

RIFLESSIONI  
Lo sviluppo del linguaggio. Una "dimenticanza" del metodo?

VOCI DAL MONDO  
Leggere insieme è un atto d'amore

SAGGIO  
Chi parla al bambino del piacere di scrivere

BLOGGING  
Come si leggono i libri  
senza parole?



13

# mama

*In copertina, immagine di Marta  
Gianotti.*



MOMO 13

Online a Febbraio 2018 su [www.issuu.com/fmi.momo](http://www.issuu.com/fmi.momo)

9772421440x:13; ISSN 2421-440x

MOMO Mondo Montessori è una rivista pedagogica digitale trimestrale  
edita da Fondazione Montessori Italia.

**Direttore del Comitato Scientifico** *Furio Pesci*

**Direttrice editoriale** *Martine Gilsoul*

**Progetto grafico** *Elisa Zambelli*

[rivista@fondazionemontessori.it](mailto:rivista@fondazionemontessori.it) | [www.fondazionemontessori.it](http://www.fondazionemontessori.it)

© 2018 Fondazione Montessori Italia, tutti i diritti di riproduzione sono riservati.

~ EDITORIALE ~

MARTINE GILSOUL

---

*Vivere con 400 parole è il titolo di un articolo che fece scalpore in Francia: presentava la vita quotidiana travagliata dalle difficoltà di linguaggio di diversi ragazzi delle periferie. Non si sapevano esprimere al telefono né presentare ad un colloquio di lavoro perché parlavano un linguaggio gergale e soprattutto molto povero.*

*Pubblicato su Le Monde nel 2005, è sempre d'attualità, e non solo in Francia. È un'illustrazione, tra tante, dell'attualità e della veridicità del nesso che Maria Montessori stabilisce tra educazione e pace: «l'educazione è l'arma della pace» (Educazione e Pace, p. 37).*

*Tutti gli episodi ivi riportati ci ricordano che quando mancano le parole per esprimere un bisogno, una sensazione, una richiesta, le mani possono anche diventare violente e una risorsa disperata per esprimersi.*

*Qui si capisce che il gran potere celato nella mano è distolto dalla sua finalità di apprendimento attivo descritto bene da Maria Montessori: «C'è poi un altro linguaggio che non è un fatto naturale, ma una costruzione al di sopra della natura: è il linguaggio scritto, per il quale fu la mano a trasmettere il pensiero, perché anche la mano è strumento dell'intelligenza. La mano è l'intelligenza.» (Psicogrammatica, p. 10)*

*Abbiamo voluto dedicare i diversi contributi di questo numero di MoMo alla costruzione del linguaggio, ma si potrebbe pensare che lo scopo sia presentare diverse attività in cui la mano svolge un ruolo attivo nell'elaborazione del sapere, tanto il ruolo della mano è centrale. Si tratta del bisogno di toccare i libri per amarli, del*

*fascino che rappresenta la mano dell'adulto che scrive il nome dei bambini piccoli, o dell'appaiamento dell'oggetto con la sua rappresentazione nelle nomenclature.*

*L'articolo dedicato a questo esercizio basilare al nido, ma non solo, mostra l'importanza che riveste per accrescere il bagaglio lessicale e conoscere il mondo.*

*Uno studio ISTAT rivela che il 60% degli Italiani non prende mai un libro in mano (la media europea è del 42%, mentre in Norvegia è solo del 10%) perché lo considera un oggetto noioso. In effetti una persona che legge un libro sulla metropolitana invece di giocare sul telefono ha l'impressione di essere un extraterrestre.*

*Questi dati ci mettono di fronte alla sfida che circonda il mondo della lettura, perché insegnare a leggere non è naturale, né l'amore per i libri nasce automaticamente. Se è vero che la lettura di un libro è più impegnativa dei messaggi semplicistici che compaiono sugli schermi, i frutti piacevoli ci sono. Ma nel nostro mondo di iperstimolazioni sensoriali manca forse la possibilità di assaporare la compagnia silenziosa di una pagina scritta, dove il libro può rivelarsi un compagno prezioso per affrontare le vicende, grandi o piccole, della vita.*

*I consigli di un'educatrice montessoriana diventata una libraia appassionata e le riflessioni di una scrittrice di romanzi per bambini e ragazzi, insieme alle diverse esperienze presentate in questo numero di MoMo, ci mostrano solo alcuni modi di favorire il percorso nel mondo della parola e dello scritto, facendone un'esperienza positiva di cui si possa fare tesoro per il futuro. ■*



	EDITORIALE	3
	Martine Gilsoul	
	DIZIONARIO MONTESSORI	6
	RIFLESSIONI	
<b>Lo sviluppo del linguaggio. Una “dimenticanza” del metodo?</b>		9
	Furio Pesci	
	AMBIENTE MAESTRO	
<b>Ambiente e apprendimento, educazione indiretta ed esercizio</b>		15
	Andrea Lupi	
	RITRATTO	
<b>Helen Parkhurst (1887-1973)</b>		21
	Martine Gilsoul	
	VOCI DAL MONDO	
<b>Leggere insieme è un atto d'amore</b>		24
	Valentina Galati	
	ESPERIENZE	
<b>Una, due, tre lingue?</b>		31
	Amalia Falcione	
<b>Dare un nome alle cose per offrire il mondo</b>		37
	Daria Trombacco	
<b>LinguisticaMente Montessori</b>		41
	Morgana Medina, Sonia Zanola	
	SAGGIO	
<b>Chi parla al bambino del piacere di scrivere</b>		47
	Cinzia Pavan	
	OPINIONI	
<b>Da Françoise Dolto al piacere di leggere</b>		54
	Sophie Chérier	
	HANDS ON	
<b>L'alfabetario mobile, il cocodrillo e la luna</b>		60
	<i>Boboto.it</i>	
	STRUMENTI	
<b>Documentare è cantare le imprese di piccoli eroi</b>		60
	Paola Ceglia	
	BLOGGING	
<b>Come catalogare i libri in camera dei bambini</b>		68
<b>Come si leggono i libri senza parole?</b>		71
	Francesca Tamberlani • <i>Milkbook.it</i>	

# L'ordine

---



*Si direbbe che l'ordine rappresenta uno stimolo eccitante, un richiamo attivo: ma è certo qualche cosa di più che questo, è uno di quei bisogni che rappresentano reale godimento nella vita. Infatti si osserva nelle nostre scuole che bambini anche molto più grandi di tre o anche quattro anni di età, dopo avere finito un esercizio, rimettono le cose al posto, lavoro che senza dubbio è tra quelli più graditi e spontanei. L'ordine delle cose vuol dire conoscere il collocamento degli oggetti nell'ambiente, ricordare il luogo dove ciascuno di essi si trova: cioè vuol dire orientarsi nell'ambiente e possederlo in tutti i suoi particolari. L'ambiente che appartiene all'anima è quello noto, quello dove ci si può muovere ad occhi chiusi e trovare tutto ciò che si cerca: è un luogo necessario per la tranquillità e la felicità della vita. Evidentemente l'amore dell'ordine come lo intendono i bambini non è quello che intendiamo noi ed esprimiamo con fredde parole. Per l'adulto si tratta di un piacere esterno, di un benessere più o meno indifferente. Ma il bambino si forma a spese dell'ambiente, e tale formazione costruttiva non si effettua secondo una formula vaga, poiché esige una guida precisa e determinata. L'ordine per i piccoli, è simile al piano di sostegno su cui devono appoggiarsi gli esseri terrestri per poter camminare: esso equivale all'elemento liquido entro cui nuotano i pesci. Nella prima età si raccolgono gli elementi d'orientamento dall'ambiente nel quale lo spirito dovrà agire per le sue future conquiste.»*

*(Il segreto dell'infanzia, pp. 72-73)*



# Lo sviluppo del linguaggio: una “dimenticanza” nel metodo?

DOVE SI CELA L'ATTENZIONE AL LINGUAGGIO PARLATO

FURIO PESCI – Nato nel 1964, docente di Storia della Pedagogia presso il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione della Sapienza - Università di Roma.



LA GENESI DEL LINGUAGGIO È UNO DEI PUNTI PIÙ SIGNIFICATIVI, ma anche controversi, nella pedagogia montessoriana. Si è, talvolta, criticato, non senza fondamento, il riferimento prevalente, in Maria Montessori e nelle scuole montessoriane, al linguaggio grafico e alla sua acquisizione nel bambino, quasi a scapito dell'attenzione dovuta nei confronti della genesi del linguaggio “parlato”.

La lettura dei testi che più si concentrano sulla descrizione del metodo avvalorano questa critica, ma si dovrebbe tenere in conto che l'attenzione è, in questi casi, rivolta soprattutto all'attività didattica da svolgere per l'acquisizione della lingua scritta, sulla quale, come si sa, le novità introdotte da Maria Montessori furono effettivamente di grande importanza per tutto lo sviluppo successivo delle pratiche scolastiche.

È vero, d'altra parte, che nelle opere più tarde, in particolare in *La mente del bambino. Mente assorbente*, Maria Montessori dedica molto spazio a quella che si potrebbe definire una sorta di psicolinguistica *ante litteram*, nel senso che troviamo, in questo suo libro, una descrizione dello sviluppo del linguaggio, quasi mese per mese, che viene ad integrare quanto la Montessori stessa aveva scritto in precedenza, e costituisce un capitolo rilevante nella formazione odierna delle insegnanti che utilizzano questo metodo.

Una studiosa che, circa quarant'anni fa, contribuì alla conoscenza di Maria Montessori negli Stati Uniti, Paula Polk Lillard, ha sottolineato come, in realtà, l'apparente secondarietà dello studio del linguaggio infantile sia dovuta al mancato riconoscimento di ciò

<

*Fare, parlare.*

*Illustrazione di Elisa Zambelli*

che Maria Montessori stessa afferma a proposito delle componenti essenziali del suo metodo.

Il “metodo”, in effetti, è costituito da due parti basilari: l’una è caratterizzata dall’uso dei materiali di sviluppo che hanno reso celebre il metodo stesso; l’altra dalle occupazioni pratiche, che sono, in realtà, poste da Maria Montessori stessa al centro dell’attenzione, quasi come la parte più caratterizzante del metodo. In qualche modo, se non vogliamo prendere queste indicazioni montessoriane come un modo di dire, per sottolineare l’importanza di aspetti fondamentali nello sviluppo del bambino (come la socializzazione, il lavoro in comune, ecc.), una delle ragioni che giustificano questa priorità assegnata alle occupazioni pratiche è precisamente che, attraverso di esse, si sviluppa anche il linguaggio.

È ciò che Lillard vuole mettere in evidenza, quando afferma, descrivendo i presupposti fondamentali del metodo, che lo sviluppo del linguaggio scorre parallelo a queste attività. I bambini sono frequentemente posti a contatto con un’ampia varietà di libri (sulla vita dei popoli, la geografia, la vita in luoghi lontani e, in particolare, il mondo della natura); la lettura di questi libri, da parte di un adulto, aiuta molto lo sviluppo del linguaggio nel bambino piccolo.

Questa studiosa montessoriana mette in evidenza come un’attività che manca dal metodo propriamente detto risulta, tuttavia, fondamentale, per esempio nella vita in famiglia, sottolineando che nell’età infantile è necessario ampliare l’orizzonte del bambino sul mondo reale e la lettura ad alta voce da parte di un adulto di brani significativi ha questo duplice effetto di allargare le conoscenze ed arricchire il linguaggio.

Nel periodo sensitivo corrispondente, il bambino ha “fame” di autentica conoscenza: sono tanti i luoghi in cui Maria Montessori sottolinea la sorprendente vitalità dell’intelligenza infantile. Quando il bambino chiede: “*Cos’è questo?*”, o “*Perché?*”, vuole che l’adulto gli dica cosa effettivamente sia la verità, la spiegazione di ciò che lo incuriosisce.

Talvolta, anche dopo i sei anni d’età, il bambino può condividere il diletto dell’adulto a cercare risposte curiose, stimolanti, perché alla ricerca di segreti che, nel mondo che lo circonda, sono la gran parte della realtà che osserva. In effetti, si potrebbe dire che su questo aspetto le interpretazioni del montessorismo siano state molto varie: alcuni hanno ricordato come i libri di fiabe (e, in generale, la favolistica) non fossero particolarmente accettati nel metodo Montessori.

Questo fatto ha una sua ragion d’essere: il bambino, infatti, è già molto fantasioso di sua natura, e non occorre stimolare questa fantasia; piuttosto, è opportuno orientarla ed esercitarla sul mondo reale. Per questo motivo, dopo la morte di Maria Montessori, anche questo genere di letteratura è stato, ovviamente, introdotto,

con un po' di buon senso, nelle attività che si svolgono in famiglia e nelle case dei bambini.

Lo sviluppo del linguaggio è, dunque, incoraggiato nelle classi montessoriane attraverso una serie di attività del tutto spontanee, a partire, per esempio, dalla totale libertà di conversazione che caratterizza la giornata. Attraverso questa libertà, il linguaggio diviene parte integrante della vita della classe e avviene un incoraggiamento continuo all'espressione di sé e alla comunicazione, sia tra i bambini, sia da parte dei bambini nei confronti degli adulti.

È interessante notare questa sottolineatura: nell'osservazione che la maestra-direttrice montessoriana deve condurre costantemente su ciascun bambino, l'interazione è sempre un fenomeno che si deve analizzare sia nel contesto della relazione interpersonale con gli adulti sia nel contesto della "società" dei bambini. Non è opportuno, quindi, stabilire artificialmente periodi in cui è permesso, o vietato, comunicare, come avviene nelle scuole tradizionali, data la struttura disciplinare che regge molti tra gli approcci che non si fondano su metodi e materiali analoghi a quello montessoriano.

L'arricchimento del vocabolario è un elemento fondamentale, d'altra parte legato non solo all'acquisizione di migliori competenze linguistiche, ma anche ad una migliore comprensione della realtà (anche della realtà interiore: si pensi, per esempio, all'attenzione rivolta negli ultimi anni all'arricchimento lessicale sui sentimenti e gli stati d'animo interiori, rispetto ai quali il vocabolario infantile e giovanile risulta, oggi, tremendamente carente).

Nel caso delle classi montessoriane l'arricchimento lessicale prende forma attraverso una varietà di situazioni. Si impiegano anzitutto nomi precisi per tutti gli oggetti che si trovano nell'ambiente; e, se si considera che l'ambiente è molto ricco di oggetti, la precisione, in questo caso, serve in maniera molto efficace all'arricchimento lessicale stesso e ad una migliore conoscenza della realtà, allo sviluppo della capacità di pensare e di immaginare la realtà.

Ogni sorta di attività è impiegata, in aggiunta all'uso del vocabolario, attraverso l'uso dei materiali stessi; per esempio, frasi come: "*Puoi portarmi la bandierina dell'Italia*", oppure "*Questa è una piramide*", sono frasi che aiutano di per sé a pensare in maniera più precisa la realtà e, nello stesso tempo, a cogliere l'importanza di un'adeguata nomenclatura. Vi sono anche altri accorgimenti (per esempio, le famose attività di abbinamento - di cartellini e altri oggetti) che contribuiscono nell'arricchimento del vocabolario; e si può aggiungere una quantità di altri strumenti del genere, anche di ideazione personale da parte di ciascuna insegnante.

D'altra parte, si vede chiaramente come ogni genere di attività e di materia di studio possa dare adito ad un genere di attività molto valido dal punto di vista dello sviluppo, nello stesso tempo, della conoscenza e dell'educazione linguistica: la storia, la geografia, le

scienze - la gamma dei soggetti è indefinitamente vasta, dagli strumenti musicali agli oggetti d'uso quotidiano, dai vestiti ai mezzi di trasporto, dalla classificazione degli animali alle figure geometriche, eccetera.

Tutto ciò può essere gestito dall'insegnante stesso; questo è un altro aspetto molto significativo: il metodo montessoriano è certamente il metodo del materiale strutturato, ma molto è affidato alla libera iniziativa dell'insegnante. Quanto più l'insegnante riesce a coordinare l'ambiente, anche dal punto di vista delle classificazioni lessicali, tanto più suscita le capacità ed anche la curiosità dei bambini.

I bambini, infatti, assorbono il vocabolario attraverso queste attività espressive, perché il periodo sensitivo del linguaggio è uno dei più lunghi e stabili; e, tuttavia, se un bambino non incontra queste attività in un tempo propizio, sarà costretto a un apprendimento di carattere "scolastico" più tardi, seguendo un procedimento che avrà molto minore attrattiva per lui e scadrà, probabilmente, nelle molte difficoltà che tutti conosciamo, allorché l'insegnamento linguistico viene a ridursi alla forma grammaticale e sintattica.

I materiali stessi, d'altra parte, incoraggiano il concetto di classificazione e, quindi, indirettamente, anche le attività di arricchimento lessicale. Ordinare, dividere, distinguere in categorie, sono passaggi che fanno parte tanto delle attività sensoriali quanto degli esercizi di vita pratica.

Un altro aspetto che può essere posto in evidenza nella paradossale "disattenzione" montessoriana verso il linguaggio è che questa disattenzione può essere giustificata dalla concomitanza dello sviluppo lessicale e del linguaggio infantile con lo sviluppo fisico e quello muscolare, la cui importanza, come base per le attività mentali stesse, ha ricevuto soltanto più tardi, rispetto all'epoca in cui Maria Montessori visse, un'attenzione adeguata da parte degli studiosi.

Lo sviluppo motorio e muscolare è incoraggiato nelle Case dei Bambini attraverso tutta la struttura delle attività; per esempio, tutte le componenti che costituiscono i materiali sono evidentemente pensate per compiere una serie di operazioni implicanti anche una discriminazione, la quale, nel momento in cui si definisce come "sensoriale", implica anche un'attività intellettuale e l'uso del linguaggio.

Poiché il bambino si trova nel periodo sensitivo dello sviluppo motorio, prova una particolare soddisfazione nel semplice portare in giro i materiali che deve usare; quando il bambino diventa un po' più grande e il suo sviluppo motorio si stabilizza, l'interesse al movimento muscolare in sé si alleggerisce, ma si sviluppa l'interesse per l'aspetto intellettuale del lavoro senso-motorio e manuale.

Maria Montessori, d'altra parte, sviluppa una serie di attività per

contribuire allo sviluppo motorio stesso: camminare su una linea o il gioco del silenzio. La prima attività ha una varietà di combinazioni e aiuta il bambino a sviluppare il senso dell'equilibrio, che può utilizzare anche per portare oggetti fragili, eccetera, e il controllo del movimento (per esempio, la velocità del camminare stesso, la consapevolezza dei punti di orientamento). Il gioco del silenzio sviluppa il controllo del movimento e la consapevolezza di sé in relazione allo spazio e agli altri, comporta anche una consapevolezza dei suoni e stimola la capacità di osservazione nell'ambiente, favorendo la calma interiore e la concentrazione in se stessi che promuove la creatività del bambino.

Solo dopo molti mesi di esercizio nelle diverse aree delle attività di vita quotidiana e pratica, dei materiali sensoriali e dello sviluppo motorio, l'insegnante comincia a introdurre attività che non sono più legate alla preparazione e all'esplorazione del linguaggio, ma direttamente connesse all'apprendimento del linguaggio scritto.

