Bambini viene a invadere un dominio che sembra esclusivo della scuola elementare. Si comprende perciò come il metodo Montessori, sorto originariamente nell'asilo d'infanzia, rivendichi subito pretese sulla educazione della scuola elementare; anzi più tardi non ebbe difficoltà ad affermare che non c'erano limiti alla sua estensione.

D'altra parte è un fatto che tale metodo ci si presenta fin dall'inizio fondato psicologicamente, ossia legato alla 'scoperta' del bambino; esso è valido nella misura in cui si adatta alle forze, agli interessi e ai bisogni del bambino. E definiti questi come prevalentemente sensoriali, è del tutto naturale che l'educazione del bambino si delinei prevalentemente come educazione dei sensi. Ora, è legittimo aspettarsi che ad ogni estensione del metodo corrisponda un'estensione della psicologia, cioè che alla 'scoperta' del bambino segua la 'scoperta' del fanciullo (scuola elementare), dell'adolescente (scuola secondaria) e del giovane (educazione superiore o universitaria).

Ma la Montessori fa tutto questo? O piuttosto, per estendere il metodo oltre l'ambito originario, non si mette contro ciò che lo rendeva vitale ed educativo, ossia la sua base psico-

logica?

L'autoeducazione nelle scuole elementari, pubblicato nel 1916 esplicitamente come continuazione de *Il metodo della Pedagogia scientifica*, intende render conto di un lavoro sperimentale di tre anni condotto nelle prime classi della scuola elementare, cioè con fanciulli fino a dieci anni di età. Secondo la Montessori il compito della scuola elementare consiste nell'avviare i meccanismi fissatisi nel periodo infantile verso un ulteriore svolgimento intellettuale.

Con l'istruzione elementare sul principio non usciamo dalla Casa dei Bambini, anzi vi rientriamo a dar forma distinta alle nebulosità piene di speranza tra le quali il primo stadio era terminato. Quindi la Casa dei Bambini e le elementari non sono cose distinte come potrebbero esserlo l'asilo froebeliano e le elementari ma sono 'la stessa cosa', la continuazione dell'identico fatto¹⁷.

La verità è che con la scuola elementare si pone il problema dell'educazione come cultura in forma nuova, e inoltre anche il quadro della vita sociale muta considerevolmente. Ma la Montessori non sembra far caso a tutto questo, così che *L'autoeducazione* resta sostanzialmente sul piano delle Case dei Bambini, cioè tratta del bambino – anche se del bambino montessoriano che a differenza dei suoi coetanei dei giardini d'infanzia sa leggere, scrivere e far di conto – ma non del fanciullo. E il fanciullo è rispetto al bambino una realtà psicologica, intellettuale, morale, sociale nuova e perciò essa richiede un ambiente scolastico nuovo. La Montessori che con il suo metodo aveva forzato il bambino verso il fanciullo, in tema di educazione elementare tende, per alcuni aspetti, a forzare il fanciullo verso il bambino.

A causa della sua particolare costituzione psichica il bam-

¹⁷ *L'autoeducazione ecc.*, cit. 268.

bino si distingue non solo dall'adulto ma, come è ovvio, anche dal fanciullo. Dopo i sei anni cominciano ad emergere differenze fondamentali. E nessuno più della Montessori avrebbe dovuto tener ferma l'esigenza di non sacrificare mai a una pedagogia e quindi a un metodo generale la necessità di scrupolosissime precisazioni psicologiche e metodologiche.

Il punto di partenza per una vera comprensione del nostro lavoro non è quello di considerare un 'metodo di educazione', ma il contrario: il metodo è la conseguenza di aver assistito allo sviluppo di fenomeni psicologici, che sarebbero rimasti inosservati e quindi sconosciuti per millenni. Il problema, quindi, non è pedagogico ma psicologico¹⁸.

È come dire che il metodo è rigorosamente condizionato dalla struttura psicologica dell'età a cui esso si riferisce. D'accordo. Ma allora perché dimentica questo principio e, ponendosi orgogliosamente al di sopra di ogni altro educatore e pedagogista, proclama l'universale validità del suo metodo, ossia la sua applicabilità a tutti i gradi dell'educazione non escluso quello universitario?

