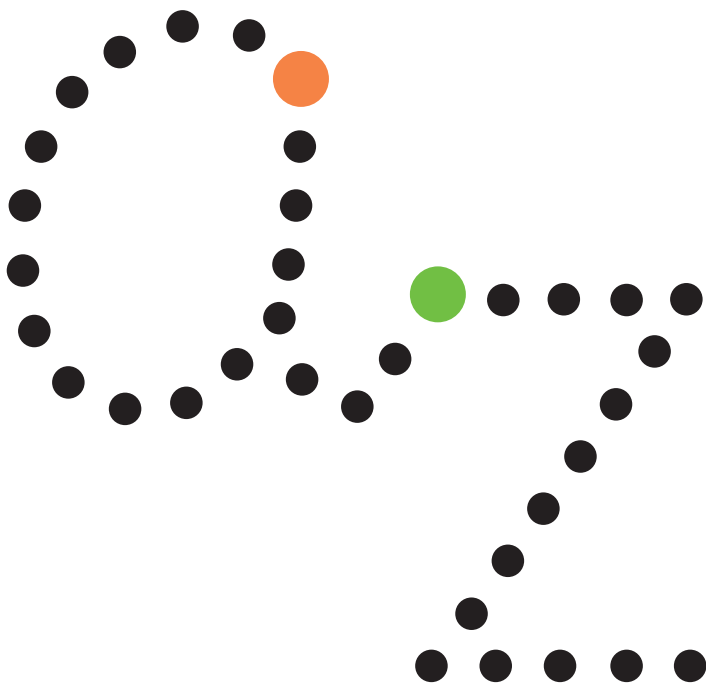


BATTISTA QUINTO BORGHI

# Montessori

dalla *A* alla *Z*

Lessico della pedagogia di Maria Montessori



In collaborazione con



Erickson

Nasce il primo dizionario montessoriano:  
una guida pronta all'uso sui principi,  
le pratiche e i materiali del più famoso  
metodo educativo al mondo.

In questo libro Battista Quinto Borghi,  
presidente della Fondazione Montessori Italia,  
ci guida nell'universo di Maria Montessori,  
spiegando con chiarezza i concetti fondamentali  
della sua pedagogia.

€ 16,50

ISBN 978-88-590-1926-8



www.erickson.it



# Indice

|                                   |    |
|-----------------------------------|----|
| Presentazione ( <i>F. Pesci</i> ) | 13 |
| Premessa                          | 19 |

## PRIMA PARTE

### **I principi**

---

#### A

|                             |    |
|-----------------------------|----|
| Adattamento                 | 27 |
| Adolescente                 | 29 |
| Adulto                      | 29 |
| Alimentazione               | 32 |
| Ambiente educativo          | 33 |
| Ambiente preparato          | 35 |
| Amore                       | 36 |
| Antropometro                | 37 |
| Apprendimento               | 38 |
| Aritmetica                  | 40 |
| Arredamento                 | 41 |
| Arte                        | 42 |
| Astrazione (materializzata) | 43 |
| Attaccamento                | 43 |
| Attenzione                  | 44 |
| Attributo                   | 45 |
| Autonomia                   | 46 |

#### B

|          |    |
|----------|----|
| Bambino  | 48 |
| Banco    | 49 |
| Barriera | 50 |
| Biologia | 51 |
| Bugia    | 52 |

#### C

|                  |    |
|------------------|----|
| Camminare        | 54 |
| Capacità         | 55 |
| Capriccio        | 56 |
| Casa dei bambini | 56 |

|   |                            |     |
|---|----------------------------|-----|
|   | Castigo                    | 57  |
|   | Comportamento              | 58  |
|   | Concentrazione             | 59  |
|   | Confronto                  | 60  |
|   | Cosmica (educazione)       | 61  |
|   | Creatività                 | 63  |
|   | Cura                       | 63  |
|   | Curricolo                  | 65  |
| D |                            |     |
|   | Deviazione                 | 71  |
|   | Dignità                    | 71  |
|   | Diritti                    | 72  |
|   | Disciplina                 | 72  |
|   | Disegno                    | 75  |
|   | Dormire                    | 77  |
| E |                            |     |
|   | Ecologia                   | 78  |
|   | Educazione                 | 78  |
|   | Embriologia                | 81  |
|   | Embrione spirituale        | 83  |
|   | Errore                     | 84  |
|   | Esperienze tattili         | 85  |
|   | Estetica (educazione)      | 86  |
| F |                            |     |
|   | Famiglia                   | 87  |
|   | Fuga                       | 88  |
| G |                            |     |
|   | Geometria                  | 89  |
|   | Ginnastica                 | 89  |
|   | Giocattolo                 | 90  |
|   | Gioco                      | 91  |
|   | Giornata                   | 94  |
|   | Grammatica                 | 95  |
| H |                            |     |
|   | Horme                      | 97  |
| I |                            |     |
|   | Imitazione                 | 98  |
|   | Immaginazione              | 99  |
|   | Impressione                | 101 |
|   | Incarnazione               | 102 |
|   | Indipendenza               | 103 |
|   | Inferiorità (complesso di) | 104 |
|   | Intelligenza               | 105 |
|   | Intercultura               | 108 |

|                                      |     |
|--------------------------------------|-----|
| Interesse                            | 108 |
| Io                                   | 109 |
| Isolamento                           | 109 |
| Istinto                              | 110 |
| Itard (Jean Marc Gaspard, 1774-1838) | 112 |
| <b>L</b>                             |     |
| Lavoro                               | 114 |
| Lettura                              | 116 |
| Lezione                              | 119 |
| Libera scelta                        | 123 |
| Libertà                              | 124 |
| Limite                               | 125 |
| Linguaggio                           | 126 |
| Lingua parlata                       | 129 |
| <b>M</b>                             |     |
| Maestra                              | 131 |
| Mano                                 | 135 |
| Materiali di sviluppo                | 136 |
| Maturazione                          | 140 |
| Mente                                | 140 |
| Metodo                               | 143 |
| Metrica                              | 148 |
| Mneme                                | 148 |
| Morale                               | 148 |
| Movimento                            | 151 |
| Musicale (educazione)                | 155 |
| <b>N</b>                             |     |
| Natura                               | 160 |
| Nebula                               | 163 |
| Neonato                              | 164 |
| Nomenclatura                         | 166 |
| Normalizzazione                      | 166 |
| Numerazione                          | 166 |
| <b>O</b>                             |     |
| Obbedienza                           | 168 |
| Oggetto                              | 168 |
| Ordine                               | 169 |
| Osservazione                         | 170 |
| <b>P</b>                             |     |
| Pace                                 | 172 |
| Paura                                | 174 |
| Pedagogia scientifica                | 174 |
| Pedagogia speciale                   | 179 |
| Perfezione                           | 180 |

|                              |     |
|------------------------------|-----|
| Periodi di crescita          | 181 |
| Periodi sensitivi            | 183 |
| Periodo creativo             | 184 |
| Positivismo                  | 184 |
| Possesso                     | 186 |
| Potere                       | 187 |
| Precisione                   | 188 |
| Premio/castigo               | 188 |
| Psicoanalisi                 | 189 |
| <b>R</b>                     |     |
| Religione                    | 192 |
| Ripetizione (dell'esercizio) | 194 |
| Ritmo                        | 194 |
| <b>S</b>                     |     |
| Scala maggiore               | 196 |
| Scienziato                   | 197 |
| Scrittura                    | 197 |
| Séguin (Édouard)             | 201 |
| Semplicità                   | 202 |
| Sensoriale (educazione)      | 203 |
| Silenzio                     | 206 |
| Stimolo                      | 207 |
| Supernatura                  | 208 |
| <b>T</b>                     |     |
| Tempo                        | 210 |
| <b>V</b>                     |     |
| Vita pratica                 | 211 |
| Volontà                      | 214 |

## SECONDA PARTE

### **I materiali di sviluppo**

---

|   |     |
|---|-----|
| Alfabetario   | 216 |
| Aste della numerazione                                | 217 |
| Blocchi   | 219 |
| Campanelli (o Campane)                                | 221 |
| Carte delle nomenclature                              | 221 |
| Casellario dei fusi                                   | 222 |
| Catene delle decine, delle centinaia e delle migliaia | 222 |
| Cifre smerigliate                                     | 223 |
| Colori (materiale dei)                                | 223 |
| Incastri piani  | 224 |
| Incastri solidi                                       | 226 |
| Marchette colorate                                    | 227 |
| Perle dorate  | 228 |

|                                 |     |
|---------------------------------|-----|
| Perle legate                    | 229 |
| Recipienti delle temperature    | 229 |
| Rigo musicale                   | 229 |
| Scatola della Tavola Pitagorica | 230 |
| Scatole grammaticali            | 230 |
| Scatole dei rumori              | 231 |
| Scatole delle stoffe            | 231 |
| Solidi geometrici               | 232 |
| Spolette dei colori             | 232 |
| Stereognostico (senso)          | 233 |
| Tavolette bariche               | 234 |
| Tavolette tattili               | 234 |
| Telaio dei colori               | 235 |
| Telaio dei rapporti decimali    | 235 |
| Telai delle allacciature        | 236 |
| Triangoli costruttori           | 236 |

#### TERZA PARTE

### Appendici

---

|  |     |
|--|-----|
| Perché un lessico della pedagogia montessoriana      | 239 |
| I criteri adottati per la costruzione del dizionario | 241 |
| Le fonti   | 244 |
| Cronologia   | 260 |
| Bibliografia   | 268 |

# Presentazione

## Il «lessico» della pedagogia Montessori

Questo libro colma una lacuna nell'editoria pedagogico-didattica italiana, offrendo ai lettori un inquadramento complessivo del pensiero e del metodo di Maria Montessori attraverso l'analisi delle «parole» tipiche del suo lessico. In effetti si tratta, sotto molti aspetti, di un lavoro ben più ampio di quanto non indichi il titolo, perché attraverso la «lente» montessoriana è possibile riflettere su termini e idee che appartengono a tutta la tradizione, ormai consolidata, dell'educazione «attiva».