Anche in questo caso si può notare che esistono nel metodo attività volte ad offrire al bambino l'opportunità di esplorare i suoni (i fonemi) e che queste attività sono, in qualche misura, funzionali anche allo sviluppo del linguaggio.

L'insegnante aiuta a sviluppare la consapevolezza dei suoni specifici (dei fonemi, appunto) come introduzione ai simboli. Per esempio, molte parole possono essere prodotte con gruppi limitati di fonemi, e questa attività ricade tra gli esercizi sensoriali che servono ad acuire l'intelligenza della realtà.

Insomma, si può dire che non corrisponda completamente al vero la critica rivolta al metodo Montessori, di prestare una scarsa attenzione alla lingua parlata, e piuttosto che questa attenzione sia rivolta ad una varietà di attività che contribuiscono "indirettamente" allo sviluppo del linguaggio e, più tardi, anche alla capacità di apprendere il nuovo, fondamentale codice di comunicazione che è la scrittura.

Certamente, nelle sue opere Maria Montessori concentra l'attenzione proprio su quest'ultima attività (peraltro una delle attività che le Case dei Bambini ebbero il merito di introdurre nella Scuola dell'Infanzia, in un tempo in cui non si credeva possibile la scrittura nel bambino di 3-6 anni), ma come si vede, se si considera l'insieme del metodo e dei materiali, oltre che delle attività di vita pratica, e si tiene in considerazione anche la relativa discrezionalità del singolo insegnante nel proporre novità ai suoi alunni (anche rispetto allo standard del metodo) si vede che la Casa dei Bambini offre una varietà di esperienze che convergono tutte verso il fine dello sviluppo del linguaggio e della comunicazione. ■



# Ambiente e apprendimento. Educazione indiretta ed esercizio

PERCHÉ LASCIARE SPAZIO AL RAPPORTO TRA IO E MONDO

ANDREA LUPI – *Pedagoga e formatore, supervisore di strutture a metodo, esperto nella progettazione di materiali educativi per la scuola dell'infanzia e primaria, è Segretario Generale della Fondazione Montessori Italia.*



## UN AMBIENTE CHE FAVORISCE UN RAPPORTO DIRETTO DEL BAMBINO COL MONDO

Progettare un ambiente montessoriano, al nido e alla scuola dell'infanzia, vuol dire costruire intorno al bambino un dispositivo mediale che si fa carico della funzione educativa assieme all'adulto, non considerandolo di certo come sostitutivo dell'intervento umano, ma neanche in completo subordine. L'ambiente, nel paradigma montessoriano, è progettato infatti dall'adulto per dare al bambino la possibilità di interagire con oggetti e materiali che favoriscono apprendimenti che non possono derivare dall'interazione con l'adulto. L'ambiente dunque media tra bambino e apprendimento, proprio come qualsiasi docente, permettendogli di imparare alcune abilità che nella prima e nella seconda infanzia non si potrebbero imparare diversamente, cioè con azioni educative tradizionali e incentrate sull'oralità, la lezione, la relazione coll'adulto o con i pari. L'ambiente fornisce mezzi di apprendimento e occasioni di crescita insostituibili nei primi anni di vita, ha una vera e propria forza psicogena, indirizza lo sviluppo, lo permette e lo nutre.

Il ruolo mediale dell'ambiente montessoriano e la natura psicogena sono spesso causa dell'avvicinamento alla Montessori da parte di molti docenti ed educatori, e questo ripensamento dell'offerta educativa ambientale inizia proprio col creare un ambiente a misura di bambino, per citare un adagio caro a chiunque conosca il metodo. Tuttavia il discorso sull'ambiente a misura di bambino non verte solo sulle misure fisiche degli arredi e degli oggetti adatti al corpo infantile (i celebri arredi a dimensione di bambino

## I bambini apprendono principalmente da una relazione diretta con le cose del mondo.

che oramai tutti utilizzano) anzi, è più che altro un discorso sulla reciprocità che si istaura tra la mente del bambino e l'ambiente, un discorso sulla possibilità di mediare con la giusta misura che fa raggiungere le potenzialità, gli interessi e le tendenze infantili. Un ambiente che è a misura emotiva, morale, cognitiva e fisica, al contempo. Come un prodotto a misura, anche l'ambiente deve essere progettato conoscendo il soggetto cui si deve adattare, e proprio per questo l'ambiente diventa il medium attraverso il quale avviene l'apprendimento infantile, perché i bambini apprendono principalmente da una relazione diretta con le cose del mondo, secondo il

più classico paradigma roussoviano di educazione indiretta.

Rousseau fu il primo a immaginare un processo di insegnamento-apprendimento che non si basasse sulla struttura gesuitica dell'alternarsi di lezioni, esercizi, valutazioni.

In Rousseau troviamo una distinzione fondamentale che porterà in autori come Montessori a rifondare l'importanza dell'ambiente educativo.

Per Rousseau non educa solo l'adulto, piuttosto

esistono tre tipi di educazione: 1) naturale, 2) umana, 3) di relazione con le cose e con il mondo. L'educazione umana non deve ostacolare quella naturale ma agire su quella delle cose, degli oggetti, delle esperienze, predisponendo un ambiente in cui il soggetto da educare possa seguire gli stadi naturali, le inclinazioni naturali, esercitandosi nella relazione con oggetti, cose, manufatti, attività adatti a lui, a sua misura.

L'educazione allarga l'inquadratura della propria azione, includendovi il mondo, l'ambiente. Evidentemente è necessaria un'azione diretta dell'adulto per educare il bambino, ma questa azione diretta non può ignorare l'importanza dell'esplorazione del mondo, la libertà e la curiosità di chi deve apprendere, e non può sostituirsi all'azione diretta del bambino che manipola, afferra, trasporta, slega, infila...

L'educazione delle cose permette al bambino di affrontare il mondo, capirlo, scoprirlo, dominarlo direttamente, esplorando ed esercitandosi su materiali, oggetti, piante, sassi, acqua, ogni cosa che può insegnargli a fare, pensare, capire. L'azione del docente sul discente non sparisce, non perde la sua utilità, rimane fondamentale ma diventa indiretta, perché egli agisce direttamente sull'ambiente al fine di agire indirettamente sul discente. Prepara l'ambiente per favorire le migliori interazioni con esso.

La concezione di educazione indiretta che ereditiamo da Rousseau deve essere di tipo dialettico, perché l'educazione indiretta prevede sì l'assenza di libri e verbosità del docente, ma dall'altro prevede la presenza indiscutibile dell'esperienza diretta del bambino a contatto con il mondo, la natura, i mestieri, gli eventi, gli oggetti, con ciò che si può esplorare e manipolare, con qualsiasi cosa che contenga una parte dell'intelligenza umana: uno strumento, un

utensile, un abaco. Grazie all'aiuto dell'ambiente ricco di materiali pensati per favorire direttamente l'azione intelligente del bambino l'adulto rinuncia a educare direttamente per mezzo di lezioni piene di parole, piene di letture, piene di esortazioni, di esercizi passivizzanti e di valutazioni mortificanti, e si convince che educare richiede innanzitutto l'eliminazione di condizionamenti sociali e la proposta di spazi e strumenti che favoriscono l'azione del discente. Educare indirettamente significa dunque lasciare spazio al rapporto (educativo) tra soggetto e ambiente, tra Io e Mondo, ma proprio per questo l'attenzione e l'azione dell'educatore si rivolgono innanzitutto al mondo, per renderlo a dimensione fisica-psichica-culturale dell'Io del discente e alla portata dei suoi interessi, delle sue visioni e delle sue capacità. L'azione diretta dell'adulto non sparisce, ma si ridireziona.

#### L'IMPORTANZA DELL'ESERCIZIO

Vediamo più da vicino un altro aspetto del ruolo educativo dell'ambiente: la possibilità di esercitarsi. Mettiamo a fuoco cosa succede con una serie di materiali educativi montessoriani che stimolano principalmente la capacità dei bambini di interagire con gli oggetti per fargli fare qualcosa, per fargli compiere un'azione determinata: infilare gettoni in un contenitore, aprire e chiudere un barattolo con un tappo a vite, separare e riunire oggetti dello stesso colore, grattugiare del pane o setacciare dei grani immersi nella farina. Tutte queste azioni hanno sia uno scopo che una funzione pratici, determinati, e danno soddisfazione al bambino (ma anche all'adulto) solo se vengono compiute in maniera precisa e senza errori, dando il risultato voluto. La Montessori, al pari di altri pedagogisti (troppo spesso si dimentica la lezione agazziana che pure le è molto vicina in questo caso), ha creato un'offerta completa, varia, genuina e affascinante di attività che si trovano nel nido e nella scuola dell'infanzia proprio per dare al bambino l'opportunità di esercitarsi. Alcuni potrebbero obiettare che anche questo tipo di proposta, e cioè materiali con cui fare delle attività, è una proposta vicina a quello che già c'è nei nidi e nelle scuole dell'infanzia di tutto il mondo, tuttavia bisogna evitare le facili assonanze e percorrere per un momento una distinzione che si rivela solo dopo accurata analisi. Al nido e alla scuola, infatti, di solito ci sono molte occasioni per fare delle attività con degli oggetti, e queste attività coprono il più ampio raggio di varietà: troviamo giochi e giocattoli con cui fare costruzioni, attività di pittura, attività di travasi, ecc... Ma molto spesso queste attività vengono svolte con una attitudine esplorativa, permettendo al bambino, appunto, di esplorare l'oggetto e farci quello che vuole. Proprio alcuni giorni fa mi ritrovavo in un seminario a Milano in cui alcune educatrici di nido presentavano attività di travaso granulare svolte dai propri bambini di una sezione di mezzani in un laboratorio creato appositamente (con materiali e spazi belli e funzionali), i bambini in questione infilavano le proprie mani e alcuni strumenti come palette

e bicchieri in grandi contenitori pieni di farina di mais, fagioli e altre sostanze solide. Nell'infilare le mani nei contenitori i bambini potevano fare quello che volevano, chiaramente senza danneggiare nulla e nessuno. Credo che questa attività sia presente in tutti i nidi d'Italia, seppure con migliori o peggiori livelli di definizione, e che in tutti i nidi senza eccezione i bambini che la svolgono possono svolgere in maniera esplorativa, senza dover svolgere un esercizio, un compito, di alcun tipo, e in maniera sociale, in un gruppo, grande o piccolo che sia.

## Il materiale in un vassoio dà al bambino la possibilità di utilizzarlo da solo.

Se osserviamo invece i materiali montessoriani corrispondenti ci accorgiamo che la Montessori opera due riduzioni fondamentali, la prima riguarda la socialità e la seconda la tipologia di azione. In merito alla socialità, si riporta il materiale in un vassoio, o in un piedistallo o su un tappeto, e si dà al bambino la possibilità di utilizzarlo da solo. Il che non vuol dire negare la dimensione sociale del nido o della scuola dell'infanzia, vuol dire soltanto creare dei momenti, degli spazi e dei materiali, che favoriscano anche l'attività individuale, a prescindere

dai molti momenti in cui i bambini si ritrovano a fare cose insieme agli altri. Questa riduzione (dare al singolo la possibilità di lavorare e giocare da solo) investe il gruppo educativo e le sue convinzioni in maniera estremamente forte, mette in discussione alcuni riferimenti che fin dalla nascita del nido vogliono il bambino come un essere sociale che impara insieme agli altri, mentre la Montessori riflette (e aiuta a riflettere) sull'apprendimento che il bambino essere sociale compie da solo, ma in contesti sociali. La socialità dell'apprendimento è considerata in maniera del tutto diversa nei due approcci, nel primo caso (quello tradizionale) la socialità è il contenitore che permette che avvenga l'apprendimento, proprio come l'acqua permette ai pesci di nuotare, nel secondo (quello montessoriano) la socialità è il mezzo che permette al bambino di apprendere, proprio come il linguaggio che permette di esprimersi a chi parla, e questo mezzo (i materiali e le attività a disposizione del bambino, ovvero l'ambiente) è creato dall'adulto che rappresenta la società e l'umanità nei confronti del bambino; inoltre l'apprendimento viene vissuto in un contesto di incontri, visi, sguardi, osservazioni continue, ma viene recepito e agito individualmente (almeno in alcuni momenti della giornata).

La seconda riduzione che opera la Montessori però è ancora più decisiva e riguarda la tipologia di azione di cui il bambino può fare esperienza, ovvero l'esercizio. L'azione con il materiale montessoriano è un esercizio, permette cioè di agire con uno scopo, secondo precisi ritmi, seguendo una sequenzialità logica e prassica. Ad esempio per lavare un fazzoletto non si può procedere a caso, prima insaponando, poi strizzando e infine sciacquando, altrimenti alla fine dell'azione non avremo un pezzo di stoffa pulito, dovremo invece prima sciacquare, poi insaponare, sfregare e infine risciac-

quare per finire strizzando dall'acqua in eccesso. Questo tipo di attività non è esplorativa, è anzi un vero e proprio esercizio, che si ripete sempre uguale, che richiede sempre lo stesso sforzo di concentrazione e analisi della situazione. La Montessori parla a lungo di questa tipologia di attività e della sua importanza nello sviluppo infantile, ella definisce il bambino che svolge questi semplici esercizi come un lavoratore della costruzione dell'edificio psichico dell'uomo, delle mani che si preoccupano di svolgere con esattezza e precisione un semplice compito in attesa di costruire il mondo umano (diventando mani di operaio, medico, scienziato) dice che corrispondono al balbettio nel momento in cui si apprende a parlare (in attesa di dire le cose più elevate e nel modo più poetico e preciso possibile da adulti). Questa tipologia di attività è di solito ignorata nei nidi convenzionali e in alcuni del tutto osteggiata e temuta, perché si preferisce credere che l'attività esplorativa sia più indicata, idonea, necessaria al bambino piccolo, e anzi sia in definitiva più creativa, immaginativa, mettendo il bambino a suo agio, perché egli è sempre pieno di fantasia da utilizzare in una relazione esplorativa con l'ambiente. Ma questa visione del bambino è parziale, si badi bene non scorretta, semplicemente è atrofizzante. Restringe il bambino in un recinto in cui gli è concesso toccare, guardare, giocare, esplorare, ma sempre senza svolgere alcuna azione complicata, reale, vera, in cui si mette in gioco sul serio (se è lecito un gioco di parole!). Il bambino che esplora esiste, ed esplorare è fondamentale, ma sappiamo che questo è solo il primo passo nella relazione con il mondo.

Mi piace qui ricordare l'esempio di Winnicott (1941) e del suo abbassalingua, egli osservava i bambini che in braccio alla madre venivano nel suo studio ed erano attirati da un oggetto (abbassalingua) che egli teneva sulla scrivania, ogni bambino aveva una relazione con l'oggetto che seguiva tre fasi: 1) fase dell'interesse e dell'esitazione (in cui il bambino tocca l'oggetto e cerca di capire che reazione hanno gli adulti, per poi allontanarsi e ritornare a prenderlo di nuovo); 2) fase del possesso (in cui il bambino manipola l'oggetto e lo esplora); 3) fase dell'abbandono (in cui il bambino si esercita a lasciar cadere l'oggetto e lasciarlo andare per posare l'interesse su altro). Evidentemente questa descrizione dell'attività infantile ha il suo centro sull'importanza dell'esplorazione del mondo nella fase del possesso che corrisponde, liberata dalla funzione transazionale assegnatagli dalla psicoanalisi, proprio all'attività libera di interazione di soggetto (bambino) e oggetto (l'abbassalingua nel caso di Winnicott, ma qualsiasi oggetto e materiale educativo al nido o a scuola). Ora però dobbiamo anche considerare che il soggetto non si può limitare all'esplorazione di un oggetto, per quanto questa sia una fase necessaria e generi adattamento psichico e fisico nell'ambiente, e quando un oggetto è stato esplorato a sufficienza il bambino lo lascia andare per inve-

**Esplorare è fondamentale, ma è solo il primo passo nella relazione con il mondo.**

stirlo di una nuova potenzialità, ovvero quella operativa (da non confondere con la fase del pensiero operatorio di Piaget).

L'oggetto esplorato, conosciuto, diventa un oggetto che può entrare in relazione operativa con altri oggetti, può entrare dentro una scatola, può essere nascosto, può diventare simbolicamente qualcosa di diverso, può modificare la realtà e permettere al bambino di operare su di essa per ottenere una qualche modificazione. Insomma l'oggetto diventa un elemento con cui esercitarsi e con cui costruire relazioni con altri oggetti. La Montessori, seppure non osservando il bambino piccolissimo se non alla fine della sua vita, mette l'accento sulla fase operativa della relazione con gli oggetti, quella fase (non descritta da Winnicott nel caso dell'abbassalingua, che rimane una analisi della centralità della fase esplorativa) che segue alla conoscenza con gli oggetti e che introduce il bambino nel mondo di relazioni tra oggetti. La tipologia di attività che favorisce dunque nel bambino è proprio quella dell'esercizio con gli oggetti, esercizio che prevede uno scopo, una funzione determinata e una articolazione prassica (una serie di movimenti specifici, sequenze ordinate). Diventa molto facile capire di cosa stiamo parlando, se pensiamo per un momento al bambino che va sull'altalena o che sale sullo scivolo per poi scenderne giù: è di certo possibile andare in altalena o sullo scivolo in modo esplorativo (e infatti i bambini spesso lo fanno), ma non è il modo funzionale, quello previsto dall'esercizio (che se svolto correttamente dà molto più piacere e migliori risultati). Nel caso dei movimenti grossi del corpo non abbiamo remore e preoccupazioni e ci accorgiamo che esplorazione e esercizio sono due modalità distinte di relazione con il mondo e, cosa più importante, che alcuni materiali sono adatti principalmente (se non esclusivamente) a svolgere esercizi. Nel caso dell'esercizio con oggetti invece si è più restii ad accettarne l'importanza educativa.

La Montessori ha dunque creato un ambiente che, grazie alla riduzione operata sui suoi materiali, riduzione di grado della socialità e di tipologia dell'attività, permette al bambino del nido e della scuola dell'infanzia di sviluppare competenze, abilità e strutture mentali grazie ad un continuo esercizio, concentrato, attento e proficuo. ■

# Helen Parkhurst (1887-1973)

LA COLLABORAZIONE CON MARIA MONTESSORI E LE NUOVE INTUZIONI

MARTINE GILSOUL – *Maestra elementare, formata in pedagogia all'Università di Liège e in metodo Montessori per la Scuola dell'Infanzia all'Università di Roma Tre, dottoranda in Filosofia dell'Educazione all'Università Salesiana, è formatrice della Fondazione Montessori Italia.*



## NON TI HO MAI VISTO VERAMENTE MARGHERITA.

*Sai, quando oggi ti guardavo, pensavo: quel bambino là, se Margherita facesse così... e tu facevi esattamente quello che avrei fatto io. Non è mai successo prima. Era meraviglioso!»*

G. Honegger Fresco, p. 95



Helen o Margherita? Per Maria Montessori è la stessa persona. Fu lei a ribattezzare così Helen Parkhurst. Si può parlare di una relazione speciale tra le due donne, al punto che si è anche scritto che la considerava come la figlia che non aveva mai avuto, o che aveva trovato in lei un alter ego.

Ciò che distingueva Helen dalle altre allieve erano la sua forza di volontà, la sua indipendenza, la sua motivazione per perseguire le sue ambizioni, tutte qualità che sicuramente anche Maria Montessori possedeva.

