

SAGGI/TRACCE INEDITE ~ XX CORSO INTERNAZIONALE MONTESSORI • NIZZA 1934

AMBIENTE MAESTRO ~ PICCOLI DETTAGLI? NON COSÌ PICCOLI

FIGURE STORICHE ~ FRÈRE ÉBERGISTE DE DEYNE

LETTURE ~ LO STRAORDINARIO POTERE DEI SENSI

HANDS ON ~ CRAFTABILE

6

mama

RIVISTA TRIMESTRALE GRATUITA SUL MONDO MONTESSORI

ISSN 2421-440X



9 772421 440000

06

^

Immagine di copertina:

Bambini al lavoro con esercizi
che allenano l'attenzione uditiva,
visiva e del senso muscolare.

Immagine tratta dal testo: Frère
Ébergiste de Deyne, *L'éducation
sensorielle chez les enfants anor-
maux*, Procure des Frères de la
Charité, Gand, 1922

Per gentile concessione di Frère
René Stockman, superiore genera-
le, *Fratelli della Carità*

⌵

MOMO 6

Online a maggio 2016 su www.issuu.com/fmi.momo

9772421440x:6; ISSN 2421-440x

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

Direttore del Comitato Scientifico Furio Pesci

Direttore responsabile Marco Cassisa

Direttrice editoriale Martine Gilsoul

Progetto grafico Elisa Zambelli

rivista@fondazionemontessori.it | www.fondazionemontessori.it

© 2016 Fondazione Montessori Italia, tutti i diritti di riproduzione sono riservati.



EDITORIALE

Leonardo, 38 mesi, si rivolge al suo amico Marco, e guardando in tralice la maestra, chiede: “è vero che la maestra è solo di tutti?”

Marco, 34 mesi, risponde: “sì, è di tutti”.
“No! È solo nostra, di tutti e due!”

Leonardo si alza e prende un cucchiaino da un travaso, imitato da Marco. Si dirigono decisi verso Sonia, 23 mesi, a cui la maestra ha appena mostrato come infilare le perle su un cordino. Con i cucchiaini iniziano a “tagliare” Sonia a pezzettini e a “mangiarla”: “Noi tagliamo Sonia, la facciamo a pezzettini e la mangiamo”. Si uniscono al banchetto Lara (36 mesi), Federico (34 mesi) e Andrea (22 mesi), mentre Sonia rivolge alla maestra uno sguardo interlocutorio e preoccupato.

La maestra guarda con serietà i bambini e dice loro: “io non vi lascio fare Sonia a pezzettini!”

“Ma facciamo per finta, la mangiamo per finta” dice Leonardo, che subito dopo si allontana dagli altri bambini e si dirige verso la bambola: ora è lei ad essere tagliata a pezzettini con il cucchiaino. Marco segue Leonardo, insieme prendono un travaso e iniziano ad imboccare la bambola. Sonia guarda la maestra e ricomincia ad infilare le perle.

Prima di pranzo la maestra raccoglie intorno a sé i bambini e gioca a fare il pane con i loro corpi, manipolandoli con dolcezza ma energicamente, nomina diversi tipi di pane a seconda che “impasti” le braccia, la pancia o le gambe, dicendo “questa è una baguette”, “questo è un miccone di montagna”, e “mangia” pezzo dopo pezzo tutto il pane fatto con il corpo dei bambini, dichiarando che è un pane squisito. Ridono eccitati e scaricano le tensioni legate alla gelosia e al desiderio di appagamento orale.

Osservare le manifestazioni dello sviluppo psicologico dei bambini permette agli adulti che si occupano di loro, educatrici o genitori, di entrare profondamente ma non intrusivamente nel loro mondo interiore.

Osservare però non vuol dire semplicemente vigilare (*observation*), è necessario prendere nota delle conversazioni, degli atteggiamenti e delle loro azioni. Il Nido e la Scuola sono terreni fertili per chi volesse coltivare l'arte dell'osservazione:

Coteste sensibilità sono suscettibili di osservazione, ma non di esperienza. L'esperienza tentata dai seguaci della psicologia sperimentale sarebbe uno dei fatti esterni che potrebbe pregiudicare il lavoro segreto della vita psichica infantile, facendo appello intempestivamente e dal di fuori alle energie costruttive. La vita psichica dei bambini va osservata al modo stesso con cui Fabre osservò gli insetti, studiandoli nel loro ambiente di vita normale, per ritrarli al vivo e rimanendo nascosto, per non turbarli (...) Per aiutare il bambino non è necessario ricorrere a complicate abilità di osservazione e convertirsi in interpreti delle stesse; basterà essere disposti ad aiutare l'anima del piccolo, perché la logica sarà sufficiente a renderci suoi alleati. Montessori, 1950

Osservare infine non vuol dire poter dare una corretta interpretazione psicologica del vissuto infantile, quanto piuttosto porsi in un atteggiamento di attenzione così profondo da permettere l'emersione spontanea di risposte esaustive alle esigenze dei bambini: la maestra ha trascritto con cura le parole e le azioni di Leonardo, Marco, Sonia, Lara, Federico e Andrea, ha trovato durante la sua mattinata di lavoro un momento per fissare su carta qualcosa che aveva destato la sua attenzione e che aveva tenuto nella mente, e questo le ha permesso di lasciar emergere e poi mettere in atto una risposta capace di sintetizzare e prendere letteralmente tra le mani alcune paure e desideri che stavano molto a cuore ai bambini quel giorno.

Rossella Trombacco

EDITORIALE	
Rossella Trombacco	3
DIZIONARIO MONTESSORI	5
AMBIENTE MAESTRO	
Piccoli dettagli? Non così piccoli	6
Martine Gilsoul	
FIGURE STORICHE	
Frère Ébergiste De Deyne	10
Martine Gilsoul	
DAL MONDO	
Il sistema di apprendimento NTC	14
Amra Haseljic	
LETTURE	
Lo straordinario potere dei sensi	18
Andrea Lupi	
ESPERIENZE	
Il bambino, scultore del mondo	21
Roberta Raco	
SAGGIO/TRACCE INEDITE	
XX Corso Internazionale Montessori • Nizza 1934	25
Maria Montessori	
OPINIONI	
Libertà e ordine	30
Annalisa Perino	
OPINIONI DIGITALI	
Montessori: metodo per tutti i bambini ma non per tutte le famiglie	33
Linda Fornasier • www.chizzocute.it	
BLOGGING	
Le attività di vita pratica: una palestra per la conquista dell'autonomia	35
Francesca Perica • www.aiutamiafare dame.it	
HANDS ON	
Craftabile: archigiani dei materiali Montessori	37
www.craftabile.com	

La vita pratica



Gli esercizi di vita pratica, a ben pensarli, sono una vera e propria ginnastica, la cui palestra, raffinando tutti i movimenti, è l'ambiente stesso in cui si vive. [...] Per la consuetudine del lavoro il fanciullo impara a muovere braccia e mani e a fortificare i muscoli più che nella ginnastica comune. Tuttavia gli esercizi di vita pratica non possono essere considerati una semplice ginnastica muscolare; essi sono un "lavoro". Sono il lavoro riposante dei muscoli che agiscono senza stancarsi, perché l'interesse e la varietà li rianimano ad ogni movenza»

M. Montessori, Educare alla libertà, 2008, pp. 61-62

AMBIENTE MAESTRO

Piccoli dettagli? Non così piccoli

— Martine Gilsoul

Martine Gilsoul • Maestra elementare e laureata in pedagogia all'Università di Liegi. Ha lavorato tre anni in una Zona di Educazione Prioritaria di Bruxelles. Si è formata alla pedagogia Montessori per la scuola dell'infanzia presso il Centro di studi Montessoriani di Roma Tre e ha seguito diverse formazioni presso il Centro Nascita di Roma. Collabora come formatrice con la Fondazione Montessori.





È RISAPUTO CHE NEGLI STATI UNITI

non c'è niente di piccolo. Quando durante i corsi di formazione mostriamo dei filmati di classi Montessori americane al lavoro, ci sono sempre insegnanti italiani che osservano con un po' di rammarico: «Ma noi non abbiamo la fortuna di avere spazi così grandi...»

Ma siamo del tutto sicuri che si tratti sempre di una fortuna?

Visitavo di recente una scuola Montessori in Michigan. Una scuola aperta circa sei anni fa, proprio carina, con insegnanti molto bravi e dove si sentiva tanto amore nei confronti dei bambini da parte del personale. A dire il vero, penso di non aver mai visto una qualità di accoglienza così alta. Hanno anche aule davvero grandi. In confronto, l'aula della mia classe romana "modello" avrà solo un terzo di quel bello spazio, e con pure più bambini!

Ma devo dire, senza nessun orgoglio europeo, che le cose qui in Italia funzionano meglio.

In effetti, appena entrata nella sezione della scuola dell'infanzia in Michigan, la mia prima impressione è stata quella di un «troppo pieno», che si accompagnava ad una sensazione di confusione e dispersione. È anche vero che quel giorno mancava un'insegnante, e quindi la dinamica era diversa, ma non penso che questo spieghi tutto.

Guardandomi intorno, il mio occhio non si poteva riposare su uno spazio vuoto. Ogni porzione di spazio era occupata da tante cose, a volte piccole e spesso molto carine. Ma erano troppi stimoli. Mi sono pure chiesta se alcuni bambini un po' agitati non condividevano con me questa sensazione di troppo pieno, che in loro è esasperata dato che sono nel pieno del periodo sensitivo dell'ordine.

Ma che cos'è l'ordine e che obiettivo persegue?

Non è solo un principio teorico enunciato da una Montessori ossessionata dalla sua formazione di medico, e quindi da uno sguardo scientifico dove *ordine* potrebbe fare rima con *sterile*.

Non è una cosa rigida che obbedisce a regole astratte per dare una buona impressione a eventuali visitatori, riassunte in istruzioni per l'uso universali per una catena di allestimento di strutture Montessori.

L'ordine è invece una cosa viva, qui ed ora, e non è mai fine in sé stesso. Se per l'adulto l'ordine appartiene alla categoria dell'estetica, per il bambino piccolo, fino a circa sei anni, l'ordine è un bisogno.

«Si direbbe che l'ordine rappresenta uno stimolo eccitante, un richiamo attivo: ma è certo qualche cosa di più che questo, è uno di quei bisogni che rappresentano reale godimento nella vita. [...] L'ordine delle cose vuol dire conoscere il collocamento degli oggetti nell'ambiente, ricordare il luogo dove ciascuno di essi si trova: cioè vuole dire orientarsi nell'ambiente e possederlo in tutti i suoi particolari. L'ambiente che appartiene all'anima è quello noto, quello dove ci si può muovere ad occhi chiusi e trovare a portata di mano tutto ciò che si cerca: è un luogo necessario per la tranquillità e la felicità della vita. [...] Per l'adulto si tratta di un piacere esterno, di un benessere più o meno indifferente. Ma il bambino si forma a spese dell'ambiente, e tale formazione costruttiva non si effettua secondo una formula vaga, poiché esige una guida precisa e determinata. L'ordine, per i piccoli, è simile al piano di sostegno su cui devono appoggiarsi gli esseri terrestri per poter camminare: esso equivale all'elemento liquido entro cui nuotano i pesci. Nella prima età si raccolgono gli elementi d'orientamento dall'ambiente nel quale lo spirito dovrà agire per le sue future conquiste»

Maria Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, pp. 72-73

Uscendo da questa classe, non avevo la sensazione di serenità che mi colpisce sempre quando visito una classe Montessori al lavoro, di qualsiasi grado essa sia.

Mi ricordo l'osservazione di una corsista che diceva che la prima volta che aveva visitato una struttura Montessori aveva avuto l'impressione di entrare in una Spa: essenzialità, equilibrio, chiarezza, relazioni ovvie tra le cose.

Chiaramente non si tratta qui di stabilire un ordine freddo come quello delle riviste di decorazione, che ci presentano ambienti dove sembra che nessuno viva. È un ordine vissuto, pensato, dove tutto deve essere ragionato: ogni cosa al suo posto, in ordine.

Il primo mobile che ho visto all'ingresso era un armadietto con i cassetti dei bambini. Si trattava di una struttura di legno con cassetti di plastica colorati, ma alcune delle stecche che reggevano i cassetti erano rotte, e quindi i cassetti erano di traverso, oppure altre erano scomparse, e allora i cassetti erano impilati gli uni sugli altri. In questo caso era quasi impossibile per un bambino sistemarsi il suo lavoro. Di più alcune targhette con i nomi erano sparite e non si poteva sapere di chi era il cassetto in questione.

Abbiamo qui un esempio chiaro di quanto sia importante l'ordine: se non metto i bambini in condizione di essere ordinati e di mettere il loro lavoro a posto, me la devo prendere solo con me stessa. In questo caso, basta un intervento non troppo complicato: si tratta di sistemare le parti rotte del mobile. Forse la questione è anche a monte: alcuni mobili che si trovano nei cataloghi non hanno come primo obiettivo quello di essere pratici, ma piuttosto di essere "carini". Come sempre, l'adulto deve avere bene chiaro in mente qual è l'obiettivo del materiale prima di sceglierlo.

