

A young child with dark hair is looking down at a wooden board with a map of Europe. The map is cut out of the board, and the child's hand is pointing to a specific location on the map. The background is a light-colored wall.

mama

mondo montessori

Febbraio 2015 • Numero 1

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

rivista@fondazionemontessori.it
www.fondazionemontessori.it



Direttore del Comitato scientifico
Furio Pesci

Direttore responsabile
Marco Cassisa

Direttore editoriale
Martine Gilsoul

Art direction e progetto grafico
Elisa Zambelli

© 2015 Fondazione Montessori Italia
Tutti i diritti di riproduzione sono riservati.



momo Copyright © 2011 Gesine Todt,
with reserved Font Names *Leckerli*
and *Leckerli One*.

mondo montessori Copyright ©
2010 Riccardo Olocco, with reserved
Font names *Parmigiano*.

L'uscita di una nuova rivista pedagogica è sempre un motivo valido per riflettere sulla situazione del nostro sistema formativo e sulla condizione delle famiglie, degli insegnanti, degli educatori in genere, nell'Italia di questo periodo certamente non facile.

Sono molti gli elementi negativi dello scenario contemporaneo; la crisi economica che grava sull'Italia e, in fondo, su tutta l'Europa, non fa altro che accentuare le difficoltà che derivano da un sistema sociale mai sufficientemente pronto a provvedere nei modi opportuni alle necessità dell'educazione, nonostante si dica unanimemente che il futuro di una nazione, e dell'Unione stessa, risiede nelle giovani generazioni e nella loro formazione.

In fondo, l'iniziativa del cambiamento deve sempre partire dagli educatori stessi; il compito delle istituzioni dovrebbe essere quello di recepirne gli aspetti migliori e di estenderli alla realtà complessiva del sistema di formazione. In questo senso, possiamo dire che nella stessa crisi che attraversiamo vi sono molti aspetti positivi dai quali possono scaturire energie nuove.

Un'iniziativa nuova è la rivista che esce con questo primo numero come organo della Fondazione Montessori Italia, anch'essa, a sua volta, una giovane presenza nel variegato movimento montessoriano del nostro Paese. L'intento è quello di costituire un luogo d'incontro e di discussione su esperienze significative, accomunate dall'esigenza di contribuire all'innovazione metodologica sulla base dell'ispirazione tipica della pedagogia Montessori. Certamente, se questa fosse applicata più diffusamente nelle scuole italiane, la qualità complessiva della didattica ne trarrebbe giovamento; purtroppo, le vicende storiche hanno impedito in Italia quella diffusione che il metodo ha avuto in molte nazioni avanzate, dagli Stati Uniti alla Germania, dalla Svezia alla Corea. Eppure, nonostante una situazione non sempre favorevole, anche in Italia le iniziative montessoriane si muovono e crescono.

Questa rivista vuole documentare ciò che avviene nel mondo dell'educazione e costituire un punto di scambio tra esperienze, sulla base della convinzione che lo stesso metodo Montessori richieda oggi una feconda interazione con le molte esperienze pedagogiche e didattiche che hanno arricchito ed approfondito il panorama didattico contemporaneo, proposto nuovi ambiti d'applicazione della stessa pedagogia Montessori (non soltanto del metodo e dei suoi famosi "materiali di sviluppo") e delle altre metodologie "attive"; senza steccati, nel dialogo tra persone e realtà istituzionali che non intendano ergersi a depositari di alcuna "esclusiva". Gli studi e le ricerche di Angeline S. Lillard sono, sul piano scientifico, la più importante dimostrazione di quanto sia utile una prospettiva sul metodo che ne sostenga in pieno tutta la sua validità ed attualità insieme all'esigenza del suo aggiornamento teorico e pratico.

L'augurio, da condividere tra gli autori e i lettori della rivista, è che il futuro, già da quest'anno e dalle iniziative in cantiere (a cominciare dal convegno di fine febbraio a Roma), porti la conferma delle intenzioni e delle aspettative che reggono oggi il nostro impegno comune.