Ed è in questa prospettiva più ampia che merita di essere letta e intesa la pedagogia montessoriana stessa, che molti, anche tra i suoi più appassionati estimatori, temono possa «implodere» per eccesso di autoreferenzialità: esattamente l'opposto di quello che fu l'intento iniziale di Maria Montessori, la cui opera educativa era improntata all'ideale della ricerca scientifica, intrinsecamente senza fine e aperta all'innovazione continua.

In effetti, occorrerebbe distinguere tra il «metodo» Montessori e la «pedagogia» Montessori. È avvenuto troppe volte, nella storia di questa corrente pedagogica, che il nome Montessori sia stato associato a un metodo e ai suoi «materiali di sviluppo» brevettati, la cui applicazione deve passare attraverso una standardizzazione pressoché completa e senza possibilità d'eccezione. In questo modo, si è persa la creatività originaria di questo metodo, che si dovrebbe trasmettere a ciascun insegnante che lo utilizza nel proprio lavoro quotidiano.

È bene parlare, allora, della *pedagogia* di Maria Montessori, piuttosto che del suo metodo, al di là dell'indubbia validità che il metodo stesso e i suoi materiali caratteristici hanno dimostrato di avere da più d'un secolo a questa parte. D'altronde, già all'epoca della stessa



Montessori altri metodi erano conosciuti e diffusi in tutto il mondo con lo stesso spirito «puerocentrico» e il fine di suscitare l'attività autonoma del bambino; e altri ancora sono stati sviluppati più di recente, rendendo la gamma delle esperienze e dei modelli operativi vasta e articolata.

È pur vero che il *metodo* Montessori ha avuto un'importanza quasi senza pari nell'affermazione delle «scuole nuove» in tutto l'Occidente nel secolo scorso, ma più dei materiali e delle indicazioni dettagliate che Maria Montessori stessa offrì nelle sue opere conta l'atteggiamento d'accoglienza e disponibilità verso la libera espressione, da parte del bambino, delle proprie potenzialità che questa pedagogia propone all'adulto come elemento fondamentale di un efficace stile educativo.

Nel corso del tempo, l'attaccamento al *metodo* in quanto tale è prevalso per gli evidenti vantaggi che portava nei termini di una caratterizzazione forte delle scuole montessoriane rispetto a tutte le altre; ma a questo vantaggio si sono associati alcuni effetti indesiderati che sono stati messi in evidenza anche dagli studiosi più attenti e simpatetici. Così, ad esempio, la seconda edizione della biografia di E.M. Standing, apparsa negli anni Ottanta e che è rimasta per circa trent'anni come il testo «canonico» sulla vita e sul pensiero di Maria Montessori, riportava una significativa introduzione del filosofo statunitense McDermott, il quale senza mezzi termini segnalava come l'atteggiamento intellettuale dei seguaci e continuatori della Montessori avesse perso l'apertura mentale tipicamente montessoriana per chiudersi nella difesa di pratiche consuetudinarie di cui poteva sfuggire il senso anche a coloro che le mantenevano in essere nelle Case dei bambini.<sup>1</sup>

Quando fu pubblicato lo studio storico e biografico di Rita Kramer, probabilmente il migliore che sia stato condotto fino ad ora sulla figura di Maria Montessori, anche questa Autrice, al termine di un documentatissimo percorso di ricostruzione delle fasi principali dell'attività montessoriana, nelle sue conclusioni rilevò come, dopo la morte della fondatrice, il movimento Montessori, strutturato in un'organizzazione stabile e forte, d'ampiezza mondiale e ramificata nei principali Paesi sviluppati, finì per farsi difensore di una sorta di «ortodossia» gelosamente sostenuta come elemento indispensabile

<sup>1</sup> McDermott J. (1984), *Introduction*. In E.M. Standing, *Maria Montessori. Her Life and Work*, New York, Plume (ed. or. London, Hollis & Carter, 1957), pp. XIV-XV.

di qualsiasi applicazione del metodo, impedendo di fatto il confronto e l'integrazione con altre esperienze analoghe, condotte nello stesso spirito, ma percepite come potenzialmente pericolose per l'integrità del metodo Montessori stesso.<sup>2</sup>

In anni più vicini a noi, è stata una discendente di Maria Montessori, Renilde, a cogliere l'occasione della sua prefazione all'importante studio di Angeline S. Lillard sulla psicologia dell'educazione montessoriana, per sottolineare, con parole molto efficaci, che il movimento Montessori, pur presentandosi come un edificio solido e compatto, vive una crisi che richiede un nuovo punto di partenza.<sup>3</sup>

Se chi scrive prefazioni e postfazioni ha il diritto di dire qualcosa sugli autori, in questo caso si potrebbe notare il fatto significativo che l'autore di quest'opera, pur essendo il presidente della Fondazione Montessori Italia, ha alle sue spalle una lunga e impegnativa carriera d'insegnante e di dirigente che lo ha reso molto noto in Italia per la validità delle scuole da lui organizzate e gestite; soprattutto, non è un pedagogista «montessoriano» nel senso «totalizzante» che il termine ha assunto nella pluridecennale storia di questo vasto movimento pedagogico dopo la morte della sua fondatrice.

Battista Quinto Borghi, infatti, è stato ed è tuttora un sostenitore del valore della «buona scuola»,<sup>4</sup> in qualunque forma e assetto sia concepita e organizzata, riconoscendo la varietà e la molteplicità delle esperienze che nel corso dell'ultimo secolo hanno offerto modelli validi al riguardo. La sua frequentazione dell'opera e del metodo delle sorelle Agazzi mostra nel migliore dei modi una serena apertura intellettuale e pedagogica, al di là dei conflitti irrisolvibili che hanno segnato anche la storia dell'educazione attiva a causa delle idiosincrasie dei suoi esponenti più illustri.

Il lettore troverà, allora, nelle pagine che seguono, un vero e proprio prontuario del linguaggio montessoriano, con la spiegazione dei significati che assumono le «parole d'ordine» di questa prospettiva pedagogica attraverso un'abbondante documentazione tratta dalle principali opere di Maria Montessori stessa, puntualmente citate e

<sup>2</sup> Kramer R. (1976), *Maria Montessori. A Biography*, New York, Putnam, pp. 377-378.

<sup>3</sup> Montessori R. (2005), *Foreword*. In A.S. Lillard, *Montessori. The Science behind the Genius*, Oxford-New York, Oxford University Press, p. VII: «[...] a cornerstone for the reconstruction of what was once a vital social movement».

<sup>4</sup> Senza alcun riferimento alle accezioni che è venuta ad assumere l'espressione con riferimento a provvedimenti recenti di politica scolastica.

commentate. In questo modo, si esce dall'esoterismo che talvolta avvolge una terminologia fortemente caratterizzata e divenuta quasi «tecnicismo», anche quando utilizza parole del linguaggio comune (si pensi al concetto di «normalizzazione») attribuendo ad essa, tuttavia, significati specifici e almeno parzialmente diversi.

Le parole analizzate sono oltre un centinaio e rappresentano un universo concettuale tanto ampio da coprire pressoché tutto l'ambito disciplinare di quella che è la pedagogia contemporanea. In effetti, Borghi non si è limitato a «spiegare» Maria Montessori (impresa già di per sé significativa), ma l'ha messa in dialogo con sensibilità, attitudini, prospettive tipiche dell'educazione contemporanea.

Con un po' di discrezione e modestia, il testo si propone come una lettura tra altre possibili, non esaustiva della materia e aperta a integrazioni e verifiche ulteriori, ma il dato di fatto è che con questo dizionario si offre a quanti si occupano di scuola e educazione uno strumento di riflessione e confronto con una delle più affascinanti esperienze del secolo scorso. D'altra parte, non si tratta di un discorso esclusivamente specialistico, ma rivolto, piuttosto, a una molteplicità di destinatari: ricercatori, insegnanti, educatori, genitori, interessati al problema sempre nuovo di una pratica della formazione che garantisca la crescita libera e armonica del bambino.

In questo modo, le «voci» del dizionario propongono non soltanto le accezioni e le contestualizzazioni utili a comprendere il pensiero montessoriano dal suo interno, ma anche l'insieme delle problematiche ancora aperte, che le formulazioni di Maria Montessori e dei suoi continuatori lasciano ancora oggi al centro di un dibattito sia con altre prospettive ed esperienze sia con le stesse idee e convinzioni dei lettori.

In fondo, questo è stato lo spirito con cui gli esponenti dell'educazione attiva e delle scuole nuove del secolo scorso hanno affrontato il confronto (spesso anche lo *scontro* vero e proprio) sulle rispettive idee e proposte operative. Il dizionario montessoriano di Borghi s'inserisce, allora, in una tradizione editoriale che ha già una lunga durata, mettendo ordine in una materia complessa e, talvolta, anche contraddittoria, evidenziando adeguatamente tutti i punti «caldi» da analizzare.

Le Edizioni Erickson presentano, in conclusione, uno strumento utile anche sul piano della comunicazione, con centinaia di voci che consentiranno in futuro di costituire un lessico più omogeneo di quanto non sia stato fino ad ora, anche tra gli stessi specialisti della pedagogia

montessoriana. Basta «navigare» nel web per rendersi conto che in tutto il mondo è avvertita l'esigenza di spiegare a quanti si affacciano al mondo delle «Case dei bambini» le parole-chiave di questa proposta. Le organizzazioni internazionali fondate da Maria Montessori stessa, in Europa e nel Nord-America soprattutto, offrono ai visitatori dei loro siti lessici molto snelli che tentano d'introdurre alle «novità» montessoriane, ma l'efficacia di quei tentativi è condizionata dalla loro schematicità. Il lavoro di Borghi è di gran lunga più sistematico e articolato; i lettori stessi potranno constatarlo, verificandone l'utilità nell'uso pratico che ne faranno.

