

MOMO 16 • DICEMBRE 2018 • 9772421440X:16; ISSN 2421-440X • WWW.FONDAZIONEMONTESSORI.IT



NUMERO MONOGRAFICO
**IL MATERIALE DI SVILUPPO:
FARE SIGNIFICATO**



16

mama

10€



RIVISTA TRIMESTRALE GRATUITA
SUL MONDO MONTESSORI

^

L'immagine di copertina e le immagini a pagina intera di questo numero ritraggono bambini, attività ed ambienti della scuola dell'infanzia e Micronido Montessori "Clara Vigliani Albertini" a Candelo, Biella.

⌵

MOMO 16 • Numero monografico sul materiale montessoriano
Online a gennaio 2019 su www.fondazionemontessori.it
9772421440x:16; ISSN 2421-440x

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

Direttore del Comitato Scientifico Furio Pesci

Direttrice editoriale Martine Gilsoul

Progetto grafico Elisa Zambelli

rivista@fondazionemontessori.it | www.fondazionemontessori.it

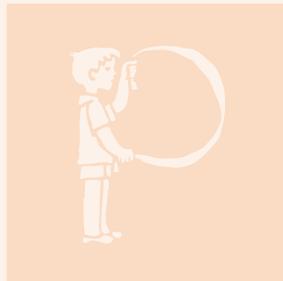
© 2019 Fondazione Montessori Italia, tutti i diritti di riproduzione sono riservati.

INTRODUZIONE	
I materiali di sviluppo e il nuovo atteggiamento pedagogico montessoriano Furio Pesci	5
Un'esatta guida scientifica Martine Gilsoul	11
I bambini e le cose Quinto Battista Borghi	17
Le due pedagogie Intervista a Giovanni Anceschi Simona Martino	20
L'idea di ambiente Montessori nella scuola di Villa Clara Roberta Raco	27
Montessori 0-99 Manuela Maruca	32
Io da solo Il metodo Montessori in casa famiglia Serena Vinci	38
Produzione dei materiali montessoriani: tra arte e artigianato digitale Aurora Milella	42
L'educazione sensoriale: un aiuto per orientarsi nel mondo delle cose Laura Federici	47
Nomenclature: rispondere all'insaziabilità di parole Daria Trombacco	52
Alla scoperta del linguaggio La scatola del mare Viviana Vitale	58
Prima del disegno libero Cinzia Pavan	62
Psicoaritmetica: un materiale emozionante Ada Aliaga	67
I Telai delle Allacciature nella Vita Pratica Manola Retrosi	70

INTRODUZIONE

I materiali di sviluppo e il nuovo atteggiamento pedagogico montessoriano

FURIO PESCI – *Docente di Storia della Pedagogia presso il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione della Sapienza, Università di Roma*



Può essere utile riprendere, nella considerazione delle risorse didattiche e del metodo Montessori, due conferenze tenute da Maria Montessori stessa negli Stati Uniti nel 1915, mai pubblicate in italiano, anche se confluite parzialmente

in varie opere, saggi e articoli tra gli anni Venti e Trenta.

Nella prima di queste conferenze, Maria Montessori tracciò la storia dello sviluppo del suo metodo, innanzitutto ricordando i quattro corsi già tenuti per la preparazione degli insegnanti, due rivolti a insegnanti italiane e due a una platea internazionale, dal 1909 al 1913.

In quegli anni, le persone che avevano frequentato i corsi di Maria Montessori venivano da tutte le principali nazioni dell'Europa continentale, ed anche da altri continenti: Australia, Canada, Giappone, India, Sudafrica, Filippine, oltre che dagli Stati Uniti stessi, dove Maria Montessori si era recata, evidentemente con grandi prospettive di diffusione del suo metodo.

La prima edizione del suo libro fondamentale era stata pubblicata sei anni prima e tradotta in ben dieci lingue; anche la produzione dei materiali, ormai, era diffusa in altri Paesi, oltre all'Italia: a Londra, New York, Berlino, e persino in Cina si trovavano manifatture che producevano materiali montessoriani. La scuola in cui il metodo era nato era stata fondata otto anni prima sulla base di un lavoro ancora precedente, svolto nei dieci anni in cui Maria Montessori si era occupata dei bambini cosiddetti "deficienti"; e fu proprio quel lavoro che diede, poi, vita a ciò che sarebbe stato chiamato "metodo Montessori", grazie ai buoni risultati ottenuti dai bambini che lo avevano utilizzato

per la prima volta, per essere proposto, successivamente, anche nelle scuole elementari.

Secondo Maria Montessori, il fatto che il metodo fosse in una fase di applicazione anche alle scuole elementari dimostrava che non si trattava solo di un nuovo metodo per la prima infanzia, ma di un metodo d'educazione interamente nuovo, tanto che si cominciava a parlarne anche per i livelli intermedi di studio, e per l'insegnamento delle letterature (del latino, in particolare).

Non si trattava soltanto di un metodo per l'istruzione dei bambini, ma d'un metodo che conteneva e trasmetteva i principi di una crescita naturale e corretta dell'essere umano. Uno degli aspetti in cui questo metodo differiva dagli altri riguardava, per esempio, la fatica: mentre essa sopraggiunge come esito dell'applicazione e del lavoro dei bambini nella scuola tradizionale, il bambino quando usa il metodo Montessori si sente riposato, e in lui avviene addirittura un incremento di energia e concentrazione durante l'impegno. Questa differenza potrebbe essere comparata, secondo Montessori stessa, a quella che esiste nella vita fisica tra il lavoro muscolare di un lavoratore costretto al suo lavoro e quello di un lavoratore che lavora liberamente: il lavoro imposto stanca e consuma la forza fisica, mentre il lavoro libero di un ragazzo che svolge esercizi di ginnastica lo rilassa e lo rafforza.

Non è possibile considerare la possibilità di uno sviluppo di forze, laddove il bambino viva vincolato; sarebbe, d'altra parte, impossibile concepire un bambino completamente immobilizzato nella sua interiorità e nel suo lavoro mentale. La mente del bambino lavora continuamente, e solo il sonno limita il periodo dell'attività mentale infantile. Per questo motivo è necessario indirizzare razionalmente il suo lavoro, che altrimenti crescerebbe disordinato; ma, se la scuola tradizionale sembra fondata sull'idea che non esista altra possibilità, se non l'alternativa tra un lavoro ordinato, ma faticoso, e un non-lavoro disordinato e casuale, Maria Montessori sottolinea, invece, la possibilità di conciliare sia la spontaneità e la freschezza dell'impegno infantile sia le esigenze dell'ordine.

Ciò implica, ovviamente, un cambio di prospettiva negli atteggiamenti degli educatori; prima di parlare del materiale stesso, Maria Montessori sottolinea continuamente nelle sue opere la necessità di un cambiamento di atteggiamenti da parte degli adulti. Si tratta di cambiare l'attitudine nei confronti dei bambini, che non sono immaturi e quasi sciocchi (come gli adulti, specialmente all'inizio del Novecento, tendevano ancora a credere – ma è da credere che atteggiamenti di questo tipo siano ancora oggi diffusi); anzi, la vitalità mentale del bambino è straordinaria, tanto che affascina da oltre un secolo psicologi, educatori, genitori, e richiede coerenza da parte della società adulta, nel senso di quella stessa coerenza alla base dei miglioramenti e dei progressi, ancora recenti all'epoca di Maria Montessori, introdotti nella vita sociale del tempo nell'igiene e nella profilassi di molte malattie infettive, oltre che nella cura dello sviluppo fisico dei bambini, che

avevano corretto, grazie all'accettazione dell'opinione pubblica, errori antichissimi e introdotto nuove pratiche di massa con ottimi frutti.

Montessori si aspettava, quindi, lo sviluppo di un atteggiamento scientifico anche nei confronti delle esigenze dell'educazione, e la sua attività sarebbe stata rivolta per circa quarant'anni ancora in questa direzione, alla ricerca di un cambiamento di prospettiva negli atteggiamenti degli educatori, che anche le conferenze californiane stesse, al di là dell'intento evidentemente promozionale e celebrativo dell'ampio ciclo di conferenze di cui è rimasta traccia, avevano esse stesse, divenendo il punto di partenza per la diffusione delle idee montessoriane oltre oceano.

La prima di queste trasformazioni avrebbe dovuto essere precisamente l'introduzione di un atteggiamento scientifico per una riforma sociale di cui avrebbero beneficiato i bambini, ma con loro anche la società nel suo complesso, dal momento che i bambini di oggi sono gli adulti di domani; e, quindi, secondo una prospettiva utopica sempre coltivata, talvolta ingenuamente da educatori e pedagogisti, migliorare le condizioni di vita dei bambini oggi significa migliorare le condizioni della società nella prossima generazione.

Il caso dei grandi cambiamenti di atteggiamento nei confronti delle misure di profilassi igienica, consentiva a Maria Montessori di auspicare lo sviluppo e la diffusione delle nuove consapevolezze e delle nuove pratiche, non solo tra gli specialisti, tra i medici e tra tutti coloro che avevano contribuito al successo di questo grande lavoro di riforma tra fine Ottocento e primo Novecento, ma anche nell'intera opinione pubblica, senza il favore della quale non vi sarebbe stato nemmeno il successo della medicina in campo igienico-sanitario.

Queste considerazioni appaiono, ancora oggi, attuali come premesse all'analisi dei materiali nell'impianto pedagogico e didattico montessoriano, nel senso di un'applicabilità di questa prospettiva, a un secolo e più di distanza, alla società e alla situazione presente: ancora oggi, in effetti, è necessario un cambiamento di atteggiamenti, in cui non si tratta soltanto di porre il bambino al centro, come più o meno retoricamente, ormai, tutti sono convinti si debba fare, ma piuttosto di stabilire un metodo educativo che corrisponda realisticamente alle esigenze del presente, che offra ai giovani un saldo sapere ed una prospettiva valoriale adeguata di fronte alla realtà oggettiva delle cose; e per questo scopo è necessario coinvolgere l'opinione pubblica in un impegno d'innovazione, rispetto al quale i materiali del metodo svolgono, come scriveva Maria Montessori nelle conferenze americane, la stessa funzione dei mattoni nell'edilizia. D'altra parte, l'uso dei materiali al di fuori di questo mutamento di atteggiamenti risulterebbe meno efficace nello stesso lavoro didattico, se non addirittura pressoché inefficace.

Nelle sue prime conferenze in California (in particolare nella seconda, tenuta il 12 maggio 1915 a Los Angeles) Maria Montessori offrì anche una breve ma significativa presentazione dei materiali di sviluppo che sarebbero stati analizzati con precisione nel corso di una lunga

serie di lezioni e incontri tenuti nel corso di quello stesso anno negli Stati Uniti. La prima presentazione avrebbe dovuto aiutare i partecipanti a comprendere il lavoro del bambino che osservavano nel loro lavoro quotidiano di insegnanti e genitori.

I materiali didattici formano una parte essenziale del metodo; è la stessa Montessori ad osservare che questo materiale può risultare simile al materiale didattico usato in altri metodi, ma è necessario comprendere alcuni aspetti fondamentali che li rendono differenti dagli altri. La loro principale qualità è di attrarre l'attenzione del bambino e provocare una stimolazione permanente del suo lavoro mentale, della sua interiorità; bisogna considerare il materiale dal punto di vista dell'interazione del bambino con esso e, quindi, dare un'attenzione speciale al modo in cui il bambino procede nell'uso dei materiali. Questa qualità, di per sé, rende il metodo Montessori diverso dagli altri metodi e materiali didattici, nell'opinione della sua ideatrice e dei tanti suoi continuatori, perché gli altri materiali servono sia all'insegnante per provvedere allo studio di determinate materie, sia per guidare il bambino a far proprie determinate idee che l'insegnante stesso, o chi per lui (programmi ministeriali, autorità scolastiche, ecc.), abbia deciso che il bambino debba imparare, mentre queste finalità estrinseche al processo di crescita individuale sono estranee al metodo Montessori.

Il materiale montessoriano, al contrario, si rivolge direttamente al bambino, e il bambino risponde alla sua attrattiva secondo le sue attività interiori, ispirate dal materiale stesso. Il materiale, in un certo senso, tende a eliminare l'insegnante e, per questo motivo, rende libero il bambino. Questa liberazione nell'apprendimento è la principale caratteristica del metodo, da sempre sottolineata dagli studiosi e dagli insegnanti montessoriani. Il materiale libera la vita interiore del bambino dalla dipendenza da altre persone e, in particolare, dalla persona del maestro; così, permette che la libertà sia realizzata effettivamente nella scuola.

Un'altra qualità del materiale è la sua sistematicità: tutti gli oggetti sono connessi in una serie e formano nel loro insieme il materiale di sviluppo; quando il bambino interagisce con il materiale internamente, non solo si sviluppa un sistema di idee, ma il bambino compie un grande lavoro interiore. Il metodo, per esempio, conduce bambini di 3-6 anni d'età a scrivere e a leggere, come anche a sviluppare competenze solitamente attribuibili a bambini di età maggiore.

L'uso e la disponibilità di un materiale sistematico offre un ordine nello sviluppo del bambino senza la necessità di programmi stabiliti dall'esterno; quindi, la vita del bambino (e anche quella degli insegnanti) è liberata da programmi che, spesso, sono arbitrari e impediscono il libero sviluppo intellettuale del bambino.

La terza qualità significativa del materiale montessoriano è che contiene in sé la possibilità del controllo dell'errore: quando il bambino usa il materiale, il materiale stesso mostra al bambino i suoi errori, e in questa forma libera il bambino che può correggere i suoi errori

senza punizioni. Così il materiale non solo sviluppa l'attività del bambino nel campo intellettuale, ma anche in ambito morale: il bambino si abitua a correggere i propri errori, in modo che questa autocorrezione diventi un atteggiamento, quasi un modo di vivere. Ciò libera il bambino dalla critica sfavorevole e scoraggiante degli altri, e sviluppa in lui il senso dell'autocritica.

Oltre a queste caratteristiche e qualità di carattere psicologico, il materiale montessoriano ha caratteristiche di carattere pratico. I materiali sono qualitativamente e quantitativamente specifici e determinati, nel senso che le qualità e quantità osservabili dentro i set dei materiali stessi sono stabilite in maniera precisa e non possono essere né più, né meno di ciò che sono. Altrimenti, risulterebbero insufficienti allo sviluppo del bambino, oppure superflue e disturberebbero lo sviluppo del bambino.

Un esempio proposto da Maria Montessori al riguardo, nelle conferenze californiane sopra menzionate, è quello dei materiali di sviluppo per l'avviamento al ragionamento matematico. Set di materiali strutturati e differenziati per forma e colore sono sufficienti al bambino per apprendere le differenze tra i numeri da 1 a 10, in modo che il bambino possa vedere e percepire la progressione dall'uno al due, e così via. In questo modo, il materiale permette quelle "astrazioni materializzate" che costituiscono l'essenza del metodo stesso dal punto di vista dello sviluppo cognitivo.

Un'altra caratteristica di ordine pratico è che il materiale è determinato dal punto di vista sperimentale, vale a dire per Maria Montessori, attraverso l'uso da parte dei bambini stessi. Questa è la ragione per cui il materiale fu, specialmente all'inizio della sua ormai lunga storia, percepito come essenzialmente diverso e distinto da qualsiasi altro materiale elaborato da specialisti per l'uso dei bambini. Nel materiale montessoriano le idee dei pedagogisti non entrano, sostiene Maria Montessori con molta enfasi in numerosi punti della sua opera: nel suo metodo l'uso sperimentale da parte dei bambini è alla base delle forme e delle dimensioni del materiale. Chi ha dato forma effettivamente al materiale, non ha dato il contenuto, ma è riuscito a scoprire il contenuto, grazie alla capacità di sperimentare e osservare come lo usano i bambini.

È opportuno anche considerare un'altra caratteristica qualità del materiale montessoriano, di carattere sia pratico sia economico. Infatti, in una classe di scuola ordinaria si devono trovare molti esemplari di qualsiasi materiale, al fine di far lavorare individualmente ciascun bambino. È inconcepibile che un solo esemplare possa servire per il lavoro individuale in un'intera classe, come avviene nella casa dei bambini; ma lì è possibile, perché i bambini lavorano insieme, ma non tutti con lo stesso materiale. I bambini si applicano a differenti attività, e questo rende il materiale economico; altrimenti sarebbe impossibile applicarlo. Il materiale è economico e nello stesso tempo corrisponde al principio di libertà, perché permette che il bambino, avendo scelto la sua attività, si sviluppi liberamente secondo il ritmo della sua vita interiore. ■

BIBLIOGRAFIA

Montessori M., *The California Lectures of Maria Montessori, 1915. Collected Speeches and Writings*, Oxford, ABC-Clio 1997.



Un'esatta guida scientifica

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



«L'individuo conquista la propria normalità con il proprio lavoro. Bisogna, dunque, dare al bambino un'attività: con il lavoro e non con l'amore si risolve questo problema.»
(Montessori, 2002)

Maria Montessori ha scritto di non essere la *sentimentale romantica* che molti pensavano che fosse, bensì un *rigoroso investigatore scientifico* che cerca di scoprire l'uomo nel bambino, il *vero spirito dell'uomo*. Allora quando dice che l'amore non basta e indica il potenziale straordinario di un certo tipo di lavoro sullo sviluppo del bambino, non ci dobbiamo troppo stupire. Ovviamente non sta parlando del lavoro minorile, che assolutamente deve essere sradicato, bensì di un fenomeno ancora attuale: quello di tanti bambini amati ma privati della libertà di agire, serviti da adulti che con il loro amore e tanta buona fede soffocano il loro bisogno di agire in autonomia e non colmano il desiderio profondo di agire iscritto in ognuno di noi. In effetti il bisogno di potersi sviluppare attraverso la propria azione è universale, perché *«la mente del bambino non si organizza da sola [...] Il bambino deve tutto attuare e conquistare con il proprio sforzo. [...] La mente si organizza attraverso la mano. Quindi noi dobbiamo amarli, ma non basta: dobbiamo anche dare oggetti»* (Ibidem).

Ormai è un fatto scontato che l'ambiente deve essere a misura di bambino. In tutte le strutture per l'infanzia si trovano mobili bassi e piccole sedie facili da spostare. Ma per quanto riguarda i famosi materiali Montessori, il dibattito è ancora aperto. Alcuni li

trovano sterili, non adatti a bambini piccoli perché poco attraenti e fuori della realtà. Sono numerosi gli adulti che non capiscono perché i bambini ripetono senza stancarsi venti o trenta volte un'azione non significativa ai loro occhi. Come spiegare l'attrazione dei bambini verso gli incastri solidi o la torre rosa, così "triste" perché a differenza di quelle che si trovano in commercio non è ricoperta di disegni?

Ormai il nome Montessori è diventato un marchio che fa vendere molte cose, anche quelle che poco hanno a che vedere con i criteri e lo spirito Montessori. Come sono quindi questi oggetti in grado di organizzare la mente del bambino e di contribuire a compensare ciò che l'amore non potrebbe fare?

Mi è capitato di trovarmi in un gruppetto di persone formate sul metodo Montessori in paesi e continenti diversi. Si sono spesi più di cinque minuti in una discussione accesa sul colore delle tavolette delle vocali delle lettere smerigliate: rosso o rosa? Sono rimasta zitta... Ripensavo alle lettere dell'alfabetario mobile che avevo fotografato al *Museo della didattica Mauro Laeng* di Roma: consonanti dorate e vocali argentate. Sarà forse solo l'effetto del tempo che avrà scolorito un po' il colore della carta? È un fatto che alcune persone nel mondo Montessori hanno perso di vista che il materiale è sempre e solo un mezzo e mai un fine in sé stesso. Il materiale serve a provocare il lavoro e lo sforzo del bambino. L'importante è che il bambino lavori rispettando il materiale, il suo uso e gli altri bambini.

In un articolo in cui ripercorre l'evoluzione di alcuni materiali, Grazzini scrive che all'inizio le tavolette delle lettere smerigliate erano tutte verdi, poi bianche (come il colore della carta) e la carta smerigliata nera (come l'inchiostro), mentre i colori rosso e blu delle tavolette furono introdotti solo in un momento successivo. In un album della maestra del corso di Nizza del 1934 la scala marrone è... verde. Sappiamo anche che le aste che chiamiamo generalmente «rosse-blu» sono state di colore verde, giallo, rosa e azzuro, mentre la loro sezione è variata da 1,3 centimetri a 4 centimetri, passando da 3 per fermarsi a quella attuale di 2 centimetri, mentre non sono mai variati il loro numero né il fatto che ogni asta cresce di dieci centimetri.

Queste sono solo alcune delle trasformazioni avvenute nei materiali; alcuni poi sono stati tolti perché erano dei doppioni oppure i bambini non dimostravano abbastanza interesse. Maria Montessori si preoccupava anche dalle diverse essenze di legno per ogni materiale. Ricordava Sir Charles Tacey (erede dell'unica ditta inglese di fabbricazione dei materiali dalla metà degli anni Dieci): *«per nessuna ragione al mondo [riprenderei] la produzione del materiale (interrotta nella prima metà degli anni Quaranta per gli eventi bellici) [...] La Dottoressa per ciascun materiale presentava un numero così grande di specifiche – indicazioni dettagliate, caratteri distintivi; era così faticoso che al giorno d'oggi sarebbe impossibile riprodurre il materiale come voleva che fosse»* (Grazzini).

Sicuramente Maria Montessori sarà stata esigente e forse pignola, ma la guidava l'interesse del bambino e la qualità del lavoro consentito dal materiale. Un difetto che vedo spesso in giro attualmente è che si è forse più guidati dal risparmio. Per esempio, per costruire le mie lettere e numeri smerigliati ho seguito le misure in uso nella scuola di Flaminia Guidi. Le mie tavolette sono molto più grandi di quelle che si possono comprare attualmente. C'è quindi lo spazio per mettere la mano a sinistra della lettera per mantenere ferma la tavoletta e favorire l'ordine raccolto e un atteggiamento di lavoro. La mano si muove con più scioltezza perché la lettera è più grande e, cosa non da poco, le lettere sono un po' antichate, forse un po' vintage, ma hanno molto più carattere di quelle attuali che spesso riproducono un font freddo da computer.