Ho notato anche che alcuni bambini impiegavano tanto tempo prima di scegliere un lavoro: la scelta era molto, troppo ampia.

Mi sono rivista al supermercato in Belgio quando devo scegliere tavolette di cioccolata e mi ritrovo davanti a ben cinquanta tipi diversi, scelta molto più ardua che quando ce ne erano solo dieci. Mi veniva voglia di togliere alcuni materiali in doppio o anche in triplice esemplare. Perché poi è logico che è più difficile mantenere l'ordine quando si hanno tante cose.

Una bambina ha avuto qualche difficoltà a rimettere a posto il vassoio del suo lavoro. Ha do-

vuto prima lasciarlo su un tavolo per fare posto tra i vassoi presenti sulla mensola, solo dopo questa mossa lo spazio era sufficiente per il suo. In effetti sulla mensola c'erano tanti lavori, quindi stavano molto stretti. Guardandomi intorno, mi sono resa conto che era una caratteristica di quasi tutte le mensole. Certo, non è cascato il mondo, ma se vogliamo trasmettere il messaggio che l'ordine fa parte del lavoro ed è una cosa necessaria e piacevole per conservare un ambiente attraente e invitante, dobbiamo anche prendere le misure adeguate.

Per diverse ragioni l'essere umano ama la profusione, in qualche modo ci tranquillizza. Come se il vuoto ci facesse paura. Abbiamo paura che il bambino si annoi, pensiamo che tutto dipenda da noi e quindi preferiamo avere a disposizione tanti, troppi materiali per evitare la noia. In questo caso siamo noi al centro, e non il bambino con le sue ingenti potenzialità. E questo è vero soprattutto per il materiale "casalingo": l'orgoglio di avere prodotto un materiale carino con le nostre mani ci può far entrare in una specie di frenesia di costruzione, che ci fa perdere di vista l'obiettivo da raggiungere con ogni lavoro.

Perché avere tanti esemplari dello stesso travaso, dove a cambiare è solo la sfumatura dell'acqua colorata, o diversi esercizi di aritmetica che hanno tutti lo stesso obiettivo, ma cambia solo il tipo di materiale usato?

Maria Montessori era ben consapevole di questa tentazione, e quando raccomandava di avere un solo esemplare di ogni materiale, forse voleva anche prevenire questa tendenza umana, soprattutto quando lo spazio a disposizione è molto.

Ricordiamoci anche che dietro ogni principio enunciato dalla Montessori c'è sempre una ragione buona per il bambino. Il fatto che ci sia un solo esemplare è una cosa molto educativa, soprattutto per i bambini di adesso che sono abituati a ricevere tutto subito, anche prima di averne sentito il bisogno.

È importante saper aspettare il proprio turno, gestire la frustrazione e capire che l'attesa è anche una cosa positiva che consente tra l'altro che si sedimenti il risultato delle mie esperienze.

Lo dice la stessa Montessori che sono spesso i bambini che hanno rivelato usi del tutto inaspet-



tati del materiale, come le combinazioni tra torre rosa e scala marrone. Ma per questo non serve la dispersione, ma la concentrazione. Senza poi cadere nell'altro estremo dove si sceglie di avere pochissimi materiali per forzare il bambino a ripetere lo stesso lavoro.

In questo campo entra molto in gioco la personalità dell'insegnante. Se sono una persona che non ama il vuoto e che ha bisogno di riempire lo spazio per essere rassicurata, se in altre parole una certa confusione di cose mi dà una sensazione di "pieno", avrò tendenza a fare lo stesso nella mia classe.

Una mia amica educatrice al nido si lamentava di una sua collega che portava tante cose da casa per decorare il nido: fiori di plastica, soprammobili non sempre di buon gusto. In questo caso è il bene del bambino che deve prevalere sulla mia difficoltà a disfarmi di un oggetto personale.

È vero, non è facile costruire un ambiente attraente e ragionato dove il posto di ogni cosa è pensato e verificato. Lo spazio non è fatto per essere riempito di cose, ma per consentire al meglio l'esperienza del bambino, la sua esplorazione.

Per monitorare la costruzione dello spazio sarebbe utile ogni tanto fermarsi a osservare se ci sono spazi dove i bambini non vanno mai, o se ci sono materiali che non sono mai scelti. Fare una specie di inventario.

Per rimediare al "troppo", si potrebbe applicare il principio di togliere un materiale che non è più usato da tanto tempo prima di introdurne uno nuovo. Devo anche pensare all'uso che faccio dei lavori dei bambini: se dipingono su fogli molto grandi e poi li lascio tutti arrotolati in equilibrio su un mobile, non contribuisco a dare un esempio di ordine. Quando si tratta di ordine sono proprio le piccole cose ad avere una grande importanza.

FIGURE STORICHE

Frère Ébergiste De Deyne

1887–1943

— Martine Gilsoul



NIENTE TEMPO DA PERDERE.

Ecco non solo il motto, ma la linea guida di tutta la vita di Frère Ébergiste, al secolo Gustaaf De Deyne. Non è un collaboratore stretto di Maria Montessori come coloro che abbiamo presentato finora, anche se un legame tra i due c'è stato comunque. Ci sembra importante presentare questa figura per l'ingente lavoro che ha svolto in favore dell'educazione dei bambini con handicap, partendo proprio dell'educazione sensoriale.

Frère Ébergiste De Deyne è membro dei *Fratelli della carità*, una congregazione nata in Belgio nel 1807, la cui missione principale è la cura degli ammalati, in modo speciale gli ammalati psichici, e l'educazione. La loro esperienza con i bambini risale al 1840, anno nel quale si decide di separare i bambini dagli adulti nei manicomi e di impartire loro un'educazione specifica.

Nel 1857 un quartiere dell'ospizio ospita una cinquantina di ragazzi di famiglie povere e nel 1877 si apre il primo istituto in Belgio per bambini anormali e "deficienti" di famiglie agiate, che sarà seguito dall'apertura di numerosi istituti.

Attualmente i Fratelli della carità sono presenti in una trentina di paesi, dove lavorano in scuo-



Frère Ebergiste tra i suoi scolari.

le o istituti che accolgono bambini o persone che soffrono di problemi psichiatrici o di handicap. Alcuni centri sono specializzati nell'educazione dei ciechi e dei sordi.

Frère Ébergiste studia da loro alla scuola elementare vicino a Gand e frequenta la scuola normale per diventare insegnante. La formazione li impartita destina a lavorare con i bambini che frequentano le scuole dei Fratelli, quindi bambini con disagi fisici ma soprattutto mentali.

Nel 1907 lavora come insegnante e nel 1919 diventa direttore della scuola di Gand. Tutti sono stupiti dalla sua grande capacità di lavorare, abbinata a un grande senso artistico. Non smette mai di studiare: una volta insegnante, prende il diploma di infermiere con una specializzazione in medicina tropicale e nel 1927 è uno dei primi studenti iscritti presso il nuovo Istituto superiore di Pedagogia di Gand.

L'istituto di Gand era uno dei pochi luoghi in Europa dove si poteva ancora vedere all'opera il metodo Séguin-Bourneville, che negli anni '20 non era più praticato a Bicêtre. Con alcuni confratelli, Ébergiste si impegna a completare e migliorare il materiale esistente, incrementando l'apporto del-

la musica e della cultura, ma anche inventando altri materiali per l'educazione sensoriale (riconoscimento di oggetti dal loro contorno, ecc.). Molti di questi materiali sono ancora in uso.

All'inizio del '900 questo metodo diventa un modello di fama internazionale per l'educazione dei minorati mentali, come dimostrano i numerosi pedagogisti stranieri venuti per osservare l'audacia e la creatività di questi fratelli, che lavoravano con bambini con handicap spesso pesanti.

In un articolo di giornale dell'epoca si legge: «incoraggiata dal governo italiano, Maria Montessori si diede da fare per documentarsi sui metodi in uso nelle scuole per bambini anormali e ritardati. Viaggiò in Francia, in Inghilterra e venne anche in Belgio dove visitò il famoso istituto du Strop a Gand, diretto dagli Fratelli della Carità».

Si dice che venne in visita a Gand nel 1907-1908 e che lì rimase alcuni giorni.

In quegli anni Maria Montessori non era ancora tanto famosa nell'Europa del nord. È solo nel 1915 che si diffonde il primo libro dedicato al metodo Montessori, con la traduzione francese del libro di Dorothy Canfield Fisher.



Se è vero che non si trova nessuna traccia nella biografia della Montessori di un'eventuale visita a Gand, alcuni confratelli di Ébergiste menzionano però nella loro corrispondenza la sua presenza a Gand per studiare il materiale usatovi.

Sembra che Maria Montessori sia rimasta molto stupita di fronte alla varietà e quantità di materiali educativi. Alcuni vedono nei cartoni con il contorno delle forme geometriche e nei blocchi di cilindri una forte somiglianza con quelli usati nelle scuole dei *Fratelli della Carità* a quell'epoca. Lei aggiungerà solo un piccolo bottone per facilitare la presa dei singoli cilindri.

Anche se alcuni materiali si assomigliano tanto, una differenza fondamentale risiede però nel ruolo della spontaneità: presso i *Fratelli della Carità* è il maestro che propone il lavoro alla maggior parte degli allievi che ne hanno bisogno e che guida il loro lavoro. Ogni materiale è quindi presente in numerosi esemplari. L'insegnante deve andare a «cercare l'organo, deve attirare, catturare lo sguardo». Tramite i sensi, si tratta di svegliare il lavoro delle facoltà intellettuali o morali, assopite dalle tare fisiche o psichiche, per dare loro il maggiore sviluppo possibile affinché possano

praticarle con uno scopo preciso e con il controllo di una volontà salda e disciplinata.

Per Ébergiste, le facoltà non sono assenti, ma solo addormentate e quindi non sviluppate.

Nel 1922 Ébergiste pubblica *L'éducation sensorielle chez les enfants anormaux*, spronato da alcuni che vedevano la diffusione di un materiale Montessori molto simile a quello usato a Gand. Nell'archivio dei *Fratelli della Carità* si trovano alcune lettere di Giuseppe Lombardo Radice indirizzate nel ottobre 1926 a Ébergiste, dove egli chiede di conoscere l'anno esatto dell'invenzione di alcuni materiali per «documentare la priorità del metodo usato dagli Fratelli della carità su quello di Maria Montessori».

Si tratta di un libro decisamente pratico, dove è presentata gran parte del materiale usato per l'educazione dei sensi. Numerose fotografie consentono di capire l'uso di questi materiali «strani», che sono presentati nella sequenza della loro difficoltà crescente. Ogni materiale contiene diversi livelli di difficoltà. Il materiale è diviso in cinque grandi categorie: colori, forme, lunghez-



ze, grandezze, distanza e direzione. Queste sono come mezzi di apprendimento che consentono di svegliare l'intelligenza «oscura» dei bambini con esercizi che richiedono l'imitazione, l'esecuzione (dettato), l'uso della memoria o l'invenzione.

Solo per i colori abbiamo: bastone a palline (nove palline di colore diverso devono essere infilate sul bastone), rotoli colorati (rotoli di colore e dimensioni diversi devono essere infilati sulle corde o cerchi), tessiture di perline (perline di colore e grandezza diverse devono essere infilate su fili tesi su un pezzo di legno), cernita di colori (pezzetti di cartone colorati devono essere separati nei reparti di una scatola), scatola mnemotecnica (pezzetti colorati devono essere inseriti nelle fessure seguendo le indicazioni date da un cartone colorato sopra ogni fessura, dopo un po' di tempo si tolgono per valutare la tenacità della memoria), tavola a palline (50 buchi nei quali si inserisce una pallina di un certo colore per riprodurre il disegno mostrato dall'insegnante), tavola delle mattonelle (stesso principio, ma richiede una maggiore abilità motrice), domino cromatico (si deve ricomporre una forma con diversi colori, ci sono

diversi livelli di difficoltà), gioco dei cubi colorati (tre serie di cubi che servono a riprodurre costruzioni eseguite dal maestro e poi per la composizione libera), lavagna magnetica (100 quadretti sui quali riprodurre composizione geometriche colorate).

Tutti questi materiali non servono solo a fare esercizi strettamente visivi, ma fanno anche lavorare l'attenzione visiva, l'equiparazione e il giudizio, la memoria, l'immaginazione e il senso estetico, le associazioni, le astrazioni, il giudizio e ragionamento, l'analisi e la sintesi delle immagini, la velocità.

NOTA BIBLIOGRAFICA

Broeder Ebergist 1887-1943. Speciale editie i.s.m Museum Dr. Guislain, Orthopaedagogica, anno 55, n. 4
Fr. E.-D. D., «L'éducation sensorielle chez les enfants anormaux», Procure des Frères de la Charité, 1922, Gand, p. 13.
Le fotografie qui presentate sono tratte da questo libro.

DAL MONDO

Il sistema di apprendimento NTC

— Amra Haseljic

*Testo presentato e tradotto da
Amra Haseljic • Laurea in Lingue e
Letterature Straniere e Master in
Scienze della Formazione
presso il Centro di Studi
Montessoriani di Roma Tre*



Ranko Rajovic

IL SISTEMA DI APPRENDIMENTO

Nikola Tesla Centar (NTC) parte dal presupposto che l'intelligenza non è ereditaria, ma lo sono il numero di cellule nervose, o neuroni, di un individuo.