Le parole di Maria Montessori sono riferite alla famosa esperienza della «classe di vetro» tenutasi durante i quattro mesi dell'Expo internazionale di San Francisco del 1915. Diventò rapidamente una delle attrazioni principali, soprattutto al momento del pranzo, per vedere con quanta cura i bambini apparecchiavano e servivano. Vi passa-

vano migliaia di persone al giorno: una bella opportunità per fare conoscere il metodo, ma anche una grande responsabilità. Maria Montessori, non parlando inglese, fu costretta ad affidarsi del tutto a Helen Parkhurst, che era stata incaricata anche di allestire l'ambiente. Inizialmente aveva dato la sua disponibilità per tre settimane, dato che aveva un altro lavoro, ma Montessori non fidandosi delle altre americane che si erano proposte le chiese di rimanere per tutta la durata, cosa che Helen accettò.

Racconta che Montessori si arrabbiò mentre osservava una scuola in California tenuta da alcune maestre formate durante il corso del 1913 a Roma: a distanza di una settimana aveva visto lo stesso bambino con le aste della lunghezza che «ripeteva, ma senza progresso in questa ripetizione». Montessori si inginocchiò e sparpagliò le aste nella classe. (Kramer, p. 215)

Quando Maria Montessori dovette lasciare l'America a causa della morte del padre, Helen le raccontò di aver fatto un sogno: aveva sentito un gran freddo e una palla di fuoco le era passata accanto. Montessori rispose che era lei la palla di fuoco e le disse: «*Margherita, io non ti lascerò mai, ma sarai tu a lasciarmi*». Alla sua partenza per l'Italia autorizzò Helen a coordinare il *National Montessori Promotion Fund*, ciò che fece fino al gennaio 1918. Si prese la responsabilità di coordinare le attività a New York, mentre la famiglia Bell dirigeva la *Montessori Education Association* a Washington. Ma rapidamente iniziarono gelosie e scontri tra le diverse realtà regionali. Helen lascia il movimento Montessori americano che era in crisi a causa di una leadership poco chiara.

Se Montessori considerò la sua partenza come una violazione del contratto, Helen da suo canto disse: «*Siamo arrivati a un bivio. Continuava con i materiali. Desideravo fare qualcos'altro con l'ambiente preparato. Ho solo rivisitato le sue idee*» (Kramer,

p. 226). In effetti quando venne a Roma per studiare il metodo, aveva alle spalle una bella e innovativa esperienza di lavoro.

Diplomatasi a 17 anni nel 1904, con due anni di anticipo, fu probabilmente influenzata da Washburne che aveva sviluppato il *sistema individuale*. Per la sua prima esperienza lavorativa, si ritrova con quaranta ragazzi di otto anni diversi, figli dei farmers, quasi tutti più alti di lei, e che in matematica, materia da lei meno amata, ne sanno molto più di lei. È così che le viene l'idea di farli lavorare insieme, chiedendo ai più grandi di spiegare ai più giovani. Trasforma con il loro aiuto un deposito in biblioteca e ogni angolo della classe è dedicato ad un argomento di studio. È nata la sua prima esperienza di *laboratorio*, che riscontra un grande successo perché i ragazzi vengono più volentieri a scuola e vi lavorano con maggiore volontà.

Il libro di Edgar James Swift *Mind in the Making*, che legge nel 1908, influenza particolarmente la sua concezione dell'educazione. È lì che trova l'ispirazione del *laboratorio educativo* e del ruolo maggiore che potrebbe svolgere l'ambiente scolastico. Questo libro le fece «*prendere la ferma risoluzione di diventare una free lance nell'educazione il prima possibile, con abbastanza disponibilità di tempo per sperimentare e cercare una via nuova e migliore.*» (Parkhurst, p.12)

Tre anni dopo ha abbozzato un piano di lavoro per i bambini dagli 8 ai 12 anni, nel laboratorio che con gli anni di esperienza sarà migliorato fino a modificare tutta l'organizzazione della vita nella scuola. Il suo scopo era dare maggiore libertà ai bambini che lavorano in un ambiente più adatto alle differenti materie di studio, mentre la sua priorità era che i più lenti come i bambini con difficoltà avessero le stesse opportunità di progresso.

Nel 1914 chiede un permesso per andare a Roma a studiare il metodo Montessori. Se la sua prima impressione fu che Montessori era «*vecchia*

come il Padreterno», si lasciò presto conquistare da ciò che vedeva e sentiva al punto da far parte della cerchia più ristretta intorno alla Dottoressa.

Partecipa a quattro corsi di formazione come assistente in America.

All'inizio i bambini erano in gruppo e potevano scegliere un laboratorio, nel 1915 il lavoro con tutto il gruppo-classe seduto al banco era del tutto cancellato. Nel 1919, dopo quindici anni di esperimenti, il suo piano di laboratorio è applicato in una scuola di bambini con handicap. È un'esperienza per lei molto importante, perché capisce l'importanza di una buona organizzazione per consentire a tutti di progredire. Si fa anche sentire la necessità di avere strumenti per seguire il lavoro di ognuno.

È così che inventa *the Graphs*, per semplificare l'organizzazione e migliorare l'interazione tra i diversi gruppi. All'inizio il bambino doveva compilare un diario quotidiano per lasciare una traccia del suo lavoro, ma questo si rivelò rapidamente un carico di lavoro eccessivo per tutti. Per rispondere alla necessità di aiutare i bambini a non perdere il proprio tempo, ideò diversi tipi di grafici: uno che rimane in un laboratorio e consente in un attimo di vedere il lavoro compiuto da ognuno; il secondo è il grafico del contratto personale in cui il bambino registra i suoi progressi nelle diverse materie e il tempo che ha dedicato ad ogni gruppo di materie (le materie dove è debole e le materie dove è forte).

L'anno seguente inizia una nuova sperimentazione nella città di Dalton, dove viene in visita Miss Belle Rennie, una delle pioniere della scuola attiva in Inghilterra, che le consiglia di cambiare nome: *laboratorio* poteva dar adito ad equivoci e dare l'idea che ci si limitasse alle esperienze scientifiche. È così che nasce *the Dalton Laboratory Plan*, che si diffonde tra l'altro in Inghilterra, in Olanda e in Giappone.

Nel 1922 scrive il suo libro *Education on the Dalton Plan*. Il libro inizia con una citazione di Séguin, segno che ha conservato alcuni principi montessoriani, come la libertà, la libera scelta, l'importanza della propria esperienza, la responsabilità, la disciplina personale e gruppi eterogeni di bambini.

Nel concreto il bambino stabilisce un piano di lavoro sotto la forma di un contratto mensile che sarà sua responsabilità rispettare, dove alcune materie sono obbligatorie (francese, inglese, scienza...) mentre altre sono a scelta. Il bambino con l'aiuto del suo supervisore si accorge di quali sono le materie più difficili per lui e dove ha necessità di più lavoro. L'accento è messo sulla responsabilità verso sé stesso e verso la comunità. Anche in questo caso sono i bambini ad avere mostrato quali punti del Dalton Plan andavano migliorati. ■

#### BIBLIOGRAFIA

- G. Honegger Fresco, *Maria Montessori. Una storia attuale, L'ancora del Mediterraneo*, Napoli-Roma 2008.  
 R. Kramer, *Maria Montessori. A Biography*, Da Capo Press, Chicago 1988.  
 H. Parkhurst, *Education on the Dalton Plan*, Dutton, New York 1922.

# Leggere insieme è un atto d'amore

INTERVISTA A VALENTINA GALATI

**VALENTINA GALATI** – *Laureata in Scienze dell'Educazione e della formazione, ha lavorato per più di dieci anni in strutture educative e nidi convenzionati a Roma. Si è avvicinata alla letteratura per l'infanzia dopo la nascita di sua figlia. Il 21 maggio 2016 ha aperto con il marito Giulio la libreria indipendente Tre libretti sul comò per bambini da 0 a 10 anni che vi possono trovare una vasta scelta di libri e giocattoli, accuratamente selezionati. Si organizzano tante attività rivolte a ogni fascia d'età: dalle letture animate ai laboratori di riciclo creativo, dagli spettacoli teatrali ai laboratori scientifici... Tre libretti sul comò vuole essere anche un punto di incontro per i neo genitori, organizzando incontri formativi e corsi per una maternità e una paternità consapevoli. [www.trelibrettisulcomo.it](http://www.trelibrettisulcomo.it)*

*Intervista a cura di Martine Gilsoul*





## DA PICCOLA TI PIACEVA MOLTO LEGGERE? CHE COSA LEGGEVI?

Il mio primo approccio alla lettura è stato Topolino. Mio nonno lo comprava ogni mercoledì insieme a Tex, un fumetto che adorava. Era il nostro rituale. Ogni settimana puntuale mio padre, da bravo corriere, me lo consegnava da parte sua. Mi divertiva, lo leggevo tutto, comprese barzellette e interviste. Poi c'era mia zia, l'unica che in famiglia comprava libri per bambini nella speranza che i figli leggessero qualche pagina. Appena una febbre o una malattia mi costringeva a casa per qualche giorno suonava il campanello con tre o quattro classici da affidarmi affinché non mi annoiassi e soprattutto non stessi troppo davanti la tv. *Piccole donne*, *I ragazzi della Via Pal*, *Il mago di Oz*, *Tom Sawyer* mi hanno fatto compagnia tra cuscini, coperte e termometro. Il mio preferito in assoluto era *Piccole donne*, forse perché in famiglia la predominanza di bambine era notevole e spesso giocavamo ad impersonare le quattro sorelle March.

La lettura per me era un momento molto intimo, notturno, di evasione. Da grande, quando ho iniziato a lavorare con i bambini, ma soprattutto dopo essere diventata mamma, ho imparato il piacere avvolgente di una bella lettura condivisa. Ancora adesso che mia figlia ha 8 anni ogni giorno troviamo un momento per assaporare insieme una storia. È una fase di decompressione dalla frenesia della giornata, un momento che mi permette di dirle: "Ci sono, sono qui per te e con te!". E ora che ha una buona autonomia nella lettura ciò che mi emoziona di più è vederla arrivare in salotto con un libro e dirmi "Mamma te lo posso leggere?".

Una credenza assurda e dannosa è credere che non sia più necessario e soprattutto educativo continuare a narrare storie per un bambino ormai autonomi nella lettura. Che bisogno ci sarebbe allora di attori, cantanti, narratori? Tutti noi potremmo leggere da soli le parole che l'artista ha composto, ma cerchiamo disperatamente l'emozione che solo la sua interpretazione ci sa donare.

### **Aprire una libreria è una bella sfida alla nostra epoca dove tablet, ebook rubano tempo alla lettura di «veri libri». Che cosa ti ha spinto ad aprire questa bellissima libreria?**

La fine di un percorso che mi aveva dato tanto, e la volontà di non sottostare a dinamiche lavorative che avrebbero permesso ad altri di gestire il mio tempo in base alle esigenze del momento. Era un periodo confuso, pieno di incertezze ma saldi punti di riferimento. Mio marito un giorno mi ha detto «vediamola come un'opportunità per dare vita a qualcosa di bello e di nostro. Qual'è il tuo sogno nel cassetto in questo momento?»

Dieci minuti dopo aveva trovato un corso che ci avrebbe fornito informazioni su un mestiere tutto da imparare. Tre mesi dopo ha trovato il locale giusto dove far nascere la nostra piccola libreria.

C'è ancora tanto da imparare, tanto da costruire e perfezionare ma ho scoperto di avere risorse interiori che non pensavo di possedere.

### **C'è uno psicologo, uno scrittore, un pedagogista, che ti ha ispirata e ti ha aiutata a conoscere e capire meglio i bambini?**

Il primo esame dato all'università verteva su la vita di Maria Montessori e il metodo. È stato colpo di fulmine vero, perchè nei suoi testi trovavo concetti come rispetto, fiducia, autonomia, tre grandi fallimenti che avevo vissuto nella mia esperienza scolastica.

Iniziare a lavorare in un nido tradizionale mi ha fatto comprendere che mi mancava qualcosa, quello non poteva essere il modo più corretto per prendersi cura dell'uomo del domani. Non in quel modo, non con quelle modalità.

Sono tornata a studiare, ho approfondito il metodo e ho capito che è l'unico modo per comprendere il bambino. Studiare per conoscere ciò di cui ha bisogno, preparare un'ambiente adatto e stimolante, ritirarsi in un angolo e osservare il divenire del bambino.

### **Quale citazione della Montessori ti piace di più?**

*"...è un amore d'intelligenza, che vede, osserva e amando costruisce. Quell'ispirazione che spinge i bambini a osservare si potrebbe chiamare, con un'espressione dantesca, "intelletto d'amore". [...] L'intelligenza del bambino, poiché egli osserva con amore, e mai con indifferenza gli rivela l'invisibile." (Il segreto dell'infanzia)*

### **In che modo la tua esperienza di educatrice montessoriana al nido ti aiuta nel lavoro alla libreria?**

Per prima cosa nell'organizzazione dello spazio. Il mobilio è essenziale, le librerie sono bianche in modo da far risaltare ciò che viene posto all'interno. Nello spazio adibito alla vendita ci sono un tappeto, due poltrone, una per i grandi e una per i piccoli, e un piccolo tavolo con due sedie in modo da permettere a chi entra di scegliere il posto che preferisce per leggere.

Cerco di posizionare i libri sugli scaffali in modo che la copertina sia ben visibile. Questo permette ai piccoli lettori di orientarsi tra le proposte e lasciarsi guidare dalla libera scelta.

Quando un bambino entra in libreria è a lui che mi rivolgo per primo salutandolo e ponendomi alla sua altezza. Se ci conosciamo scambiamo qualche battuta su come sta, come va a scuola, se è di ritorno da una passeggiata o in giro per commissioni. Se non ci conosciamo mi presento, spiego alla mamma e al papà dove possono trovare i libri di cui hanno bisogno.

Le domande più frequenti sono: "Ma è una ludoteca?", "I libri si possono sfogliare?" "Ma sei sicura che posso darglielo? E se lo rompe?".

In questo anno e mezzo non mi è mai capitato che un bambino strappasse un libro intenzionalmente. Spesso accettano, con un po' di diffidenza iniziale, che mi sieda e legga loro una storia. Osservia-



mo la copertina, le illustrazioni, chiedo aiuto per voltare le pagine e al termine del racconto chiedo loro di rimettere il libro sullo scaffale. Tornano sempre con un altro libro da leggere.

Con i genitori dei piccolissimi 0-3 anni spesso ci ritroviamo a parlare delle problematiche più comuni di quell'età: sonno, pannolino, distacco, attività da proporre in casa ed è lì che la mia esperienza pregressa di educatrice mi viene in aiuto. I genitori hanno bisogno del confronto per non sentirsi gli unici a vivere un particolare disagio. Un buon libro che permetta una diversa forma di comunicazione con il bambino, una parola di conforto, un piccolo suggerimento avulso da qualsiasi giudizio aiutano a vedere la situazione con l'animo più leggero.

**I bambini piccoli sembrano essere attratti «naturalmente» dai libri, però quando crescono sembra che la loro relazione con i libri diventa più difficile. Come lo spieghi?**

Durante questa mia giovane esperienza ho notato che ai bambini viene richiesta una maggiore autonomia nella lettura appena varcano la soglia della prima elementare. Ho sentito frasi del tipo: *“Devi scegliere un libro perchè ti devi esercitare da solo nella lettura.”* - *“Guarda che se non lo leggi poi non te ne compro un altro”* - *“No, niente libri con le illustrazioni, sono da bambini piccoli”*.

Se si assume un atteggiamento costrittivo e critico di questo tipo, il bambino non sentirà più il piacere che deriva da una buona lettura. Ma avrà solo l'ennesimo compito da portare a casa per compiacere qualcuno, tranne se stesso.

E se non sarà un atteggiamento di questo tipo ad allontanare il giovane lettore dal libro saranno gli impegni scolastici e sportivi, gli amici e la tecnologia. Dobbiamo essere pazienti e proteggere con cura il semino che abbiamo piantato, superare l'inverno e avere fiducia.

**Mi sono spaventata quando ho visto un bimbo di poco più di un anno fare scivolare le dita sulla pagina di un libro come se fosse un touch screen... questo faceva ridere i suoi genitori ma io lo trovo triste. E tu che ne pensi?**

Spaventa anche me. Ma non perchè il bambino sappia compiere un gesto così semplice appreso attraverso un naturale processo di imitazione. Ciò che mi spaventa è la facilità con cui un genitore, rinforzato positivamente dalla “competenza” del figlio, gli permetta di utilizzare in maniera autonoma un oggetto che lo isola totalmente da ciò che lo circonda. Anche qui bisogna sapere trovare il giusto compromesso tra il buon senso e il tempo storico nel quale viviamo.

**Maria Montessori insisteva molto sulla necessità di proporre solo storie reali ai bambini piccoli e non cose immaginate, senza dare peso alla realtà. Perché questa sua insistenza? Si trovano facilmente libri di questo tipo?**

Il bambino molto piccolo, sotto i 18/24 mesi ha bisogno di decodificare la realtà che lo circonda. Una realtà composta da mamma, papà, fratelli, sorelle, animali domestici, nonni e rievocare attraverso il libro le sue esperienze quotidiane come la nanna, la pappa, il cambio, la giornata al nido. Libri di questo tipo catturano maggiormente l'attenzione del bambino perchè gli raccontano qualcosa in più di lui.

È difficile trovare libri di qualità per i piccolissimi, che non abbiano immagini confuse o troppo colorate. Una collana che consiglio spesso e che pian piano si sta arricchendo di titoli nuovi è *Bohemi-mini-mini* editi da Boheme Press. Brevissimi racconti che narrano il mondo del bambino così come lui lo vede. Nella serie ci sono quattro libri dedicati ai momenti principali della giornata del bebè: Risveglio, pappa, bagnetto e addormentamento. Le illustrazioni sono semplici, lo sfondo della pagina bianco fa risaltare le immagini e il libro cartonato è facilmente fruibile dal bambino.

**Come decifrare i gusti dei bambini? Come sapere quale libro potrebbe scatenare una loro passione?**

Ascoltandoli e permettendogli di scegliere. Questo non significa che l'adulto debba essere solo spettatore, ma paziente e sapiente osservatore.

Ci sono testi bellissimi rivolti a genitori ed educatori, come *Me lo leggi* di G. Cozza o *Leggimi forte* di R. Merletti e B. Tognolini, che attraverso un linguaggio semplice ed esempi concreti aiutano a capire come crescere piccoli lettori seguendo lo sviluppo linguistico, cognitivo ed emotivo dei bambini.

A livello nazionale troviamo *Nati per leggere*, un progetto che vede il coinvolgimento di pediatri, bibliotecari, operatori e lettori volontari, i quali attraverso incontri informativi, pubblicazioni bibliografiche, corsi di formazione e letture ad alta voce offrono un vasto programma di sostegno alla famiglia, agli educatori e ai librai.

Conoscere le tappe di sviluppo di un bambino ci permette di comprendere meglio le sue reali esigenze e sostenerlo nella scelta.

Occorre procedere per tentativi, senza avere fretta di dire: *“Mio figlio non ama la lettura. Strappa i libri. Preferisce vedere la tv. Non si ferma a leggere seduto con me”*.

