



Maria Montessori.
Un cambio di paradigma dell'educazione
Maria Montessori.
For a change of educational paradigm

Sandra Elia
MIUR
sandra.elia@istruzione.it

ABSTRACT

This paper analyzes the pedagogical thinking of Maria Montessori and the evidence of her method. The educator gives to the teaching-learning process a decisive role in any deliberate action with transformative educational purposes.

The Montessori Method leads to a new education because it allows the child to build his skills, in progressive autonomy, with his caregiver.

Il presente lavoro si sofferma ad analizzare il pensiero pedagogico di Maria Montessori e le evidenze del suo metodo. La pedagoga attribuisce ai processi di insegnamento-apprendimento un'importanza determinante in ogni azione intenzionale con finalità didattico trasformativa. Il Metodo Montessori diviene promotore di un'educazione nuova perché permette al bambino di costruire le sue competenze, in progressiva autonomia, sotto lo sguardo vigile dell'adulto.

KEYWORDS

Autonomy, Montessori Method, Skills.
Autonomia, Metodo Montessori, Competenze.

Introduzione

L'attenzione per la realtà infantile è uno degli aspetti peculiari della nostra cultura contemporanea. Non solo il bambino diventa il fulcro principale di alcune istituzioni della società, come la famiglia e la scuola, ma alla centralità sociale così conferitagli si accompagna la "scoperta dell'infanzia" come specifico e intenzionato oggetto di studio.

Parlare, allora, di cultura del bambino implica il superamento di concezioni che facciano a meno del principio di contestualizzazione delle esperienze di crescita e di vita, assolutizzando un'immagine particolare e a basso tenore di problematizzazione dell'infanzia che, surrettiziamente, sostiene una sua azione di modificazione in direzione di fini e valori che non appartengono a questa età della vita, ma che sono desunti pressoché in via esclusiva dal mondo adulto. L'esito inevitabile di impostazioni di tal genere è l'ignoranza (sia come "non conoscenza" che come "azione dell'ignorare") delle vere esigenze dell'infanzia.

L'obiettivo di questo lavoro è restituire al bambino il suo diritto a ricoprire il ruolo che gli spetta nell'impervia avventura del suo sviluppo, rendendolo partecipe nella determinazione delle proprie esperienze e del ritmo della propria evoluzione. Per raggiungere tale obiettivo è, pertanto, necessario riuscire a promuovere e a instaurare una comunicazione aperta fra l'educatore e l'allievo, in modo che entrambi imparino a valorizzare l'autonomia.

Il primo passo consiste nel procedere all'attenta osservazione del bambino che, notoriamente, ha sempre rappresentato il punto di partenza delle riflessioni pedagogiche della grande interprete della pedagogia dell'infanzia, Maria Montessori la quale sostiene che "non è l'educazione che deve preoccuparci ma è il bambino. Invece praticamente esso, come personalità, scompare quasi totalmente sotto l'educazione: e ciò non solo nelle scuole, ma in ogni luogo [...]; e nelle coscienze si può ben dire, l'educazione si sostituisce al bambino" (Montessori, 1970, p. 10).

Il concetto di osservazione obiettiva del bambino alla scoperta della sua unicità e spontaneità diviene il punto di partenza, come più volte dichiarato, della sua pedagogia che permette, appunto, di analizzare obiettivamente il percorso evolutivo, sociale, psicologico e culturale dell'allievo.

Compito dell'adulto sarà quello di agire nel profondo, catturare la vera essenza dell'uomo bambino e portarla alla luce. Questo potrà accadere solo grazie a un'attenta, puntuale e scrupolosa conoscenza del bambino che si ha di fronte.

"In alcuni passi dei suoi testi Montessori adotta uno stile narrativo riportando episodi da lei stessa osservati attraverso i quali tratteggia i caratteri psichici di una infanzia che si rivela nella sua ricchezza costruttiva. Tali narrazioni, con il commento che le accompagna, possono essere lette come il diario di una scienziate, instancabile viaggiatrice, appassionata studiosa della vita psichica dell'essere umano [...]. Montessori [vuole] vedere i fatti, registrarli ed interpretarli al fine di comprendere i bisogni dei bambini e il modo in cui essi costruiscono la loro conoscenza dell'ambiente e le relazioni con gli adulti; sono il frutto di una osservazione puntuale, infaticabile, mai soddisfatta, che unita a conoscenze scientifiche ed immaginazione, la mette sul 'sentiero delle scoperte'" (Trabalzini, 2014, p. 31).

1. Un nuovo paradigma dell'educazione

Le tre opere di seguito citate da Cives racchiudono il pensiero rivoluzionario della pedagoga italiana, che conduce sulla via rivelatrice del bambino come punto da cui partire per fondare una nuova educazione.

“Il ‘Metodo’ rimane l’importante mai smentito punto di riferimento per tutta la lezione montessoriana. Il ‘Segreto dell’infanzia’ a torto trascurato, si pone come anello intermedio tra il ‘Metodo’ e le prospettive della ‘Mente assorbente’” (Cives, 2008, p. 16).