Le capacità intellettive di una persona dipendono dalle connessioni tra queste cellule nervose e vengono chiamate sinapsi. Le sinapsi si trovano nella corteccia cerebrale, responsabile delle capacità cognitive di ogni individuo. Già all'età di 7 anni il nostro cervello stabilisce il 75% di tutte le sinapsi neurali, di queste il 50% si forma nei primi 5 anni di vita.

Alla luce di questi dati si capisce quanto siano importanti i primissimi anni dell'infanzia perché il bambino possa sviluppare a pieno il proprio potenziale.

Il programma NTC mira a stimolare lo sviluppo mentale dei bambini, così come il loro sviluppo motorio, la coordinazione, la velocità di pensiero e di ragionamento, spiega Ranko Rajovic, l'ideatore del programma.

Ranko Rajovic è uno specialista in medicina interna e neuroendocrinologia. Da anni collabora con UNICEF per la formazione primaria ed è docente ospite presso le università di diversi Paesi.

È inoltre fondatore della Mensa Serbia, di cui è stato presidente per due mandati, e delle Mense Slovenia, Bosnia-Erzegovina e Montenegro. Per dieci anni è stato membro del Consiglio di Amministrazione della Mensa globale (2000 - 2010) e presidente del Comitato per bambini di tutto il mondo con un QI alto (2010-2012).

Presentiamo questa sua intervista per il valore stimolante delle ricerche illustratevi. Tuttavia la Fondazione Montessori Italia è fortemente critica in merito all'utilizzo dei test del QI che si possono prestare a manipolazioni politiche e sociali che nulla hanno a che vedere con l'idea di scuola democratica e inclusiva a cui costantemente ci riferiamo.

IL GIOCO COME STRUMENTO PER SVILUPPARE UN ALTO QI NEI BAMBINI

Per cominciare, ci potrebbe spiegare i principi fondamentali del sistema di apprendimento NTC?

Il sistema NTC vuole applicare le nuove scoperte fatte in neurofisiologia della pedagogia, ed è solo di recente che si denota la loro importanza, soprattutto perché sono sempre di più gli studenti che hanno problemi difficilmente spiegabili dalle moderne teorie di psicologia e pedagogia. Il programma è composto da tre parti, ciascuna delle quali è importante e aiuta i bambini a sviluppare a pieno il loro potenziale.

Lei ricorda che l'intelligenza non dipende solo dal potenziale genetico, ma principalmente dal numero di connessioni neurali che si formano nella prima infanzia fino ai sette anni. Per quale motivo proprio questo periodo formativo è considerato più intenso e più rapido quando si parla di sviluppo del collegamento neurale?

Dal punto di vista della genetica, dal secondo fino al quinto/sesto anno di vita, una persona ha molta più energia a disposizione perché lo sviluppo cerebrale è più elevato durante questo periodo.

Dal punto di vista della biologia invece, il cervello è un organo fondamentale per la sopravvi-

venza dell'uomo e il suo compito è quello di fare tutto il necessario per adattarsi all'ambiente in cui si trova entro il quarto/quinto anno di vita. Naturalmente vi è uno sviluppo successivo, ma i primi 5 anni di vita di un bambino sono fondamentali per il suo pieno sviluppo e la sua crescita completa.

Pensando al sistema nervoso, scopriamo un'altra cosa molto importante. La differenza tra un essere vivente che si muove e uno che non si muove sta nel sistema nervoso: il primo ne è dotato, mentre il secondo no. Il sistema nervoso più complesso ce l'hanno gli uomini e i delfini. Questo vuol dire che noi uomini siamo fatti per il movimento, tanto che ci siamo evoluti fino ad arrivare a poter camminare in posizione eretta. Se questo processo di evoluzione è durato milioni di anni, è chiaro che il movimento è un fattore rilevante per il pieno sviluppo della capacità di un essere umano.

Dunque il bambino deve muoversi, poiché è un requisito importante per la sua crescita complessiva e ciò diventa più evidente nei suoi primi anni di vita.

Come fa un bambino a sviluppare il più possibile il suo potenziale durante i primi anni di vita?

Per i bambini giocare è essenziale.

Tuttavia molti genitori non danno a questo fattore il giusto peso e credono che giocare sia stare seduti diverse ore davanti la TV o ai video game. Non sanno, o non ricordano, che il gioco vero è quello in cui il bambino ragiona, si muove e comunica con gli altri bambini.

È possibile recuperare quello che si è perso con la mancanza di gioco e movimento negli anni di istruzione obbligatoria, e quindi dopo la prima infanzia?

È possibile compensare, ma riparare è sempre più difficile che evitare qualcosa. È per questo che il nome del programma è "Il QI dei bambini: responsabilità dei genitori".

Sembra che ultimamente ci sia stato un significativo aumento dei bambini con dif-

ficoltà nello sviluppo. Secondo lei i numeri più alti sono una conseguenza di diagnosi rese possibili dalle nuove tecnologie oppure la vita e l'istruzione moderne hanno dato vita a questi problemi dello sviluppo? In che modo si possono contrastare?

Sono vere entrambe le ipotesi contenute nella domanda. Sicuramente oggi le nuove tecnologie ci permettono di fare diagnosi più accurate, ma anche lo stile di vita influisce sull'insorgenza dei problemi dello sviluppo. L'unico modo per sopperire a questo fenomeno è quello di educare i genitori stessi, che spesso – seppur con le migliori intenzioni – commettono degli errori e rallentano o addirittura danneggiano lo sviluppo del proprio bambino. I genitori fanno così tanti errori fino al terzo/quarto anno di età del bambino che ho intenzione di pubblicare un nuovo libro dedicato solo a questo tema. Uno degli errori principali che i genitori commettono è impedire al bambino di girare su sé stesso, ma oggi sappiamo che questo tipo di movimento è essenziale per lo sviluppo dei percorsi neurali.

Quali sono le caratteristiche principali dei bambini con un quoziente intellettivo (QI) alto e che cosa è importante sapere per lavorare con loro?

I bambini con un alto quoziente intellettivo pensano facendo delle associazioni mentali e il loro cervello funziona molto rapidamente. Tuttavia, purtroppo, questo modo di pensare e di lavorare non è ancora applicato nelle scuole.

Attraverso la metodologia di insegnamento tradizionale che prevede l'apprendimento riproduttivo, perdiamo molto, e il bambino difficilmente sarà in grado di mostrare le sue abilità, perdendo la possibilità di distinguersi.

I genitori spesso tendono a ricorrere alle soluzioni più facili e lasciano che i bambini guardino la TV e i cartoni animati, a volte anche un paio d'ore al giorno. In che modo questo influisce sullo sviluppo del QI?

Vanno bene sia la TV sia l'uso del computer, purché programmi e videogiochi siano istruttivi. Ma

dov'è il limite? Mezz'ora o cinque ore al giorno? Non si può stabilirlo a priori, ma è chiaro che trascorrere troppo tempo davanti a uno schermo influisce negativamente sullo sviluppo di alcune importanti strutture nel cervello.

Lei ha enfatizzato l'importanza della neurofisiologia dell'apprendimento e sostiene che è particolarmente importante spiegare sia ai genitori sia agli insegnanti che l'apprendimento riproduttivo non è fisiologico e che la maggior parte dei bambini non può imparare in questo modo. Potrebbe spiegarci meglio questa sua affermazione e come evitare le insidie dell'apprendimento riproduttivo a favore del metodo naturale?

È abbastanza facile, se si riconosce che il cervello non funziona attraverso il sistema riproduttivo ma tramite il sistema di associazioni. Nei miei seminari riesco a far capire ai partecipanti come davvero funzioni il cervello attraverso dei giochi. Il problema però è che la maggior parte delle persone che lavorano nel campo dell'istruzione pensa che il metodo riproduttivo sia quello ideale per permettere ai bambini di imparare.

La verità invece è che l'apprendimento riproduttivo va bene solo se usato come prima fase, quando il bambino deve ricevere delle informazioni iniziali per capire la lezione, dopodiché però deve passare a un più alto livello di elaborazione delle informazioni.

Lei afferma che i genitori di oggi sono iperprotettivi e che di conseguenza bloccano lo sviluppo biologico del bambino. Come potrebbero fare a "rilassarsi" e favorire lo sviluppo delle competenze e delle capacità dei bambini senza rimorsi?

Non so da dove provenga questo fenomeno di proteggere i bambini in modo eccessivo. Abbiamo bisogno di far capire ai genitori cosa significhi realmente salvaguardare i bambini, spiegando loro che con l'iperprotettività invece rischiano di danneggiare lo sviluppo dei figli. Ma questo possono spiegarlo meglio gli psicologi.

Lei spiega che una parte del programma NTC

è anche “lo sviluppo delle capacità di ragionamento, l’analisi e lo sviluppo della conoscenza funzionale”, che è la parte più interessante per i bambini, ma più difficile per gli insegnanti. Perché?

In questa parte del programma viene usata l’elaborazione parallela, cioè l’elaborazione di due cose alla volta in forma di associazioni. Per esempio: che cosa hanno in comune la seppia e Shakespeare? È una domanda difficile, ma cerco sempre di facilitarla per coloro che partecipano ai miei convegni cambiando la domanda in: che cosa hanno in comune una seppia e una piuma d’oca? Ovviamente, tutti rispondono: l’inchiostro. Cosa è successo in questo caso? Sostituendo Shakespeare alla piuma d’oca ho ottenuto una domanda alla quale pochi saprebbero rispondere. Risolvere questo tipo di quesiti piace ai bambini, ma la difficoltà sta nel formularne tanti e saper proporre loro domande che siano stimolanti. E infatti questa è la parte più impegnativa e difficile del programma.

Secondo la sua esperienza, quanto influenzano i genitori sullo sviluppo del quoziente intellettivo del bambino e quanto è determinante l’ambiente e la società?

Tutti questi fattori sono importanti, ma i genitori sono i primi ad avere un’influenza sul bambino. Dopo di loro ci sono la società e le istituzioni, tutti elementi che hanno un ruolo importante nello sviluppo di una persona.



Cosa cambierebbe nel nostro sistema educativo, in particolare nelle scuole d’infanzia?

Non cambierei molto, ma aggiungerei degli elementi che si sono rivelati stimolanti per lo sviluppo del cervello del bambino e che sono in accordo con la fisiologia; in modo che il programma NTC venga solo integrato nei programmi scolastici.

–

L’intervista è stata presa da www.tportal.hr

Chiunque voglia approfondire l’argomento, può consultare il sito ufficiale NTC, che presto avrà anche la versione in italiano:

www.ntcucenje.com/en

Il programma di NTC è attualmente in uso in 15 paesi europei e in 7 di loro è riconosciuto dal Ministero dell’Istruzione.

All’inizio di una conferenza, il dottor Rajovic ha chiesto al pubblico: «Cosa hanno in comune una giraffa e il numero 11?», spiegando che ciò che lo interessava davvero erano i processi dei loro pensieri e le idee, non la risposta corretta. Stimolati dalla sua domanda, i partecipanti tirarono fuori molte informazioni interessanti: che il maschio della giraffa è alto sei metri, che la femmina è alta cinque, che le giraffe vivono 20 anni in natura e fino a 28 in cattività, che bevono 20 litri d’acqua al giorno e mangiano 60 chili di foglie.

Per il dottor Rajovic insomma le idee sono la cosa più preziosa, ma anche la più rara ormai, perché non siamo più abituati a ragionare in questo modo. Non osiamo supporre e provare a indovinare, perché sbagliare è imbarazzante. *Se non siamo sicuri, preferiamo tacere perché ci hanno insegnato così*, afferma Rajovic. Comunque, per non far rimanere i lettori senza risposta: il cuore della giraffa pesa 11 chili. È un organo forte e ha il compito di pompare il sangue attraverso il lungo collo fino a farlo arrivare al cervello.

LETTURE

Lo straordinario potere dei sensi

— Andrea Lupi

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.

PER I TIPI DI BOLLATI BORINGHIERI

È uscito un libro molto interessante che si intitola *Lo straordinario potere dei nostri sensi*. Il libro è affascinante e godibile, si legge con facilità anche se non si è neurofisiologi o comunque specializzati in una branca medica, e dà un'idea chiara delle infinitamente grandi capacità che i sensi hanno di metterci in contatto con il mondo. Tuttavia la cosa che mi ha più colpito leggendo il libro di Lawrence D. Rosenblum, docente alla University of California, non è stato uno dei tanti esempi prodigiosi che riporta, come i ciechi che utilizzano l'ecolocalizzazione (in pratica usano l'orecchio come un radar) o la possibilità di leggere le labbra che gli occhi hanno, o ancora l'influenza che hanno gli odori che annusiamo sulle scelte che prendiamo.

Ciò che più mi ha colpito è stato:

1. leggere di persone che, private di un senso (anche solo temporaneamente, con una benda, ad esempio, o dei tappi nelle orecchie), tendono ad acutizzare e specializzare la loro competenza negli altri, sfruttando la plasticità neurale del nostro cervello, ovvero l'abilità che hanno alcune aree del cervello di cambiare la propria funzione a supporto della buona riuscita del processo cognitivo.