Furio Pesci

Presidente del Comitato Scientifico della Fondazione Montessori Italia

EDITORIALE	3
EVENTI E NEWS	5
DIZIONARIO MONTESSORI Per le piccole e venerabili manine	6
AMBIENTI MONTESSORIANI Piccoli sorrisi Maria Antonietta D'Alessandro	9
FIGURE STORICHE Hélène Lubienska de Lenval Martine Gilsoul	11
VOCI DAL MONDO Giocare è roba seria Intervista a Arvind Gupta a cura di Ruggero Poi	14
ESPERIENZE Una scuola uguale non per tutti ma per ciascuno Martina Piccioni	16
Il piccolo esploratore Annalisa Perino	20
CONFRONTI Arno Stern e Maria Montessori Manuela Maruca	23
SAGGI Linguaggio: assorbimento e acquisizione Rossella Trombacco	26
BLOGGING / OPINIONI DIGITALI Montessori: il grande equivoco <i>www.lacasanellaprateria.com</i> Claudia Porta	34

Eventi e news

20-24 febbraio 2015 • Roma
CONGRESSO INTERNAZIONALE MONTESSORI
Maria Montessori e la scuola dell'infanzia a nuovo indirizzo • Organizzato da Fondazione Montessori Italia e Iladei

21 febbraio 2015 • Imola
Secondo appuntamento seminariale
Il sistema integrato 0-6 di fronte alle sfide del cambiamento, tra difficoltà e potenzialità
Organizzato da Gruppo Nazionale Nidi

Febbraio-aprile 2015 • Novara
Leggere con mamma e papà
Percorso di educazione condivisa in biblioteca

10 marzo 2015 • Savona
Montessori e la scuola pubblica
Evento di presentazione del metodo nella scuola dell'infanzia e primaria

27-28 marzo 2015 • Roma
CONVEGNO • **Montessori Bene Comune**

Parte il **Progetto di formazione e sperimentazione nel metodo Montessori** a Carpineto Sinello (CH), chiunque nel territorio chietino sia interessato partecipare e collaborare può contattare la Fondazione

6-7-8 marzo 2015 • Novara
Ultime giornate di formazione dell'**Alta Scuola per formatori**

11 aprile 2015 • Novara
Metodo Montessori e la città di Novara

Continua la sperimentazione **Montessori <> Alzheimer** nelle strutture di Villa Matilde presso Felino, Parma

Prossimamente sul sito la **Call per la nuova collana editoriale della Fondazione Montessori Italia**

Per maggiori informazioni:
info@fondazionemontessori.it



DIZIONARIO MONTESSORI

Per le piccole e venerabili manine

Un altro lavoro “elementare” affascinante dei bambini è di togliere il turacciolo di una bottiglia per rimmetterlo, specialmente se di cristallo sfaccettato, riflettente i colori dell’iride, come il tappo di una boccetta. Questo lavoro di togliere e rimettere i turaccioli sembra uno dei movimenti elementari più favoriti; anche attraente, per il bimbo, alzare e abbassare il coperchio di un grosso calamaio o di una scatola massiccia; ovvero aprire e chiudere lo sportello di una credenza.

Si comprende che la guerra deve nascere spesso tra adulto e bambino innanzi a questi oggetti agognati dai piccolini ma intoccabili perché appartengono alla mamma o alla scrivania del padre o ad un mobile piccolo del salotto. E la reazione “capricciosa” ne consegue frequentemente. Ma il bambino non vuole proprio quella boccetta e quel calamaio: sarebbe soddisfatto di oggetti fatti per lui che permettessero quegli stessi esercizi di movimento. Queste e altre simili sono le azioni elementari che non hanno nessuna finalità logica e che si possono considerare il primo balbettio dell’uomo lavoratore. È a questo tempo di preparazione che sono dedicati alcuni dei nostri materiali per bambini piccolissimi.

Maria Montessori, Il segreto dell’infanzia

AMBIENTI MONTESSORIANI

Piccoli sorrisi

--- Maria Antonietta D'Alessandro

Maria Antonietta D'Alessandro, laureata in Scienze Pedagogiche, ha a lungo collaborato con centri di neuropsichiatria infantile nel sostegno di bambini affetti da disturbo dello sviluppo. È in tale ambito che ha applicato e approfondito le teorie pedagogiche di Maria Montessori, conseguendo successivamente il Diploma di Specializzazione Montessori per educatore della prima infanzia. Ha lavorato come educatore in diversi nidi, attualmente ricopre il ruolo di Coordinatore Pedagogico dell'Asilo Nido Aziendale INPS I Nostri Piccoli Sorrisi, via Ciro Il Grande 21, Roma.

Il 1 settembre del 2010 l'Istituto Nazionale Previdenza Sociale INPS apre, presso la sua Direzione Centrale, l'Asilo Nido Aziendale *I Nostri Piccoli Sorrisi*, con la gestione del servizio da parte della Cooperativa Orsa. L'Asilo Nido può ospitare 60 bambini e garantisce disponibilità di alcuni posti per bambini provenienti dalle liste di attesa del Municipio di riferimento.