È, in particolare, sul Metodo che si concentra l’attenzione degli studiosi internazionali e nazionali, generando un’ampia critica che ha originato l’altalenante successo dell’opera montessoriana. Di seguito, citiamo solo alcuni degli studiosi che offrono il loro contributo, con monografie ed indagini, sul pensiero pedagogico della studiosa di Chiaravalle.

Nel contesto internazionale Montessori riscuote critiche e successi. Kilpatrick, allievo di Dewey e maggiore esponente della cosiddetta educazione progressista americana, scrive sul metodo Montessori dopo aver compiuto un attento esame della traduzione in inglese del “Metodo” ed effettuato l’osservazione in una classe Montessori a Roma. Egli (Kilpatrick, 1914) sostiene che la studiosa non dice nulla di nuovo, anzi, la sua teoria psicologica è indietro di cinquant’anni. Pur riconoscendole l’atteggiamento scientifico nel suo desiderio di sviluppare una pedagogia scientifica basata sullo studio dell’individuo, e che per poter realizzare ciò le osservazioni devono essere compiute su bambini che sono liberi, le avanza la critica di aver limitato le osservazioni alle scuole italiane. Critica, inoltre, i materiali strutturati per essere troppo formali e perché limitano, a suo avviso, il gioco creativo dei bambini e non comprende come il bambino riesca ad apprendere attraverso i materiali e a costruire le sue competenze.

Critico anche Dewey (1953), secondo il quale il primo approccio conoscitivo del bambino a qualsiasi argomento debba avvenire in situazioni tratte dall’esperienza, dirette e familiari, con la manipolazione di materiali grezzi che permettano di progettare qualcosa, di confrontare i risultati con il progetto, creando opportunità per nuovi approfondimenti ed indagini. Ne deriva la critica ai materiali di sviluppo montessoriani ritenuti inadatti perché estranei all’esperienza infantile ed espressioni delle “distinzioni intellettuali che hanno fatto gli adulti” (p. 206).

L’inglese Radice (1920), sostenitrice della Montessori, raccoglie articoli apparsi su *The Times Educational Supplement* da settembre a dicembre 1919, anno in cui Montessori aveva tenuto a Londra il primo di una lunga serie di corsi. Nella prefazione del libro, Radice ricorda che Montessori propone agli adulti non solo un nuovo modo di entrare in rapporto con i bambini, ma una nuova filosofia di vita e aggiunge che la pedagoga è molto attenta alla fragilità dei bambini e non tollera debolezze negli adulti che si occupano di loro, infine non apprezza critiche a priori né il trovarsi mescolata o confusa con altre teorie pedagogiche (Honegger Fresco, 2008).

In Italia la studiosa, soprattutto nei primi decenni del secondo dopoguerra, ha avuto ben pochi convinti fautori e sostenitori come di seguito riportato.

Zanzi (1918) sostiene che il metodo Montessori non esiste, avendo la studiosa ripreso principi già presenti nella pedagogia contemporanea. Accanto all’accusa di mancanza di originalità, vi è poi quella di individualismo imperante nel processo educativo, per cui Montessori non valuterebbe adeguatamente il fatto che le disposizioni di ognuno si manifestano in ambito sociale.

Prezzolini (1919), pur apprezzando il lavoro della pedagoga nella realizzazione pratica delle Case dei Bambini, sostiene l'assenza di un metodo, di un impianto teorico nonché di una pedagogia.

Secondo Spirito (1921) a fondamento del metodo Montessori vi è il concetto negativo di libertà come puro arbitrio e il concetto negativo di educazione, che non potendosi poi realizzare compiutamente rende necessaria la sostituzione della maestra con il materiale didattico. L'errore fondamentale del metodo Montessori di sostituire alla maestra il materiale didattico rende la studiosa di Chiavalle accusabile di naturalismo e meccanicismo nell'attività didattica.

Nel 1922 Gentile, essendo membro della commissione ispettiva che aveva il compito di visitare due scuole elementari della capitale in cui si stava sperimentando, in due sezioni, il metodo Montessori, esprime parere favorevole al fatto che il comune di Roma riceva il sussidio governativo necessario a far proseguire l'esperimento, ma solo nelle prime due classi. Secondo le osservazioni effettuate da Giovanni Gentile (1922) gli aspetti positivi del sistema educativo montessoriano si possono individuare: nella mancanza di passività e uniformità insieme alla pratica dell'autoeducazione, che libera le forze interiori; quelli negativi: nell'atteggiamento individualistico e concentrato dei bambini, nella limitatezza dei mezzi espressivi e nella mancanza, in quarta e quinta classe, di un contenuto medio di cultura. Gentile sottolinea la possibilità e i limiti dell'applicabilità del metodo Montessori, di fatto ritenendolo idoneo solo per i bambini più piccoli nella scuola elementare del tempo.