Nella sperimentazione pluridecennale tesa al miglioramento dei materiali, alcuni dei quali ripresi da Itard e Séguin, l'obiettivo di Maria Montessori era proporre al bambino «*un'ésatta guida scientifica*» (Montessori, 1999). Esattezza e scientificità fanno parte dell'indole montessoriana. A me sembra molto importante anche la parola «guida»: in effetti è un pregio che fa la peculiarità del Metodo Montessori e lo differenzia dalle altre pedagogie attive che pretendono che il bambino, da solo e in poco tempo, rifaccia il percorso che l'umanità ha impiegato secoli per percorrere.

Diverse ricerche longitudinali tese a valutare le pedagogie legate al costruttivismo hanno dimostrato che i bambini a cui è stato spiegato come risolvere un problema di matematica hanno meno difficoltà nella risoluzione di altri problemi che quelli lasciati da soli a scoprire la soluzione (Dehaene).

Un altro scoglio è che il bambino si illude di conoscere a fondo le cose che ha scoperto da solo, ma non sempre è capace di generalizzarle ad altri ambiti. Montessori aveva ben capito questo rischio e non voleva che si venisse a creare nella mente del bambino «*un magazzino, un caos di cose capite*» (Montessori, 1999) che non gli consente di accedere ai concetti essenziali di ogni disciplina. Aveva capito la necessità per il bambino di lavorare con le sue mani guidato da un materiale razionale, strutturato e gerarchizzato, e di potersi immergere nel suo lavoro per afferrare le astrazioni, nozioni basilari del mondo che ci circonda.

Il compito della maestra è quindi fornire al bambino il mezzo per formare la sua intelligenza, mettendo a sua disposizione, dentro una relazione amorevole e benevole, tutto l'occorrente affinché l'amore intellettuale nasca in lui. Quando la maestra presenta un lavoro non mira a provocare una mera imitazione dei suoi movimenti da parte del bambino, ma a lasciare nella sua mente alcune tracce, senza disturbare il suo impulso creatore. Il compito della maestra è quindi conoscere bene gli obiettivi perseguiti da ogni materiale, onde evitare di cadere in una mera tecnica ritualista. Se vogliamo che il bambino sia cosciente e responsabile delle sue azioni, egli deve vedere che la maestra non è legata al materiale in un modo automatico e che i suoi gesti sono naturali.

BIBLIOGRAFIA

- Ajmal A. (2018). *This Professor teaches advance Mathematics through Knitting*, <https://wonderfulengineering.com>
- Dehaene, S. (2018). *Apprendre! Les talents du cerveau, le défi des machines*, Paris, Odile Jacob.
- Houdé, O. (2018). *L'école du cerveau. De Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives*, Bruxelles, Mardaga.
- Grazzini C. (estate 2003), *Un'evoluzione all'insegna della bellezza: storia del materiale Montessori*, *Il Quaderno Montessori*, p. 6-16.
- Montessori M., *Deviazione e normalizzazione: la mano che guarisce* in A. Scocchera (a cura di) (2002). *M. Montessori, Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*, Roma, Edizioni Opera Nazionale Montessori, pp. 77-89.
- Montessori, M. (1999) *La scoperta del bambino*, Milano Garzanti.
- Montessori, M. (2011) *Psicogeometria*, Roma Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Quando si fa una presentazione di un nuovo materiale il bambino sente se la maestra è presente a lui o se è fissata sul materiale: la priorità è sempre il bambino e non una maratona di presentazioni.
- Maria Montessori non ha certo mai tralasciato l'aspetto estetico a scapito della scientificità. La lucentezza dei colori puri, solidi monocromi e contrasti netti, sono dei capisaldi che parlano alla mente del bambino invitandolo al lavoro: «*la voce delle cose chiama a sé l'attenzione del bambino e lo stimola ad agire*», perché questi oggetti hanno «*un'eloquenza che nessuna maestra potrebbe mai raggiungere. [...] L'azione compiuta in accordo con l'invito delle cose dà al bambino quella gaia soddisfazione, quel risveglio di energia che lo predispongono ai lavori più difficili dello sviluppo intellettuale*» (Montessori, 1999).
- Un secolo dopo, le ricerche sul cervello hanno scoperto il potere della bellezza sulla concentrazione. La contemplazione di opere d'arte produce fenomeni fisico-chimici che lasciano tracce nel cervello dei bambini, impiegando diverse aree cerebrali. Certo i materiali Montessori non sono opere d'arte, ma hanno in comune i tre criteri cognitivi di questa sintesi neuronale: la novità associata alla sorpresa, l'equilibrio tra le diverse parti o la coerenza, e la parsimonia, cioè la capacità di spiegare molto a partire da poco (Houdé, 2018). Altri criteri che possono spiegare il potere della voce delle cose.
- Una mamma mi diceva che dopo aver fatto l'impasto per i biscotti di Natale con il cuoco del nido, suo figlio di due anni e mezzo si era rifiutato di usare il robot di cucina come erano soliti fare a casa, «*perché i biscotti si fanno a mano*». Questo bambino ha capito l'importanza del lavoro con le mani, cosa che una corsista, dopo una giornata di formazione dedicata alle attività di vita pratica, non aveva afferrato quando mi chiese se si poteva proporre ai bambini l'attività di spremere con lo spremiagrumi elettrico... Per il bambino il lavoro con le mani è una cosa buona perché fa crescere l'uomo e non gli interessa risparmiare la propria fatica. La soddisfazione di una spremuta o di biscotti fatti a mano non ha prezzo. L'adulto adesso non è più l'unico a potersi sostituire al lavoro del bambino, anche le diverse invenzioni fatte per risparmiare tempo ci possono rendere meno umani se l'istinto del lavoro del bambino viene in questo modo affievolito. Se ci fosse ancora bisogno di prove dell'efficacia del lavoro manuale, alcuni docenti di liceo negli Stati Uniti insegnano la matematica facendo lavorare i loro studenti a maglia! (A. Ajmal, 2018) ■





I bambini e le cose

BATTISTA QUINTO BORGHI – Laureato in pedagogia, si è sempre occupato dell'organizzazione e della gestione pedagogica di nidi e scuole dell'infanzia in diverse realtà. È stato dirigente pedagogico dei servizi per l'infanzia del comune di Torino. Da alcuni anni segue i nidi della cooperativa Orsa (mi) e della cooperativa Città Futura (tr). Insegna pedagogia sperimentale presso l'università di Bolzano e il Conservatorio Benedetti Michelangeli di Brescia. È presidente della Fondazione Montessori Italia.



Gli studiosi sono concordi nel riconoscere che lo sviluppo della mente del bambino avviene anche grazie all'interazione con gli oggetti e con l'ambiente. Nei primi due anni di vita i bambini mostrano una grande tenacia ad organizzare in modo sempre più complesso il materiale che sta loro davanti e che è a loro disposizione. Quando hanno 'un'idea' in testa provano e riprovano, cominciano da capo, non desistono. Senza dubbio, anche Maria Montessori ha affrontato, per altro non con poca originalità, questo aspetto. Di più: possiamo affermare che la relazione dei bambini con le cose e con gli oggetti costituiscono il cuore del suo Metodo.

Le azioni di toccare, grattare, appoggiare, lanciare, sollevare, girare, battere, costituiscono la premessa delle future azioni concatenate, della localizzazione degli oggetti e dell'analisi delle loro qualità. Come si sa, Maria Montessori aveva recuperato – in parte ripensandoli – i materiali di sviluppo messi a punto dal medico francese Edouard Séguin e li aveva proposti in prima battuta a bambini affetti da gravi compromissioni e in seguito dai bambini normali.

L'uso dei materiali avvia il bambino all'attivazione di due funzioni della mente: quello della concentrazione e quello dell'isolamento.

Il merito di Maria Montessori è stato quello di focalizzare che cosa fanno i bambini quando lavorano con alcuni materiali e oggetti speciali, che sono cioè stati preparati ad hoc. Gli oggetti presenti nell'ambiente e a disposizione del bambino hanno la funzione di invitarlo ad agire, a raggiungere degli scopi pratici: rappresentano perciò uno straordinario strumento di sviluppo. Quando Maria Montessori parla di *ambiente preparato* attribuisce un'importanza fondamentale agli oggetti messi a disposizione del bambino. Ciò che la grande pedagoga marchigiana vede nel rapporto del bambino normale con gli oggetti è la concentrazione come essenziale e fondamentale processo interiore del bambino. Un termine che la Montessori usa volentieri per indicare la concentrazione è quello della "meditazione" che consiste, come precisa nell'*Autoeducazione*, nella capacità del bambino di soffermarsi a lungo su una singola cosa, traendone una graduale maturazione interiore. Come avviene per i monaci, continua, concentrarsi significa meditare in silenzio e a lungo, senza distrazioni esteriori, senza lasciarsi sfuggire nessuna impressione. E, sempre come avviene nel caso dei monaci, l'esplorazione è accompagnata dall'umiltà, dalla semplicità, dalla dedizione intensa al lavoro.

La concentrazione coincide con l'attenzione a dettagli che altrimenti potrebbero facilmente sfuggire, all'esattezza dei movimenti fini e delle azioni, all'accurato controllo motorio nel caso dell'esecuzione dell'esercizio.

Il termine vuole indicare l'azione del bambino di separare gli elementi pertinenti in base a un criterio: il bambino, in altre parole, riconosce un attributo (una caratteristica) che gli permette di

discriminare un oggetto da un altro, distinguendo ad esempio gli oggetti rossi da quelli che non lo sono, dei grandi dai piccoli, dai pesanti dai leggeri e così via. La scelta o l'individuazione di un criterio è importante perché serve per fare chiarezza dal caos percettivo che il bambino riceve dai sensi. L'isolamento è cioè un funzionamento (un modo di procedere) della mente e si configura come una facilitazione per comprendere il mondo. D'altra parte, l'isolamento rappresenta anche un processo tipico della ricerca scientifica: spesso le grandi scoperte sono il frutto della lettura di fenomeni che avevamo sotto il naso e che, una volta note, ci appaiono ovvie, semplici. Il problema è riuscire a percepire con esattezza per collegare con coerenza logica ciò che si è percepito e trarne delle possibili conseguenze. È il cuore dell'apprendimento.

Il merito di Maria Montessori nella elaborazione del Metodo risiede in gran parte sul suo realismo scientifico. Può apparire sorprendente l'affermazione che il successo del Metodo è dipeso in certa misura dal fatto che la Montessori avesse una formazione iniziale medica e non pedagogica. La sua relativa estraneità della pedagogia di allora le ha permesso quell'approccio e quell'attenzione al metodo scientifico e sperimentale sostanzialmente assente nella pedagogia del suo tempo e che consiste nell'aderenza alla realtà accertata attraverso le evidenze empiriche ed affermando il valore oggettivo della conoscenza nella misura in cui cerca – pur con aspetti problematici – di trovare corrispondenze fra pensiero e realtà.

Vale la pena di notare che, dopo la fase realistico-sensoriale, il bambino vive – per usare un'immagine della stessa Montessori – una seconda nascita che denomina embrione spirituale e che è caratterizzata dalla maturazione della mente attraverso il superamento della fase più propriamente sensitiva. Il bambino comprenderà presto

che non ci sono solo le cose concrete, ma ci sono anche quelle pensate: sono più difficili da afferrare, ma nel tempo finiscono per divenire anche più cogenti e potenti di quelle concrete. Si tratta, in certa misura, di ciò che Piaget ha chiamato *rap-presentazioni*.

Maria Montessori ha sempre cercato, anche se voleva moderarne l'impatto, di non allontanarsi troppo dalla sua concezione scientifico-realistica: lo ha fatto – mirabilmente – quando ha corredato di perle, di fuselli e di catene i principi aritmetici, lo ha fatto quando, attraverso gli alfabetari, ha dato un'impronta sensoriale ad una delle espressioni umane più astratte quale è la scrittura.

In seguito Jerome Bruner chiamerà questa modalità “*mente computazionale*”. Senza dubbio il funzionamento della mente del bambino è quello di raccogliere informazioni di dati già stabiliti prestando attenzione a conoscenze particolari e specifiche (il principio dell'*isolamento* ha infatti proprio questa funzione). L'interesse è centrato sulle caratteristiche delle cose e sulla loro organizzazione in rapporto alle altre cose o al contesto nel quale sono inserite. Il prezioso lavoro pedagogico di Maria Montessori è stato quello (anche e soprattutto attraverso l'impiego dei materiali di sviluppo) di fare chiarezza sulle cose e sui rapporti fra le cose eliminando il caos e dissolvendo le ambiguità. Tutto questo, come dice Bruner, porta chiarezza, ma ha il limite della semplificazione.

Nella seconda nascita della mente, che Maria Montessori chiama “*embrione spirituale*”, lo sviluppo non segue solo regole secondo un impianto puramente meccanicistico (tipico della fase a predominanza “sensoriale” del bambino), ma la mente si trasforma in una sorta di autopoiesi. È su questa possibilità di variare che si basa lo sviluppo umano: il bambino è attivo nel suo sviluppo attraverso proprie sensibilità che lo orientano

e attraverso la sua capacità di assorbire l'ambiente. Per questo tali sensibilità sono così importanti: si comportano come energie che spingono a determinate azioni che, nel loro insieme, hanno la funzione della costruzione della mente come unità psichica.

In seguito, gli studiosi chiameranno questo processo della mente come nascita del simbolo. Bruner direbbe che dalla originaria mente computazionale sboccia quella narrativa. Quando la realtà viene rappresentata attraverso un sistema simbolico, la mente inizia a essere in grado di *fare significato* (nel senso che anche lo crea).

Il bambino passa così dal sapere certo a quello possibile e a quello probabile; dalle conoscenze “in sé” passa a quelle contestualizzate, dai saperi assertivi passa gradatamente a quelli problematici. Per usare il linguaggio di Bateson, se inizialmente il bambino facendo quella determinata cosa imparava come si doveva fare, ora, attraverso l'esperienza di fare una cosa, impara a fare quel tipo di cose in generale. L'esperienza dapprima ci fa esperti in una cosa, poi ci rende esperti di quella cosa in generale: imparando a leggere le note si impara a trasferirle sulla tastiera del pianoforte in modo ordinato, ma la musica di Bach o di Chopin non consiste in una sequenza ordinata di suoni. Se inizialmente si eseguivano le note di Bach o di Chopin, in seguito – se si approfondirà molto e si avranno sufficienti capacità – si suonerà Bach o Chopin.

È quello che Bruner chiama *pensiero narrativo*: attraverso la narrazione l'uomo conferisce senso e significato al proprio esperire e delinea coordinate interpretative e prefigurative di eventi, azioni, situazioni e su queste basi costruisce forme di conoscenza che lo orientano nel suo agire. ■

Design e Montessori: due pedagogie in dialogo

Intervista a Giovanni Anceschi

SIMONA MARTINO – Architetto, dopo diversi anni di collaborazione con studi di architettura e design di profilo internazionale ha avviato nel 2006 la libera professione. Collabora con la Fondazione Montessori Italia come responsabile dell'Ufficio Architettura e formatrice sui temi dell'ambiente Montessori, architettura e pedagogia negli spazi per l'apprendimento. Nel 2015 ha fondato Craftabile, azienda artigiana che produce materiali montessoriani con tecnologie di fabbricazione digitale sotto la supervisione scientifica di Fondazione Montessori Italia. www.craftabile.it



La visione montessoriana del bambino – protagonista del suo percorso di sviluppo e apprendimento in un ambiente concepito e realizzato per accoglierne il naturale svolgimento – si traduce come atto pedagogico

in una serie di azioni compiute dall'adulto, articolate quotidianamente in: osservazione del bambino, analisi, intervento sull'ambiente. Il processo si ripete in modalità iterativa, in un progressivo svolgersi e consolidarsi del rapporto fra l'individuo (il bambino) e il suo contesto di vita, sotto la regia attenta, consapevole e finalizzata dell'educatore.

Come sa chi pratica la pedagogia montessoriana, i mezzi progettuali di cui l'adulto dispone per intervenire sull'ambiente consistono, in gran parte, nel lavoro sul layout degli spazi – ad esempio attraverso la disposizione degli arredi – e sulla collocazione organizzata dei materiali, preservandone con cura la visibilità e l'accessibilità libera da parte del bambino. Si tratta quindi, in linea con il suo fondamento pedagogico, di un grande lavoro progettuale, dove nessuna azione, nessun oggetto, nessuna composizione di elementi viene mai lasciata al caso ma risponde, invece, ad una precisa finalità. In questo paesaggio fisico così attentamente composto, i materiali montessoriani e gli arredi sono i grandi protagonisti, insieme al bambino che su di essi lavora: le loro qualità estetiche sono fra le prime a richiamare l'attenzione del bambino, nel gran concerto della voce delle cose.

La potenza attrattiva dei materiali montessoriani, a cui nessuno

rimane mai insensibile, non risiede solo nella loro bellezza, cioè in quella che noi definiremmo la qualità estetica in sé; questi oggetti sono il risultato di un lavoro progettuale che comprende, sì, anche un'attenzione al loro aspetto esteriore (finalizzata al raggiungimento dello scopo educativo), ma che è diretto in gran parte al controllo e alla formalizzazione di altre proprietà. Può forse apparire banale – ma, ahimé, ancora utile – sottolineare che, quando si parla di Design, non ci si riferisce alla mera qualità estetica di un oggetto, bensì ad un campo disciplinare amplissimo, con radici profonde nella nostra cultura, la cui pratica progettuale trae molta della sua linfa vitale dai suoi legami fortissimi con i temi dell'innovazione sociale, con le evoluzioni del pensiero filosofico, dell'economia, della scienza, specialmente a partire dall'inizio del secolo scorso.

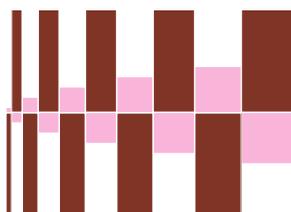
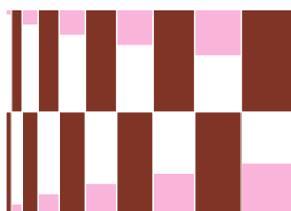
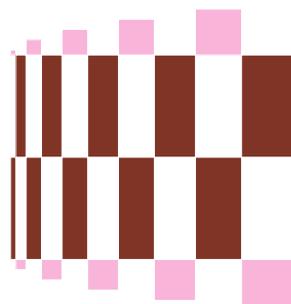
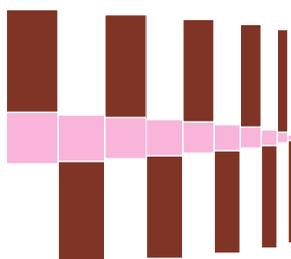
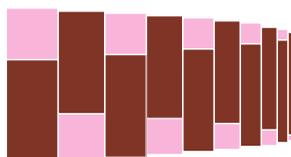
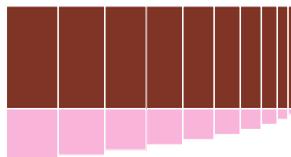
Nel corso delle riflessioni e ricerche sull'ambiente Montessori che abbiamo portato avanti insieme a Fondazione Montessori Italia in questi anni di attività, siamo stati colpiti da una visione inedita e potente – peraltro feconda di interessanti sviluppi futuri – del legame che unisce il pensiero di Maria Montessori con il Design e, in particolare, con la sua pedagogia, nota con la definizione di *Basic Design*.

Con grande piacere abbiamo allora intervistato il suo autore, Professor Giovanni Anceschi, per farci raccontare del suo incontro “folgorante” con il metodo Montessori, già oggetto di un suo intervento in occasione del convegno “*Montessori e Design*” tenutosi a Chiaravalle nel 2007.

SM: Professor Anceschi, lei sostiene che “*Il confronto con gli artefatti montessoriani e l'esperienza fenomenica che se ne fa produce un effetto fortissimo. I designer che fanno esperienza degli arredi o che guardano e maneggiano i materiali, hanno la sensazione di essere a casa: nella casa del progetto*”. Nella sua indagine iniziale ha individuato dei punti di contatto significativi fra Montessori e Design, tanto da auspicare la nascita di una nuova branca di studi: i Montessori Design Studies. Quali sono questi punti di contatto? Che cos'hanno in comune Design e pedagogia montessoriana?

GA: I punti di contatto a cui mi riferisco sono focalizzati nello specifico per quanto riguarda il Design, sulla sua pedagogia, che è chiamata Basic Design. Si tratta di una pratica pedagogica, non di una materia concettuale; il suo corpus disciplinare consiste nell'elenco e nella sostanza di tutte le esercitazioni che sono state proposte agli studenti nel corso dei decenni, a partire dall'attività del Bauhaus nel primo Novecento (un approccio descritto molto bene da Josef Albers, nel suo libro *Interaction of Color*). Il termine Basic Design è la trasposizione inglese di un'espressione nata in tedesco al Bauhaus, e cioè *Grund-lehre* [disciplina di base] o *Grund-kurs* [corso di base], ed è dunque un settore della disciplina della progettazione estremamente particolare e originale come statuto.

Esso intreccia intimamente propedeutica (cioè la pratica dell'insegnamento di un saper fare) e fondazione disciplinare (cioè il



pensiero teorico e metodologico che le sta alla base o alle spalle): Design di base e fundamenta del Design. In altri termini, il Basic Design è il luogo ideale dove convergono e si concatenano, di fatto, ricerca formale/espressiva e avviamento al progetto. Riferendoci alla forma pedagogica del Bauhaus stesso, è significativo come già il suo indirizzo iniziale avesse un chiaro carattere rifondativo, e come tutti i suoi maestri avessero di fatto trasferito verso la sfera dell'arte atteggiamenti attinti dalla pedagogia infantile dell'epoca.

SM: Citando una parte del suo intervento al convegno del 2007, lei ci ricorda l'aneddoto raccontato da Maria Montessori a proposito di un cardinale che, in vista alla scuola, regala ai bambini biscotti con forme geometriche, presentandolo come una vera *"rima concettuale"* fra il pensiero della Montessori e le concezioni del Bauhaus; *"proprio le forme elementari triangolo, quadrato, cerchio, sono un leit motiv quasi ossessivo nell'ideologia formale elementarista del Bauhaus. A cominciare dal simbolo di Moholy-Nagy per la casa editrice del Bauhaus, per finire con la teoria sinestesica di Kandinskij, che accoppia le tre forme primarie con i colori primari"*.