Se per il grado dell'educazione infantile caratterizzata dagli esercizi con il materiale di sviluppo e con definiti esercizi di vita pratica vediamo il corrispettivo psicologico, ossia quello che la Montessori chiama bambino psichico, per gli altri gradi non vediamo né il metodo né la sua base psicologica particolare. Ecco Montessori contro Montessori; e l'ultima, quella della pura e semplice estensione del metodo, non è affatto migliore della prima, attenta a non superare con il metodo l'ambito della psicologia. Il suo metodo "parte dai neonati e tende a raggiungere i dottori universitari". Ella ci fa capire che è la prima volta che nella storia dell'educazione si

¹⁸ *La scoperta del bambino* cit., 353-54.

verifica un tale fatto.

Non è così degli altri metodi. Il metodo Froebel si riferisce esclusivamente ai bambini al di sotto della età della scuola; il metodo Pestalozzi si riferisce solo alle scuole elementari; i metodi di Herbart riguardano specialmente la scuola secondaria. E tra i metodi più moderni, vediamo il metodo Decroly, destinato alle scuole elementari, il Dalton Plan, alle scuole secondarie e così via¹⁹.

La Montessori non fa fatica a mettere da parte tutto quanto aveva detto sulla necessità di basare il metodo su una precisa conoscenza psicologica e, in nome dell'unità dello sviluppo psichico, può affermare con molta disinvoltura:

Se la personalità umana è una in diversi stadi di sviluppo, si deve anche concepire un principio educativo che si riferisce a tutte le età. Infatti, noi oggi nei nostri corsi più recenti abbiamo chiamato il bambino: Uomo²⁰.

D'altra parte c'è da osservare che l'idea di un'estensione del metodo è venuta più che alla Montessori stessa ai suoi seguaci. E la cosa non è difficile da spiegare. Dall'insieme del metodo montessoriano sono stati distaccati gli elementi meno tecnici e sono stati generalizzati, senza alcun riguardo al fondamento psicologico. E così è stato detto, con molta imprecisione, montessoriano ogni metodo che ponesse l'accento sulla disciplina della libertà attraverso un ambiente adatto, sullo sviluppo delle energie creatrici, sull'autoeducazione. L'errore consiste nell'attribuire alla Montessori principi ai quali ella non partecipa pienamente e che invece furono

¹⁹ *Formazione dell'uomo* cit., 6.

²⁰ *Ibidem*, 8.

svolti con coscienza e con coerenza critiche ben maggiori dai più rappresentativi pedagogisti ed educatori della 'scuola attiva'.

Conclusione

Forse mai opera pedagogica ha suscitato reazioni e apprezzamenti così diversi e contrastanti quanto quella di Maria Montessori. Il prendere chiaro partito tra di essi implica non solo una grossa responsabilità ma è anche una richiesta urgente per un migliore orientamento nella pedagogia contemporanea. È una pura e semplice constatazione: stenta a farsi strada un giudizio equilibrato, sereno, cioè storico sulla creatrice delle Case dei Bambini. Di qua i montessoriani ortodossi, non disposti a mettere in dubbio neppure una virgola della sua opera, che innalzano, per suggerimento della Montessori stessa, al di sopra di ogni altra; di là i denigratori, spiritualisti o dialettici che siano, a cui fa ombra ogni interessamento della scienza positiva e della psicologia per l'educazione e perciò lanciano accuse di materialismo contro ogni posizione che ricerca determinazioni concrete e sperimentali.

La responsabilità maggiore di una valutazione ingiusta e superficiale dell'opera della Montessori spetta all'idealismo, in particolare a Lombardo-Radice. Una diffidenza che andava fino al disprezzo per gli studi positivi, per la psicologia e la metodologia, una concezione dialettica del rapporto insegnante-allievo e autorità-libertà, le forti persistenze nazionalistiche e dell'idea del 'primato' italiano: tutto questo non poteva non impedire a Lombardo-Radice di cogliere nell'opera della Montessori quelle novità che la imposero all'attenzione mondiale.

Il giudizio del Siciliano è molto disinvolto, come può darlo chi ha avuto la fortuna di godere dell'illuminazione gentiliana. La Montessori mancherebbe assolutamente di originalità in quanto tutto ciò che c'è di buono nel suo metodo sarebbe il risultato di un plagio più o meno intenzionale.