2. leggere di come la mente umana impegnata nella percezione legata ad un senso tenda ad allertare le sue abilità attive e produttive corrispondenti, ad esempio mentre ascoltiamo in silenzio qualcuno che parla si attivano simultaneamente le aree dell'ascolto e quelle coinvolte invece nella produzione dei movimenti del linguaggio. Quello che negli ultimi anni si è molto spesso chiamato sistema-specchio o con un altro termine forse più immediato, sistemi di percezione-azione.

Mi piacerebbe brevemente riflettere con voi su questi due punti, perché in questo modo ci portiamo molto vicini ad alcuni aspetti pedagogici che sono fondamentali per il metodo Montessori.

Partiamo dal primo punto. Quando un senso non è chiamato in causa nella percezione, gli altri sono costretti ad affinarsi, a fare da soli tutto il lavoro percettivo e produrre da soli tutto il materiale che permetterà lo sviluppo cognitivo all'interno della mente umana. Se ad esempio escludo la vista e mi concentro sul tatto sarò in grado di percepire, e quindi anche descrivere e capire, meglio i contorni di un oggetto o il suo grado di ruvidità. Se i cubi della torre che devo costruire sono

tutti uguali nel materiale, nella forma e nel colore, sarà più facile concentrarmi esclusivamente sulla grandezza, che rimane l'unica differenza tra i cubi altrimenti identici. In sostanza se faccio lavorare un senso senza distrarlo con il coinvolgimento degli altri, il senso in questione si affina meglio; parimenti se fornisco al senso un materiale che isola una qualità determinata senza sovrapporre altri stimoli qualitativi, il senso chiamato in causa nella percezione si affinerà meglio. E qui conviene andare a riprendere una descrizione del materiale educativo per lo sviluppo della sensorialità che la Montessori presenta nel suo libro *La scoperta del Bambino*, "è necessario isolare, tra le tante, una qualità sola dell'oggetto. Questa difficoltà si supera appunto con la serie e le gradazioni: bisogna preparare oggetti identici tra loro in tutto, salvo che nella qualità, variante".

Con parole più vicine all'italiano di oggi e più riassuntive, bisogna dare ai bambini e alle bambine materiali che siano identici tranne che nell'aspetto la cui percezione si vuole favorire, come nell'immagine della celebre Torre Rosa che si trova in questa pagina.

Al contrario sollecitare tutti i sensi assieme, il cosiddetto procedimento sinestetico, è ciò che avviene quando solitamente si passeggia per la strada per andare da qualche parte: la vista è impegnata a calcolare le distanze e presagire pericoli e ostacoli, l'udito ascolta ogni rumore per analizzarne la provenienza, il naso annusa, le mani toccano ecc. e tutto ciò avviene contemporaneamente. Ma benché divertente e gioioso il procedimento sinestetico non favorisce l'apprendimento e l'affinamento della percezione, che abbisognano invece della calma e dell'isolamento delle qualità per diventare esperti di ciò che esiste al mondo.

Diventare esperti della vita è uno dei motivi per cui ci siamo evoluti, e questo tra l'altro è il motivo per cui i bambini si soffermano a raccogliere le foglie, osservare i sassi, passare le dita tra le crepe delle cortecce degli alberi o infilare nei buchi quando sono a passeggio con i loro genitori, perché desiderano concentrarsi su uno

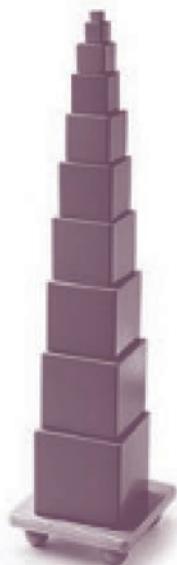
solo degli aspetti meravigliosi della vita, desiderano soffermarsi sulle forme delle foglie (vista), soppesare i sassi (tatto e senso barico), scoprire la ruvidità della quercia rispetto alla liscezza del tronco del carpino.

Chiaramente so bene, come tutti, che l'apprendimento e la cognizione sono sempre esercitati in maniera sinestetica, perché i sensi sono sempre tutti attivi e reattivi, voglio solo soffermarmi sul fatto che permettere a un senso di concentrarsi su un materiale che isola una qualità meglio di un'altra senza interferenze moleste degli altri sensi è un'attività utile per gli esseri umani.

Solitamente nei nidi e nelle scuole dell'infanzia che visito, noto una grande confusione sensoriale degli stimoli ambientali, sembra che tutto debba essere coloratissimo, leggerissimo, rumorosissimo.

Costringiamo i nostri figli a vivere nel paese dei balocchi, senza ricordarci che nel paese dei balocchi Pinocchio diventa un somaro, e non impara proprio un bel niente. Si dimentica forse troppo facilmente che gli antichi romani, nella penuria generale della loro civiltà materiale confrontata con la nostra, davano ai bambini le noci. Questo era il loro materiale sensoriale di sviluppo, ben più povero del ricco armamentario delle scuole Montessori, delle semplici noci. Le noci come strumento utile per imparare

tutto quello che i sensi possono imparare. Perché le noci si possono infilare in un sacco, cercando di contarle senza guardarle, oppure si possono lanciare come biglie, oppure si possono mettere in fila dalla più piccola alla più grande, oppure si possono manipolare per soppesarle e metterle in ordine dalla più pesante alla più leggera, oppure si possono ... aprire e mangiare. Non prima di averle estratte dal guscio e pulite, però! Pensiamo solo a quanto i sensi riescano a specializzarsi lavorando su delle noci. Ora non intendo chiedervi di introdurre le noci nei vostri materiali educativi e di sviluppo! cerco solo di riflettere su come l'abbondanza degli stimoli sensoriali sia inutile se gli stimoli sono confusi e tendono a confondere i bambini, che invece hanno bisogno di far lavorare



i sensi su oggetti interessanti, belli, pensati dall'adulto per favorire la concentrazione e lo sviluppo generale dell'intelligenza e del carattere. Oggetti che prendano spunto dalla riflessione scientifica sulla percezione. Oggetti come quello che vedete qui sopra, un cofanetto che permette al bambino o alla bambina bendata di riconoscere e appaiare tessuti uguali, solo toccandoli.

Passiamo ora al secondo punto. Nella prefazione Roseblum ci ricorda che dalla ricerca degli ultimi venti anni si evince *“l'idea che l'essere umano sia più bravo a percepire aspetti del proprio ambiente con una qualche rilevanza comportamentale diretta: l'uomo percepisce il mondo in base all'utilizzo che può farne”*.

La domanda spontanea è: cosa di quello che fa al nido o a scuola serve realmente al bambino? Non vedo in giro molte attività che sviluppino intelligenza pratica, potremmo dire, con un'espressione più forte, intelligenza di relazione con l'ambiente di riferimento. Chi al nido impara ad aprire una nocciolina? Chi impara a vestirsi e svestirsi? Chi ha a disposizione libri, nomenclature, materiali linguistici per imparare termini e lemmi utili per comunicare con gli altri ed esprimere i nostri pensieri sul mondo che ci circonda?

Solitamente i nidi e le scuole sono privi, o nel migliore dei casi poco forniti, di materiali utili all'intelligenza di relazione. Le conoscenze sono astratte e inutili a partire dal nido, è per questo che troviamo l'università passabile o accettabile, perché siamo abituati fin da subito a non avere a disposizione della nostra mente materiali utili alla relazione con l'ambiente. Troppo spesso ci lasciamo sedurre dall'idea che le cose e i saperi che riguardano la vita pratica e la gestione dello spazio e dei corpi siano troppo banali e vadano sacrificati in favore di altre competenze e contenuti creduti più elevati. Invece la vita pratica, i movimenti fini della mano, i sensi, il linguaggio, rappresentano campi dell'esperienza e del sapere fondamentali per una crescita armonica della personalità.

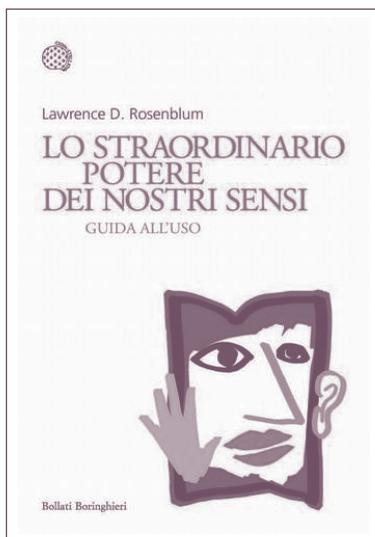
Nei nidi e nelle scuole dell'infanzia cerchiamo

di dare ai bambini e alle bambine materiali della vita di tutti i giorni (l'Agazzi ne aveva compreso l'importanza!), favoriamo i contenuti della vita reale rispetto a quella fantastica (non sempre adatta ai bimbi) o commerciale (perché abbandonarsi a Topolino o Winnie the Pooh?), riprendiamo in mano materiali poveri e costruiamoci attività stimolanti per i bambini, creiamo attività semplici e interessanti come travasi, scatole da aprire e chiudere, oggetti da infilare o sfilare, armadietti della vita pratica ecc... In definitiva ridefiniamo la formazione tecnica dell'educatrice e della maestra, che deve essere in grado di produrre materiale educativo adatto alla sua classe: materiale del fine motorio, del linguaggio e dell'educazione sensoriale.

Un'ultima citazione della Montessori che riguarda il materiale educativo: *“sarà scelto con l'esperienza, come adatto ad educare, solo un materiale che effettivamente interessa il piccolo bambino e lo trattiene in un esercizio spontaneo”*. Dunque solo i materiali che favoriscono la concentrazione e l'interesse spontaneo del bambino, permettendogli di creare intelligenza di relazione, superano la prova.

Fatela anche voi questa prova. Mettete alla prova il vostro ambiente, il nido o la

scuola in cui lavorate. Se la prova regge, bravo! Se non regge: al lavoro! Riprendiamo i testi della Montessori e ripartiamo dallo sviluppo dei sensi per riprogettare il nostro intervento educativo con l'infanzia.



NOTA BIBLIOGRAFICA

Maria Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, 1999
Lawrence D. Rosenblum, *Lo straordinario potere dei nostri sensi*, Bollati Boringhieri, 2011

ESPERIENZE

Il bambino, scultore del mondo

— Roberta Raco



QUANDO IL BAMBINO DA SEMPLICE

costruttore diventa attento scultore del mondo?

Sono molte le situazioni che una maestra ha l'occasione di osservare, in cui il bambino potendo servirsi dell'ambiente, tesse una trama in cui la creazione è una grande ricchezza cognitiva ed espressiva. Le passioni che alimentano il bambino nel suo percorso di crescita sono tante, grandi flussi di energia, spinte costruttive, centri di inesauribile interesse che se non vengono ostacolati, ma anzi accompagnati, fanno del piccolo essere una grande manifestazione di intelligenza.

Il bambino con la mano instancabilmente esplora il suo mondo, diventando sempre più abile ed esperto di sé e dell'ambiente. Egli utilizza il disegno e il racconto, non solo per sviluppare le sue capacità fino motorie ed arricchire ed ampliare il linguaggio, ma anche per esplorare il mondo dell'immaginazione. Ciò che il bambino intende condividere lo fa spontaneamente, a volte solo in parte a volte con piccole tracce di ciò che segretamente è nascosto nella sua mente. Il disegno e la parola sono due linguaggi autonomi ma spesso nel bambino questi linguaggi si intrecciano in modo intelligente assumendo sfumature poetiche ed artistiche.

*Roberta Raco • Educatrice della
prima infanzia specializzata nel
metodo Montessori, è direttrice
della scuola dell'infanzia a metodo
Montessori Villa Clara Vigliani
Albertini a Candelo, Biella*



Arte e poesia per l'adulto hanno un significato preciso, ma per il bambino? Il bambino che utilizza il disegno, la parola, gli oggetti che lo circondano, non costruisce per comunicare qualcosa, ma bensì per generare ed ampliare le sue abilità cognitive. Dietro non c'è un progetto stabilito, la materia prende forma nelle mani del bambino.

Sofferamoci in modo particolare sulla compostività, ossia la capacità del bambino di comporre con vari elementi naturali e non. Sono innumerevoli gli studi scientifici sui processi di aggregazione delle molecole, sul loro moto, il loro equilibrio e le forze che interagiscono e che come scopo finale hanno il raggiungimento di un'energia di sistema che porta ad un assemblaggio che costituisce un'organizzazione.

Processi complessi in cui non è sufficiente che due molecole si trovino una accanto all'altra perché come risultato diano una nuova unità con caratteristiche sue, molteplici fattori determinano questo processo. L'aspetto interessante, però, è che quando si realizzano questi processi, si sviluppa un'attività creatrice e nasce un'entità le cui caratteristiche non sono più rintracciabili nei componenti. Aristotele stesso disse: *Il totale è maggiore della somma delle sue parti.*

Tutto ciò ha parallelismi continui con il lavoro del bambino. Legni, pietre, foglie, semi creano

una struttura precisa in cui il singolo elemento non ha più identità ma diventa parte di un sistema complesso. Immaginiamo un ambiente in cui il bambino possa educarsi ad essere consapevole di sé e degli altri sviluppando una comunicazione universale in grado di superare ogni confine (lingua, età, differenze culturali). Poter comporre, costruire con qualsiasi materiale porta il bambino ad utilizzare il suo corpo in relazione all'ambiente e a mettere in relazione le sue conoscenze. Il bambino è mosso da un'energia creatrice e la sua mano diventa lo strumento creatore, il suo modo di agire è spontaneo. Il suo lavoro è un caos ordinato.