È ampiamente documentato come molti degli insegnanti del primo Bauhaus avessero avuto esperienza diretta, ad esempio, del Movimento Kindergarten e della pedagogia di Froebel: sembra che lo stesso Johannes Itten, prima di entrare al Bauhaus come direttore del *Vorkurs* (corso preliminare) avesse lavorato come educatore proprio in un Kindergarten froebeliano. Come vediamo, la diffusione di queste nuove pedagogie nate e sviluppatasi tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo – il movimento Kindergarten, le teorie e pratiche *learning through doing* di Dewey, il metodo Montessori stesso – è contemporanea alla nascita del Basic Design: potremmo quindi affermare che Basic Design e Montessori hanno una radice comune nel loro voler rifondare le impostazioni disciplinari precedenti anche, crediamo, guidati dalle tensioni di rinnovamento sociale dell'epoca, periodo nel quale comincia ad affermarsi con forza una nuova visione del bambino... Io penso, ad esempio, al lavoro di Ellen Key e alla nuova idea di infanzia che Maria Montessori propone col suo pensiero.

GA: Il Bauhaus ha effettivamente avuto autorevoli "predecessori pedagogici", come documentato da molti studi recenti. La sua nascita si colloca in un clima di rinnovamento che coinvolge la società ma anche il pensiero stesso, con una portata culturale veramente ampia. Un'importante rifondazione epistemologica giunge ad esempio, in filosofia, da Husserl: nella sua *Fenomenologia*, egli si pone la domanda *come funziona la conoscenza?* e arriva a indicare come vera conoscenza quella diretta, che si raggiunge solo "mettendo tra parentesi" tutta la conoscenza pregressa altrimenti acquisita. Si tratta di una visione che pone la necessità di un atteggiamento rifondativo, fatto proprio, dunque, da entrambe le pedagogie. Insieme all'esperienza di Piaget, queste evoluzioni del pensiero portano a costruire e diffondere una visione dell'infanzia molto articolata

ta e precisa, con uno status e un'identità di cui mai, in precedenza, aveva goduto (il bambino era sempre stato visto come un "adulto in potenza", un'entità incompleta).

SM: Appare quindi chiaro che il Basic Design e il metodo Montessori, come due pedagogie in dialogo, sono caratterizzate innanzitutto da una forte identità di circostanze e da un comune atteggiamento epistemologico. Mi piacerebbe che ci illustrasse quali sono gli altri caratteri delle due discipline che le appaiono tratti comuni.

GA: Uno degli aspetti caratterizzanti del Basic Design, che lo rende più vicino al Montessori, è sicuramente il suo essere una pedagogia non verbocentrica. *"I saperi della nostra tradizione culturale occidentale, i saperi dell'Universitas Studiorum, sono trasportati dalla parola. Mentre, al contrario, il corpus del cuore disciplinare del Design non è una collezione di testi verbali; è, invece, la raccolta delle esercitazioni che via via nella storia dell'insegnamento del Design si sono venute realizzando. È la storia dell'eserciziario. E intendo proprio i risultati realizzati dagli studenti accompagnati, naturalmente, dalle formulazioni che li hanno – per così dire – provocati"*.

Come il Design si apprende attraverso esercitazioni pratiche di composizione, così il bambino apprende attraverso gli esercizi sui materiali, oggetti e sistemi di oggetti progettati per una finalità di apprendimento precisa.

C'è un altro punto estremamente significativo: i materiali di sviluppo montessoriani sono veri artefatti comunicativi o più precisamente oggetti d'uso comunicativo, che anticipano alcune forme attualissime di Design, come l'*Infodesign* e l'*Interaction Design*.

Per quanto riguarda l'*Infodesign*, è certo importante ricordare che questo "metodo viennese" per la visualizzazione della statistica – più tardi battezzato "*Isotype*" – concepito da Otto Neurath nella Vienna degli anni '20, fu adottato dalle scuole Montessori dell'epoca e si incentra tutto sulla nozione di pedagogia; nasce in una visione progressista, con finalità di dare alla classe operaia la possibilità di leggere la statistica per poter padroneggiare la politica.

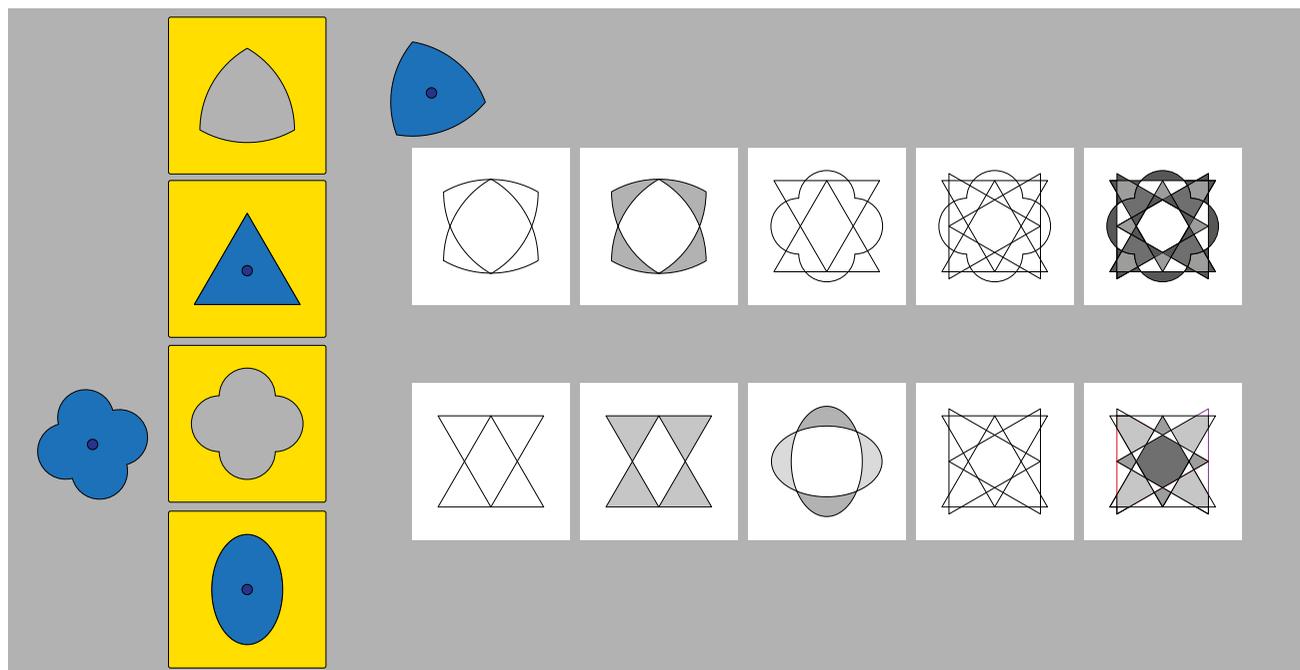
Il metodo fu adottato dalle scuole Montessori e altre, a Vienna, in connessione con il movimento socialdemocratico della riforma scolastica e diede buoni risultati nell'insegnamento della storia e delle scienze sociali, specialmente nell'educazione primaria, ma scomparve dai testi scolastici dopo il 1934, cioè dopo l'Anschluss alla Germania nazista.

SM: Quando lei ha accennato ad un'assonanza del materiale montessoriano con i prodotti dell'*Interaction Design*, ho subito pensato alla possibilità di scoprire, per il metodo Montessori, una forma di attualità forse mai prima letta in questa chiave!

GA: Il fatto che, proprio col lavoro sui materiali di sviluppo, il bambino impari attraverso la manipolazione e il controllo di ogget-

Nella pagina a fianco: esercitazioni di composizione nella Casa dei Bambini. Il lavoro con la torre dei cubi e la scala dei prismi: estensioni (schema bi-dimensionale). Le serie dei cubi (Torre Rosa) e dei prismi (Scala Marrone) possono essere combinate fra di loro, considerando che le sezioni trasversali dei prismi corrispondono per dimensioni a quelle dei cubi. Le combinazioni possibili sono numerosissime perché si lavora, in effetti, con le tre dimensioni

A pagina 24, il lavoro con gli incastri del linguaggio. Il bambino pone le formelle 15 x 15 cm su fogli di carta della stessa dimensione e traccia con penna o matita il relativo contorno. Ruotando successivamente la stessa o altre formelle, sovrappone i vari contorni e realizza composizioni con livelli differenti di complessità, le cui aree possono successivamente essere riempite con tratteggi o colore pieno. Si possono combinare, per tratti e campiture, colori differenti.



ti la cui trasformabilità è programmata, pone questi stessi materiali nel cuore del Design dell'Interazione (Interaction Design). Essi sono, a tutti gli effetti, artefatti interattivi!

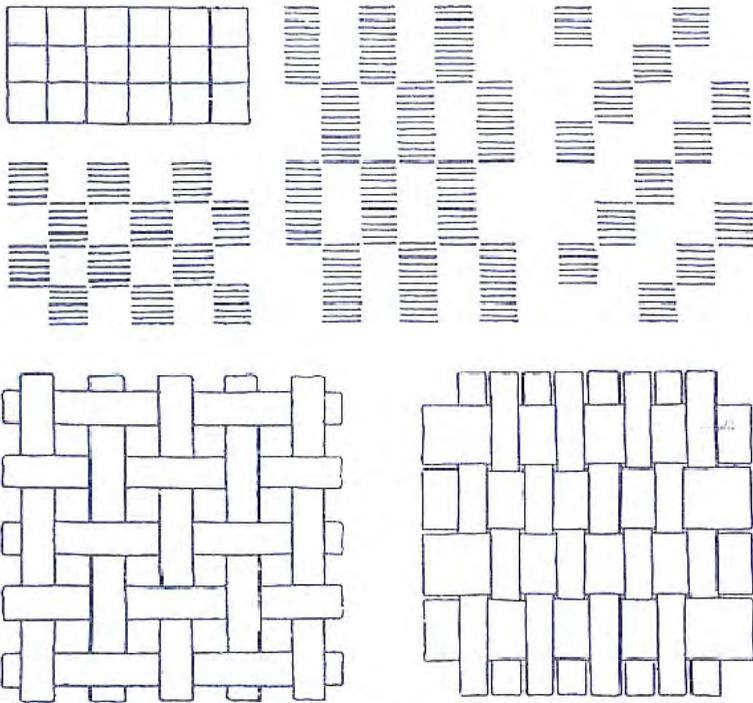
L'attualità elettronica ci parla di interattività, concetto che trova un'appropriata traduzione nell'autodidattica e nell'autocorrezione montessoriane. L'interattività si sviluppa all'interno della relazione fra corpo-mente del bambino e materiale di sviluppo (intesi come un soggetto e un quasi-soggetto).

SM: Personalmente ritengo quest'ultima sua lettura un contributo molto prezioso che mi sembra confermare, di nuovo, l'attualità dell'approccio montessoriano nel contesto pedagogico contemporaneo; mi piacerebbe molto che diventasse l'occasione per sviluppare un filone di studio più approfondito.

Vorrei chiudere l'intervista citando, ancora, una sua considerazione sull'ambiente Montessori nella sua interezza, che ritengo pienamente in linea proprio con quella definizione di ambiente a cui fa riferimento chi studia e pratica, sperimentandone i risultati quotidiani, l'approccio educativo montessoriano:

“L'affermazione di Eric Schopler che, riconoscendo il suo debito per Montessori, ci prospetta un ambiente che parla da solo, ci parla di un Design ormai divenuto messa in scena registica, ricca di tratti multisensoriali, cognitivi, gestuali ecc. Si tratta di un ambiente altamente strutturato, il che vuol dire un ambiente sottilmente costituito e quindi composto tutto di esplicite affordances. Si tratta di un ambiente caratterizzato da circostanze che oggi chiameremmo immersive oltre che interattive.

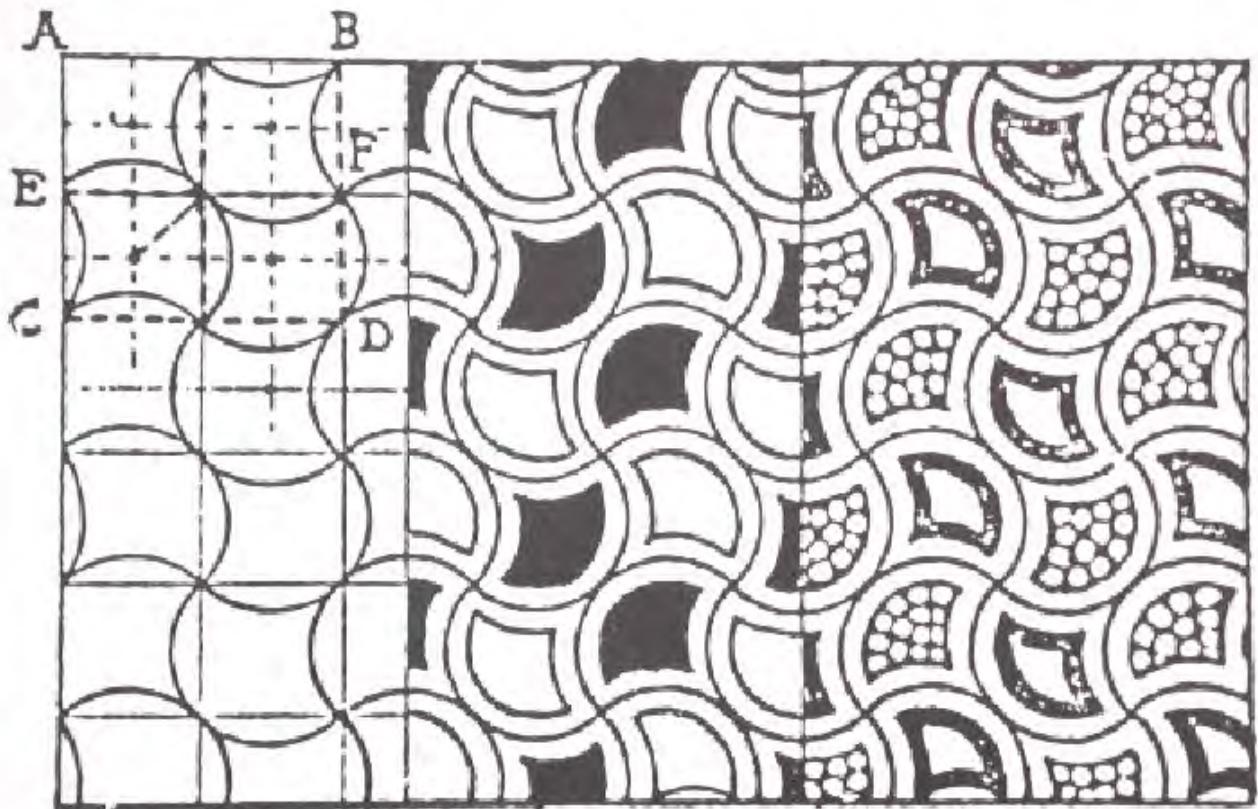
C'è già, in nuce, il futuro del Design”.



Gli albori della formazione del designer nelle scuole d'arte applicata a cavallo fra XIX e XX secolo.

Sopra: Lewis Foreman Day, Griglia ortogonale e raggruppamento di forme, 1903 (immagine tratta da www.newbasicdesign.com, portale web gruppo di ricerca IUAV)

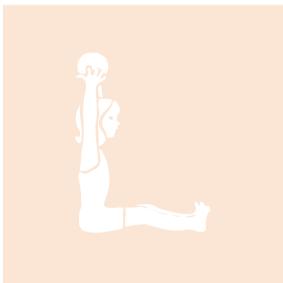
Sotto: Eugène Grasset, Griglia strutturale e sviluppo di una forma ornamentale, 1905 (immagine tratta da www.newbasicdesign.com, portale web gruppo di ricerca IUAV)





L'idea di ambiente Montessori nella scuola di Villa Clara

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*



La nostra Scuola rivolge a tutti i bambini dai 3 mesi ai 6 anni un' importante proposta rispetto al diritto all'educazione indirizzato al pieno sviluppo della personalità, al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Per ogni bambino o bambina, la scuola si pone la finalità di promuovere lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza e della cittadinanza.

COS'È L'AMBIENTE DI APPRENDIMENTO?

I primi tre anni sono fondamentali per quella che Maria Montessori definisce la “*costruzione dell'uomo futuro*”, al Nido la cura delle relazioni e la cura dell'ambiente rappresentano il fondamento dell'atto educativo. Il bambino deve poter osservare, esplorare e avere esperienze attive, deve potersi muovere per scoprire, conoscere e far suo l'ambiente che lo circonda e che vive. Tra i tre e i sei anni, nella Scuola dell'Infanzia i bambini incontrano e sperimentano diversi linguaggi, scoprono attraverso il dialogo ed il confronto con gli altri bambini l'esistenza di diversi punti di vista, pongono per la prima volta le grandi domande

esistenziali, osservano e interrogano la natura, elaborano le prime ipotesi sulla lingua, sui media e sui diversi sistemi simbolici. L'ambiente, così pensato diventa promotore di una pedagogia attiva che si manifesta nella possibilità per i bambini di accedere a materiali scientifici e culturali, pensati per loro e le loro capacità.

Mezzo di comunicazione tra ambiente e bambini è la maestra che mette a disposizione la sua competenza nel presentare il materiale, dà ascolto e attenzione a ciascun bambino, cura periodicamente l'ambiente e accompagna verso forme di conoscenza sempre più elaborate e consapevoli.

Nella nostra Scuola l'ambiente di apprendimento è organizzato dagli insegnanti in modo che ogni bambino si senta interessato ed in grado di entrare facilmente in relazione con le proposte cognitive e culturali presentate, anche l'ambiente esterno è considerato parte integrante del contesto educativo, avendo funzione educativa di pari importanza rispetto ad ogni altro ambiente. La visione di questo percorso di crescita si materializza nella progettazione pedagogica pensata e ideata come un percorso 0/6, dove gli spazi del Micronido trovano ampliamento e pieno svilup-

po negli spazi di Casa dei bambini. Rimangono imprescindibili le caratteristiche dell'ambiente montessori nell'organizzare e progettare ogni anno gli spazi della Scuola, nel corso della nostra esperienza e grazie alla costante supervisione del nostro pedagogo Andrea Lupi, la nostra idea di spazi ha assunto una forma che ogni anno ci permette di aggiungere un tassello ulteriore ad un'offerta sempre attenta nei confronti dei bisogni dei nostri bambini. La divisione degli ambienti e delle loro attività è un lavoro fondamentale, si tratta del pilastro dell'impianto educativo.

Nella nostra struttura i bambini godono di ambienti comuni, quali il giardino, il portico d'entrata, l'atrio, la stanza della grande esplorazione ed il Closlieu. Il Micronido si trova al primo piano della struttura e ai bambini vengono offerte quattro ampie stanze dedicate l'attività didattica.

La *Stanza dei primi passi* è l'ambiente dedicato al lavoro dei più piccoli (6-18 mesi). Qui i bambini trovano attività volte a favorire lo sviluppo psico-motorio, essi possono sperimentare il proprio corpo e le proprie conquiste, con giochi di movimento libero e strutturato e attività che consentono il raggiungimento della concentrazione nel movimento. L'angolo morbido che accoglie il cestino dei tesori, la cesta dei sonagli, i primi strumenti musicali, le palle. Gli arredi offrono, a chi ancora non ha raggiunto l'equilibrio, semplici attività fino motorie, aprire e chiudere, inserire ed estrarre, infilare e sfilare, avvitare e svitare; il tutto per promuovere il balbettio dell'uomo lavoratore. Il mobile primi passi, oggetti da spingere o da trainare esaudiscono anche l'esercizio dell'equilibrio, grande conquista del primo anno di vita. Sempre in quest'ambiente i bambini trovano il gioco euristico, il cui materiale messo alla loro portata, diventa una possibilità sempre presente. Questa stanza è adiacente alla *Stanza della Piccola Mano* e ne è separata da un cancelletto scorrevole, che permette ai piccoli e ai grandi di lavorare come se fossero in un unico ambiente ed alle maestre di contaminare i gruppi di lavoro in base agli interessi e ai bisogni senza determinarli rigidamente in base alle età.

La *Stanza della piccola mano* è un ambiente completamente dedicato alle attività di vita pratica con travasi liquidi e solidi, attività di cura dell'ambiente, attività di cura della bambola e

dove il materiale per lo sviluppo della motricità fine si sviluppa rispetto all'ambiente precedente assumendo forme e percorsi sempre più complessi. Anche se è sempre lo sviluppo globale, l'obiettivo dell'atto educativo, in questa stanza la mano si manifesta come organo dell'intelligenza nella sua massima espressione.

La terza stanza, la *Stanza della torre rosa* è l'ambiente che ospita ed offre il patrimonio culturale: i materiali sensoriali, di educazione cosmica, i materiali per lo sviluppo del linguaggio e i materiali dell'area artistico espressiva. Sempre attraverso il movimento i bambini assorbono nuovi contenuti e si avviano al grande passaggio che fa della loro mente una mente consapevole.

La quarta stanza è la *Stanza della nanna* che accoglie il momento dedicato al sonno, dove i bambini possono riposare e soddisfare, in un ambiente sereno ed accogliente, questo imprescindibile e naturale bisogno. Questa stanza può essere anche impiegata per attività strutturate legate al movimento grosso.

Nella parte finale del corridoio è stato inoltre allestito un angolo del gioco simbolico, *La cassetta*, che permette ai bambini di giocare immedesimandosi e mettendo in scena ciò che è frutto della loro fantasia e ciò che vivono nel quotidiano.

Il curriculum del Micronido trova continuità e consolidamento in quello della Scuola dell'Infanzia. Le sezioni sono due, per un massimo di 45 bambini, gli ambienti di lavoro sono tre: *la stanza della Mano, la stanza della Mente e la stanza della Scoperta*. Le tre maestre accolgono i bambini nei tre ambienti di lavoro, essi decidono il tempo di permanenza nella stanza (l'interesse sarà la guida) e potranno accedere agli altri ambienti e completare il lavoro con un'offerta sempre rispondente e stimolante.

Nella *Stanza della Mente* essi trovano i materiali ideati da Maria Montessori, materiali strutturati e studiati scientificamente, per l'educazione e il raffinamento dei sensi, come aiuto allo sviluppo psicofisico, all'ampliamento delle conoscenze, allargando il campo di percezione e offrendo degli stimoli per l'intelligenza. Tramite i materiali sensoriali si fornisce un aiuto al bambino permettendogli di orientarsi nel mondo per distinguere, precisare, generalizzare, classificare.