Vittima del plagio, Rosa Agazzi la quale fin dal 1898 al congresso di Torino avrebbe delineato i principi dell'educazione infantile in maniera da non togliere naturalezza e spontaneità né agli esercizi di vita pratica né all'impiego del materiale speciale per la discriminazione sensoriale, per l'avviamento delle osservazioni e la prima educazione linguistica.

Io rivendico – egli dice – la italianità e la priorità della concezione ben più completa di una italiana, e voglio che del montessorismo sia apprezzato ciò che risponde allo agazzismo, metodo meno fortunato ma più vivo e più nostro, e sia ridotto al giusto valore ciò che è non italiano (la meccanicità degli astratti esercizi cosiddetti montessoriani, inventati da Itard, Séguin, Bourneville, e dai Frères de la Charité e dalla Montessori intelligentemente, ma da un punto di vista limitato, utilizzati per bambini normali)¹.

E più oltre:

Quando nel 1898 la Agazzi esponeva – presente la Montessori – a Torino in un congresso i suoi criteri, alla nascita del metodo Montessori mancavano ancora dieci anni; e quando nel 1902 il Pasquali pubblicò il suo primo libro sul metodo Agazzi il libro della Montessori non era ancora nemmeno concepito. Gli esercizi di vita pratica come metodo dell'autoeducazione sono ideazione e attuazione felice e piena della Agazzi, prima della Montessori².

Se la Montessori si fosse limitata ad essere Agazziana si sarebbe trattato solo di plagio; ma c'è anche deformazione proprio a causa di altri inconfessati prestiti (dalla pedagogia e dalla psicologia d'oltralpe).

¹ G. LOMBARDO-RADICE, *Il problema dell'educazione infantile*, Firenze, La Nuova Italia, 1961⁵ (1 ed. 1929), 26-7.

² *Ibidem*, 29.

La Montessori – egli afferma – non è abbastanza agazziana. Si ha il merito di aver divulgato nel mondo intero il principio agazziano della scuola come esercizio di vita, ha il torto di non aver approfittato della Agazzi per dare alla casa dei fanciulli un vero e proprio carattere di vita dei fanciulli come preparazione di scuola³.

Secondo il Lombardo-Radice la prova più sicura della priorità e della superiorità della pedagogia agazziana rispetto a quella montessoriana è costituita dalla relazione che l'Agazzi presentò al Congresso di Torino. In verità la relazione sul tema *Ordinamento pedagogico dei Giardini d'Infanzia secondo il sistema di Froebel* non ha particolari metodi scientifici né delinea un nuovo metodo; semmai impressiona favorevolmente per una certa vivacità e spregiudicatezza, per l'efficacia del suo accento polemico e spazientito. Nella sostanza si limita a cogliere gli errori più grossolani dell'educazione infantile, a dire che del Froebel vale lo spirito e non l'apparato didattico, a richiamare l'attenzione sui bisogni fisici del bambino, a denunciare l'impreparazione delle maestre e l'inadeguatezza dei locali. Si tratta in fondo degli stessi motivi della relazione presentata dal Pasquali al medesimo congresso.⁴

Ciò che non è possibile perdonare e che irrita maggiormente – dice Rosa Agazzi – è l'insania di coloro che rivolgendo ogni parte dell'insegnamento alla neonata memoria del bambino, lo fanno agire come una macchina, lo annoiano, lo stancano, lo incretiniscono... A che si riducono le idee di questo grande pensatore [Froebel] nei vostri asili? Ad un programma di

³ LOMBARDO-RADICE, *op. cit.*, 83.

⁴ P. PASQUALI, *Coordinamento dei Giardini d'Infanzia con le prime classi delle Scuole Elementari*, Torino, Paravia, 1898.

lezioni aride, stucchevoli, tutte di un colore; sempre le stesse domande, sempre le stesse risposte, perfino lo stesso tono di voce. Oh, ma finitela una volta! Il bambino non è nato per diventare una marionetta; se non sapete guidarne l'osservazione, il pensiero, l'azione, ritiratevi o studiate⁵.

Quanto all'importanza riconosciuta ai bisogni fisici è certamente cosa notevole; ma essi sono intesi prevalentemente dal punto di vista dell'igiene e della salute, cioè l'Agazzi non affronta (come invece fa la Montessori) il grande problema della base senso-motoria dello sviluppo psichico. Che cosa – ella si chiede – la scuola elementare può pretendere dal giardino infantile?

