AMBIENTE MAESTRO
Anche senza la maestra

RITRATTO
Albert Max Joosten

ESPERIENZE
Lorenzo e il potere della concentrazione

SAGGIO
L'importanza della vita pratica

BLOGGING
Imparare a dosare

14

momo

RIVISTA TRIMESTRALE GRATUITA SUL MONDO MONTESSORI

ISSN 2421-440X
9 772421 440000 14

MOMO 14 • MAGGIO 2018 • 9772421440X:14; ISSN 2421-440X • WWW.FONDAZIONEMONTESSORI.EU

In copertina, immagine dall'articolo di Paola Ceglia a pagina 47 di questo numero.

MOMO 14
Online a Giugno 2018 su *www.fondazionemontessori.eu* • *www.issuu.com/fmi.momo*
9772421440x:14; 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.eu | www.fondazionemontessori.eu

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

~ EDITORIALE ~

LA LIBERTÀ DEL BAMBINO IN UN AMBIENTE PREPARATO

Il titolo che proponiamo per questo editoriale rientra perfettamente nel linguaggio montessoriano. Non deve però passare inosservato il fatto che, a ben vedere, si tratta di un ossimoro poiché ci troviamo dinnanzi a due affermazioni che prese in se stesse hanno un significato chiaro, ma messe insieme rivelano una contraddizione. Preparare l'ambiente non significa forse condizionare il bambino? E a suo volta in quale misura un bambino può essere veramente libero in un ambiente predisposto e che perciò lo vincola?

Libertà significa in generale poter scegliere fra una molteplicità di opzioni senza condizionamenti o forzature provenienti dall'esterno, mentre all'opposto preparare l'ambiente significa organizzare un contesto in modo tale da vincolare gli attori che vivono in esso.

Per farci un'idea possiamo pensare, per fare un esempio, alla messa a punto di una pièce teatrale. È evidente che gli attori devono sentirsi liberi (vale a dire, "nei loro panni") nell'interpretare al meglio la parte: per farlo devono essere, appunto, sciolti, spontanei, diretti, con una recitazione fresca e naturale. Sappiamo tuttavia che la loro libertà espressiva non è esente da vincoli perché l'espressività dell'attore si muove all'interno del contesto (psicologico, emotivo, di contenuto) della recitazione. La psicologia della gestalt ci insegna che una figura vista in se stessa dice poco e tuttavia trova la sua definizione nello sfondo in cui è collocata. È lo sfondo che delimita la figura, la colloca e ne determina i confini. Allo stesso modo un interprete che esegue una musica di Bach deve attenersi a certe regole della prassi esecutiva barocca del primo settecento tedesco. Non è sufficiente cioè limitarsi ad eseguire le note che sono scritte sullo spartito, ma dovrà tenere conto di un determinato fraseggio (che non è scritto) ed eseguire note staccate in modo diverso rispetto a una sonata di Mozart o di Beethoven. Tuttavia non c'è un esecutore che esegua uno stesso brano in modo uguale a un altro e uno stesso interprete esegue lo stesso brano in modo diverso in tempi diversi. Ci sono vincoli storici, filologici e stilistici all'interno dei quali l'esecutore è libero di manifestare la propria sensibilità espressiva e dire qualcosa di nuovo all'interno di un cornice definita.

Qualcosa di simile avviene anche in educazione. Non è sufficiente affermare l'importanza del protagonismo del bambino attraverso l'educazione indiretta se non si fanno i conti con i confini – instabili e labili – che separano i due principi.

Affrontiamo separatamente le due questioni.

***

Che cosa significa libertà? In che senso il bambino deve essere libero?

Maria Montessori parla della libertà del bambino come condizione adatta a favorire lo sviluppo, sia sul piano biologico che su quello psichico (la posizione di M. M. appare su questo punto vicina a quella di J. J. Rousseau). Lo sviluppo è la vita potenziale che si mani-

festa e si attua, ed è un processo interiore; l'ambiente può condizionarlo, aiutarlo, ma non crearlo. In questo senso lo sviluppo libera la vita, spinge il bambino a diventare uomo. L'adulto ha il compito di creare l'ambiente adatto per facilitare il bambino nel raggiungimento dei suoi scopi. Sarà poi il bambino a vivere la propria vita attiva e ordinata nell'ambiente, attraverso la libertà nella scelta e nell'esecuzione del lavoro, utilizzando i materiali di sviluppo o svolgendo altre attività. Questo anche perché il bambino ama risolvere da sé i problemi che passo passo gli si presentano dinnanzi nella vita pratica. Il bambino in altre parole conquisterà la libertà attraverso il controllo delle azioni disordinate e caotiche – come dice Maria Montessori – attraverso la progressiva conquista dell'ordine che va dalla capacità di muoversi con grazia e precisione, alla conquista disinvolta dei movimenti, alla capacità di muoversi senza urtare gli oggetti e così via. Il bambino libero non è perciò il bambino "che fa quello che vuole" ma che compie uno sforzo per controllarsi e migliorarsi.

È evidente che Maria Montessori dà al termine libertà un significato preciso lontano dall'arbitrio e dalla casualità, che è quello di lasciare il tempo necessario al bambino di auto costruirsi, di permettergli di mettere alla prova le proprie capacità, di osservare e osservarsi per soppesare gli esiti della sua azione. Si tratta di una libertà che è "mono direzionale", non è certo a trecentosessanta gradi, si muove rigorosamente nella direzione dello sviluppo. Siamo lontanissimi dall'idea dello spontaneismo ingenuo temuto da chi conosce poco e male il pensiero pedagogico della Montessori.

***

Per quanto riguarda l'ambiente preparato, sappiamo che il bambino non può essere lasciato solo nel suo caos percettivo causato dalla molteplicità di variabili (ci riferiamo alla sovrabbondanza di stimoli sensoriali emotivi) contemporaneamente presenti in un contesto. L'ambiente deve essere preparato in modo che il bambino possa, mentre fa, vedere ciò che fa e ciò che succede mentre fa, prendendo così atto dell'efficacia e delle conseguenze delle sue azioni. A volte agisce a caso, ma a poco a poco impara ad agire sulla base di uno scopo: la competenza richiede che il bambino dunque non solo agisca ma rifletta sulle proprie azioni e sugli esiti finali che le proprie azioni comportano. E per fare questo occorre evitare le distrazioni. La preparazione dell'ambiente ha perciò il significato principale di permettere la concentrazione del bambino sul lavoro che sta facendo. A poco a poco impara non solamente a compiere quella determinata azione o ad attivare quel determinato processo, ma diventa, per così dire esperto in relazione a tale contesto. Non si tratta perciò solamente di tentativi per prova ed errore ma di apprendimenti più profondi, che rimangono sottotraccia e che non si evidenziano immediatamente ed in modo esplicito. Si tratta cioè di saperi nascosti (o in potenza, in attesa, per così dire, di "sbocciare") che nel tempo sono stati chiamati in diversi modi: John Dewey li aveva definiti "apprendimenti sottostanti", Gregory Bateson "deutero-apprendimenti".

L'adulto che prepara l'ambiente deve intervenire nel rispetto della libertà del bambino e tale rispetto si manifesta attraverso la capacità di garantire l'offerta dell'aiuto giusto che non può essere che individuale: l'aiuto all'espansione della vita di un bambino non può che passare attraverso l'osservazione individuale perché – come dice la Montessori – ogni vita è un valore unico e in sé.

***

Da tutto questo appare evidente che affinché le due cose funzionino deve esiste una correlazione fra la libertà del bambino e la preparazione dell'ambiente. Non è cioè un fatto meccanico né un compito facile da assolvere. Anzi, è proprio qui il difficile: preparare l'ambiente può essere facile se affidiamo a questo compito un si-

gnificato generico, ma predisporre anticipatamente un ambiente che sia adatto a tutti e ad ognuno è un compito difficile, perché è difficile rapportarsi pienamente e tenere conto, come si diceva più sopra, dei "confini" di ognuno. Si può correre il rischio, per così dire, di prepararlo troppo o troppo poco. Da una parte, il bambino, nella sua libertà, sa fare bene il suo mestiere di crescere; non è tuttavia così per la maestra perché non deve limitarsi a preparare l'ambiente, ma lo deve preparare in modo giusto. Si richiede insomma alla maestra, all'educatrice o all'insegnante, un sapere profondo, una professionalità provata, una competenza metodologica e didattica approfondita e priva di approssimazioni.

Dobbiamo ammettere che nella pratica educativa non dobbiamo fare della preparazione dell'ambiente né un principio approssimativo e vago, né un sistema meccanico e stereotipato di schemi d'azione. Si richiede anzi alla maestra una capacità osservativa profonda (basata su ipotesi a monte coerenti, su parametri ben definiti e su un approccio sperimentale) un'attitudine riflessiva e problematica per intervenire nella giusta maniera. Ne risulta che la "preparazione dell'ambiente" è un concetto aperto perché non ci dice ancora poco sulle azioni effettive da intraprendere. E ne risulta anche, conseguentemente, che il mestiere di maestra è complesso e richiede un ventaglio di competenze ampie e profonde.

Tuttavia ciò che potrebbe apparire come un limite potrebbe rivelarsi invece un vantaggio. Se da un lato la preparazione dell'ambiente appare un costrutto dotato di una certa "vaghezza" per la sua tendenza a designare situazioni e comportamenti eterogenei, dall'altro tale indeterminatezza ha per noi un significato importante che rimanda ad una possibilità aperta di soluzioni diverse. In altre parole, la preparazione dell'ambiente raccoglie in sé un ventaglio ampio di significati ed è aperto ad operazioni di ampliamenti categoriali e conferimenti di senso. Il nodo fondamentale sta proprio qui: è difficile una definizione univoca di preparazione dell'ambiente se operiamo all'interno di una cornice tecnico-meccanicistica, ma se utilizziamo una cornice psicologica, i conti tornano e possiamo rintracciare un nesso pur costituito da situazioni complesse e passibili di interpretazioni multiple anche a causa della complessità dei messaggi che riceviamo dai bambini. Possiamo notare che le diverse manifestazioni dei bambini nei confronti di un ambiente preparato possono rientrare in una loro cornice di senso in cui entrano il piacere, le regole, la simulazione, la fantasia e creatività, il contratto con l'altro, la condivisione di spazi, tempi e norme. Ci sono, insomma, livelli diversi di cui occorre tenere conto.

Un interprete deve conoscere bene lo spartito che suona, deve conoscere a fondo la prassi esecutiva dell'epoca in cui la musica è stata composta, non deve avere difficoltà tecniche e deve penetrare la pagina musicale in tutte le sue articolazioni storiche, strutturali e stilistiche: solo così potrà adattare "spontaneamente" ed "istintivamente" il proprio tocco alle possibilità dello strumento, all'acustica della sala ed all'onda emotiva che pervade il pubblico che è in ascolto. Non è perciò dovuto al caso se il grande violinista o il grande pianista non viene considerato un tecnico ma un artista e una persona dotata di capacità creative superiori.

È per questo che la preparazione dell'ambiente è più un'arte che una tecnica. È questo il motivo per il quale anche la maestra deve possedere le doti dell'artista e svolgere il suo mestiere non solo con sicurezza tecnica ma anche con capacità creativa. Deve essere in grado cioè di andare oltre l'immediata fedeltà al metodo (che pur ci deve essere) per avvicinarsi invece in modo profondo ad ogni bambino in una sintonia altrettanto profonda.

Battista Quinto Borghi
Presidente della Fondazione Montessori Italia

EDITORIALE
Quinto Battista Borghi 3

DIZIONARIO MONTESSORI 7

AMBIENTE MAESTRO
Anche senza la maestra 8
Elisa Loprete

RITRATTO
Albert Max Joosten (1914 - 1980) 15
Martine Gilsoul

VOCI DAL MONDO
Il Montessori a Varzi 18
Andrea Lupi

ESPERIENZE
Mangiare a tavola 22
Andrea Lupi

Il primo oggetto d'amore: un ambiente ordinato 24
Sara D'Urso, Alessia Fiorini, Francesca Antonini, Marta Giner Alventosa

Vita pratica o didattica travestita da stoviglie? 31
Cinzia Pavan

Lorenzo e il potere della concentrazione 35
Lucia Lencioni

RECENSIONI
Montessori oggi, una fedeltà pedagogicamente "laica" 38
Claudio Colantonio

SAGGIO
L'importanza della vita pratica 40
Martine Gilsoul

OPINIONI
Il mio romperà tutto 44
Rossella Trombacco

HANDS ON
Stendere i panni 48
Manola Retrosi

STRUMENTI
Un anno di immagini: il bambino costruisce l'uomo 51
Paola Ceglia

BLOGGING
Vita Pratica: imparare a dosare 64
Claudia Porta • *Lacasanellaprateria.com*

Indipendenza

Il concetto di libertà nel bambino non può essere semplice come quello accennato a proposito dell'osservazione di piante, d'insetti, ecc. Perchè il bambino, per le caratteristiche dell'impotenza nella quale nasce e per la sua qualità di individuo sociale, è circondato di legami che limitano la sua attività.

Un metodo educativo basato sulla libertà deve intervenire per aiutare il bambino a conquistarla e deve avere per mira la liberazione del bambino da quei legami che ne limitano le manifestazioni spontanee. A mano a mano che il bambino procederà per questa via le sue manifestazioni spontanee saranno più limpide di verità, rivelatrici della sua natura. Ecco perchè la prima forma dell'intervento educativo dovrebbe avere come oggetto di guidare il bambino per i sentieri dell'indipendenza.

Non si può essere liberi se non si è indipendenti; quindi, al fine di raggiungere l'indipendenza, le manifestazioni attive della libertà personale debbono essere guidate dalla primissima infanzia. [...]

Un'azione pedagogica efficace sui teneri bambini deve essere quella di aiutarli ad avanzare su vie di indipendenza, intesa in maniera da iniziarli a quelle prime forme di attività che consentono loro di bastare a se stessi e di non pesare sugli altri per la propria incapacità. Aiutarli ad imparare a camminare senza aiuto, a correre, a salire e scendere le scale, a rialzare oggetti caduti, a vestirsi e a spogliarsi, a lavarsi, a parlare per esprimere chiaramente i propri bisogni, a cercare con tentativi di giungere al soddisfacimento dei loro desideri, ecco l'educazione dell'indipendenza.

Noi serviamo i bambini; e un atto servile verso di loro è non meno fatale di un atto che tenda a soffocare un loro moto spontaneo utile. [...] Non pensiamo mai che il bambino il quale non fa, non sa fare, ma dovrà poi fare e da natura ha tutti i mezzi per imparare a fare: il nostro dovere verso di lui è senza eccezione quello di aiutarlo alla conquista di atti utili. [...] L'uomo che agisce da sé, che impiega la sua forza nelle proprie azioni, conquista se stesso, aumenta le sue facoltà e si perfeziona. Gli uomini delle future generazioni saranno uomini forti, quanto a dire indipendenti e liberi.

(La scoperta del bambino, p. 60-64)

Anche senza la maestra

ELISA LOPRETE – *Maestra Montessori, formatrice e studiosa appassionata del Metodo e delle sue declinazioni possibili a scuola, in famiglia e in diversi contesti educativi.*

ANCHE AL TEMPO DI MARIA MONTESSORI, UNA DELLE FATICHE educative più sentite nei confronti di bambini e fanciulli era quella di ottenere la disciplina e l'obbedienza. Si riteneva indispensabile a tal fine l'intervento diretto dell'adulto educatore attraverso diverse limitazione e un sistema di premi o punizioni. Come tutti, anche Montessori si interrogava in merito, ma nell'enunciare il suo punto di vista è stata allora, come lo è ancora oggi, destabilizzante: *"Così il problema era risolto: per ottenere disciplina, diamo la libertà"*. Questo invito ha del paradossale: Montessori dichiara che è possibile raggiungere la disciplina e l'obbedienza utilizzando come strumento un loro esatto contrario, la libertà. Nel saggio "Educazione per un mondo nuovo" si racconta di stupefacenti situazioni in cui si potevano osservare bambini alacremente al lavoro pur senza la presenza della maestra. Montessori, in proposito, racconta della visita del primo Ministro italiano alla prima Casa dei Bambini di Roma. Capitando in un giorno di chiusura della scuola, successe che un bambino di 4 anni invitò il portiere ad aprire lo stesso la scuola anche senza maestra. *"Con grande sorpresa dei visitatori, i piccoli alunni accorsero ben volentieri e lavorarono con entusiasmo e in perfetto ordine, benchè la maestra non fosse presente"* (Ibidem, 133).

In una stanza di vita pratica, se progettata con cura e con attenta definizione di spazi e attività, i bambini leggono facilmente l'ambiente ed entrano immediatamente nel lavoro: sono in grado di proseguire in questo lavoro o di avviarne uno nuovo anche se la maestra si assenta qualche minuto. Questo significa che i bambini raggiungono già da piccoli, una tale disciplina interiore e una tale autonomia da non aver sempre bisogno di una guida nella conduzione ordinaria delle attività.

Tutto questo non succede per caso. Quando i bambini possono muoversi liberamente in un ambiente, orientarsi secondo il personale interesse e agire secondo uno scopo preciso stanno mettendo a punto quelle abilità cognitive che oggi vengono chiamate funzioni esecutive che portano il bambino, in termini di comportamento osservabile, ad essere autonomo nel lavoro, autodisciplinato e parte attiva di una comunità che si auto educa.