Con l'utilizzo dei materiali di psicogrammati-

ca si sviluppano l'arricchimento e le proprietà del linguaggio, grazie a nomenclature classificate, giochi linguistici per la scoperta della funzione logica e si favorisce la comunicazione e la grammatica del linguaggio. Si prepara direttamente e indirettamente la mano alla scrittura. Vengono analizzati i suoni fino a che avviene l'esplosione della scrittura. Entro l'ultimo anno di scuola dell'infanzia si assiste all'esplosione della lettura: dalla parola alla frase.

La base sensoriale delle strutture d'ordine e le astrazioni materializzate trovano ulteriore sviluppo con i materiali di psicoaritmetica e psicogeometria: la numerazione ed il sistema decimale, il simbolo matematico e le quattro operazioni. I bambini trovano un panorama completo di forme geometriche con cui indagare forma, dimensione, caratteristiche e iniziare a fare loro le leggi della geometria.

La *Stanza della Mente* offre anche i materiali di Educazione Cosmica con cui studiare il tempo dell'io e il tempo sociale: passato, presente, futuro, la misura del tempo cronologico e del tempo biologico, il tempo della civiltà (utensili, casa, trasporti, mezzi di protezione, ecc.). Si indaga lo spazio del mondo: costituzione e forme (acqua, terra, continenti, penisole, isole, fiumi, montagne, vulcani, pianure, ecc.). Gli organismi viventi: funzioni e bisogni. Rumori e suoni nella natura e nella supernatura il riconoscimento, l'analisi, la rappresentazione sono esercizi continui che si sviluppano non solo favorendo l'ascolto e l'esposizione con canti, ninne nanne, filastrocche, cantilene ma anche attraverso l'utilizzo dei materiali di musica (cilindri, campanelli, percussioni, pianoforte).

Sempre in questa stanza trova spazio l'educazione artistica: l'educazione alle forme, alle dimensioni, ai colori, alla composizione di colori e scale cromatiche, e l'educazione della mano, organo motore del segno, portano il bambino a lavorare dall'arte degli incastri alle decorazioni spontanee. Il disegno spontaneo viene favorito con aiuti indiretti. Alcune delle attività sempre presenti sono incollatura, ritaglio, perforazione, frottage, fustellatura.

Il secondo ambiente, la *stanza della Mano*, ospita come al Micronido la vita pratica. Oltre ad essere sempre più padroni del loro ambiente,

i bambini desiderano mantenerlo bello, curato e in questo processo diventa sempre più protagonista la dinamica sociale in cui rispetto dei turni, accordo, senso di responsabilità, collaborazione assumono grande importanza. Sono continui gli esercizi di movimento determinanti il bisogno di coordinazione e controllo psicomotorio, con cui sviluppano la coordinazione oculo manuale, l'autonomia e l'indipendenza.

È in questa stanza che con il proposito di favorire la sperimentazione e l'autonomia in una dimensione "domestica", ai bambini è proposto, almeno una volta la settimana, il laboratorio di cucina, in cui in piccolo gruppo esplorano, sperimentano e praticano ricette, crude e cotte. Il lavoro proposto offre collegamenti con approfondimenti svolti in altri ambiti, (es. mentre nella "Scoperta" si studiano frutti classificati (rosaceae), nella mano si preparano le Pesche Ripiene).

I legami e le attinenze con informazioni e culture differenti diventano un arricchimento prezioso, accompagnato da una dimensione sensoriale molto piacevole. Partendo dalle materie prime i bambini attraverso la lezione dei tre tempi fanno loro nuove nomenclature, apprendono con estrema precisione le differenze tra i vari frutti, ortaggi, cereali, spezie, ecc.

L'ultima stanza nata, progettata a Villa Clara, è la *stanza della Scoperta*. Osservando il lavoro che quotidianamente viene condotto in quest'ambiente, sovvien forte quell'idea di utopia montessoriana auspicata nell'ultimo convegno Montessori organizzato a Trento. In questo spazio si incontrano pensieri che in pedagogia hanno saputo mettere in pratica i principi del metodo montessoriano consapevolmente e inconsapevolmente, che l'hanno completato, che ne hanno dato una differente espressione, che hanno saputo dare valore autentico all'atto educativo, ponendo il bambino ed i suoi bisogni al centro.

Abbiamo introdotto in questa stanza la Scatola Azzurra (Paola Tonelli, Ricercazione 1990, p.35). Dopo un periodo di sperimentazione il materiale crea un polo di lavoro di grande interesse per i bambini, favorendo concentrazione e stimolando le relazioni sociali con grande facilità.

La *stanza della Scoperta* favorisce l'indagine dei processi ed è qui che, grazie al *Reggio Children Approach* e seguendo la centralità dei "cento linguaggi",

di cui l'essere umano è dotato, l'ambiente offre ai bambini la possibilità di avere incontri con più materiali, più linguaggi, più punti di vista, di avere contemporaneamente attive le mani, il pensiero e le emozioni, valorizzando l'espressività e la creatività di ciascun bambino e dei bambini in gruppo.

In questo ambiente i bambini grazie al Tavolo delle Arti pittoriche con la copia dal vero osservano e studiano materiali, oggetti, frutti e ortaggi attraverso l'utilizzo di strumenti differenti (matite, pennarelli, acquarelli, gessi, pastelli a cera, pastelli ad olio, penne, tratto pen, ecc.) che permettono al bambino di stabilire dimensioni, orientamento, profondità, sfumature, pressione della mano.

Ai bambini vengono offerti come strumenti per un'indagine accurata il tavolo a specchio e il tavolo luminoso con cui anche la costruttività viene favorita e sviluppata con materiali differenti (materiale di riciclo e di recupero, lego, costruzioni in legno o sughero, ecc.).

Un ampio spazio di questa stanza viene dedicato al Kamishibai, il teatrino nato dalla tradizione giapponese. Le storie sono composte da carte, le cui immagini in successione raccontano una vicenda. I bambini ritrovano il Kamishibai nella stanza della Scoperta, ma se necessario, il teatrino può essere trasportato ed utilizzato anche negli altri ambienti o in giardino. Le storie possono essere anche realizzate dai bambini o rielaborate con la maestra.

Nella *stanza della grande esplorazione* ispirata allo Strandgut (Ute Strub, 2013) le maestre si propongono l'intento di fornire al bambino un ulteriore spazio nel quale affinare le proprie competenze fino e grosso motorie con attività e modalità che differiscono da quelle presenti quotidianamente in ambiente e di favorire lo sviluppo sensoriale.

Lo spazio si presenta come un ambiente luminoso nel quale si accede a piccoli gruppi (10 bambini per volta). Per questo tipo di lavoro sono perfetti elementi quali la sabbia, che è presente per gran parte dell'anno in alternativa i bambini possono trovare paglia, foglie secche, sperimentazioni con luce e buio, suono, e tutto ciò che si ritiene possa stimolare l'interesse del bambino.

È fondamentale anche in questo ambiente che le maestre progettino mettendo a disposizione utensili e strumenti adatti all'esplorazione, a seconda dell'elemento che viene offerto. Oltre allo sviluppo motorio e sensoriale, questo tipo di attività offre numerose possibilità di gioco simbolico da cui scaturisce un importante sviluppo del linguaggio e delle interazioni personali. Grazie alla presenza del tavolo luminoso gli elementi potranno assumere i più svariati aspetti.

Ogni settimana, in una stanza magica della nostra Scuola i bambini si dedicano al "gioco del dipingere" secondo il metodo di Arno Stern. Il Closerie, chiostro dei colori, è una stanza di circa 22 metri quadrati, le cui pareti sembrano fitte trame colorate. Al centro una lunga tavolozza con 18 colori, invita il bambino a scegliere un pennello...ed così che attraverso rituali precisi, la maestra servente, accompagna i piccoli ad esprimere le loro tracce sui fogli. Non si danno modelli né compiti, non si stabiliscono obiettivi ma si aiutano gli impulsi autentici. Qui nasce la Traccia libera dalle influenze esterne e indipendente dalle attese altrui. Il gruppo di lavoro è composto da bimbi di età eterogenea e la durata dell'attività dipende dall'interesse del bambino.

Il grande giardino che circonda la scuola, ospita i bambini del Micronido e della Casa dei Bambini quotidianamente (tranne in caso di mal tempo).

Il momento della vita all'esterno è importantissimo per i bambini. Nell'ambiente naturale il bambino si autorganizza con facilità, mette in atto le sue competenze grosso motorie, entra in contatto con la natura e interagisce con l'ambiente circostante. Il bambino ha l'opportunità di osservare e farsi "scienziato", osservando il mutamento delle stagioni nello stesso ambiente ed assistendo a tanti affascinanti fenomeni climatici e meteorologici (il mutare degli alberi, la presenza di brina o fango sul manto erboso, etc).

La progettazione e l'allestimento dell'ambiente in una Scuola Montessori rappresentano il progetto educativo che tramite l'osservazione da parte delle maestre, il lavoro di coordinamento pedagogico, la restituzione della supervisione, garantisce un'offerta rispondente ai bisogni cognitivi, emotivi e relazionali del bambino. ■



Montessori 0-99

MANUELA MARUCA – psicologa clinica, è formatrice per la Fondazione Montessori Italia. Attualmente è coordinatrice del Nido del Sole a Pray. È la responsabile del progetto Montessori 0-99.



Durante i corsi di formazione una delle domande che viene rivolta più spesso è: *Com'è possibile che un metodo pensato per lo sviluppo dei bambini possa avere una sua applicabilità anche con adulti in età matura, in progetti legati alla inter-generazionalità fino ad arrivare alla demenza?*

Per rispondere a questa domanda possiamo partire dalle basi del metodo e da come avviene lo sviluppo cognitivo del bambino. Maria Montessori ha dato vita a una pedagogia scientifica basata sull'osservazione dei bambini con difficoltà di apprendimento. Li ha portati a recuperare le loro capacità sensoriali, fisiche e intellettuali per facilitarne lo sviluppo (e il ripristino, nel caso dei soggetti fragili) delle proprie potenzialità nel rispetto dell'individuo e nella relazione con gli altri. Il suo interesse si è focalizzato sul movimento come elemento costruttore della psiche del bambino. È attraverso il fare concreto delle sue manine, mediante l'esperire dei sensi, che il bambino dà forma alla mente. Maria Montessori, non a caso, definiva la mano *l'organo dell'intelligenza*.

Le neuroscienze oggi supportano e sviluppano la teoria alla base del metodo e spiegano come questo tipo di esperienze precoci siano le basi per creare il successivo sviluppo delle aree cognitive superiori, quali il linguaggio e il pensiero complesso.

“Numerosi studi dimostrano come, tra il bambino e gli adulti con cui questi si relaziona, le esperienze interpersonali precoci (in gran parte di tipo emozionale) siano in grado non solo di sviluppare capacità cognitive, ma anche di fungere da regolatori di ormoni che influenzano



direttamente la trascrizione genica facendo sì che alcuni geni possano esprimersi e altri essere “silenziati”... La struttura fisica del cervello non dipende soltanto da un programma genetico, ma anche dal fatto che l’esperienza favorisce lo stabilirsi di nuove connessioni neuronali, la produzione di mediatori nervosi e di principi “trofici” come il ben noto Fattore di crescita del sistema nervoso (NGF) scoperto da Rita Levi Montalcini, che facilitano la trasmissione dell’informazione e l’efficienza dei circuiti neurali e, di conseguenza, l’attivazione delle funzioni cognitive.” (Oliverio, 2017)

Anche nell’anziano affetto da demenza il lavoro concreto delle mani e del corpo permette di mantenere attive le autonomie preservate lavorando sulla memoria procedurale o memoria motoria.

Ma che cos’è la demenza di Alzheimer e cosa vuol dire lavorare sulla memoria procedurale?

La demenza è una sindrome caratterizzata da declino cognitivo e progressivo deterioramento delle funzioni della vita quotidiana, spesso associato a disturbi comportamentali.

“Il termine demenza definisce una compromissione stabile delle funzioni cerebrali superiori acquisite (...) Esistono numerose condizioni patologiche che possono indurre uno stato di demenza, di cui la malattia di Alzheimer rappresenta la forma più comune”. (Enciclopedia Treccani)

La persona affetta da demenza di Alzheimer perde progressivamente i riferimenti temporali, spaziali e personali, sino ad arrivare come descrive Ferlisi *“alla perdita di se stessi, dei propri ricordi, della propria dignità, del tempo, dello spazio assieme all’assoluto coinvolgimento della famiglia in quella che può essere definita la Morte in Vita. Difficile da accettare e ancor di più da comprendere.”* (Ferlisi, 2016)

Nella demenza di Alzheimer la memoria è sicuramente una delle

Per le immagini di questo articolo si ringrazia la residenza per anziani Oasi di Biella, dove la Fondazione Montessori lavora in supervisione.

funzioni cognitive più compromesse. Se nel bambino l'esperire il mondo attraverso il fare dà forma alla mente, nell'anziano che ha una storia di vita alle spalle e nel quale la mente è già arrivata a maturazione, questo tipo di lavoro dà la possibilità di riapprendere competenze perse mediante la memoria che permane più a lungo: la memoria motoria. In questo quadro i diversi tipi di memoria vengono intaccati dalla malattia: dapprima non ricordando gli eventi recenti, situazioni appena successe, per poi pian piano andare indietro nel tempo e non ricordare più parti della propria vita vissuta, della propria autobiografia, sino ad arrivare a non riconoscere il proprio riflesso allo specchio.

La memoria è il codice segreto che tiene insieme gli infiniti frammenti delle esperienze di vita e dei ricordi che hanno partecipato alla costituzione della nostra identità personale. (Rose 1994; Cestari e Brambilla 2001; Laroche 2002; Ghirardi e Casadio 2002)

Semplificando possiamo dire che esistono diversi tipi di memoria, che hanno funzioni diverse e che utilizzano circuiti neurali differenti.

La memoria procedurale o motoria comprende competenze motorie, verbali e cognitive. È la memoria legata alle routine motorie, abitudini e condizionamento e ci permette di utilizzare le competenze acquisite in modo *automatico*, senza attivare la rievocazione cosciente. È la memoria che si attiva quando guidiamo un'auto e mentre parliamo con gli altri passeggeri, o pensiamo alla riunione che ci attende al lavoro o alla lista della spesa per il supermercato.

Il metodo Montessori, come terapia non farmacologica, ben si presta a lavorare sui diversi aspetti della malattia, perchè prende in considerazione l'unicità della persona: ogni individuo è unico, sia esso bambino o adulto, con specifici bisogni e competenze. Il bambino e la persona anziana non più autonoma se pur all'opposto nel continuum della linea della vita, condividono però alcuni tratti fondamentali: entrambi hanno bisogno di qualcuno che si prenda cura di loro, sul piano fisico, psichico ed emotivo in un luogo pensato per loro, un ambiente adatto alle loro necessità. Muoversi liberamente nell'ambiente, scegliere quali attività fare e per quanto tempo, riconosce al bambino quelle che sono le necessità di crescita e di sviluppo del proprio potenziale, e all'anziano non più autonomo, la possibilità di preservare le competenze acquisite lavorando sulle capacità mantenute. L'ambiente può essere ripensato in modo da supportarne i comportamenti e l'autonomia. Le persone con disabilità cognitiva possono imparare a conoscere i gesti della vita di tutti i giorni facendo affidamento sulle abilità conservate: "...è allora che il nostro sguardo sulla disabilità cambia." (Camp, 2012)

Negli Stati Uniti il prof. Cameron Camp ha utilizzato il Metodo Montessori con le persone affette da demenza, integrandolo con le conoscenze fornite dalle neuroscienze negli ultimi vent'anni e dando vita al MDP, Programma Montessori per la Demenza, che utilizza i principi della didattica montessoriana per mantenere e/o rinforzare le capacità di base e le abilità necessarie a svolgere le attività quotidiane dei pazienti affetti da demenza.



Lavorare insieme alla persona con demenza, focalizzando l'attenzione sulle capacità presenti, invece che su quelle perdute, aiuta a migliorarne la qualità di vita, a ridare loro dignità, un ruolo nella società, farli sentiti amati e rispettati

Molti dei comportamenti problematici, o comportamenti reattivi sono attivati da bisogni umani fondamentali quali il bisogno di rassicurazione, attenzione, accettazione o contatto sociale. (Camp, 2012)

Offriamo loro attività significative e avremo una diminuzione di comportamenti reattivi. Vedere i propri cari impegnati a risolvere un puzzle, a sciogliere una matassa di lana con la compagna di tavolo, o tornare a giocare a carte, invece che camminare tutto il giorno senza meta (*wandering*), o stare seduti con lo sguardo perso nel nulla, permette ai familiari e ai malati di ri-trovarsi e riscoprirsi.

A questo scopo uno strumento molto utile per coloro che si prendono cura di queste persone è la *Global Deterioration Scale, GDS* di Reisberg.

Reisberg, psichiatra geriatrico statunitense, ha individuato un percorso di stadiazione della malattia di Alzheimer che si basa sul concetto di *retrogenesi*, cioè di come le competenze vengano perse con il progredire della demenza in modo inversamente uguale agli stadi di sviluppo infantile. Sapere, ad esempio, che al quinto stadio della malattia la persona pian piano regredisce dai 5 ai 3 anni di età, aiuta a comprendere il perchè di tanti comportamenti difficili da accettare in una persona adulta.

La GDS è uno strumento importante perchè permette a chi la



utilizza di approcciare il malato di Alzheimer e i suoi bisogni in modo nuovo. Fra bisogni fondamentali dell'uomo, tolte le necessità fondamentali alla sopravvivenza, la socialità occupa uno dei primi posti. L'essere umano è un essere sociale, ha bisogno di relazioni significative per creare la mente, per crescere e diventare adulto. Vi è immerso sin da bambino: in famiglia, a scuola, al lavoro; è nell'altro che la persona si riconosce ed è riconosciuto. Anche nella malattia questo bisogno permane.

Anche secondo Kitwood la qualità delle relazioni sociali è fondamentale per i malati di Alzheimer, tanto che delinea l'ipotesi che relazioni rispettose e supportive possono rallentare il decadimento neurologico, forse anche portare a un qualche recupero (la remen-tia), o comunque consentire una buona qualità di vita, nonostante la malattia.

“Le persone esistono in relazione; l'interdipendenza è una condizione necessaria dell'essere umani. Forse la vita di ogni giorno sarebbe più appagante, e l'esistenza di ogni individuo più ricca e più sicura, se questo dato fosse più ampiamente riconosciuto. [...] per alcuni aspetti, diventare fragili è la sorte inevitabile che attende molte persone nelle fasi più avanzate della vita. Accettare questa realtà nella pratica assistenziale

BIBLIOGRAFIA

Baldacci M., Frabboni F., Zabalza M. (2015). *Maria Montessori e la scuola dell'infanzia a nuovo indirizzo*, Zeroseiup.

Cipriani G., Dolciotti C., Picchi M., Bonuccelli U., *Alzheimer e la sua malattia: Una breve storia*, www.ainat.it

significa semplicemente riconoscere la verità della nostra vulnerabilità e interdipendenza, così spesso fortemente negate.” (Kitwood e Bredin, 1992a)

Il Metodo Montessori riconosce quelli che sono i bisogni fondamentali dell'uomo. Creare luoghi nei quali il metodo sia condiviso da adulti con demenza e bambini, permetterebbe a tutti gli attori di viverci con le proprie capacità, lavorando insieme sulle proprie autonomie. ■

Nelle immagini di queste pagine, gli ospiti di una residenza sono coinvolti in attività di vita quotidiana. Sono lavori nei quali le mani si muovono in autonomia, che riportano la mente alla routine quotidiana vissuta da ciascuno di loro, e nella quale si ritrovano. Non solo hanno la possibilità di attivare capacità preservate, ma possono acquisire un ruolo all'interno della realtà sociale nella quale sono inseriti: una residenza per anziani, in questo esempio.

La signora Adele (nome di fantasia) ogni giorno dopo la colazione è impegnata a lavare le tazze. È riconosciuta dal personale e dagli altri ospiti perché è la signora che aiuta nelle attività di riordino quotidiane.

Il signor Giacomo invece gestisce il gruppo delle carte e ogni pomeriggio raduna chi ha questa passione.

Le persone coinvolte nelle diverse attività possono avere livelli differenti di compromissione cognitiva dovuti alla demenza, ma ciò non impedisce loro di vivere la quotidianità.

Nel metodo Montessori le attività di Vita Pratica occupano grande spazio nei primi sei anni di vita. Queste attività permettono al bambino di acquisire competenze specifiche legate alla manualità fine, al coordinamento oculo-manuale, all'acquisizione di nuove autonomie. Vengono chiamate attività di Vita Pratica perché il bambino non fa finta di cucinare o di lavare i panni come nel gioco simbolico descritto da Piaget, ma macina veri corn-flakes con il macinino, o lava lo straccio con acqua e sapone nel catino.

Se queste attività sono fondamentali nel bambino per acquisire competenze, nell'adulto sono fondamentali per mantenere le competenze acquisite.

Camp C. (2012). *Vivere con l'Alzheimer*, Erikson.

Camp C., Skarainer M.J. (2004) *Resident-Assisted Montessori Programming (RAMP): training person with dementia to serve as group activity leaders*, *Gerontologist*, 44 (3), p. 426-431.

Honegger-Fresco G. (2018), *Maria Montessori, una storia attuale. La vita, il pensiero, le testimonianze*, Il Leone Verde.

Jones M. (2008) *Gentlecare*, ed Carocci Faber.

Kitwood T. (2015). *Riconsiderare la demenza*, Erikson.

Gazzaniga M. (2014). *Neuroscienze Cognitive*, Feltrinelli.

Manter e Gatz's (2004). *Le basi essenziali di Neuroanatomia clinica e fisiologica*, Piccin-Nuova Libreria.

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

Montessori M., (1999) *La Mente del Bambino*, Garzanti.

Montessori M., (1999). *Il segreto dell'Infanzia*, Garzanti.

Oliverio A., (2017). *Il cervello che impara*, Giunti.

Oliverio A., Oliverio Ferraris A., (2005). *Le età della mente*, Bur.