Fanciulli sani perché possano operare, buoni perché obbediscano, intelligenti perché abbiano a capire. Alla prima condizione la scuola materna soddisferebbe con l'igiene, col nutrimento e col gioco, alla seconda colla socievolezza diretta a ispirare il sentimento del rispetto, dell'ordine, dell'amorevolezza; alla terza coltivando l'osservazione e il linguaggio⁶.

Il Lombardo-Radice ha ragione di chiamare 'italianissimo' il metodo Agazzi; ma egli non è in grado di rilevare che proprio questa italianità ad oltranza ne costituisce il limite maggiore, ossia la sua estraneità quel movimento pedagogico mondiale a cui la Montessori ha dato un contributo non trascurabile.

* * *

⁵ R. AGAZZI, *Ordinamento pedagogico dei Giardini d'Infanzia secondo il sistema di Froebel*, Torino, Paravia, 1898, 7.

⁶ *Ibidem*, 22.

A parte qualche eccezione, i rappresentanti della ‘scuola attiva’ sono d’accordo nel riconoscere che la validità del metodo montessoriano è fortemente limitata in particolar modo dallo scarso rilievo che in esso hanno le attività espressive e la vita sociale.

L’eccezione più clamorosa è costituita da Adolphe Ferrière, un pedagogo che fin dall’inizio ha seguito con estrema attenzione lo sviluppo del movimento mondiale dell’educazione: da lui, che aveva avanti l’intero quadro in una prospettiva storica, ci saremmo aspettati un’accurata messa a punto sul pensiero della Montessori e non un panegirico senza alcun tentativo di interpretazione critica.

Screditato – egli dice – da coloro che non lo conoscono affatto, lodato da coloro che l’hanno praticato e hanno saputo, a forza di pazienza, acquistarvi un certo virtuosismo, il metodo Montessori è nel suo principio, non un metodo dell’avvenire, ma il metodo dell’avvenire⁷.

E pur riconoscendo che alcuni procedimenti della pedagoga italiana sono più ingegnosi che geniali, il Ferrière afferma che il metodo Montessori gli

sembra essere attualmente la via più perfetta per far raggiungere al bambino quell’espansione dell’intelligenza, della volontà e del sentimento che è il fine di ogni educazione degna del nome; ora questa espansione non è il fine per eccellenza di tutta l’esistenza umana⁸?

Queste cose il pedagogo svizzero le scriveva in *Transformations*

⁷ A. FERRIÈRE, *Transformons l’école*, Paris, 2^a ed. 1947, 77-78 (trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1952).

⁸ Ivi.

mons l'école nel 1920 e le ripete letteralmente nella seconda edizione dell'opera che è del 1947; anzi egli ci tiene a dichiarare in una nota di questa che dopo 27 anni non ha niente da ritrattare di quanto aveva detto sulla Montessori nel 1920. Si direbbe che il Ferrière abbia un debole per la pedagogia italiana, e a questo si deve se egli ha annoverato con tanta solennità tra i “pionniers de l'éducation nouvelle” un pedagogo come il Lombardo-Radice (tra l'altro fiero oppositore della Montessori) che di questa educazione ha compreso solo qualche aspetto marginale.

Chi invece, pur occupandosene di sfuggita e nel quadro di considerazioni generali sui metodi, riesce a cogliere uno dei difetti fondamentali del sistema montessoriano è John Dewey.

Anche le tecniche dei *Kindergarden* e della Montessori – scrive l'Americano – sono così impazienti di arrivare a distinzioni intellettuali, senza ‘perdita di tempo’, che tendono a ignorare, o a ridurre, l'immediata e rozza manipolazione del materiale familiare dell'esperienza, e a introdurre subito gli allievi a un materiale che esprime le distinzioni intellettuali fatte dagli adulti. Ma il primo contatto con un qualsiasi nuovo materiale a qualsiasi stadio di maturità deve inevitabilmente essere del tipo del *trial and error* (prova ed errore). Un individuo deve realmente provare, nel gioco o nel lavoro, a fare qualcosa con il materiale esercitando la propria attività impulsiva e quindi notare l'interazione tra la sua energia e il materiale impiegato. È quello che avviene quando un bambino comincia a fare costruzioni con blocchi o quando uno scienziato nel suo laboratorio comincia a fare esperimenti con oggetti nuovi⁹.