Roma, settembre 2019

*Prof. Furio Pesci*

Docente di Storia della Pedagogia  
Università degli Studi di Roma «La Sapienza»

## Premessa

Mai come in questi ultimi tempi il nome e l'esperienza di Maria Montessori godono di meritata fama, non solo nella cerchia degli addetti ai lavori. È la donna italiana più conosciuta e famosa nel mondo. Il suo metodo è stato adottato in molti Paesi. L'eredità pedagogica che ci ha lasciato costituisce un patrimonio straordinario e di grande respiro che — pur depurato dalle occasionalità del momento, dalle contingenze storiche del periodo e dalle condizioni specifiche in cui ha preso corpo — rimane un lascito straordinario, profondo, denso e ancor oggi assai fresco e attuale.

Siamo consapevoli che sviluppare un «lessico» pedagogico dei principi e delle pratiche della pedagogia montessoriana se, da un lato, può rappresentare un utile strumento di lavoro, dall'altro significa correre il rischio dell'approssimazione e della semplificazione.

Per questo il lavoro che qui presentiamo ha una funzione propedeutica: il suo scopo è mettere a disposizione una lista di parole significative che possano contribuire a offrire un primo orientamento sintetico su alcuni concetti di fondo della pedagogia montessoriana.

Può accadere che, invece di leggere direttamente i suoi scritti, possa risultare più facile limitarsi a consultare il presente lessico. Tuttavia, le cose non stanno così: la lettura diretta delle opere della Montessori resta fondamentale per comprendere a fondo la sua pedagogia. Questo libro ha lo scopo di offrire un primo sguardo d'insieme, e non ha, peraltro, alcuna pretesa di essere esaustivo, bensì si propone di aprire una strada per la ripresa di una rinnovata riflessione sulla pedagogia montessoriana.

Abbiamo ripetutamente parlato di *pedagogia montessoriana* e non l'abbiamo fatto a caso. Lo scopo di Maria Montessori è stato quello di rinnovare la pedagogia e per questo ha messo a punto un metodo didattico all'epoca rivoluzionario, innovativo, di grande apertura al cambiamento e di forte rottura con le tradizioni educative e didattiche

del tempo. Quella della Montessori è l'immagine di una donna coraggiosa, che con forza e determinazione ha difeso l'infanzia cercando di risolvere i problemi del suo tempo. Ha messo in discussione in modo radicale la concezione dell'infanzia della sua epoca. In seguito, tuttavia, la strada intrapresa è stata quella di concentrarsi sul metodo, anche allo scopo di difenderlo (in certi casi non senza ragioni) da altri apporti e contaminazioni, in nome di una pretesa fedeltà ai suoi insegnamenti originari.

Per quanto riguarda il nostro punto di vista, ci limitiamo alla constatazione che Maria Montessori ha impiegato poco più di due anni per mettere a punto la struttura fondamentale del suo metodo (grosso modo dal 1906 al 1909), ma poi ha continuato a riflettere sull'infanzia per il resto della sua vita, innestando sul suo metodo una *pedagogia*. La tradizione montessoriana successiva ha preferito concentrarsi sul metodo e ha finito per trascurare, in certa misura, la grande lezione pedagogica di Maria Montessori.

Il presente volume non si propone perciò di offrire «pillole montessoriane» ma spunti di riflessione sulla pedagogia, rinviando il lettore alle opere della Montessori.

Gli scritti pedagogici di Maria Montessori coprono un arco di circa cinquant'anni e questo ci autorizza a intercettarli in termini evolutivi. Non tutti hanno lo stesso peso: alcuni testi sono stati pensati in funzione della stesura di libri, altri invece sono appunti tratti da conferenze, che solo in seguito sarebbero confluiti in un libro. Si incontrano una Montessori sperimentalista che osserva i fatti in modo rigorosamente scientifico e si preoccupa di trovare soluzioni coerenti, e una Montessori promotrice della diffusione del proprio metodo, la cui preoccupazione è di adattarlo in modo coerente tenendo conto della molteplicità delle situazioni e della varietà dei contesti. È possibile anche riconoscere una Montessori che si evolve nel tempo: da un lato, quella degli inizi, che si mette alla prova e che trova soluzioni ai problemi concreti che si presentano e, dall'altra, quella della maturità, candidata al premio Nobel per la pace; è inevitabile quindi che le parole usate e i principi formulati, per quanto espressi con lo stesso linguaggio, non abbiano un significato identico.

Non va per altro dimenticato che Maria Montessori, per quanto il suo pensiero pedagogico sia attuale, è stata donna del suo tempo e ha affrontato i problemi del suo tempo, mentre oggi i contesti sociali, culturali e politici sono profondamente cambiati. E di conseguenza non va

nemmeno dimenticato che la ricerca — non solo in ambito pedagogico e psicologico (ma anche medico, neurologico, neuro-scientifico) — ha fatto passi da gigante e ha permesso di mettere in luce aspetti e mondi che la Montessori al suo tempo non poteva nemmeno immaginare.

Siamo convinti che il metodo Montessori non debba necessariamente essere pensato, alla luce dell'oggi, come un metodo chiuso e autoreferenziale. Senza dubbio, la Montessori ha realizzato un'opera straordinaria e in modo straordinariamente energico ha messo in discussione la scuola di allora (e si tratta di una critica che per molti aspetti è da considerarsi ancora oggi attuale). Ed è proprio per questo che può essere considerata la madre pedagogica di tutti noi, anche di chi non vuole o non si trova nelle condizioni di applicare il metodo in senso stretto. Anche in questo caso ci sembra prezioso il principio della vaghezza, considerare cioè la pedagogia montessoriana come un discorso aperto, rivolto anche all'esterno e non chiuso nell'esclusività dell'applicazione del metodo. Con questo non intendiamo certo dire che siamo contro il metodo Montessori (che anzi ci pare importante sostenere e, nella misura del possibile, diffondere, nel pieno rispetto del suo rigore metodologico e scientifico), ma semplicemente che la grande lezione montessoriana può essere allargata anche a chi non è montessoriano in senso stretto o, per ragioni diverse, non può o non vuole applicare il metodo. Il pensiero pedagogico di Maria Montessori, in altre parole, può rappresentare un sostegno e un aiuto per il miglioramento della scuola e dell'educazione in generale. È un'eredità, insomma, che può essere aperta anche ad altri soggetti in modo non necessariamente esclusivo.

Non va trascurata, infine, la «sfida della complessità», che svolge un ruolo cruciale nell'età contemporanea. Ci riferiamo al pensiero scientifico e al pensiero filosofico come entità non necessariamente ma che devono dialogare fra loro. In questa direzione si può guardare l'evoluzione del pensiero (e della scrittura) montessoriano, dall'avvio iniziale di impronta tardo-positivistica al successivo sguardo sulla mente del bambino improntato alla complessità delle connessioni.

È alla luce di queste considerazioni che è nata l'idea di lavorare a un dizionario delle parole, dei concetti e delle pratiche montessoriani: lo scopo è mettere a disposizione del lettore comune (non esperto del pensiero montessoriano nella sua complessità ma tuttavia interessato) una lista di parole significative che possano contribuire a offrire, in modo per quanto possibile chiaro e sintetico, alcuni concetti di fon-

do della pedagogia montessoriana. Sono consapevole che si tratta di un lavoro non esaustivo ma di un primo passo che potrà avere utili integrazioni e affinamenti. Questo perché l'eredità pedagogica montessoriana costituisce un patrimonio straordinario e di grande respiro che rimane un lascito straordinario profondo e denso e, nello stesso tempo, fresco e attuale.

Un dizionario è una semplificazione e una frammentazione e non sostituisce certo la lettura delle opere. Il lessico che qui si propone intende essere un primo aiuto per chi non è ancora introdotto alla pedagogia montessoriana. Questo almeno è il nostro auspicio.

### **L'organizzazione del lavoro**

Il testo è organizzato in tre parti.

La *prima* concerne i fondamentali principi pedagogici montessoriani organizzati per singole voci. Abbiamo preso in considerazione, da un lato, le parole significative della pedagogia e della didattica montessoriana secondo il linguaggio che la Montessori stessa ha utilizzato nei suoi molteplici scritti. Abbiamo preso anche in considerazione voci che fanno parte a pieno titolo del linguaggio pedagogico attuale e, in questo caso, abbiamo voluto richiamarci ai significati a cui la Montessori faceva riferimento. L'obiettivo è di offrire al lettore un panorama per quanto possibile esauriente dei principali concetti che la grande pedagogista ha messo in pista nel corso della sua vita.

La *seconda* consiste in una rassegna dei materiali di sviluppo sia per la Casa dei bambini che per la scuola elementare. Questa scelta ha lo scopo di orientare il lettore sui materiali effettivamente (ed esclusivamente) proposti dalla Montessori. Abbiamo ritenuto di dover escludere i materiali che, pur citati nei testi consultati montessoriani, fanno in realtà parte del materiale comune della scuola (si pensi ad esempio, ai prismi solidi).

La *terza* parte è rivolta solamente a chi volesse saperne di più sul lavoro che abbiamo svolto e consiste in realtà in un'Appendice nella quale rendiamo conto dei criteri utilizzati per la sua realizzazione. Si tratta di un rendiconto dei criteri metodologici adottati (e di alcuni problemi incontrati) per la redazione del presente dizionario e la documentazione delle fonti citate. Non abbiamo infatti utilizzato tutti gli scritti di Maria Montessori, ma ci siamo basati su una selezione ragionata. Non abbiamo inoltre preso in considerazione tutti i temi



sviluppati dalla grande pedagoga marchigiana, ma ci siamo concentrati su alcuni aspetti in particolare. Abbiamo perciò tralasciato altri pur importanti nuclei del pensiero montessoriano come l'educazione religiosa, oppure le diverse didattiche (dell'aritmetica, della geometria e della grammatica), temi sui quali il lettore può trovare studi specifici.

La parte è arricchita da una cronologia in cui si riportano le più significative tappe della vita di Maria Montessori allo scopo di agevolare il lettore a collocare i principi pedagogici espressi (nonché la loro evoluzione).