Montessori al suo tempo non parla di "funzioni esecutive" ma di sviluppo della volontà nel bambino, di autonomia, di attenzione e, in ultimo, anche di obbedienza nei confronti dell'adulto.

C'è, però, una condizione necessaria per consentire alla libertà

Tutte le foto sono dell'autrice.

di diventare strumento educativo e non solo una bandiera ideologica: questa condizione sta nell'ambiente preparato, in quell'azione cioè della maestra orientata a predisporre l'ambiente in modo che sia intrinsecamente educativo. In uno spazio studiato per i suoi bisogni, il bambino è portato continuamente ad agire, l'interesse e la curiosità che egli prova lo conducono al lavoro, la mano può ripetere l'operazione quante volte necessita per impratichirsi, la mente si prefigura una serie di azioni ordinate e dirette ad uno scopo, l'errore è contemplato e si può correggere, il movimento è possibile ma deve anche essere controllato e inibito quando se ne manifesta la necessità. In questa situazione, se vissuta quotidianamente, il bambino stesso mette a punto quella disciplina interiore che lo porta all'autonomia nel lavoro e, col tempo, all'obbedienza verso l'adulto. Una disciplina che non gli arriva dall'esterno, ma che egli matura interiormente se può vivere in un ambiente opportunamente organizzato. Montessori ci ricorda come "la disciplina, anch'essa, deve essere attiva. Non è detto che sia disciplinato un individuo allorché si è reso artificialmente silenzioso come un muto o immobile come un paralitico. Quello è un individuo annientato, non disciplinato. Noi chiamiamo disciplinato un individuo che è padrone di sè stesso e quindi può disporre di sé ove occorra seguire una regola di vita".

Come preparare, dunque, un ambiente di vita pratica perché possa catalizzare tutto questo?

Nel dare concretezza a questa riflessione, farò riferimento non solo ai testi di Maria Montessori ma anche ad un'analisi che Angeline Stoll Lillard conduce a proposito di alcune human tendencies (che tradurrò con "predisposizioni" o "inclinazioni") che si manifestano già nella primissima infanzia e che sono strettamente collegate alla maturazione di quelle funzioni esecutive così importanti nello sviluppo di un bambino. Tra quelle che lei individua, ne prenderò in considerazione solo due: la prima si riferisce all'esplorazione dell'ambiente e la seconda al movimento e al lavoro. Lillard sostiene che in un ambiente di Vita Pratica progettato secondo i crismi montessoriani queste inclinazioni del bambino trovano non solo accoglimento ma vengono rinforzate, consentendo una ferma individuazione della propria volontà, uno sviluppo significativo della concentrazione, dell'attenzione e quindi il raggiungimento di auto disciplina e autonomia nel lavoro.

L'ambiente di Vita Pratica che prenderò in considerazione è quello della scuola in cui lavoro, "Villa Clara Vigliani Albertini" di Candelo, una struttura 0-6 a Metodo: trovo questa struttura particolarmente significativa per la scelta, maturata nel tempo, di dedicare un'ampia stanza interamente alle attività di vita pratica.

La storia di questo ambiente è interessante anche perché può offrire uno spunto di riflessione utile a chi desidera avviare un'esperienza di Metodo ma non può contare su aule sufficientemente ampie da poter ospitare tutti gli ambiti della proposta montessoriana.

Come mi racconta Roberta Raco, direttrice della scuola, quando la struttura aveva iniziato ad adottare il Metodo, era organizzata su

due sezioni, ciascuna con una maestra e un ambiente unico nel quale si trovavano tutte gli ambiti previsti per una proposta educativa Montessori. Le sezioni erano pertanto speculari ed anche i bambini erano divisi in due gruppi classe, ciascuno con la sua maestra di riferimento. "Con il tempo – racconta Roberta – sono stati i bambini stessi a manifestare l'esigenza di spostarsi da una sezione all'altra a seconda del tipo di attività che la maestra allestiva con particolare attenzione per quella giornata". In questo desiderio ritroviamo sicuramente la predisposizione naturale del bambino all'esplorazione di cui parla Lillard. Inizialmente gli "scambi" di bambini tra una sezione e l'altra non andavano a stravolgere l'impianto generale, lasciando a ciascuna maestra la sicurezza di una propria sezione e di un proprio gruppo di riferimento. Ma in questo modo ciascuna sezione, ad una attenta osservazione, poteva proporre una ridotta selezione di attività di Vita Pratica. Queste riflessioni e questo continuo movimento di bambini ha portato in ultimo alla revisione sostanziale dell'organizzazione nella struttura che ha significato, per Roberta, lasciarsi condurre dal bambino nell'individuazione del progetto educativo, imparando anche a mettere da parte le abitudini e le prassi consolidate di una maestra e di una scuola. Si è arrivati quindi ad abbandonare l'idea di sezione e di gruppo classe per sperimentare due grandi ambienti: uno dedicato alle attività di Vita Pratica (con alcune attività di fino motorio) e l'altro con i materiali di sviluppo Montessori. Questa scelta offriva ai bambini una continua possibilità di osmosi autonoma tra i due ambienti, consentendo un'individuazione cosciente della propria volontà, un raffinato indirizzo dell'interesse di ciascuno e la crescita di una comunità educante più allargata.

Un'organizzazione simile portava anche in struttura una novità, quella cioè di non avere una stanza interamente dedicata alla mensa ma di pranzare divisi in due gruppi, ciascuno in una delle due grandi stanze che con un po' di collaborazione e con la partecipazione dei bambini in primis si trasformavano da stanze di lavoro in sale da pranzo. Attualmente l'ambiente si presenta ancora in questo modo, con la differenza che nell'anno in corso l'ambiente precedentemente dedicato al riposo pomeridiano si è trasformato in una stanza ispirata al Reggio Children Approach, portando ancora una volta avanti la convinzione di ambienti ben chiaramente individuati e quindi maggiormente leggibili per il bambino.

Tornando alle nostre premesse e focalizzandoci sulla stanza di Vita Pratica, l'ambiente che si presenta al bambino ritengo davvero sia di eccellenza. Una tale ampiezza, infatti, permette di dedicare a ciascun ambito delle attività di Vita Pratica un angolo ben definito: la leggibilità dell'ambiente è massima e, come indica Lillard, la risposta all'inclinazione ad esplorare l'ambiente da parte del bambino non solo è garantita ma stimolata.

Ad esempio, i lavaggi sono collocati tutti nel medesimo angolo, quello che garantisce un accesso diretto al bagno, per facilitare il recupero e lo scarto dell'acqua. Sempre in direzione dell'accesso al bagno sono presenti tutti gli strumenti occorrenti per la cura dell'ambiente: scope, scopette, panno e piumino per la polvere, spazzolone, straccio. In ogni punto di lavaggio il bambino può trovare una brocca per attingere l'acqua in bagno e un secchio per gettare l'acqua al termine del lavoro. In un unico punto sono collocati i grembiuli necessari ai lavaggi. Una simile collocazione delle attività facilita il bambino nella scelta e nella conduzione dell'attività: l'ampiezza dello spazio rende comodo e fluido il movimento, il raggruppamento in uno stesso angolo di attività analoghe armonizza il lavoro, la chiarezza nella disposizione del materiale rende immediata la lettura del compito e il bambino non avverte il bisogno di ricevere dall'adulto indicazioni.

Anche le attività di cucina sono collocate in un altro angolo interamente dedicato ad esse. Su due tavolini è sempre possibile lavorare all'impasto e trovare tutti gli attrezzi necessari. I bambini, in autonomia, possono prendere dall'espositore il barattolo della farina e travasarne la giusta quantità nella ciotola per preparare l'impasto. Su uno scaffale accanto sono ospitati tutti i vassoi che prevedono la trasformazione di alimenti: pestellare, grattugiare, tagliare, ecc. Nel corso di questo anno i barattoli degli alimenti utili alla vita pratica sono stati collocati a portata di mano dei bambini: questo ulteriore accorgimento dà più continuità al lavoro e aumenta l'autonomia del bambino che così impara a ricercare il barattolo necessario, a servirsi secondo una giusta quantità e a riporlo al termine. Inoltre, fattore non di meno importanza, la maestra può così dedicare più tempo alle presentazioni delle attività e al lavorare con i bambini.

Tra le attività di trasformazione degli alimenti, tutte le mattine viene allestito stabilmente un tavolo dedicato alla preparazione della frutta per la merenda della mattina. Questa attività, che prima era demandata al personale ausiliario, adesso viene condotta dai bambini: i frutti vengono disposti su un'alzatina da cui è possibile prenderli e iniziare l'attività di sbucciatura e taglio. Una serie di ciotole permette loro di separare la polpa dagli scarti e di riporre la frutta mondata e tagliata in cucina, pronta per la merenda. Sempre al tavolo sono disponibili arance o limoni già tagliati a metà per la spremuta: i bambini, man mano, possono versare il succo d'arancia ottenuto dalla spremitura in una brocca. La disposizione di questo tavolo e l'accesso libero al mobile delle stoviglie (dove si trovano posate, piatti, bicchieri e ciotole) rende i bambini autonomi nello svolgimento anche di questa attività che, oltretutto, si inserisce perfettamente nella Vita Pratica intesa come reale servizio alla comunità. Anche in questo caso, un ambiente preparato sortisce i suoi effetti: i bambini, dopo le prime presentazioni, dimostrano di aver chiare le fasi in cui si articola la preparazione della frutta e si dedicano all'esecuzione del lavoro con piacere ma anche con spirito di servizio. Succede davvero frequentemente che, mentre la maestra è dedita ad una attività di cucina con alcuni bambini, altri conducano in totale autonomia il lavoro di spremitura delle arance e ripongano sopra un mobiletto la brocca piena di succo pronta per la merenda.

Insomma in questa stanza della vita pratica si vede quotidianamente come la libertà offerta al bambino si convogli in un lavoro ordinato, favorendo giorno dopo giorno l'individuazione della volontà, l'auto disciplina e la crescita dell'autonomia.

Questo è dimostrato anche dal fatto che durante gli open day della struttura, i bambini che pur entrano per la prima volta nell'ambiente sembrano dominarlo immediatamente, comprendono facilmente *"what is where and how things work"*, come dice Lillard. Ed è davvero possibile vederli intenti allo svolgimento delle attività presenti senza sentire il bisogno di essere condotti dagli adulti presenti.

Albert Max Joosten (1914 - 1980)

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.*

È difficile parlare di Albert Joosten, Abs per gli amici, senza iniziare da sua madre, Rosy Chotzen-Joosten (1890-1983) per il ruolo imprescindibile che svolse nell'espansione e nel radicamento delle scuole Montessori in Olanda, dove fu proposto per la prima volta un percorso montessoriano fino ai 18 anni. Dopo avere seguito il primo corso di Londra nel 1919, collabora con Carolina Tromp che aveva aperto una Scuola dell'infanzia nel 1916 a Amsterdam e dirige la scuola primaria che frequenterà suo figlio. Rosy Chotzen organizza corsi di formazione in Olanda e ogni estate porta con sé il figlio quando va a trovare la famiglia Montessori per tenersi aggiornata, condividere esperienze ed elaborare nuovi materiali.

Questa scuola diventerà un luogo di studio e di osservazione per i docenti olandesi, non solo universitari, ma anche un centro di sperimentazione delle nuove intuizioni di Maria Montessori per la scuola primaria. È lì che sono nati alcuni materiali di botanica e le bandiere di geografia: nel 1936 le vie di Amsterdam sono tappezzate dalle bandiere dei paesi di provenienza degli ospiti per la celebrazione delle nozze della principessa Juliana.

I bambini cominciano a disegnarle, e ci prova-

no così gusto che in pochi giorni ne realizzano proprio tante. Maria e Rosy dovettero trovare che cosa fare con queste creazioni: è nato il materiale delle bandiere del mondo e i mappamondi.

Albert, pure piccolo, era ammesso alle loro sedute di lavoro. È cresciuto imparando i principi e le tante sfumature della pratica direttamente della bocca della Montessori. Il legame che unisce le due famiglie è profondo e duraturo, al punto che capita ad Albert di essere esasperato da queste voci che parlano della vita lussuosa di Maria Montessori, come appare in questa lettera del 1940 mandata a Suela Firu (cf. ritratto MoMo n.5): «*la favola della sua esistenza agiata si è purtroppo diffusa [ma non] la serie delle disgrazie subite quando dovette andare da un luogo all'altro vedendo sempre distrutto ciò che faticosamente e generosamente aveva costrutto [sic], sempre ricominciando e perdendo per le vicende avversarie di un periodo della storia umana che si caratterizza per l'ininterrotta catena di sconvolgimenti locali e universali [ciò non le dà] la possibilità di dedicarsi senza preoccupazioni al suo lavoro di "bonifica umana", e si persiste nel crederla ricca e spreoccupata [sic]. La verità è ben lontana, non la posso nemmeno rivelare e, se la sapesse, il mondo sarebbe sorpreso*» (Honneger Fresco, p. 154).

Finito il liceo, Albert è così impregnato dalle idee montessoriane e deciso a seguire un corso di formazione per maestri che rifiuta la proposta di suo padre di iscriversi all'Università. Maria Montessori, impressionata dalla sua intelligenza acuta combinata con un'intuizione e una profonda conoscenza del bambino, gli propone di collaborare anche a livello organizzativo con il centro di formazione fondato a Laren. Joosten dedicherà la sua vita alla diffusione delle idee montessoriane: «*vivo tutto per il lavoro e abito [da] solo nella casetta dove visse Maria Montessori. Ho una parte importante nei corsi [ad Amsterdam] e cerco così di tener viva la fiamma autentica che essa ha riacceso; i ragazzi [i figli di Mario] stanno tutti e quattro da noi e se ne occupa una famiglia amicissima e generosissima con ammirevole abnegazione e amore*» (Honneger Fresco, p. 154-155).

Questa dedizione nel contesto dell'epoca non è priva di pericoli, essendo lui ebreo e l'Olanda occupata dai nazisti che hanno pure requisito la scuola di Groenendaal, con tutto il materiale, per istallarvi un'altra scuola. Si dice che per un certo periodo rimase nascosto vestito da donna nella villa dove visse Maria Montessori.

Nel 1947 Joosten compie un passo che segnerà tutta la sua vita. Accompagna i Montessori in India e in Pakistan per aiutarli nei corsi di formazione. Prima del suo rientro in Europa, Maria gli chiede di rimanere in India per esservi il suo rappresentante personale. Organizza così corsi di formazione itineranti e dà consigli per la costruzione dei materiali montessoriani in India. Vi trascorrerà più decenni, vestito all'indiana e parlando perfettamente l'hindi, vivendo una vita precaria ospite di ordini religiosi che «*gli offrivano un riparo e un cibo più adatto alle sue condizioni di salute*» (Honneger Fresco, p. 139). È nominato Direttore dell'Indian Montessori Training Courses, fonda la rivista indiana Around the Child e si recherà spesso anche a Ceylan e negli Stati Uniti per tenere corsi di formazione.

Leggendo i suoi scritti colpisce la giustezza del tono: semplice e profondo. Si percepisce quanto ha integrato con naturalezza i principì montes-

soriani, aggiungendovi pure alcuni aiuti concreti molto utili. Scrive per esempio che la maestra *«deve avere il suo posto nella classe. In essa ogni elemento ha un posto. Quindi anche lei avrà il suo. Solo quando è seduta al proprio tavolo, i bambini possono andare da lei e parlarle. Se non è lì, fosse pure a pochi passi di distanza, significa che è occupata con qualcuno e non la si può interrompere. Dunque la regola è chiara: ci si rivolge alla maestra quando è al suo posto e lì può dare aiuti e consigli. Da questa norma, la maestra è spinta a tornare al suo posto, comportamento che guida i bambini a rendersi indipendenti. Infatti, se non possono rivolgersi a lei in qualsiasi momento, ma solo quando è lì seduta, dovranno naturalmente risolvere da soli alcuni loro problemi se hanno un reale bisogno di aiuto. […] Quando si alzerà, lo farà avendo sempre uno scopo (se stesse sempre in piedi, le verrebbe più difficile non intervenire di continuo!)»* (*Come organizzare…*, p. 27).

La sua lunga esperienza sia come maestro sia come formatore ha fatto maturare in lui una consapevolezza delle difficoltà che più rappresentano un ostacolo nella relazione educativa, come l'atteggiamento dell'adulto verso l'errore, ricordandoci che *«errori e sviluppo non sono in contraddizione»* (*Errors…*, p. 219). Fa notare quanto non è piacevole convivere con una persona che *«perfino prima ancora che [il bambino] abbia commesso un errore, diventa ansiosa, nervosa, sicura che si verificherà»* (p. 217). La conseguenza si vede nella mancanza di fiducia del bambino, che rischia di condurre allo scoraggiamento. Molto utili anche le sue osservazioni sui diversi tipi di errori che possono derivare da una mancanza di chiarezza, una preparazione scarsa dell'ambiente, un attimo di distrazione…, come la sua proposta di *«dare molta più attenzione all'errore che alla persona che ne è l'autore per poterla aiutare a non ripeterla»* (p. 218) e di *«non considerare la correzione dell'errore come un fine in sé stesso»* (p. 220).