Perino A., Poi R. (a cura di), (2016) *Montessori Incontra Alzheimer*, Fondazione Montessori Italia.

Reiseberg B., Ferris S., De Leon M. e Crook T., *The Global Deterioration Scale for assessment of primary degenerative dementia*, *American Journal of Psychiatric*, vol. 139, pp 1136-1139.

Rossi A., *Tipi di apprendimento e memoria*, www.psychomedia.it/neuro-amp/02-03-sem/rossi.htm

Van der Ploeg, O'Connor, *The impact of personalised one-to-one interaction based on the Montessori method on agitation, affect, and engagement in individuals with dementia*, *Conference Paper*, www.

Io da solo: il metodo Montessori in casa famiglia

M. R. SERENA VINCI – Laureata in Pedagogia presso l'Università di Roma Tre, è educatrice presso Il Girotondo, Polo di accoglienza prima infanzia di Roma Capitale. Dal 2015 lavora presso questa struttura che utilizza, nella sua prassi di lavoro, il metodo Montessori.



Si può affermare che Maria Montessori sia stata quel ponte di rottura assolutamente necessario con quella cultura dominante che storicamente

ha sempre visto il bambino come un essere inerme non dotato di una sua identità. Come se la dipendenza fisica del bambino dall'adulto fosse bastata per far maturare nei secoli l'idea che il bambino non è dotato di identità propria, bensì questa gli verrebbe donata dall'adulto (dalla madre in particolar modo), figura utile a plasmare il bambino e la sua mente come meglio crede.

I movimenti del corpo in evoluzione, di linguaggio non verbale, le emozioni e le continue conquiste del bambino in rapporto con il mondo, per le società del tempo non avevano alcun valore; ciò che contava era lo sviluppo della ragione. La ragione intesa come razionalità era la sola cosa che dava un'identità.

Nello specifico, Maria Montessori capisce che il bambino è già fin dalla nascita. Parla di essere umano *in potenza*, affermando quindi che una potenza c'è ed esiste fin dal momento in cui il bambino viene al mondo: «*Tutta la questione è qui: che il bambino posseda una vita psichica attiva anche*

quando non può manifestarla, perché deve a lungo elaborare nel segreto delle sue difficili realizzazioni» (Montessori, 1950).

Da educatrice del Girotondo ritengo sia necessario fare una ricerca rispetto a quei casi in cui il bambino non ha la possibilità di vivere certe elaborazioni. Ma quando al bambino viene negato di fare delle realizzazioni e la sua dimensione psichica viene attaccata e intaccata dall'assenza fisica e psichica del genitore, il bambino può recuperare quanto gli è stato negato? E se sì, come?

I bambini provenienti da realtà umanamente e culturalmente scarse, non sono abituati a ricevere una risposta ai loro bisogni e alle loro esigenze. Fondamentale, dunque, per creare i presupposti di un buon recupero e quindi un buon lavoro, è portare il bambino a ritrovare quella speranza che un altro essere umano stia lì per lui, ritrovare quella che dovrebbe essere la certezza che *qualcuno verrà da me*. È urgente realizzare che educare è un modo di essere all'interno del quale si svolge una relazione tra adulto e bambino in cui l'adulto ha il serio compito di aprire possibilità, di potenziare, e di far vivere piuttosto che ostacolare. Il bambino che ha interiorizzato un ambiente ostacolante, che gli ha impedito una realizzazione psichica, deve fare un intenso lavoro interno per fidarsi e affidarsi a nuove figure che gli propongono un ambiente completamente diverso. Grazie alle caratteristiche dell'ambiente montessoriano il bambino può costruire un suo nuovo mondo psichico vista la possibilità di far emergere la sua attitudine creatrice e le sue energie potenziali.

Sulla base di questo assunto, per niente scontato, vivendo la realtà del Girotondo ho potuto osservare che i materiali Montessori, se ben capiti e presentati dentro una relazione umana affettiva e valida, possono certamente rispondere alle esigenze psichiche di tutti i bambini. Possono anche configurarsi come materiali volti al recupero e all'acquisizione di capacità sia fisiche che psichiche che molti di loro non hanno mai avuto la possibilità di sperimentare.

Il bambino a cui questo è stato negato, percepisce tale negazione e corre il rischio di *farla sua* e pensarsi come *non capace di*. Sono bambini che non tollerano la frustrazione, rassegnati quando incontrano un ostacolo o che di fronte al nuovo si ritraggono.

«I bambini hanno un profondo sentimento di dignità personale» (ivi, p. 172), per cui restituire al bambino la sua dignità è il primo passo imprescindibile per portarlo a scardinare un certo modo di pensarsi e percepirsi: in tal senso l'educatore si deve rapportare al bambino psichico. Avere a mente il bambino psichico è il fondamento per consentirgli di ricostruire una fiducia prima nell'altro da sé e poi in se stesso.

«Occorre osservarlo più che sondarlo: ma osservarlo più da un punto di vista psichico e da cui si cerchi di rilevare i conflitti tra i quali passa il bambino nei suoi rapporti con l'adulto e con l'ambiente sociale» (Montessori, 1950). Ponendosi come osservatore, l'educatore deve cercare di capire innanzitutto cosa è stato negato al bambino e parallelamente intuire in quale periodo sensitivo egli si trova. Trovando questa risposta è consequenziale che il bambino ci riveli quale sia la sua attuale esigenza di crescita psichica: è qui che l'educatore può cominciare a lavorare con le proposte dei materiali per entrare nel vivo del lavoro.

La risposta alla domanda iniziale è quindi certamente positiva, il lavoro fino ad ora descritto conduce assolutamente a un recupero, ma ora è necessario capire in che modo i materiali del metodo Montessori possono configurarsi come mezzo per aiutare un bambino a costruire una nuova immagine di sé: le attività di cura di sé consentono certe importanti trasformazioni dei bambini, sono il presupposto per avere anche cura dell'altro da sé. Quest'ultimo aspetto è tra i più interessanti se si pensa che molti dei bambini che arrivano al Girotondo sono bambini di cui raramente qualcuno si è preso cura. Cura della persona intesa sia in senso fisico e quindi cura del corpo ma anche l'aver cura in senso psichico. Le due cose non sono affatto scisse, infatti il pensiero di base è che il prendersi cura del proprio aspetto porta a un benessere interno. Nella relazione con l'educatore il bambino capisce che qualcuno ha cura di lui e lui stesso impara ad aver cura di sé.

In Comunità capita di osservare, quasi in ogni bambino, la minuziosa cura nell'insaponarsi durante il bagno o nel lavarsi i denti piuttosto che le mani. Sentirsi e percepirsi puliti non va visto solo come la soddisfazione di un bisogno, ma diventa un'esigenza nel momento in cui da quel benessere il bambino trae una nuova immagine di sé.

Un bambino che a un certo punto vuole specchiarsi e vedersi ordinato e curato sia nell'aspetto che nell'abbigliamento, non sta rispondendo solo al primario bisogno di pulizia, bensì sta costruendo una nuova percezione di sé: da un piacere puramente estetico in realtà si passa a nuove costruzioni mentali. Di questo se ne ha la grande conferma osservando il gioco simbolico: quando il bambino arriva a ripetere la stessa dinamica di cura con una bambola, allora si può osservare a fondo come quel bambino abbia interiorizzato sia la relazione con l'educatore che la dinamica della cura come momento che porta a uno stare bene con se stessi. Il bambino sentendo su di sé l'investimento di interesse capisce che è un modo di curarsi dell'altro, e lo ripropone nella sua attività di cura verso una bambola. Egli trae, da questa attività, un benessere che da esterno diventa interno.

Parlando in questo contesto di bambini le cui relazioni neonatali sono state fortemente danneggiate, un grande lavoro va fatto sulla presenza/distanza dell'educatore. Inizialmente ho sottolineato quanto sia necessaria una presenza costante dell'adulto per il bambino che non si fida né dell'altro né di se stesso, ma a un certo punto è necessario che questa presenza si trasformi per consentire al bambino di fare da sé. In questo caso è necessario fare una netta distinzione tra l'assenza e l'abbandono (vissuti dal bambino) e il tipo di relazione che invece l'educatore montessoriano propone. Essa si configura come una base sicura da cui però il bambino deve imparare a fare anche delle separazioni che gli consentono di cominciare a cimentarsi in un progetto di autonomia, e quindi di realizzare se stesso. L'educatore semplicemente si fa da parte, restando pur sempre presente per il bambino. In questa nuova relazione il bambino conserva dentro sé la certezza che l'altro non sparisce, anzi, c'è un investimento di interesse nell'aiutarlo e sostenerlo nel fare da solo. Questo consente al bambino di avvicinarsi, seppur in punta di piedi, al nuovo ambiente stimolante, ordinato, a sua misura, in cui lui può scoprire le sue potenzialità e attraverso queste costruire il suo carattere.

Per i nostri bambini, quindi, si può dire che l'ambiente e i materiali Montessori si configurano come mezzi per il recupero di un modo di sta-

re nelle cose che, nel bambino non danneggiato psichicamente, è cosa naturale e spontanea. Alcune delle capacità che i materiali fanno sviluppare sono fondamentali per la crescita psichicamente sana di un essere umano: basti pensare all'autonomia, all'autostima ma anche alla concentrazione e appunto alla cura di sé e dell'altro. I materiali, infatti, hanno precise caratteristiche per il raggiungimento di questo lavoro, basti pensare al controllo dell'errore che conduce un bambino a ritentare nel suo lavoro e ad auto-correggersi. Questo conduce a uno stato tale di concentrazione che è il presupposto fondamentale per acquisire autonomia, separazione dall'adulto, soddisfazione nella realizzazione di una capacità e quindi autostima. Il bambino attraverso la riuscita del lavoro con i materiali, e all'interno di un ambiente facilitante e costruito per lui, arriva a sentirsi capace e competente. Questo immenso lavoro (che inevitabilmente incontra anche ostacoli e frustrazioni durante il percorso) gli consente di costruire una nuova percezione di sé. Il bambino recupera ciò che in parte gli era stato negato.

È qui che si ha la possibilità di vedere quella che a me piace chiamare la metamorfosi di questi bambini: bambini che all'entrata in comunità non riuscivano a usare le mani se non contro gli altri, arrivano a fare dei lavori di precisione molto complessi come usare il punteruolo o fare il ritaglio di figure geometriche complesse. Bambini che scoprono la gentilezza e la generosità verso l'altro e che all'improvviso esternano un forte senso di giustizia in circostanze in cui si trovano a confrontarsi con dinamiche relazionali difficili. Bambini che attraverso le nomenclature sulle emozioni arrivano a dare un nome a certi propri stati d'animo. Questi sono solo alcuni degli esempi che fanno capire che tipo di trasformazioni questi bambini arrivano a vivere.

Intorno ai 9 mesi un bambino comincia a riconoscere il proprio volto allo specchio, e in quel volto a riconoscere una propria identità separata da quella dell'adulto, e anche a questi bambini più grandi è come se accadesse un po' la stessa cosa; grazie alle capacità acquisite e a un'affettività ritrovata, hanno la possibilità anche loro di vedere un nuovo volto allo specchio, un nuovo sé grazie all'intenso lavoro che hanno fatto.

M. ha 3 anni, è entrato in comunità a marzo

dopo 7 mesi di ospedalizzazione, costretto a rimanere a letto per tutto il periodo di degenza. All'entrata in comunità accennava appena qualche passo, non era in grado di rialzarsi da terra in autonomia e non parlava. Non era capace di mangiare in autonomia completa ed era del tutto estraneo allo svolgimento della vita in un contesto di normalità. Di fronte a certe limitazioni si menava da solo e volgeva la testa all'indietro.

Ad oggi, dopo 8 mesi, M. cammina spedito e comincia a correre, è in grado di salire e scendere da un triciclo, è autonomo nell'alimentazione, collabora durante il cambio e comincia a vestirsi da solo, ci tiene a insaponarsi e lavarsi da solo durante il bagno. Le sue manine, inizialmente rivolte solo contro gli altri bambini, oggi compiono lavori che richiedono delle capacità che quando è entrato assolutamente non possedeva: nella foto lo vediamo mentre sprema un'arancia. Dopo molto impegno sta acquisendo una buona coordinazione oculo-manuale, ha potenziato la sua concentrazione lasciando quasi del tutto alle spalle un forte senso di frustrazione. Sta acquisendo un numero sempre maggiore di parole, attualmente la costruzione della frase è composta di due parole, ma in ogni circostanza M. trova il modo per farsi comprendere dall'adulto.

M. comincia a imitare l'adulto e i bambini con cui vive, e trascinato dal loro esempio ogni giorno conquista sempre di più la sua autonomia.

Nel lavoro con M. ho utilizzato diversi materiali, sono partita dagli incastri piani per arrivare ai solidi, le attività di infilare e sfilare. Abbiamo lavorato per diversi mesi sulla presa della mano, ma soprattutto sulla coordinazione oculo-manuale che in M. era assolutamente assente. Parallelamente abbiamo lavorato con le nomenclature, lavoro tutt'ora in corso, e riconosco che durante questi momenti di lavoro dedicati al linguaggio, la concentrazione di M. è incredibile. Ad oggi ripete il nome degli animali, della frutta, di alcuni mestieri, delle parti del corpo, e conclude il terzo tempo delle nomenclature.

M. fin dall'entrata al Girotondo ha cominciato ad avere cura dell'ambiente nel senso di rimettere a posto le cose, ma dentro di sé non aveva la minima consapevolezza di come poter vivere gli spazi e negli spazi (non va scordato che ha vissuto 7 mesi in una stanza di ospedale). In poco tempo ha



preso confidenza con l'ambiente e ha cominciato a sentirlo "suo".

Un altro grande lavoro è stato fatto sulla cura di sé, M. viveva il suo corpo con sofferenza (dopo diverse operazioni e un numero elevato di persone che si sono curate del suo corpo), aveva paura quando qualcuno lo toccava, lo lavava, e lui non aveva la minima consapevolezza della sua fisicità intesa come risorsa e qualcosa di cui curarsi.

Abbiamo lavorato sul momento del bagnetto come momento sia di gioco che rilassante, in cui curarsi del proprio corpo, e ancora abbiamo lavorato sull'autonomia svestendosi e vestendosi.

M. ha imparato le parti del proprio corpo e comincia a dare un ordine ai momenti della giornata: dopo la colazione ha capito che ci si lava e si leva il pigiama che si usa solo per la notte, e quindi ci si riveste mettendo dei vestiti puliti.

L'autonomia penso sia una delle riuscite più grandi nel progetto su M., perché è come se lui avesse scoperto di avere un corpo che può fare delle cose, partendo dal camminare, un'autonomia poi intesa come separazione dall'adulto, esplicitata sempre da un sorriso costante, e ultimamente dalle parole "io da solo". ■

BIBLIOGRAFIA

Montessori M. (1950). *Il segreto dell'infanzia*, Milano, Garzanti.

Produzione dei materiali montessoriani: tra arte e artigianato digitale

AURORA MILELLA – È laureata in Scienze dei Beni Culturali e si è specializzata presso l'Archivio di Stato a Bari. Artista ed artigiana appassionata, ama da sempre dipingere ed insegnare quest'arte ai bambini. Dopo una pluriennale esperienza professionale come consulente alla progettazione per diverse aziende di design, nel 2017 entra a far parte del team di Boboto come responsabile della post-produzione del progetto Montessoriz3D.





“Le mani sono gli strumenti propri dell’intelligenza dell’uomo”, scriveva Maria Montessori. E questo è ancora più vero per i bambini: pensate a quan-

to i neonati scoprono attraverso il tatto: è il loro mezzo di esplorazione del mondo.

È proprio questo orientamento che mi ha animata da sempre sia nello scoprire e sperimentare il mondo intorno a me, che nel tirare fuori il mio mondo attraverso i colori, le forme e i pennelli.

Da che ho memoria chiedo senza sosta colori, pennelli, stoffe e materiali vari per tramutare in opere artistiche e creative il mio mondo emotivo. Quando avevo solo un anno di età, utilizzavo la miscela di latte e biscotti – contenuta nel mio biberon – come “pittura” e il lenzuolo del mio lettino come tela bianca per dipingere.

Da quel momento in poi, non ho mai più abbandonato il mondo dei colori, dei pigmenti, nonché dell’arte, sperimentandola nelle sue molteplici dimensioni. Ho studiato le varie tecniche pittoriche frequentando corsi di specializzazione presso botteghe d’arte, affinché potessi migliorare le mie capacità.

Da artigiana appassionata, ero in continua ricerca di forme e colori da elaborare nei miei progetti. Per mia natura inclinazione verso il mondo dei bambini, ho sempre cercato di lavorare a progetti ed attività che mi immergessero in pieno contatto con loro, per esempio tenendo laboratori d’arte dedicati ai bambini. Disegnando, colorando e creando assieme a loro, ho potuto osservare quanto il bambino – facendo arte, sentendosi libero di “trafficare” in autonomia, di esplorare tecniche e materiali, e di esprimersi senza l’incubo di sbagliare – si indirizzi verso una crescita armoniosa e soddisfacente, acquisendo sia competenze, che una propria individualità. Proprio come accadeva a me da piccola.

Ed è anche grazie al mio vissuto che sono convinta che l’arte e la manualità permettano ai bambini di sviluppare capacità cognitive, sociali e motorie.

Se fino all’età scolastica ne ho avuto solo una percezione attraverso le mie personali sperimen-

tazioni, ho scoperto grazie all’esame extra-curricolare di *Pedagogia dell’infanzia*, che lo sviluppo della manualità fine è tra i principi cardini del Metodo Montessori. Questa scoperta mi ha portata sempre più ad approfondire la mia conoscenza sulla pedagogia montessoriana ed il suo legame con il *saper fare con le mani*.

E quando due anni fa ho conosciuto la bellissima realtà di Boboto e sono entrata a far parte del suo team, tutto ciò che avevo sperimentato, studiato e che mi aveva entusiasmato fino ad allora, potevo finalmente metterlo in pratica concretamente – e viverlo! – in ciò che è diventato il mio lavoro: responsabile della post-produzione dei materiali montessoriani.

Boboto, è una Società Benefit certificata B-Corp, e promuove attività orientate al mondo dell’educazione, dell’inclusività e dell’innovazione sociale e con il suo progetto principale, Montessori 3D, ci occupiamo della divulgazione della pedagogia Montessori attraverso lo sviluppo e la produzione, Made in Italy, di materiali montessoriani artigianali con l’utilizzo di nuove tecnologie rendendoli accessibili ai più.

Artigianato e tecnologia sembrerebbero due concetti contrastanti, ma in realtà è proprio dalla felice e sapiente miscela di questi due fattori che nasce una dimensione nuova, un nuovo modo di concepire la lavorazione del legno: sono gli ingredienti che danno vita a una realtà giovane e del sud (la sede produttiva si trova a Lecce), una realtà di Artigianato 2.0. Ci troviamo all’interno di uno spazio di co-working condiviso con il FabLab Lecce, nostro partner di produzione dei materiali montessoriani: un vero e proprio punto d’incontro tra giovani makers, inventori, artigiani digitali, ragazzi fortemente skillati in determinati settori, abili nella prototipazione rapida capace di realizzare fisicamente le idee. All’interno del nostro laboratorio si trovano macchine per fabbricare in digitale come stampanti, scanner 3D e macchina taglio laser.

La nostra produzione di materiale educativo è nata anche dalla volontà di realizzare, in questo campo, un prodotto a basso impatto ambientale e *Made in Italy*: tutta la filiera di produzione è at-



tentamente controllata per garantire il massimo rispetto dell'ambiente. Noi di Boboto gestiamo, infatti, una produzione completamente italiana e utilizziamo solo materiali ecologici: dalle materie prime fino ai sistemi di imballaggio (che sfruttano materiali di riciclo), per abbattere i costi del trasporto e logistica. Utilizziamo legno (betulla, pioppo, faggio evaporato) che possiede un contenuto di formaldeide in Classe E1, la colla utilizzata è priva di sostanze nocive e senza solventi. Le vernici con le quali dipingo i nostri manufatti, sono tutti smalti all'acqua, inodore, atossici ed eco-sostenibili.

L'eco-sostenibilità della nostra produzione e dei nostri materiali è parte fondamentale della nostra *vision* aziendale, anche perché siamo certi che il modo migliore per insegnare ai bambini l'importanza del rispetto dell'ambiente debba passare soprattutto attraverso la coerenza e l'esempio degli adulti: come si potrebbe trasferire loro quei principi etici fondamentali, se poi l'adulto presenta ai bambini un prodotto che, sia in sé e per sé, che nel suo processo produttivo, non salvaguardi l'ambiente? Il mondo che i nostri figli avranno è il mondo che saranno in grado di crearsi e ciò che gli insegniamo oggi influenzerà anche le loro scelte.

Il metodo Montessori sostiene anche l'importanza della bellezza, cominciando dall'ambiente. Vivere in un "bell'ambiente", secondo Maria Montessori, significa vivere in un ambiente pulito, ordinato, a misura di bambino, armonioso e

curato nei dettagli. Il materiale educativo adoperato deve essere bello, invitante e curato. Queste semplici linee guida dovrebbero esserci d'aiuto per educare alla bellezza nel luogo più spontaneo di tutti: la casa. La lezione più importante del metodo Montessori, forse, è proprio questa: è la cura che mettiamo nell'ambiente di vita a renderlo bello e ad educare il nostro senso estetico.

Prima di cercare la bellezza in giro per il mondo, riscopriamola nella nostra stanza e nei materiali educativi! Ecco perché i nostri materiali sono prettamente in legno naturale, curati nei dettagli, dipinti a mano ed invitanti di colori: per renderli belli, stimolanti e sensorialmente molto attrattivi.

La definizione che ci identifica al meglio è quella di artigiani digitali (o *digital makers*) in quanto la prima tappa della nostra produzione avviene attraverso la modellazione 2 o 3D con software CAD (disegno tecnico assistito), per elaborare un file che passerà – come tappa successiva – al taglio laser o alla stampa 3D, a seconda del materiale che andiamo a realizzare. Il taglio laser è una tecnologia che ci permette di tagliare con estrema precisione un oggetto a partire da un file CAD o vettoriale ed incidere i nostri pannelli di legno al fine di realizzare i pezzi che, una volta dipinti ed assemblati artigianalmente, danno vita ai nostri materiali educativi montessoriani. Una volta che ogni pezzo viene laserato, spetta a me curare la rifinitura dei dettagli attraverso la smerigliatura. Ultimata questa fase, mi dedico finalmente al mondo dei miei amati colori e all'assemblaggio dei pezzi, che daranno così vita ad un prodotto unico perché dipinto a mano.