Il testo si conclude con una bibliografia essenziale dei principali lavori di e su Maria Montessori in lingua italiana.

## Prima parte

### I principi

Questa prima parte raccoglie il significato di alcune delle parole più significative contenute nei principali testi scritti da Maria Montessori. Ovviamente non tutte le parole hanno lo stesso peso.

Alcune costituiscono il fondamento e l'impalcatura del pensiero montessoriano: compaiono in tutti i suoi libri e sembrano essere in evoluzione. In cinquant'anni di pensiero e di lavoro educativo anche le parole evolvono e assumono significati diversi in base sia all'esperienza sia alla riflessione su di essa. Maria Montessori nel corso della sua vita ha studiato a fondo alcuni aspetti della cultura del suo tempo: basti pensare, ad esempio, alla psicoanalisi. Se lo sguardo dei primi tempi rifletteva per lo più un approccio medico, in seguito non sarà più così e, a quel primo sguardo, se ne affiancheranno altri che lo completeranno, modificheranno e, in qualche caso, sostituiranno.

Altre parole sono più occasionali e compaiono solamente in un'opera, oppure sono utilizzate sporadicamente e come corollario e allo scopo di ribadire o precisare il nucleo principale dei concetti.

Non va per altro dimenticato che, pur avendo sempre chiara la tesi di fondo che Maria Montessori vuole sostenere, alcune opere sono state scritte sulla base di un impianto sistematico e coerente, in cui riprende i suoi principali concetti allo scopo di integrarli, meglio chiarirli e approfondirli ulteriormente. Non mancano tuttavia parti che sono il frutto di sintesi di conferenze, espresse perciò in una circostanza particolare, rivolte a uno specifico pubblico e, successivamente, collocate nel contesto di un discorso più generale.

Un altro aspetto rilevante che rende difficile questo primo tentativo di raccolta dei concetti pedagogici montessoriani è che Maria Montessori si rivolgeva a un pubblico composito che non usava lo stesso linguaggio. Da un lato la sua necessità era di farsi comprendere dalle maestre che applicavano il suo metodo (non dimentichiamo che, dopo aver rinunciato all'esercizio della professione medica, per lei il

metodo rappresentava la sola fonte di sostentamento), dall'altro si rivolgeva a un uditorio più vasto di studiosi ed esperti, che erano più orientati a conoscere i fondamenti del metodo, più che il metodo preso in se stesso. Da qui l'esigenza di conservare sempre una scrittura che fosse a «due velocità».

in modo sorprendentemente preciso e in pochissimo tempo le strutture fondamentali del linguaggio, facendolo quasi spontaneamente, nonostante l'enorme complessità di tale processo.

## Aritmetica

Troviamo in M-16 un ampio capitolo dedicato a questo argomento, che troverà poi ulteriori e importanti sviluppi nella Psicoaritmetica. Il capitolo è articolato nei seguenti punti.

- *Operazioni entro il dieci.* In questa parte viene richiamato quanto si era fatto nella Casa dei bambini, dove erano state introdotte, in forma semplice, le quattro operazioni. M.M. propone l'impiego delle (→) **Perle dorate**, che servono per l'addizione e la moltiplicazione.
- *Decine, centinaia e migliaia.* Il testo riporta la descrizione dettagliata della composizione del materiale (→ **Catene delle decine**, ecc.) e del suo impiego per l'apprendimento della composizione dei numeri.
- *I «telai dei rapporti decimali».* Anche in questo caso, il testo riporta la descrizione dettagliata della composizione dei numeri con l'impiego del materiale (→ **Telaio dei rapporti decimali**), per arrivare poi alla scrittura delle cifre. Si usa sia il pallottoliere a quattro file, sia quello a sette.
- *La tavola pitagorica.* È denominata anche «tavola della moltiplicazione». Con l'impiego dei materiali contenuti nella (→) **Scatola della Tavola Pitagorica** è possibile effettuare le moltiplicazioni dei numeri dall'1 al 10.
- *Divisione.* Questa parte spiega la procedura per la divisione con l'utilizzo della **Scatola delle perle** e il cartone quadrato dei cento incavi. Viene proposta anche una scheda della divisione.
- *Le operazioni a più cifre.* Il paragrafo spiega le modalità di esecuzione dell'addizione, della sottrazione e della moltiplicazione che il bambino, una volta addestrato, potrà attuare con l'impiego del pallottoliere. Per la moltiplicazione serviranno anche i fogli a righe. Per la divisione a più cifre saranno utilizzati più cartoni quadrati per le moltiplicazioni a una cifra e il materiale delle → **Perle dorate**.
- *Esercizi sui numeri.* Vengono proposti diversi esercizi che il bambino potrà eseguire una volta maturate le idee fondamentali relative alle quattro operazioni, per uno studio più approfondito e per aprire la strada a cognizioni più complesse. Sono presenti diverse tabelle.

- *Il quadrato e il cubo dei numeri.* Illustra come si possono comprendere il cubo e il quadrato dei numeri con l'impiego delle perle, dei «bastoncini» di perle e dei quadrati di perle.

## **A**rredamento

Uno degli interventi più importanti decisi da M.M. per quanto concerne l'arredamento dell'aula è quello dell'eliminazione del banco, sostituito da tavolini leggeri facilmente spostabili. Anche le seggioline devono essere leggere e a misura di bambino. Poi poltroncine di vimini per una comoda seduta. È previsto l'allestimento anche di un lavabo di altezza accessibile a un bambino di tre-quattro anni con sapone, asciugamani e spazzolini da denti. E poi credenze per disporvi materiali, i cui ripiani superiori sono a disposizione degli adulti mentre quelli inferiori sono permanentemente accessibili ai bambini. Non devono mancare vasi di fiori e di verdure, la gabbia per gli uccelli e la vaschetta per i pesci vivi. I piani devono essere ricoperti da tovagliette. Devono poi essere a disposizione dei bambini lavagnette, gessetti e cenci per cancellare (M-09/50).

La stanza deve essere abbellita con immagini di bambini, scene di famiglia, animali domestici e quadri raffiguranti la campagna e la natura. Sulla parete è proposta l'immagine della Madonna della Seggiola di Raffaello: «La Madonna ideata dal divino Raffaello è non solo bella e dolce come una sublime madre col suo bambino adorabile e migliore di lei, ma accanto a così perfetto simbolo della maternità viva e reale, sta la figura di Giovanni che rappresenta l'umanità» (M-09).

Tutto questo permetterà al bambino di vivere in un ambiente gradevole e alla sua portata. La leggerezza e la maneggevolezza degli arredi (tavoli e sedie) gli permetteranno di sedersi e alzarsi a suo piacere, evitando di fare rumore e a muoversi in modo libero.

La preparazione dell'ambiente serve a creare le condizioni perché i bambini possano agire ed esprimersi in modo naturale. Per raggiungere questo scopo le azioni che è necessario svolgere sono complesse. Questo comporta infatti il ripensamento degli arredi — che devono essere leggeri — per consentire la libertà di movimento di tutti. L'adeguatezza degli arredi (in questo caso, per adeguatezza, si intende l'assenza di qualsiasi impedimento) permetterà ai bambini di imparare a muoversi liberamente e con grazia in rapporto a uno scopo, ma anche a correggersi nel caso di errori nel movimento.

# B

## Bambino

In tutti i suoi scritti M.M. parla del bambino, e lo fa da una molteplicità di punti di vista. Nello specifico, conia alcune espressioni che diventeranno tipiche del linguaggio montessoriano e che esprimeranno dei concetti specifici. Indichiamo qui di seguito le principali e più diffuse.

*Bambino costruttore dell'uomo* (o anche *bambino padre dell'uomo*). «Non esiste uomo che non sia stato formato dal bambino che era una volta». «La madre crea il neonato, ma è il neonato che produce l'uomo» (M-49d). Il bambino quando nasce è nulla: è debole, indifeso, incapace di qualsiasi cosa, totalmente dipendente dall'adulto e bisognoso di tutto. Poi, non solo cresce fisicamente ma costruisce il suo mondo psichico attraverso conquiste progressive che ne fanno la sua grandezza: è in questo senso che il bambino viene definito da M.M. «costruttore dell'uomo».

Questo non significa sminuire la funzione dei genitori: se essi non sono i costruttori dell'uomo, sono tuttavia i collaboratori alla sua costruzione. M.M. richiama la figura dell'operaio che, secondo l'idea evocata dal marxismo, è il produttore delle ricchezze e del benessere, per paragonarla al ruolo del bambino: il bambino è l'operaio che ha la funzione di costruire l'uomo. La differenza però è sostanziale, poiché mentre l'operaio produce materiali destinati a essere consumati e quindi a sparire, il bambino produce l'umanità intera.

Derivano da qui, da un lato, la responsabilità dei genitori di garantire le necessarie condizioni per uno sviluppo sano e, dall'altro, l'assunzione da parte della società della responsabilità educativa,

un'educazione che deve essere intesa come un «aiuto alla vita» (vale a dire alla vita psichica).

*Bambino maestro.* È una espressione che M.M. utilizza più volte nei suoi scritti, per sottolineare l'importanza dello studio dell'infanzia sia ai fini di un'educazione rinnovata sia per la realizzazione di un mondo nuovo. Esiste una forza psichica che aiuta il bambino a crescere fin dai primi momenti di vita. Si tratta però di una forza (ai tempi della Montessori) ancora sconosciuta e poco studiata. È importante soprattutto l'energia del tutto singolare del neonato di assorbire l'ambiente e di costruire il suo sviluppo a spese dell'ambiente. In questo senso, il bambino sa essere maestro di se stesso, poiché — quando si trova in situazione naturale — ha bisogno solamente di aiuti indiretti e, se libero, diventa artefice della propria crescita in un processo di auto-educazione. M.M. parlerà a questo proposito del «maestro interiore» che accompagna e guida ogni bambino.