Insomma, Joosten riesce a mostrarci quanto la reazione dell'adulto di fronte all'errore del bambino è spesso del tutto irrazionale, ma ci dà anche consigli concreti per migliorare il nostro atteggiamento.

"Sono pochi i montessoriani che hanno studiato così profondamente e seriamente il pensiero di Maria Montessori come Albert Joosten" e quando è Mario M. Montessori a dirlo, non sono certo parole dette alla leggera.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

Come organizzare una Casa dei Bambini. Appunti e riflessioni di Albert Joosten raccolti da Flaminia Guidi, Il Quaderno Montessori, Primavera 2000, p. 24-33.
A. M. Joosten, *Errors and their corrections, The NAMTA Journal*, Vol. 41, n. 3, Summer 2016, p. 215-227.
A. M. Joosten, *Observations, The NAMTA Journal*, Vol. 41, n. 3, Summer 2016, p. 199-213.
G. Honegger Fresco, *Maria Montessori. Una storia attuale*, Ancora del Mediterraneo, Napoli, 2008.
http://indianmontessoricentre.org/albert-max-joosten
http://www.kelpin.nl/fred/download/montessori/algemeen/Montessorianen.pdf

Il Montessori a Varzi

ANDREA LUPI – *Pedagogista 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.*

INTERVISTIAMO IL DIRIGENTE SCOLASTICO DELL'ISTITUTO comprensivo di Varzi, dott. Umberto Dallocchio. A Varzi dallo scorso anno, su impulso congiunto della direzione e del corpo docente si è iniziato un percorso di formazione nel metodo e una sperimentazione didattica nelle scuole primarie, che ora si sta diffondendo anche all'infanzia.
Intervista a cura di Andrea Lupi

Da cosa nasce il vostro interesse per il metodo Montessori?

Mi sono laureato in Scienze dell'educazione e da sempre credo nei principi pedagogici e nelle pratiche didattiche montessoriane. L'educazione è concepita dalla Montessori non come trasmissione di cultura ma come "un aiuto alla vita in tutte le sue espressioni". La finalità di questo approccio non è solo dare istruzione, immettendo informazioni e nozioni disciplinari nel bambino, come avviene nella scuola tradizionale. La finalità è, invece, quella di educare il potenziale di cui ciascun individuo dispone considerando il curricolo implicito, accompagnandolo ed aiutandolo ad esprimersi al meglio in tutte le espressioni di vita e lungo tutto il suo percorso. La personalizzazione dell'apprendimento per Maria Montessori è imprescindibile.

Tutte le pratiche didattiche montessoriane per l'apprendimento non sono quindi finalizzate solo ai risultati scolastici ma anche e soprattutto ad imparare ad amare l'apprendimento stesso, in ogni sua forma, circostanza e fase della vita. Il che equivale non solo ad amare lo studio e la conoscenza in sé ma ad amare la vita.

Ritengo che in un momento come l'attuale, in cui alla scuola è richiesto di costruire e certificare competenze, il metodo Montessori sia di eccezionale attualità. Da anni, fin da quando operavo ancora nella scuola come docente, seguivo con attenzione l'esperienza di scuole della Provincia di Novara che avevano avviato classi ad indirizzo montessoriano. Una volta preso servizio presso l'IC Varzi nel settembre 2015 ho cercato di capire quali fossero le necessità e i bisogni del territorio e gli interessi e le disposizioni del personale docente.

L'Istituto aveva la necessità di ampliare l'offerta formativa per soddisfare meglio le esigenze dell'utenza. Occorreva fornire una possibilità di scelta. La raccolta firme realizzata nella zona a favore dell'istituzione di classi Montessori mi ha incoraggiato ad inserire questa azione nel progetto "AttivAree" finanziato da Fondazione Cariplo e coordinato dalla "Fondazione per lo sviluppo dell'Oltrepo pavese". La possibilità di ottenere un importante finanziamento per la indispensabile e necessaria formazione delle docenti della Primaria e la loro massiccia adesione volontaria (60%) al corso di formazione hanno tracciato la strada da percorrere. Le insegnanti hanno frequentato gratuitamente in sede il corso ed hanno colto l'occasione di valorizzare la loro professionalità mettendosi in discussione con l'obiettivo di realizzare una didattica più efficace e più rispondente ai bisogni dei bambini e delle loro famiglie.

Quali sono i plessi coinvolti, e quale è stata l'accoglienza delle famiglie alla vostra proposta Montessoriana?

L'avvio di classi ad indirizzo montessoriano è previsto per l'a.s. 2018-2019 nei plessi di Varzi e Zavattarello. Già nel corrente anno scolastico le classi I° e V della Scuola Primaria di Varzi hanno adottato i principi pedagogici e le pratiche didattiche montessoriane nell'esercizio della libertà di insegnamento delle docenti. I risultati ad oggi sono ottimi con grande coinvolgimento dei bambini e significativa soddisfazione delle famiglie. I genitori hanno rilevato grande entusiasmo nei bambini e si sentono maggiormente coinvolti ed è aumentata la loro presenza a scuola che è stata considerevole in occasione delle lezioni aperte che si sono tenute in corso d'anno.

Ci sono state evidenze didattiche in senso migliorativo?

Molti sono stati i miglioramenti. Si è evidenziato negli alunni un significativo senso della ricerca con forte interesse per le attività e desiderio di approfondire anche a casa contribuendo così alla costruzione dei saperi con conseguente sviluppo di competenze necessarie a risolvere situazioni problema. Notevole e molto attenta è stata la partecipazione degli alunni alla vita scolastica. Forte è stato il senso di responsabilità e la capacità di collaborazione e cooperazione tra pari e con le insegnanti. Significativi progressi si sono registrati oltre che nell'apprendimento anche nel livello di partecipazione, di autonomia, di indipendenza, nel senso di responsabilità e nelle competenze relazionali con relazioni interpersonali più serene.

Il personale docente ha avuto un ruolo fondamentale nell'avvio dell'iniziativa, ma ancora di più è fondamentale il suo sostegno nell'attuazione della sperimentazione, qual è il contributo delle maestre in tal senso?

L'iniziativa intende rispondere ai bisogni del territorio. Io ho solo proposto un'idea in cui credo fortemente ma l'ho fatto solo dopo aver conosciuto l'ambiente e le insegnanti. Se non avessi scoperto in alcune di loro fin dal primo momento un vero e forte interesse a mettersi in discussione dopo anni di insegnamento tradizionale probabilmente non avrei sottoposto all'attenzione del Collegio docenti questa opportunità perché è fondamentale credere nei principi pedagogici e nelle pratiche didattiche montessoriane. Direi quindi che il percorso è nato grazie alle insegnanti della Scuola Primaria che quasi nella loro totalità hanno scelto di vivere nel territorio e di legare il loro presente e futuro professionale all'Istituto Comprensivo di Varzi dove insegnano già da anni. Solo grazie ad una formazione continua e costante, come quella svolta finora dalle docenti, è, e sarà, possibile per le insegnanti e per la scuola mettere realmente al "centro" del processo educativo il bambino assumendo quindi un ruolo molto più impegnativo svolgendo la delicatissima e fondamentale funzione di organizzare l'ambiente, presentare i materiali messi a disposizione dei bambini ed osservare il bambino accompagnandolo nel suo percorso di apprendimento.

Questo consentirà migliori risultati non solo in termini di apprendimento ma per il pieno e completo sviluppo della persona.

Concluderei affermando che tra docenti e dirigente si è instaurato, per l'attivazione del percorso, un rapporto di reciproca fiducia nella piena consapevolezza che il successo o meno dell'innovazione per il presente e per il futuro dipende dalle insegnanti e da quanto sapranno tradurre la loro formazione nella ricaduta didattica.

Che tipo di sperimentazione avete attuato, e quali saranno gli sviluppi futuri?

Nel settembre 2018 saranno attivate classi a indirizzo Montessori nella Primaria in due plessi dell'Istituto (Varzi e Zavattarello). Nel settembre 2019 saranno attivate due sezioni ad indirizzo Montessori nella Scuola dell'Infanzia.

L'adozione di principi pedagogici e pratiche didattiche montessoriane è garantita per 5 anni. Sarà attuato un monitoraggio continuo e al termine del quinquennio in caso di esiti positivi potrà proseguire.

Nell'Istituto l'indirizzo montessoriano prevede:

• la strutturazione di un ambiente rispondente ai bisogni caratteristici della tappa evolutiva del bambino;

• una didattica esperienziale: attraverso l'uso di materiali specifici il bambino costruisce le proprie competenze cognitive partendo dal "fare";

• lavoro improntato sulla libera scelta dei materiali didattici da parte del bambino che, entro una gamma di opzioni allestite

nell'ambiente dall'insegnante, può seguire i propri bisogni e le proprie attitudini;

• la valutazione attraverso protocolli di osservazione;

• l'adozione alternativa ai libri di testo per la costruzione di una biblioteca di classe;

• l'utilizzo di specifici materiali per l'allestimento dell'ambiente.

Gli obiettivi per le classi ad indirizzo montessoriano sono i seguenti:

• esperienze che sollecitino negli alunni il senso della ricerca, la costruzione dei saperi, le capacità di progettare e le competenze per risolvere problemi;

• sviluppo negli alunni di senso di responsabilità e di capacità di cooperazione, autonomia, indipendenza, alimentando costantemente un'educazione alla cittadinanza tramite la partecipazione degli studenti alla vita scolastica;

• docenti aggiornati e preparati per una didattica innovativa, capaci di costruire comunità professionali atte a condividere buone pratiche e a vivere la scuola come un percorso di ricerca;

• azione in continuo divenire;

• applicazione di metodologie didattiche come il cooperative learning, il problem solving, circle time e altro;

• spazi attrezzati con aree di lavoro nelle classi, materiali didattici, laboratori e ambienti di lavoro adeguati per alunni e docenti al fine di renderli più funzionali ai "tempi" e agli "stili" di apprendimento dei singoli alunni.

Un consiglio a quanti vorrebbero iniziare un percorso simile?

Non mi ritengo all'altezza di poter consigliare ma ci provo. Ritengo personalmente, in base alla mia formazione, che non esista un metodo pedagogico che possa risolvere tutti i problemi del mondo.

Credo molto nell'approccio montessoriano ma prima di avviarsi lungo il non semplice percorso occorre fare un'attenta ricognizione del territorio, valutare con attenzione interesse e predisposizioni dei docenti e leggere i bisogni e le richieste dell'utenza. Occorre anche considerare i costi per la formazione e per l'acquisto dei materiali specifici necessari.

Se poi sussistono tutti questi prerequisiti credo allora sia il caso di iniziare il percorso nella convinzione che l'opzione dell'indirizzo montessoriano rappresenta, oltre ad un importante ampliamento dell'offerta formativa, una straordinaria opportunità per "imparare ad imparare" e per il pieno sviluppo della persona.

Mangiare a tavola

ANDREA LUPI – *Pedagogista 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.*

Nel nido montessoriano il momento del pranzo è vissuto ispirandosi al contesto familiare e conviviale. Si mangia sugli stessi tavoli della sezione su cui durante la mattinata si è giocato e lavorato, dopo che alcuni bambini, generalmente i più grandi, hanno provveduto ad apparecchiare. Ogni tavolo ospita dai 4 ai 7 bambini che hanno al loro fianco l'educatrice che sporziona il cibo in piccoli contenitori da cui ognuno potrà servirsi autonomamente. L'educatrice crea un clima affettivo positivo e calmo, parla ai bambini invitandoli a prendere il cibo, gli ricorda con gentilezza e fermezza le buone regole di comportamento nei riguardi della tavola, invita i bambini ad un dialogo disteso ed adatto al contesto. Anche lei mangia con i bambini, parla del cibo, chiede se qualcuno lo mangia anche a casa o spiega dove si coltiva, chi lo ha cucinato e come. Il tempo è vissuto con rilassatezza e non ci si affretta a terminare ciò che c'è nel piatto, al contrario si dialoga e ci si guarda negli occhi, ci si sorride e si cerca un contatto con l'altro senza altra finalità oltre al piacere di stare a tavola assieme, vicini, mentre si compie una cosa piacevole e in comune.

I bambini si servono, spargono il condimento sulla pietanza, portano il cibo alla bocca utilizzando le posate, versano l'acqua nel bicchiere (usando delle piccole brocche riempite a metà dall'educatrice), bevono, eliminano gli avanzi dal piatto (usando un piatto di servizio), e alla fine sparecchiano e ripongono le bavaglie nel loro contenitore.

Qualche volta al termine del pranzo si può cantare una canzone, oppure raccontare una storia.

Il momento del pranzo diventa un'opportunità fondamentale per sviluppare l'autonomia personale, la motricità della mano e del corpo (ci si alza per cambiare posata e sparecchiare o prendere il pane o le posate pulite), la cultura gastronomica ed alimentare, la cultura della convivialità e la capacità di rispettare i ritmi condivisi in momenti speciali.

1 Servirsi
2 Versare il condimento
3 Mangiare
4 Versare l'acqua
5 Eliminare gli avanzi
6 Sparecchiare

Si ringrazia il nido comunale di Ossona per le fotografie.

1

2

3

4

5

6

Il primo oggetto d'amore: un ambiente ordinato

SARA D'URSO, ALESSIA FIORINI, FRANCESCA ANTONINI, MARTA GINER ALVENTOSA – *Sono educatrici con differenti formazioni universitarie, specializzate nel Metodo Montessori. Da circa 10 anni lavorano allo Spazio Be.Bi. Pan di Zucchero a Roma. Oltre ad occuparsi della crescita dei bambini si dedicano alla creazione e costruzione di materiali seguendo i principi montessoriani. Cinzia Tavarelli coordina la scuola dalla sua nascita nel settembre 2007. La scuola è gestita dalla Cooperativa Sociale San Saturnino Onlus ed è convenzionata con il Dipartimento Servizi Educativi e Scolastici di Roma Capitale.*

Il rispetto dell'ambiente e le correlate problematiche di corretto riciclo dei rifiuti sono temi ormai imprescindibili, che permeano non solo la quotidianità della nostra vita di cittadini, ma che impongono una sensibilizzazione e una capillare informazione che inizi a partire dalle giovanissime generazioni, quali i piccoli frequentatori dei servizi per la prima infanzia.

Per tale motivo abbiamo avviato nel nostro *Spazio be.bi montessori* in questo anno educativo 2016-2017, un fattivo progetto di educazione ambientale che consenta ai nostri bambini di età compresa tra i 18 e i 36 mesi di avvicinarsi a tali complesse problematiche, mediante un linguaggio semplice ma esaustivo che si concretizzi in atteggiamenti di cura e responsabilità degli spazi educativi.

Lo stesso metodo montessori riconosce nell'ambiente che circonda il bambino il primo oggetto d'amore, verso il quale il piccolo è attirato in modo istintivo in quanto contiene tutti gli stimoli vitali che gli consentiranno di crescere.

Il bambino risponde al richiamo e al fascino del mondo che gli si prospetta con atteggiamenti di curiosità, attenzione e cura dell'ordine.

È per lui un'esigenza di vita l'essere circondato dalla bellezza degli spazi, nei quali ogni oggetto trova una sua collocazione costante. La sperimentazione che ha già preso avvio fa leva dunque su questo desiderio innato dei piccoli di interagire con l'ambiente circostante mediante i sensi.

Il progetto utilizza alcuni strumenti propri dell'approccio Montessori quali le lezioncine in piccolo gruppo e la presentazione di comportamenti corretti per stimolare le abilità sociali.

Il libricino concernente i temi del riciclo è uno strumento utile per avviare conversazioni in piccolo gruppo. È costituito da materiale illustrativo pensato e realizzato dall'équipe educativa ed è utilizzato dalle educatrici quale strumento introduttivo dell'argomento proposto. Mediante le chiare e comprensibili immagini, i bambini sono stimolati visivamente ad acquisire comportamenti sociali efficaci che si concretizzino in azioni positive per una corretta collocazione dei rifiuti.

L'équipe ha inoltre scelto di lasciare il materiale a disposizione dei bambini ai fini della libera consultazione individuale, riponendolo all'interno delle librerie presenti nell'angolo del linguaggio. L'intento è infatti quello di stimolare nei piccoli dei momenti di approfondimento personale, mediante il ricordo di quanto è stato condiviso nel piccolo gruppo, evocato dalle immagini osservate più e più volte individualmente. Il libricino cessa dunque di essere uno strumento ad uso esclusivo della maestra e viene al contrario riconsegnato ai bambini quale patrimonio condiviso della piccola comunità educativa.

Dall'iniziale stimolo visivo del libricino si passa successivamente alla presentazione da parte dell'educatrice della puntuale divisione e classificazione dei rifiuti da eliminare negli appositi cestini, cogliendo ogni occasione utile della giornata a scuola per incentivare questi atteggiamenti. La routine della merenda è sicuramente il momento principale in cui è possibile focalizzare l'attenzione del cameriere e degli altri bambini commensali sulla presenza nell'ambiente dei contenitori differenziati, ma anche il momento del lavoro durante la mattinata può offrire spunti di riflessione e stimolare atteggiamenti positivi nei piccoli, invitandoli, nel momento del riordino del lavoro scelto, ad eliminare gli eventuali residui raccolti riponendoli nei cestini appropriati.