Non meno attenta è la critica proveniente dall'ambiente cattolico del tempo nella persona di padre Barbera (1946) che sottopone ad attento esame il testo montessoriano *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Il gesuita individua la profonda bontà del metodo nell'organizzazione dell'ambiente, nei mezzi morali e didattici e nel ruolo della maestra, considerato però come avviamento e intuito materno. Critico è invece verso il concetto di autoeducazione che induce a pensare all'indipendenza del processo formativo da ogni fine e principio superiore, così pure considera come improprie le affermazioni relative alla costruzione e trasformazione della personalità del bambino. È, infine, critico nei confronti delle affermazioni più liberali di Montessori relative all'indipendenza del bambino, ribadendo la necessità della disciplina e dell'obbedienza nell'educazione.

Tra gli studiosi che hanno pienamente accolto il pensiero pedagogico di Montessori vale la pena citare Valitutti. In un saggio (Valitutti, 1964) lo studioso, sintetizzando l'eredità della pedagoga, sostiene che ha indicato la via dell'educazione sensoriale come via dell'educazione intellettuale. Sul compito della maestra, egli sostiene che la studiosa non lo abolisce, anzi lo migliora e lo trasforma in quanto ella diviene mediatrice tra l'ambiente predisposto e il bambino: oltre ad essere un'attenta osservatrice nutrita di spirito scientifico, si pone come promotrice dell'uso dei materiali di sviluppo e aiuta il bambino a fare da sé. La Casa dei bambini realizzata dalla Montessori, secondo lo studioso, non è un limbo isolato, ma si caratterizza nell'unità e nello scambio con la società civile e con tutto il successivo sistema d'istruzione e l'educazione montessoriana si pone come aiuto per ciascuno "a conquistare la propria libertà come potenza autoeducatrice" (p. 17). Questo si raggiunge secondo Froebel attraverso il gioco, per la Montessori attraverso il lavoro. Un lavoro che è innanzitutto costruzione di sé che emancipa nella corrispondenza tra scuola e società e che fortifica il bambino, e attraverso di lui l'adulto, in una dimensione di libertà positiva.

Valitutti ha il merito di aver smontato con decisione esaustiva tre classici luoghi comuni delle obiezioni contro la Montessori: la sua presunta negazione del gioco, dell'*homo ludens*, della fantasia, a vantaggio esclusivo della dimensione

lavoro; l'orizzonte individualistico, isolato e isolante in cui sarebbe circoscritto il bambino impegnato nelle attività relative ai materiali strutturati; la dimensione negativa semplicemente naturalistica e polemica della sua concezione puero-centrica della libertà, che impedirebbe una vera crescita personale e culturale (Cives, 2008). Montessori ci presenta, infatti, un bambino che agendo autonomamente ed indipendentemente nell'ambiente, compie esperienze sensoriali, che stimolano immediatamente, senza ulteriore mediazione, lo sviluppo della sua intelligenza perché "i sensi, essendo gli esploratori dell'ambiente, aprono la via alla conoscenza" (Montessori, 1999a, p. 181). Nell'ambiente educativo di apprendimento montessoriano sono importantissimi proprio i materiali/mediatori educativi per la funzione di attivatori e selettori della conoscenza, sono materiali sensoriali che aiutano la classificazione delle impressioni, che il bambino riceve dai sensi: "i colori, i suoni, i rumori, le forme e le dimensioni, i pesi, le impressioni tattili, gli odori e i sapori" (*Ibidem*).

I materiali, che devono incuriosire e richiamare l'attenzione, affinché il bambino si senta attratto e renda la sua esperienza intensa e proficua, sono in grado di produrre un atto di concentrazione tanto da considerarli, non solo materiali utili all'esplorazione, ma anche mezzo di passaggio dalla mente assorbente "allo sviluppo della mente matematica" (Montessori, 1999a, p. 184; cfr. 1999b, p. 194), ed in tal senso tutti questi materiali sono "astrazioni materializzate o materiale matematico basico" (Ivi, 1999a, p. 185).

Il ruolo dell'educatore è, allora, quello di aiutare il bambino all'inizio, a orientarsi tra i tanti oggetti diversi e ad apprendere l'uso preciso dei materiali, che non sono *mezzi didattici* (termine utilizzato nell'edizione del 1909 di *Il Metodo*), ma "*materiali di sviluppo*, volendo indicare strumenti che, liberamente scelti dal bambino, aiutano e favoriscono lo sviluppo interiore, perché corrispondono ai suoi bisogni ed interessi, e non 'mezzi' in cui l'educatrice trova sostegno nella didattica" (Trabalzini, 2003, p. 124). Essi sono, dunque, presentati dall'educatore in forma ordinata, visibile e accessibile. "Sappiamo che produsse una quantità enorme di materiali, e che nella sua proposta sopravvissero solo quelli che suscitavano l'interesse dei bambini [...] un criterio molto valido per garantire l'interesse dei bambini è quello di lasciarli liberi di scegliere tra tante proposte di attività" (Scoppola, 2015, p. 13). Il bambino deve potersi divertire ed esplorarli con piacere, ma essi non sono dei giocattoli costruiti per mero divertimento, ma rappresentano una serie di oggetti scientificamente pensati per un corretto e graduale sviluppo delle capacità motorie e psichiche del bambino (Montessori, 1999b).