⁹J. DEWEY, *Democracy and Education*, New York, 1916, 180-81 (trad. it. Firenze, La Nuova Italia, 1961).

E più oltre:

la diffidenza per l'esperienza nativa e la conseguente esagerazione del controllo esteriore si rivelano tanto nel materiale fornito quanto nel contenuto degli ordini dell'insegnante. Il timore del materiale grezzo si mostra nel laboratorio, nell'officina dell'addestramento manuale, nei *Kindergarten* froebeliani e nelle Case dei Bambini della Montessori. Si chiedono materiali che siano già stati sottoposti al lavoro di rifinitura dell'intelligenza: una tale richiesta viene fatta tanto per le discipline delle occupazioni attive quanto per l'apprendimento più propriamente accademico. Che tale materiale controllerà le operazioni degli allievi così da prevenire gli errori è vero. L'idea che un allievo che lavora con questo materiale assorbirà in qualche modo l'intelligenza impiegata originariamente nella sua formazione è falsa. Solo cominciando con il materiale grezzo e sottoponendolo a un'intenzionale manipolazione egli acquisterà l'intelligenza incorporata nel materiale finito. In pratica, il dar troppo peso al materiale formato porta a un'esagerazione delle qualità matematiche, poiché l'intelletto ricava il suo profitto nelle cose fisiche da qualità come forma, grandezza e proporzione, e dalle relazioni che corrono tra di loro. Ma queste sono conosciute solo quando la loro percezione è frutto dell'agire per scopi che richiedono attenzioni su di esse. Più lo scopo è umano, o più si avvicina ai fini che interessano nell'esperienza quotidiana, più la conoscenza è reale. Quando lo scopo dell'attività è limitato all'accertamento di queste qualità, la conoscenza che ne risulta è soltanto tecnica¹⁰.

Opportunamente il Dewey nota che il principio secondo cui le occupazioni attive all'inizio devono riguardare un materiale grezzo o oggetti delle loro condizioni naturali e legati ad interessi, può essere espresso anche come la necessità

¹⁰ DEWEY, *op. cit.*, 232.

che le forme iniziali di esperienza siano globali abbiano a che fare con *wholes*, interi. E abbiamo già accennato al fatto che non un generico richiamo all'attività e alla libertà dell'allievo caratterizza l'educazione nuova perché occorre che attività e libertà si determinino veramente come forze creative. E ciò è impossibile se non si mette decisamente da parte quella che il Dewey chiama *unconscious suspicion* per l'esperienza spontanea, la quale nel bambino e nel fanciullo si esprime in forme approssimative, imperfette, ma globali e perciò coerenti con necessità e interessi pratici. In altri termini una psicologia dell'infanzia che ignori o avversi il fenomeno della globalizzazione non può evitare di essere largamente antipsicologica.

Anche Edouard Claparède, teorico e pratico della *éducation fonctionnelle, e dell'ècole sur mesure*, mette l'accento sul carattere artificioso del metodo montessoriano. Egli può considerarsi come uno dei maggiori specialisti di psicologia e di educazione infantile, e nel 1914 aveva aperto a Ginevra, come campo sperimentale del famoso Institut J.-J. Rousseau, La Maison des Petits (per bambini dai 3 ai 7 anni).

Il difetto del sistema Montessori – scrive il Claparède – consiste precisamente nell'essere un sistema [...]. Esso condivide con i *Kindergarten* il torto di essere troppo artificiale. Gira troppo intorno al materiale di insegnamento, stabilito *ne varietur*, e che viene applicato dogmaticamente. Direttamente ispirato dall'educazione degli anormali, che occorre costantemente stimolare, guidare, esercitare, precisamente perché in essi mancano gli impulsi naturali alla vita dello spirito, il sistema Montessori disconosce troppo che il bambino normale si sviluppa, in fondo, da solo, e che occorre anzitutto collocarlo in un ambiente capace di soddisfare i suoi interessi, i suoi bisogni di curiosità e di movimento, in un ambiente che pone quanto più è possibile problemi di azione o di pensiero alla sua piccola intelligenza. In breve, in luogo di esercitarlo costantemente

con mezzi artificiali, lo si lasci anzitutto giocare secondo la sua immaginazione che è così feconda! Ora, se non mi sbaglio, la Montessori non permette affatto che il bambino giochi liberamente con il sacrosanto 'materiale'. Questo perde così una grande parte del suo valore educativo e, armatura troppo rigida, rischia di meritare ben presto qualcuna delle veementi accuse che la sua autrice indirizza al classico banco di scuola.