È stato inoltre pensato e progettato un materiale di lavoro da svolgere al tavolo, ossia una nomenclatura con appaiamento di immagini, che aiutino i bambini a ricordare la differenziazione dei rifiuti, il loro nome corretto e la collocazione adeguata nell'ambiente.

Il lavoro si ispira agli strumenti di aiuto allo sviluppo del linguaggio propri del metodo Montessori. La nomenclatura e l'appaiamento sono inizialmente proposti dall'educatrice che ne mostra inoltre il corretto uso, successivamente la scatola con le tessere da appaiare è collocata in uno spazio dell'ambiente che rimarrà fisso, a disposizione del bambino ogni qual volta avrà il desiderio di riosservare le immagini, ricordare il nome degli elementi rappresentati, appaiare per riscoprire similitudini e differenze. Il lavoro teorico lo aiuterà nel richiamare alla memoria i comportamenti corretti da mettere in atto al momento di differenziare i rifiuti nell'ambiente.

Vi è infine un'ultima dimensione del nostro quotidiano lavoro educativo che si richiama ed è legata alle tematiche dell'educazione ambientale, seppure indirettamente, ossia la scelta di riutilizzo dei materiali di lavoro. Tutte le scatole contenenti gli stimoli educativi proposti ai bambini sono realizzate dall'équipe stessa riciclando ad esempio le scatole delle scarpe, oppure sono costruite dalle educatrici utilizzando materiali da riciclo. In questo puntuale lavoro di costruzione si fa molta attenzione al risparmio e all'ottimizzazione dei materiali onde evitare sprechi, cercando il più possibile di riparare e ripristinare per non gettare via senza criterio.

Questo messaggio è sicuramente colto in modo sensoriale dai bambini, i quali hanno la possibilità nei nostri ambienti educativi di entrare in contatto con elementi naturali quali la carta riciclata. Molte attività nascono inoltre dall'utilizzo di materiali poveri e riciclati, quali bottiglie di plastica, tappi, bottoni. Questi oggetti della vita quotidiana, riconosciuti dai bambini in quanto ne fanno esperienza anche nel contesto familiare di provenienza, li affascinano enormemente perché solitamente sono patrimonio esclusivo dell'adulto al quale il bambino guarda come modello di imitazione. Mettendoli a loro disposizione non solo offriamo momenti di crescita irripetibili ma indirettamente stimoliamo l'idea che tutto può essere riciclato e riutilizzato evitando sprechi e riducendo così l'inquinamento ambientale globale.

Differenziare carta, plastica, umido

ETÀ: 18-36 mesi

I FASE

Introduzione alla cura degli spazi educativi mediante il libricino, inerente i temi della salvaguardia dell'ambiente e della gestione dei rifiuti.

PRESENTAZIONE

Il lavoro si svolge in piccolo gruppo. L'educatrice presenta ai bambini il libricino, sfogliandone le pagine e commentando il senso delle immagini, aiutata dai brevi e semplici testi elaborati. Il fine educativo è quello di stimolare una piccola conversazione che consenta di sottolineare l'importanza del rispetto dell'ambiente, e il contributo che ciascun bambino può offrire differenziando in modo corretto i rifiuti all'interno degli spazi educativi.

Successivamente il libricino verrà lasciato a disposizione dei piccoli nell'angolo della lettura, per favorirne la libera fruizione individuale, utile al rinforzo delle tematiche proposte.

SCOPO DIRETTO

- Riciclare correttamente i rifiuti
- Sviluppo del linguaggio
- Discriminazione visiva

SCOPO INDIRETTO

- Sensibilizzare i bambini al rispetto dell'ambiente e al decoro degli spazi di vita
- Sviluppo dell'autonomia e dell'autostima nell'esprimersi
- Sviluppo della volontà, dell'intelligenza, della concentrazione

II FASE

L'educatrice mostra dove riporre ciascun elemento di rifiuto, utilizzando gli appositi cestini differenziati. La routine della merenda potrebbe essere il momento ideale per effettuare tale presentazione, mostrando al cameriere dove gettare correttamente gli incarti delle merende sporzionate, e sollecitare successivamente anche gli altri bambini a fare lo stesso per sparecchiare la tavola.

SCOPO DIRETTO

- Riciclare correttamente i rifiuti
- Dividere e classificare correttamente oggetti diversi tra loro
- Coordinamento del movimento

SCOPO INDIRETTO

- Sensibilizzare i bambini al rispetto dell'ambiente e al decoro degli spazi di vita
- Sviluppo della volontà, dell'intelligenza, della concentrazione.

Discriminare rifiuti
Nomenclatura ed appaiamento figura-figura

ETÀ: 18 mesi in poi

DESCRIZIONE

Scatola con tre scomparti, contenente le immagini da appaiare e le parole. Le tessere da appaiare riproducono le stesse immagini dei cestini dei rifiuti sistemati negli spazi educativi, ossia carta, plastica, umido.

PRESENTAZIONE

- invitare il bambino: "Vuoi fare un lavoro con me?"
- cercare la conferma del bambino attraverso lo sguardo
- sistemare il panchetto al lato destro del tavolo
- prendere la scatola e posizionarla sul panchetto, se possibile cercando la collaborazione del bambino
- invitare il bambino a sedersi al tavolo. L'educatrice si siederà accanto, posizionandosi alla sua destra
- prendere l'immagine dallo scomparto di sinistra, chiedendo al bambino: "Ti ricordi cos'è?"
- nominarla 3-4 volte utilizzando tonalità differenti
- disporre la scheda sul lato sinistro del tavolo
- procedere nello stesso modo per le altre immagini, disponendole sul tavolo in sequenza verticale, dall'alto verso il basso
- lentamente estrarre l'immagine dallo scomparto di destra
- indicare l'immagine già sul tavolo e poi l'immagine estratta. Nominarla
- sovrapporre una scheda sull'altra e poi lasciare scivolare l'immagine superiore sulla destra. Affermare: "uguale!"
- procedere nello stesso modo per le altre immagini e le parole
- riporre le immagini nella scatola, mostrando al bambino come s'inseriscono
- invitare il bambino a svolgere l'attività
- al termine invitare il bambino a riporre le cartelle e la scatola al loro posto

SCOPO DIRETTO

- sviluppo del linguaggio
- arricchimento del vocabolario
- discriminazione visiva
- coordinazione del movimento

SCOPO INDIRETTO

- sicurezza di se
- conquista dell'autostima
- autonomia nell'esprimersi

Ricicliamo

Per rispettare il nostro ambiente è importante riciclare i rifiuti

Grazie al riciclaggio dei rifiuti possiamo recuperare materiali utili e riutilizzarli

La carta e il cartone vanno gettati nei cassonetti bianchi

La plastica e il metallo vanno gettatati nei cassonetti blu

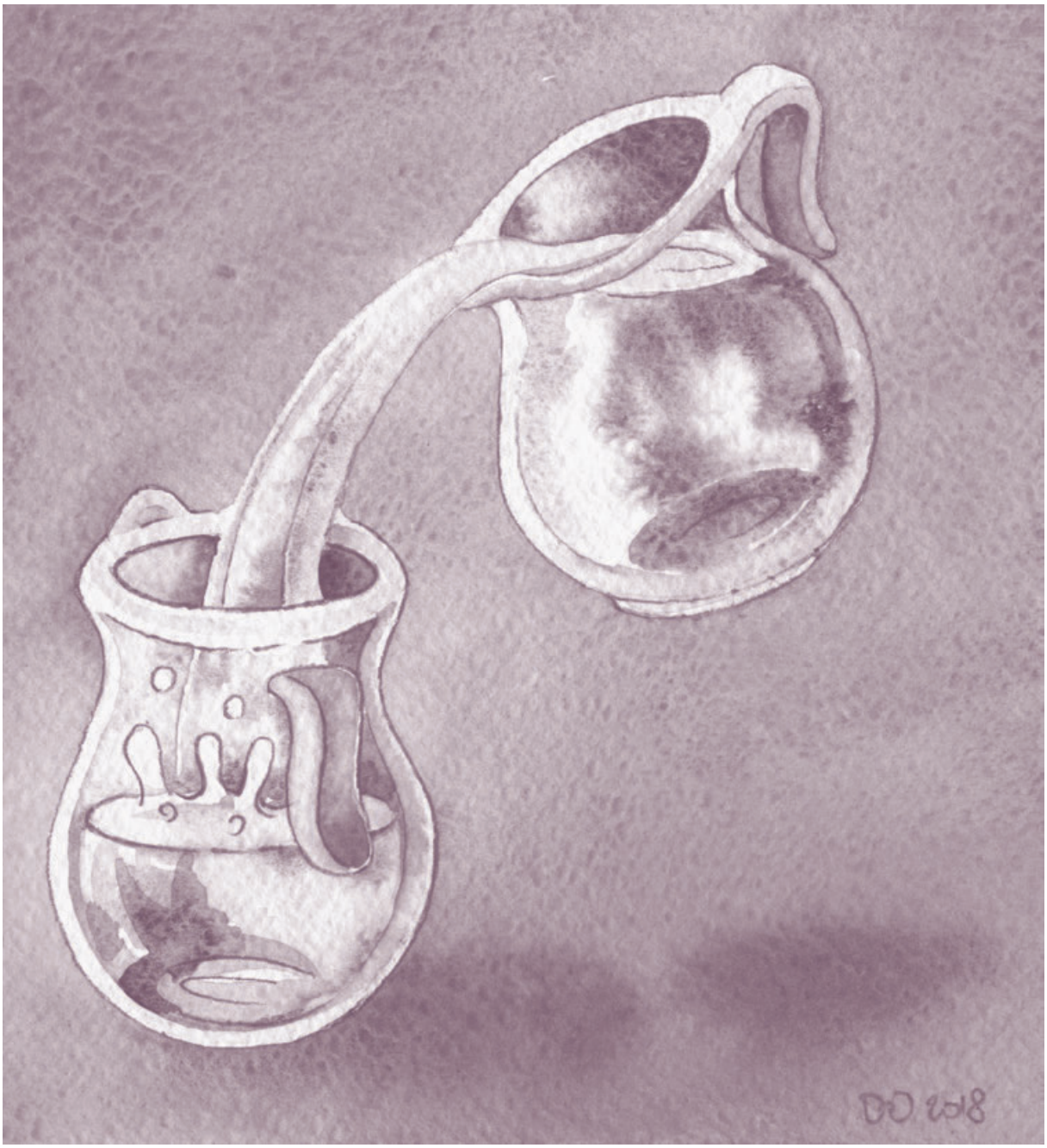
L'umido va gettato nel cassonetto marrone

Il vetro va gettato nella campana verde

Nella nostra scuola gettiamo la carta in questo cesto:

Gettiamo la plastica e il metallo in questo cesto:

Gettiamo l'umido in questo cesto:



Illustrazioni di Davide Osenda

Vita pratica o didattica travestita da stoviglie?

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.*

ENTRANDO IN UN'AULA MONTESSORIANA, CHI non rimane affascinato dai telai delle allacciature o dai vari vassoi con vasellami, brocchette e macinini...? Da quelle fantastiche attività di vita pratica che rendono la scuola un pò meno scuola e più un ambiente famigliare?

Solitamente accendono un sorriso di sorpresa al genitore, un sorriso di soddisfazione alle maestre e il più sincero e appagato dei sorrisi ai bambini che, in un attimo, sono attratti dal materiale.

Nella mia esperienza, sono state proprio le attività di vita pratica a dare inizio alla sperimentazione della pedagogia montessoriana. All'epoca, lavoravo in una scuola dell'infanzia pubblica, in una sezione di 25 bambini, eterogenei per età. L'acquisto del materiale di sviluppo non sarebbe stato immediato, ma per realizzare la vita pratica è stato sufficiente recuperare oggetti per l'igiene, stoviglie, casalinghi e cibi vari.

L'educazione dei movimenti, lo sviluppo della motricità fine erano gli elementi rilevanti. È evidente infatti che, oltre a raggiungere scopi effettivi, le attività di vita pratica portano con sé *"la precisione e l'esattezza con cui gli atti si devono compiere. Lo scopo esterno di versare l'acqua in un bicchiere interessa molto meno che il versarla senza toccare con la bottiglia l'orlo del bicchiere e senza versare sulla tovaglia l'ultima goccia di acqua. Il lavarsi le mani è un atto più attraente se bisogna ricordare il posto preciso dove si appoggia il sapone e quello dove l'asciugamano deve essere sospeso. Il movimento generico è una funzione rozza, ma se in esso si innesta un motivo di perfezionamento, esso cresce di valore: le mani allora non si lavano più solo per averle pulite, ma si diventa più abili, si conquista un raffinamento"* (Montessori, *La scoperta del bambino*, p. 94).

La chiave di lettura suggerita da Maria Montessori, offre un nuovo significato a innumerevoli attività quotidiane che hanno uno scopo determinato (Montessori, *La scoperta*, p. 68). In questo caso, i bambini sono attratti dai particolari e dall'esattezza dell'esecuzione dei movimenti, sono interessati a sperimentare e consolidare la propria coordinazione e motricità.

Il semplice atto di spremere un'arancia, ad esempio, diventa interessante per il suo scopo, ma anche per i vari movimenti che implica. Offre al bambino la possibilità di organizzare l'attività

volontaria, settorializzare il movimento, sperimentare adattamenti tonico-posturali, esercitare il polso, la spalla e il gomito. Estendendo l'analisi al taglio dell'arancia, si aggiunge l'opportunità di utilizzare uno strumento, di esercitare la forza, di incidere una linea retta con movimenti flessori e estensori.

I movimenti, necessari per una semplice aranciata, risultano essere allenanti per un atto, più complesso, che è quello scrittorio. *"La scrittura, gesto finemente specializzato, esige (...) una precedente armonia del tono muscolare, assicurata da una complessa autoregolazione e comandata dalla ricca sensibilità cinestetica dei muscoli della mano"* (Olivaux, *Pedagogia della scrittura*, p. 27).

Per poter scrivere, il bambino deve controllare il movimento delle braccia e delle mani, adattando destra e sinistra in posizioni e movimenti diversi. La forza, il tono muscolare sono fondamentali per arrivare all'inscrizione, la spalla permette di effettuare i movimenti di abduzione e il gomito favorisce la flessione controllando lo spostamento della mano sulla riga e consentendo il movimento di progressione. La scrittura si compone, infatti, da due movimenti: uno di progressione e l'altro di inscrizione, entrambi basati sulla coordinazione occhio-mano.

L'aranciata e numerose altre attività di vita pratica, possono tranquillamente sostituire pregrafismi realizzati tramite schede didattiche e quaderni da scuola primaria, sovente azzardati e fuori luogo nella scuola dell'infanzia.

Sulla base di queste considerazioni, all'inizio della mia sperimentazione, ho allestito in aula uno spazio di attività di vita pratica con vassoi ricchi di oggetti la cui manipolazione consentiva azioni come travasare, grattugiare, snocciolare, pestare, sbricciolare, ecc., e le arance non mancavano mai. Il vassoio della spremuta conteneva l'arancia, il coltello da frutta, il cucchiaino, il bicchiere e lo spremiagrumi: il tutto era presente ogni giorno.

Finchè, una mattina, preparando il materiale nel vassoio, mi sono sentita domandare ad alta voce ai bambini: *"Chi di voi vuole fare un'aranciata?"* e con dieci manine alzate, ho capito che stavo perdendo la direzione e qualcosa mi stava sfuggendo.

Si trattava di vita pratica o di attività didattiche travestite da graziose stoviglie? Nella mia domanda c'era spazio per la libera scelta o per l'appagamento della maestra che ancora programmava attività? L'entusiasmo dei bambini che alzavano la mano di fronte alla possibilità di fare la spremuta, era legato alla golosità, al primeggiare sull'altro o al desiderio di compiere bene, con cura e perfezione, un lavoro per sé e per i compagni?

Qual è il senso ultimo della vita pratica? Maria Montessori è molto chiara: *"il primo passo che deve compiersi nei nostri metodi è una specie di chiamata all'allievo: una chiamata ora all'attenzione, ora alla sua vita interiore, ora alla vita sociale (...). Considerando il metodo nell'insieme, dobbiamo iniziare (...) preparando il fanciullo alle forme della vita sociale e richiamando su queste la sua attenzione"* (Montessori, *Il metodo*..., p. 241).

Nell'offrire il materiale di vita pratica non si può prescindere dall'aspetto sociale e sono convinta che questa sia la vera spinta per la motivazione del bambino, a lungo termine, di fronte allo svolgimento del lavoro.

Se si pone prevalentemente l'attenzione alla pura attività, alla sequenza dei movimenti o alla loro precisione, si rischia di cambiare abito ad una vecchia didattica che di fatto rimane vincolata alla competenza e al prodotto finale.

La componente sociale è immediata per attività come l'apparecchiatura o la pulizia dell'ambiente. Usare la scopa e la paletta ha tutto il suo perché a livello di coordinazione di movimenti, ma ha anche un risultato sociale immediato: tenere ordinato e pulito uno spazio comune. Parimenti è chiaro che apparecchiare il tavolo ha un risvolto relazionale oltre che motorio e cognitivo.