Dobbiamo affidarci a lui e porci all'ascolto di ciò che ha da dirci: *“Sono piccolo e questo libro è troppo delicato per me. Le mie mani hanno bisogno di esplorare i diversi materiali”, “Ho appena imparato a camminare e sto lavorando affinché le mie gambe diventino forti per sostenermi.” “Sono grande ma se troviamo un libro divertente da leggere insieme penso che questa tv la spegnerò.”*



**Come spieghi il fatto che ad una certa età i bambini vogliono sempre sentire la stessa storia, mentre gli adulti se ne stancano? Perché è importante continuare a leggerla?**

M. Montessori diceva: *“Per gli adulti la ripetizione può sembrare inutile, noiosa, poco gratificante ma per il bambino essa è la strada maestra per apprendere”*.

È innegabile che un adulto al quale viene chiesto di rileggere per la trentesima volta proprio quella storia e solo quella sia messo a dura prova. E allora dobbiamo chiudere gli occhi e immaginare davanti a noi un piccolo esploratore che sta cercando di capire la realtà che lo circonda e non riesce a farlo tutto in una volta. Solo la ripetizione gli permetterà di dare un senso agli eventi, collocarli nel posto giusto dentro di sé in modo da poterli rievocare al momento del bisogno. Quando da quella storia avrà preso tutto quello di cui ha bisogno potrà aprirsi a nuove scoperte.

**È meglio leggere davvero seguendo il testo o raccontare riassumendo la storia?**

Quando leggo seguo sempre il testo perchè ho un pessimo rapporto con la sintesi. Inoltre i bambini sono molto esigenti e ricordano perfettamente le parole che ho usato la volta precedente. Amano le parole, soprattutto quelle più ricercate e non di uso comune. Quindi perchè privarli di tale piacere?

**Ci puoi dire quali sono i tuoi colpi di fulmine con i libri?**

Domanda difficile. Non saprei dirti. A volte sono le illustrazioni delle copertine, a volte il racconto ascoltato, a volte il colpo di fulmine avviene nella lettura con i bambini, quando capisco che siamo tutti lì uniti da quelle parole.

**Io sono in difficoltà quando le illustrazioni sono un po' bruttine, quando non sono disegni raffinati. Secondo te è più importante il testo o le illustrazioni?**

Nel suo saggio sulla lettura ad alta voce *Leggimi forte* Bruno Tonolini dice «*Per immaginare, la mente ha bisogno di immagini*».

Un libro con illustrazioni curate permette a chi legge di costruire il proprio bagaglio di immagini, nel quale notare piccoli particolari che spesso diventano spunto per raccontare esperienze vissute.

L'illustrazione è un'arricchimento al testo, è un'altra modalità di narrazione che apre infinite strade di interpretazione.

C'è un libro che amo molto e s'intitola *Come, cosa?* edito da Orecchio Acerbo, scritto e illustrato da Fabian Negrin. Il racconto inizia su un molo dove una donna chiede al marito - "*Ehi, che vuoi mangiare per cena?*" - *Purè di patate!* - Il vento soffia. - *Come? Cosa? Due grandi frittate?*". Nella pagina successiva si vede la mamma affacciarsi nel cortile di casa e dire al figlio - *Stasera tuo padre vuole due grandi frittate!*" - Il vento sbuffa - *Come? Cosa? Delle palme impanate?*

Di pagina in pagina è un susseguirsi di persone e fraintendimenti linguistici provocati da un vento impetuoso che fischia, si gonfia, infuria, si scatena, impazza e ulula. Nella pagina tutto vola, frulla e turbinata e tu lo senti quel vento nelle orecchie. E senti anche le tante risate di chi ascolta.

**Da educatrice montessoriana potresti dare alcuni consigli per fare amare i libri? Al nido, alla scuola dell'infanzia?**

Rilassarsi. Aprire un libro e leggerlo al bambino senza immaginarlo nella propria testa tra qualche anno sommerso di volumi impegnati e primo della classe. Leggere insieme è un atto d'amore, è come dare un abbraccio, una carezza, è prendersi cura dell'altro.

Quando il bambino sente che dietro a quel gesto c'è solo il piacere dello stare insieme e non un atto intenzionale volto a voler per forza insegnare qualcosa, allora prenderà il libro mille e mille volte e ancora una.

Diamogli fiducia e permettiamogli di fare da soli. ■

# Una, due, tre lingue?

DAL METODO T.P.R. AI TRE TEMPI MONTESSORIANI

*AMALIA FALCIONE – Nata a Losanna, si è diplomata in commercio e ha preso la specializzazione in economia aziendale. Ha lavorato per più di sei anni in una multinazionale nella gestione dei flussi monetari. Nel 2007 si è trasferita in Italia dove ha collaborato per varie aziende e creato progetti di analisi. Prima della nascita di sua figlia ha deciso di cambiare vita. Ha iniziato a leggere e a formarsi partecipando a vari seminari. Nel 2016 ha creato i primi gruppi per l'apprendimento della lingua francese per bambini dell'asilo e della materna e ora lavora anche con gruppi della scuola elementare e media. Collabora con l'asilo e la materna Montessori a Maglie e con la scuola elementare Montessori di Lecce dove tiene un laboratorio di francese.*

È GIUSTO PARLARE DUE O TRE LINGUE AI bambini? È giusto crescere bilingue?

Per esperienza personale direi proprio di sì. Anche perché molti paesi nel mondo adottano più lingue ufficiali come nelle Americhe o semplicemente in Europa come in Lussemburgo dove si parla lussemburghese, tedesco e francese oppure l'Olanda dove si insegnano oltre le due lingue ufficiali, olandese e frisone, anche l'inglese, il francese e il tedesco.

È molto importante chiarire come considero l'essere bilingue. Essere bilingue vuol dire usare due o più lingue regolarmente, non parlarle perfettamente. Come sviluppare il bilinguismo dalla nascita? Il cervello del bambino è perfettamente capace di gestire due o più lingue contemporaneamente, impara qualsiasi lingua senza sforzo, esattamente come si impara a camminare. Purtroppo, essere circondati da pregiudizi e attitudini negative rende più difficile l'apprendimento di varie lingue. Per questo motivo, ci dovrebbe rasserenare il conoscere i vari vantaggi cognitivi dell'ascoltare e comprendere altri suoni: per esempio la maggiore consapevolezza dell'altro e una maggiore flessibilità mentale (attenzione selettiva, passaggio da



un compito all'altro e capacità di valutare il proprio comportamento).

Inoltre si parla molto del “mescolare” una lingua con l'altra, ma dobbiamo spiegare che cosa può significare il *code-mixing* o il *code switching*.

Non devono essere scambiati per un errore o una mancanza di acquisizione o tanto meno per un problema di linguaggio. Alternare le lingue rappresenta una risorsa comunicativa perché si manifesta nel momento in cui il bambino ha avuto accesso a entrambe i suoni fin dall'infanzia e ha potuto integrare i vari messaggi di entrambe le lingue simultaneamente. Questo fenomeno è stato inizialmente interpretato come accorpamento delle lingue che il bambino avrebbe differenziato solo con il tempo. In realtà, gli studi recenti indicano che i bambini tengono separate le lingue fin dall'inizio e che il *code-mixing* è per loro una risorsa usata soprattutto per colmare una mancanza di lessico. È noto infatti che nei primi anni lo sviluppo lessicale dei bilingui procede allo stesso ritmo dei bambini monolingui, cioè i bilingui conoscono lo stesso numero di parole, ma suddi-

viso fra le due lingue, ed è quindi frequente che debbano fare incursioni nei due vocabolari.

IL METODO T.P.R. (*TOTAL PHYSICAL RESPONSE*)  
E MARIA MONTESSORI

Sono mamma di una bambina che compie cinque anni tra poco e dopo la sua nascita, oltre il mio avvicinamento al metodo Montessori per la sua educazione, ho iniziato a parlarle sempre in francese. Dopo pochi mesi, iniziai anche un percorso di playgroup in inglese includendo filastrocche quotidiane. Ho scelto l'attività del bagnetto per comunicare con la terza lingua. Compiuti dieci mesi, siamo partiti per un viaggio dai nonni, e giocando con lei e mia madre nel bagnetto, cominciai a chiederle in inglese: “*baby where is the arm?*”, “*baby where is the nose*”, così per la bocca, gli occhi, il piede, il dito, la gamba e la pancia. Con un sorrisone, mi indicava ogni parte del corpo richiesta. Stranamente ero stupita. Avviando il percorso del trilinguismo pensavo solo di aiutarla a modellare il suo cervello e registrare un suono ancora diverso dall'italiano o dal francese.



Semplicemente giocando con lei nel bagnetto avevamo registrato il “comando”. Ho scoperto questo strumento avviando delle ricerche perché desideravo dare una ragione in più a questa mia scelta. Ho trovato una risposta semplicemente leggendo un articolo del professore di psicologia presso la San José State University, James J. Asher, che sviluppò la tecnica T.P.R. (*Total Physical Response*) negli anni sessanta.

Il metodo T.P.R. è una strategia che introduce lo studio di una lingua a partire dall'esecuzione di istruzioni verbali, per questo parliamo di “comandi”. Il professore Asher preferisce usare il termine “strumento” in alternativa a metodo o approccio per definire il T.P.R. Un strumento è più flessibile e può essere usato con qualsiasi metodo o approccio. Il principio su cui si basa tale metodo consiste nella riflessione secondo cui la comprensione orale rappresenta l'azione. Essa richiede il coinvolgimento di tutte le modalità del bambino: audio-orali, affettive, motorie e visive.

La comprensione è rilevante nell'insegnamento della lingua, perché il bambino si dedica a de-

codificare le parole o espressioni nel flusso dei suoni a cui è esposto e, conseguentemente, ad attribuire loro un significato.

È un metodo molto efficace nell'acquisizione di una lingua perché permette di giocare ed acquisire vocaboli con gesti e movimenti. I bambini non vengono forzati ad un bilinguismo attivo ma si presenta loro una serie di elementi linguistici che verranno accantonati e poi usati. Si tratta di creare un vocabolario inesistente nella madre lingua ma registrato in un'altra lingua, che diventa allora attivo.

Per questo motivo, e con la possibilità di usare questo strumento d'apprendimento, ho colto nei vari materiali montessoriani di mia figlia la possibilità di utilizzare e d'integrare il metodo di Maria Montessori. Per lei il linguaggio è la base della vita sociale perché *“determina quella trasformazione dell'ambiente che noi chiamiamo civilizzazione”*.

Il periodo sensibile per il linguaggio si estende per un lungo periodo (circa 7 anni) e il bambino ha la possibilità di ampliare una competenza sulla base di un interesse naturale.



Il bambino non impara il linguaggio in maniera conscia, bensì lo assorbe dall'ambiente. Infatti Maria Montessori parla di “periodi sensitivi” nel libro *La mente del bambino*: “Grazie alle energie nebulari del linguaggio il bambino diviene capace di distinguere i suoni del linguaggio parlato dagli altri suoni e rumori che gli giungono mescolati nel suo ambiente [...] ma da questa nebula ogni lingua, che il bambino [...] troverà nel suo ambiente [...] si svilupperà nello stesso tempo e con lo stesso procedimento in tutti i bambini del mondo.”

A questo punto, si ha tutto il materiale per poter creare una situazione di curiosità per la fascia d'età 0-3 anni. Innanzitutto, accudendo un orsacchiotto oppure una bambola come si fa nella vita pratica di Maria Montessori, parlando in inglese, francese o qualsiasi altra lingua, tocchiamo immediatamente il concetto del *Typical Physical Response* e dunque lavoriamo con il comando (laviamo il braccio, laviamo il viso) e registriamo le diverse parte del corpo in un'altra lingua. Ovvero, come leggere un libro nella lingua materna trasmette curiosità, leggere un libro in un'altra lin-

gua trasmetterà la stessa curiosità. L'esperienza favorisce delle piccole storie con la possibilità di attivare “il comando” (T.P.R.) nel gioco, nella canzone o nelle nomenclature.

Per il mio percorso in francese, ho scelto la collezione *Bébé Balthazar* di Marie-Hélène Place e Caroline Fontaine-Riquier, che illustrano delle storie integrando la pedagogia di Maria Montessori, proponendo libri sensoriali e progressivi. Ad esempio *Écoute le silence* [*Ascolta il silenzio*] in cui Balthazar e il suo amico Pépin udiranno il silenzio e i rumori dolci e familiari come applaudire o grattare un cartone.

Dopo la lettura con la visione delle immagini e anche la possibilità sensoriale, creiamo il gioco per avere il comando. Prendiamo vari strumenti che il bambino conosce con il materiale sensoriale e cominciamo a fare rumore. Pochi secondi bastano per chiedere il comando “silence” e, mettendo il dito sulla bocca, il comando viene capito e ripetiamo il comando “silence”. Abbiamo il coinvolgimento orale con l'attività motoria. Questo lavoro si farà in modo regolare per un periodo.



Inoltre, possiamo creare delle nomenclature sempre inerenti alla storia. Nella stessa collezione abbiamo *La couleur du ciel* [Il colore del cielo] in cui Bébé Balthazar ed il suo amico Pépin ci portano a trascorrere una giornata fuori, dove scopriremo i colori della natura attraverso il viaggio di una farfalla.

Ho creato una nomenclatura neutra (bianca) con le varie immagini relative alla storia che presenterò in francese. Mostrerò dei cartoncini colorati che consegnerò al bambino, presentandogli il colore in francese, ed egli poggerà il colore attinente all'immagine. Il comando è insieme alla nomenclatura. Quest'ultima sollecita la modalità uditiva, visiva e motoria. Il lavoro con la nomenclatura è favorevole come per la nomenclatura madre lingua, ma per creare un bilinguismo attivo devo poter fare il comando.

Creare l'attività per l'età 3-6 anni è molto piacevole. Si possono realizzare vari giochi dove le modalità visiva, uditiva e motoria creano un bilinguismo "attivo". Il bambino a cui piace effettuare giochi non rimarrà molto in silenzio e inizierà il

suo percorso attivo nella nuova lingua senza faticare.

Certamente, scoprire la lezione dei tre tempi utilizzata nel metodo Montessori arricchisce tutto. Qualsiasi storia raccontata ai bambini può essere collegata ad una sua nomenclatura. Animali, frutta, verdura, colori, vestiti o qualsiasi classificazione con oggetti della nostra vita quotidiana. Aggiungere anche la tombola delle lettere è un bellissimo divertimento per iniziare a creare i suoni e memorizzare le parole.

La mia esperienza è stata molto divertente e le emozioni numerose. Mi piacerebbe raccontarvi mille storie emozionanti vissute con tanti bambini, dai più piccolini che non parlano ancora e al momento di andare via mi salutano con un *Au revoir*, oppure bambini che fanno la spesa con i genitori chiamando la frutta o la verdura in francese. Sono sensazioni bellissime perché semplicemente il bambino dimostra che può, senza fatica, memorizzare un nuovo linguaggio che sarà solo una ricchezza per lui e la sua mente. ■



# Dare un nome alle cose per offrire il mondo

MATERIALI DA AGIRE

**DARIA TROMBACCO** – *Specializzata nel metodo Montessori per la prima infanzia, dal 2008 lavora come educatrice nei nidi Montessori del territorio romano. Nel 2013 si trasferisce a Biella, dove ricopre il ruolo di coordinatrice pedagogica nel Micronido Montessori “Clara Vigliani Albertini” fino a luglio 2017. Da settembre intraprende una nuova avventura lavorativa come educatrice presso lo storico asilo nido Montessori della Banca d’Italia, nella sede di largo Volumnia. Collabora come formatrice con la Fondazione Montessori Italia. Appassionata di letteratura ed editoria per la prima infanzia, è mamma felice di un bimbo di 5 anni.*



TRAMITE IL LINGUAGGIO IL BAMBINO NON SOLO ENTRA IN comunicazione con l’altro, ma si appropria dell’ambiente, fa suo il mondo e le cose, costruisce “*gli schemi percettivi mentali finalizzati ad interiorizzare (cioè ad incorporare nella mente) gli oggetti e i fenomeni che vengono colti dalla realtà.*” Questo permette al bambino di orientarsi nel mondo, di comprenderlo: interiorizzando i nomi e concetti non solo arricchisce il suo vocabolario ma amplia la sua esperienza del mondo.

Nei nidi Montessori questo sviluppo viene accompagnato e sostenuto dalla presenza di uno specifico materiale linguistico che viene gradualmente presentato al bambino, a seconda delle sue capacità e della sua curiosità, permettendo la produzione del linguaggio, l’ampliamento del suo repertorio linguistico e l’acquisizione di nuovi termini e la cristallizzazione di parole già conosciute. Le nomenclature sono sicuramente tra i materiali più rispondenti a questa necessità, favorendo lo sviluppo e l’arricchimento linguistico del bambino, aiutandolo nell’associazione e nell’identificazione della parola con l’oggetto che gli corrisponde, in seguito nella transizione dall’oggetto concreto al simbolo dell’oggetto stesso, nella creazione di categorie, nella capacità di discriminare. Questo materiale risponde ad un’esigenza primaria del bambino e della mente umana: quella di comprendere ciò che lo circonda. Tramite la forma linguistica si attribuisce significato, si decodifica, si classifica e interpreta la realtà.

Creare strutture logiche di pensiero, categorie mentali che ren-



dono intelligibile il mondo e lo scibile, permette di appropriarsene: tramite le parole, i nomi, possediamo oggetti e concetti, creiamo e sviluppiamo un ordine psichico che ci permette di organizzare i pensieri e compiere un'opera di analisi e decifrazione del reale, attraverso la costruzione di un "sistema ordinato" di categorizzazione, appunto "classificato".

Se intorno ai 12 mesi la nomenclatura è necessaria per la cristallizzazione del nome associato all'oggetto (importantissimo in questa età è l'utilizzo di oggetti reali, in quanto il bambino affacciandosi al mondo ha la necessità di conoscere ed esperire il reale), crescendo questa diventa non solo un aiuto nell'ampliamento del vocabolario ma un vero e proprio strumento "scientifico" utile a comprendere, comparare, ricercare.

Questo è possibile grazie all'evoluzione e alle infinite possibilità che presenta questo materiale: le nomenclature si modificano seguendo infatti lo sviluppo del bambino, nell'ambito linguistico e della sua conoscenza del mondo, passando dal globale al particolare (ad esempio partendo dalla nomenclatura classificata degli animali della fattoria, si arriverà a quella delle razze dei cani o dei cavalli classificati a seconda del colore del manto, degli animali diurni e notturni e così via), dal reale all'astratto (presentando rappresentazioni, simboli e immagini del concetto), dal semplice nominare l'oggetto o l'immagine che si presenta per permettere al bambino piccolo (dai 12 ai 18 mesi) di "isolare" e interiorizzare la diade nome-oggetto (o nome-immagine) alla possibilità di avviare delle vere e proprie conversazioni, approfondendo, confrontandosi, interrogandosi su un oggetto o un'immagine (nei bambini più grandi del nido saranno la curiosità e la voglia di capire le connessioni tra le varie categorie).

Questo impone all'educatore un attento lavoro di osservazione che accompagni gradualmente lo sviluppo linguistico dei bambini, colga i loro interessi e rinnovi la curiosità, la sete di sapere e la "fame di parole" dei bambini (P. Meluco), tramite la produzione di materiale curato e rispondente a criteri scientifici (aderenza alla realtà e proporzionalità) e di estetica.