Il bambino è maestro anche in un altro senso: l'umanità dovrebbe guardare a lui per comprendere come agire. I bambini in situazione naturale sono positivi, lavorano e collaborano insieme, sono gioiosi e fra loro regna la pace. Dai comportamenti di collaborazione e di pace dei bambini gli adulti e la società dovrebbero trarre importanti insegnamenti per il benessere sociale in generale e, quindi, per l'uomo in quanto tale, cioè per l'intera umanità.

In *Educazione e pace* M.M. suggerirà, per scongiurare i conflitti, di partire dal bambino. Gli uomini usano le armi per fare la guerra e, per difendersi da essa, producono altre armi. Ma non sono le armi la difesa dalla guerra. L'uomo che vuole la pace deve guardare al bambino: è l'infanzia la grande maestra di pace a cui l'umanità dovrebbe rivolgersi. Riconoscendo al bambino la funzione di maestro, M.M. suggerisce che dobbiamo imparare da lui perché sa essere «maestro di se stesso», perché, assorbendo da ciò che la natura gli ha messo a disposizione, sa auto-costruirsi e, in quanto tale, costituisce uno straordinario esempio anche per gli adulti (M-37).

## Banco

M.M. vede nel banco l'esempio di un grande errore della «primitiva pedagogia scientifica materialistica» che si proponeva di risolvere i problemi della scuola. Utilizza questo esempio per chiarire la sua po-

futuro, costituisce cioè una traccia per le offerte future da proporre a ciascun bambino. «L'importanza del lavoro non preoccupa i bambini: essi sono soddisfatti quando hanno dato il *massimo di cui sono capaci* [il corsivo è nell'originale] e non si vedono esclusi dalla possibilità che offre l'ambiente per esercitarsi. L'opera più ammirata è quella che manifesta le possibilità massime di ciascuno» (M-50).

## Capriccio

In generale, per l'adulto i capricci sono quei comportamenti dei bambini trasgressivi o disdicevoli che sembrano non avere una causa apparente, in quanto appaiono errati e/o deviati dalla normalità. Alcuni capricci si risolvono da soli nel tempo, altri invece radicano e, con il tempo, si aggravano e sembrano non esservi rimedi per il loro superamento. I capricci dei bambini hanno a che fare con i (→) **Periodi sensitivi** e consistono in conflitti interiori del momento: sono perciò passeggeri e scompaiono senza lasciare traccia dopo tale periodo. Questo perché sono «*l'espressione esterna di bisogni insoddisfatti, allarme di una condizione errata, di un pericolo: e spariscono immediatamente, se v'è stata la possibilità di comprenderli e di soddisfarli*» (M-36).

Ciò che conta è perciò cercare la causa vera che scatena tali comportamenti, che noi definiamo *capricciosa* proprio perché la causa ci sfugge, mentre dovrebbe divenire per noi una guida per comprendere l'anima infantile. Quando un bambino fa i capricci significa, infatti, che c'è qualcosa che non va, poiché essi rappresentano sempre, per M.M., una situazione di disagio che non viene compresa dall'adulto. E se l'adulto non comprende le cause della difficoltà del bambino non ha strumenti per intervenire e, di conseguenza, viene a crearsi una situazione frustrante di stallo a causa del problema non risolto. Di norma, quando il bambino fa capricci, occorre intervenire sul contesto modificando la situazione: quando il contesto è adatto e il bambino vi si trova bene, i capricci scompariranno da soli.

## Casa dei bambini

È la denominazione che prese il primo esperimento di M.M. quando ricevette l'incarico di realizzare un progetto educativo per bambini dai



tre ai sei anni negli spazi di via dei Marsi a Roma nel 1906. Il nome ha un'origine pratica e deriva dal fatto che si trattava di uno spazio situato in un conglomerato di condomini e non di una scuola o di un «giardino d'infanzia». Sarà in tale contesto che M.M. farà le sue osservazioni e metterà a frutto le sue sperimentazioni. È qui che osserverà la crescita del bambino sano e comprenderà che i bambini devono essere studiati per essere tutelati da una visione adulto-centrica. È interessante notare la rapida evoluzione dell'organizzazione degli spazi (sono arrivate fino a noi alcune testimonianze fotografiche in questa direzione), la realizzazione di arredi ad hoc e la presenza progressiva del «materiale scientifico» che metterà a disposizione (M-09).

Ben presto la denominazione «Casa dei bambini» assumerà il significato di un servizio innovativo e a misura di bambino nel quale viene applicato il «metodo Montessori».

## Castigo

Una delle prime azioni contro corrente della giovane Montessori fu quella di opporsi con determinazione ed energia alla concezione diffusa secondo la quale l'educazione infantile doveva essere incentrata sulla rigida autorità dei padri e sulla severità dei maestri, pronti a ottenere la disciplina attraverso il sistema dei premi e castighi. M.M. contrasta questa prassi diffusa, che considera inutile e dannosa. L'educazione è un processo interiore dell'uomo e non dipende dal castigo o dal premio poiché queste sono sollecitazioni esteriori. Il castigo non è altro che un'azione di repressione che non è in grado di produrre cambiamenti. L'impiego dei premi e dei castighi ha lo scopo di tenere prigioniero il bambino, a «travasare meccanicamente il contenuto di programmi, nella loro intelligenza: programmi compilati nei ministeri e imposti per legge» (M-09).

I premi e i castighi non hanno ragione d'essere nella scuola e nell'educazione in generale. Premia e castiga quel maestro che vuole i bambini prigionieri, mentre lui è impegnato a travasare le sue cognizioni nelle teste degli scolari che sono condannati ad essere i suoi ascoltatori. Premi e castighi si basano sull'obbedienza alle leggi arbitrarie degli adulti, mentre i bambini dovrebbero trovarsi in condizione di libertà per seguire quelle della natura. I premi generano emulazioni, invidie e vanità e i castighi hanno lo scopo di tenere i bambini compressi e abituarli a sottomettersi con prontezza.

In seguito, M.M. affermerà che la società civile deve essere costituita da persone responsabili che basano le loro azioni e le loro scelte sulla giustizia e sui valori e non sul desiderio del premio o sul timore delle punizioni. L'educazione, che ha il compito di preparare il futuro cittadino, deve aiutare il bambino a operare le sue scelte basandosi sulla sua sensibilità interiore e non sull'attesa del premio o sulla paura della punizione. M.M., attraverso i suoi esperimenti educativi, ha maturato la convinzione sempre più radicata che il castigo sia qualcosa che riguarda esclusivamente l'adulto e non appartiene, invece, al bambino: «*volemmo osservare più a lungo, e dopo una larghissima esperienza trovammo ripetuto il fatto in modo così costante che la maestra sentì una specie di vergogna tanto di premiare come di castigare quei bambini che rimanevano parimenti indifferenti al premio come al castigo*» (M-36).

In seguito, negli scritti più tardi, attribuirà al problema un significato valoriale: senza negare pienamente una funzione sociale del castigo in relazione al rispetto delle leggi, collegherà l'assenza di castighi e di premi, da un lato, alla «*buona volontà*» (unico premio che deve essere in palio nella scuola), attribuendovi quindi un significato etico, che consiste in «*quell'elevamento fatto di sforzo, di umiltà e di carità che a ognuno è dato raggiungere*», e, dall'altro, al sentimento religioso (inteso come sottrazione del bambino alle leggi — cioè all'arbitrio — dell'adulto per affidarlo a quelle di Dio) (M-50).

## C omportamento

L'idea di comportamento avanzata da M.M. si colloca agli antipodi della corrente psicologica comportamentista, imperante nella cultura dell'epoca in cui lei scriveva e operava. Il comportamentismo classico era interessato alla conoscenza della mente reperita attraverso le modalità tipiche dell'apprendimento non umano e umano, e partiva dalla necessità di accertare l'aspetto oggettivo delle manifestazioni psicologiche degli individui attraverso la costante quantificazione delle manifestazioni reperite in contesti organizzati ad hoc secondo l'approccio sperimentale del tempo, che prevedeva l'isolamento per evitare l'influenza delle variabili non pertinenti con l'oggetto della ricerca.

M.M. sviluppa un'idea del comportamento che è vicina alle concezioni evolucionistiche dell'epoca. «*Gli scopi dei viventi sembrano piuttosto [...] in rapporto con le funzioni necessarie per l'ambiente,*

## Immaginazione

È il modo con il quale una persona si rappresenta cose che non sono attualmente presenti e perciò sensorialmente percepite. Tali rappresentazioni possono muoversi in una duplice direzione: a) in funzione dell'attività conoscitiva, contribuendo a costruire nella mente ciò che non è percettivamente visibile sensorialmente, oppure b) orientate alla fantasticheria, vale a dire a costruzioni mentali che nulla hanno a che fare con la realtà e, quindi, con il vero.

In M.M., oltre a diversi richiami diffusi a questo concetto nelle sue opere, troviamo un lungo capitolo in M-16. Il tema deve essere affrontato, secondo la Montessori, da un punto di vista scientifico: l'immaginazione non deve perciò essere confusa con la fantasticheria in quanto prodotto esclusivo della mente che non ha rapporti con la realtà (come avviene nel caso delle allucinazioni o anche in situazione di malattia mentale), ma va indagata su base scientifica. Dal nulla non si crea nulla e l'immaginazione deriva dal rapporto con la realtà. L'immaginazione, infatti, deve poggiarsi sul vero e raccogliere elementi del reale. Utilizziamo comunemente la parola *creatività* per indicare un processo di costruzione basato su un «materiale primitivo» che si trova nella nostra mente: «noi non possiamo «immaginare» cose che non cadono realmente sotto i nostri sensi» (M-16). È ciò che hanno fatto i grandi artisti e ciò che fanno comunemente, ad esempio, i ciechi o i sordi. Questi ultimi immaginano i suoni abbinandoli a dei colori. Qualsiasi espressione artistica prende in prestito, nella costruzione della propria grammatica, dal linguaggio sensoriale. Sono i sensi, dunque, la base su cui poggia la costruzione di qualsiasi forma di immaginazione creatrice. L'educazione sensoriale è perciò alla base dell'immaginazione e della creatività di cui l'osservazione costituisce lo strumento principe. L'immaginazione, per M.M., è potente quando fa riferimento a figure reali e si basa su osservazioni sensibili. L'artista non «copia», crea, ma il frutto della sua creazione si fonda su una sensibilità accuratamente sviluppata che sa percepire con raffinatezza sfumature, contrasti e armonie presenti nell'ambiente. Da tutto questo deriva che l'educazione ha un ruolo: quello di aiutare il bambino a percepire esattamente le cose dell'ambiente poiché è questo il cemento delle costruzioni immaginative future che costituiscono la creatività delle persone.