Il nido è strutturato attraverso una distinzione dei bambini in quattro ambienti di riferimento (Piccoli, Medi1, Medi2, Grandi), la scelta della sezione di appartenenza è orientata attraverso alcuni elementi

fondamentale, l'età del bambino, ma ancor più importante il suo piano di sviluppo, ciò ci permette di costruire intorno al bambino tutte quelle proposte educative e possibilità di esperienze equilibrate, rispetto agli interessi, alle competenze già proprie del bambino e a tutte quelle abilità che lui può costruire.

Ogni stanza è completamente autosufficiente, dotata del bagno, della stanza del sonno e dell'ambiente dedicato al pranzo e alle attività. Gli ampi spazi permettono la possibilità di strutturare in ogni stanza angoli e centri di interesse leggibili e fruibili in una

crescente autonomia da parte dei bambini, garantendo tutte quelle possibilità educative che in un nido non possono mancare.

Un'organizzazione degli spazi attenta e minuziosa, una continua e instancabile riflessione sulle idee e sulle azioni messe in campo per e con il bambino, rende percorribile l'idea che un servizio per l'infanzia possa sostenere ed accompagnare la competenza di ogni bambino nel proprio crescere, in quella auspicata autocostruzione che lo rende il costruttore del proprio divenire.

Riconoscendo al bambino il bisogno costante di agire in



spazi di attività ed all'interno di relazioni significative, dove egli compie scelte muovendosi tra le proposte fornitegli, adatte per qualità e numero alla sua età e alla sua curiosità, si riconosce il corrispondente impegno di tutti i soggetti coinvolti e dedicati ad assicurare il benessere sia fisico che psichico di tutti i bambini nel quotidiano.

Il più grande strumento posseduto dalle educatrici del nido *I Nostri Piccoli Sorrisi*, che garantisce una giusta riflessione sul bambino, è la continua osservazione e poi la condivisa riflessione su ciò che abbiamo capito e compreso. Settima-

nalmente le educatrici di ogni stanza si incontrano per condividere criticità, progressi, bisogni e eccellenze, specifiche del gruppo di riferimento. Ciò migliora e potenzia la fluidità e lo scambio di informazioni, di idee, di specifiche osservazioni, rendendo il nostro quotidiano lavoro con il bambino il più possibile privo di contraddizioni, direi il più possibile condiviso. Gli educatori e le educatrici svolgono inoltre un incontro mensile, nel quale vengono condivise tutte quelle necessità educative ed organizzative che riguardano il nido nella sua totalità, l'incontro in plenaria diventa un

momento fondamentale per ricordare a tutti noi che siamo parte di un grande gruppo, che conserviamo e tuteliamo una identità pedagogica, nella quale ci riconosciamo e che quotidianamente incarniamo. L'asilo Nido *I Nostri Piccoli Sorrisi* è un Nido Aziendale Montessoriano, tutte le educatrici sono specializzate nel Metodo Montessori ed il progetto educativo e le linee guida pedagogiche proposte all'interno del Nido sono state redatte a partire dalla riflessione della Montessori.

Il 12 giugno 2014, il Comitato Scientifico della Fondazione Montessori, ha premiato l'asilo nido INPS consegnando la prima certificazione di qualità dei nidi a Metodo Montessori, la qualità che si certifica è riferita alla progettazione, gestione ed erogazione dei servizi educativi a Metodo Montessori.

L'essere un nido a metodo rappresenta certamente parte della nostra identità pedagogica, ma non la esaurisce, crediamo intensamente che porci in una posizione di ascolto ci tuteli della chiusura verso altre strade percorribili, credo invece che componga la nostra identità il modo in cui viviamo il nostro lavoro, ossia nell'unico modo possibile, con professionalità, amore, passione, rispetto e fiducia.

Il nido si struttura su due livelli, attraversando l'ingresso si accede ad uno spazio comune, arredato con gli armadietti personali di ogni bambino, già dopo i primi mesi dell'anno educativo si potranno incontrare bambini che riconoscono il loro armadietto e si recano autonomamente a riporre l'oggetto per

sonale che lo ha accompagnato e facilitato nell'ingresso con mamma e papà oppure trasportano il loro sacchetto con gli indumenti da riportare a casa. Troveremo in quello stesso spazio i bambini medi e poi i piccoli tutti impegnati nella conquista dell'ambiente e della loro autonomia.