Questa osservazione costante, pilastro nell'azione pedagogica dell'educatore montessoriano, porta l'esperienza del maestro a progettare proposte non solo adeguate allo sviluppo e alla crescita dei bambini ma che seguano il flusso del loro interesse, lo alimentino e offrano ai piccoli ospiti del nido la possibilità di nuove esperienze.

Questo lavoro è fondamentale in quanto è proprio l'interesse del bambino che mostra all'educatore la via da seguire, suggerendo percorsi nuovi, in cui materiale familiare e di uso quotidiano (preservandone e rispettandone il corretto utilizzo) può dar vita alla progettazione di proposte che possono rivelarsi per i bambini e per l'educatore dei nuovi itinerari di ricerca e stupore.

#### UN ESEMPIO SIGNIFICATIVO

È primavera. Il prato di Villa Clara è pieno di fiori variopinti. I

bambini li osservano, li raccolgono e grande è il loro interesse. Tutti i sensi sono in allerta: l'occhio è attratto dai colori vivaci e dalle diverse sfumature. La mano saggia tramite il tatto le varie consistenze: i petali leggeri, le foglie a volte lisce talvolta tumentose. I bambini chiudono gli occhi e avvicinano i fiori ai loro nasini per coglierne il profumo.

I più grandi incuriositi e ricercatori insaziabili si avvicinano alla maestra per sapere come si chiamano i vari fiori. Per loro è essenziale scoprirne l'esatta nomenclatura. Il termine "fiore" è troppo generico per indicare tutta quella varietà e non appaga la loro voglia di conoscenza.

I bambini si soffermano anche sulle sfumature ricchissime dei colori: *"Maestra questo fiore è giallo (riferendosi ad una primula) ma anche questo è giallo (indicando un narciso) ma di un altro giallo!"* (Alessandro 3 anni)

Osservando i bambini si ha la percezione del loro immenso interesse, non vi è solo la volontà di esplorare ma in loro c'è il desiderio di ricercare, di comparare, di comprendere il mondo che li circonda. Seguendo questo interesse l'equipe educativa produce una serie di nomenclature classificate dei fiori presenti in giardino utilizzando il bellissimo albo illustrato *Inventario dei fiori* edito dall'Ippocampo, che contiene al suo interno delle immagini dei vari fiori. Immagini belle, dettagliate e molto aderenti al reale.

Con l'equipe educativa riflettiamo sul fatto che un'attività di nomenclatura di questo genere perderebbe molto del suo senso se circoscritta nell'area delle attività linguistica presente al nido. I bambini hanno manifestato un interesse che non è esauribile con questa attività. Capiamo che si deve dare l'avvio ad un progetto di ricerca e che il luogo di questa ricerca deve essere il giardino. Questa attività si presta ad elaborare un progetto trasversale in cui è doveroso tener conto di ciò che si è osservato: le impressioni sensoriali che i fiori hanno suscitato nei bambini, l'interesse per la nomenclatura esatta fino a giungere ad un vero e proprio lavoro di botanica descrivendo le parti di cui è composto il fiore. Comprendiamo che i bambini dovranno essere coinvolti in tutte le parti dell'attività.

Così dopo aver preparato accuratamente tutto il materiale necessario, in un bella mattinata assolata, mi avvio con il piccolo gruppo di ricercatori (bambini e bambine di età compresa tra i 30 mesi e i tre anni e mezzo). Con i bambini andiamo a "caccia di fiori". Ogni bimbo munito di un bicchierino trasparente raccoglie, osserva, annusa i diversi fiori. Ci sono tantissime varietà e i bambini sono stupiti dalla ricchezza che la natura offre.

Alla fine della raccolta, la maestra e i bambini si spostano in un'altra area del giardino dove la maestra in precedenza ha preparato il piano di lavoro dove i bambini procederanno nella loro ricerca. Sul piano vi sono diversi bicchierini con un bollino indicante un colore. I bambini sono invitati a dividere i fiori raccolti per colore. Una volta svolto questo lavoro, vedendo i fiori raggruppati per colore, i bambini notano la gamma delle sfumature. Alessandro che già in





precedenza aveva mostrato interesse su questo punto esclama con stupore *“Maestra i gialli sono tanti ma i verdi sono tantissimi!!!”*

La meraviglia della scoperta attraverso i sensi dell'olfatto e della vista catalizza l'attenzione dei bambini, che curiosi si appassionano ad un lavoro di nomenclatura dei fiori raccolti. L'occhio scruta, valuta, osserva le immagini esposte e i fiori raccolti. Eleonora (34 mesi) afferma soddisfatta *“Questa è proprio la viola mammola!”*.

Il loro interesse ancora non è esaurito, così ci addentriamo in un'attività di botanica, utilizzando l'incastro del fiore e vedendo insieme le diverse parti che compongono il fiore: il pistillo, la corolla, il calice, lo stelo.

Questa esperienza permette di capire a noi educatori quanto la conoscenza della natura attraverso l'osservazione diretta permette al bambino di comparare, comprendere, addentrarsi nella scoperta e nella conoscenza del mondo che lo circonda. Permette di capire l'importanza dell'utilizzo di un materiale versatile e ricco di potenzialità come le nomenclature che già dal nido possono essere utilizzate come strumento di ricerca e di arricchimento culturale.

Inoltre questa esperienza ci mostra come gli interessi dei bambini, anche piccoli, sono alti: *“Ciò che conquista il bambino deve essere interessante, deve affascinarlo. Bisogna offrirgli cose grandiose: per cominciare offriamogli il Mondo. L'anima del bambino si nutre di grandezza.”* (M. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza*) ■

#### BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

B. Q. Borghi, *L'educazione comunicativa e linguistica, Star bene al nido d'infanzia: strumenti per la gestione organizzativa ed educativa dell'asilo nido* a cura di B. Q. Borghi, Azzano San Paolo, Edizioni Junior, 2006.

P. Melucco, *Le nomenclature classificate: la fame di parole*, [www.montessoriinpratica.it](http://www.montessoriinpratica.it)

M. Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 2006

M. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza*, ed. Franco Angeli, 2009.

# LinguisticaMente Montessori

UN'ANALISI DEI MATERIALI DI PSICOGRAMMATICA

MORGANA MEDINA, SONIA ZANOLA – *Dottoresse in Scienze della Formazione Primaria con Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli alunni con disabilità; specializzate nel metodo Montessori per Casa dei Bambini e Scuola Primaria; insegnanti di Scuola Primaria.*

LINGUISTICAMENTE MONTESSORI AMPLIA IL lavoro svolto nell'ambito matematico al fine di approfondire la riflessione sulla possibilità di favorire i processi di apprendimento dei bambini, in particolar modo basandosi sull'utilizzo del materiale Montessori e allo stesso tempo contestualizzare gli stessi materiali all'interno della didattica per competenze in uso nella scuola pubblica.

Inizialmente è stato ritenuto necessario approfondire le conoscenze attraverso uno studio teorico, indagando la letteratura e ricercando le teorie che riguardassero lo sviluppo del linguaggio.

In un secondo tempo tali conoscenze sono state ricondotte ai processi cognitivi che sottostanno all'acquisizione della lettoscrittura.

Per quello che riguarda gli aspetti teorici dello sviluppo del linguaggio, sono state confrontate la teoria comportamentista di Skinner, quella innatista di Chomsky e quelle costruttiviste di Bruner e Piaget con quelle di Maria Montessori.

Secondo la visione Montessoriana, il linguaggio "si sviluppa naturalmente come creazione spontanea" (M. Montessori, *La scoperta del bambino*, p.114) (ed in questo concorda con le teorie innatiste) ma si evolve all'interno di un contesto cul-

turale in quanto "gli uomini per esprimere qualsiasi loro attività devono mettersi d'accordo e per farlo debbono servirsi del linguaggio, uno degli strumenti più astratti che esistano." (M. Montessori, *La mente del bambino*, p.113) (in linea con gli studi socio-costruttivisti)

Per comprendere appieno i processi sottostanti all'acquisizione della lettoscrittura si è fatto riferimento alla teoria di Uta Frith, la quale ritiene che tale processo si sviluppi attraverso quattro stadi (logografico, alfabetico, ortografico, lessicale), modello molto simile a quello di Seymour, alle ricerche di Ferreiro e Teberosky, ed al modello di Coltheart. Questi autori ritengono che l'apprendimento della lettura e della scrittura avvengono in contemporanea, secondo stadi predefiniti. Al contrario Maria Montessori ritiene che l'apprendimento della scrittura precede ed è propedeutico all'apprendimento della lettura. Ne *La scoperta del bambino* afferma infatti: "l'esperienza mi ha fatto ben distinguere una netta differenza tra scrittura e lettura, e mi ha dimostrato la non assoluta contemporaneità dei due atti [...] la scrittura precede la lettura [...] chiamo lettura l'interpretazione di un'idea [...] la scrittura è un fatto in cui prevalgono i

*meccanismi psicomotori: nella lettura, invece, interviene un lavoro puramente intellettuale*” (M. Montessori, p. 251) facendo ben comprendere come la scrittura sia un’operazione meccanica, mentre la lettura comporti un processo cognitivo ed interpretativo.

Montessori predispone dunque un percorso di apprendimento graduale. Inizialmente utilizza materiale finalizzato allo sviluppo fino motorio per all’acquisizione della abilità di scrittura dalle singole lettere fin dalla casa dei bambini attraverso, ad esempio, l’utilizzo delle lettere smerigliate. In un secondo tempo si passa alla costruzione delle sillabe e successivamente delle parole, per arrivare poi alla sintassi e ai processi di produzione scritta e comprensione.

La riflessione *“LinguisticaMente Montessori”* vuole restituire l’importanza data alla fase di catalogazione del materiale in termini di processi cognitivi legati allo sviluppo del linguaggio e all’acquisizione delle competenze relative alla lettoscrittura (3-8 anni).

Il focus di questa indagine è stata un’analisi dei materiali di psicogrammatica, ma non sono stati tralasciati quelli che vanno ad incidere sullo sviluppo della competenza linguistica, come alcuni materiali sensoriali. L’analisi approfondita del materiale si è svolta inoltre in seguito allo studio delle Indicazioni Nazionali (2012), delle Competenze Chiave Europee per l’Apprendimento Permanente (2006), delle Competenze di Base e Chiave per la Cittadinanza (2007).

In particolar modo si è scelto di indagare se i materiali, ideati da Montessori nei primi ‘900, fossero ancora realmente in grado di soddisfare le esigenze dei bambini di oggi, e se fossero in linea con le aspettative ministeriali. Per fare questo, alla parte di ricerca teorica si è aggiunta una parte di osservazione in sezione/classe che, attraverso la creazione di checklist, ha permesso di capire come effettivamente i materiali utilizzati dai bambini portassero a sviluppare le competenze richieste in ambito linguistico. Per ogni materiale è stato indagato il processo cognitivo implicato nel suo utilizzo e ricollegato ai traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della Scuola dell’Infanzia e del primo ciclo della Primaria.

Tenendo conto dei risultati di questa analisi sono stati sperimentati ulteriori materiali che an-

dassero ad incrementare lo sviluppo dei processi cognitivi considerati, e si è riusciti a valutare come le conoscenze, emerse durante l’osservazione dei bambini alle prese con il materiale, fossero realmente competenze e quindi applicabili anche in compiti diversi e con risorse più attuali.

Il materiale proposto ha ovviamente le stesse peculiarità di quello ideato da Montessori: semplice e limitato ad un’unica copia, riconduce all’ordine e alla chiarezza, con criteri di autoeducabilità e autocorrezione che liberano il bambino dal peso dell’errore e limitano l’intervento dell’adulto; mediante la lezione dei tre tempi, inizia il bambino allo sviluppo tenendo in considerazione le fasi dei periodi sensitivi. In questo modo i bambini si sentono liberi di agire pur essendo comunque guidati nel loro processo di sviluppo, senza l’utilizzo di premi e punizioni. Questi principi vengono sintetizzati in uno dei motti principali del Metodo *“aiutami a fare da solo”*.

La produzione che può essere artigianale e con materiali facilmente reperibili, consente di ridurre notevolmente i costi, rispondendo così a una delle maggiori critiche rivolte a questa metodologia. In questi termini è possibile pensare ad una introduzione più diffusa nell’ambito della didattica della scuola pubblica.

Questa ricerca ha posto le fondamenta per un lavoro più esteso, ampliabile anche alle altre discipline, in modo da preparare l’insegnante fornendole un corredo di competenze immediatamente spendibili all’interno di una classe a metodo e nello stesso tempo all’interno del panorama della scuola pubblica. Ciò ha messo in dialogo teoria e pratica, cercando di fondere le richieste di conoscenze-abilità-competenze della scuola di oggi ad una metodologia sempre attuale.



**MATERIALE COSTRUZIONI DI PAROLE**

*Descrizione*

- un vassoio
- contenitore con lego - immagini e parole
- contenitore con lego - sillabe

*Presentazione*

Dopo aver afferrato il vassoio l'insegnante si accomoda su un tavolo, insieme al bambino, alla sua destra, posizionando il vassoio davanti a sè.



Afferra il primo lego in cui è presente l'immagine e la dispone sul piano da lavoro. Pronuncia interamente il nome dell'immagine. Pronuncia nuovamente il nome, ma sillabando. Ricerca all'interno del contenitore lego - sillabe la prima sillaba e la incastra sopra al lego - immagine, nel primo spazio a sinistra. Pronuncia ancora una volta, sillabando, il nome dell'immagine. Ricerca all'interno del contenitore lego - sillabe, la sillaba corrispondente e la incastra sopra al lego - immagine, nel secondo spazio.

Ruota l'intera costruzione di lego e verifica la corrispondenza tra le sillabe scelte e la parola scritta.

Accantona a lato la costruzione e prosegue in questo modo fino all'esaurimento dei lego.



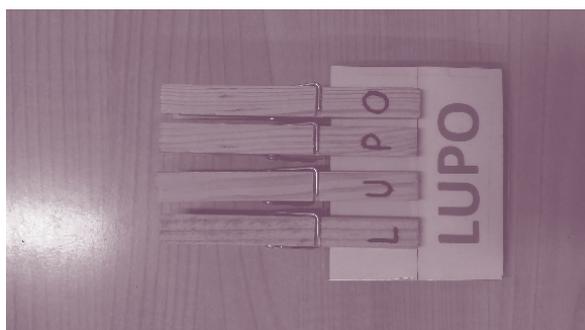
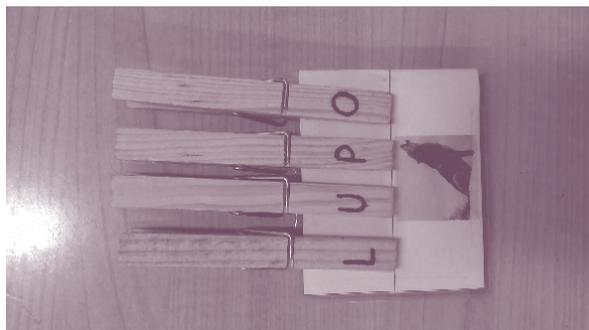
Riordina i lego - sillabe e i lego - immagine nei corrispettivi contenitori.

Sistema il vassoio al proprio posto.

*Competenze*

- Padroneggiare la lettura strumentale (decifrazione)
- Acquisire capacità manuali, percettive e cognitive
- Produrre parole a partire da sillabe





### MATERIALE CON LE MOLLETTE

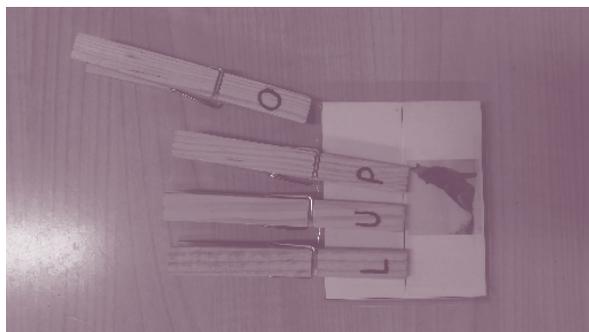
#### Descrizione

- un vassoio
- contenitore con mollette
- contenitore con immagini

#### Presentazione

Dopo aver afferrato il vassoio l'insegnante si accomoda su un tavolo, insieme al bambino, alla sua destra, posizionando il vassoio davanti a sé.

Afferra la prima tessera con l'immagine e la dispone sul piano da lavoro. Pronuncia il nome dell'immagine presente su di essa.



Pronuncia nuovamente il nome, accentuandone l'iniziale. Ricerca all'interno del contenitore con le mollette la molletta necessaria e la pinza sulla tessera con l'immagine, nello spazio bianco dedicato. Pronuncia ancora una volta il nome dell'immagine, sottolineando la seconda lettera. Ricerca all'interno del contenitore la molletta con la lettera corrispondente e la pinza sulla tessera.

Prosegue fino al completamento della parola.

Ruota la tessera e verifica la corrispondenza tra le lettere scelte e la parola scritta.

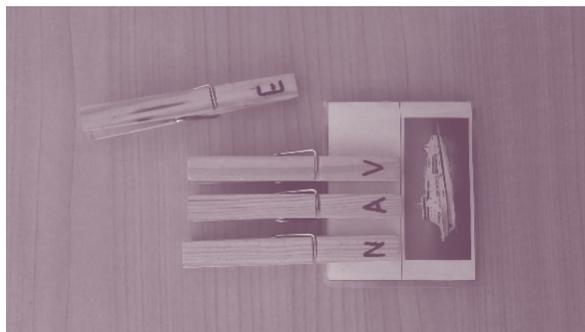
Accantona a lato la tessera e prosegue in questo modo fino all'esaurimento delle stesse.

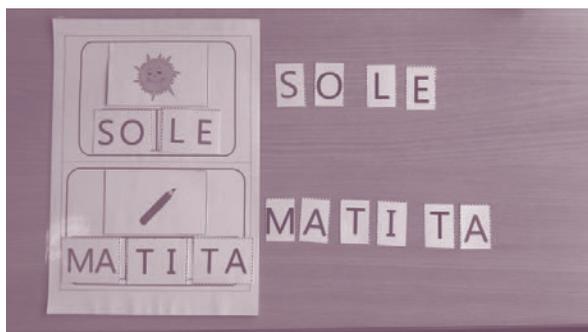
Riordina tessere e mollette nei corrispondenti contenitori.

Sistema il vassoio al proprio posto.

#### Competenze

- Padroneggiare la lettura strumentale (decifrazione)
- Acquisire capacità manuali, percettive e cognitive
- Produrre parole a partire da lettere





### MATERIALE PER LA DIVISIONE IN SILLABE

#### Descrizione

- un vassoio
- contenitore con sillabe
- contenitore con lettere sciolte
- contenitore con immagini

#### Presentazione

Dopo aver afferrato il vassoio l'insegnante si accomoda su un tavolo, insieme al bambino, alla sua destra, posizionando il vassoio davanti a sé. Sceglie immagini con parole bisillabe o trisillabe.