*Immaginazione e bambini.* M.M. è convinta che, fino all'età di 6 anni, quella che appare creatività spontanea dei bambini è il frutto in realtà di una mente non ancora sviluppata (M.M. usa l'espressione di

«stato selvaggio»): la sua mente perciò è ancora in uno stato nebuloso e il suo lavoro spontaneo è di costruire idee fantastiche non legate alla realtà perché incentrate nell'illusione e nelle false percezioni. L'adulto spesso confonde l'immaginazione infantile con la credulità: Babbo Natale è un'invenzione degli adulti, non il frutto dell'immaginazione dei bambini e, di conseguenza, i bambini «credono» nell'esistenza di Babbo Natale e non ne «immaginano» l'esistenza. È però evidente che sviluppare la credulità non è sviluppare l'intelligenza, la quale anzi è in contrasto con essa. È importante che gli adulti non si compiacciano della credulità dei bambini perché, facendolo, tendono a fermarne artificialmente la maturazione. Immaginare di apparecchiare la tavola con le stoviglie giocattolo è cosa ben diversa che apparecchiare la tavola realmente. È meglio far vivere ai bambini la realtà piuttosto che limitarci a farla loro immaginare.

Dopo i 6 anni il bambino inizia ad avviarsi al pensiero astratto, di cui l'immaginazione è uno strumento potente. Se da un lato l'esperienza diretta è più pregnante di qualsiasi forma indiretta (ad esempio la visione reale delle piante del bosco non potrà mai superare la descrizione e l'osservazione delle loro immagini contenute in un libro), dall'altro la predisposizione del bambino di questa età per l'astrazione lo conduce, attraverso appunto l'immaginazione, a vedere le cose nel suo insieme, a collegarle (anche con la ricerca delle cause a partire dagli effetti), a riconoscerle come parte di un tutto. È l'esperienza reale dunque che trova nell'immaginazione lo strumento di rappresentazione della realtà: nutrirla significa perciò alimentare l'intelligenza e la mente del bambino. È per questo inoltre che è anche compito della scuola aiutare il bambino a costruire e organizzare l'immaginazione attraverso l'osservazione accurata e l'acquisizione esatta delle informazioni. L'immaginazione di cui M.M. parla serve in modo particolare per lo sviluppo delle capacità scientifiche: non ha nulla a che fare con la fantasticheria e con le divagazioni fumose di chi non ha un contatto con la realtà (M-16).

La mente del bambino di quest'età è ormai pronta per un ulteriore salto che va oltre l'esplorazione degli oggetti concreti e l'immaginazione come pura fantasticheria, per inoltrarsi nello spazio infinito e nel tempo infinito. È qui che si manifesta pienamente il potenziale umano che ha bisogno di essere educato. L'immaginazione va oltre l'acquisizione di singoli concetti perché si apre a uno sguardo olistico. La fantasia costituisce lo strumento potente non solo per reinterpretare la realtà

# L

## Lavoro

M.M. utilizza questo termine per indicare le attività svolte dai bambini. Il bambino non perde tempo, vuole lavorare. E se le condizioni lo permettono, vi si mette di impegno. Sono lavoro l'esplorazione degli oggetti, la curiosità per un evento e il desiderio di conoscerlo, la concentrazione su un'esperienza, lo sviluppo di un'attività e il suo controllo.

M.M. sceglie questa parola riferendosi al bambino attivo, concentrato, desideroso di camminare da sé, felice di apprendere. La usa per indicare da un lato l'impegno, la serietà, lo scrupolo e la concentrazione del bambino nello svolgere (e nel ripetere molte volte) l'attività che ha scelto, dall'altro la vivissima attrattiva e il piacere che ne prova.

«L'uomo si costruisce lavorando»: il lavoro per il bambino in una situazione di normalità costituisce un bisogno irrinunciabile e, nello stesso tempo, un'esperienza che lo realizza. I bambini, quando sono tranquilli e liberi, fanno mille cose, si concentrano su mille situazioni, si aprono a continue sfide, vogliono affrontare con determinazione tanti problemi. Tutto questo per loro significa lavoro. Se ciò non avviene, significa che il bambino è «deviato», ovvero non si trova in una situazione di normalità e di equilibrio (M-09).

«L'uomo si costruisce lavorando, effettuando lavori manuali in cui la mano è lo strumento della personalità, l'organo dell'intelligenza e della volontà individuale, che edifica la propria esistenza di fronte all'ambiente. L'istinto dei bambini conferma che il lavoro è una tendenza intrinseca della natura umana, l'istinto caratteristico della specie» (M-36). Ovviamente contano il tipo di lavoro e le condizioni

in cui viene svolto. Se il lavoro dipende solamente da circostanze esterne, è senza dubbio un lavoro forzato, alienante o, come la stessa M.M. dice, «ripugnante». Questo succede agli adulti quando non sono partecipi del proprio lavoro ma vi si trovano costretti; quando invece esso coincide con le loro motivazioni personali (M.M. parla di «intimo impulso dell'istinto»), questi sviluppano piacere, desiderio di proseguire, invenzione, creatività.

Il lavoro dunque costituisce la vocazione fondamentale dell'uomo: nel bambino coincide con l'equilibrio della vita psichica, nell'adulto, attraverso lo sviluppo delle abilità socialmente spendibili, con il progresso della civiltà, attraverso la facilitazione della vita dell'uomo.

*Il lavoro dell'adulto.* Esistono delle differenze importanti fra il lavoro del bambino e quello dell'adulto. L'ambiente di lavoro dell'adulto è un ambiente *super-naturale*, cioè organizzato ad hoc per essere produttivo, ed è essenzialmente di natura sociale. M.M. riconosce che il lavoro degli adulti è retto da due leggi fondamentali (che sono da considerarsi in sé sagge): a) quella della divisione del lavoro, per cui ognuno è capace di fare bene una cosa, e la fa anche per gli altri e viceversa; b) quella del minimo sforzo, ovvero della migliore produzione con il minimo consumo di energia.

Tuttavia, non sempre il lavoro umano avviene secondo queste leggi. Una delle principali possibili deviazioni è rappresentata dalla brama di possesso e, quindi, dallo sfruttamento dell'uomo sull'uomo e da norme di abuso mascherate da norme di diritto. «Nella tragica e tenebrosa nube che il male impone sotto il manto del bene, tutto si deforma, e tutti accettano come una necessità le sofferenze che ne derivano» (→M-36).

L'idea che gli adulti hanno del lavoro è totalmente estranea ai bambini perché è loro estraneo il mondo artificiale della produzione. Il bambino non ha un ruolo sociale (nell'ambito della produzione) e ha bisogno di vivere la sua vita in modo naturale (in relazione cioè ai suoi istinti di non rinunciare alla propria attività libera).

*Il lavoro del bambino.* Anche il bambino svolge il suo lavoro, e lo fa incessantemente: è quello di «produrre l'uomo». È un lavoro inconsapevole, generato da «un'energia spirituale» che è interiore. Il bambino compie continuamente azioni e fa continue esperienze che affina con l'esercizio (che si autoimpone), e lo fa coordinando i propri movimenti e registrando le proprie emozioni. E tali esperienze plasmano la sua intelligenza, attivano la sua attenzione e alimentano ulteriori attività

in un processo continuo. «Attraverso un'attività infaticabile, fatta di sforzi, esperienze, conquiste e dolori, di dure prove ed estenuanti lotte, il bambino sviluppa lentamente la sua difficile e mirabile attività, raggiungendo sempre nuove forme di perfezione» (→M-36). In questo modo, il bambino obbedisce a un proprio programma interiore.

Il lavoro del bambino ha anche una funzione conservativa: lo scopo è quello di conservare, prendendosene cura, gli oggetti esistenti. I lavori dei bambini vengono perciò raccolti e conservati con attenzione, la stanza deve essere sempre tenuta pulita e in ordine, i bambini devono sempre essere attivi nelle diverse routine della giornata, con particolare riferimento al pranzo (apparecchiatura e sparecchiatura della tavola, servizio durante il pranzo, pulitura finale) (M-14).

*Confronto fra il lavoro del bambino e quello dell'adulto.* Entrambi, adulto e bambino, agiscono e lavorano a spese dell'ambiente. Ma le somiglianze terminano qui. È evidente perciò che, a differenza di quello dell'adulto, il lavoro del bambino non ha uno scopo esteriore. Per l'adulto il lavoro è un sacrificio che richiede sforzo e fatica perché dettato da ragioni esterne. Il bambino invece lavora senza sforzo perché è egli stesso motore del proprio lavoro.

*Lavoro manuale.* Non privo di interesse è un breve capitolo che si trova nella prima edizione del *Metodo* (M-09) e che verrà eliminato in tutte le edizioni successive; ci pare interessante farne un accenno perché riflette evidentemente il pensiero di M.M. nella prima fase del suo esperimento. In primo luogo, il capitolo serve alla Montessori per prendere le distanze da Froebel e dalle sue proposte di attività manuali ritenute inadatte, da un lato, sul piano della fisiologia, perché richiederebbero al bambino uno sforzo eccessivo dell'organo e, dall'altro, perché esclusivamente riproduttive e ripetitive, in contrasto quindi con i principi di libertà che vigevano nelle Case dei bambini. In secondo luogo, fa riferimento all'interessante esperienza denominata «Giovinezza Gentile» fondata dal ceramista Francesco Randone, che si basava sull'arte della realizzazione dei vasi con la creta e il tornio (M-09).