Intorno allo spazio comune si sviluppano le quattro stanze di riferimento, con porte a vetro che permettono, come vasi comunicanti, che i bambini mentre lavorano nella loro stanza possano osservare con sguardo attento ciò che accade al di là della porta e cogliere dettagli che diventano un familiare e interessante quotidiano. Guardando attraverso le tendine scorderanno un bambino che saluta la nonna, un'ausiliaria che riordina i cappotti, il cuoco con la sua divisa bianca che attraversa il corridoio, un'educatrice che abbraccia una bambina, tutto ciò permette al bambino di vivere un grande contesto nido, dove muri e porte servono solo per delimitare gli spazi e non le relazioni.

Il nido è dotato di un percorso motorio e di un giardino esterno, questi ambiente utilizzati durante la mattina dai bambini diventano luogo di convivialità nel pomeriggio. Durante l'anno educativo sono infatti molte le proposte di incontro tra educatori e genitori. Le mamme ed i papà sono spesso coinvolti in incontri tematici, dove vengono affrontati argomenti che generano curiosità o timori, spesso trattati con il supporto di esperti. Per ognuno dei percorsi laboratoriali proposti all'interno del nido vengono



condivisi con le famiglie metodologie e obiettivi.

Non mancano i momenti per festeggiare insieme, vengono organizzate dalle educatrici giornate di convivialità in occasione di tutte le ricorrenze dell'anno. Ogni anno il nido propone e ospita nei suoi spazi il progetto Nati per Leggere, che oltre a promuovere la lettura in età precoce, incentiva e motiva i genitori a diventare lettori del Nido, le mamme ed i papà vivranno a pieno il progetto partendo dalla scelta del libro fino alla lettura a voce alta a vantaggio di tutti i bambini del nido. Coinvolgere le famiglie a vivere il contesto

Nido rende possibile un totale ambientamento del bambino e un equivalente ambientamento di tutta la famiglia.

È chiaro che per un genitore portare il proprio bambino al Nido può essere una scelta obbligata, trovare un ambiente che richiede la partecipazione, la presenza, non solo come genitore, ma come genitore di un bambino che frequenta il nido, rende quell'obbligo una scelta più consapevole e meno frustrante. Ciò permette ai genitori di non subire il Nido né di sentirsi espropriati del ruolo educativo, ma di essere partner attivi di un progetto di crescita.

FIGURE STORICHE

Hélène Lubienska de Lenval

(Roma 1895 - Bruxelles 1972)

--- Martine Gilsoul



Probabilmente è la persona che ha colto meglio lo spirito del Metodo Montessori. Tuttavia Hélène Lubienska non è citata in nessuna biografia. Eccone un ritratto.

Un senso innato della pedagogia. È questo che Maria Montessori riconosce subito in Hélène Lubienska, dopo che questa, stupita dalla sua visita di una classe Montessori, chiede di incontrare la Dottoressa, che la invita a seguire il corso internazionale di Londra del 1929. Questo genio della pedagogia era molto umile e non cercò mai di attirare l'attenzione su di sé, ragione per la quale ci sembra opportuno presentare il suo ricco contributo alla diffusione della pedagogia di Maria Montessori.

Dopo il corso, Hélène Lubienska diventa presto una sua stretta collaboratrice, al punto che le due si vedono ogni giorno e viaggiano insieme. Suo figlio Felix, nato nel 1930, sarà educato fin dal primo giorno secondo i principi montessoriani sotto lo sguardo attento della sua madrina, Maria Montessori, «appassionata del mio tentativo, certa di vedere finalmente un bambino senza deviazioni».

Dato che quando si incontrano il materiale montessoriano è già elaborato, il suo contributo si nota soprattutto a livello dello sviluppo del pensiero filosofico di Maria Montessori, che approfitta della sua grande cultura filosofica. In effetti Hélène Lubienska trae in continuo ispirazione dagli scritti di Aristotele, Buber, Guardini, ma Bergson e soprattutto Blondel, «un filosofo che ha assolutamente le stesse nostre idee», sono i suoi preferiti, insieme con Meister Eckhart, a cui si ispirò per ampliare la Lezione di silenzio, che occupa un posto centrale nelle sue classi. Sarà anche in contatto con Jacques Maritain, che rimase affascinato della visita nelle sue classi, che evoca in *Pour une philosophie de l'Éducation*.

Lubienska insorge contro le persone che usano il metodo Montessori come una tecnica e credono nell'effetto magico del materiale.