La pedagogista pone in gran rilievo l'importanza che assumono i materiali nel nuovo Metodo educativo da lei applicato, proprio in relazione al nuovo ruolo dell'insegnamento e dell'apprendimento. Afferma, infatti, che "si tratta di un radicale spostamento dell'attività che, prima insita nella maestra, con il nuovo metodo è lasciata prevalentemente al bambino" (Montessori, 1999b, p. 164). Il bambino lasciato libero nell'ambiente, tanto nella scelta quanto nell'esecuzione del lavoro, impara attraverso l'utilizzo ordinato e ripetuto dei materiali e con la ripetizione il suo lavoro diviene sempre più preciso, sino all'assoluto perfezionamento. Grazie ai materiali di sviluppo "le funzioni delle operazioni sembrano realtà più collegate con la vita e con i principi morali, che con l'aritmetica. In tali fatti, troviamo l'uomo di fronte alla materia e, guardando alla luce di questa concezione appare la vita sociale con i suoi eventi [...] una ordinata energia formatrice del carattere, che si è sviluppata e che anima l'esecuzione dell'intero lavoro, concedendo – in premio – calma e interiore soddisfazione" (Montessori, 1994,

pp. 88; 394). Montessori si riferisce all'acquisizione da parte del bambino, non solo di conoscenze, ma anche di virtù morali quali la pazienza, la riflessione, la costanza nell'esecuzione dell'azione.

Il materiale ha una valenza meta cognitiva, perché aiuta il bambino a costruire il proprio sapere, cercando di integrare le conoscenze di base con le nuove che egli man mano scopre. "il prefisso psico- che Montessori premette alle sue due opere disciplinari di matematica, si riferisce a un apprendimento che rispetti i processi psicologici spontanei del bambino" (Scoppola, 2015, p. 14). Attraverso le neuroscienze, oggi, sappiamo che il cervello del neonato contiene dei "moduli neuro cognitivi' [...] che sono altamente plastici [...]. Da questo punto di vista Maria Montessori aveva avuto delle intuizioni straordinariamente accurate: per esempio nella nozione di 'organo psichico possiamo cogliere il precursore del concetto che ho sopra esposto di modulo neuro cognitivo, così come nell'idea di 'mente assorbente' ritroviamo l'intuizione dell'enorme plasticità del cervello del bambino" (Piazza, 2015, pp.14-15). Esso, quindi, si modifica in funzione dell'esperienza, di conseguenza al bambino gli educatori devono essere in grado di "fornire un ambiente e del materiale ricco e stimolante ma non distraente, all'altezza delle sue capacità e quindi esigente, ma tollerante all'errore, e che lo faccia sempre protagonista attivo sia nell'apprendimento che nell'insegnamento" (Ivi, p. 19). L'educazione dovrebbe essere in grado di offrire agli allievi gli strumenti adeguati per renderli protagonisti e attivi costruttori della conoscenza perché il processo educativo non può consistere "in una *trasmissione* di conoscenze e valori *da* chi sa di più *a* chi sa di meno, *da* chi è più competente *a* chi lo è meno" (Bruner, 1993, p. 152), l'insegnante non è "un mezzo di trasmissione di conoscenze, ma un evento umano" (Ivi, p. 155).

Da tempo, invece, la scuola italiana si trova ad affrontare quel veloce e perenne cambiamento e trasformazione della società con metodi tradizionali di insegnamento che si rivelano inadeguati e non efficaci¹. In tal senso sarebbe auspi-

1 Nel suo intervento alla partecipazione ai lavori del congresso sul tema "L'origine delle cose, Montessori nella scuola di oggi" Speranzina Ferraro della Direzione generale per lo studente del MIUR, auspicando un profondo rinnovamento e un concreto recupero dell'insegnamento della pedagogista di Chiaravalle nonché delle sue indicazioni all'interno dei percorsi di formazione del personale docente e nei progetti di innovazione portati avanti dalla Direzione e dal MIUR, sottolinea i tanti elementi in comune tra il pensiero di Maria Montessori e la Direzione per lo studente, l'integrazione e la partecipazione, che sono di seguito elencati:

1. "La scuola intesa come 'comunità scolastica', strettamente collegata con la realtà esterna, sia attraverso il coinvolgimento attivo dei genitori, degli altri soggetti, mondo del lavoro e delle imprese, sia attraverso compiti di realtà, che consentono agli studenti di verificare il raccordo stretto della scuola con il territorio e la capacità della stessa di intervenire e risolvere i problemi reali della vita di ogni giorno.
2. La classe come un ambiente-laboratorio, ove ciascuno ha un ruolo da svolgere, sia nel lavoro individuale che in gruppo, ove si apprendono insieme e agendole le principali regole del vivere sociale.
3. La centralità della persona e dei suoi bisogni (e sogni) nel processo di apprendimento e la personalizzazione dell'apprendimento. Non esistono contenuti codificati e decisi a priori, non esiste una didattica unica e rigida con cui intervenire in classe. La scelta dei contenuti è una conseguenza dell'analisi dei bisogni di ciascuno, la didattica è coinvolgente e laboratoriale, in cui ciascuno interviene secondo le proprie caratteristiche di apprendimento.
4. L'insegnante non è il docente disciplinarista che trasmette conoscenze come nel modello tradizionale di insegnamento, ma è una guida, un sostegno, un accompagnatore dell'allie-

cabile una maggiore attenzione a metodologie utili ad abilitare i soggetti a vivere la complessità contemporanea (Fornaca, 2015).

La scuola montessoriana è anche il luogo dove si sviluppa il sentimento sociale, anzi è la società del bambino e in quanto tale richiede l'educazione alla convivenza perché "l'ambiente non deve soltanto rendere possibile la libertà dell'individuo, ma anche la formazione di una società" (Montessori, 1951, p. 156).

Anche Korczak, medico e pedagogista polacco "vedeva nell'infanzia una grande ricchezza morale, riconoscendo nel bambino lo strumento per avviare la rinascita dell'uomo adulto, che ha bisogno di rivolgersi all'infanzia per costruire un mondo più democratico ed elevare l'umanità. Come la Montessori, anche lui ha insistito molto sull'educazione alla pace e sulla necessità di formare nel bambino una mente capace di 'pensare in grande', di andare oltre i confini della propria esistenza per cogliere nella condivisione il potere della solidarietà" (De Serio, 2014).

2. Sulla valutazione delle competenze sociali

Presentiamo due ricerche² che dimostrano ed evidenziano l'efficacia del Metodo Montessori, in particolare per quanto può liberamente e democraticamente formare un allievo posto in un ambiente creato "a sua misura".

La prima condotta negli Stati Uniti dalle psicologhe Angeline Stoll Lillard, dell'Università della Virginia e Nicole Else-Quest, dell'Università del Wisconsin (Lillard & Else-Quest, 2006; Lillard, 2011; 2012), riguardante un'analisi dei risultati accademici e sociali degli allievi, che traccia un confronto tra l'educazione montessoriana e altri programmi educativi scolastici, dimostra che i bambini provenienti da scuole Montessori hanno un senso più sviluppato della comunità e delle competenze sociali.

Il gruppo sperimentale della ricerca ha riguardato una scuola Montessori situata a Milwaukee, riconosciuta dall'AMI (Associazione Montessori Internazionale); il gruppo di controllo ha interessato una scuola che accoglieva bambini i cui genitori avevano presentato domanda d'iscrizione alla scuola Montessori e che non era stata accolta per mancanza di posti. Una tale strategia permetteva di ottenere risultati più attendibili in quanto si poteva controllare la potenziale fonte di distorsione statistica proveniente dall'influenza familiare sui risultati prodotti dai bambini. Gli allievi sono stati sottoposti allo studio verso la fine dei due cicli di educazione montessoriana più diffusamente praticati: scuola dell'infanzia (allievi dai tre ai sei anni) e primaria (dai sei ai dodici anni). In particolare, per quanto concerne il comportamento, dai risultati degli alunni di cinque anni emerge che un numero più elevato di bambini della scuola Montessori (43% delle risposte contro il 18%) ha utilizzato ragionamenti di livello più elevato nel ri-

vo nel processo di apprendimento, all'occorrenza un traghettatore e un consulente.

5. Il fine dell'insegnamento/apprendimento non sono le conoscenze ma le competenze, specialmente quelle trasversali o per la vita, capaci di mettere in grado ciascuno di conoscere se stesso e di realizzare il proprio progetto di vita con consapevolezza e in autonomia" (Ferraro, 2015).
2. Le ricerche, descritte in S. Elia (2013). La democrazia. Educare l'uomo alla libertà dalla nascita, Formazione & Insegnamento, XI, 4. Lecce: Pensa Multimedia, sono in quest'articolo ampliate da successivi approfondimenti.

spondere a storie su problemi sociali. Ha, in effetti, fatto riferimento alla giustizia e all'equità per convincere l'altro bambino a non appropriarsi dell'oggetto. Nel gioco un numero significativo di bambini della scuola Montessori ha mostrato di dedicarsi a giochi condivisi e positivi tra pari, mentre un numero di bambini significativamente minore ha mostrato di dedicarsi a giochi pesanti con intenti ambigui come: "fare la lotta senza sorridere" (Lillard & Else-Quest, 2006). Ai bambini è stato, successivamente, sottoposto il compito *False Belief*, ovvero falsa credenza, per studiare la loro comprensione del pensiero altrui. La comprensione del fatto che le persone rappresentano il mondo in modo soggettivo, oltre che oggettivo, costituisce una tappa decisiva nel processo di comprensione sociale. I bambini riescono a giungere ad una tale comprensione grazie alla negoziazione sociale e alla discussione sugli stati d'animo. Un livello elevato pari all'80% dei bambini di cinque anni della scuola Montessori ha superato il test, mentre lo ha superato solo il 50% dei bambini del gruppo di controllo.