L'arte viene dal profondo di noi stessi e quando dipingo e lavoro ai materiali, sono in un luogo in cui non esistono parole, ma ci sono solo emozioni che si sciolgono e si diffondono in tutto ciò che ho tra le mani. Ciò che mi emoziona ogni volta che lavoro un nostro materiale, è immaginare le mani dei bambini che lo adopereranno, e le suggestioni che proveranno nell'utilizzarlo per apprendere e per scoprire il mondo che li circonda e conoscere sé stessi.

Non a caso, Maria Montessori elaborò un concetto di esperienza, in cui il fare e l'azione rappresentano la manifestazione esterna del pensiero (M. Montessori, *La mente del bambino*, p. 152). In questa concezione, l'esperienza manipolativo-sensoriale, tipica della produzione artistica, as-

sume un ruolo centrale in chiave evolutiva e la mano può essere considerata una sorta di “protesi” della mente (M. Montessori, *La scoperta del bambino*, p. 310). La Dottoressa sosteneva, infatti, che l’attività artistica fosse una forma di “ragionamento”, che “percezione visiva” e “pensiero” fossero connessi in maniera inscindibile. Il lavoro creativo, nel suo svolgimento, coinvolge numerose capacità cognitive. Un bambino assorto a dipingere, scrivere, danzare, comporre, etc., altro non fa che “pensare” con i propri sensi, sostiene la Montessori.

Ho sempre sperimentato come, dal punto di vista cognitivo, l’arte stimola i bambini a sviluppare capacità di *problem solving*. Le soluzioni raramente sono univoche, ma cambiano in base alle circostanze e alle opportunità. Nella produzione artistica sono infatti indispensabili sia la volontà, che la sensibilità di cogliere soluzioni man mano che prende forma il manufatto. L’arte affina le capacità cognitive perché aiuta ad elaborare una prospettiva multipla, influenzando anche il modo di osservare e interpretare la realtà: esattamente come uno scienziato, che sperimenta e coglie soluzioni, il bambino, quando si trova alle prese con un’idea artistica, analizza le varie possibilità e lavora attraverso il cambiamento; a pensare con e attraverso i materiali, rendendoli consapevoli del fatto che attraverso mezzi materiali è possibile trasformare le idee in realtà.

Se si considera, invece, lo sviluppo emotivo, è possibile constatare come l’arte incoraggi la creatività e l’auto-espressione, insegnando ai bambini a dire ciò che “non riescono a dire”, spingendoli a ricercare nella propria poetica le espressioni adatte a comunicare i propri sentimenti, riguardo a un determinato lavoro artistico. Il momento creativo consente di accrescere le capacità espressive, poiché il linguaggio presenta numerosi limiti che non permettono di estendere i confini della nostra conoscenza, mentre l’arte facilita l’espressione dei sentimenti che diversamente non troverebbero modo di manifestarsi.

Attraverso l’arte il bambino impara, infatti, a trovare una sintonia con se stesso e a gestire i propri sforzi. Questo processo, insieme alla pratica della condivisione favorisce l’apprezzamento degli sforzi altrui e, al tempo stesso, la consapevolezza dell’unicità di ciascun individuo, da cui deriva

una positiva consapevolezza di se stessi. Non solo, ma quando viene vissuta una esperienza artistica multiculturale, viene accolta e favorita l’integrazione del “diverso” e di ciò che appare come tale.

Infine, per quanto riguarda lo sviluppo motorio del bambino, condividendo i principi del metodo Montessori, ritengo che l’attività artistica migliori le funzionalità motorie, con ciò favorendo la coordinazione oculo-manuale. Sagomare un foglio di cartoncino con le forbici, indirizzare il tratto di un pennello, disegnare con un pennarello o strizzare un tubetto di colla in modo “controllato”, sono tutte attività che aiutano il bambino a migliorare la propria manualità e la padronanza fisica sugli oggetti, accrescendone l’autostima.

E tutto questo l’ho potuto sperimentare e confermare sia nel mio vissuto da bambina che non perdeva occasione di sporcarsi le mani di colori e creare, sia attraverso i miei laboratori artistici con bambini, ma soprattutto lo sperimento ogni giorno vivendo i materiali montessoriani, da creatrice e da osservatrice. ■





L'educazione sensoriale: un aiuto per orientarsi nel mondo delle cose

LAURA FEDERICI – Laureata in Lingue e Letterature Straniere e in Scienze dell'Educazione e della Formazione presso l'Università di Tor Vergata di Roma. Specializzata in B.E.S. e in Italiano per Stranieri (L2) presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, di formazione montessoriana è educatrice e docente per le scuole secondarie e autrice di testi su Montessori nella visione della società contemporanea.



In Italia, Maria Montessori è stata tra le più importanti esponenti dell'“attivismo” ovvero di quell'approccio educativo che mette al centro il bambino che viene rispettato totalmente nella sua dimensione infantile.

L'Attivismo nasce dagli studi dello statunitense John Dewey e si tratta di un approccio educativo che si sviluppa tra la fine dell'Ottocento e i primi cinquant'anni del Novecento. In realtà, Montessori riprende il pensiero del boemo Jan Amos Komenský, vissuto nel diciassettesimo secolo, il quale affrontò il tema dell'apprendimento attraverso una proposta educativa che invitava chiunque a seguire il percorso scolastico e a diventare, a sua volta, aiuto per l'istruzione degli altri. La visione educativa di Comenius (Comenio) era di tipo andragogico anziché pedagogico. Il tradizionale approccio pedagogico, infatti, si occupa di quello che i bambini devono fare o devono imparare senza preoccuparsi del loro coinvolgimento (al contrario dell'approccio andragogico molto utilizzato, al giorno d'oggi, soprattutto per la formazione aziendale).

Ovviamente, la metodologia di tipo pedagogico porta ad un affaticamento nell'allievo e, naturalmente, Maria Montessori non condivideva l'approccio pedagogico perché sosteneva che l'antica metodologia didattica altro non era se non un sistema di schiavitù scolastica che bisognava riformare. Simile filosofia educativa è quella di Jesper Juul, psicoterapeuta danese e fondatore del Kempler Institute of Scandinavia a Odder in Danimarca e del progetto di consulenza familiare europeo *FamilyLab*.

Juul parte dal presupposto che un bambino è fin dalla nascita socialmente ed emozionalmente competente al pari di un adulto.

Questa competenza, che si manifesta diversamente durante la crescita del bambino, non deve quindi essergli insegnata attraverso l'educazione tradizionale che fa uso, secondo Juul, di strategie verbali. In questo modo si dimentica che i bambini imparano anche attraverso l'imitazione. I piccoli, infatti, devono avere la possibilità di osservare e di sperimentare e in questo modo, cooperando, si integrano nella società. Anche se il tono è amichevole e comprensivo, un flusso continuo di ammonimenti e di spiegazioni ha l'effetto di far sentire sbagliato il bambino e così l'immagine di sé e la sua autostima vengono seriamente danneggiate. Juul invita a capire *chi è il bambino* piuttosto che spiegare perché si comporta in un certo modo (che normalmente per l'adulto è sempre sbagliato).

Circa un secolo fa, Montessori nel suo progetto-proclama di "*liberazione dell'infanzia*" ha davanti a sé un'infanzia alienata composta oltre che da bambini affetti da disturbi mentali anche da quei bambini che arrivano a scuola la mattina con ancora addosso la fatica dei lavori domestici o dei campi, rassegnati a subire l'istruzione parolaia di maestri che non esitavano a ricorrere alla coercizione e a qualsiasi tipo di umiliazione pur di farsi ascoltare. La studiosa propone, dunque, una visione educativa che è, in realtà, attualissima. Invita l'essere umano a rompere le catene in cui si è imprigionato nel tentativo di realizzare, per lui stesso e per il suo benessere, un ambiente artificiale e perfetto. Tuttavia, se l'uomo avrà la padronanza dell'ambiente in cui vive, svilupperà pienamente l'atteggiamento giusto verso le varie circostanze che gli si presenteranno nel corso della sua vita. La Dottoressa Montessori afferma che solo i bambini hanno un talento naturale nella loro autorealizzazione grazie all'interazione con l'ambiente ma anche grazie all'educazione impartita loro dagli adulti.

Paradossalmente, però, nel caso del bambino, l'adulto tende a confonderlo alimentando la sua immaginazione con cose non vere che sono, in realtà, il frutto dell'immaginazione dell'individuo più maturo. La conseguenza è che, il bambino non avendo ancora una mente altrettanto matura, crede e non sperimenta la sua immaginazione. Questa situazione migliora con il passare degli anni attraverso l'acquisizione dell'esperienza e dell'istruzione. L'immaginazione si basa sul vero. Il pensiero dell'uomo, infatti, (al fine delle

sue costruzioni intellettuali) è in grado di realizzare praticamente tutto utilizzando i suoi sensi. L'educazione sensoriale prepara la conoscenza esatta di dettagli diversi attraverso le qualità delle cose. Questo processo si attua attraverso l'osservazione ma anche attraverso i fenomeni che giungono ai nostri sensi. Dunque, l'immaginazione si basa sull'osservazione della realtà e sul suo perfezionarsi nel rapporto dell'esattezza di percezione delle cose. Considerando che il bambino trascorre molte ore in un ambiente scolastico, Montessori si domanda che cosa faccia la scuola per educare l'immaginazione dell'allievo. La studiosa sostiene che la scuola, dedicando ai discenti l'ambiente spoglio dell'aula, fa in modo che l'attenzione dell'allievo non sia mai desta (mancando gli stimoli) quindi all'allunno viene chiesto di "produrre" senza possedere i materiali necessari. Questo è uno dei motivi per i quali Montessori arriva alla conclusione che bisogna costruire un "materiale scolastico" adatto ai piccoli. Dunque, la Dottoressa propone un materiale che viene presentato come ciò che oggi va sotto il nome di "materiale sensoriale" e che è destinato ai bambini dai tre ai sei anni di età. Tuttavia, l'interesse per molti suoi elementi inizia già intorno ai due anni di età e continua negli anni della scuola elementare per varie attività di aritmetica, di geometria e di grammatica. Esistono molte imitazioni del materiale Montessori ma sono state, e sono in genere, scadenti e poco esatte tanto che i bambini non riescono ad usarle senza la guida continua di un adulto (e così viene meno uno dei presupposti essenziali del materiale montessoriano ovvero "*aiutami a fare da solo*").

Insieme alla produzione del materiale, da parte di Maria Montessori, venne diffuso un opuscolo per scoraggiare, fin dalle prime pagine, imitatori o acquirenti superficiali che non sapevano cogliere il valore di un sistema educativo coerente e completo. Nelle prime due edizioni de *Il Metodo* (1909 e 1913), Maria Montessori chiama questo materiale semplicemente "materiale didattico", parla di fenomeno psicosensoriale e comincia a sottolineare il controllo dell'errore. Ne *L'Autoeducazione*, del 1916, ne cambia la denominazione definendolo "materiale di sviluppo", "stimoli esterni" e "mezzi di sviluppo". Nella terza edizione de *Il Metodo* (1926) lo definisce chiaramente "materiale sensoriale di sviluppo" e, in una lezione del Corso di Roma del 1930, utilizza ancora un'altra definizione ovvero "armamentario di psicologia" e aggiunge: "*L'intelligenza che caratte-*

rizza l'uomo si manifesta già dai primi momenti di vita [...]. Il bambino che ancora non si muove ha in sé la vivacità dell'anima. Noi dobbiamo solo aiutarlo a comprendere le sue idee più libere; dobbiamo [...] avere fiducia che capirà cose molto più alte di ciò che comunemente si crede. Per questo gli diamo un materiale, una specie di aiuto a orientarsi nel mondo delle cose, in modo da poterle distinguere, precisare, analizzare". (Scocchera, 1995)

Maria Montessori nota, infatti, che dopo aver usato questo materiale didattico quel tipo di bambini si auto-educa e l'importanza di questa osservazione ha le sue lontane origini nelle esperienze e negli scritti dei suoi colleghi francesi Jean-Marc Gaspard Itard ed Édouard Séguin (che lei riconobbe sempre come i suoi maestri ideali in fatto di Pedagogia Sperimentale). I due medici francesi attestarono quanto siano peculiari alcune caratteristiche del bambino in formazione ovvero quanto questi materiali colleghino la scoperta e la creatività con l'analisi e con l'ordine che sono caratteristiche proprie della natura umana.

Il materiale sensoriale dà al piccolo la possibilità dell'autocontrollo. Non si tratta di semplici materiali didattici bensì di materiali scientifici perfezionati grazie all'osservazione e ai suggerimenti avanzati dagli stessi bambini nell'uso pratico del materiale. Sono strutturati poiché ogni oggetto ha una finalità precisa. Sono auto educativi perché partendo dalla percezione sensoriale proposta attivano il processo di scoperta ed apprendimento delle "strutture d'ordine" che formano una mente ordinatrice, flessibile e creativa, con modalità autonome rispetto all'istruzione dell'adulto. Infine, sono autocorrettivi perché consentono al bambino di controllare l'errore e di effettuare la verifica come l'autovalutazione e l'autonomia.

Il materiale è esposto su mensole basse per invitare i bambini a servirsene direttamente e questo provoca la libera scelta, la ripetizione a piacere e la concentrazione. Il suo lavoro è personale, segue, infatti, i suoi tempi. Sceglie un oggetto, lo porta dove gli piace e lo ripone quando ha finito.

Generalmente, il materiale sensoriale è costituito da un insieme di oggetti raggruppati per forma, colore, dimensioni, suono, peso, temperatura, ruvidezza. Ogni gruppo di oggetti ha dunque agli estremi il "massimo" e il "minimo" della serie che ne determinano i limiti i quali sono fissati dall'uso che ne fa il bambino. Questi due estremi, se avvicinati, mostrano la differenza più palese che

esiste nella serie e quindi stabiliscono il più spiccato contrasto nella serie scelta dal piccolo. Se il contrasto è rilevante rende evidenti le differenze e il bambino, anche prima di esercitarsi, è capace di interessarsene.

È necessario isolare una sola qualità dell'oggetto come il peso o la ruvidezza affinché il piccolo sappia tracciare le differenze sotto il profilo sensoriale. Questo procedimento dà una grande chiarezza nel distinguere le cose. Ci sono poi materiali come gli incastri solidi, ad esempio, (sostegni di legno contenenti fori ai quali si adattano cilindri di graduale dimensione da fini a grossi, da alti a bassi, da piccoli a grandi) che contengono in sé il controllo dell'errore.

Il materiale sensoriale sviluppa nel bambino qualità importanti e proprie dell'adulto ovvero la pazienza, la costanza nel lavoro, l'ordine morale, l'ubbidienza, la mansuetudine, l'affetto, la gentilezza e la serenità. Tuttavia, affinché queste qualità siano sviluppate appieno è necessario che al bambino vengano proposti oggetti su cui lui possa lavorare esercitandosi su un solo "aspetto" (come il colore oppure la grandezza), questo permetterà al piccolo di auto-correggersi nell'errore. Si tratta di un materiale che esercita i sensi del bambino piccolo che, essendo lanciato sulle vie dell'autoeducazione, acquisisce una profonda sensibilità dei propri bisogni interiori e quando ha compiuto tutto il lavoro chiede altro materiale in base alla sua necessità. Il nome dell'oggetto sarà dato dalla maestra solo dopo che il bambino avrà conosciuto attraverso i suoi cinque sensi, il materiale scelto.

Nel corso della sua vita, Montessori mette a punto una proposta educativa che stabilisce come, in maniera assolutamente naturale, ciascun individuo possa muoversi e sperimentare l'ambiente (e gli oggetti che fanno parte di esso) così da sviluppare pienamente la propria intelligenza tramite l'attività sensoriale e possa trovare la sua vera dimensione. In uno dei suoi testi più conosciuti Montessori asserisce, infatti:

"È essenziale che la società produca dei bei bambini. [...] Noi dichiariamo che le scuole dovrebbero essere istituzioni che aiutano la bellezza, perché la bellezza è indice di condizioni di vita sane. [...] Noi consideriamo la bellezza sotto due aspetti, il primo ereditario e il secondo prodotto dall'ambiente [...]. Cominciamo dunque col portare nelle scuole quel progresso sociale di cui siamo tanto orgogliosi!" (Montessori, 2018) ■

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

Scocchera A., (1995). *"Casa dei bambini e nuova scuola degli orientamenti"*, Roma, Anicia Srl.

Honneger Fresco G., (1993). *Il Materiale Montessori*, In *Cataloghi inediti a New York, Londra, Bucarest, Berlino, Gonzaga, tra gli anni Dici e Trenta, Varese, Ed. Il Quaderno Montessori con l'Associazione Centro Nascita Montessori*.

Marchioni Comel L., *Che cos'è il Montessori*, https://montessorinet.it/montessori/che-cos-e-il-montessori.html#.W_3ZZ4tKjIU

Montessori M., (2018). *Come Educare il Potenziale Umano*, Trebaseleghe (PD), RCS MediaGroup S.p.A. presso Grafica Veneta.

Montessori M. M. Jr., (2018) *L'educazione come aiuto alla vita, Comprendere Maria Montessori*, Trebaseleghe (PD), RCS MediaGroup S.p.A. presso Grafica Veneta.

Nomenclature: rispondere all'insaziabilità di parole

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



Come educatori siamo chiamati a interrogarci e a riflettere su quali siano gli strumenti, i tempi e le modalità che meglio possono sostenere e favorire il bambino nel suo sviluppo. Una delle aree di sviluppo essenziali nella costruzione dell'io psichico del bambino è costituito dal linguaggio, ed è quindi nostro dovere offrire al bambino un ambiente ricco di proposte e occasioni che favoriscano questo processo intenso e prodigioso.

Negli asili nidi Montessori, l'educatore è consapevole della fase “immersiva” che il bambino vive durante il periodo sensitivo del linguaggio.

I primi scambi vocalici, i momenti ludici e di dialogo nelle routines tra il bambino e i suoi caregiver sono essenziali per lo sviluppo comunicativo e linguistico. L'educatore deve assolvere due compiti essenziali, sostenendo il bambino nell'assorbimento e nella costruzione del linguaggio, favorire la dimensione conoscitiva e la dimensione affettiva. La dimensione conoscitiva viene soddisfatta dando un nome alle cose, permettendo al bambino di “appropriarsi” di oggetti e concetti.

La dimensione relazionale e affettiva è altret-

tanto essenziale, in quanto la presenza di una figura che si occupi del bambino, stimolandolo e prestando le dovute cure, instaurando con lui una relazione autentica e significativa, basata su uno scambio dialogico, rappresenta un elemento fondamentale nell'acquisizione del linguaggio.

Nel sostenere il bambino nel processo di costruzione del linguaggio è necessario, come afferma Tineke Ripping «*diventare criticamente consapevoli del nostro stesso uso del linguaggio*» (Ripping, 2015).

Le modalità di comunicazione con il bambino sono il primo passo su cui un educatore deve lavorare. Innanzitutto assumendo un tono pacato, enfatizzando ed evidenziando ciò che si vuole porre in risalto. Descrivere ad alta voce, con parole esatte le azioni che l'adulto compie, rappresenta non solo un atteggiamento rispettoso nei confronti del bambino piccolo che “subisce” tante delle azioni adulte (il cambio, lo spostamento da un luogo ad un altro, etc.) ma si sta operando a favore di quella che Flaminia Guidi definiva “illuminazione” dell'oggetto, favorendo l'assorbimento dei nomi e la loro corrispondenza agli oggetti (P. Melucco, Flaminia Guidi raccontava).

Mano a mano che il bambino cresce, aumenta il suo desiderio di cristallizzare l'oggetto o la cosa alla parole che le corrisponde. Il desiderio di ampliare il suo vocabolario e arricchire il suo repertorio linguistico è forte, e proprio in questo periodo (intorno all'anno di vita) viene in aiuto dell'educatore, per soddisfare questa "fame" psichica, l'attività di nomenclatura.

«Le nomenclature sono tra i materiali più rispondenti a questa necessità, favorendo lo sviluppo e l'arricchimento linguistico del bambino, aiutandolo nell'associazione e nell'identificazione della parola con l'oggetto che gli corrisponde, in seguito nella transizione dall'oggetto concreto al simbolo dell'oggetto stesso, nella creazione di categorie, nella capacità di discriminare. Questo materiale risponde ad un'esigenza primaria del bambino e della mente umana: quella di comprendere ciò che lo circonda. Tramite la forma linguistica si attribuisce significato, si decodifica, si classifica e interpreta la realtà. Creare strutture logiche di pensiero, categorie mentali che rendono intelligibile il mondo e lo scibile, permette di appropriarsene: tramite le parole, i nomi, possediamo oggetti e concetti, creiamo e sviluppiamo un ordine psichico che ci permette di organizzare i pensieri e compiere un'opera di analisi e decifrazione del reale, attraverso la costruzione di un "sistema ordinato" di categorizzazione, appunto – classificato» (D. Trombacco, Dare un nome alle cose per offrire il mondo).

LE NOMENCLATURE: UN AIUTO AL BAMBINO COSTRUTTORE DEL LINGUAGGIO

L'educatore dovrà preoccuparsi di preparare un ambiente adatto al bambino, accessibile e fruibile da lui, coniugando l'esperienza linguistica a quella esplorativa-sensoriale permettendogli così di fissare nomi e concetti al fine di arricchire il suo vocabolario e la sua esperienza del mondo.

Dovrà farlo assecondando la tendenza naturale del bambino a toccare, manipolare, esplorare tutto ciò che incontra al fine di conoscerlo, favorendo in tal modo lo sviluppo degli «*schemi percettivi mentali finalizzati ad interiorizzare (cioè ad "incorporare" nella mente) gli oggetti ed i fenomeni che vengono colti dalla realtà*» (B. Borghi, *L'educazione comunicativa e linguistica*), creando quella connessione tra sistema periferico e sistema centrale, evidenziando la sinergia nello sviluppo del bambino piccolo del movimento con lo sviluppo

psichico e dell'intelligenza (Montessori, *La mente del bambino*).