La preoccupazione che sembra dominare nel sistema Montessori è quella di esercitare (i sensi, il movimento). D'accordo. Ma il torto di questi esercizi consiste nell'essere compiuti per se stessi senza essere collegati ad alcun problema di vita. Nonostante il suo desiderio di 'stimolare la vita', l'illustre educatrice italiana non ha sufficientemente compreso che proprio facendo vivere al fanciullo la sua vita si sviluppano le sue funzioni mentali. Questo sviluppo è un processo spontaneo, segue la via tracciata dalla natura, e l'educatore deve soprattutto curare che esercizi intempestivi non lo contrastino. Non si insegna a un bambino a svilupparsi; tutto quello che si può fare è moltiplicare intorno a lui le occasioni per uno sviluppo naturale¹¹.

Non vogliamo qui fare una rassegna completa dei giudizi pro e contro la Montessori; c'è bastato riferirne qualcuno a titolo di esemplificazione. Certo i montessoriani solo per quella sorta di ottimismo che sempre si accompagna all'ortodossia possono parlare dell'universale consenso per il metodo della Maestra. La verità è che i più qualificati rappresentanti della pedagogia contemporanea, nella loro maggioranza, hanno espresso riserve decisive sulla validità del metodo delle Case dei Bambini. Noi non abbiamo difficoltà a riconoscere che, con tutti i suoi limiti, l'opera della Montessori è l'unica per cui esiste una pedagogia italiana nel

¹¹ E. CLAPARÈDE, *Psychologie de l'enfant et Pédagogie expérimentale*, I. *Le développement mental*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1946, 192-93 (ed. postuma).

mondo. La sua incidenza nel progresso pedagogico mondiale è un fatto reale, ma non bisogna esagerarne la portata e soprattutto bisogna convincersi della scarsa attualità delle tecniche montessoriane. La Montessori è stata una delle prime ad affermare con franco e talora commovente linguaggio moderno i diritti dell'infanzia; è stata uno degli apostoli più laboriosi della liberazione spirituale dell'infanzia. Nei momenti migliori ti fa sentire che non il metodo o il materiale ma il bambino reale è il vero protagonista della sua concezione educativa.

Ma proprio per il suo carattere di nobile propaganda, di appassionata apologia l'opera della Montessori, quantunque sembri ispirarsi unicamente a un criterio scientifico sperimentale, si preclude la possibilità di subordinare la metodologia alla ricerca educativa. Non è azzardato dire che è in forza del suo lato mistico e non, come si può credere, della sua formazione scientifica che la Montessori si affida tanto candidamente al 'metodo'. E di fatti, come abbiamo mostrato, le argomentazioni in appoggio della sua validità sono prevalentemente di natura mistica e non già positiva (ricordare l'esplosione, la concentrazione, la conversione). Niente più di una rigorosa impostazione scientifica avrebbe potuto salvarla dall'irrigidimento metodologico. E non è da credere che gli aspetti mistici siano una tardiva emergenza nella sua opera; di tardivo c'è solo una loro accentuazione confessionale. Ma fin dall'inizio la scienza a cui ella fa ricorso non è una forza capace di investire con mezzi critici e sperimentali tutti i problemi dell'educazione e perciò lascia accanto a sé un vasto vuoto nel quale affluiscono, come in una zona di bassa pressione, vedute spiritualistiche tradizionali. Ciò che più colpisce nell'opera della Montessori è la sua scarsa dinamicità, l'incapacità di riesaminarsi con spregiudicatezza, e quindi una generale mancanza di apertura che le impedi

di mettersi al passo con il progresso pedagogico degli ultimi quarant'anni. Se guardiamo a questo progresso e soprattutto se lo abbiamo sperimentato in noi, l'opera della Montessori ci appare innaturale, superata. Un asilo montessoriano non è più oggi, come quarant'anni fa, una posizione avanzata dell'educazione infantile.