Afferra la prima tessera con l'immagine e la dispone sul piano da lavoro. Pronuncia il nome dell'immagine presente su di essa. Pronuncia nuovamente il nome, accentuandone la suddivisione in sillabe. Ricerca all'interno del contenitore le tessere con le sillabe corrette e le posiziona sotto all'immagine, nello spazio bianco dedicato. Pronuncia ancora una volta il nome dell'immagine. Ricerca all'interno del contenitore le lettere componenti la parola e le dispone accanto all'immagine.



Ruota l'immagine e verifica la correttezza della composizione della parola e della suddivisione in sillabe. Riordina l'immagine e le tessere e passa quindi ad una nuova parola. Al termine riordina tessere e immagini nei corrispettivi contenitori.

Sistema il vassoio al proprio posto.

#### Competenze

- Correttezza ortografica
- Acquisire capacità manuali, percettive e cognitive
- Produrre parole a partire da sillabe ■

#### BIBLIOGRAFIA

J.S. Bruner, *Il linguaggio del bambino*, Armando, Roma, 1987

M. Coltheart, *Functional architecture of language processing system*, *Psychological Review*, vol. 108, 1987

E. Ferreiro e A. Teberosky, *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti, Firenze, 1985, 1992

U. Frith, *Beneath the surface of developmental dyslexia*, London, Erlbaum, 1985

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

M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, 1970

P.H. Seymour, *Developmental dyslexia: A cognitive experimental analysis*, London, Routledge and Kegan Paul, 1985

L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze, 1992



# Chi parla al bambino del piacere di scrivere

NEUROSCIENZE E MATERIALI MONTESSORIANI

*CINZIA PAVAN – Maestra Montessori presso la scuola dell'infanzia pubblica. Psicomotricista P.P.A., Tnpee e Rieducatore della scrittura A.E.D. presso Spazio Psicomotorio - Ce.M.I.A. di Cuneo. Svolge terapia psicomotoria individuale e riabilitazione della scrittura. Conduce attività educative attraverso laboratori di psicomotricità presso le scuole dell'infanzia e asili nido. È consulente nella progettazione e nella conduzione di corsi di formazione per genitori, insegnanti ed educatori.*



L'ESPERIENZA PROFESSIONALE MI HA PORTATO AD OSSERVARE l'interesse dei bambini molto piccoli al mondo della scrittura, facendomi riflettere sulla necessità di interventi educativi precoci e sull'importanza di offrire stimoli per l'apprendimento in corrispondenza ai reali bisogni del bambino, basati sui processi naturali di crescita e non sugli obiettivi di un programma scolastico predefinito.

L'esperienza diventa, in realtà, degna di nota, perchè esplicativa di quanto numerosi autori nella ricerca psico-pedagogica, passata e attuale, hanno osservato con rigore scientifico.

Dalle neuroscienze alla pedagogia scientifica montessoriana, dall'ambito educativo a quello riabilitativo si è concordi nel sostenere che gli apprendimenti scolastici passano attraverso il corpo, il movimento e l'esperienza concreta. Non di meno, sono fondamentali la motivazione e l'interesse, spinte che rendono disponibile la mente ad imparare, senza costrizione e fatica, attraverso un vero e proprio piacere dell'apprendimento.

## IN PRATICA E IN TEORIA

Durante le sedute di psicomotricità è sempre previsto un momento di accoglienza iniziale, si tratta dello spazio delle parole, del non movimento, del pensare, dove ogni singolo bambino si riconosce come parte del gruppo e viene riconosciuto dal gruppo stesso. Il rito dell'incontro prevede di ricevere il proprio nome scritto su una carta adesiva che applicata sulla propria maglietta, dice simbolicamente "io ci sono!".

<  
*La scrittura è ipnotica.*  
 Illustrazione di Elisa Zambelli

Questo, con bambini dell'asilo nido di due anni e mezzo, non è così semplice. Si tratta solo di qualche minuto, ma non è facile da gestire per piccole persone che sono ancora un tutt'uno con il proprio agire corporeo: stare seduti in cerchio, rispettare l'alternanza comunicativa, guardarsi negli occhi, condividere un argomento comune, può essere, infatti, molto impegnativo.

Eppure, nell'attimo in cui io inizio a scrivere il nome di ogni singolo bambino, scende il silenzio totale. Con cura ed estrema lentezza, scrivo amplificando ogni movimento della mano e del braccio, la mia voce accompagna il tratto grafico e, a questo punto, in sala, il silenzio diventa testimone di una completa attenzione da parte dei bambini. Tutti gli occhietti puntano su quella biro che lascia una traccia grafica-sonora da imitare. Il tempo d'attesa, necessario per scrivere l'intero nome, consente al bambino di rielaborare il suono finale, intrecciando fonemi e grafemi in un'espressività che diventa psicomotoria.

I bambini ripetono i miei suoni e movimenti tracciando segni nell'aria con il loro ditino.

Movimento, traccia e voce si sommano in un nome che è espressione e rappresentazione di sé, perché ogni bambino ha la sua personale interpretazione.

La "O" detta "oooOOOooo" sembra essere la più divertente, probabilmente perché quando il tracciato dall'alto scende in basso e poi curva per risalire, ricorda il dondolio. Ma anche la "I" o *il bastoncino* (1<), detta "iiii-bum", che dall'alto scende in basso, accende sonore risate, ricordando le cadute di sedere a terra, tipiche dell'età.

Andando oltre alle cause e agli ipotetici simbolismi, rimane il fatto che i bambini di due anni e mezzo, sono interessati niente di meno che alla scrittura e alla lettura. E se può essere impressionante questo interesse, data l'età dei piccoli, lo è ancor di più verificare, attraverso una lezione in tre tempi (2<), che molti di loro riconoscono alcuni nomi e vocali. Altri, durante il disegno libero, differenziano il proprio scarabocchio dalle prime scritte che vengono eseguite attraverso linee verticali allineate, alle quali fa seguito una dettagliata lettura del proprio nome o dei nomi di mamma e papà.

Di fronte a tanto interesse, l'adulto ha il dovere di nutrire la sete cognitiva ed emozionale dei bambini, fin da piccolissimi. Questo intento è oggi maggiormente supportato non solo dalla buona professionalità degli educatori, ma anche dalla neuropedagogia, che avvalendosi delle ricerche neuroscientifiche, motiva l'intervento precoce basandosi sul concetto di plasticità neuronale, ossia sul fatto che il cervello umano è capace di produrre costantemente neuroni e connessioni, attraverso l'esperienza diretta.

Esiste, infatti, un rapporto significativo tra esperienza precoce e funzione cerebrale: *"le esperienze interpersonali precoci tra bambino e adulto [...] sono in grado non solo di sviluppare le capacità cognitive, ma anche di fungere da regolazioni di ormoni che influenzano direttamente la trascrizione genetica facendo in modo che alcuni geni possano esprimersi ed altri essere silenziati. Viceversa l'assenza di esperienze o*

1>

*Modo di nominare la lettera I di Pietro  
(2 anni e mezzo)*

2>

*Lezione tipica del metodo Montessori:  
1° tempo associazione sensazione  
sensoriale al nome, 2° tempo riconoscimento  
dell'oggetto corrispondente  
al nome, 3° tempo ricordo del nome  
corrispondente all'oggetto.*

*la carenza di cure educative possono esercitare effetti negativi sui contatti tra le cellule nervose (sinapsi) e sui circuiti neurali riducendone la complessità.” (A. Oliviero, p. 6)*

Ma c'è di più: la plasticità cerebrale è tale al punto che le aree del cervello legate all'analisi delle informazioni uditive e visive, necessarie per l'apprendimento della lettura e scrittura, sono attivate anche da stimoli sensoriali differenti come ad esempio da stimoli tattili. Ne deriva che nel corso del suo sviluppo, il cervello ha bisogno di fare esperienze tattili e motorie proprio per poter sviluppare le aree del linguaggio e del pensiero complesso. Il rapporto tra sensi e motricità è per la neuropedagogia centrale, così come la certezza che la mente infantile sia concreta e basata sull'interazione diretta.

I bambini, quindi, oltre a usare orecchie e occhi devono poter imparare a leggere e a scrivere utilizzando anche il tatto che, proprio nella prima infanzia, è più sviluppato. L'interazione tra visivo e uditivo è legata dal tatto ed attraverso questo, il bambino impara a riconoscere le parole molto velocemente. Il linguaggio, infatti, non si colloca solo nelle aree del linguaggio che risiedono nell'emisfero sinistro, ma dipende da una rete di interazione con altre aree del cervello, specializzate nella rappresentazione di oggetti, nella percezione e nella motricità.

In particolare, per il linguaggio scritto, ha un ruolo fondamentale il lobo parietale della corteccia che si attiva in risposta a lettere coerenti cioè con significato, ma anche di fronte a lettere incoerenti. Scrivere, infatti, significa tracciare dei segni in varie direzioni: alto, basso, a destra e a sinistra e implica l'utilizzo delle competenze spaziali che dipendono appunto dal lobo parietale.

Ma è ancora nel lobo parietale che afferiscono gli stimoli tattili, dolorifici, pressori e termici. La parte sinistra controlla la comprensione del linguaggio scritto e parlato, la memoria delle parole e le capacità matematiche. Il lobo parietale destro, invece, controlla le attività visuo-spaziali, come la capacità di orientare un'immagine nello spazio e di farla ruotare, la percezione della traiettoria di un oggetto in movimento e della posizione delle varie parti del corpo.

Sulla base di queste considerazioni l'intervento precoce sembra avere un duplice scopo: stimolare la funzione cerebrale, ma anche rispondere ad un bisogno intrinseco dell'essere umano, ossia di imparare attraverso il tatto, il movimento e il proprio corpo, perché è proprio così che funziona il nostro cervello. L'apprendimento della scrittura implica competenze motorie, percettive, spaziali: sono queste aree particolarmente ricettive proprio tra i due e quattro anni. Nella prima infanzia il bambino è pronto ad apprendere, chiede di conoscere attraverso l'esperienza concreta e dimostra di riuscirci anche rispetto a concetti che sovente si ritengono idonei esclusivamente per i più grandi e che probabilmente varrebbe la pena affrontare come processi di lunga durata.

A questo punto è inevitabile il collegamento con Maria Montessori che prima ancora della nascita delle neuroscienze, aveva già ben evidenziato i periodi sensitivi (3>) e le caratteristiche della

<3

*Periodi particolarmente ricettivi, di sensibilità speciale che caratterizzano un solo arco di tempo della crescita. Cfr. Maria Montessori, Il segreto dell'Infanzia, Garzanti, 1992, Milano, pag. 51.*

mente assorbente del bambino, capace di apprendere e di modellarsi, a partire dalla prima infanzia, attraverso il movimento.

Riguardo all'apprendimento della scrittura, la pedagogista scrive: *“si sviluppa nel piccolo bambino con facilità e spontaneità, analogamente allo sviluppo del linguaggio parlato”* (M. Montessori, 2000, p. 516) e ancora: *“La scrittura è un atto complesso [...] che ha una parte riferentesi ai meccanismi motori e un'altra che rappresenta un lavoro vero e proprio dell'intelligenza.”* (M. Montessori, 1999, p. 222)

In una prospettiva di questo tipo, l'aspetto motorio e quello cognitivo sono inscindibili: fin da piccolissimi, è necessario fare esperienza attraverso le mani per poter arrivare a vedere la realtà con le mani stesse. Prima di scrivere, i bambini hanno bisogno di vestirsi, lavarsi, aprire e chiudere cassetti, ordinare il proprio materiale, allacciare e sbottonare, apparecchiare, innaffiare, ecc. Insomma hanno bisogno di svolgere quelle attività di vita pratica che diventano apri pista per la destrezza manuale, l'intenzionalità, l'attenzione e la motivazione: componenti fondamentali per accedere al mondo della scrittura.

#### COME E QUANDO INSEGNARE A SCRIVERE?

Entrando nello specifico, tra i movimenti coinvolti nell'apprendimento della scrittura, la dottoressa distingue la prensione dello strumento grafico e il disegno della forma della lettera.

Il primo consente di afferrare lo strumento con le prime tre dita della mano e andando dall'alto al basso in modo uniforme, trova lo slancio della scrittura che porta a quella che oggi chiamiamo scrittura fluida. È in questo movimento che emerge l'individualità, ogni scrittura è diversa al punto che diventa un carattere di riconoscimento della nostra personalità. Le differenze che esistono tra le varie scritture si delineano fin dalla prima infanzia, così come si definiscono la modulazione della voce, l'accento della pronuncia e tutti i caratteri funzionali che incidono addirittura sui nostri tratti fisici. È nella prima infanzia che nascono i caratteri della propria individualità.

È fondamentale, di conseguenza, individuare in quale età i meccanismi della scrittura sono pronti a consolidarsi, perché: *“lo sforzo che crediamo necessario ad apprendere la scrittura, è uno sforzo tutto artificioso, collegato non con la scrittura, ma con i metodi d'insegnamento.”* (M. Montessori, 2000, p. 506) La mano del bambino di sei o sette anni è oltre il periodo della ricerca dei movimenti, della coordinazione, della sensibilità motoria. Diverso è per il bambino di quattro anni che tocca con naturalezza nel tentativo di conoscere e stabilire coordinazioni efficaci e definitive.

Ritornando ai movimenti, oltre alla prensione dello strumento grafico, è necessario che la mano sappia utilizzare lo strumento con leggerezza, scivolare sul piano, al fine di tracciare segni specifici.

Una prima difficoltà comune riguarda infatti lo scorrere sul foglio con mano leggera, mantenendo la prensione dello strumento.

È necessaria una mano ferma, dipendente dalla volontà, capace di seguire varie direzioni in modo determinato.

Queste competenze motorie si acquisiscono tramite ripetuti esercizi che, se proposti in concomitanza con l'apprendimento della scrittura, diventano un ulteriore ostacolo: mettere il bambino in condizione di affinare la presa e la motricità della propria mano e delle dita scrivendo, non è funzionale. Ai bambini piccoli, ben prima della scuola primaria, dev'essere restituito un tempo per affinare la propria mano, in modo da renderla pronta per la scrittura.

Esistono molti esercizi sensoriali, con finalità differenti, che nella ripetizione, avviano l'apprendimento della scrittura, senza in realtà, avere legami apparenti con questa.

Tra i materiali di sviluppo del Metodo Montessori, utilizzati già da bambini di due-tre anni, gli incastri solidi (figura 1>) sono fondamentali per esercitare i polpastrelli delle dita, in particolare per il pollice, l'indice e il medio. I cilindri degli incastri possono essere afferrati, spostati e inseriti negli appositi spazi, tenendo con le tre dita il bottone di presa che ha la dimensione di una matita. La ripetizione di questo esercizio allena e coordina le dita proprio per la presa futura dello strumento grafico. Continuando, la leggerezza della mano può essere stimolata bagnando il polpastrello dell'indice in acqua, in questo modo il dito aumenta la sua sensibilità e facendolo scorrere su piani lisci e ruvidi, affina il tatto di quelle dita che un giorno dovranno scrivere.

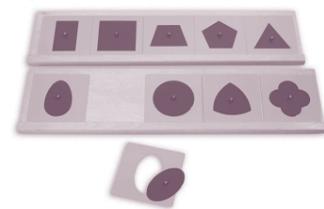
Le figure piane (figura 2>) stimolano la fermezza della mano: con questo materiale di sviluppo il bambino, con l'indice, tocca esattamente i contorni delle varie piastre geometriche e delle loro cornici. Così facendo anche l'occhio si abitua a vedere e a riconoscere le forme che la mano tocca.

Dopo la prensione, la leggerezza e la fermezza della mano, un primo aspetto che interviene per la preparazione diretta all'apprendimento della scrittura è l'utilizzo dello strumento grafico che si può stimolare attraverso un disegno realizzato con gli incastri di ferro (figura 3>).

Questi permettono di tracciare i contorni di figure geometriche e di provvedere alla coloritura da realizzare dall'alto in basso o per le forme circolari procedendo in senso antiorario. Si realizzano in questo modo, disegni geometrici e decorativi che non vengono visti dal bambino come atto preparatorio diretto alla scrittura.

Un secondo aspetto riguarda l'esecuzione dei segni alfabetici, a questo scopo si utilizzano le lettere smerigliate, da toccare secondo il senso della scrittura, il segno alfabetico viene così fissato in duplice modo: vista e tatto. La percezione sensoriale verrà poi associata al suono alfabetico, ma all'inizio si tratta di focalizzare l'attenzione sul saper toccare, ossia di conoscere il senso secondo il quale si traccia un determinato segno grafico.

Se questo esercizio è offerto a bambini troppo grandi, ad esempio di sei anni, l'interesse della lettera vista che produce un suono e compone parole, prevale il toccare che non attrae più il bambino da trattenerlo sull'esercizio del movimento. Così il bambino scriverà meno facilmente non avendo più l'interesse per l'aspetto motorio.



Il bambino piccolo invece non muove la mano dietro l'immagine visiva, non è questa che richiama il suo interesse, ma è la sensazione tattile che conduce la mano del bambino a tracciare quel movimento che si fisserà nella memoria muscolare molto più radicata di quella visiva. Si osserva infatti che molti bambini riconoscono le lettere non guardandole, ma toccandole.

Così facendo, i bambini *“si perfezionano nella scrittura senza scrivere”* (M. Montessori, 1999, p. 230), ma imparando e memorizzando i meccanismi muscolari necessari.

E non solo, simultaneamente all'insegnamento della scrittura, si avvia l'insegnamento della lettura: quando si presenta al bambino una lettera smerigliata, pronunciandone il suono, il bambino fissa l'immagine con i sensi della vista e del tatto e associa il suono al segno relativo, prendendo conoscenza del linguaggio grafico.

*“Quando vede e riconosce, legge; e quando tocca, scrive; ossia inizia la sua conoscenza con due atti che in seguito [...] si separeranno a costituire i due diversi processi della lettura e della scrittura.”* (M. Montessori, 1999, p. 335)

In fase finale, successiva all'analisi dei movimenti, si affronta la composizione delle parole. Lettura e scrittura esistono, infatti, quando la parola e non il segno grafico, si codifica.

La pedagogia scientifica insegna che comporre le parole per un bambino, all'inizio, è molto più affascinante che leggerle ed è più facile che scriverle, perché, per scriverle, sono necessari tutti quei passaggi motori sopra esposti che ancora nel bambino della scuola dell'infanzia, non sono consolidati.

A questo punto il metodo Montessori offre un altro valido materiale ossia l'alfabetario mobile (figura 4<). Essendo le lettere facilmente spostabili, è sempre possibile correggere la composizione eseguita. Il bambino impara a comporre le parole senza essere distratto dal dover coordinare i vari movimenti, perché l'unico movimento da eseguire è quello di afferrare una lettera per disporla su un tappeto. Si tratta di un esercizio dell'intelligenza che assembla suoni e forme, senza essere ostacolata dalla necessità di eseguire la scrittura.



#### IL PIACERE DI SCRIVERE

Il grafologo R. Olivaux pone una domanda provocatoria *“Chi è che sa parlare a un bambino del piacere di scrivere?”* Ebbene il piacere dello scrivere è per me, il filo conduttore di queste pagine.

Chiunque sia impegnato in una relazione professionale educativa con bambini, deve conoscere chi ha di fronte, quali sono le sue tappe di sviluppo, potenzialità e limiti nel rispetto dell'età e dei tempi individuali. Saper cogliere l'interesse del bambino in tempo reale, permette di fare interventi adeguati e di ricevere risposte positive. È necessario andare oltre lo standard scolastico, aumentando il lavoro di osservazione.