All'interno della classe vi sarà uno spazio deputato all'attività di nomenclatura, dotata dello specifico materiale linguistico che verrà gradualmente presentato al bambino, a seconda delle sue capacità e della sua curiosità, permettendo l'ampliamento del suo repertorio linguistico e l'acquisizione di nuovi termini e/o la cristallizzazione di parole già conosciute.



Aiuti al linguaggio sopra i 30 mesi. Le carte in tavola

CARATTERISTICHE E UTILIZZO

Dal globale al particolare

Le nomenclature classificate sono costituite da gruppi di oggetti e di immagini suddivise per categorie. L'educatore avrà cura di iniziare partendo da "macrocategorie" (animali, vestiti, oggetti, frutta), familiari al bambino, con cui è a contatto nella sua quotidianità (ad esempio nella categoria animali si inseriranno quelli più conosciuti ed "esperiti" dal bambino).

Man mano che il repertorio linguistico del bambino aumenta, aumentando di pari passi la sua esperienza e conoscenza del mondo, le categorie si faranno più specifiche. La macrocategoria "animali" sarà suddivisa in microcategorie basate sull'habitat degli animali (ad esempio "animali

della savana” e “animali della fattoria”) o sulle sue caratteristiche fisiche.

L'attività di nomenclatura andrà sempre più nel dettaglio, appagando la sete di conoscenza e di esattezza del bambino (ad esempio dalla macrocategoria frutta potranno nascere delle microcategorie che analizzeranno le parti del frutto – ad esempio la mela: buccia, polpa, torsolo, semi, picciolo; la noce: mallo, guscio, gheriglio...).

L'educatore avrà il compito di cogliere quello che è l'interesse dei bambini, approfondendo e dando sempre più strumenti per intellegere il mondo (se, ad esempio, il gruppo di bimbi fosse appassionato ai cani si potrà progettare e costruire una nomenclature sulle razze).

Per il bambino questo passaggio è fondamentale, non solo per arricchire il suo vocabolario (contribuendo significativamente al suo sviluppo cognitivo e favorendo la formazione della sua mente narrativa) ma anche per soddisfare il suo desiderio di ordine e scientificità.

Inoltre nei bambini più grandi sarà importante cogliere l'interesse nella ricerca di connessioni tra categorie.

Dal reale all'astrazione simbolica

Come per tutti i materiali Montessori si procederà con gradualità nella presentazione del materiale, partendo da oggetti reali, conosciuti ed esperiti dal bambino, per poi procedere alla presentazione di categorie non conosciute direttamente (pensiamo ad esempio agli animali della savana), partendo dall'oggetto concreto per poi successivamente passare ad astrazioni e simbolizzazioni (una riproduzione tramite un modellino o tramite un'immagine).

L'IMPORTANZA DELLA QUANTITÀ

Imprescindibile in questa attività è l'importanza della quantità del materiale. Per appagare l'interesse che ha il bambino nel periodo dell'“esplosione del linguaggio” in cui nasce in maniera dirimpente quella che Maria Montessori definisce “insaziabilità” di parole, il materiale dovrà essere ricco e vario, progredendo ovviamente con le competenze e gli interessi del gruppo di bambini.

AGIRE IL MATERIALE: COME ATTRAVERSO LE MANI IL BAMBINO INTERIORIZZA CONCETTI

Una delle caratteristiche più importanti dell'at-

tività di nomenclatura è costituito dal materiale stesso. Che si tratti di oggetti reali, di schede, di riproduzioni di animali o di mezzi di trasporto, è essenziale che il bambino possa sperimentare e agire il materiale. Toccando, sovrapponendo l'oggetto all'immagine o affiancando le due immagini una accanto all'altra, il bambino compie un'opera di interiorizzazione tramite l'organo dell'intelligenza per eccellenza: la mano.

Fondamentale sarà deputare uno spazio preciso per lavorare ed esplorare questo materiale.

Essenziale sarà il tappeto, che fungerà da cornice ai vari oggetti prima, alle immagini poi. Questa attività comporta nel bambino un grande esercizio di osservazione nel momento in cui l'educatore presenterà il materiale e di organizzazione spaziale successivamente.

La serie di sequenze motorie che il bambino deve compiere (prendere il tappeto, srotolarlo, prendere la cartellina, etc.) e la sistemazione ordinata sul tappeto del materiale favorisce l'interiorizzazione dei concetti, tramite l'ordine esterno il bambino costruisce il suo ordine interno.

Inoltre lo spazio del tappeto precorre quello del foglio: disponendo gli oggetti o le immagini da sinistra verso destra, il bambino crea un orientamento che è alla base del processo di letto-scrittura.

Leggibilità del materiale: Importantissima inoltre è la leggibilità del materiale da parte del bambino.

La cartellina: Le schede dovranno essere riposte in cartelline facilmente apribili e maneggevoli (gli educatori possono autocostruire questo materiale con cartoncino rigido, plastificandolo successivamente per una maggiore durezza, utilizzando la tecnica delle piegature) con apposta per ogni cartellina un'immagine rappresentativa della categoria contenuta.

Le immagini: Le schede avranno dimensioni precise e adatte ad essere maneggiate dai bambini, con immagini chiare, reali, che isoleranno l'oggetto descritto (ad esempio: per quanto riguarda le immagini degli animali è opportuno che nelle schede sia rappresentato solo l'animale senza uno sfondo, così da poter far risaltare l'oggetto della nomenclatura). Un altro elemento fondamentale è che l'immagine sia rispondente nelle proporzioni al principio di realtà; questo aspetto è sovente sottovalutato, ma nella lettura e categorizzazio-

ne del mondo di un bambino, le proporzioni tra gli oggetti risultano determinanti (prendendo ad esempio le immagini degli animali della fattoria la dimensione dell'immagine di "gatto" sarà minore rispetto all'immagine di "mucca"). Inoltre le immagini utilizzate dovranno essere belle esteticamente.

Le sacchette: le sacchette che contengono gli oggetti, saranno cucite con stoffe differenti per poter permettere al bambino di distinguerle o apponendo un cartellino con l'immagine rappresentativa della categoria corrispondente a quella posta sulla cartellina. Saranno disposte in maniera ordinata su un appendiabiti ad altezza di bambino così che possano essere fruiti in maniera agevole.

La relazione: come in tutte le presentazioni è importante nell'attività di nomenclatura, soprattutto inizialmente, la dualità con l'educatore, entrando in una sintonia affettiva e profonda. La relazione significativa tra caregiver e bambino è un ambiente necessario e insostituibile per lo sviluppo del linguaggio.

TIPOLOGIE DI NOMENCLATURE

Nomenclatura oggetto reale

A partire dai 12 mesi.

Gli oggetti sono divisi per categorie e soprattutto fanno parte del mondo conosciuto dai piccoli bambini, oggetti che quindi hanno visto e esperito in precedenza. In ogni sacchetta sono inseriti inizialmente tre oggetti per poi aumentarne il numero gradualmente.

In questa prima fase è indicato "isolare" la parola, evitando di utilizzare gli articoli, proprio per mettere in evidenza l'esatta nomenclatura dell'oggetto. Estraeendo dalla racchetta l'oggetto l'educatore dirà "Pannolino", "Spazzola" e così via.

Alcuni esempi: Oggetti della toletta: spazzola, pannolino, crema anti-arrossamento, forbicine... Indumenti: body, calze, pantaloni, maglietta... Oggetti del pranzo: piatto, cucchiaio, bicchierino, bavaglino... Frutta: mela, pera, banana.

Appaiamento oggetto reale con immagine identica

Questa attività viene dopo la presentazione dei soli oggetti ed è consigliata per bambini sopra i 15 mesi per la complessità dei passaggi che l'attività presenta.



Nomenclatura copia oggetto reale con immagine identica. I mezzi di trasporto

Accanto alla sacchetta si dispone una cartellina contenente le immagini (fotografie degli oggetti o riproduzioni disegnate il più possibile identiche).

Grazia Honneger Fresco consiglia di disporre ogni proposta in un diverso contenitore: cestino rettangolare, scatola bassa a due scomparti, dove da una parte si mettono le immagini e nell'altro scomparto la sacchetta contenente gli oggetti.

In questa prima fase le dimensioni delle schede sono più grandi (20x 25) di quelle utilizzate solitamente nelle attività di nomenclatura, con immagini proporzionate e infine plastificate.

Questo per permettere al bambino di sovrapporre l'oggetto all'immagine, infatti nel momento in cui egli "comincia a cercare e ad avvicinare immagini o cose uguali è segnale che la sua mente sta raggiungendo il concetto di uguaglianza" (G. Honneger Fresco, *Un nido per amico*).

Gli oggetti e le immagini devono sempre far parte del mondo da lui conosciuto, oggetti che vede e che usa. Il numero non deve mai essere eccessivo (da quattro a un massimo di sei).

Nella presentazione si procede estraendo dapprima le immagini e disponendole da sinistra verso destra o dall'alto al basso (senso dell'andare a capo nello scrivere).

Nell'estrarre le immagine l'educatore potrà dire: "Immagine di... piatto", poi si procederà all'appaiamento con gli oggetti, nominandolo: "Piatto".



Nomenclatura copia oggetto reale con immagine non identica Gli animali della savana

Con il tempo si possono aumentare le categorie di oggetti reali, aumentando la conoscenza del mondo del bambino. Una proposta interessante è quella inerente la presentazione di strumenti dei mestieri o di attività (*strumenti del dottore: termometro, cerotto, sciroppo, stetoscopio... Strumenti della sartà: metro, spilli, ditale, ago... Strumenti musicali...*).

Appaiamento copia oggetto reale con immagine identica

Dai 18 mesi in poi, come abbiamo detto in precedenza, il bambino aumenta progressivamente il suo vocabolario e la sua “fame di parole”, per arrivare intorno ai due anni all’esplosione del linguaggio. In questo periodo è cura degli educatori arricchire le proposte di attività. Le dimensioni delle schede si riducono (13x20) per poter essere maneggiate con facilità dai bambini.

In questa fase il bambino ha una maggiore conoscenza del mondo e una capacità maggiore di astrazione, quindi possono essere presentati come oggetti delle riproduzioni o dei modellini, che il bimbo individuerà come rappresentativi.

Si deve aver cura nella selezione degli oggetti di rispettare gli stessi principi relativi alle immagini (proporzione, aderenza alla realtà, bellezza).

In questa fase oltre all’esplosione del vocabolario, si assiste nel bambino all’esplosione della grammatica: il bambino inserisce progressivamente nella frase articoli, aggettivi, pronomi, acquisendo gradualmente la padronanza della morfologia della lingua madre. Quindi nella presentazione dell’attività si farà attenzione alla globalità del linguaggio, arricchendo progressivamente la presentazione di dettagli preziosi.

Inoltre la dimensione relazionale cambia. L’intimità necessaria nelle prime presentazioni non è più centrale. Si può presentare l’attività ad un piccolo gruppo, procedendo in quella che viene definita *Lezioncina*. Si partirà da macro-categorie per arrivare a classificazione sempre più dettagliate.

Alcuni esempi: frutta, animali della fattoria o della savana, animali del bosco mezzi di trasporto...

Appaiamento copia oggetto reale con immagine non identica

Quando l’educatore ritiene opportuno è possibile presentare questa tipologia di nomenclatura.



Appaiamento oggetto reale con immagine non identica. Gli agrumi

Aumentando nel bambino la capacità di astrazione e di simbolizzazione aumenterà la capacità di creare connessioni e relazioni.

Appaiamento immagini uguali e Appaiamento immagini uguali con stringa del nome scritto (scheda muta e scheda parlata)

Le serie di immagini possono essere raccolte in cartelline di cartoncino con simbolo rappresentante la categoria sulla copertina magari disegnato, possono essere lasciate a disposizione dei bambini totalmente o in parte nell'angolo del linguaggio o riposte e prese dall'educatore all'occorrenza. Queste scelte dipendono dal progetto della comunità educante basate sull'osservazione del gruppo reale dei bambini.

La presentazione avviene per serie singole.

CONCLUSIONI

Come ci ricorda Prisca Melucco, le nomenclature sono un valido aiuto se "diversificate, belle e interessanti", assolvendo a una funzione sensoriale

(riconoscimento visivo), favorendo l'organizzazione spaziale (grazie all'agibilità del materiale) e compito principe, costituendo un materiale imprescindibile nel sostenere la formazione del linguaggio e l'arricchimento culturale.

Nel sostenere il bambino costruttore del linguaggio (Melucco). ■

BIBLIOGRAFIA

G. Honneger Fresco, *Un nido per amico. Come educatori e genitori possono aiutare i bambini a diventare sé stessi*, La Meridiana, Bari, 2007.

P. Melucco, *Le nomenclature*, in www.montessoriinpratica.com

P. Melucco, *Flaminia Guidi raccontava*, www.montessoriinpratica.com

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

T. Ripping, *Materiale linguistico nel nido Montessori*, «Vita dell'infanzia», 54, 2005, 9/10, p. 39.

Alla scoperta del linguaggio La scatola del mare

VIVIANA VITALE – *Mamma e pedagoga cresciuta negli scout tra natura e musica. Specializzata nel metodo Orff-Schulwerk per l'insegnamento della musica. Ha aperto un asilo nido a Metodo Montessori e asilo del mare e del bosco in Calabria, dopo aver seguito il corso 0-3 con la Fondazione Montessori Italia.*



Quando tanti anni fa capii di amare il lavoro educativo ero davvero una giovane ragazza amante della natura e dell'infanzia. Incontrai due sorelle autistiche, chiuse nel loro mondo ma aperte a quello sonoro, fatto di suoni sintonizzati, di parole disordinate ma sensate. E così iniziai a creare motivetti sonori, materiale visivo per aiutare le mie amiche a sintonizzarsi con il mondo circostante. Si sentiva nell'aria una nuova musica. La formazione e la pratica, nelle varie strutture che mi hanno ospitato come educatrice, mi hanno aiutato a consolidare delle esperienze proprio nell'aria linguistica e sonora. Ho sempre avvertito una certa propensione verso delle particolari attività tutte riconducibili all'area del linguaggio, cercando di offrire materiale esperienziale che rafforzi proprio questa area di crescita e di apprendimento.

Durante il corso proposto da Fondazione Montessori Italia, ho adoperato alcuni materiali dedicati al linguaggio e, con mia grande sorpresa, ho scoperto di averli già creati, riadattati e utilizzati nella mia attuale esperienza lavorativa, senza averlo mai visto fare precedentemente da educatori in asili a metodo specifico piuttosto che da acquisizioni formative dirette.

Nel mio nido *Bambini al Centro* di Montepaone Lido in provincia di Catanzaro, ci sono molti bambini che non parlano o che parlano poco e male. Ormai sembra ci sia un cambiamento rispetto all'evoluzione del linguaggio in alcuni bambini. È come se venissero anticipati, come se per essere un ottimo genitore bisogna sostituirsi

a loro. Per alcuni di questi bambini il nido è l'unico posto in cui poter sentire quella voce interna, quell'eco, quella spinta necessaria a sentire il bisogno di parlare, comunicare ed entrare in relazione.

Nel bambino il processo d'apprendimento è inconscio e avviene attraverso l'assorbimento di tutto quello che è presente nell'ambiente. Maria Montessori elabora il concetto di mente assorbente, che permette al bambino di assimilare ciò che è esterno a sé, in un ambiente parlante. Certo, se il bambino vive in un ambiente dove le poche parole o il linguaggio dialettale sono gli unici stimoli, userà soltanto quelle parole, ma se vive in un ambiente di linguaggio colto o di vocabolario ricco, il bambino potrà fissarlo e farlo suo. L'ambiente ha dunque una grande importanza, confermando ciò che la Montessori ha sottolineato più e più volte: *"l'amore per l'ambiente è il segreto di tutti i progressi dell'uomo"*. Ma allo stesso tempo non vi è dubbio che, nonostante l'ambiente in cui vivrà, un bambino acquisirà spontaneamente il linguaggio verbale.

Nel nostro progetto educativo di *outdoor education* (asilo del mare e del bosco) offriamo ai bambini la possibilità di vivere la natura maestra, quella che insegna al bambino la parte che agli adulti pare la più difficile del linguaggio. Invece per i bambini risulta interessante soprattutto dai 3 ai 5 anni. Imparano così nomi e aggettivi, avverbi, verbi e declinazioni, e tutte le accezioni del linguaggio. Così, in modo spontaneo e naturale, il bambino assimila e impara tutto ciò attraverso il miracoloso lavoro della natura maestra.

Il bambino è veramente un miracolo, vedremo una coscienza che lentamente si sveglia e pian piano prende il sopravvento. Verso i sei mesi il bambino produce i primi suoni sillabici che continuerà a pronunciare per un certo periodo. Verso i dieci mesi inizia a capire che quei suoni emessi dall'adulto sono rivolti a lui per uno scopo. E così ad un anno di età le prime parole che il bambino pronuncia sono del tutto intenzionali, egli non è ancora in grado di pronunciare bene tutti i suoni, ma balbetta. Suo balbettio adesso ha uno scopo: il bambino sviluppa un'intelligenza cosciente. In questo momento la sua mente è ricca di idee ma egli ha la consapevolezza di non essere in grado di comunicarle adeguatamente. In questo periodo delicato l'adulto deve aiutarlo parlandogli con un linguaggio chiaro, esatto, senza imitare quei balbettii da lui utilizzati. Non c'è ragione quindi di rivolgersi a lui con un linguaggio scorretto poiché egli raggiunge da sé la conoscenza dei nessi grammaticali. A circa un anno e mezzo scopre che tutte le cose hanno un nome e può comunicare con il mondo. Ed ecco che arriva la conquista del linguaggio, la possibilità di comunicare con gli altri rappresentano un passo fondamentale sulla via dell'indipendenza. Fino ad arrivare, alla fine del secondo anno di età, ad una improvvisa esplosione di parole, tutte pronunciate alla perfezione, che sono disposte in un determinato ordine. Dopo i due anni le frasi diventano sempre più complesse. Il bambino svolge questo lavoro guidato da un maestro interiore con gradualità e logica.

Negli ultimi anni ho visto un rallentamento di questo naturale percorso. È stato necessario inventare, costruire, presentare nume-

rosi materiali utili ad aiutare quei bambini un po' in ritardo, forse bloccati nella fase dell'esplosione in cui si mette in "moto", attraverso la parola, il linguaggio.

Nomenclature classiche, famiglie di animali, lettere, canzoncine e filastrocche, ma la più rappresentativa nel mio contesto è sicuramente La scatola del mare, nata quando il mare mi mancava e avevo bisogno di sognarlo, di sentirlo, di immaginarlo.

Una scatola fatta di conchiglie, di acqua salata e sabbia dove il bambino può provare molteplici esperienze sensoriali. Proprio come dice Maria Montessori, il bambino deve usare tutto il corpo per imparare. La scatola del mare è una grande scatola-vassoio che contiene un barattolo in vetro pieno di sabbia, una scatola con dentro un tappeto azzurro marino, un vassoio argentato che riflette l'azzurro su cui viene versata la sabbia, conchiglie di diverse famiglie, stella marina, granchio, un pesciolino e un polipo da poggiare in fondo al mare, delle pietre, una rete del pescatore con dentro "storie" che rimangono incastrate... da cui nasce un racconto, un viaggio, un sogno, e al centro una grande conchiglia madre che accompagna il nostro viaggio con il suono delle onde. Mi piacerebbe farvi sentire il rumore delle onde, dalla conchiglia più grande, che riempie l'orizzonte, di questo mare chiuso un'attività quasi magica.

La scatola del mare è una scatola in metallo che riflette i colori del materiale utilizzato. Provoca una reazione ottica molto particolare.

Prima si stende un tappeto azzurro su cui poggiare la scatola e man mano si sistemano i tappeti di diverso colore perchè di diversa profondità. Poi si apre il barattolo della sabbia e si riempie la scatola.

L'attività consiste nell'elencare i materiali proposti, specificando il nome di ogni elemento presente, accarezzarlo e posarlo nei vari ambienti offerti, sabbia e mare. Iniziano ad uscire i vari abitanti del mare collocati negli spazi giusti: il granchio è sulla spiaggia, la stella marina sul fondo del mare... Il polipo è nel mare profondo insieme ad una tartaruga marina e diverse conchiglie, l'ultima la più grande dà la possibilità appoggiandola all'orecchio di ascoltare il rumore delle onde. E poi lasciarsi trasportare da una breve storia marina all'interno dell'unico oggetto non naturale e cioè una rete da pesca, all'interno della quale si trovano doni del mare, storie fantastiche da far vivere per qualche istante.

In ultima analisi, mi sembra essenziale ricordarsi che ogni bambino ha i suoi tempi. Conoscere le tappe evolutive del bambino è importante, ma rimanere rigidamente ancorati ad esse e pretendere che entro certi tempi il bambino abbia forzatamente compiute determinate acquisizioni porta solo ansia, timori e frustrazione. L'approccio ideale quindi è conoscere quali progressi appartengono a ogni periodo, e poi, in base al bimbo reale che si ha davanti, adeguarsi. Questo vale soprattutto nel caso del linguaggio, dove a fare davvero la differenza sono il contesto e il sostegno che il bambino può ricevere. *"Il bambino è dunque chiaro, non eredita un prestabilito modello di linguaggio, ma la possibilità di costruirne uno attraverso un'inconscia attività di assorbimento"* (M. Montessori, *La mente del bambino*). ■



Prima del disegno libero

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





“Il cosiddetto disegno libero non entra nel mio metodo: io evito le prove immature, inutilmente affaticanti e gli spaventosi disegni tanto in voga nelle scuole moderne d’idee avanzate.” (Montessori, 2014)

Maria Montessori apre in questo modo il capitolo Il disegno e l’arte rappresentativa utilizzando un’affermazione forte per oggi, così come lo era stata allora. In merito aveva, infatti, ricevuto diverse critiche, perchè il suo metodo sembrava *“una limitazione schiavistica [...] che obbliga i bambini alla composizione di figure geometriche”*. (Montessori, 2014).

Ad una prima lettura anch’io rimasi molto perplessa e conclusi, frettolosamente, che Montessori era da contestualizzare in un chiaro periodo storico, dove si iniziava appena a parlare di disegno libero e a conoscere la parte emotiva ed inconscia del bambino. Conclusi, all’inizio della mia formazione montessoriana, che la Pedagogista aveva davvero fatto tanto per la sua epoca e che forse, sull’aspetto artistico, era stata poco innovativa.