Abbiamo detto innaturale e superata; e certamente lo è se pretende di essere tutta da sola l'educazione infantile o, ancora più ambiziosamente, il metodo dell'avvenire. Ma al di fuori di questa pretesa, nella storia, la ritroviamo attuale e stimolante. E in verità noi, nell'occuparcene con la maggiore obiettività possibile, non abbiamo mai avuto l'impressione di avere a che fare con una cosa morta. Perciò anche noi, dopo questo studio, ci sentiamo un po' montessoriani.

La collana

La collana *Ianus. Educazione e trasformazione sociale* intende esplorare il nesso tra l'educazione, intesa nel suo senso più ampio, e le pratiche sociali in grado di generare futuri desiderabili.

Si rivolge a un pubblico di persone che studiano, educano, operano nella politica e nel sociale per promuovere, dentro e fuori la scuola, processi di cambiamento. La collana si articola in una prospettiva interdisciplinare, accogliendo contributi che spaziano dalla pedagogia alla sociologia, dalle scienze politiche fino al *community organizing*, per offrire un panorama ampio e articolato delle risorse che possiamo coltivare per favorire l'emancipazione e la crescita collettiva.

Attraverso una raccolta di saggi (anche in forma antologica), studi teorici e ricerche sul campo, la collana intende mettere in luce la capacità dell'educazione di operare come forza trasformatrice, intervenendo sulle dinamiche di potere, disuguaglianza e partecipazione sociale.

Il nome della collana evoca il dio latino degli inizi e delle trasformazioni, ma è anche un omaggio a Janusz Korczak, una delle figure più belle della storia dell'educazione nel Novecento. “La scuola”, scriveva don Lorenzo Milani ai giudici – e, potremmo aggiungere, qualsiasi pratica di trasformazione sociale – “siede tra passato e futuro, e deve averli presenti entrambi”. Lo sguardo bifronte di Ianus è lo sguardo proprio dell'educatore e dell'operatore sociale.

La collana è divisa in due sezioni: *Testi* e *Studi*. La prima sezione accoglie testi classici della pedagogia e delle scienze sociali, riproposti con nuove traduzioni e introduzioni approfondite; la sezione *Studi* ospita lavori originali sulle tematiche della collana. Questa sezione è sottoposta, dopo valutazione da parte del Comitato Scientifico della collana, a *double-blind peer review*.

Publicato per la prima volta nel 1953, a pochi mesi dalla morte di Montessori, questo libro ha offerto un contributo originale alla sua ricezione critica. De Bartolomeis la rilegge alla luce dei propri interessi per l'educazione attiva e per i problemi connessi alla definizione della pedagogia come scienza. Ne viene fuori un profilo che marca la distanza fra Montessori e le espressioni più aggiornate del movimento pedagogico contemporaneo e ne ridimensiona le pretese di scientificità. Prendere sul serio Montessori come oggetto di studio è tutt'uno con il renderle merito della sua lotta per il riconoscimento dei bambini: da questa posizione De Bartolomeis si misura con un esercizio critico che fa intravedere la trama di una stagione operosa della sua autoformazione come intellettuale e pedagogista militante.

Questa nuova edizione ad accesso aperto apre la sezione *Testi* della collana *Ianus. Educazione e trasformazione sociale*.

Quella di **Francesco De Bartolomeis** (1918-2023) è stata una delle voci più originali della pedagogia accademica italiana. Nato a Pellezzano (Salerno) e formatosi a Firenze con Ernesto Codignola, De Bartolomeis ha insegnato a lungo Pedagogia a Torino (1956-88) ma si è occupato anche d'arte contemporanea e si è impegnato nell'amministrazione locale. Ha teorizzato e praticato *La ricerca come antipedagogia* (1969) e il *Sistema dei laboratori* (1978) come approccio olistico per allargare le possibilità di apprendere fra scuola e città.

Maura Tripi e **Vincenzo Schirripa** insegnano rispettivamente Pedagogia generale e dell'infanzia e Storia dell'educazione e della scuola all'università LUMSA di Palermo e fanno parte della Comunità di ricerca "Educazione Aperta".