Nei test sulle competenze sociali i dodicenni hanno dovuto leggere sei storie su problemi sociali come: "non essere stati invitati a una festa". Essi hanno scelto tra quattro risposte possibili. Un numero significativamente maggiore di dodicenni della scuola Montessori ha scelto la risposta positiva assertiva come: "esprimere verbalmente il proprio dispiacere al bambino che non aveva fatto l'invito". Inoltre, hanno mostrato di possedere un maggiore senso di comunità, valutando in modo più positivo affermazioni come: "Gli allievi della mia classe si vogliono veramente bene" e "Gli allievi di questa classe si trattano con reciproco rispetto" (*Ibidem*).

Le ricercatrici, che individuano quali elementi caratterizzanti del Metodo la presenza di "classi di allievi di età diverse, l'utilizzo di materiali educativi speciali, la possibilità di scegliere il lavoro da svolgere in blocchi di tempo protratti, l'approccio collaborativo, l'assenza di voti e test, l'insegnamento di competenze sia accademiche che sociali a livello individuale e di piccolo gruppo", dimostrano nei risultati come i bambini educati con il Metodo Montessori si preoccupano molto di più di "cosa è giusto", di "fare dei turni", di "condividere" rispetto ai bambini delle altre scuole (*Ibidem*).

Lillard (2012), con lo scopo di verificare se gli esiti rilevati fossero associati alla fedeltà di applicazione del Metodo Montessori, ha svolto uno studio successivo su tre diversi gruppi di alunni della fascia prescolare: bambini che avevano frequentato un programma scolastico tradizionale Montessori, bambini che avevano svolto un programma a "orientamento" montessoriano e bambini che avevano svolto altre tipologie di programmi scolastici. Tutti i gruppi di bambini, all'inizio dell'anno scolastico, presentavano risultati simili nelle prove proposte, e riguardanti una serie di competenze sociali e accademiche. Alla fine del periodo, però, hanno presentato maggiore rendimento i bambini che avevano svolto la metodologia Montessori tradizionale, in particolare nelle funzioni esecutive e nel *problem-solving* di tipo sociale, a dimostrazione che i migliori risultati si raccolgono dalla maggiore fedeltà al Metodo.

La seconda ricerca avviata in Inghilterra ha interessato una scuola statale di Manchester, la *Gordon Mount Primary School* sita nel quartiere più a rischio della città. Nel 2005, su proposta della nuova direzione, è stato introdotto il Metodo di insegnamento Montessori in funzione anti-bullismo.

Lo scopo del progetto, secondo la Dirigente dell'Istituto (Powel, 2010, p. 3), era quello di dimostrare che l'introduzione, in una scuola primaria statale, del Metodo di insegnamento Montessori, che fa leva sulla costruzione di personalità autonome, poteva portare non solo risultati positivi sull'apprendimento ma,

soprattutto condurre a un'adesione spontanea verso la costruzione di un sistema di norme sociali condivise.

Il progetto avviato si proponeva l'obiettivo di formare ogni anno un gruppo di docenti ai materiali e alla filosofia montessoriana: nel 2005, anno di inizio del progetto, la scuola ha formato alcuni docenti sul Metodo Montessori, essi hanno conseguito il diploma Montessori e negli anni seguenti due di loro sono divenuti formatori degli altri docenti della scuola. La scuola nel suo piano prevedeva che entro il 2012 tutti gli insegnanti sarebbero stati formati al Metodo Montessori. La formazione avrebbe accompagnato i diversi momenti di cambiamento a carattere montessoriano all'interno della scuola: "la modifica all'ambiente della classe, lo sviluppo delle opportunità di apprendimento e il ruolo dell'insegnante all'interno di queste opportunità di apprendimento" (Ivi, p. 4). Powel riferisce sui miglioramenti che l'introduzione del Metodo Montessori ha prodotto sugli insegnanti e sostiene che sono stati rimotivati nel loro ruolo in quanto sono divenuti più esperti nel valutare le necessità dei loro allievi e nel fornire una classe adatta all'esperienza di ciascun allievo. "Essi pensano in modo diverso, perché la loro conoscenza sullo sviluppo dell'allievo e sull'apprendimento è migliorata. Tutti dicono che sono insegnanti migliori di quanto non lo fossero prima [...]. Utilizzano l'osservazione per conoscere l'allievo e offrirgli ciò di cui ha bisogno" (Ivi, p. 5).