Al contrario, i vassoi che offrono un'attività di vita pratica a tavolino, rischiano di diventare se pur con scopi determinati, poco più di schede didattiche, perché finalizzati a se stessi: *"Capita spesso di vedere bambini utilizzare le pinzette per le sopracciglia per travasare fagioli o altro da una ciotola all'altra. Per Renilde Montessori, questo è del tutto insensato, visto che non è l'uso proprio delle pinzette, ma alcuni difendono questo modo di fare dicendo che ciò sviluppa in maggior misura la coordinazione del movimento. L'intelligenza del materiale ha anche lo scopo di far capire al bambino che ogni cosa ha un suo scopo, la sua ragione di essere"* (Gilsoul, *I bambini alla conquista...*, p. 26).

A non riconoscere che nella pedagogia montessori pratica è aggettivo di vita, si cade in un equivoco. L'intervento educativo ha bisogno di molta creatività nella preparazione del materiale, perché è necessario marcare il filo conduttore che lega l'attività dei vassoi con l'agire quotidiano del bambino nella sua comunità scolastica (Indicazioni nazionali, p. 20).

Il senso dell'operare, non è riconducibile solo alla praticità del prodotto finale o alla validità della sequenza dei movimenti, ma al significato sociale. Montessori procede oltre al puro concetto di movimento, orientandosi verso una filosofia del movimento che individua nella relazione il fine ultimo dell'agire dell'uomo. Lo scopo finale dei singoli movimenti è legato alla vita di relazione con l'ambiente, con gli altri esseri umani e al servizio del tutto.

Sulla base di queste riflessioni, ritornando all'esempio iniziale, il vassoio della spremuta, presente quotidianamente in aula, è stato modificato in un vassoio della frutta, dove il tipo di frutta cambiava rispetto al menù del giorno. Lo scopo determinato non era più riconducibile all'arranciata per se stessi, ma a preparare la frutta per tutti i compagni.

E così, questa consapevolezza ha suggerito molte altre piccole correzioni sui materiali, contribuendo a creare un clima relazionale cooperativo nuovo e potenziando le attività stesse. L'angolo dei lavaggi, ad esempio, prevedeva il lavare gli abiti delle bambole. L'attività è stata molto attraente per i bambini, ma è sfumata in fretta perchè gli abiti non erano mai così sporchi e in fondo che la bambola fosse più o meno coperta, in seguito ai lavaggi, interessava poco.

L'idea è arrivata ad Aurora di 5 anni: *"maestra, le mie calze antiscivolo sono sporche... le posso lavare?"*. Ma perché non ci avevo pensato prima? I bambini utilizzavano le calze antiscivolo una volta a settimana durante la psicomotricità: le calze erano realmente da lavare e infatti le portavano a casa a fine settimana. Così è iniziato il lavaggio delle calze, proprie e dei compagni. La motivazione dell'agire era solida e il risvolto pratico totale, al punto che i bambini compresero che al lavaggio segue un tempo per l'asciugatura. *"Oggi non posso lavare le calze"* mi dice Andrea di 4 anni *"psicomotricità è già domani, non asciugano in tempo, poi rimango senza"*.

Ecco che l'attività di vita pratica, se pratica di vita reale, apre un mondo sugli apprendimenti. A questo punto infatti, l'analisi non solo è sulla sequenza dei movimenti necessari al lavaggio, ma si somma la comprensione del tempo, del passaggio degli stadi bagnato/asciutto, dell'evaporazione dell'acqua... E sopprattutto si tratta di autonomia e sicurezza di sé: *"maestra le calze le lascio a scuola: sono pulite, le ho già lavate io"* mi dice, con tono assertivo, Delia di 4 anni mentre prepara la sacchetta del venerdì con le cose da portare a casa.

Per un occhio superficiale, piccole varianti possono sembrare banali: in fondo, se è la cuoca a tagliare la frutta e il bambino a distribuirla, che problema c'è? Se si lavano piccole, inutili stoffe, non è più semplice? Ma sono proprio quei particolari che in realtà modificano l'ambiente relazionale tra bambini e tra bambini e adulti creando una vita vera e pratica (Montessori, *La scoperta*, p. 68).

Senza farsi abbagliare dalle graziose stoviglie e dai vari vassoi, è prioritario scoprire quale vita pratica si muove nella propria scuola. È necessario abbandonare il meccanismo di difesa che ci

nasconde dietro idee moderne sulla sicurezza e sull'igiene, ma che in realtà fortificano una relazione educativa frontale e direttiva, a scapito di un ambiente educativo e cooperativo.

La vita pratica è una parte molto complessa del metodo, perchè gli oggetti necessari non sono determinati scientificamente e sono diversi dai materiali di sviluppo. Si tratta di recuperare gli oggetti di uso comune che servono a far funzionare il contesto famigliare e scolastico: *"la loro quantità (...) dipende dalla possibilità della scuola"* (Montessori, *La scoperta*, p. 91).

Spetta alla maestra comprendere la vita scolastica specifica dell'ambiente in cui opera e tradurla in attività, interrogandosi su dove e perché l'adulto continua a sostituirsi al bambino, perdendo occasioni educative uniche.

Solo in questo modo *"si svolge un'amirabile vita sociale piena di energia e vivace attività e, in una gioia pacifica, i bambini risolvono da sè i vari problemi di vita sociale che la libera e multiforme attività individuale solleva di passo in passo. Nell'ambiente educativo c'è un potere educativo diffuso tutto intorno e le persone, i bambini e la maestra vi hanno la loro parte"* (Montessori, *La scoperta*, p. 69).

BIBLIOGRAFIA

M. Gilsoul, *I bambini alla conquista di sé con la vita pratica, RELAdEI*, vol. 3, n. 3 (dicembre 2014): María Montessori: una lectura desde y para el s. XXI, pp. 75-96.

M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 1999.

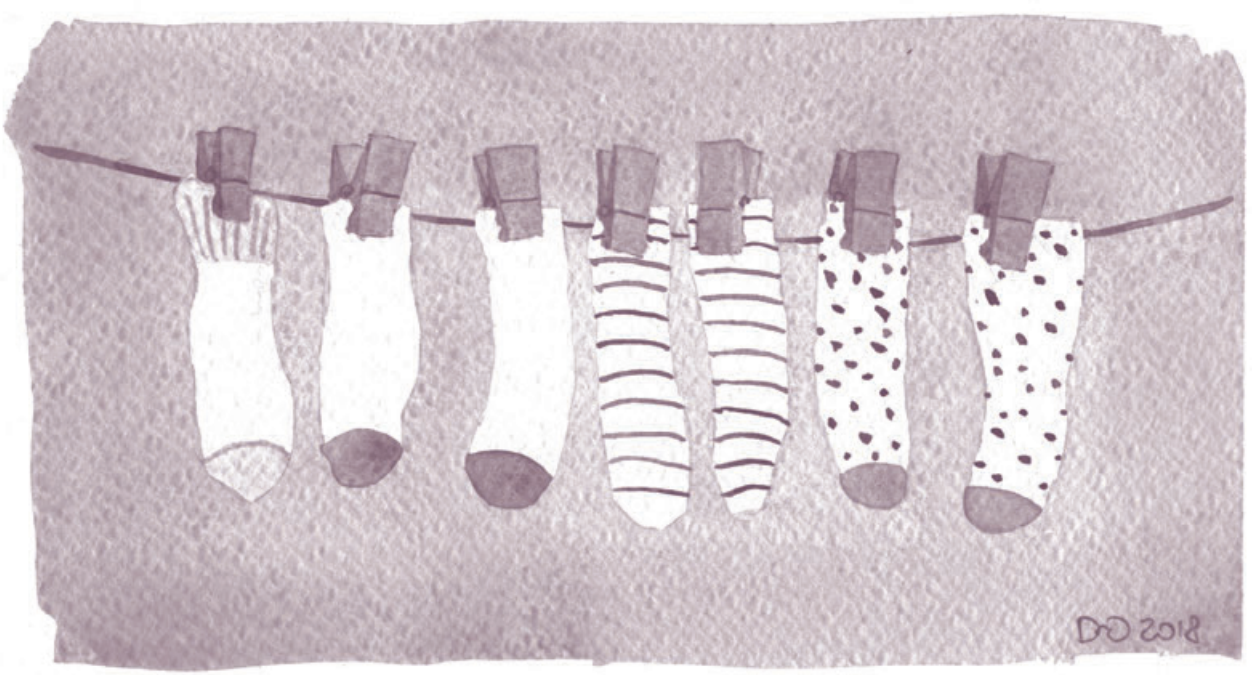
M. Montessori, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Roma, Ed. Opera Nazionale Montessori, 2000.

M. Nusiner, *Manuale A.E.D.*,Edizione unica, 2016.

R. Olivaux, *Pedagogia della scrittura e grafoterapia*, Roma, Epsylon Editrice, 2014.

MPI, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Roma, Le Monnier, 2012.

Wille e Ambrosini, *Manuale di terapia psicomotoria dell'età evolutiva*, Napoli, Cuzzolin Ed, 2005.



Lorenzo e il potere della concentrazione

LUCIA LENCION – *Diplomata all'istituto magistrale, insegna da diversi anni alla scuola dell'infanzia. Dopo aver seguito delle lezioni introduttive al Metodo Montessori ha deciso di seguire un corso di formazione per poter iniziare a metterlo in pratica nella sua classe.*

FREQUENTANDO IL CORSO DI SPECIALIZZAZIONE MONTESSORI ho introdotto parecchie novità: la scatola del ritaglio e delle incollature, qualche materiale sensoriale ma soprattutto ho fatto trovare ai bambini sugli scaffali della classe tante attività di vita pratica.

Grazie agli esercizi di vita pratica ho trovato grandi cambiamenti in quei bambini che molto spesso noi maestre definiamo "agitati", che non riescono a concentrarsi, che presentano problemi di attenzione.

È il caso di Lorenzo, un bambino di 4 anni al secondo anno di frequenza. Il suo aspetto genera subito simpatia ed empatia. Ha grandi capacità a livello motorio. Sa correre, saltare, arrampicarsi. Credo che Lorenzo a casa passi molto tempo davanti alla tv e al tablet. Dico questo perché un giorno, per sbaglio, lasciando il telefono in giro per la classe lo ritrovai nelle sue manine che erano riuscite a scaricare un giochino dal quale lui era rapito.

Fuori, in giardino, si è sempre collocato: alla ricerca di animaletti o insetti o in attività di scavo piuttosto che di corsa o arrampicate sull'olivo. In classe purtroppo non ha mai trovato una collocazione ben definita, passando con freneticità da un materiale all'altro senza soffermarsi, senza riuscire a trovare gioia nel lavoro proposto o in quello scelto liberamente. Questa frustrazione si riversa anche sulla relazione con gli altri, magari disturbando provocatoriamente un compagno impegnato in un'attività o semplicemente correndo in aula con un suono della voce alto: "Perché gli altri riescono e io no?" sembra dire col suo atteggiamento.

Da sempre Lorenzo è stato attratto dall'acqua: in giardino quando piove molto e si formano pozzanghere lui è il primo ad iniziare il gioco di saltarci dentro con gli stivaletti.

Perché non attirare Lorenzo anche in classe con l'acqua? Quali sono le attività che si possono fare in classe con l'acqua?

Ecco allora i travasi sugli scaffali della classe, prima semplici, da una brocca all'altra; poi sempre più complessi: da una brocca a più di un piccolo recipiente. E poi ancora travasare l'acqua con l'aggiunta di imbuto o con una siringa e recipienti di dimensioni variabili.

Le manine di tutti i bambini della sezione, soprattutto i più piccoli si sono cimentate in questi esperimenti. Le manine di Lorenzo sono ancora un po' goffe ma la sua concentrazione è emersa immediatamente. Per giorni e giorni quel bambino che disturbava la classe si è calmato, ha ripetuto con gioia, con interesse, focalizzando tutta la sua attenzione sull'attività di travasi e giochi con l'acqua. Le prime volte l'acqua travasata usciva dal recipiente e l'asciugatura con panno assorbente non era perfetta ma la "polarizzazione dell'attenzione", come definisce la Montessori la capacità di attenzione, era venuta fuori.

La vita pratica cattura l'attenzione: alzarsi, aprire e chiudere una porta, trasportare una seggiola, lavare, travasare, spazzare, riordinare, il tutto con movimenti adeguati e facendo attenzione a fare poco rumore: ciò caratterizza una casa dei bambini. Le mansioni non sono più simboliche ma vere.

Vedere Lorenzo all'opera che riempie una bacinella d'acqua fino al segno stabilito, la trasporta facendo attenzione a non far cadere neanche una goccia sul pavimento, poggia la bacinella sul tavolo: già questa è una grande conquista! Io sono già soddisfatta di vedere quei movimenti così calmi e oculati fatti dal bambino. Invece Lorenzo continua: si procura lo straccio per la pulizia del tavolo, lo immerge nell'acqua, lo strizza e aspetta che l'ultima gocciolina sia scesa (è il punto d'interesse), distende lo straccio sul tavolo, porta ogni angolo al centro del panno dopodichè può afferrare lo straccio e iniziare a pulire il tavolino.

Le linee che traccia sopra quel tavolo magari non saranno proprio dritte, ancora non sempre partono da sinistra verso destra. Come ha scritto Renilde, una nipote di Maria Montessori: "quando un genitore mi chiede perché suo figlio lava un tavolo invece di fare matematica gli rispondo che lavare il tavolo è la migliore preparazione alla mente matematica". In effetti, Lorenzo ha percepito il peso dell'acqua, ha tracciato un percorso non casuale all'interno della classe partendo dal bagno per arrivare al tavolo da pulire, traccia figure geometriche su quel tavolo.

Ecco allora la polarizzazione dell'attenzione:

• la ripetitività: intesa come ripetizione degli atti, il bambino svolge l'attività più volte anche senza un fine apparente. Lorenzo passa il panno anche dove ha già pulito;

• sguardo fisso sul lavoro: il bambino ha lo sguardo fisso sulle mani che lavorano con l'oggetto. Questo fa si che si instaura un legame stretto tra il bambino e il materiale che sta utilizzando;

• isolamento: il bambino è come se fosse isolato, non percepisce stimoli esterni.

• movimenti coordinati: i movimenti del bambino concentrato si coordinano e si affinano sempre di più.

Quello che accade a seguito di un momento di concentrazione è come una sorta di trasformazione. Lorenzo vive il "qui e ora" è totalmente immerso in ciò che sta facendo e dopo aver soddisfatto il suo bisogno esprime serenità, quasi una gioia che lo porta ad essere più calmo e rilassato.

Il lavoro di Lorenzo non si conclude dopo la pulizia del tavolo, ma include anche il riordino, fase sempre presente in ogni attività montessoriana. Ogni oggetto deve ritornare al proprio posto, deve essere pulito e pronto per essere utilizzato dalle manine di un compagno.

NEVER

NEVER

NEVER

NEVER

Montessori oggi. Una fedeltà pedagogicamente “laica”

CLAUDIO COLANTONIO – *Laureato in Pedagogia, insegnante di scuola primaria, specializzato nella didattica differenziata Montessori. È promotore del Progetto Montessori Termoli.*

La pubblicazione del volume Il metodo Montessori oggi

Riflessioni e percorsi per la didattica e l’educazione (Erickson, 2017) di Sonia Coluccelli e Silvia Pietrantonio, con contributi di vari autori, si inserisce in un filone di proposte editoriali che fanno da eco e da corollario ad un più generale e rinnovato interesse verso il metodo Montessori, a cui si assiste in Italia ormai da qualche anno.

Il titolo del volume evoca da una parte l’attualità del metodo, e dall’altra rivela l’intenzione delle autrici di interrogarsi sul significato dell’essere montessoriani oggi, e sulle possibilità e modalità di declinare il metodo nei contesti educativi e scolastici odierni, montessoriani e non.

Le motivazioni e gli assunti alla base del testo risiedono nella consapevolezza, da parte delle autrici, dei rischi insiti in un’interpretazione limitata ad una visione definitiva e dogmatica del sistema elaborato dalla Montessori nel corso della sua vita, vale a dire come mera applicazione rigorosa di procedure codificate e dunque, sostanzialmente, come riproposizione e utilizzazione statiche e liturgiche dello stesso. Questa visione, infatti, porterebbe con sé il rischio di sostituire un metodo di educazione al bambino, quel bambino montessorianamente osservato e atteso nel suo rivelarsi attraverso il lavoro, oltre che di tradire la storia stessa del metodo, caratterizzata da sempre da innovazione e sviluppo.

Sulla base di queste premesse, e coerentemente con esse, il testo rivolge uno sguardo bifronte al passato e al presente del metodo, e ne propone un’immagine odierna dinamica e aggiornata, sosti-

tuendo così ad una ortodossia rigida quella che le autrici definiscono una fedeltà pedagogicamente e filosoficamente "laica". Una condizione necessaria questa, secondo le autrici, affinché il metodo Montessori possa essere utilizzato oggi, con rinnovata efficacia, come una bussola fondamentale e considerato bene comune dell'educazione odierna.