## Lettura

Lettura e scrittura non vengono apprese contemporaneamente ma sono due atti separati: la seconda precede la prima. Se nella scrittura prevalgono gli elementi sensoriali e motori, la lettura non presuppone

# N

## Natura

M.M. utilizza questo termine trasversalmente, esso compare cioè con frequenza nei suoi testi in occasioni diverse e in contesti differenti.

In generale, il suo significato (sia del sostantivo «natura», sia dell'aggettivo «naturale») fa riferimento al bambino e alla condizione di sviluppo che deve avvenire, appunto, secondo natura. Il bambino deve trovarsi cioè in una condizione non vincolata artificialmente. Quando questo avviene, lo sviluppo, sia fisico che psicologico, avviene secondo natura, ovvero segue il normale corso previsto dalle leggi naturali, mentre i problemi si presentano quando si manifestano interventi dell'uomo artificiali e non appropriati (M-09). Da questo punto di vista, la concezione di M.M. appare sostanzialmente vicina a quella di Jean-Jacques Rousseau, così come viene definita e descritta nei primi libri dell'*Emilio* (nonostante M.M. più di una volta dichiara di non condividere la posizione del filosofo francese).

Questa posizione, che invita a lasciare che la natura «faccia il suo corso», e il conseguente invito a non interferire con le sue leggi, vengono confermati e ribaditi anche successivamente: occorre infatti «lasciar fare alla natura il più liberamente possibile» (M-16). Intralciarne il corso significa incorrere in due conseguenze: la prima è quella di creare uno scompenso (far deambulare un bambino troppo presto, oltre ad essere un intervento inutile perché non raggiunge lo scopo, significa creare un vero e proprio danno poiché lo si forza precocemente ad attivare una funzione per cui non è biologicamente pronto); la seconda è la perdita della libertà del bambino, che si trova ad essere condizionato e impossibilitato a fare ciò che «naturalmente»



sentirebbe di fare (il che significa che quando si trova in uno stato di *libertà* egli non fa altro che seguire le regole della natura: libertà, per il bambino, significa trovarsi nelle condizioni di fare ciò che è capace di fare; in altri termini, egli è libero quando è messo in grado di fare la cosa giusta, vale a dire quella adatta a lui). «È la natura, è la *creazione* che regge tutte queste cose. [...] Nasce come principio la necessità di *non porre ostacoli allo sviluppo naturale*» (M-16).

Per quanto riguarda lo sviluppo psichico (è necessario ricordare che l'educazione ha il compito di accompagnarlo e sostenerlo), poiché si tratta di un intervento programmato dell'uomo (ad esempio attraverso la preparazione dell'ambiente), M.M. parla di super-natura (o di situazione super-naturale) e fa riferimento all'idea di intervenire solamente lo stretto necessario, lasciando alla naturalità dello sviluppo di fare il suo corso (M-09). Rimane comunque il fatto che ciò che si dice per lo sviluppo fisico, come ad esempio il libero movimento (lasciare che la natura faccia il suo corso), vale anche per lo sviluppo psichico (lasciare che la mente del bambino svolga i suoi processi di maturazione secondo natura, cioè quando è pronto e senza forzature inutili e controproducenti).

*Natura e educazione.* M.M. individua in (→) **Itard** il padre dell'educazione naturale. Il compito educativo che il medico francese si era prefissato nei confronti del «sauvage de l'Aveyron» prevedeva la sua educazione in due passaggi di cui il primo, propedeutico al secondo, consisteva nel tentativo di ricondurre Victor dalla vita naturale alla vita sociale, mentre il secondo riguardava la sua educazione intellettuale. L'esperienza di Itard porta M.M. a trarre alcune conclusioni importanti: in primo luogo, che il tentativo del passaggio dalla vita naturale alla vita sociale passa per continue richieste di rinuncia e costruzioni, in secondo luogo che l'atteggiamento del maestro deve adattarsi all'allievo anziché pretendere che avvenga il contrario. Fra questi due fattori Itard frappose il tempo: la sua scelta educativa di fondo fu quella di non forzare la mano, di aspettare — adattandosi ai bisogni e alle tendenze del «selvaggio» — puntando sulla seduzione lenta e progressiva che la vita sociale poteva esercitare nei confronti del ragazzo. Sta qui, secondo M.M., l'essenza dell'educazione: «Nell'educare i fanciulli si ripete il dramma educativo di Itard: noi dobbiamo preparare l'uomo, che è tra gli esseri vivi e appartiene perciò alla natura — alla vita sociale — perché questa, essendo opera sua, deve pur corrispondere all'esplicazione delle sue attività naturali. Ma i

vantaggi che con la vita sociale gli prepariamo, sfuggono al piccolo fanciullo, che è in principio della sua vita un essere prevalentemente vegetativo» (M-09).

*Natura e vita pratica.* Il bambino ha una «tendenza naturale» a esplorare l'ambiente. In merito, M.M. offre molti suggerimenti e indicazioni partendo dal doppio principio di far «tuffare» il più possibile il bambino nella natura e adottare metodi educativi che non sacrificino mai la sua libertà naturale. Vale la pena citare la più volte ribadita importanza di far stare il bambino all'aria aperta come attività fondamentale dell'igiene infantile (M-50), così come di praticare il giardinaggio e l'orticoltura (M-09). Sul piano educativo, la coltivazione delle piante e/o la cura degli animali si articola sui seguenti passaggi:

- *l'osservazione:* il bambino osserva le piante e gli animali nello stesso modo nel quale il maestro osserva lui, vale a dire osserva con metodo e si prende cura allo stesso modo in cui gli adulti si prendono cura di lui;
- *la previdenza:* sa prevedere in modo diligente i bisogni degli organismi viventi, come ad esempio la necessità di innaffiare periodicamente le piante o di nutrire gli animali, e questo comporta un processo di autoeducazione;
- *l'attesa:* sa attendere che il seme germogli e che la pianta giunga a maturazione, è capace di aspettare i tempi giusti degli organismi viventi, capacità che richiede attenzione e rispetto, che in futuro si trasformerà in saggezza;
- *il sentimento della natura:* attraverso la cura degli animali e delle piante, il bambino impara a occuparsi della vita e ad amare la natura nelle sue manifestazioni, apprendendo in questo modo la sua generosità e le sue forme molteplici e sorprendenti;
- *la natura educatrice:* come il seme germoglia e si trasforma pianta matura divenendo parte della popolazione del suo genere, così il bambino cresce e, diventando adulto, comprende di far parte dell'umanità e della civiltà.

Il lavoro in relazione alla natura è sempre gradito ai bambini. Sono più interessati al raccolto che alla semina ma, in ogni modo, si adattano volentieri alla varietà dei lavori necessari per la coltivazione senza risparmiare impegno e sforzo. Nel caso della coltivazione, è importante dar loro uno spazio definito entro il quale lavorare (e qui

entra in gioco la capacità della maestra): «*Egli deve poter sorvegliare tante piante, quante ne entrano nella sua coscienza, quante se ne fissano nella sua memoria, in modo che gli siano conosciute*» [Il corsivo è nell'originale] (M-26).

In seguito, M.M. sottolineerà come tutti questi esperimenti abbiano a che fare con l'educazione scientifica del bambino (attribuendo a tali attività anche una dimensione propriamente didattica): «Basta ricordare che esso include gran parte della morfologia e la classificazione del regno animale e vegetale [...]. Attenzione precisa e scientifica è anche data dalla preparazione di acquari» (M-50).

*L'ambiente esterno.* Gli adulti tendono a privare i bambini del rapporto con la natura frequentemente e in diversi modi, fra cui quello di non lasciarli liberi all'aria aperta, camminare a piedi nudi sull'erba, dormire sotto l'albero, ecc., e non si accorgono che in questo modo diventano indifferenti ed estranei alla natura. Non c'è da meravigliarsi perciò se, anche dopo una piccola passeggiata, si dichiarano stanchi. «Ma se i bambini sono a contatto con la natura, allora, viene la rivelazione della loro forza» (M-50). Non va dimenticato che «il sentimento della natura cresce con l'esercizio come ogni altra cosa» (M-26).

## Nebula

Etimologicamente la parola significa «nebbia» e viene usata in astronomia per indicare la nebulosa che, a sua volta, fa riferimento all'energia emessa da un insieme di corpi celesti. M.M. la prende in prestito e la definisce come l'insieme delle particelle siderali che «sono separate l'una dall'altra, che non producono consistenza, ma tuttavia formano insieme qualcosa che, a grande distanza, è visibile come corpo celeste» (M-49).

Alla nascita il bambino è come una nebulosa, nel senso che ha delle energie creative sparse in modo simile alle particelle che circondano le stelle. Con la nascita, tuttavia, la nebulosa si risveglia, vale a dire gli «istinti ereditari» prendono vita e il bambino inizia il suo sviluppo a spese dell'ambiente esterno. Le energie nebulari paiono cioè essere, secondo M.M., delle energie fra loro inizialmente non connesse ma che poi, in relazione a determinate situazioni, convergono e si interconnettono in seguito a precise situazioni ambientali. Un esempio è quello dell'apprendimento della lingua.

## Precisione

Negli scritti di M.M. questo termine ha una presenza importante, spesso collegato a quello di (→) **Ordine** o di motricità fine. Il movimento non grossolano, il desiderio di esattezza nel raggiungere scopi pratici (versare l'acqua dalla brocca al bicchiere o travasarla da un contenitore all'altro, lavarsi le mani in modo accurato e preciso, ecc.) costituisce un successo visibile al bambino stesso e, pertanto, una sorta di autovalutazione e autocostruzione. Gli atti pratici assumono cioè per il bambino un altro significato: non si lava le mani solo per averle pulite, ma anche per lavarsele alla perfezione. L'educazione al (→) **Movimento** rappresenta quindi qualcosa di più rispetto all'assunzione del raggiungimento di uno scopo funzionale o pratico, ma diviene una forma di autocontrollo.