L'osservazione, da integrare con valide teorie scientifiche e psicopedagogiche, deve provocare, mettere in discussione l'adulto che

non può sottrarsi alla richiesta di accompagnamento alla crescita che ogni bambino pone.

In questo modo l'educazione si trasforma in prevenzione, attraverso una pedagogia capace di rispondere all'interesse e alle capacità individuali che caratterizzano ciascuno. La valorizzazione del singolo e il rispetto dei suoi tempi di apprendimento assumono un posto prioritario, evitando di evidenziare differenze e difficoltà rispetto a performance precostituite.

I bambini sono pronti ad apprendere fin dai primissimi giorni ed è chiaro che la prima infanzia è un periodo fertile per tutti gli apprendimenti scolastici, vale la pena pensare a materiali, ambienti e relazioni capaci di sostenere la sfida. L'aumento attuale di bambini con disturbi specifici di apprendimento, l'utilizzo generalizzato degli strumenti massmediali a scapito dell'esperienza diretta, sono elementi che non possono essere esclusi da questa riflessione.

Al momento di una riabilitazione della scrittura, in caso di disgrafie, è necessario ripercorrere l'analisi dei movimenti, il controllo della tonalità, la prensione, l'orientamento spaziale, la postura corporea ecc., ma anche e soprattutto l'interesse e la motivazione verso un'attività che è, malgrado i computer, ancora importante per ogni persona, perché espressività e mezzo di comunicazione della propria individualità. Merita quindi rivalutare le proposte scolastiche, riflettere su come e quando si insegna a scrivere, sulla scarsa gradualità degli interventi, sulla suddivisione netta tra i vari ordini di scuola. È necessario riprendere in carico la globalità della persona in un arco di tempo che va ben oltre le classi scolastiche, cogliendo il piacere della scrittura là dove si manifesta, che per molti è già nel periodo dell'asilo nido. ■

#### BIBLIOGRAFIA

- B. Aucouturier, *Il metodo Aucouturier. Fantasmia d'azione e pratica psicomotoria*, Franco Angeli, Milano, 2015.
- M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, 1999.
- M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano, 1999.
- M. Montessori, *Il Metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*, Opera Nazionale Montessori, Roma, 2000.
- R. Olivaux, *Pedagogia della scrittura e grafoterapia*, Epsilon, Roma, 2014.
- A. Oliviero, *Il cervello che impara. Neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia*, Giunti, Firenze, 2017.
- M. Pratelli, *Disgrafia e recupero delle difficoltà grafo-motorie*, Erickson, Trento, 1995.
- A. Venturelli, *Scrivere: l'abilità dimenticata. Una prospettiva pedagogica sulla disgrafia*, Mursia, Milano, 2016.

# Da Françoise Dolto al piacere di leggere

E LASCIAMO CHE LE MANINE SI SPORCHINO!

*SOPHIE CHÉRER – È autrice di circa trenta libri per l'infanzia e per i ragazzi pubblicati da L'École des Loisirs. I suoi romanzi trattano argomenti importanti attraverso finzioni o partendo da fatti reali (L'huile d'olive ne meurt jamais). Il tono è sempre equilibrato e i testi piacevoli da leggere. Scrive anche minibiografie di personaggi famosi (Korczak, Molière, Giono, Gutenberg, Anne Frank...) per la rivista Je lis des histoires vraies. Le piace incontrare il suo giovane pubblico nelle scuole, dove si reca spesso per fare animazioni per la lettura e raccontare come è diventata scrittrice e come nascono le sue idee. Ha scritto inoltre una biografia di Françoise Dolto, Ma Dolto, da cui è tratta questa riflessione.*

*Traduzione di Ma Dolto p. 255-259 a cura di Martine Gilsoul, con il permesso dell'autrice.*



## LA SCENA SI SVOLGE DENTRO UNA LIBRERIA O

al Salone del Libro. Una madre arriva con il suo bambino. Cerca di fare del suo meglio. È importante che un bambino legga. Si avvicina ad una pila di libri, guarda dappertutto, prende un volume, lo gira, lo sfoglia, lo ripone e ne prende un altro. Un metro più in basso, il bambino si annoia. Vuole fare lo stesso. È ovvio, lei è il suo modello. Ci prova, mette una mano avanti.

E subito è il dramma. Deve amare leggere, certo, ma non adesso, più tardi. E, soprattutto, senza toccare. La madre si spaventa. E se mai avesse toccato prima una caramella appiccicosa, un gelato sciolto, uno sterco di cane, un insetto morto, che so? Toccare sporca. E poi le sue dita sono così maldestre... (ovviamente, non le usa mai).

Se facesse un'orecchia ad una pagina, se strappasse un pezzettino della copertina, se facesse cadere il volume, insomma... se le facesse fare brutta figura?



In ogni modo, meglio prevenire che curare. Chi rompe paga, si legge nei negozi di porcellana. Chi tocca disonora sua madre, pensano le madri nelle librerie specializzate per l'infanzia. Il diktat è: si tocca con gli occhi!

Spesso mi trovo io dietro questa pila di libri e ho voglia di gridare: Françoise Dolto devi tornare! Non hanno imparato niente; non hanno capito; nulla è cambiato. Pretendono di portare i loro figli per addomesticare i libri, ma di fatto li invitano a vere e proprie sedute di tortura.

Risultato: il libro diventa un nemico. Qualcosa che intimidisce, che fa arrabbiare la mamma quando avvicino la mia mano. Qualcosa di riservato agli altri. Qualcosa che non vuole te, il bambino. Che non vuole la tua curiosità, la tua impazienza e la tua energia.

Perché la mamma lo può fare e io no?

Non si risponde niente a questa domanda formulata in silenzio. Non si dirà niente. Non si spiegherà niente.

Sette anni dopo, la madre torna da sola alla libreria o al Salone del libro. Sono sempre dietro una pila di libri e mi chiedo che cosa ci sto a fare.

– Mio figlio non ama leggere, che posso fare?

– Glielo proibisca, – rispondo io – lo inizierà ad amare.

Sono sconcertanti le coincidenze dell'ispirazione. Mentre inizio a scrivere questo capitoletto, sistemo la mia libreria. I miei occhi cadono su un grosso volume un po' intimidente ma dalla copertina dello stesso verde dell'elefante Babar, e questo me lo rende simpatico. Lo apro a caso e leggo questo:

*«Nel neonato, le mani rimangono inutili come nel feto, perché gli si dà la libertà di servirsene solo dopo sei o sette settimane; le braccia sono fasciate con tutto il corpo fino a quel momento, e non capisco perché questo è un uso consueto. È certo che così si ritarda lo sviluppo di quel senso importante, di cui dipendono tutte le nostre conoscenze.*

*Sarebbe meglio lasciare al bambino il libero uso delle mani fin dalla nascita. Acquisirà prima le prime nozioni della forma delle cose. E chissà fino a che punto queste prime idee influenzino le altre? Un uomo non ha forse molto più spirito che un altro solo perché ha fatto, nella prima infanzia, un più grande e più rapido uso di questo senso?*

*Appena i bambini hanno la libertà di servirsi delle loro mani, non tardano a farne un grande uso, cercano di toccare tutto ciò che si presenta loro. Si vedono divertirsi e prendere piacere a toccare le cose che le loro manine possono afferrare. Sembra che cerchino di conoscere la forme dei corpi, toccandoli di tutti i lati e per lungo tempo: si divertono così, o meglio si istruiscono così. Anche noi, nel resto della vita, se ci pensiamo, ci divertiamo forse altrimenti che cercando di fare qualcosa di nuovo?*

*È solo toccando che possiamo acquisire conoscenze complete e reali; è questo senso che rettifica tutti gli altri, i cui effetti sarebbero solo illusioni e produrrebbero errori nella nostra mente se il tatto non ci insegnasse a giudicare».*

Questo testo è firmato Buffon ed è estratto del volume *Histoire naturelle générale et particulière*, pubblicato nel 1749.

Inizio a sognare che un'ostetrica lo declami al capezzale di una donna che ha appena partorito, che un maestro lo inserisca nel suo programma di scuola, che un libraio lo scriva in bella calligrafia, lo incornici e lo appenda, ben in vista, all'ingresso del suo negozio. ■

# L'alfabetario mobile, il coccodrillo e la luna

MATERIALI PER LINGUAGGIO E EDUCAZIONE COSMICA

**BOBOTO.IT** – Iliana Morelli è fondatrice di Boboto, società fondata con l'obiettivo di promuovere attività orientate al mondo dell'educazione, dell'inclusività e dell'innovazione sociale.

È ideatrice del progetto MONTESSORI 3D, nato per rendere la pedagogia montessoriana quanto più fruibile e inclusiva, in tutti i contesti educativi, nella scuola e fuori la scuola, con gli insegnanti e con il nucleo familiare.

Iliana ha conseguito una laurea in Scienze della Comunicazione presso l'Università di Perugia ed un Master in Organizzazione di Eventi presso l'Auditorium Parco della Musica di Roma. Nel 2014 si è specializzata nel coordinamento dei Servizi Educativi dell'Infanzia con focus montessoriano presso l'Università Roma Tre e ha completato un corso sulle Intelligenze Multiple organizzato dal Centro Studi Erickson.





### ALFABETARIO MOBILE CORSIVO MAIUSCOLO

L'alfabeto mobile corsivo maiuscolo è un materiale per lo sviluppo del linguaggio e della scrittura, ed è utile per iniziare a comporre e leggere le prime parole.

L'alfabeto mobile corsivo maiuscolo è ideato per essere associato a quello minuscolo, così da potere dare al bambino la corretta possibilità di formare parole che richiedono la lettera maiuscola.

Entrambi gli alfabetari sono utili per iniziare ad associare i suoni ai segni grafici e comporre e leggere le prime parole o frasi in corsivo. Le lettere dell'alfabeto sono contenute in un apposito schedario di legno di betulla, dove lo spazio di ogni lettera è segnato da un divisore sul quale è incisa la lettera corrispondente. Questo permette al bambino di suddividere ordinatamente tutte le lettere. Consonanti e vocali sono in plastica in serie da sei, distinte rispettivamente nei colori blu e rosso per individuare con semplicità la differenza. L'alfabeto mobile corsivo maiuscolo è utile per scoprire con divertimento la lettura e la scrittura, le lettere, da riconoscere con l'ausilio di tatto e vista sono facili e leggere da maneggiare.



### INCASTRO DEL COCCODRILLO

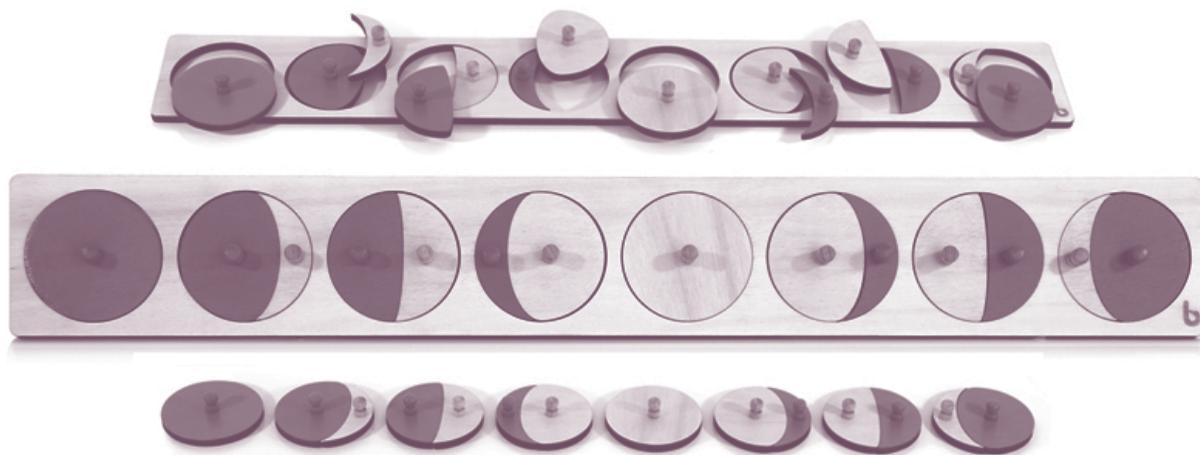
L'incastro del coccodrillo è un materiale definito di “educazione cosmica”, il cui scopo fondamentale è di rispondere all’idea di educazione Montessoriana come “aiuto alla vita”. Con tutti i materiali si offre l’importantissima possibilità non solo di sapere, ma di scoprire facendo per essere “padroni dell’ambiente e di sé stessi”. L’educazione cosmica è un’educazione dilatatrice che permette di dare al bambino una visione ampia dell’universo, del quale sentirsi partecipe ed esploratore, studioso e conoscitore dell’universo. È fondamentale che l’uso dei materiali proposti sia incentivato dall’attività della “guida” che compie le presentazioni, che può proporre esperienze reali come base per l’osservazione spontanea – esplorazione dell’ambiente circostante e su cui poter strutturare ulteriori attività anche per rendere consapevole l’individuo di essere parte fondamentale ed integrante di un tutto.

La realizzazione del materiale è curata scientificamente per produrre un chiaro ordine mentale, nel caso dell’incastro del coccodrillo, oltre ad essere immediatamente visibile la composizione di tutte le sue parti che possono essere manipolate, per essere meglio conosciute, si può comprendere, con altre presentazioni ed esperimenti, “l’avventura” della vita.

L’incastro è interamente in legno di betulla e verniciato a mano. È composto da una cornice di legno con “morbidi” angoli arrotondati, al centro è intagliata la sagoma di un coccodrillo suddivisa in incastri che evidenziano le parti che lo formano, tutti dotati di pomelli che permettono una facile presa.

Poter osservare e toccare le parti del coccodrillo stimola il senso tattile-muscolare, l’attività manuale favorisce la memoria sensoriale e permette al bambino di conoscere animali che non appartengono strettamente alla fauna italiana, ma che popolano altri paesi del mondo. Permette quindi all’educatore di aprire, per il bambino, nuovi scenari di conoscenza.

**boboto**  
Tanti modi diversi di essere, insieme.



### INCASTRO DELLE FASI LUNARI

L'incastro delle fasi lunari è un materiale il cui scopo fondamentale è di rispondere all'idea di educazione Montessoriana come "aiuto alla vita". Con tutti i materiali si offre l'importantissima possibilità non solo di sapere, ma di scoprire facendo per essere "padroni dell'ambiente e di se stessi". L'educazione cosmica è un'educazione dilatatrice, che permette di dare al bambino una visione ampia dell'universo, del quale sentirsi partecipe ed esploratore, studioso e conoscitore. È fondamentale che l'uso dei materiali proposti sia incoraggiati dall'attività della "guida" che compie le presentazioni, che può proporre esperienze reali come base per l'osservazione spontanea – esplorazione dell'ambiente circostante e su cui poter strutturare ulteriori attività anche per rendere consapevole l'individuo di essere parte fondamentale ed integrante di un tutto.

La realizzazione del materiale è curata scientificamente per produrre un chiaro ordine mentale, nel caso dell'incastro delle fasi lunari, oltre ad essere immediatamente visibile il diverso aspetto che la Luna mostra verso la Terra durante il suo moto, tutte le sue parti possono essere manipolate, per essere meglio conosciute, si può comprendere, con altre presentazioni ed esperimenti, la meraviglia dell'universo.

L'incastro delle fasi lunari è interamente in legno di betulla e verniciato a mano. È composto da una cornice di legno con "morbidi" angoli arrotondati, al centro sono intagliate le otto fasi suddivise in incastri, tutti dotati di pomelli che permettono una facile presa. Poter osservare e toccare gli incastri stimola il senso tattile-muscolare, l'attività manuale favorisce la memoria sensoriale. ■

# Documentare è cantare le imprese di piccoli eroi

OGNI EVENTO È SPECIALE NEI PRIMI MILLE GIORNI DEI BAMBINI

*PAOLA CEGLIA – laureata in Storia dell'Arte con una tesi sull'approccio educativo e artistico di Bruno Munari, approda, dopo numerose esperienze museali, al mondo dell'infanzia e al Metodo Montessori. Da qui molte passioni hanno trovato un connubio forte scoprendo anche il Closlieu di Arno Stern, di cui è diventata Praticienne. Attualmente è Educatrice presso la scuola Montessori Villa Clara Vigliani Albertini di Candelo.*



## L'ESPERIENZA AL NIDO E ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA

rappresenta per una famiglia l'inizio di un'avventura: il piccolo di casa comincia a percorrere la propria strada verso una vita autonoma. Mamma e papà si trovano a non conoscere più tutto del proprio bambino, ed è inevitabile che tutta la famiglia guardi con curiosità questi suoi momenti lontano da casa.

Qui entra in gioco la scuola, perché ha il compito fondamentale di includere i genitori nella vita educativa del proprio bambino attraverso una documentazione precisa ed evocativa. Il documentare gode così di una duplice valenza, interna ed esterna: condividere con le famiglie il vissuto dei propri figli e lasciare una traccia del proprio operato durante l'anno educativo.

Dopo un confronto con il supervisore pedagogico, il personale educativo di Villa Clara Vigliani Albertini si è concentrato su alcuni strumenti da utilizzare.

L'evento quotidiano così come è stato presentato, va ad evidenziare un momento speciale: la prima neve dell'anno, la nascita dei pesci nell'acquario o il nido di un passero portato da un compagno.

L'équipe del Micro nido ha ragionato sulla vita quotidiana del bambino nei suoi primi mille giorni: in questo arco di tempo ogni evento è speciale, dal lavaggio della bambola, fatto sempre con più cura, a un'uscita in giardino dopo un bel temporale!

Per descrivere il lavoro dei bambini da settembre fino all'estate successiva si è deciso di individuare quattro eventi quotidiani al mese, uno per maestra.





Ha giocato a nostro favore anche la nuova programmazione, con la quale, al rientro dalle vacanze natalizie, sono state progettate alcune attività laboratoriali, principalmente nel settore artistico, ma non solo.

Il lavoro ha inizio: le maestre hanno organizzato il materiale fotografico, scelto gli argomenti e i momenti più interessanti per la vita del Micro nido; il supporto testuale relativo alle immagini ci ha aiutato a raccontare l'atmosfera, l'energia e le emozioni.

Si è deciso di costruire una struttura uniforme che desse la giusta importanza alle preziose immagini raccolte, potendo anche sfruttare la mia preparazione in ambito grafico. Il progetto ha preso forma. Si è scelto il formato e un layout di massima, e ogni maestra ha creato i propri eventi quotidiani.

Ogni evento è composto da uno sfondo, alcune immagini, un titolo e una breve descrizione oppure una citazione. Il materiale documentato viene raggruppato, mese per mese all'interno di una comune copertina anteriore e posteriore, che rimanda all'immagine del calendario dell'anno, un materiale di cosmica che ci accompagna alla scoperta del tempo. Questo strumento, pensato per i bambini di Villa Clara, crea una forte relazione con la quotidianità del Micro nido.

Durante la Serata della Documentazione, la scuola viene allestita con i materiali grafici realizzati, per mostrare alle famiglie il lavoro dei propri bambini. Per evocare l'ambiente di una biblioteca,

ad alcune pareti del Micro nido sono stati appesi gli eventi quotidiani, tenuti insieme da aste di legno scuro, come nelle sale di consultazione pubblica.