Oggi è indiscutibile, il fatto che il disegno spontaneo, deve trovare uno spazio in un contesto educativo, prendendo in considerazione non solo la parte rappresentativa, ma anche quella emotiva. A partire dai due anni circa, la produzione grafica è infatti, uno dei primi prodotti creativi, una traccia di sè, del proprio movimento e del proprio mondo interiore, unico e irripetibile.

Lo scarabocchio gradualmente evolve fino a diventare disegno rappresentativo, attraverso una serie di tappe precise che sono esplicative dello sviluppo psico-fisico del bambino ed è solo intorno ai 5 anni che si delineano disegni ricchi di particolari, coerenti nella forma e nel colore.

Alla luce di queste considerazioni, durante il mio passaggio dalla scuola convenzionale, alla scuola a pedagogia Montessori, gli incastri di ferro, indicati dalla Pedagogista per il disegno, erano, a mio avviso, restrittivi per la parte espressiva e ho mantenuto in aula, la possibilità del disegno libero.

Inoltre, avevo osservato che i bambini erano soliti creare un gruppo chiassoso intorno ad un

unico contenitore di colori e che producevano disegni nel caos di un tavolo mal organizzato, tra quantità inadeguate di fogli e pennarelli. Di conseguenza, ho inserito una scatola di colori contenente differenti strumenti grafici: matite colorate, pennarelli, pastelli a cera, pastelli ad olio, matita grigia e gomma. I principi del metodo mi avevano indotto ad offrire questo materiale in un’unica quantità, tutelando l’attività individuale e la libera scelta.

Ma questo primo passaggio non è stato sufficiente: la scatola dei colori anche se utilizzata individualmente, non era funzionale. Osservavo voracità nel prendere fogli, non tanto per lasciare traccia di sè, ma per riempire la cartellina dei disegni e per avere “un tanto” da portare a casa. La produzione si riduceva a poche righe, senza progettualità, concentrazione e piacere nella produzione. I colori cadevano a terra, i fogli si stropicciavano, le manine erano insicure. I tratti erano marcati e i movimenti poco fluidi.

I bimbi mi apparivano persi in una proposta didattica ancora non adatta a loro. Il materiale così esposto, non offriva uno spazio per il disegno “geometrico” montessoriano, ma nemmeno per il disegno libero espressivo. Era evidente che i bambini non erano pronti per utilizzare gli strumenti utili alla rappresentazione grafica e inoltre, gli incastri di ferro venivano utilizzati sporadicamente.

In seguito a questa esperienza, conclusi che se il disegno libero è una conquista, allora non è possibile inserire tutto il materiale grafico a priori, ma occorre una gradualità, capace di accompagnare realmente lo sviluppo del bambino e il suo prodotto grafico. A questo punto, mi è stato chiaro il concetto che Montessori intendeva delineare, dimostrandosi innovativa anche in questo ambito: *“Noi non insegniamo a disegnare disegnano, ma dando l’opportunità di preparare gli strumenti dell’espressione. Io considero questo un vero aiuto al disegno libero che non essendo inefficace, nè incomprendibile, incoraggia il bambino a continuare”* (Montessori, 2014).

Ecco il senso degli incastri di ferro, da presentare nell’ambiente, non solo con il foglio bianco quadrato della grandezza dell’incastro, ma anche

con fogli di varie misure e colori su cui realizzare una vera composizione di forme. Accanto agli incastri di ferro si dispongono le matite colorate, suddivise per colore, molto attraenti per il bambino, ma solo se curate e ben presentate.

Oggi, le matite triangolari, facilmente reperibili sul mercato, sono un notevole invito per la corretta presa tripode dinamica.

Gli incastri di ferro, con i vari accessori, offrono la possibilità di definire contorni, di colorare e di consolidare una sequenza di movimenti che parte dall'organizzazione degli strumenti sul tavolo, per arrivare all'impugnatura della matita e alla corretta esecuzione di un tratto.

Per il bambino, all'inizio del suo percorso grafico, il contorno che definisce una forma, è assai più attraente del colore. Ma in un secondo momento, le forme colorate richiamano addirittura la realtà: *“Indovina che cos'è?”* mi chiede Federico di 4 anni anni mostrando il disegno di un perfetto triangolo verde. *“È un albero di Natale!... Adesso aggiungo tanti cerchi piccoli e faccio le luci!”*.

Un'altra attività preparatoria al disegno libero descritta da Montessori è la costruzione con la carta (Montessori, 2000): su carta bianca vengono tagliate forme geometriche da utilizzare per la composizione di figure. Il prodotto finale viene incollato e colorato aggiungendo particolari, ma è anche possibile comporre rappresentazioni artistiche ritagliando carte colorate (Montessori, 2014), sperimentando così varie combinazioni di colore. Il metodo suggerisce, dunque, proposte graduali diverse, se si tratta di forma o di colore o di entrambi: *“Per i colori noi mettiamo i pennelli e acquerelli, con cui è possibile rappresentare disegni, anche senza averne preparato i contorni, diamo anche pastelli e mostriamo come si devono usare”* (Montessori, 2014).

La pittura trova dunque in un'aula a metodo, uno spazio ben preciso e qui Montessori sembra suggerire un momento espressivo offrendo la possibilità di disegni senza contorni definiti dall'adulto. Ma è necessario, per evitare di scivolare nello stesso caos del disegno libero non preparato, strutturare una gradualità di proposte anche per la pittura, mostrando al bambino come si usa e offrendo il tempo necessario per la sperimentazione.

Mettendo insieme il mondo educativo scolastico e quello riabilitativo psicomotorio, entrambi

ambiti della mia professionalità, ritengo opportuno iniziare con la pittura a tempera a muro. In piedi, con il braccio sollevato, il bambino mantiene un importante controllo posturale esercitando il movimento della parte dominante. L'impugnatura del pennello prevede la presa tripode sul punto di incontro tra la parte metallica e quella di legno del pennello. All'inizio, si tratta di scoprire tracce e modulazione del tratto: non servono molti colori, perché l'attenzione è sulla forma e sono sufficienti i colori primari. Successivamente, quando il bambino acquista sicurezza anche sull'uso autonomo di tutto il materiale, si possono scoprire, attraverso i miscugli, colori diversi ed ampliare le possibilità espressive.

Dalla pittura a muro, il bambino può passare al tavolo utilizzando l'acquerello, materiale più complesso che implica maggiore precisione attraverso l'uso dell'acqua.

La pittura è un'ottima occasione come spazio espressivo personale, ma anche per il controllo posturale, l'esercitazione oculo-manuale, lo sviluppo della motricità fine e la modulazione della pressione. Per questo solitamente offro al bambino, in seguito ad un momento libero, anche un momento guidato attraverso semplici consegne di riempitura e tracciati. È inoltre interessante cogliere il tratto personale di ogni bambino che sentendosi riconosciuto, migliora e consolida il suo stile artistico.

Le proposte preparative alla rappresentazione non sono ancora finite. Montessori suggerisce addirittura l'utilizzo della creta finalizzato alla realizzazione di oggetti: *“Si dà al bambino una tavoletta di legno con un pezzetto di creta appoggiata sopra e si attende l'opera sua”* (Montessori, 2000). Con un pezzo di creta tra le mani, la libera espressività si manifesta immediatamente, ma mostrare come si modella un piccolo vaso, consente anche di stimolare la progettualità, la concentrazione, la motricità fine. A questo proposito la tecnica del colombino è particolarmente efficace come del resto lo sarebbe il tornio, se non fosse difficile da reperire e poco economico.

Sono quindi molti i materiali da inserire in aula prima del disegno libero: gli incastri di ferro, la costruzione di figure con forme geometriche, la pittura e la creta. Ogni materiale, di fatto, consente una propria espressività. Una maestra at-



tenta saprà cogliere ciò che il bambino dice di sé attraverso la sperimentazione dei vari strumenti, ma parallelamente si tratta anche di preparare il bambino a espressioni sempre più complesse come il disegno rappresentativo.

“Per concludere, il miglior modo di esercitare un’influenza sul disegno non è di lasciarlo libero, ma di preparare i mezzi naturali per produrlo, ossia educare la mano. Il talento si manifesterà spontaneamente. [...] Dobbiamo arricchire l’ambiente di mezzi di espressione e indirettamente preparare la mano alla sua funzione il meglio possibile” (Montessori, 2014). ■

BIBLIOGRAFIA

Montessori, M. (2000). *Il metodo della pedagogia scientifica applicata all’educazione infantile nelle case dei bambini*, Roma, Ed. O.N.M.

Montessori, M. (2014). *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti.

Associazione Europea disgrafie (2014). *Manuale A.E.D.*, Edizione unica.

Venturelli, A. (2016). *Scrivere: l’abilità dimenticata*, Milano, Mursia.

Fantuzzi, P. e Tagliazucchi, S. (2015), *Laboratorio grafomotorio*, Trento, Erickson.



Psicoaritmetica: un materiale emozionante

ADA ALIAGA – *Insegnante di scuola dell'infanzia, lavora con i bambini in età pre-scolare da undici anni. Di recente si avvicina al metodo Montessori e, dopo due anni di formazione, è finalmente arrivato il momento di mettere in pratica i preziosi insegnamenti acquisiti durante il corso.*



Maestra che numero è questo? Quanti maschi/ femmine siamo oggi? Quanti anni ha Mattia? e Michele? I bambini, fin da piccoli, sono molto attratti dai numeri e dalle quantità. Anche se non hanno ancora facoltà di associare un numero

alla quantità corrispondente, vogliono sapere se sono “tanti o pochi”, se “5 è più grande di 3 o di 4”, ecc. Ricerche scientifiche dimostrano che già alla nascita il neonato distingue “l’uno” dal nulla e dal “tanti”.

Purtroppo però la matematica si rivelerà presto una materia impegnativa, per non dire detestabile. Se chiediamo quale fosse la materia più odiata a scuola, la maggior parte degli adulti risponde senza esitare, la matematica. Maria Montessori, fra i tanti meriti, ha avuto quello di aver saputo trasformare la matematica in un’attività in grado di provocare un’emozione: “Per imparare bisogna emozionare...”.

Un’emozione intellettuale, si intende, che è quella della scoperta e dell’apprendere come risultato del proprio ragionamento. La matematica, grazie a Maria Montessori, non è più un concetto astratto o una materia da imparare a memoria, ma un sapere tangibile, veicolato attraverso il materiale.

Il materiale montessoriano infatti, accompagna il bambino nella scoperta dei primi segreti dell’aritmetica attraverso i sensi, in particolar modo la vista e il tatto. La percezione tattile provoca un’emozione, in grado di radicarsi facilmente nella memoria dei

bambini. Quella stessa emozione sarà spontaneamente associata ai concetti matematici proposti.

Nella scuola dove ho lavorato fino all'anno scorso ho avuto l'opportunità di introdurre alcune attività del Metodo, nell'ambito della "psicoaritmetica". Purtroppo, non essendo una scuola a indirizzo Montessori, ho dovuto accontentarmi del poco materiale che avevo a disposizione. Di seguito riporto alcuni esempi:

LE CIFRE SMERIGLIATE 10 cartoncini o tavolette su cui sono incollate 10 cifre, da 0 a 9 in carta vetrata. Possibilmente la cifra dev'essere spostata a destra, per lasciare alla mano sinistra il posto per tenere ferma la tavoletta.

I FUSELLI 45 bastoncini di legno contenuti in una scatola, anch'essa di legno, divisa in dieci scomparti (da 0 a 9).

MARCHETTE/GETTONI Si presenta una scatola contenente cartoncini con numeri da 1 a 10, e 55 marchette tutte dello stesso colore.

Le caratteristiche in grado di determinare l'efficacia di questi materiali, e più in generale di tutto il materiale del Metodo, sono il fatto di essere presenti in un solo esemplare, di essere belli e quindi accattivanti, e di isolare una qualità per volta, e nel caso della psicoaritmetica di presentare una difficoltà alla volta.

Pur avendo dovuto saltare il passaggio delle aste della lunghezza, per le ragioni di cui sopra, ho potuto constatare che le cifre smerigliate sono uno strumento molto efficace per far sì che i bambini comincino a dare un nome ai simboli delle quantità. In seconda battuta, sia i fuselli che i gettoni hanno risposto egregiamente alla loro naturale propensione e istintivo desiderio di contare.

In base alla mia esperienza, e secondo la mia personale opinione, la prerogativa più affascinante del materiale di psicoaritmetica è che in esso è contenuto il controllo dell'errore. Il bambino è infatti agevolato dal materiale stesso a prendere coscienza dell'eventuale sbaglio, e quindi si attiverà in completa autonomia, al fine di correggerlo.

"Nella vita e nella scuola deve entrare il principio che non è importante la correzione ma il controllo individuale dell'errore, che ci dice se abbiamo ragione o no. Io devo sapere se ho lavorato bene o male, e, se prima avevo considerato l'errore con leggerezza, ora esso mi diventa interessante. Nelle comuni scuole un alunno sbaglia senza saperlo, inconsciamente e con indifferenza, perché non è lui che corregge i propri errori ma è l'insegnante che se ne incarica." (M. Montessori, *La mente assorbente*)

Tutto inizia con la curiosità. È questo il primo effetto che ho constatato quando ho presentato per la prima volta ai bambini il ma-

teriale di psicoaritmetica. La curiosità si manifesta con un'immobilità contemplativa, spesso più che gradita da parte delle maestre, accompagnata da quel inconfondibile e genuino stupore che si può osservare solo negli occhi di un cucciolo di essere umano. Posti di fronte a questo materiale sconosciuto, la prima reazione dei bambini è quella di fermarsi nello svolgimento delle loro attività. La curiosità aumenta quando li si invita a toccare il materiale e li si consente di farlo liberamente, per quante volte desiderino.

È importante poi, come peraltro avviene per qualsiasi materiale del Metodo, che il bambino riponga il materiale stesso al proprio posto dopo averlo utilizzato. Questo aspetto provoca un duplice beneficio: chi sta utilizzando il materiale impara a doverlo rimettere a posto, e chi lo utilizzerà dopo di lui, impara a saper attendere il proprio turno e a rispettare la fine del lavoro del proprio compagno.

Una volta esaurita la curiosità, si passa a un altro materiale, ripetendo da capo l'esperienza. Tutto ciò avviene in un'atmosfera di magico silenzio e intensa concentrazione. Dopo qualche tentativo, e un po' di fortuna, l'attività dei bambini assume quasi le sembianze di una sessione di meditazione, in cui lo sviluppo cognitivo, motorio ed emotivo, si fondono in un unico flusso energetico. Ho inoltre avuto modo di notare con piacere, che alla fine dell'attività resta nei bambini una profonda e visibile soddisfazione. Un risultato che da maestri ci fa sentire in armonia con loro, in quanto la loro soddisfazione è la stessa che noi proviamo nel vederli apprendere in autonomia, senza la necessità del nostro intervento attivo, ma pur sempre affiancandoli e guidandoli nell'apprendimento.

Il mio stupore più grande è stato quello di vedere alcuni bambini svolgere operazioni aritmetiche (addizione e sottrazione, fino al numero 10) senza che queste fossero oggetto di una lezione, ma al contrario, assistere al "miracolo" dello sviluppo naturale di capacità, giustamente considerate complesse, specie per i bambini in età prescolare.

I bambini, poco dopo i primi esercizi avevano già acquisito una sorta di memoria visiva. Con le marchette, per esempio, erano in grado di rispondere alle mie domande del tipo "quanto fa 3 più 1?" a colpo d'occhio. La risposta "4, maestra" arrivava senza esitazioni.

I bambini lavoravano individualmente, ognuno facendosi guidare dalle proprie capacità e i propri interessi. Alcuni si sono divertiti a trascrivere le operazioni di addizione e sottrazione su un foglio.

Tutto ciò mi ha fatto ricordare il pensiero di Maria Montessori, che non amava definire *metodo* la sua proposta didattica, ma preferiva usare espressioni quali *aiuto alla vita*, o *sostegno allo sviluppo del bambino*, in quanto le riteneva più idonee alla funzione che riteneva dovesse essere attribuita all'insegnamento. In altre parole, un naturale processo di sviluppo delle competenze infantili. ■

I Telai delle Allacciature nella Vita Pratica

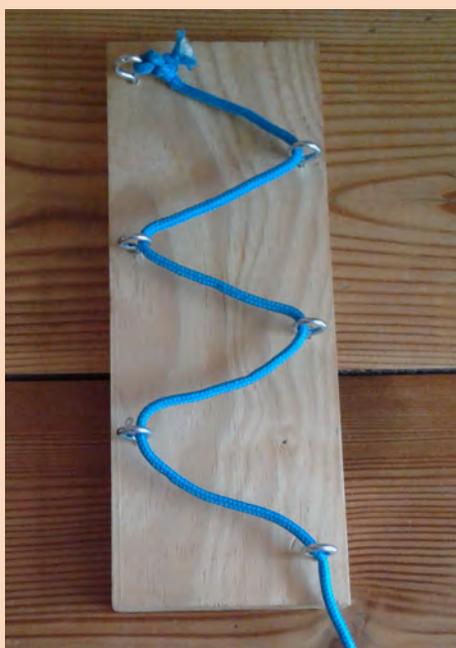
MANOLA RETROSI – *Educatrice di nido e maestra alla Casa dei Bambini, formata con il metodo Montessori per la fascia 0-6. Formatrice per la Fondazione Montessori Italia da quest'anno. Si occupa dell'autocostruzione del materiale secondo i principi Montessoriani, per lo sviluppo del bambino utilizzando,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



I telai come le tavolette delle allacciature, sono degli esercizi preliminari per la cura della persona, in quanto favoriscono lo sviluppo dell'autonomia del bambino. Il lavoro sul telaio infatti non è fine a se stesso, ma ha lo scopo di far esercitare il bambino in un'attività che poi gli servirà per la cura della sua persona. Attraverso la scomposizione dei singoli atti, il movimento si rafforzerà e sarà automatizzato trovando un'applicazione giornaliera nello spogliarsi e nel svestirsi. Allacciare e slacciare, infatti è un esercizio applicato nella pratica della vita quotidiana.

Il fatto di allacciare sempre dall'alto verso il basso, eseguendo ogni singolo passaggio più volte, è utile per creare un flusso ordinato e per interiorizzare ogni singolo movimento, inoltre, è un lavoro che viene fatto sempre da sinistra verso destra per favorire la comprensione del senso della scrittura.

I telai come le tavolette, sono presentati singolarmente al bambino, secondo un ordine crescente di difficoltà, in base ai suoi bisogni e interesse e saranno esposti sempre nello stesso posto, nell'ambiente e alla sua portata.



ALLACCIATURE: PRIMA E SECONDA TAVOLETTA

Età: Questo materiale è pensato sia per i bambini all'ultimo anno di asilo nido, che per i più piccoli della Casa dei bambini. Sarà cura della maestra proporre il materiale ai bambini che mostrano interesse per questo tipo di lavoro.

Materiale: Si tratta di due tavolette di legno, con uno spessore di 1,5 cm, con un'altezza che misura 23 cm e una larghezza che misura 9 cm. Lungo i lati della sua altezza sono infilati gli occhielli a vite, nella Prima Tavoletta ne troviamo tre in un lato e tre nell'altro, ma non sono speculari. Sul primo occhiello è annodato solo un laccio turchese da scarpe tubolare. Nella Seconda Tavoletta, ci sono sei occhielli a vite su un lato e sei nell'altro, in questo caso gli occhielli sono speculari, ma nella rispettiva fila verticale i colori degli occhielli a vite sono disposti in modo alternato, occhiello argentato e occhiello dorato, occhiello argentato... e così via. Nei primi due occhielli orizzontali sono annodati due lacci da scarpe tubolari, uno rosa annodato all'occhiello argentato e l'altro rosso annodato all'occhiello dorato, definendo così il punto di partenza del lavoro.

Descrizione: La Prima tavoletta è di fatto, un'attività che possiamo definire di infilatura, ma rientra a tutti gli effetti nei lavori di Vita Pratica, se presentate in successione perché la prima è di preparazione alla seconda e quindi devono essere presentate in ordine di difficoltà crescente. La Prima Tavoletta, prepara la mano del bambino, nonché la sua memoria muscolare e visiva a passare da un lato all'altro della tavoletta, infilando il capo del laccio negli appositi occhielli argentati, da sinistra a destra e dall'alto verso il basso, cosa che di fatto avviene quando si infilano i lacci negli occhielli delle scarpe. Il lavoro si termina, lasciando il laccio libero e ciò che si vedrà dall'alto, sarà un laccio turchese che disegna un zig zag.

La Seconda Tavoletta segue nella prima parte l'identica procedura della prima tavoletta, ossia, il laccio rosa che va infilato negli occhielli argentati da sinistra a destra, dall'alto verso il basso e anche qui si vedrà il laccio rosa che disegna uno zig zag su tutta la lunghezza della tavoletta, ma il lavoro prosegue con un secondo laccio di colore differente, in questo caso è rosso, che andrà infilato negli occhielli dorati, ma il movimento sarà opposto rispetto alla prima infilatura, cioè,

il laccio rosso, andrà da destra verso sinistra, ma sempre dall'alto verso il basso. Il disegno dato dai lacci che completano l'infilatura, sarà un incrocio dato da due colori, affinché il bambino possa distinguere in modo chiaro il verso che seguono i due lacci colorati, richiamando così la sua attenzione sull'analisi dei diversi passaggi, utile anche per il controllo dell'errore. I due colori dei lacci aiuteranno poi il bambino a comprendere meglio la struttura di come si formerà il fiocco, particolare quest'ultimo che si rifà al Telaio delle Allacciature con i fiocchi.

Scopo diretto: infilare e sfilare i lacci, cura della persona.

Scopo indiretto: coordinamento oculo manuale, opposizione pollice-indice per la preparazione alla scrittura, sviluppo muscolare, sviluppo della concentrazione, della volontà e dell'intelligenza. Favorire l'autonomia e l'indipendenza.

Controllo dell'errore: a ogni colore di laccio corrisponde un colore di occhiello a vite, quindi il controllo è dato dal materiale.

Punto d'interesse: far entrare e uscire il laccio da un occhiello all'altro e osservare il disegno del zig zag e il disegno dell'incrocio che risultano alla fine dell'infilatura. ■