Se il lavoro è individuale, il bambino concentrandosi acquisisce anche una grande consapevolezza di sé scoprendo un meraviglioso spazio interiore; attraverso un lavoro di gruppo emerge un'intelligenza collettiva ed in breve tempo i bambini spontaneamente si danno delle regole, creano l'organizzazione del lavoro. Questo processo suscita una grande gioia fisica nel bambino e grande stupore e coinvolgimento in chi lo osserva.

Il lavoro per l'adulto ha uno scopo, a cui egli arriva compiendo fatica: cercherà di utilizzare il minimo sforzo possibile. Il bambino, invece, lavora per il suo sviluppo, e ciò avviene a spese dell'ambiente e con il massimo sforzo possibile, ripetendo ed esercitando le sue abilità svariate volte.

Siamo in classe, è una giornata piovosa, i bambini dai tre ai sei anni si dedicano alle svariate attività presenti (incastrati di botanica e di geografia, nomenclature di zoologia, letture, numeri e forme geometriche, lettere e giochi di grammatica). Su un tavolo si trovano grandi barattoli contenenti diversi materiali utilizzati in attività artistiche (ghie, chicchi di caffè, sassolini). Accidentalmente un contenitore si rovescia ed il contenuto si sparge su tutto il tavolo. Andreas nel caos vede un ordine e inizia a comporre. Il lavoro lo porta ad una sempre più profonda concentrazione, non vi sono nemmeno ostacoli spaziali (la composizione continua a cavallo di due tavoli). Intorno si crea un'atmosfera di grande rispetto ed attenzione, un semplice urto potrebbe distruggere tutto, scatenando le ira del costruttore, ma i bambini sono grandi osservatori e se viene data loro fiducia, sanno con grande responsabilità gestire relazioni ed ambiente.



Al suo nascere, psichicamente parlando, il bimbo è nulla; e non solo psichicamente, giacché al suo nascere egli è incapace di movimenti coordinati e la quasi immobilità degli arti non gli consente di far nulla; né può parlare, anche se vede quello che accade intorno a lui. Dopo un dato periodo di tempo, il bambino parla, cammina, e passa da una conquista ad un'altra fino a costruire l'uomo in tutta la sua grandezza e intelligenza. Ed ecco che una verità si fa strada; il bambino non è un essere vuoto, che deve a noi tutto ciò che sa e di cui l'abbiamo riempito. No, il bambino è costruttore dell'uomo, e non esiste uomo che non sia stato formato dal bambino che egli era una volta.

Le grandi energie costruttive del bambino, di cui abbiamo già più volte detto, e che hanno attratto l'attenzione degli scienziati, sono rimaste sinora celate sotto un complesso di idee formatesi intorno alla maternità; si diceva: la mamma ha formato il bambino, essa gli insegna a parlare, a camminare, ecc. Ora tutto questo non è affatto opera della madre, ma conquista del bambino. Ciò che la madre crea è il neonato, ma è il neonato che produce l'uomo.

Riconoscere questa grande opera del bambino non significa diminuire l'autorità dei genitori; quando essi si persuaderanno di non essere i costruttori, ma semplicemente i collaboratori della costruzione, tanto meglio potranno compiere il proprio dovere e aiuteranno il bambino con una più vasta visione.

Soltanto se questo aiuto è dato convenientemente il bambino realizzerà una buona costruzione; così l'autorità dei genitori non si fonda su una dignità a sé stante, ma sull'aiuto che essi danno ai loro figli, ed è questa la vera e grande autorità e dignità dei genitori.

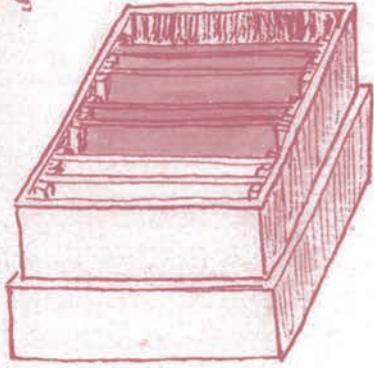
L'idea marxista ha disegnato la figura dell'operaio, quale è modernamente acquisita dalla nostra coscienza: l'operaio produttore di benessere e ricchezza, collaboratore essenziale nella grande opera del vivere civile, riconosciuto tale dalla società agli effetti dei suoi valori morali ed economici, avente diritto moralmente ed economicamente a essere provveduto dei mezzi e materiali necessari a compiere il suo lavoro.

Ora portiamo quest'idea nel nostro campo. Rendiamoci conto che il bambino è un operaio e che il fine del suo lavoro è di produrre l'uomo. I genitori provvedono, è vero, a questo lavoratore i mezzi essenziali di vita e di lavoro costruttivo, ma il problema sociale nei riguardi dell'infanzia va considerato di ben maggiore importanza, perché il lavoro dei bambini non produce un oggetto materiale, ma crea l'umanità stessa: non una razza, una casta, un gruppo sociale, ma l'intera umanità.

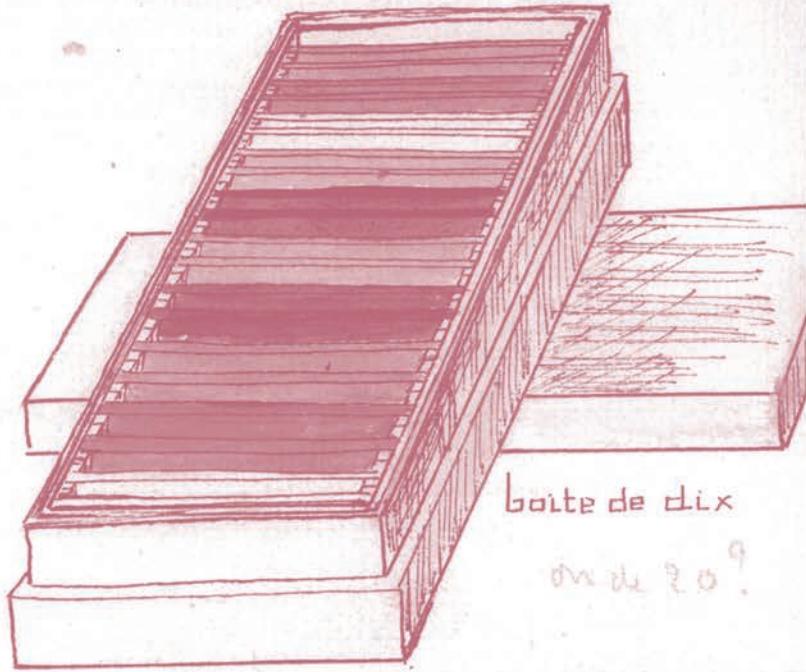
Se si considera questo fatto, risulta chiaro che la società deve prendere in considerazione il bambino, riconoscendone i diritti e provvedendo ai suoi bisogni.

Maria Montessori, *La mente del bambino*

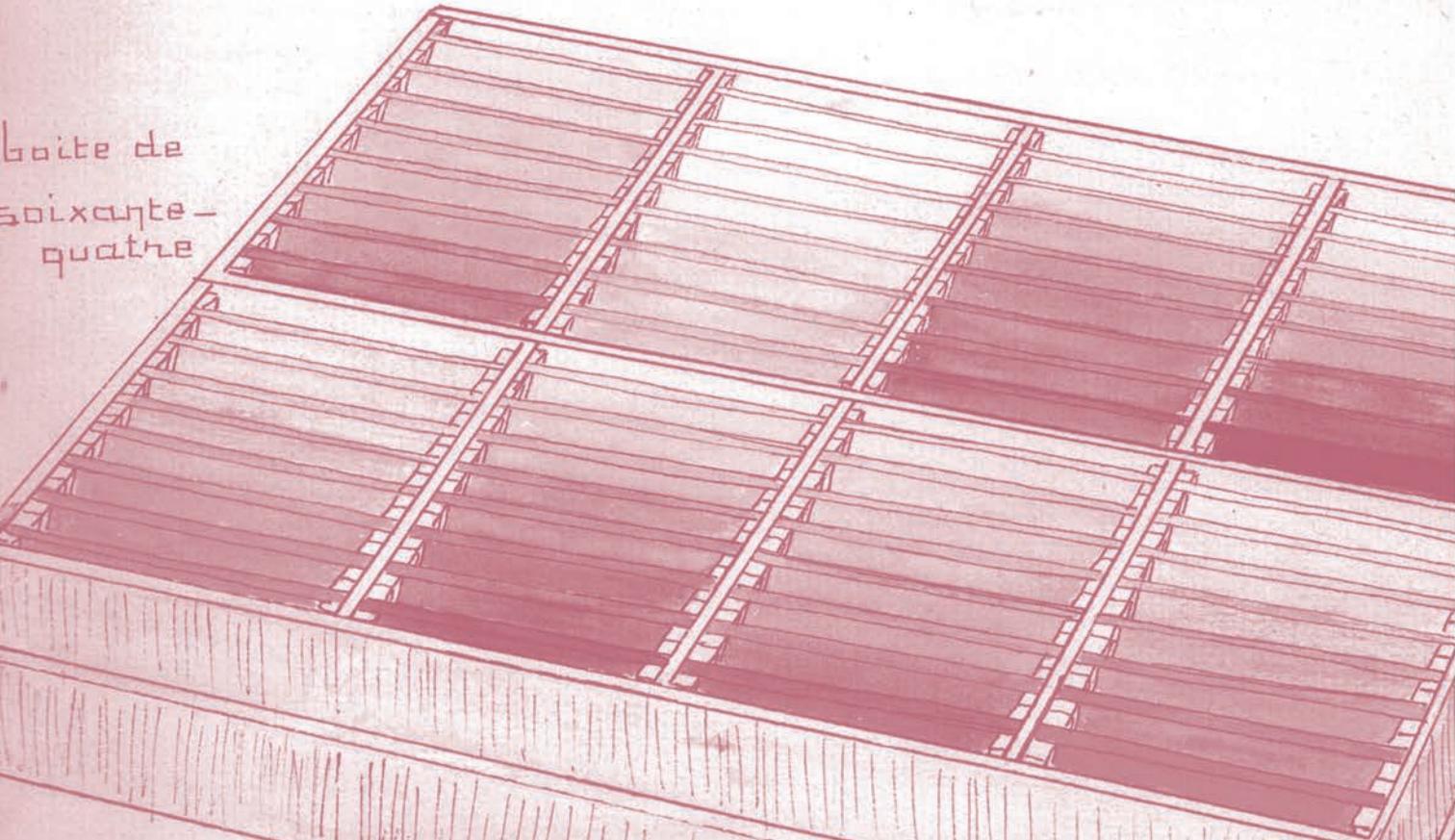
Dimensions
Boîtes de couleur



boîte de six



boîte de dix
ou de 20⁹



boîte de
soixante-
quatre

SAGGIO/TRACCE INEDITE

XX Corso Internazionale Montessori • Nizza 1934

— Estratto inedito dalle conferenze di Maria Montessori



PUBBLICHIAMO QUI LA SECONDA E

un estratto della quinta conferenza che tenne Maria Montessori durante il XX Corso internazionale Montessori di Nizza nel 1934. Si tratta di passaggi che riguardano l'educazione sensoriale. Sono inediti e a breve saranno pubblicati in francese, lingua originale del corso, tradotti in italiano.

SECONDA CONFERENZA

LA PEDAGOGIA SCIENTIFICA

Per quanto riguarda la pedagogia scientifica, le prime scoperte vennero fatte da Itard dopo la Rivoluzione Francese. Curando i suoi sordi-muti e i suoi sordi Itard ebbe l'idea seguente: forse alcuni sono sordi alla voce umana ma non lo sarebbero con una sensazione più forte. Questa idea semplice è stato l'avvio di tutto. Poco dopo iniziarono ricerche pazienti e scientifiche. Itard sistemò in un corridoio dei bambini sordi a distanza di campane molto potenti che agitava più o meno violentemente. La maggiore parte di questi bambini mostrarono di aver provato una sensazione uditiva. Poco a poco li condusse a distinguere suoni meno violenti. Ne concluse dunque che una certa educazione di questo tipo di sordi era possibile

Traduzione a cura di Martine Gilsoul

tramite la ripetizione di esercizi appropriati. Ma andò oltre queste conclusioni. Pensò che la cosa più importante era trovare il modo di attrarre l'attenzione di questi poveri sfortunati. E così riuscì a creare tutta una scienza.

Poco tempo dopo gli portarono dall'Aveyron un bimbo allevato o per meglio dire cresciuto da solo nella foresta. Itard provò il suo sistema di campane. Delusione: il bimbo non sussultava. Forse ci voleva un rumore più potente. Itard provò la pistola scaricata vicino all'orecchio. Il ragazzo non si mosse. Itard avrebbe potuto concludere di avere di fronte a lui un vero sordo e non un semi-sordo come al solito. Ma pazientò, e pieno di affetto per questo povero ritardato, lo osservò a lungo.