In primo luogo, anche ai fini di una utile e necessaria introduzione al metodo per il lettore interessato (educatori, insegnanti, famiglie), nella prima parte del volume, vengono sviluppati alcuni nuclei pedagogici e pratiche didattiche fenomenologicamente essenziali del metodo, a partire dall'analisi dei testi montessoriani e, soprattutto, dalle esperienze educative e didattiche, come anche da sperimentazioni, condotte dagli autori dei vari contributi presenti nel testo: il nesso tra libertà e disciplina e l'educazione alla pace; l'ambiente di apprendimento montessoriano e l'organizzazione delle attività; il dialogo famiglia-scuola, l'esperienza sensoriale e l'immaginazione come strumenti di apprendimento; l'educazione cosmica come principio educativo e snodo fondamentale; la normalizzazione della funzione attentiva; l'azione dell'insegnante montessoriano e la sua formazione. Allo stesso modo, nella seconda parte, vengono presentati possibili percorsi didattici operativi di ispirazione montessoriana, frutto di altrettante interessanti sperimentazioni sul campo degli autori, relative a tematiche emergenti nell'attualità didattica come l'invenzione linguistica, l'inclusione scolastica, l'utilizzo delle nuove tecnologie e il pensiero computazionale.

Su questi temi montessoriani fondamentali, e sugli altri emergenti, luogo di possibili incontri con il metodo, il testo si sviluppa dunque come un dialogo sul metodo e con il metodo, grazie anche ai continui e precisi riferimenti e richiami ai testi montessoriani, condotto metodologicamente secondo una logica tesa a generare domande, riflessioni e risposte, quest'ultime mai definitive.

Si tratta, in particolare, di un dialogo costantemente aperto al confronto, ricco di nessi, di convergenze, di validazioni e di possibili integrazioni del pensiero montessoriano (in termini di idee, strategie, attività e materiali), con altri stimoli e suggestioni provenienti dal pensiero pedagogico, filosofico e scientifico contemporaneo, come testimoniato anche dall'ampia e interessante bibliografia.

Infine, il testo presenta un'utile terza sezione in cui vengono delineati alcuni percorsi possibili per intraprendere esperienze scolastiche ed educative di natura montessoriana, sulla base della normativa vigente, puntualmente e utilmente illustrata, e di diversi e concreti esempi di esperienze scolastiche positivamente avviate e consolidate (statali, parificate e parentali), indicatori del rinnovato interesse verso il metodo. Il volume, con un linguaggio chiaro e appassionato, ci restituisce in ultima analisi la visione di un metodo Montessori in azione, libero da pregiudizi, scientificamente fondato, in dialogo con la società e il pensiero contemporaneo, rappresentando così una bussola indispensabile per comprendere gli attuali scenari del metodo e costruirne quelli futuri.

L'importanza della vita pratica

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.*

Chi è a conoscenza del fatto che Graham

Bell, il famoso scienziato, aveva una scuola Montessori a casa sua? L'osservazione dei bambini al lavoro gli fece capire una cosa molto importante sui benefici delle attività di Vita Pratica:

Si provò ad insegnare delle cose scientifiche ai bambini di cinque o sei anni e [Graham Bell] trovò che questi facevano dei progressi meravigliosi. Si chiese allora la causa di questo fatto, dato che le cose che i bambini imparavano erano generalmente accessibili soltanto a fanciulli di età molto più avanzata. E comprese che il fatto era dovuto alla maggior preparazione alla vita pratica.

Poiché per studiare la scienza occorre infatti non solo l'intelligenza, ma il carattere, la pazienza, la possibilità di portare a fine una cosa che generalmente non è piacevole, specie per dei bimbi. E poi, oltre alla mancanza d'interesse, nei bambini comuni c'è l'anarchia dei muscoli: ogni muscolo fa il comodo suo e nessuno vuole obbedire alla mente. L'adulto ha impedito al bambino ogni esperienza nell'età in cui i muscoli dovevano essere dominati dalla volontà: e così i muscoli sono rimasti senza padrone, senza dominio: e quando l'individuo vorrebbe servirsene, non li trova.

Invece quei nostri bambini avevano un'intelligenza diversa dagli altri, si interessavano, i loro movimenti obbedivano, avevano la pazienza di osservare, e così diventavano piccoli scienziati pieni di entusiasmo. Dinanzi a loro, quel celebre scienziato rimaneva estasiato (M. Montessori, 1932, p. 328).

Alla stessa conclusione era giunta anche Renilde Montessori: «*Quando un genitore mi domanda perché suo figlio lava un tavolo invece di fare matematica, rispondo che lavare un tavolo è la migliore preparazione all'acquisizione della mente matematica*» (R. Montessori, 2006, p. 58). E se questo non fosse altro che il risultato di funzioni esecutive esercitate in modo corretto grazie alle attività di Vita Pratica?

Che cosa sono?

Si trovano diverse definizioni delle funzioni esecutive. Sono abilità che consentono di «*precisare degli obiettivi, conservarli in memoria, controllare le proprie azioni e prevedere eventuali ostacoli per raggiungere questi obiettivi*» (Stuss, 1992) o di «*attuare con successo comportamenti indipendenti, intenzionali e utili*» (Lezak, 1993), ma anche

di *«formulare obiettivi e strategie, ricordare questi piani nel tempo, scegliere e mettere in moto azioni che ci permettono di raggiungerli monitorando il proprio comportamento e aggiustandolo quando è necessario»* (Aron, 2008). In altre parole si tratta di essere capaci di risolvere problemi e di gestire situazioni nuove e non familiari, adattando il proprio comportamento al contesto, dando una risposta ponderata e rimanendo concentrati sul proprio compito.

La maggiore parte delle attività di Vita Pratica richiede un ciclo di lavoro completo, ordinato e specifico da parte del bambino e gli consente di allenarsi per sviluppare queste preziose funzioni. Troppo spesso si sente dire: «basta aspettare che il bambino cresca, così si saprà concentrare da solo e diventerà meno impulsivo». Lo studio del cervello ci mostra che non è vero: alla nascita le funzioni esecutive del cervello sono presenti, ma non si sviluppano automaticamente. Occorre invece dare ai bambini numerose occasioni per sperimentarle ed esercitarle, così che queste potenzialità possano diventare competenze reali e consolidate. Si ha la più grande opportunità per il loro sviluppo tra i 3 e 5 anni, anche se si possono consolidare fino ai 20 anni circa.

Solitamente si dividono in tre gruppi: la memoria di lavoro, il controllo inibitorio e la flessibilità cognitiva. La memoria di lavoro consente al bambino di manipolare diverse informazioni e istruzioni per portare a termine un compito senza sbagliare l'ordine nel quale vanno effettuate le diverse tappe, ma interviene anche nella comprensione delle regole di un gioco. Mentre il controllo inibitorio *«è una forma di controllo attenzionale e comportamentale che consente ai bambini di resistere alle abitudini, automatismi e tentazioni, distrazioni o interferenze»* (Houdé, p. 130), per adattarsi grazie alla flessibilità cognitiva a situazioni sconosciute, applicando una nuova strategia.

Per i bambini piccoli in generale la memoria di lavoro non crea troppi problemi, mentre la cosa difficile è il controllo inibitorio, perché questo è direttamente legato alla maturazione lenta della corteccia prefrontale. Ciò significa che un bambino può voler fare una cosa determinata, sapere che cosa fare, ma non essere in grado di farlo, come mostra questo esperimento con bambini di tre anni (Diamond, 2009, p. 88): un gruppo di oggetti – stelle e camioncini – deve essere sistemato secondo la loro forma, dopo di che il ricercatore li raggruppa tutti e chiede al bambino di ordinare secondo il colore (blu o giallo). Prima di iniziare si chiedeva al bambino: *«che cosa devi fare?»*, che rispondeva: *«devo sistemare secondo il colore»;* ma la maggiore parte di loro li sistemava ancora secondo la forma, perché è ciò che aveva appena fatto. Anche quando si chiedeva: *«in quale scatola deve andare la stella gialla?»* e il bambino indicava la scatola giusta per il colore, non deponeva sempre l'oggetto in quella corretta. Non era riuscito ad inibire la ripetizione di un'azione conosciuta. Questo vale anche per esercizi più difficili: il cervello per alleggerire il suo carico di lavoro stabilisce automatismi che non corrispondono sempre a quanto richiesto. Quando un bambino legge: *«Luisa ha 25 gettoni, ne ha 5 più di Marco. Quanti gettoni ha Marco?»*, nella maggiore parte dei casi si sbaglia facendo un'addizione 25+5, motivata dalla lettura di «più». Anche se la maturazione della corteccia non avviene prima dei 20 anni, è molto importante allenare il controllo inibitorio dei bambini perché *«immaturità non significa assenza totale di funzionamento»* (Diamond, 2009, p. 89).

Adele Diamond, una specialista degli funzioni esecutive, ha mostrato che la capacità di inibizione è più determinante del quoziente intellettivo per l'apprendimento scolastico. Ciò significa che i bambini che entrano alla scuola elementare con queste abilità ben sviluppate sono preparati meglio per imparare a leggere, scrivere e calcolare. Diverse ricerche in ambito anglosassone, tra cui la famosa esperienza del marshmallow, hanno mostrato quanto un livello alto nelle funzioni esecutive, e in particolare nel controllo inibitorio, è più importante che un quoziente intellettivo alto e impregna tutte le sfere della vita: sia nella salute mentale (numero minore di depressioni, di dipendenze e di disturbi ossessivi compulsivi) sia nella salute fisica (meno obesità e uso minore di sostanze); funzione esecutivi deboli portano invece più facilmente a devianze e problemi sociali (violenza, crimini e comportamenti imprudenti) e al livello professionale, oltre alle stesse difficoltà dell'ambito scolastico, si nota una produttività minore e una maggiore difficoltà a trovare un lavoro e a conservarlo.

Le conclusioni di Diamond sono molto interessanti perché confermano il valore della gestione della vita quotidiana nelle classi Montessori. Oltre a sottolineare l'importanza della ripetizione di un compito per automatizzare le nuove conoscenze (il bambino può ripetere il suo lavoro quante volte lo desidera), mostrano che i programmi più efficaci sono stati quelli in cui era preso in considerazione l'aspetto sociale e fisico (l'importanza dei movimenti), mentre quando era richiesto uno sforzo fisico senza concentrazione lo sviluppo delle funzioni esecutive veniva meno. Il fatto di avere un solo esemplare di ogni materiale si rivela una buona occasione per il bambino, che deve così sviluppare il controllo inibitorio e gestire la frustrazione che nasce quando si è abituati a ricevere subito quanto richiesto. Per Diamond lo sviluppo armonioso delle funzioni esecutive non sarebbe altro che ciò che Maria Montessori ha chiamato la «normalizzazione» del bambino:

La finalità di tali esercizi [è] il perfezionamento dell'individuo che li compie. Ma le vie che si aprono a nuove possibilità sono molteplici: l'individuo raffinato in un cammino di perfezione diventa capace di molte cose; e il perfezionamento non rimane sterile di conseguenze pratiche. [...] Eccoli attivi nella loro attenzione che si distribuisce in ogni muscolo. [...] È un bimbo raffinato, perfezionato e capace di penetrare in ogni via di elevazione (M. Montessori, *La scoperta*, p. 65-66).

La sua intuizione di proporre tante attività di Vita Pratica per rispondere al piacere e alla concentrazione che i bambini dimostravano è una conferma che si tratta di una risposta ad un loro bisogno peculiare: *«I bambini anche piccolissimi desiderano di fare, sono spinti ad esercitarsi con più vigore dei grandi. [...] L'importanza del lavoro non preoccupa i bambini: essi sono soddisfatti quando hanno dato il massimo di cui sono capaci e non si vedono esclusi dalle possibilità che offre l'ambiente per esercitarsi»* (M. Montessori, *La scoperta*, p. 93). Oltre alla simpatia che ispira vedere bambini assorti in compiti casalinghi con utensili a loro misura, si tratta soprattutto di una risposta alla loro voglia di lavorare davvero e al modo responsabile in cui maneggiano oggetti fragili. Anche Maria Montessori su questo punto ha cambiato parere, ne è un esempio l'introduzione progressiva del coltello nelle prime Case dei Bambini. Se nel 1909 è previsto il cucchiaio per i piccoli e la forchetta per i grandi *«ma non mai il coltello»*, nel 1913, anno della seconda edizione de Il Metodo della Pedagogia Scientifica, a proposito delle posate scrive: *«saranno estese alla forchetta, e poi anche al coltello»*, mentre nel 1921 i bambini possono *«mettere a posto e trarre fuori stoviglie, cucchiai, coltelli e forchette, tovaglie e salviette. I coltelli fanno sempre parte dell'apparecchiatura della tavola»* (Trabalzini, p. 126).

FAVORIRE L'AUTONOMIA

Se si guardano le occupazioni quotidiane dei bambini nel mondo, si avverte subito che quelli considerati meno favoriti perché devono aiutare le famiglie nella gestione quotidiana hanno invece funzioni esecutive più sviluppate, grazie al tipo di attività e di responsabilità che compiono ogni giorno (far pascolare il gregge, raccogliere il legno...). Si stima che in Africa i bambini trascorrono un quarto del loro tempo nell'aiutare a casa, mentre negli Stati Uniti questo tempo è quasi inesistente e i genitori li iscrivono a numerose attività dopo scuola per arricchire le loro competenze comportamentali. Lungi da me rimpiangere il lavoro minorile o volerlo imporre nella vita quotidiana: ma è un fatto che i nostri figli sono sempre meno autonomi nella vita quotidiana.

Per esempio, uno studio condotto da AVG su 2200 madri con bambini tra i 2 e 5 anni in diversi paesi del mondo rivela che il 19% di questi bambini sanno giocare con un'applicazione sullo smartphone, mentre solo il 9% sanno allacciarsi le scarpe da soli. Ci sono sicuramente cose più importanti che sapere allacciarsi le scarpe. È comunque interessante vedere che una ditta italiana continua a produrre scarpe con i lacci per bambini, pur sapendo che per comodità molti genitori scelgono le scarpe col velcro. Sul loro sito hanno pure inserito il tutorial per allacciarsi le scarpe, dopo essersi resi conto che *«la maggior parte dei bambini arriva ai 10 anni senza mai avere fatto un nodo. [...] Ma i lacci sono stimolanti, per questo li manteniamo, anche se molti non li usano»* (Lelly Kelly). Per imparare a fare i nodi o abbottonare, nelle classi Montessori i telai delle allacciature sono di grande aiuto. È un oggetto impersonale che presenta una sola difficoltà alla volta. Se Maria Montessori ha pensato ad una seria di oggetti

siffatti non è solo per il lato «stimolante» che ha il saper fare un nodo, ma anche per permettere di esercitare i movimenti della mano e aiutarli a raffinarsi sempre di più.

In effetti, se alla scuola materna la mancanza di precisione e la scarsa abilità manuale si traducevano solo nella difficoltà di tagliare in modo preciso o nel far cadere oggetti non afferrati in modo corretto, alcuni anni dopo possono trasformarsi in una mancanza di fiducia nelle proprie potenzialità, in problemi di diversi tipi e a volte in bocciature. Queste difficoltà rendono i bambini dipendenti dagli altri e rischiano di farli sembrare ridicoli perché non in grado di far da soli cose apparentemente semplici. In uno studio longitudinale che ha seguito per dieci anni alcuni bambini «maldestri» si evidenzia l'importanza di essere ben avviati alle competenze motorie. Una volta adolescenti, una parte di loro ha conservato un senso di inadeguatezza e interiorizzato un sentimento di fallimento personale abbinato ad un livello minore di competenze. Questo studio ha rivelato che i problemi legati alla motricità fine presenti a sei anni nella maggiore parte dei casi persistevano ancora a sedici. Se le origini della goffaggine possono essere diverse (possono essere anche legate a problemi neuronali), alcuni risultati danno da pensare. La maggior parte di questi ragazzi all'età di sedici anni diceva di incontrare problemi di tipo sociale o emozionale con risultati scolastici più bassi legati a difficoltà di comportamento e concentrazione. Molti dei bambini seguiti dimostravano di avere problemi nello scrivere a mano all'età di 16 anni e, cosa molto interessante, difficoltà ad organizzare e presentare una materia per un esame.

Tutto ciò sottolinea una volta di più quanto il lavoro della mano influenzi quello della mente. La mano che lavora stimola il pensiero e difficoltà nella precisione dei gesti o incapacità nel compiere alcuni movimenti, lasciano segni nello sviluppo neuronale del cervello. Le ricerche che si sono interessate a questo argomento non sono numerose e sono divise sulla questione del tipo di aiuto da proporre a questi bambini. La cosa certa è che anche in questo caso la prevenzione è la migliore delle cose. La ricerca che abbiamo citato data del 1991 e gli autori non potevano certo immaginare quanto l'attività manuale dei bambini sarebbe diminuita nell'arco di due decenni, con tutte le conseguenze che ciò genera sul loro sviluppo. Di fronte a tutti i benefici prodotti dalle attività di Vita pratica non si può che condividere la riflessione di Angeline Lillard, che dopo avere visitato decine di scuole Montessori negli Stati Uniti e in Canada rammenta di avere visto «*molto comunemente che l'importanza della parte pratica della Vita Pratica è stata dimenticata*» (Lillard, p. 24).