La precisione ha anche a che fare con i (→) **Periodi sensitivi**. Il bambino piccolo diventa «avido» di perfezionare i propri movimenti, di cui quanto più sarà consapevole tanto più sarà padrone. La ricerca della precisione (M.M. utilizza a volte anche il termine «perfezione») accompagna l'uomo per tutta la vita, ma vi sono periodi nei quali il bambino cerca la precisione in ambiti specifici in relazione al periodo in cui si trova.

## Premio/castigo

L'eliminazione di premi e castighi rientra nel nuovo modello di pedagogia scientifica. Il progresso è un processo interiore dell'uomo e non dipende dal premio come sollecitazione esteriore. In modo simile, il castigo non è altro che una *repressione*. Il castigo, in sé, dovrebbe riguardare le situazioni in cui non siamo onesti e/o non rispettiamo la legge. L'impiego dei premi e dei castighi è qualcosa di simile al banco: entrambi servono a tenere prigioniero il bambino, a «travasare meccanicamente il contenuto di programmi, nella loro intelligenza: programmi compilati nei ministeri e imposti per legge» (M-09).

I premi e i castighi non hanno ragion d'essere nella scuola e nell'educazione in generale. Premia e castiga quel maestro che vuole i bambini prigionieri, mentre lui è impegnato a travasare le sue cognizioni nelle teste degli scolari che sono condannati ad essere i suoi ascoltatori.

Premi e castighi si basano sull'obbedienza alle leggi arbitrarie degli adulti, mentre i bambini dovrebbero trovarsi in condizione di libertà per seguire la natura. I premi generano emulazioni, invidie e vanità e i castighi hanno lo scopo di contenere i bambini e abituarli a sottomettersi con prontezza.

Una società civile deve reggersi perché governata da persone responsabili che basano le loro azioni e le loro scelte sulla giustizia e sui valori, e non perché vogliono essere premiate o perché temono le punizioni. Le loro scelte devono ispirarsi ai principi profondi del progresso e al senso di responsabilità, e non essere mosse dall'attesa di un premio o dal timore di una punizione. M.M. ha avuto modo di osservare, già ai tempi della prima Casa dei bambini, il comportamento dei bambini in situazione sia di premio sia di castigo, e ha osservato: «volemmo osservare più a lungo, e dopo una larghissima esperienza trovammo ripetuto il fatto in modo così costante che la maestra sentì una specie di vergogna tanto di premiare come di castigare quei bambini che rimanevano parimenti indifferenti al premio come al castigo» (M-36).

## **P** psicoanalisi

La psicoanalisi (M-36) ha per M.M. il merito di avere illuminato un territorio sostanzialmente sconosciuto e inesplorato quando, superando la soglia della conoscenza consapevole, si è inoltrata nell'oceano dell'inconscio e del subconscio, dimostrandone il potere di influenza sulle azioni degli uomini. In questo modo ha contribuito a portare alla luce fatti altrimenti incomprensibili e realtà impensate, rivelando l'esistenza di un mondo ignoto e inesplorato.

Freud, secondo la Montessori, ha avuto il merito non solo di identificare i fenomeni del subconscio ma anche di riconoscere che l'inconscio è un territorio da esplorare, e non una malattia, oltre che di dare avvio allo studio sistematico della psiche umana. Egli inoltre ha contribuito, con una tecnica (la psicoanalisi) benché laboriosa e dagli esiti non sempre certi, a squarciare il velo che avvolgeva le «malattie dell'anima». Ciò che si rivela interessante, grazie alla ricerca psicoanalitica, è che le origini delle psicosi vanno cercate nella primissima infanzia: molti problemi, infatti, deriverebbero dalle sofferenze psichiche patite nell'età infantile, che ogni individuo dimentica ma che

## Seconda parte

# I materiali di sviluppo

In questa parte riportiamo i materiali di sviluppo che caratterizzano il metodo Montessori e che sono stati espressamente citati e descritti nei testi originali ai quali abbiamo fatto riferimento per la realizzazione di questo nostro lavoro (si veda in merito il paragrafo dedicato a «Le fonti» che si trova in Appendice).

Ricordiamo che buona parte di essi è ripresa da Séguin. In qualche caso la Montessori ha apportato piccole modifiche, ma soprattutto ne ha cambiato profondamente le funzioni d'uso. Un'altra parte è stata scelta dalla stessa Montessori reperendola da alcune prassi didattiche dell'epoca, oppure pensata e messa a punto da lei stessa nel corso delle sperimentazioni finalizzate all'affinamento del metodo.

Nel predisporre la presente lista abbiamo voluto riportare sempre il nome originale che la Montessori ha attribuito ai singoli materiali.

La funzione di tale lista non è di accompagnare il lettore a addentrarsi nell'applicazione del metodo: la descrizione dei singoli materiali si limita infatti all'essenziale e anche le regole d'impiego sono indicate per lo più sommariamente e in modo essenziale, ricordando che per il loro adeguato e corretto impiego sono necessarie una puntuale formazione e una rigorosa preparazione che esula dagli scopi di questo nostro contributo. L'obiettivo della lista è piuttosto segnalare i materiali di sviluppo espressamente indicati da Maria Montessori ai fini dell'attuazione del metodo. La lista si propone, in altri termini, di indicare al lettore esclusivamente i materiali originali nella prospettiva di orientarlo rispetto alle offerte del mercato, tenuto conto che spesso vengono pubblicizzati come montessoriani materiali e sussidi che in realtà non fanno parte della proposta didattica di Maria Montessori.

## Alfabetario

Denominato «Tavolette delle lettere alfabetiche in carta smerigliata» (M-09), l'alfabetario viene chiamato anche Alfabeto mobile o Alfabeto tattile. Così come altri materiali, anch'esso trae origine dagli strumenti di Séguin, benché indubbiamente all'epoca l'insegnamento della lettura e della scrittura nelle scuole elementari fosse alfabetico. Il tipo di strumento pensato da M.M. ha comunque alcune caratteristiche specifiche che lo rendono originale: in primo luogo le lettere sono smerigliate, ossia possono essere «assaggiate» con il dito permettendo al bambino di fare astrazione passando dai sensi (la vista, l'udito e il tatto). In secondo luogo, toccando la lettera smerigliata, il bambino costruisce una memoria motoria che lo aiuta a comprendere la forma delle lettere e come riprodurle con la penna sulla carta. In terzo luogo, infine, a differenza del bambino con deficit, quello con sviluppo tipico è in grado di diventare presto autonomo e di governare da solo il sistema, trovando per «assorbimento» la costruzione della scrittura (M-09). Non è un caso che in seguito M.M. parli di «esplosione della scrittura» (M-26; M-50).

L'Alfabetario è una scatola a scomparti (a forma di casellario) che contiene le lettere dell'alfabeto in rilievo o in carta smerigliata (le vocali sono poste da una parte e le consonanti dall'altra). M.M. sottolinea come l'insegnamento debba procedere secondo i tre tempi (illustrati in → **Lezione**):

- le sensazioni visiva (la vista del segno presente nel cartoncino), tattile (la possibilità di seguire con il dito il tracciato della lettera scritta) e sonora (il suono pronunciato dalla maestra);
- la percezione (che consiste nella capacità di saper abbinare il suono udito alla figura o la figura al suono);
- il riconoscimento delle lettere (il bambino sarà in grado di leggere le lettere poste sul tavolo) (M-09).

Il bambino inizialmente esplorerà la forma delle singole lettere per riconoscerle; in seguito potrà partire dalla memorizzazione della forma delle vocali e poi delle consonanti, successivamente potrà utilizzarle per formare delle parole. Le lettere possono essere in stampatello maiuscolo, minuscolo o corsivo. Lo scopo è abbinare il suono alla forma. In seguito, il

bambino saprà proseguire da solo nella formazione di parole utilizzando lo stampatello o il corsivo oppure entrambi, mettendo a confronto le due forme. Il vantaggio di un alfabetario che prevede l'utilizzo libero delle singole lettere è quello di permettere al bambino di analizzare le parole che ha composto (o che ha composto il compagno) e di trovare l'errore. La disponibilità delle lettere mobili gli consente quindi di perfezionarsi, correggendo gli errori in cui incorre nel suo percorso. Quando egli conosce alcune vocali e qualche consonante può iniziare a comporre delle parole. Può anche completare una parola già cominciata oppure, data una parola, può scomporla per analizzare i singoli suoni da cui è costituita (M-50).

Nella pratica gli alfabetari sono diversi: per i bambini al di sotto dei 6 anni, sono previsti un alfabetario grande con vocali di un colore diverso dalle consonanti, e uno più piccolo con tutte le lettere dello stesso colore; per i bambini più grandi (oltre i 6 anni) sono piccole e «calligrafiche» (con scrittura a mano) nel numero di venti per ogni lettera (M-16). Vi sono scatole da due, tre, quattro, ecc., fino a otto scomparti, in cui ogni scomparto contiene cartellini con parole che hanno funzioni grammaticali diverse (nome, articolo, aggettivo, verbo, congiunzione, ecc.). La funzione è quella della «classificazione» delle parole (→ **Grammatica**). Le loro possibilità di utilizzo sono molteplici: porre il cartellino del nome sull'oggetto corrispondente, scrivere la parola contenuta nel cartellino, pronunciare la parola scelta, comporre frasi (M-16).

## Aste della numerazione

Sono chiamate anche «aste per le lunghezze». Servono per la numerazione da 1 a 10. Si tratta di 10 aste di legno divise in segmenti uguali e colorate alternativamente in rosso e in blu, dove il colore si alterna ogni 10 centimetri. Le aste sono fra loro nel rapporto da 1 a 10: l'asta più corta è infatti lunga 10 centimetri (ed è di un solo colore), la seconda 20 centimetri (ed è composta di due colori), la terza è lunga 30 (ed è composta di tre colori), e così via fino alla decima, che è lunga un metro e alterna 5 parti di rosso e 5 di blu.

Per la presentazione del materiale, si posano a terra sul tappeto le aste in ordine sparso e, seguendo la lezione dei tre tempi, si procede alla nomenclatura dicendo «questo è 1», «questo è 2», «questo è 3», ecc.,