Per verificare e documentare i progressi individuali, Powel ha utilizzato dei test standardizzati e ha effettuato verifiche settimanali sullo *skills continuum* di ogni allievo, così gli esiti dell'insegnamento e dell'apprendimento in ogni disciplina curricolare sono stati monitorati, ponendo grande attenzione alla dimensione emotiva. I risultati hanno dimostrato che gli allievi hanno conseguito dei miglioramenti tanto nell'apprendimento che nella socializzazione, essi "sono più attivi avendo maggiori opportunità di interagire; imparano in un clima più sereno e in piccoli gruppi; mostrano concentrazione nel lavoro intrapreso e sono entusiasti, curiosi e pieni di slancio nell'apprendimento" (Ivi p. 6).

Secondo Powel, è stato possibile realizzare il progetto con successo grazie "all'introduzione dell'alfabetizzazione emotiva, *emotional literacy* (EL) [...]. Lo sviluppo emotivo era il precursore dell'introduzione del Metodo Montessori, perché le competenze emotive sono implicitamente insegnate e sviluppate naturalmente attraverso l'approccio Montessori [che] è imparare per il piacere di farlo. Si tratta di sviluppare il cervello emotivo e rendere gli studenti indipendenti nel pensiero e nell'azione. Il suo obiettivo è incentrato sull'individuo e sul suo sviluppo e le sue esigenze" (Ivi, pp. 8-9).

I risultati ottenuti dalle due ricerche pongono in evidenza l'efficacia del Metodo Montessori in quanto promotore di significativi miglioramenti che attengono non solo la qualità dei processi socio-affettivi, ma anche di quelli cognitivi. Il successo del Metodo è da attribuire all'ambiente scolastico appositamente studiato dalla pedagoga italiana che vuole rendere possibile la difesa della spontaneità del bambino, non ricorrendo ai premi o ai castighi, poiché escluderebbe a priori la capacità da parte del bambino di guidarsi, anzi di auto guidarsi, dovendosi egli continuamente rimettere alla direzione della maestra.

La studiosa è, però, ben consapevole che un'educazione, che si prospetta come autoeducazione, comporta maggiori possibilità di incorrere in errori. Binanti, a tal proposito sostiene: "L'insegnante che, adotta [...] l'approccio critico combatte la paura degli studenti verso l'errore e spiega loro che in ciascun uomo l'apprendimento avviene mediante la scoperta degli errori e che è così che il sapere migliora. Solo liberando gli alunni dal bisogno di certezze, essi potranno

concentrarsi sul miglioramento del sapere attraverso la critica. La funzione pedagogica più rilevante dell'insegnante consiste, allora, nel far nascere nei propri alunni un tollerabile grado d'incertezza, facendoli abituare alla ricerca del dubbio e dell'errore. L'iniziativa didattica sarà dunque rivolta alla ricerca autentica dei tanti errori, nascosti nelle pieghe della storia della scienza, come nella storia dell'umanità, che sono stati superati nella misura in cui l'esigenza di risolvere problemi nuovi e successivi si è posta ed ha richiesto soluzioni diverse da quelle precedentemente trovate" (Binanti, 2005, pp. 79-80).

L'incontro fra la pratica, la scoperta, il superamento e il controllo dell'errore individuale o collettivo che sia, può essere produttivo per la nascita e lo sviluppo di sentimenti, che attengono alla sfera morale e sociale dell'essere umano. Il bambino, che ha dimestichezza con l'errore, sia nel commetterlo sia nel correggerlo, e osserva il suo simile, che viene a trovarsi nelle sue stesse condizioni, si sente a lui legato per qualcosa che fa parte della loro natura e della loro formazione.

Il materiale montessoriano è preparato in modo che, alla fine del lavoro, il bambino possa rendersi conto, da solo, se quello che ha fatto è giusto o sbagliato ed eventualmente auto-correggersi, così avrà la soddisfazione delle proprie capacità, perdendo la paura di sbagliare, gli eventuali complessi d'inferiorità e timidezza. Si abitua alla autoverifica del proprio lavoro, che manterrà anche quando, più grande, non avrà più la possibilità di avere un controllo concreto.

"Da questo controllo degli errori nasce una forma di fraternità: gli errori dividono gli uomini, ma il controllo di essi è un modo di unirli. Correggere l'errore in qualunque campo, può diventare interesse generale" (Montessori, 1999a, p. 249).

Così nell'ambiente montessoriano si assiste al progressivo sorgere dell'intelligenza e all'interazione tra l'attività cognitiva e le dimensioni umane della solidarietà e della socializzazione. Un'interazione che la studiosa ha perfettamente intuito grazie alla lunga esperienza di osservazione e di studio del bambino.

Conclusioni

Maria Montessori ha ideato un Metodo che promuove le competenze sociali del bambino perché aiutandolo a sviluppare la sua libera individualità favorisce "quello sviluppo della personalità che attua l'organizzazione sociale" (Montessori, 1951, p. 157).