Una sera di autunno, mentre c'era il chiaro di luna, il selvaggio era uscito della stanza e si era seduto in giardino vicino una fontana. Ogni volta che una foglia morta cadeva sussultava leggermente. Osservava i movimenti dell'acqua, guardava la luna. E poco dopo Itard osservò delle lacrime di emozione scendere sul viso del bambino. Anche lui fu commosso fino alle lacrime. Questo ragazzo che non si era mosso al colpo di pistola aveva dunque una sensibilità di una estrema delicatezza dato che sentiva il più piccolo sfioramento di una foglia morta... Ancora di più, manifestando come noi la sua emozione, non ci donava forse la prova che esistevano in lui dei sentimenti, quindi qualcosa che deriva allo stesso tempo dalla sensibilità e dall'intelligenza?

Ma per far scattare tutto questo c'era stato bisogno di qualcosa a cui il bambino era capace di essere attento, uno stimolo esterno alla sua portata; qualcosa che era insomma estremamente sottile, delicato, ma che il bambino aveva colto perché c'era tra questa cosa e la sua disposizione interna una reale corrispondenza. Ciò che invece non esisteva per la campane o il colpo di pistola.

Questa è una lezione che dobbiamo ricordare. Ciò che imponiamo al bambino dall'esterno non ha presa su lui se non esiste prima una relazione tra questo ordine o questo esercizio esteriore e la disposizione intima di colui che vogliamo raggiungere. Tocca a noi cogliere l'orientamento dell'attività infantile ed è solo a questa condizione che faremo un lavoro di educazione: tramite i sensi, dal di fuori, formeremo qualcosa di più interno, di più nobile. Avendo presa con questo

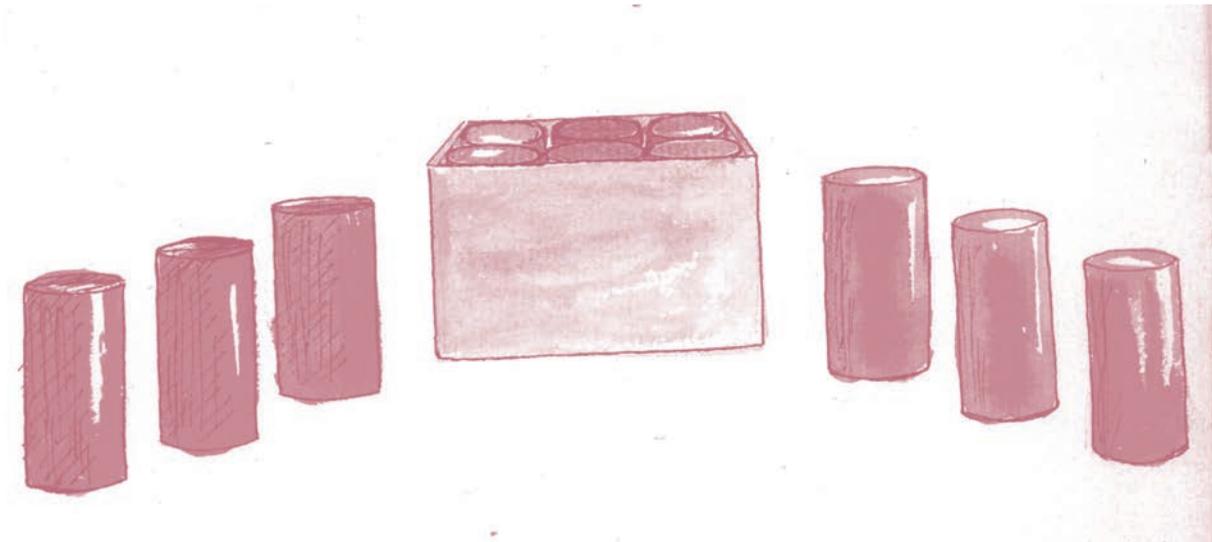
mezzo indiretto sull'attività costitutiva della persona, potremmo dare a quest'attività forza e direzione per condurla alla sua piena realizzazione. Siamo quindi convinti che è questo il nostro ruolo. Dobbiamo andare con pazienza, con amore, senza temere la nostra fatica, alla ricerca laboriosa di questa «perla nascosta» – e questa «perla nascosta» possiamo scoprirla anche in un povero ritardato! Con l'unica condizione di amarlo.

L'opera dell'educazione è quindi qualcosa di interno, il lavoro meramente esterno non serve a niente, come abbiamo già detto. È così che si distingue la pedagogia scientifica di cui Itard è il vero fondatore e la psicologia sperimentale, opera meramente esterna, e che per ciò che ci interessa e ci raduna qui non ci insegna niente e non ci serve quasi a niente.

Che significa infatti per l'educazione che qui la reazione allo stimolo sia 1, quando è di 2 ad uno stimolo doppio? Nella pedagogia ci sono cose molto reali che non si manifestano – quali la sensibilità del selvaggio dell'Aveyron che la pistola non aveva svelata – e che rimarranno sempre nel campo della vita interiore e nascosta.

Ci sono due modi di essere maestra. Dal di fuori, e questo non serve a niente: si può anche rompere il fiore delicato che ci è affidato. Da dentro, e allora aiutiamo al risveglio e allo sviluppo dell'attività umana, di un'anima. In questo metodo, se sappiamo come fare, si può assistere a veri miracoli sul piano intellettuale. Saremo meravigliati di vedere come lo sviluppo dell'intelligenza infantile risponde alla nostra attesa e spesso va anche oltre.

Avremo fatto una cosa: aiutare lo sviluppo spontaneo della natura. Ma ci saremo riusciti solo vigilando molto sul nostro atteggiamento. A forza di volere imporre la nostra attività al bambino invece di risvegliare la sua, rischiamo di diventare brutali, di soffocare il germoglio di attività che è in lui e chiede solo di sbocciare liberamente. Trattiamo quindi il bambino con un grande rispetto. Dobbiamo saper rimanere passivi affinché sia lui attivo. Un nulla può travolgere quest'anima debole e impressionabile, non la spintoniamo, ci è solo concesso di «sfogliarla» con leggerezza per sapere che cosa è, poi di darle l'impulso che la farà andare avanti, e sorvegliarla dopo abilmente perché rimanga sulla retta via.



Ma per avere successo in questo compito delicato dobbiamo abbassarci per amore fino al bambino, per cogliere ciò che egli è e ciò che noi dobbiamo fare. Questo affetto, questo interesse, Itard li aveva ed è per questo che ha avuto successo nella sua opera. Quando vedeva il suo piccolo selvaggio alzarsi di notte, lo seguiva e lo osservava. Una volta, svegliato dal rumore della neve, il bambino scese nel giardino. Rimase un attimo in osservazione poi pazzo di gioia si mise a saltellare, e chinandosi per prendere la neve con un gesto grazioso portava bracciate fino al petto, poi alla bocca, e mangiava con appetito questo cibo strano. Quando Itard assisteva a scene simile era profondamente commosso. E c'era di che! Il vero educatore non può rimanere insensibile alle manifestazioni intelligenti e umane, si potrebbe dire, del suo allievo. Quando il piccolo selvaggio era per strada, non camminava come tutti: correva, era la sua andatura di un tempo nella foresta. Itard correva anche senza curarsi dell'opinione pubblica. Era al servizio di questo bambino. E riuscì così bene a servirlo che si stabilì tra di loro un vero e proprio affetto: le loro due anime comunicavano. Ciò che nessun altro uomo normale aveva tentato, Itard era riuscito a farlo. Ebbe tanta pazienza che riuscì pure ad insegnargli a leggere il francese. Era un vero trionfo.

In realtà in quest'anima si era prodotto ciò che possiamo chiamare un risveglio. Risveglio dello spirito tramite i sensi, per arrivare al dominio vero e proprio dallo spirito sui sensi e i movimenti esterni prima, poi ad uno sviluppo razionale

dell'intelligenza. L'educazione è un lavoro di sintesi, si potrebbe dire: tutto l'essere vi contribuisce allo stesso tempo, lo spirito gioca il ruolo maggiore e trascina tutto il resto che si può chiamare la superficie. Ripetiamolo però ancora una volta: solo l'affetto può suscitare questo lavoro. Affetto del maestro che si interessa all'allievo non per attaccarlo a sé ma per «eugarlo». Affetto dell'allievo per l'ambiente educativo che il maestro ha creato per lui. Ambiente che deve essere creato in modo da provocare questo affetto che interessi veramente l'intelligenza alla quale egli è destinato, tramite i sensi. È così che iniziando dalla periferia sensoriale e motrice arriviamo a raggiungere «l'uomo nascosto».

Prima di Itard, si era parlato di pedagogia. Rousseau aveva scritto l'Emilio, un romanzo pedagogico. Itard con il suo piccolo selvaggio ha vissuto un romanzo pedagogico. Il primo è un'opera frutto dell'immaginazione filosofica, il secondo è un'opera sperimentale. È per questa ragione che Itard è un fondatore: ha veramente scritto le prime pagine di un nuovo capitolo nella storia della pedagogia.

Séguin, che non fu profeta nella sua patria, fu il successore di Itard. Rimase anche lui sul campo sperimentale, ma riassunse i procedimenti di Itard e ne fece un metodo. Non è per un solo essere che si appassionò e diede la vita. La grande domanda che l'assorbì fu quella del coordinamento dei movimenti, perché era incaricato a Bicêtre di bambini con movimenti del tutto disordinati. Per riuscire ad educare questi bambini prese come punto di partenza la periferia sensoriale.

Guidato da questa idea che l'educazione è un'attività che si dispone, arrivò pian piano ad ottenere dai suoi allievi che dessero un scopo ai loro movimenti. Con esperienze ripetute, Séguin arrivò ad una conclusione psicologica che W. James raggiunse con una via più esterna: l'atteggiamento crea il sentimento interiore. (Non si deve dire: ho paura quindi scappo, ma: scappo quindi ho paura).

Però questo coordinamento tra il piano muscolare e il piano sentimentale può esistere solo all'interno della stessa persona. Fare movimenti coordinati ai sentimenti di un altro per la volontà suggestiva di questi non serve a niente per la formazione della personalità. C'è qui un lavoro personale che ognuno deve effettuare, una coordinazione interna che niente può sostituire. Imporla agli altri è impedire questo lavoro interno. Il solo aiuto che si può dare ad altri è preparare per loro un ambiente tale che egli sia in qualche modo sollecitato dagli oggetti esterni di questo ambiente affinché in lui questa coordinazione si compia. Solo gli oggetti esterni consentiranno allo spirito di acquisire il dominio di sé e gli impediranno di essere schiavo d'un altro.

Forniamo quindi al bambino oggetti la cui manipolazione avrà uno scopo. Facciamo lo sforzo di cercare allo stesso tempo oggetti che abbiano presa sull'anima infantile. Ciò non vuol dire che non avranno presa anche sulla nostra. Il bambino non deve interessarsi a questi oggetti perché lo influenziamo e lo suggestioniamo. È l'oggetto stesso che deve sollecitare la sua attenzione. Il nostro ruolo è solo di presentare l'oggetto. Poi indietreggiamo, avendo però la saggezza di controllare che il «contatto» sia accaduto. Se l'attenzione del bambino non è stata svegliata avremmo perso il nostro tempo. In ogni anima di bambino c'è un «tesoro nascosto», è la volontà interna. Questa spinta della natura dobbiamo sapere farla sorgere, poi dirigerla. Tanti sentono più tardi nella loro vita che tale persona, in tale circostanza ha avuto un'influenza decisiva su tutta la loro vita! Perché? Perché aveva fatto loro capire il modo di far fruttificare il «tesoro nascosto».

Nel bambino questo risveglio dell'attività interna può sempre prodursi, nell'adulto non sempre. Ma ricordiamoci bene che per raggiungere così i bambini, dal di dentro, il linguaggio non basta.

Alcuni dicono: per interessare il bambino all'albero, parlategli dell'albero. È inesatto. L'interesse quando si tratta dei piccoli non potrà venire da parole per aria. Viene da un «incontro». Tocca a noi assicurare numerosi incontri con il reale. Allora la nostra anima vibrerà alla gioia di veder vibrare quella del bambino.

QUINTA CONFERENZA

IL METODO DELLA PERIFERIA

Essere normale, significa poter stabilire le relazioni come si deve. I squilibrati non sono in grado di farlo. Il bambino che vive in un ambiente che non è adatto non può stabilire relazioni esatte. Non è alla sua portata. Conseguenza: si rifugia nella «fuga». Chiamo «fuga» l'espedito scelto per scappare. Per il bambino sarà il gioco o l'immaginazione. Per proteggerlo da simili danni, nel nostro lavoro di educazione dovremo quindi prima mirare a mettere il bambino in rapporto con l'ambiente. Ma vi si trova già, si dirà, per forza di cose. Però si tratta di metterlo, consapevolmente, in rapporto con l'ambiente. Questo è il ruolo della scuola.