Mamma e papà, che solitamente salutano i bambini sulla soglia, sono invitati ad entrare, a vivere lo spazio e il tempo dei propri figli, attraverso gli strumenti della Documentazione.

Le immagini e l'apparato testuale catturano il genitore che inizia un lungo ed emozionante viaggio, alla scoperta del proprio bambino. Di primo acchito mamma e papà, come farebbero in edicola, sembrano sfogliare frettolosamente le pagine dei mensili, alla ricerca del viso del proprio figlio, per poi soffermarsi, sempre con più coinvolgimento, su ogni esperienza. I genitori sono colpiti dal grande lavoro che viene svolto in classe ogni giorno, dall'impegno che i bambini mettono nelle attività, dall'autonomia e dall'intraprendenza che emergono dalle immagini. Apprezzano e riconoscono l'importanza, l'energia creatrice e formativa di ogni momento.

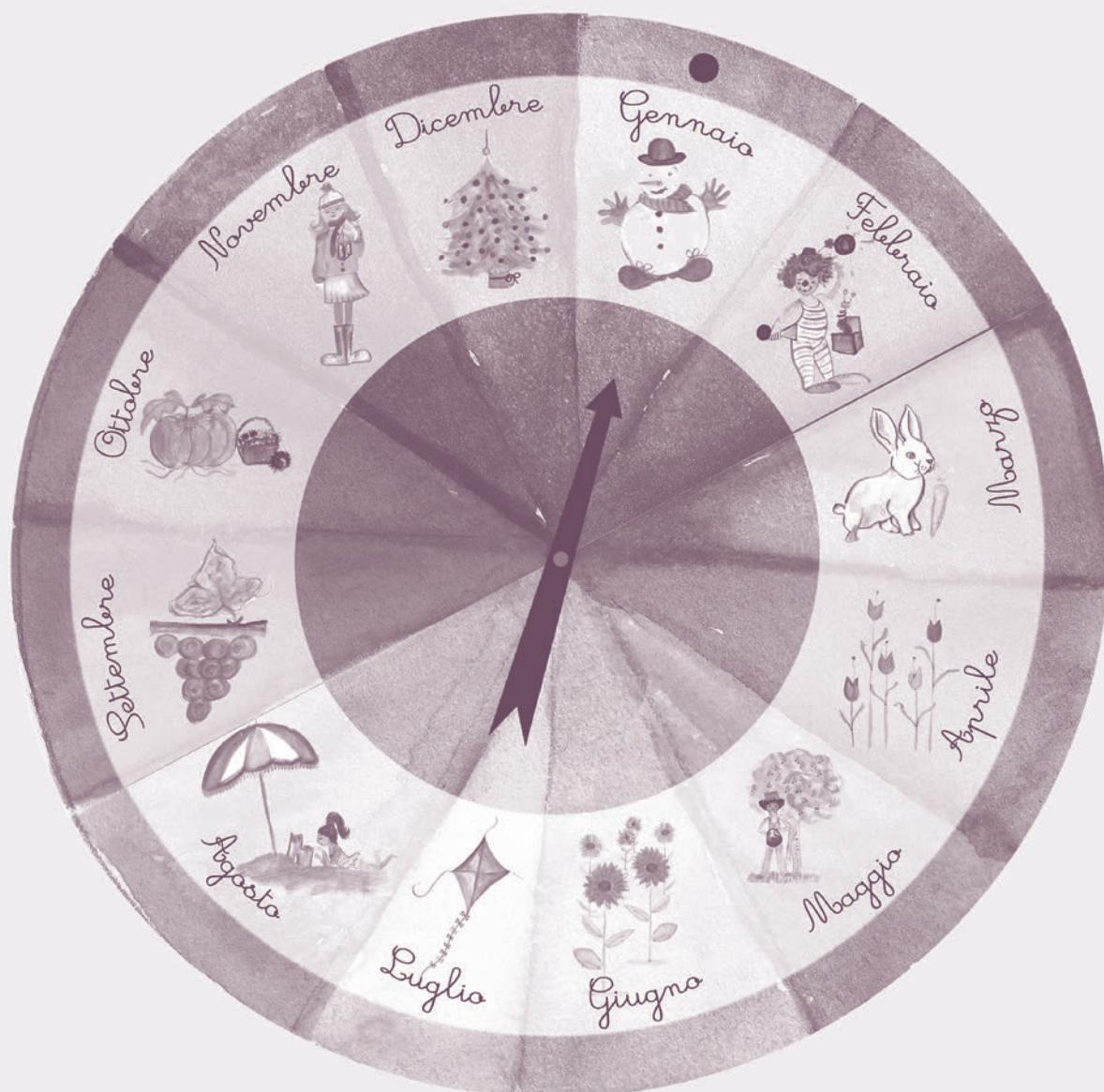
Bisogna tenere sempre a mente quanto un figlio sia prezioso per la propria famiglia e, nel documentare la sua vita, dobbiamo restituire proprio l'unicità di ogni bambino. La consapevolezza della crescita dei propri bambini rassicura i genitori, li fortifica e li gratifica.

Gli eventi quotidiani sono preziosi perché raccontano gesta importanti di piccoli eroi. Questo è l'obiettivo, raccontare l'importanza e la bellezza dei bambini. ■

# Eventi Quotidiani

al Micromida Villa Clara Vigliani Albertini

Staff educativo: Paola Caglia, Marta Gianetti, Maria Perini, Daria Trombacco



Anno educativo 2016/2017

## Il “Pescespugna” e il cestino del mare!



*La prima premessa per lo sviluppo del bambino è la concentrazione.  
Il bambino che si concentra è immensamente felice.*

*M. Montessori*

L'acqua ha un potere magnetico.  
Il bambino è catturato dallo sciabordio dell'acqua,  
e ammaliato dal mulinello che la fa scomparire.

In bagno è emerso dagli abissi un cestino.  
Si possono trovare spugne naturali, ciotoline,  
spruzzini, mestoli e animali del mare ritagliati  
nella spugna piatta dei piatti.

Lo specchio svela la concentrazione  
che li ha assorbiti

I bambini sono instancabili e le loro  
magliette sono pronte per essere  
strizzate!

## Come la neve

Gennaio. La neve ricopre timidamente il nostro giardino. Ma perché non portarla anche dentro al nido?

I bambini, nella stanza del buongiorno, trovano delle cassette contenenti diversi materiali: polistirolo, sale grosso e cotone. "Maestra sembra come la neve" afferma Amelia toccando le minuscole palline di polistirolo.

Inizia così un lavoro di composizione, in cui i bambini non solo esplorano i differenti materiali ma li studiano e li comparano tra loro.

Ed ecco qua i nostri candidi e soffici fiocchi di neve da interno.



# E' arrivato il monopattino...

# ...e la velocità

I bambini sono in visibilio, lunedì mattina sono arrivati un monopattino e un triciclo, ribattezzati Pattono e MotoMoto dal piccolo Stefano.

La stanza Primi Passi è diventata un circuito di Formula 1 e Moto GP.

Piccoli e grandi si contendono l'uso di MotoMoto e Pattono.

Le ruote fumano... Pronti, partenza, VIA!

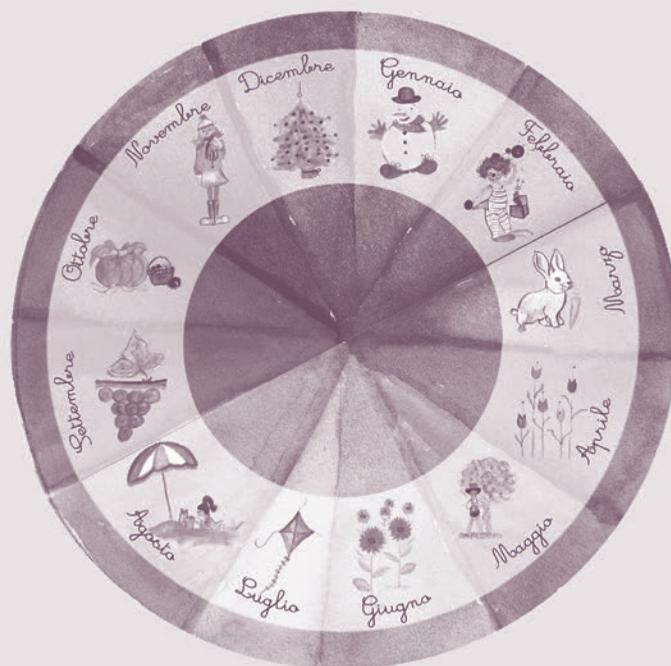


# Esercizi di disegno



L'educazione della mano è particolarmente importante,  
perché la mano è lo strumento  
espressivo dell'umana intelligenza:  
essa è l'organo della mente.

M. Montessori



## Staff educativo

Paola Ceglia  
Marta Gianetti  
Ilaria Perini  
Daria Trombacco



# Come catalogare i libri in camera dei bambini

TAGS catalogare i libri, ordinare i libri in camera, organizzare la biblioteca

FRANCESCA TAMBERLANI • MILKBOOK.IT – *Francesca Tamberlani è la fondatrice di Milkbook, sito dedicato ai temi dell'educazione alla lettura ai bambini sin dai primi mesi di vita e alla segnalazione di libri e app di qualità. Sociologa e giornalista, appassionata di letteratura per l'infanzia, realizza incontri e corsi rivolti a genitori, educatori, insegnanti e persone che amano i libri e i bambini*

*Questo post è stato pubblicato su Milkbook.it il 3 luglio 2015. Qui lo pubblichiamo omettendo purtroppo i molti link del testo. Immagini su gentile concessione dell'autrice.*



I LIBRI PER BAMBINI COMINCIANO AD accumularsi in maniera smodata sugli scaffali della libreria di mia figlia. Sistemarli e ordinarli in modo ragionato sta diventando sempre più difficile ma, d'altra parte, non riesco a infilarli a casaccio sulle mensole e odio perdere tempo ogni volta per cercare quello che mi serve.

Quando Ilaria era una baby lettrice l'operazione era semplice: nello scaffale più basso c'erano solamente i cartonati adatti alla sua età, quelli che poteva afferrar autonomamente per dedicarsi alle sue prime esplorazioni in libertà. Sulle mensole più alte riponevo gli albi illustrati che io, grazie a Milkbook e a un interesse che maturava giorno dopo giorno, avevo deciso di comprare per il mio piacere, per letture di gruppo o per motivi di studio.

Oggi però le cose sono cambiate e i volumi si sono triplicati: mia figlia ascolta già da diverso tempo storie più elaborate e la distinzione tra *albi illustrati per me* e *albi illustrati per lei* non regge più. Tra qualche settimana, per giunta, avremo un bebè con cui condividere immagini e parole (e per lui torneranno in auge i nostri affezionati cartonati di poche pagine).

Per non parlare dei tanti volumi che prendiamo in prestito in biblioteca ogni mese e che si sommano a tutti gli altri. La libreria è al collasso!

#### CATALOGARE I LIBRI: ECCO COME HO FATTO

Come dare un ordine sensato a tutti questi albi? Come trovare un criterio per catalogarli e ritrovarli? Dopo un po' di prove, ho scelto di fare così:

#### PRIMO SCAFFALE IN BASSO

Ho lasciato qui i libri piccini (inutile toglierli ora che sta per arrivare un fratellino): libri fotografici, libri con inserti tattili, primi libri interattivi, libri con finestrelle, libri con i buchi, libri con illustrazioni di oggetti comuni e parole sonore, protostorie ecc. Insieme ad essi, uno spazio è riservato a filastrocche, tiritere, rime della tradizione, canti popolari ecc. Li sto usando già per leggere alla pancia e mi saranno utilissimi tra qualche mese con il neonato.

#### SECONDO E TERZO SCAFFALE

Raggiungibili agilmente dalla mia treenne. Ho messo storie illustrate amate non molto lunghe, libri-gioco, libri delle parole, prime fiabe per bambini, libri-catalogo, libri in inglese.

#### QUARTO E QUINTO SCAFFALE

Raggiungibile solo da me e dal papà. Albi illustrati più lunghi e complessi, che affrontano tematiche delicate o che io ritengo indicati per lettori più grandi; racconti e romanzi classici o contemporanei; fiabe della tradizione e moderne, o reinterpretate, favole.

#### DAL SESTO SCAFFALE IN SU

Ci arriviamo in punta di piedi, o ricorriamo a una sedia o a una scala. Libri sulla lettura ad alta voce, sulla letteratura per l'infanzia, sul piacere di leggere, cataloghi di mostre, albi di divulgazione, atlanti.

#### LASSÙ IN ALTO...

L'ultimissimo scaffale è ancora semivuoto. Per ora ci ho infilato i libri per bambini che non mi sono piaciuti o quelli, proprio brutti, che mia figlia ha ricevuto in dono o ha desiderato per un certo periodo di tempo e poi non ha più voluto. Questa mensola è provvisoria, in attesa di essere sgombrata per far posto ad altre letture di qualità.

*Primo scaffale*



*Secondo scaffale*



*Terzo scaffale*





#### SULLE MENSOLE RIBBA

Nella parete vicino al letto di Ilaria sono collocate due mensole Ribba di Ikea, dove i libri si mostrano frontalmente e la copertina è visibile per intero. Qui ci vanno, a rotazione, gli albi dalle copertine splendide, che assomigliano a quadri, e libri dal formato extra large, difficili da far entrare nella libreria tradizionale.

#### E PER FINIRE...

Gli ultimi spazi occupati da albi illustrati in camera di mia figlia sono i ripiani di un pensile con sportelli sopra la scrivania. Nello sportello di sinistra ho riposto i libri che ancora non ho recensito, in quello di destra i volumi presi in biblioteca. Questi ultimi, spesso polverosi e maleodoranti, li tengo separati dai nostri per evitare la "contaminazione" e risparmiarmi qualche passaggio di panno umido.

Che ve ne pare? Trovate che quello descritto sia un buon metodo per catalogare i libri di mia figlia?

#### CONSIGLI PER ORGANIZZARE LA VOSTRA BIBLIOTECA

Se anche voi volete organizzare la vostra biblioteca in modo logico e funzionale, ecco altri suggerimenti:

- suddivisione in base alle caratteristiche fisiche dei libri: cartonati / con i buchi / con fine-

strelle / con inserti tattili / pop up / con pagine che si aprono / libri senza parole / libri speciali (libri a soffietto, a poster, con le carte ecc.)

- suddivisione tematica: storie da ridere / d'amore / d'amicizia / di paura / sulla natura / sui colori / sui sensi / sull'arte ecc.

- suddivisione per genere: storie in rima / abbecedari / libri catalogo / fiabe / fumetti / storie illustrate / libri di divulgazione / racconti / romanzi / albi creativi e manuali

- suddivisione per "età": classici / storie più o meno datate / albi contemporanei

- suddivisione per autore e/o illustratore

- suddivisione per casa editrice

- suddivisione per tipologia di lettura offerta: perfetti per la lettura dialogica / adatti alla lettura ad alta voce / indicati per una lettura silenziosa / ideali per una lettura puntiforme alla ricerca di dettagli e particolari ecc.

Una precisazione: "Etichettare" e classificare i libri in questo modo è chiaramente riduttivo e significa sminuirne la portata e il valore. Ogni libro può contenere molteplici suggestioni differenti, universi di senso che si intersecano fra loro creando esperienze di lettura varie, ricche, emozionanti, soggettive.

La catalogazione suggerita ha fini esclusivamente pratici e vi aiuta a recuperare un po' di ordine (fisico e mentale) nella camera dei vostri figli. ■

# Come si leggono i libri senza parole?

Sin dalla nascita i nostri bambini sono abituati a “leggere” libri. Il loro “libro” preferito è il volto della mamma: un volto sorridente, amorevole, affettuoso, vitale. La lettura del viso è il primo modo di leggere in assoluto: una lettura attiva, partecipe, perché il bambino legge le espressioni e le emozioni (ovvero le decodifica), capisce (interiorizza) e le rielabora (usando il cervello).

Queste tre fasi sono fondamentali e coinvolgono sia la sfera cognitiva (il pensiero, l'intelletto, la memoria ecc.), sia la sfera affettiva. Durante una lettura condivisa dobbiamo sempre attivare entrambi i livelli (cognitivo ed emotivo) e accertarci che i bambini seguano, comprendano, ma soprattutto si emozionino con noi. Che siano libri con le parole o libri senza parole non fa differenza (per loro). Mentre noi adulti spesso ci blocciamo. Come faccio a leggere al mio bambino un libro senza parole? È la domanda più diffusa. Cosa devo dire? Devo usare sempre le stesse parole? E se la mia interpretazione non fosse quella corretta?

Dunque, innanzitutto, cari lettori adulti, rilassatevi! Non è un esame e non vi dovete scoraggiare. Sappiate che i vostri bambini, non voi, saranno i protagonisti della lettura.

Sì, avete capito bene, perché leggere un libro senza parole significa in sostanza lasciar leggere il bambino e “semplicemente” accompagnarlo nella formulazione della storia. Fargli un po' da spalla. Stimolarlo magari a notare certi dettagli, a soffermarsi su alcuni particolari, invitarlo a dare la sua interpretazione, a parlare.

## I LIBRI SENZA PAROLE PER BAMBINI

Cos'è, di preciso, un *silent book*? Un albo che affida il racconto esclusivamente alle immagini. Si tratta dunque di un libro per tutti, che ha la capacità di superare le barriere linguistiche e di favorire l'incontro e lo scambio tra culture diverse. Un libro democratico e aperto. Ma non solo.

I *silent book* sono preziosi per favorire l'apprendimento di un vocabolario delle immagini, per aiutare i bambini a “leggere” le figure e a dar loro un significato, un valore, un merito.

## COME RICONOSCERE I BEI LIBRI SENZA PAROLE?

I libri senza parole (i bei libri senza parole) rispettano una logica e sottendono una sceneggiatura. Il fatto che non abbiano parole non significa certo che siano privi di senso! Non è affatto semplice realizzarli perché bisogna avere ben chiaro quello che si vuole raccontare. Non basta una semplice situazione, ma una narrazione completa: un principio, uno svolgimento, una conclusione.

Altre caratteristiche fondamentali:

- le immagini devono essere riconoscibili
- le immagini delle varie pagine devono essere ben collegate tra di loro in una successione
- i protagonisti devono distinguersi dagli altri personaggi ed essere facilmente individuabili
- la continuità nelle illustrazioni non significa ripetizione monotona
- il ritmo di lettura non deve annoiare ma essere vivo e riservare sorprese
- arrivato alla fine il lettore è soddisfatto perché ha riscontrato che la storia si chiude perfettamente, che tutto ha una logica.

Ci sono poi dei libri che, pur avendo le parole, non ne avrebbero bisogno. Le immagini sono così potenti e universali da “parlare” da sole. Pensate per esempio a *Piccolo blu e piccolo giallo* di Leo Lionni o a *Giallo Giallo* di Orecchio Acerbo, *Gli uccelli* di Topipittori. Ma questo è un altro discorso... ■

Estratto dal post [www.milkbook.it/come-si-leggono-i-libri-senza-parole/](http://www.milkbook.it/come-si-leggono-i-libri-senza-parole/)