BIBLIOGRAFIA

G. Cives e P. Trabalzini (2017), *Maria Montessori tra scienza, spiritualità e azione sociale*, Anicia, Roma.

A. Diamond (2009), *Apprendre à apprendre*, Les dossiers de la recherche, n. 34.

A. Diamond e K. Lee (2011), *Interventions shown to aid executive function development in children 4-12 years old, Science*, 333 (6045), 959-964.

O. Houdé (2018) *L'école du cerveau. De Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives*, Mardaga, Bruxelles.

M. Montessori (1932), *La costruzione della personalità attraverso l'organizzazione dei movimenti*, Montessori, VII, 323-329.

M. Montessori (1999), *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti.

R. Montessori (2006), *La vita pratica come base spirituale della Casa dei bambini, Vita dell'Infanzia*, 11/12, 56-60.

A. Lillard (2008), *How Important are the Montessori materials?,* Montessori Life Issue, n. 4, 20-25.

A. Losse et al. (1991), *Clumsiness in children: do they grow out of it? A 10 years follow-up study*, Developmental Medicine and Child Neurology, 33, 55-68.

Il mio romperà tutto

ROSSELLA TROMBACCO – *È direttrice di Nido e Scuola dell'infanzia a metodo Montessori, formatrice impegnata in progetti rivolti a educatrici e insegnanti 0-6 anni ed esperta dell'apprendimento linguistico nei primi anni di vita.*

QUANDO HO INIZIATO A RACCOGLIERE IL MATERIALE PER questo piccolo articolo il mio intento era avviare con i genitori e i nonni che portano i loro bambini nella struttura che coordino – un Nido Montessori nella provincia di Milano – delle conversazione sulle attività di Vita Pratica. Ovviamente immaginavo che la presenza di materiale frangibile avrebbe occupato una parte importante delle nostre osservazioni, tuttavia già raccogliendo gli interventi dei genitori e delle maestre durante una riunione è stato subito molto chiaro che il tema degli "oggetti che si rompono" rappresenta una preoccupazione così viva da oscurare praticamente qualsiasi altra riflessione sul contatto che i bambini hanno con oggetti che permettono loro di assorbire e ripetere gesti che appartengono da millenni alla cultura "casalinga" degli esseri umani, come trasportare l'acqua, travasare, pestellare, tagliare, macinare, grattugiare, lavare i panni a mano. Vista la profondità dell'interesse, e della preoccupazione, legati alla presenza di oggetti frangibili ho deciso di non indirizzare le osservazioni dei genitori e le conversazioni con le maestre verso altri aspetti relativi alla Vita Pratica, ma di lasciare che affrontassero con noi in profondità questo tema, così urgente per loro, della frangibilità dei materiali.

Una mamma entra in un Nido Montessori: è la prima volta che visita una struttura che abbraccia la visione pedagogica della dottoressa di Chiaravalle.

Curiosando tra gli scaffali su cui sono disposti i vassoietti, la sua attenzione è catturata dal materiale della Vita Pratica: *"Ma i bambini non lasciano cadere i vassoi? Il mio romperà tutto!"*

Durante una riunione con i genitori della Stanza dei Piccoli le maestre illustrano ai genitori il modo in cui i bambini che camminano iniziano a sparecchiare la tavola; alcuni di loro trasaliscono: i bambini trasportano piatti in ceramica e bicchieri di vetro dal loro tavolo ad un carrello al centro della stanza! E se cadessero? Se i piatti o i bicchieri si rompessero, loro potrebbero ferirsi!

Le maestre spiegano che nei Nidi e nelle Case dei Bambini che si ispirano al Metodo Montessori i bambini adoperano normalmente materiale frangibile: nello Spazio dedicato alla Vita Pratica lavorano con brocchette, boccette e vasetti di vetro, con piattini e ciotoline di ceramica; a tavola apparecchiano, utilizzano e poi sparecchiano stoviglie frangibili. Tutti gli utensili sono "a misura di bambino", proporzionati alle dimensioni delle sue manine, ma si tratta di oggetti reali, capaci di dare alcune informazioni molto chiare e veritiere sulla natura e sulle caratteristiche del mondo che circonda il bambino: «*Deve esserci anche un certo numero di oggetti frangibili: bicchieri, piatti, vasi ecc. Sono certa che gli adulti esclameranno: 'Come? Dare dei bicchieri di vetro nelle mani di bambini di tre o quattro anni! Li romperanno sicuramente!' In tal modo daranno più importanza al bicchiere che al bambino; un oggetto di pochi soldi ci sembra più prezioso dell'educazione dei movimenti del bambino*» (Montessori, *Il bambino in famiglia*). Gli arredi leggeri e proporzionati, le superfici chiare e lucide, gli oggetti di Vita Pratica frangibili concorrono al processo di autoeducazione. È il materiale stesso che, rompendosi o spostandosi, o semplicemente ingombrando lo spazio, dice al bambino che "è successo qualcosa". L'intervento sanzionatorio dell'adulto, a questo punto, è inutile: basta l'informazione che dà il vasetto, o la brocchetta, ormai andata in frantumi; come i biscotti e la bottiglietta di "Alice nel Paese delle Meraviglie", che dicono ad Alice "Mangiami" e "Bevimi", così i pezzi a terra dicono al bambino "sei stato incauto, hai inclinato troppo il vassoio, lo hai lasciato cadere, ed io ora non ci sono più, non puoi più usarmi".

I materiali frangibili, in particolare il vetro, la creta, la ceramica e la porcellana, fanno parte della cultura materiale e della vita domestica degli esseri umani da migliaia di anni. Ciononstante sono molti gli adulti che temono questi materiali e preferiscono dare ai loro bimbi oggetti come piatti e bicchieri, normalmente frangibili, in plastica. La plastica, materiale versatile e fondamentale per la nostra cultura materiale, viste le sue caratteristiche di durezza, compattezza, spessore, sapore, temperatura – sempre costanti – non è un materiale capace di dare ai bambini quella gamma di sensazioni, informazioni e, soprattutto, indicazioni d'uso che danno materiali quali il vetro, la ceramica, l'acciaio, normalmente usati nelle cucine e nei bagni delle nostre case; e poichè gli oggetti in plastica non si rompono cadendo non aiutano i bambini a maturare e

perfezionarsi nel coordinamento dei propri movimenti e a progredire nella conoscenza del reale: *«Quando il bambino urta cento volte violentemente un pesantissimo banco ferrato, che le braccia di un facchino muoverebbero a stento; quando fa mille e mille macchie d'inchiostro invisibili su un banco nero, quando lascia cadere cento volte un piatto di ferro in terra senza che mai s'infranga, egli resta immerso nel suo mare di difetti senza avvedersene, mentre l'ambiente esterno è costruito in modo da nascondere e perciò incoraggiare i suoi errori, con mefistofelica ipocrisia»*. (Montessori, *L'autoeducazione*)

L'uso esclusivo o comunque decisamente preferenziale della plastica è sconsigliato dal punto di vista educativo se intendiamo la plastica come surrogato del vetro, della ceramica e dell'acciaio, ma la sua presenza non può e non deve essere espunta dall'esperienza del bambino, si tratterebbe di un assurdo e controproducente anacronismo, tanto più se poniamo l'attenzione sul diritto del bambino di accedere alla realtà materiale in cui nasce e cresce. A tale proposito riporto un altro passaggio della già menzionata riunione con i genitori della Stanza dei Piccoli del Nido Comunale di Ossona

"Vedo che nei vassoi della Vita Pratica usate anche la plastica" nota una nonna che ormai da diversi anni porta i suoi nipoti al Nido. *"Credevo che si dovesse dare rilevanza assoluta a materiali come il vetro, e che la plastica fosse bandita!"* dice ridendo.

Anche le maestre sorridono: *"In effetti i materiali frangibili sono molto importanti, ed in effetti è irrinunciabile la loro presenza nello spazio della Vita Pratica, tuttavia, quando l'allestimento diventa molto ricco, ricorriamo ad un po' di materiale di recupero in plastica"*.

La plastica non va bandita, anzi, è un materiale familiare, parte integrante dell'esperienza domestica del bambino e degli esseri umani del XX e del XXI secolo. Inoltre utilizzando oggetti di recupero, come le fuscelle in plastica delle ricottine, scatole, vasetti e contenitori vari si mostra ai bambini come sia possibile riutilizzare in modo funzionale e creativo un imballaggio.

"Ma perchè è così importante che bambini così piccoli usino oggetti che si possono rompere? Potrebbero iniziare ad usarli quando saranno più grandi, così sarebbe anche meno pericoloso!" così chiede un'altra mamma.

I motivi sono tanti. La "veridicità" degli oggetti frangibili è una delle caratteristiche, già citate, che fa sì che sia necessario e importante dare ai bambini "cose che si possono rompere" fin dal primo anno: il bambino esploratore studia e osserva, meglio sarebbe dire incorpora e assorbe, il suo ambiente, e da ciò che vive trae informazioni così pregnanti da permettergli di assorbire inconsapevo-

lemte ma stabilmente alcune delle leggi fondamentali che regolano la realtà fisica: la permanenza dell'oggetto, la gravità, l'esistenza di differenti stati della materia, ognuno dotato di comportamenti peculiari. E ciò avviene già durante il primo anno di vita del bambino. Da questo assorbimento il bambino costruisce una radicale confidenza nei confronti dell'ambiente: non solo egli è compenetrato delle leggi che regolano la parte di Universo che abita, tanto da sapere bene cosa aspettarsi quando agisce sugli oggetti che costellano il suo reale, ma è anche capace di muoversi con scioltezza in questo sistema di leggi, costruisce e raffina giorno per giorno le sequenze motorie che gli permettono di camminare, correre, prendere, trasportare, lavorare su una realtà che è in parte naturale e in parte artificiale, in parte solida e in parte delicata, in parte infrangibile e in parte frangibile.

Una maestra racconta un aneddoto ai genitori e ai nonni presenti: *"A volte a tavola i bambini sbattono i bicchieri sul tavolo o addirittura li mordono",* allora io racconto loro questa storia: *"Mio nipote Fabio, quando era piccolo, beveva dal bicchiere di plastica. Una volta cresciuto la sua mamma gli diede per bere il bicchiere di vetro, ma lui aveva l'abitudine di mordicchiare il bicchiere, e questo si ruppe! Fabio aveva la bocca piena di vetro, cominciò a sputarlo e si accorse che usciva anche del sangue! La sua mamma lo caricò in macchina per portarlo dal dottore, e mentre andavano Fabio piangendo diceva:"Non morderò mai più il vetro!" Bambini, questa storia ci insegna che: non si mordono i bicchieri MAI!".*

La maestra ridendo chiosa: *"Mamme e papà, questa storia è vera, e mi sa che non serve solo ai bambini, ma anche a noi!".*

Vorrei chiudere questa breve riflessione sulla presenza e l'utilizzo del materiale frangibile durante le attività legate alla Vita Pratica e al momento del pranzo con l'osservazoine della mamma di una bimba di 16 mesi: *"Ovviamente anche io ogni tanto ho paura che Giorgia possa rompere qualcosa e farsi male, al Nido ma anche a casa o in giro, ma penso che se, piccola com'è, apprende che esistono cose solide e cose che si rompono, impara a comportarsi correttamente, a muoversi nel modo giusto, a capire che il mondo è fatto di mille differenze ... e se ora che è bambina vede queste mille differenze nelle cose, da adolescente e adulta vedrà che anche le relazioni, e le persone, possono essere più o meno solide o più o meno fragili, e saprà imparare come muoversi e come agire con gli altri esseri umani, perchè già dalla prima infanzia ha sviluppato questa consapevolezza: che ci vuole delicatezza e maestria con ciò che si può rompere e che ci si può appoggiare a ciò che è solido".*

BIBLIOGRAFIA

M. Montessori (2000) *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Garzanti, Milano.

M. Montessori (2000) *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano.

V. Schmidt (1972) *L'asilo psicoanalitico di Mosca*, Emme Edizioni.

E. H. Eriksson (1966) *Infanzia e società*, Armando Editore, Roma.

Stendere i panni

MANOLA RETROSI – *Educatrice di asilo nido, formata con il metodo Montessori per la fascia 0-6, formatrice per la Fondazione Montessori Italia da quest'anno. Si occupa dell'autocostruzione di attività secondo i principi Montessoriani per lo sviluppo del bambino, utilizzando legno, stoffa e cartone.*

QUANDO SI GUARDA PER LA PRIMA VOLTA, CON GLI OCCHI di un adulto, un'attività di Vita Pratica montessoriana, nella maggior parte dei casi, il pensiero che ci passa per la mente è che comprendiamo il suo utilizzo e il suo scopo, ad esempio; fare una spremuta perché sul vassoio c'è un'arancia e lo spremi agrumi, oppure fare il pan grattato perché sul vassoio c'è un pezzo di pane secco e la grattugia... così anche per questa attività, lo scopo è molto evidente: Stendere i panni sul filo, utilizzando le mollette.

Mentre invece, quando un bambino pone la sua attenzione su un'attività montessoriana di questo tipo, egli ascolta una cosa sola... la voce delle cose, questa voce gli sta dicendo: "USAMI"!!!

L'adulto sembra essere appagato, dall'aver compreso lo scopo dell'attività, grazie a un ragionamento, la sua soddisfazione è quindi prettamente mentale: "Ho capito a cosa serve", pensa l'adulto.

Il bambino, invece, non risulta essere soddisfatto nello stesso modo in cui lo è l'adulto ma bensì dal proprio fare.

Il bambino ha bisogno di utilizzare le sue mani. È toccando gli oggetti, che egli apprende, dal latino "prendere", sono le sue mani lo strumento con cui egli conosce e apprende il mondo. Maria Montessori osservando il bambino aveva compreso che entrando in relazione con le cose dell'ambiente, arrivava a compiere, per una via più sottile, un confronto personale e continuo con le proprie capacità e i propri limiti, in autonomia, senza che l'adulto intervenisse nell'esprimere una correzione o un giudizio sul fare del bambino.

Ecco che il bambino perfeziona se stesso attraverso il suo fare quotidiano. È un moto continuo che va assecondato, che va aiutato con tutte le nostre possibilità e conoscenze di adulti... ma come, senza intervenire continuamente e rispettando i suoi processi di sviluppo? La risposta sta nel mettere il bambino nella condizione di agire in modo autonomo, nel "fare da sé". Questo è l'aiuto per la sua crescita e per nutrire la sua autostima, questo aveva compreso Maria Montessori.

Ecco che i materiali che prepara la "maestra dell'ambiente", sono pensati, progettati e creati seguendo diversi principi, il primo di cui parleremo è il principio del fare da sé. Il vassoio dello Stendere i panni permette al bambino di farsi prendere facilmente dallo scaffale dov'è riposto, farsi portare al tavolo e dopo una presentazione fatta dalla maestra dell'attività, il bambino può lavorare in maniera autonoma e per quante volte lo desidera. In questo caso il bambino lavora nel tenere, nell'aprire e nel chiudere le piccole mollette con la presa a pinza e la difficoltà in questo lavoro sta anche nel posizionare a stendere, alla giusta distanza, tutti e cinque i vestitini sul filo, affinché ci sia posto per tutti.

Al suo completamento, il bambino è facilitato nel riordinare gli oggetti sul vassoio, perché ciò che c'è al suo interno è pensato per semplificare il riordino al bambino. Le mollette andranno nel cestino delle mollette, i vestitini nel cestino dei panni e l'attività sarà riposta nello stesso luogo da dove è stata presa.

L'ordine è un altro dei principi Montessoriani coinvolti attraverso l'uso del materiale, ha anche la valenza di regola implicita del rispetto, nei confronti di chi andrà a usare in seguito il materiale perché lo troverà in ordine come chi lo ha trovato prima di lui e sarà subito pronto per essere usato, dal bambino che lo avrà scelto.

Quando la maestra crea un nuovo lavoro, come in questo caso, l'attività dello Stendere i panni per lo sviluppo fino motorio, sceglie accuratamente i materiali con cui costruirlo che dovranno essere, ecco il terzo principio: piacevoli al tatto... uno dei sensi principali coinvolti nell'apprendimento del bambino.

L'ultimo principio che Maria Montessori non voleva assolutamente tralasciare è la "bellezza". Il vassoio in legno e i vestitini in miniatura sono stati curati appositamente nei piccoli particolari, realizzati e cuciti artigianalmente dalle mani esperte della maestra e per questo unici, il materiale diventa affascinante anche per questo e quando l'attenzione del bambino si posa su questi oggetti, i suoi occhi e le sue mani lo comprendono che sono oggetti unici e per questo preziosi, il messaggio di averne anch'egli cura è arrivato a destinazione.

La bellezza è di questo mondo, appartiene all'adulto come al bambino, perché privarlo di un piacere che appartiene a noi tutti... entrare in contatto con le cose belle per apprezzarle fin da piccolissimi. Insomma Maria Montessori aveva pensato proprio a tutto. È sufficiente conoscere i suoi principi e metterli in atto per "essere al servizio del bambino".

Immagini su gentile concessione dell'autrice.

Un anno di immagini: il bambino costruisce l'uomo

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.*

DURANTE LA PRESENTAZIONE DELLA DOCUmentazione annuale la scuola si veste a festa: ogni tavolo, muro, corridoio viene allestito, perfino le scale e l'atrio ospitano qualcosa. Oltre all'evento quotidiano, le maestre di Villa Clara Vigliani Albertini di Candelo hanno scelto di avvalersi di altri due importanti strumenti di documentazione: il poster e il progetto grafico.