Per arrivare a fare cogliere così al bambino il senso dell'oggetto, non abbiamo nessun mezzo diretto, nessuna presa immediata sulla sua attività intellettuale. Occorre usare una via indiretta ma sicura: la periferia, ossia l'attività motrice e sensoriale. In questo modo il nostro metodo potrebbe essere chiamato metodo della periferia.

Vi è quindi un centro che, qualsiasi cosa facciamo, non toccheremo mai. È il segreto del bambino, il dominio tutto suo, nessuno può penetrarvi. Ma per esercitarvi un'azione indiretta con la mediazione dei sensi, non è necessario conoscere la psicologia esatta di ogni bambino. Basta sapere come la periferia può entrare in relazione con l'ambiente. Avremo allora il mezzo di far pervenire ognuno alla «normalità». I mezzi di realizzazione che usiamo adesso sono stati, almeno in parte, usati da medici psichiatri per stabilire l'equilibrio negli anormali. Se questi o quei processi sono riusciti a fare di questi sfortunati degli esseri equilibrati, allora devono fare dei nostri bambini normali delle intelligenze superiori.

[...] Arrivare a questo perfezionamento personale con una tecnica scientifica dei movimenti e percezioni sensibili: tale è lo scopo non solo della

lezione di silenzio, ma di tutto il mio metodo. Si tacerà forse di «piccolezza» i mezzi che uso. Ciò che è indubbio è che dà grandi risultati. Per formare l'individuo, la via della periferia è quindi una via sicura.

Ma ancora si deve capire come spieghiamo il processo di questa formazione, perché si possono avere pareri diversi su questo punto. È stato scritto in effetti ultimamente su questo tema un libro inglese intitolato: «Da Locke a Montessori». Anche per Locke tutta la formazione dell'individuo si effettua attraverso i sensi, ma è in sostanza una costruzione che viene interamente dal di fuori, lo spirito non gioca alcun ruolo, rimane assolutamente passivo. Noi affermiamo al contrario l'esistenza di uno spirito eminentemente attivo che comanda e dirige dal di dentro il lavoro che dal di fuori forma l'interiore. Questo spirito è messo in relazione con il mondo esterno dalla periferia, che è assolutamente indispensabile per esso.

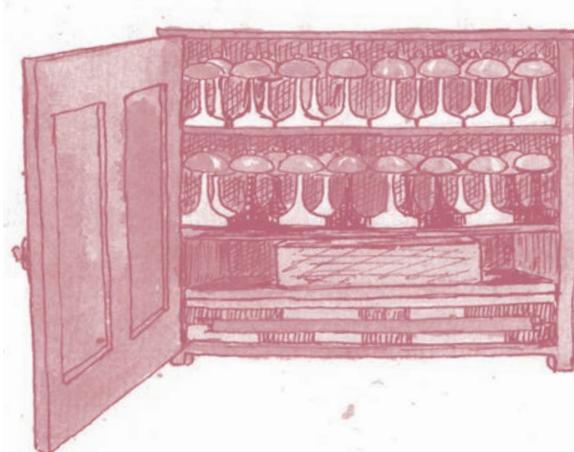
Ma affinché il lavoro della periferia sia proficuo a tutta la personalità, deve essere intrapreso nell'ordine, compiuto con esattezza e deve proporre una vera e propria gradazione man mano che si prosegue.

La grande legge per arrivare a questo risultato sarà di offrire ai sensi delle valutazioni prima di contrasti (liscio, molto rugoso – blu, giallo, rosso ben netti – grosso, piccolo, etc.), poi di uguaglianza, e infine di differenze via via meno sensibili. Il bambino diventerà ben presto così abile a riconoscere le piccole differenze che supererà senza difficoltà molti adulti e anche l'industria non avrà abbastanza processi per soddisfare la sua capacità prodigiosa di discriminazione.

Si deve quindi concludere che il bambino è capace di un perfezionamento di cui non si troverà mai il termine. Ma questo termine lo stabiliremo molto rapidamente al di qua di ciò che potrebbe essere, se non approfittiamo di questi «periodi sensitivi» che passano e non tornano. Diamo dunque al bambino la luce, e diamogliela sempre più abbondantemente.

Vedremo allora compiersi in lui un'illuminazione meravigliosa dell'intelligenza, simile a quella della terra che, all'aurora, esce piano piano dalle tenebre della notte per essere bagnata rapidamente tutta intera nella splendente luce del sole.

Per arrivare a questa formazione completa della



nostra persona, noi possediamo diversi sensi periferici che ci mettono in contatto con l'ambiente. Il gusto e l'odorato: si rapportano in modo speciale allo sviluppo della vita fisiologica e alla difesa di questa vita. La vista e l'udito: sono in maniera molto speciale organi intellettuali perché è tramite essi soprattutto che si formano le immagini!

Infine, c'è un altro senso, difficile da definire e che è anche ordinato allo sviluppo intellettuale. È formato dall'insieme degli organi sensoriali situati nella pelle. Non si tratta dal semplice tocco, ma è di più. Comprende le semplici sensazioni del tatto che sono date specialmente dalle estremità delle dita; le sensazioni di pressione focalizzate soprattutto in mezzo alla fronte; le sensazioni di palpazione proprie a tutta la mano; ecc. Si parla spesso a questo proposito di senso tattile muscolare.

L'educatore deve essere solidamente istruito sulla conformazione e il funzionamento di ogni senso. Non perché lo debba spiegare ai bambini, ma per capire la relazione che esiste tra tale oggetto del materiale e il risultato che ci si aspetta nell'educazione. Si tratta insomma di capire meglio il suo compito per compierlo meglio.

Occorre quindi passare da questa via dei sensi per far conoscere ai nostri bambini i grandi principi della scienza. Questi grandi principi non può comprenderli, ma può averne una conoscenza sperimentale tramite i sensi. Una conoscenza che è altrettanto reale e vera della conoscenza intellettuale.

Non è scientifica, si dirà. È vero, non è scientifica in sé stessa. Ma lo diventerà tramite l'ambiente, se questo ambiente è scientificamente organizzato.

OPINIONI

Libertà e ordine

— Annalisa Perino



sono tre ingredienti ugualmente fondamentali per il benessere del bambino.

Il metodo Montessori viene spesso criticato per la sua estrema rigidità o perché si crede sia sinonimo di libertà illimitata. Entrambe le critiche sono infondate e lontane dal reale spirito del metodo. Questo perché è solo la giusta miscela tra le due componenti che rende efficace l'offerta educativa.

La libertà deve essere concessa in un ambiente ordinato e dotato di regole: poche, chiare, stabili e comprensibili.

Montessori ci insegna che i limiti e di conseguenza i *no* vanno posti in tre occasioni specifiche:

- quando il bambino con il suo agire rischia di mettere in pericolo se stesso;
- quando il bambino con il suo

agire rischia di mettere in pericolo un altro individuo;

- quando il bambino con il suo agire può danneggiare l'ambiente.

In questi casi, il limite deve essere chiaro, invalicabile, giustificato. La fermezza, unita all'amorevolezza dell'adulto devono essere rassicuranti per il bambino.

All'intero di tali confini, deve trovare spazio la libertà. Lo spazio entro cui agire e scegliere liberamente deve essere pensato e non casuale. Le regole e l'ordine offrono al bambino solidi punti di riferimento che lo orientano e lo contengono.

Ciò che però è fondamentale è che nel rispetto nelle regole il bambino sia libero di parlare, di muoversi, di toccare, di sperimentare, di pensare, di sbagliare in piena autonomia, senza costrizione.

Annalisa Perino • Dottoressa in Programmazione e gestione dei servizi educativi e formativi, formatrice per la Fondazione Montessori Italia. Autrice del testo "Educare nella relazione. Buber, Montessori, Rogers", esperta in tecniche di psicodramma olistico e teatro sociale.

Questa attività, autogestita, è per l'adulto occasione di osservazione del bambino per conoscerlo sempre meglio e per trarre importanti informazioni utili all'organizzazione dell'offerta educativa.

Quando regna il disordine, sia esso ambientale, relazionale o emotivo, il bambino si troverà ad agire in modo altrettanto disordinato perché per lui sarà difficile orientarsi e riconoscere limiti e opportunità di libertà.

Così gli oggetti dovrebbero avere sempre la stessa collocazione per facilitare l'orientamento spaziale, le regole comportamentali essere precise e stabili per favorire l'ordine relazionale e le routine essere mantenute ogni giorno per sviluppare l'ordine temporale.

È comune vedere i bambini desiderosi di ordine, che desiderano che le cose vengano riposte correttamente, che la vestizione e svestizione mantengano sempre la medesima procedura, che i posti a tavola siano fissi, che l'addormentamento sia sempre uguale a se stesso.

Le regole sono un aiuto allo sviluppo personale ordinato e come tali devono essere organizzate, comunicate e condivise.

La libertà è vitale per la crescita, in quanto è solo in tale dimensione che si può decidere per sé e quindi conoscersi, migliorarsi e sperimentare la responsabilità.

Esistono vari ambiti di auto-

nomia, per gli adulti alcuni sono auspicabili, altri meno. Spesso il genitore e l'educatore desiderano che il bambino sia autonomo nel vestirsi, nell'addormentarsi, nell'alimentarsi, nella deambulazione e fanno invece fatica ad accettare l'autonomia di scelta, di pensiero e di azione.

Ma la libertà di gestione di sé deve essere favorita in ogni ambito della vita, rispettano inclinazioni, passioni e bisogni anche quando tali esigenze sono, per l'adulto, incomprensibili o discordanti con il suo pensiero.

I tempi del bambino, in merito a tali conquiste di indipendenza, a volte non coincidono con i tempi che l'adulto si era prefissato o immaginato. Il percorso di sviluppo è personale, imprevedibile (anche per il bambino stesso) e l'adulto dovrebbe supportare, accompagnare il bambino nel suo processo di autoeducazione rispettando i tempi e le modalità che il bambino esprime.

Il bambino desidera essere l'autore di sé stesso, di formarsi e rendersi indipendente tramite l'esperienza diretta con l'ambiente. L'adulto, come bene ci insegna Montessori, deve perdere il potere, il controllo e il desiderio di possesso del bambino per farsi attento osservatore e facilitatore, adattando l'ambiente perché diventi interessante e fonte di conoscenza.

I tempi di sviluppo nei vari ambiti (movimento, manualità,

linguaggio, competenze relazionali e sociali) sono propri di ciascuno.

Il bambino percorre queste strade parallele con velocità differenti: in un stesso momento alcuni bambini sono intenti a sviluppare il linguaggio, dove procedono quindi ad alta velocità, rallentando in altri ambiti; altri sono interessati, invece, ad affinare, ad esempio, le proprie competenze manuali, trascurando, per un periodo, ad esempio, il linguaggio.

Il bambino inconsciamente guidato dal suo maestro interiore sulla strada dello sviluppo e lasciato libero di ascoltarsi, padroneggerà con naturalezza ed armonia il suo corpo, le sue mani, il suo linguaggio e le sue competenze sociali.

L'intromissione dell'adulto che decide di dirigere tali percorsi di sviluppo, indirizzando il bambino a sviluppare una competenza piuttosto che un'altra, rallenta, confonde e disorienta il piccolo.

La fiducia incondizionata nel potere del bambino di autoeducarsi è fondamentale per instaurare una relazione fondata sull'accoglienza e l'autostima.

Per vedere adulti autonomi, responsabili, fiduciosi di loro stessi e sereni dovremmo crescere bambini liberi di scegliere e di sbagliare, concedendo loro di assaporare la felicità di saperli rialzare.



Montessori: metodo per tutti i bambini ma non per tutte le famiglie

— Linda Fornasier • www.chizzocute.it



ECCO LA DOMANDA DA UN MILIONE

di dollari, quella che ronzia più spesso, ci scommetto, in testa ai genitori che devono decidere se iscrivere o meno i loro bambini in una scuola a metodo o tradizionale: il metodo Montessori va bene per tutti?

Linda Fornasier • SAHM (Stay At Home Mum) per scelta, scrivo da un piccolo paese nel Nord Est d'Italia. Vivo con mio figlio e mio marito nelle scuderie della nostra piccola proprietà e ogni giorno lavoro lentamente, e felicemente, al grande progetto di ristrutturazione della nostra casa. Insegnante prescolare con specializzazione Montessori, scrivo per Chizzocute quello che ogni giorno pratico nella vita, con mio figlio, con me stessa e i miei affetti.
www.ladilinda.com

—
Questo post è stato pubblicato su Chizzocute.it il 18 settembre 2015.

Tutti i diritti sono riservati.

Se fosse lecito rispondere ad una domanda con un'altra domanda, quella degli 'addetti ai lavori' probabilmente suonerebbe così: "cosa mi sai dire del metodo Montessori?" Così, giusto per capire da dove iniziare a dipanare la matassa di informazioni spesso errate che circolano al riguardo. Per intenderci: se da un lato c'è chi lo vede come un sistema/non sistema in grado di garantire l'anarchia più assoluta, dall'altro c'è chi addirittura lo ritiene l'esatto opposto, ovvero una sorta di dittatura che mira all'eliminazione totale della creatività dei bambini, con le sue regole rigide e l'ordine maniacale. In mezzo c'è chi ne apprezza alcune qualità, ma si trova in disaccordo con altri aspetti.