Per quanto esposto l'ambiente montessoriano diviene costruttore di un'educazione volta alla formazione dell'uomo e di una scuola generatrice di un processo di *empowerment*, garanzia di emancipazione individuale, in quanto "è la capacità di immaginare, di andare oltre, di cercare soluzioni, anticipare obiettivi e traguardi il 'laboratorio nascosto e segreto' del nostro pensare, sentire e agire, 'spazio di libertà e di rinnovamento', continuo esercizio di creatività, fuga (decostruzione) e ritorno (ricostruzione) e dunque il cambiamento [...]. *L'empowerment* può essere definito come un processo di messa in gioco e di riscoperta e capitalizzazione delle proprie risorse interne (che sono cognitive ma anche e soprattutto emotive), un processo continuo che si fonda sulle esperienze passate, sulla storia emotiva, cognitiva e relazionale del soggetto, sui suoi successi e insuccessi, sulle sue credenze personali che condizionano il suo agire e progettare il futuro" (Dato, De Serio & Lopez, 2007, pp. 58-59).

Riferimenti bibliografici

- Barbera, M. (1946). *L'educazione nuova e il metodo Montessori*. Milano: Ancora.
- Binanti, L. (2005). (A cura di). *Sbagliando s'impara. Una rivalutazione dell'errore*. Roma: Armando.
- Bruner, J. S. (1993). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Cives, G. (2008). L'educazione dilatatrice. In *Maria Montessori*. Roma: Anicia.
- Dato, D., De Serio, B., & Lopez, A. G. (2007). *Questioni di potere. Strategie di empowerment per l'educazione al cambiamento*. Milano: Franco Angeli.
- De Serio, B. (2014). Padre dell'uomo, re dei bambini. Una riflessione sull'infanzia: da Maria Montessori a Janusz Korczak. *MeTis, Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, IV (2). Disponibile in: <http://www.metis.progedit.com/> [2 febbraio, 2015].
- Demetrio, D. (2000). *L'educazione interiore*. Milano: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1953). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ferraro, S. (2015). Saluto della Direzione generale per lo studente del MIUR. *Vita dell'infanzia. Rivista mensile dell'Opera Nazionale Montessori*, LXIV (1/2-3/4), 5-6.
- Fornaca, R. (2015). Maria Montessori tra neoevoluzionismo e complessità. Apporti significativi. *Vita dell'infanzia. Rivista mensile dell'Opera Nazionale Montessori*, LXIV (5/6), 5-15.
- Gentile, G. (1922). Il metodo Montessori. *L'Educazione Nazionale*, 7, 25-27.
- Kilpatrick, W. H. (1914). *The Montessori System Examined*. New York: Houghton Mifflin.
- Lillard, A. S. (2011). Mindfulness practices in education: Montessori's approach. *Mindfulness*, 2 (2), 78-85.
- Lillard, A. S. (2012). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of School Psychology*, 50, 379-401.
- Lillard, A., & Else-Quest, N. (2006, September 29). The Early Years. Evaluating Montessori Education. *Science*, 313, 1893-1894. Disponibile in: <http://www.sciencemag.org>. [29 giugno 2013].
- Montessori, M. (1951). *Educazione e pace*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1970). *Manuale di pedagogia scientifica*. Firenze: Giunti-Bemporad-Marzocco.
- Montessori, M. (1994). *Psicoaritmetica*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1999a). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1999b). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Piazza, M. (2015). Cervello e apprendimento. Il punto di vista delle neuroscienze cognitive. *Vita dell'infanzia. Rivista mensile dell'Opera Nazionale Montessori*, LXV (1/2-3/4), 13-19.
- Powell, C. (2010). *Gordon Mount Primary, Manchester. Montessori case study*. July 15, 2010. Disponibile in: www.montessori.org.uk [29 giugno 2013].
- Prezzolini, G. (1919). *Il metodo Montessori. Paradossi Educativi*. Roma: La Voce.
- Radice, S. (1920). *The New Child. Talks with Dr. Montessori*. London: Hodder and Stoughton.
- Scoppola, B. (2015). Montessori e i dettagli. *Vita dell'infanzia. Rivista mensile dell'Opera Nazionale Montessori*, LXIV (7/8), 13-19.
- Spirito, U. (1921). L'errore fondamentale del metodo Montessori. *Rivista Pedagogica*, XIV (1/2), 37-47.
- Trabalzini, P. (2003). Maria Montessori. In *Il Metodo a la scoperta del bambino*. Roma: Aracne.
- Trabalzini, P. (2014). Maria Montessori. Diario di una scienziata: imparare osservando. *Vita dell'infanzia. Rivista mensile dell'Opera Nazionale Montessori*, LXIII (1/2), 31-36.
- Valitutti, S. (1964). Maria Montessori nel suo e nel nostro tempo. *Vita dell'infanzia. Rivista mensile dell'Opera Nazionale Montessori*, XIII (5), 11-17.
- Zanzi, C. (1918). Le Case dei Bambini della Montessori. *Rivista Pedagogica*, XI, (1/2-3/4), 1-27; 157-182.