Avere un ricco repertorio fotografico con i momenti del lavoro dei bambini e della loro vita quotidiana a scuola, è il primo elemento per creare la struttura documentativa. Le immagini una volta scattate diventano un patrimonio ricco e prezioso: serviranno ad organizzare gli eventi quotidiani, i poster e i progetti grafici. Dietro ogni fotografia si costruisce un preciso intento documentativo.

IL PROGETTO GRAFICO

Il progetto grafico presenta il lavoro dei bambini attraverso una scansione sequenziale e temporale. È uno strumento documentativo ideale per dare importanza a quelle attività che necessitano di una processualità, come i laboratori e i progetti complessi.

Con il progetto grafico, oltre alle fasi del lavoro, si documenta la crescita di competenze del bambino.

Il progetto grafico è un racconto per immagini, arricchito da brevi informazioni, presentate come scheda tecnica, e organizzate attraverso le 5 W (*why, who, when, where, what*) di un testo giornalistico-descrittivo. Rappresenta la cronaca del lavoro, a tuttotondo. Durante le attività, il bambino spesso inizia a dialogare con la maestra e i compagni, spiega, chiede consigli, gratificazioni e racconta le proprie esperienze.

Gregorio ha portato ai compagni "Ci vuole un fiore", un libro tratto dalla canzone omonima e illustrato da Altan. Era qualche giorno che al Micronido si parlava di fiori. Durante l'atelier, la maestra ha proposto un percorso sulla primavera. Partendo dal libro di Gregorio, con l'aiuto di materiale artistico creato per l'occasione, i bambini hanno dipinto il prato di scuola che da qualche giorno si era popolato di fiori! I bambini sono entrati nella stanza preparata dalla maestra, e seduti tutti in cerchio hanno iniziato a osservare il libro e cantare la canzone. Dopo aver ascoltato, hanno scelto i materiali e cominciato a preparare gli stencil e dipingere i fogli. Ognuno raccontava le proprie scelte, e arricchiva il tutto con le esperienze personali. Ecco che il progetto grafico era già pronto!

IL POSTER

Una bella foto racconta un momento e una sensazione precisa. Spesso un'immagine evoca un ricordo, come un verso di una poesia o una citazione particolarmente significativa. I nostri occhi catturano le emozioni attraverso le immagini e le mettono al servizio del nostro vissuto, creando così un sistema di ricordi attivi, che rispondono continuamente agli stimoli esterni.

Il poster ha un po' questa presunzione: attrarre lo sguardo dell'osservatore e iniziarlo a un viaggio emotivo. Alle immagini si affianca la parola, che traduce le nostre emozioni. Grazie a questa duplice funzione, il poster rappresenta uno strumento molto affascinante per la documentazione scolastica, potendo giocare sia sulla scelta delle immagini sia sull'abbinamento di queste a versi, citazioni, o verbalizzazioni dei bambini.

I poster trovano posto alle pareti di scuola e dopo aver catturato l'attenzione accompagnano il genitore lungo una strada che, attraverso il lavoro, porta alla "costruzione dell'uomo".

Per fare tutto ci vuole un Fiore!

Venerdì, 24 Marzo 2017

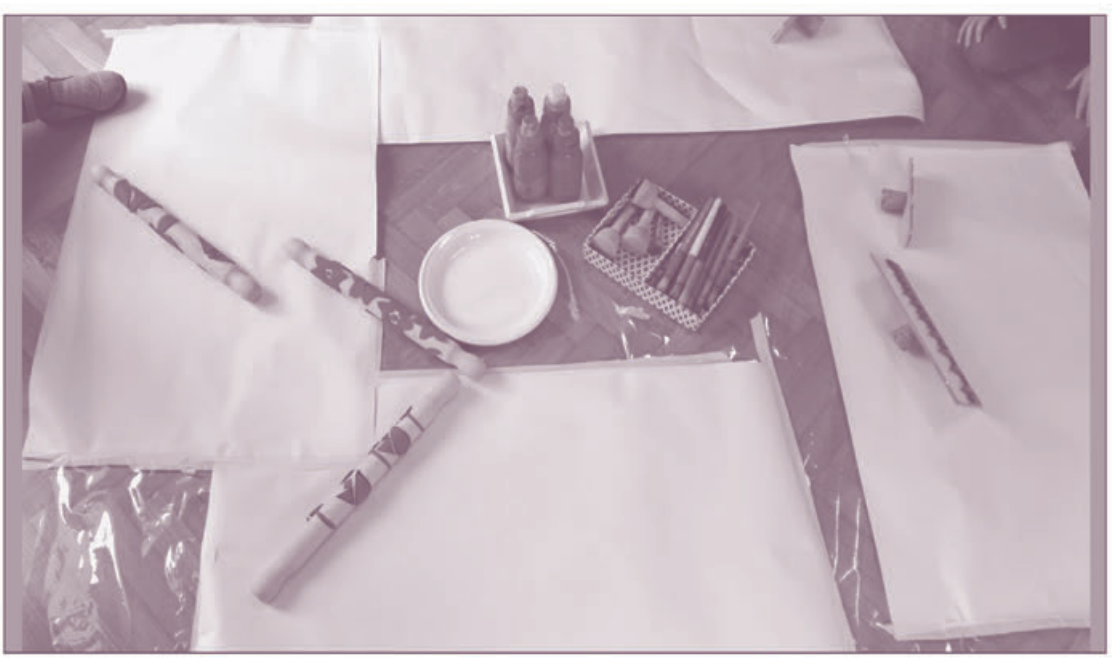
La Primavera è arrivata. Il nido si prepara per decorare tutto di fiori colorati!

"Le aule scolastiche hanno banchi tutti neri, e le pareti grigie e nude,(…), : esse sono così perché lo spirito del bambino resti denutrito, affamato, fino al punto di accettare l'indigesto nutrimento intellettuale che la maestre impartisce. (…) Invece la scuola spirituale non pone limiti alla bellezza del suo ambiente, altro che limiti economici. Nessun ornamento potrebbe distrarre il fanciullo concentrato in un lavoro; al contrario la bellezza ispira insieme il raccoglimento e porge riposo allo spirito affaticato".

Maria Montessori, L'autoeducazione

Percorso

Bianca: "Maestra ci fai una foto?"
Gregorio:"Manestra vi leggio il mio libro, va bene?"
Bianca:" Si, anche a me Maestra"
Maestra:"Questo libro si canta… e questa canzone la conoscete anche voi…"
"Per fare un tavolo ci vuole il legno (…)"
Al lavoro!



1- dipingere o tamponare il mattarello o il timbro con le tempere

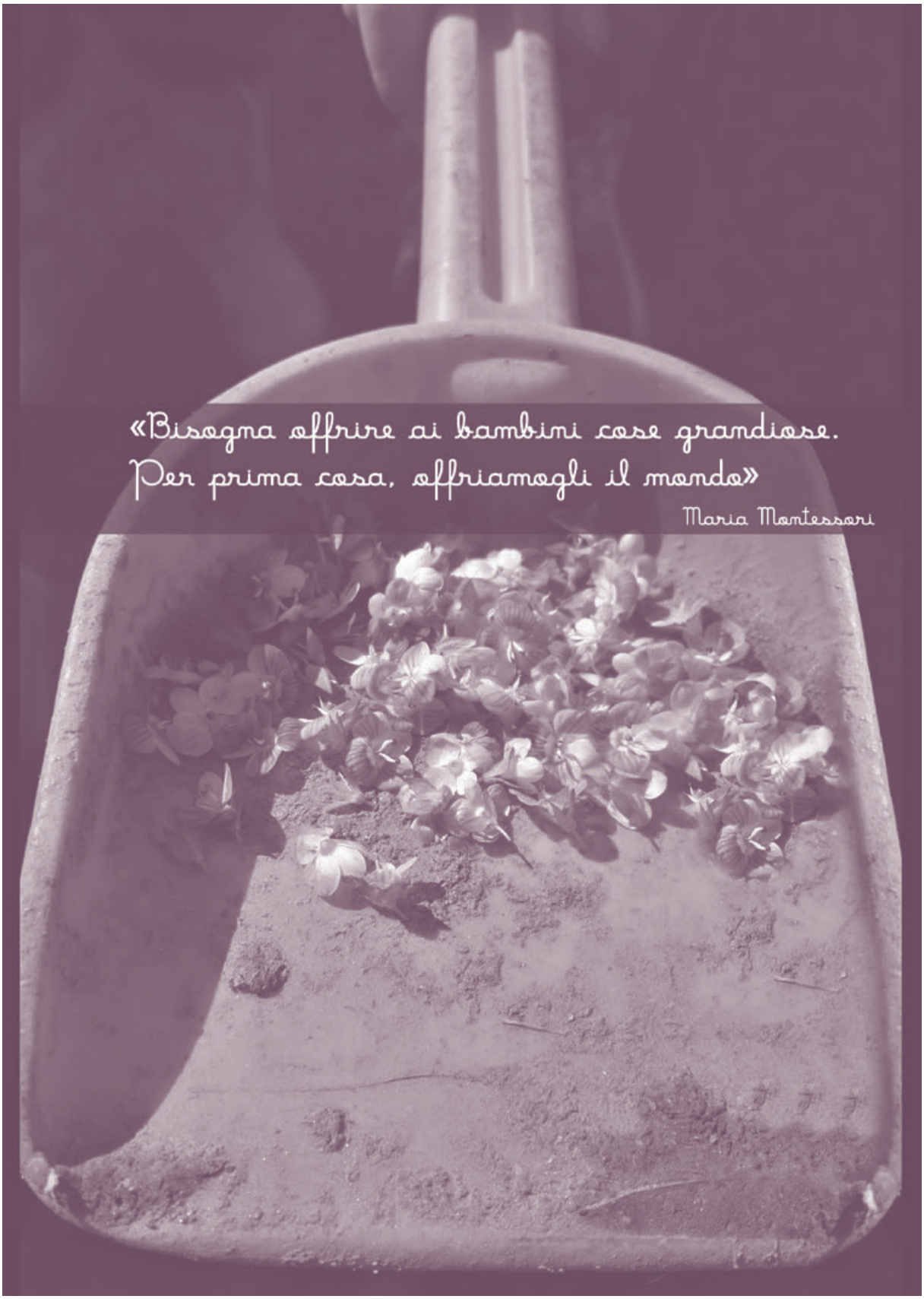
2- appoggiare il mattarello e pressarlo sul foglio di carta.

Amelia: “io faccio un po’ anche con le mani!” risatina di tutti- Eleonora: “io non mi voglio sporcarmi le mani” Agnese:”io mischio giallo e rosa” Gregorio:”Ma è l’erba… deve essere verde” Agnese ed Eleonora in coro:” No, è anche rosa”… Caterina ride e passa il verde a Gregorio che dipinge le rose! Ridono tutti!

Quanti fiori!!!

E ora chi riordina?

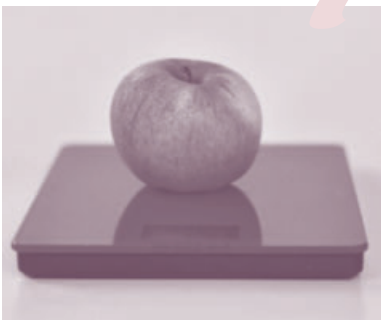
"Questa e' la nostra missione: gettare un raggio di luce e passare oltre."
M. Montessori


«Bisogna offrire ai bambini cose grandiose.
Per prima cosa, offriamogli il mondo»
Maria Montessori

" Le mani sono gli strumenti propri dell'intelligenza dell'uomo."
Maria Montessori

Vita Pratica: imparare a dosare

CLAUDIA PORTA • LACASANELLAPRATERIA.COM — *Blogger, autrice e insegnante di yoga, ha studiato il metodo Montessori e ha lavorato come educatrice in una scuola Montessori francese. È mamma di Leonardo, Gloria e Chiara e dal 2007 ne racconta le avventure sul blog*



NEL METODO MONTESSORI I BAMBINI VENGONO COINVOLTI

in molte attività del quotidiano. Cucinare è senz'altro una delle cose che preferiscono. Se fra i 3 e i 6 anni gli ingredienti vengono forniti già dosati, verso i 5-6 anni il bambino può imparare a dosarli da solo, facendo di questo gesto un'attività a sé, ovvero un'attività di vita pratica.

COME ORGANIZZARE L'ATTIVITÀ

Su un vassoio prepara tutto l'occorrente: la bilancia o la caraffa graduata, e l'acqua/farina o altro ingrediente da dosare. Volendo potrai aggiungere anche uno stracotto o una piccola spugna per asciugare l'eventuale liquido rovesciato. Ciò che il bambino andrà a dosare dovrà essere, ovviamente, presente in quantità superiore a quella richiesta.

LA BILANCIA

Guardate insieme la bilancia e spiegane al bambino il funzionamento. Mostragli il contenitore nel quale andrete ad inserire l'ingrediente da pesare e spiegagli che quello non va pesato: dovrete quindi impostare la bilancia in modo che, con il contenitore appoggiato sopra, questa segni zero.

Spiega al bambino che il contenitore, qualunque sia la sua forma o le sue dimensioni, quando serve a contenere un ingrediente da pesare, si chiama "tara". Non temere di confondere il bambino introducendolo a concetti e vocaboli che normalmente vengono affrontati più avanti: al contrario, grazie all'interesse suscitato dall'attività, queste parole – astratte quando vengono presentate a scuola – assumono un vero significato e si ancorano meglio nella sua memoria.

Per questa attività potrai usare la bilancia che hai a disposizione. Se disponi sia di una bilancia meccanica che di una elettronica, comincia da quella meccanica. Se poi ne hai una di quelle tradizionali, con i piatti e i pesi, non esitare a presentarla al bambino prima di questa attività, utilizzando però oggetti da pesare e non da dosare.

LA CARAFFA GRADUATA

Comincia quest'attività con dell'acqua. Se il bambino ha già lavorato con i travasi non avrà difficoltà nel compiere i gesti necessari.

La principale differenza consiste nel peso e nelle dimensioni degli oggetti da manipolare: presta attenzione a queste caratteristiche in modo che non rappresentino un ostacolo. Ma la vera sfida di questa attività, rispetto ai semplici travasi, è la precisione: non ci limitiamo infatti a trasferire un liquido da un contenitore all'altro ma cercheremo di trasferirne solo una determinata quantità.

Comincia con lo spiegare al bambino quanta acqua può contenere la caraffa (ad esempio, un litro). Anche la bottiglia contiene un litro d'acqua. Digli quindi che andrai a riempire la caraffa solo per metà, ovvero mezzo litro. Mostra al bambino la tacca del mezzo litro e spiegagli che cosa significa: mezzo litro uguale la metà di un litro: vuol dire che ci sarà una quantità uguale di acqua nella caraffa e nella bottiglia.

Sedendoti alla destra del bambino (se la tua mano dominante è la destra; alla sua sinistra in caso contrario) versa mezzo litro di acqua nella caraffa. Mostragli che hai smesso di versare quando il livello dell'acqua ha raggiunto la tacca del mezzo litro, che avevate precedentemente individuato. Ripeti al bambino che ora c'è tanta acqua nella caraffa quanta nella bottiglia.

Essendo le forme dei due contenitori diverse, il bambino potrebbe obiettare che il livello di acqua è più alto nell'uno che nell'altro. In questo caso (ma solo se è lui a fare l'osservazione) proponigli di verificare versando il liquido contenuto nella caraffa in un altro

contenitore e quello rimasto nella bottiglia nella caraffa. Spiegagli che se il livello era più alto/basso nella bottiglia è perché questa è più stretta/larga rispetto alla caraffa. Chiedigli in fine che cosa succederebbe se versaste anche l'acqua precedentemente messa da parte nella caraffa: quanta ce ne sarebbe al suo interno? Qualunque sia la risposta del bambino, proponigli di verificare da sé e osservate insieme il risultato: un litro.

Se il bambino ha voglia di continuare, riempi nuovamente la bottiglia e chiedigli di versare mezzo litro d'acqua nella caraffa. Se dimostra interesse, continuate finché ne avrà voglia, sempre con quantità diverse, che andrai ad indicargli sulla caraffa stessa.

Come tutte le attività Montessori, questa ha in sé il controllo dell'errore: il bambino capirà da sé se ha sbagliato. Inutile farglielo notare. Evita di complimentarti se riesce a svolgere l'attività con precisione o di riprenderlo se sbaglia, ma lascia che si eserciti fino a perfezionarsi. Se dovesse demoralizzarsi per la sua mancanza di precisione, spiegagli semplicemente che si tratta di un'abilità che si acquisisce con l'esercizio.

Quando il bambino sarà a suo agio nel dosare l'acqua potrai spiegargli che altri ingredienti (farina, zucchero, eccetera) hanno un volume diverso e vengono dosati su una scala diversa. Ora il bambino è pronto per imparare a dosare anche questi.

Questo post è stato pubblicato su lacasanellaprateria.com il 19 settembre 2017. Immagini su gentile concessione dell'autrice.

MOMO 14
www.fondazionemontessori.it
rivista@fondazionemontessori.it