Con queste premesse, è facile immaginare le difficoltà che incontrano sia coloro che cercano di veicolare informazioni veritiere, sia chi si trova dall'altra parte alla disperata ricerca della verità.

Supponendo che si parli di Montessori di qualità, c'è una sorta di massima che condivido e che riassume bene la risposta più adatta alla domanda del primo paragrafo: il metodo Montessori va bene per tutti i bambini, ma non va bene per tutte le famiglie e ora vi dico anche il perché, conscia del fatto di poter suscitare qualche polemica.

Partiamo però dalla qualità: questione ovvia, ma neanche tanto. Purtroppo così come l'abito non fa il monaco, neanche la torre rosa fa la scuola Montessori. Potrebbero esserci i materiali più belli di questo mondo e le maestre più esatte nel presentarli, ma se poi ci fossero carenze in altri ambiti, come ad esempio un atteggiamento poco rispettoso del bambino, allora a cosa varrebbe tanta meraviglia?

Una volta assicurati che l'offerta è valida, resta da capire perché il Montessori sia adatto a ogni bambino ma non ad ogni famiglia. Ve lo dico con una parola: rivoluzione. Anzi, lo ripeto anche: RIVO-LU-ZIO-NE.

Il metodo è visceralmente legato al bambino, si mette a sua disposizione, lo rende autonomo e lo 'accende'. Sul lato pratico si tratta di osservare il bambino, capire a che punto è del suo percorso e mettergli a disposizione i materiali che gli servono in quel dato momento. Per questo motivo difficilmente si vedranno due bambini imparare le stesse cose contemporaneamente. Spicca poi l'assenza di valutazioni, poiché ricompense o punizioni vanno a intaccare la loro naturale propensione ad imparare, in effetti pensateci bene, a cosa servono? A creare inutili confronti, se Öno a qua siete d'accordo con me.

Non esiste insomma un bambino più adatto di un altro per il metodo Montessori e il punto è proprio questo: il bambino è sempre adatto, perché ogni piccolo ha il diritto di vedere il proprio potenziale liberato ed espresso al meglio.

Il metodo Montessori ha senso perché la sua

applicazione implica un viaggio di scoperta profonda di questo germoglio dell'essere umano, ne esige l'assoluto rispetto e vuole vederlo sbocciare per far sì che doni al mondo la sua parte di bellezza e di profumo. Immaginate il mondo come un prato fiorito e inebriante: questa è la potenziale rivoluzione di cui parlo.

Perché quindi non tutte le famiglie sono adatte? Semplicemente perché una tale rivoluzione o non viene compresa o non viene condivisa. Famiglie di stampo molto autoritario, o al contrario, molto 'lassiste' tendono a non comprendere a fondo il metodo, né il più delle volte il bambino stesso, il quale viene visto come un 'sottoposto' nel primo caso o come l'adulto che ancora non è, nel secondo. Ci sono poi genitori che più o meno apertamente coltivano precise aspirazioni per i loro figli e che faticherebbero ad accettarli nel caso in cui, spronati a seguire le loro passioni, dovessero Önire a fare tutt'altro nella vita. Ci sono famiglie che semplicemente preferiscono conformarsi perché *"se tutti fan così, perché devo essere proprio io a fare il bastian contrario? Chi lascia la strada vecchia..."*

Ecco, in questi casi e pochi altri, non mi sentirei di raccomandare (ai genitori) di intraprendere la via del Montessori, a meno che non siano disposti a mettere in discussione le loro credenze/priorità per lasciare tutto lo spazio necessario ai loro germogli per crescere. A loro però lascio queste parole: L'umanità che si rivela in tutto il suo splendore intellettuale durante la dolce e tenera età dell'infanzia dovrebbe essere rispettata con una sorta di venerazione religiosa.

Come il sole che appare all'alba o un fiore appena sbocciato. L'educazione non può essere efficace se non aiuta il bambino ad aprire se stesso alla vita. Maria Montessori

Le attività di vita pratica: una palestra per la conquista dell'autonomia

— Francesca Perica • www.aiutamiafaredame.it

Francesca Perica • Da sempre appassionata di pedagogia ed educazione, sono laureanda in Scienze dell'Educazione presso l'Università degli Studi di Roma Tre. Attualmente frequento il Corso di specializzazione nel metodo Montessori per educatori della prima infanzia.

Questo post è stato pubblicato su Aiutamiafaredame.it il 17 febbraio 2016. Tutti i diritti sono riservati.



LE ATTIVITÀ DI VITA PRATICA RIVESTONO grande importanza nel Metodo Montessori. Sono così chiamate poiché riconducibili ad attività tipicamente svolte nella vita quotidiana. Partendo da quelle più semplici fino ad arrivare a quelle più complesse esse costituiscono per il bambino una palestra per la conquista dell'autonomia.

Esse sono fondamentali perché:

- Nutrono i periodi sensitivi (ad esempio quello del movimento);
- Preparano e raffinanano i movimenti (sviluppano controllo e coordinazione);
- Essendo basate su di una serie di movimenti orientati al conseguimento di scopi precisi permettono la costruzione dell'intelligenza;
- Sviluppano la concentrazione e l'indipendenza del singolo.

Le esperienze di vita pratica sono attività vera: esse possono essere definite come «*occupazioni serie e azioni che lo mettano a contatto con la realtà*» (Lubienska, 2001a, p. 51). Il bambino a quell'età ha bisogno di un contatto con la realtà, di appoggiarsi su cose vere per esplorare il suo ambiente, di fare le sue esperienze, non di vivere in un mon-

do di favole dove vige un'immaginazione distaccata da ogni legame con la realtà.

Non si tratta di un gioco di finzione: quando il bambino lava il piano di lavoro non fa finta di lavare, ma lava davvero, così quando cuce, stira, spolvera. Tutti gli strumenti utilizzati sono veri, non sono giocattoli, ma oggetti uguali a quelli usati dagli adulti nelle faccende domestiche ma proporzionati, in modo che possano essere facilmente maneggiati dai bambini.

Spesso l'adulto, cercando di evitare di far stancare il bambino, produce l'effetto contrario e dunque non gli permette di produrre lavori autentici, come al bambino piacerebbe.

Lavorando davvero invece il bambino soddisfa i suoi bisogni interiori di lavorare e di agire come vede fare dall'adulto e, proprio grazie a questo agire, il bambino diviene gradualmente capace di controllare in modo raffinato i movimenti del suo corpo e delle mani.

Le attività di vita pratica sono centrali nella Casa dei Bambini, ma sono presenti anche nel Nido. Esse vengono convenzionalmente suddivise in:

- ATTIVITÀ DI CURA DELL'AMBIENTE

Ad esempio: Lavare e Asciugare, Apparecchiare e Sparecchiare, Travasare, Piegare, Spolverare, Tagliare, Stendere. La presentazione di questi esercizi avviene individualmente. Il loro scopo è quello di insegnare al bambino ad avere cura dell'ambiente e di aiutarlo nello sviluppo della coordinazione dei movimenti.

- ATTIVITÀ DI CURA DELLA PERSONA

Ad esempio: Vestirsi e Svestirsi, Abbottonare e Sbottonare, Mettere e Togliere le scarpe, Lavare le mani, il viso, i denti. La presentazione di questi esercizi avviene individualmente. Il loro scopo è quello di far acquistare indipendenza al singolo bambino dandogli il grande piacere di saper bastare da sé alle proprie necessità materiali.

Si tratta di attività sono per la maggiore parte costituite da sequenze che possono includere numerosi passaggi.

Lavarsi le mani, ad esempio, implica: prendere il vassoio, portarlo sul tavolo, versare l'acqua, insaponare le mani, sciacquarle, asciugare le mani, aprire il barattolo, spalmarci un po' di crema, richiudere il barattolo, lavare i contenitori utilizzati, svuotare l'acqua utilizzata nel secchio, asciugare eventuali sgocciolature, piegare asciugamani e strofinacci e riporre il vassoio nuovamente al proprio posto.

I gesti precisi che bisogna compiere gli consentono di diventare padrone dei suoi atti; così la vita pratica può essere considerata come un cammino che accompagna la transizione tra i primi movimenti della mano – movimenti grossolani del bambino che non padroneggia ancora la raffinatezza del movimento – ad attività più complesse che richiedono una manualità più sviluppata e una sequenza di attività diverse.

Queste attività permettono al bambino di prendere coscienza dell'importanza di rispettare l'ambiente, la propria persona e quella altrui. Esse fanno emergere un sentimento di dignità dovuto al fatto che il bambino si scopre come capace di svolgere attività che di solito vede fare dagli adulti. Egli impara anche a bastare a sé stesso per vestirsi, allacciarsi le scarpe e quant'altro.

La gioia profonda manifestata dal bambino che si scopre competente non può che convincerci delle grandi potenzialità della vita pratica per sviluppare l'intera personalità del bambino cosciente e responsabile.

HANDS ON

Craftabile: *archigiani* del materiale Montessori

— www.craftabile.com



CRAFTABILE

CHI È CRAFTABILE?

Creiamo materiali educativi per le scuole e le famiglie che desiderano educare e formare i propri bambini secondo il pensiero pedagogico di Maria Montessori. Sono prodotti artigianali innovativi, progettati e realizzati in Italia con tecnologie di fabbricazione digitale sotto la supervisione scientifica di Fondazione Montessori Italia.

I materiali educativi hanno un alto valore estetico per essere attrattivi (colori ricchi, superfici lucide, qualità tattili efficaci) e sono progettati secondo le regole dell'ergonomia, dell'*interaction design*, del *graphic design*. Sono oggetti innovativi e artigianali poiché progettati e realizzati con tecnologie di fabbricazione digitale (taglio laser, stampa 3D) e assemblati a mano.

Maggiori informazioni su www.craftabile.com

Seguono alcune pagine del catalogo.



CASSETTIERA DELLA GEOMETRIA COMPLETA

3+

FINALITÀ

Conoscenza visiva e tattile delle forme geometriche; consapevolezza e riconoscimento delle forme geometriche nell'ambiente, introduzione sensoriale allo studio della geometria.

CARATTERISTICHE GENERALI

Il materiale organizza 33 figure geometriche piane, raggruppate in serie per caratteristiche omogenee e contenute in una cassettoniera con 7 cassetti (il primo dei cassetti è il vassoio di presentazione delle figure geometriche SE01). Ogni figura piana si incastra perfettamente in una formella 14x14 cm ed è dotata di pomello di presa in legno tornito.



Disponibile in:

- giallo/blu
- bianco/rosso

C	SE02	Cassettoniera della geometria completa
O	SE03	Cassettoniera per n. 7 cassetti (impilabile)
D.	SE04	Cassetto per n. 6 incastri 14x14 cm



CARTONCINI DELLE FIGURE GEOMETRICHE

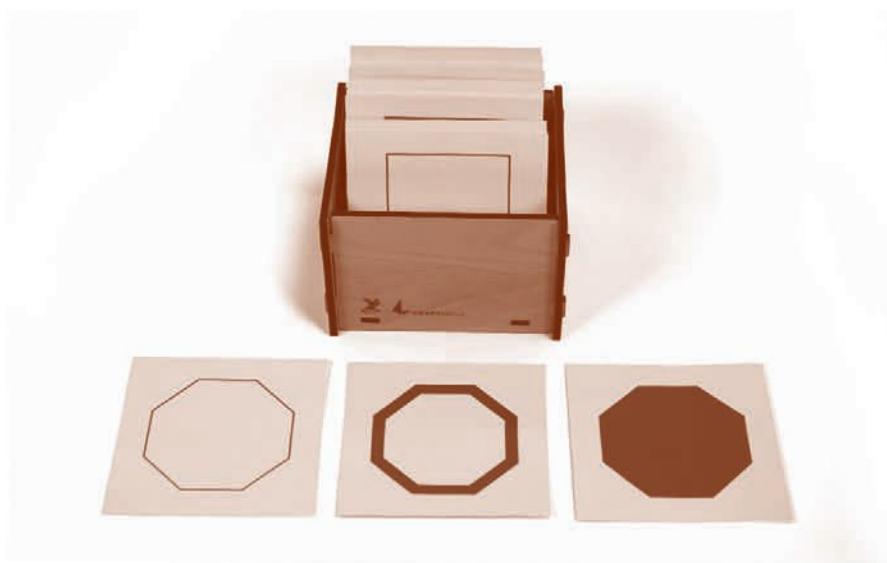
3+

FINALITÀ

Si utilizzano per attività di appaiamento con gli incastri della cassettera (SE01, SE02), con tre diverse e graduali difficoltà di riconoscimento: dalla figura piena, esattamente uguale alla figura dell'incastro in PMMA, alla figura con contorno spesso sino a quella con contorno sottile..

CARATTERISTICHE GENERALI

Il materiale consiste in un set di tre cartoncini per ciascuna delle figure degli incastri della cassettera, per un totale di 96 cartoncini 13 x 13 cm organizzati in uno schedario in legno a tre scomparti.



C
O
D. SE05 Cartoncini delle figure geometriche, completo di schedario in legno a tre scomparti



10

MOMO 6
www.fondazionemontessori.it
rivista@fondazionemontessori.it