La collaborazione delle due finisce dopo il corso internazionale di Nizza del 1934, l'unico mai organizzato in Francia grazie all'insistenza della Lubienska, che cambia la formula consueta e ne abbassa il costo per permettere a più persone di parteciparvi, cosa che farà infuriare Mario Montessori che gestisce la questione economica. Hélène curerà l'insegnamento del francese e dei materiali sensoriali. Inoltre, è il primo corso ad accogliere insegnanti della scuola media, a cui sono presentati i risultati dei lavori del marito Roland Lubienski Wentworth (1900-1997), che sviluppò il materiale di matematica volendo offrire ai più grandi ciò che Montessori aveva fatto per i più piccoli. Questi materiali consentono di visualizzare il teorema di Pitagora, le proporzioni o anche alcune nozioni di trigonometria. Il frutto della sua lunga esperienza sarà pubblicato in *Math Alive!*.

Lubienska contribuirà soprattutto allo sviluppo della pedagogia montessoriana per la lingua francese, per esempio con le Dictées muettes (il francese usa 26 lettere per esprimere 36 fonemi, molti dei quali si scrivono in diverse maniere): un elenco di più di 600 parole, abbinata ad un disegno, sistemate in progressione, partendo da parole fonetiche per arrivare alle difficoltà ortografiche. Questo metodo è ancora usato e giudicato positivamente da grandi specialisti come Wettstein-Badour. Quando Hélène Lubienska non è soddisfatta del materiale Montessori, ne crea uno suo, cosa che rappresenta bene la sua personalità sempre alla ricerca del miglioramento, mai soddisfatta del risultato. Spesso ne trova un altro utilizzo, per esempio semplifica il materiale per la matematica. Per la scuola media crea una specie di schedario autocorrettivo che presenta una difficoltà alla volta, ciò consente ai ragazzi di lavorare da soli. Impiegherà tutta l'estate per metterlo a punto con le sue collaboratrici.

Favorì la diffusione del Metodo nel mondo francofono, perché scriverà quasi sempre in francese. Scrisse diciotto libri, alcuni tradotti in diverse lingue, e circa novanta articoli. Il loro punto comune è il fatto che non presentano mai una mera teoria, ma sempre l'esito delle sue esperienze e intuizioni che ha potuto verificare in pratica. I più famosi sono forse *Éducation de l'homme conscient et entraînement à l'attention* e *Le Silence à l'ombre de la Parole*.

Jacques Maritain evoca la sua visita nella classe di Lubienska in termini entusiasti.

Fa prova di un grande spirito di sintesi, che emerge soprattutto nel suo libro *La Méthode Montessori*, uscito nel 1947, opera molto interessante perché riprende anche appunti personali presi durante diverse conferenze di Montessori in Europa.

Quattro libri furono tradotti in italiano. *L'educazione dell'uomo cosciente, Il silenzio all'ombra della parola, La liturgia del gesto* dalle Edizioni Paoline, Catania nel 1958. Mentre *L'educazione del senso liturgico* è tradotto da Vita e Pensiero, Milano, 1957.

La seconda parte delle sue pubblicazioni, dopo il 1952, sarà consacrata esclusivamente allo sviluppo della «pedagogia sacra» che giocherà un ruolo nel rinnovo della catechesi e sarà antesignana del Concilio.

Dopo il 1934 Lubienska prende le distanze dall'ortodossia stabilita dalla società Montessori internazionale, insorgendo contro quelli che usano il Metodo Montessori solo come una tecnica e credono nell'effetto magico del materiale, dimenticandosi dell'importanza dello spirito che deve guidarli. Continua a lavorare in diverse scuole (Nizza, Strasburgo, Parigi) arricchendo il metodo Montessori di elementi ispirati alla liturgia: considera quest'ultima come il principio di coesione, vero fondamento di ogni pratica educativa, nel senso che prende in conto la globalità della persona.

Userà alcuni elementi presi dalla vita religiosa, per esempio il fatto che le suore suonano la campana venti minuti prima della fine delle loro attività, cosa che consente ai bambini di organizzare la fine del loro lavoro senza fretta né agitazione, e soprattutto la solennità dei gesti che deve diventare connaturale all'insegnante: «Des leçons quelconques donnent des résultats quelconques [...] Il n'y a d'inoubliables que les leçons solennelles». Suo motto potrebbe essere: «la vita del bambino è una conquista e la coscienza il suo trionfo».

Svolse un grande lavoro di formazione degli insegnanti, si stimano a diverse migliaia le insegnanti delle scuole cattoliche che partecipano ai corsi estivi guidati da Lubienska e organizzati da padre Faure, gesuita fondatore dell'Airap che diffonde ancora adesso il suo pensiero per favorire una pedagogia personalizzata e comunita-

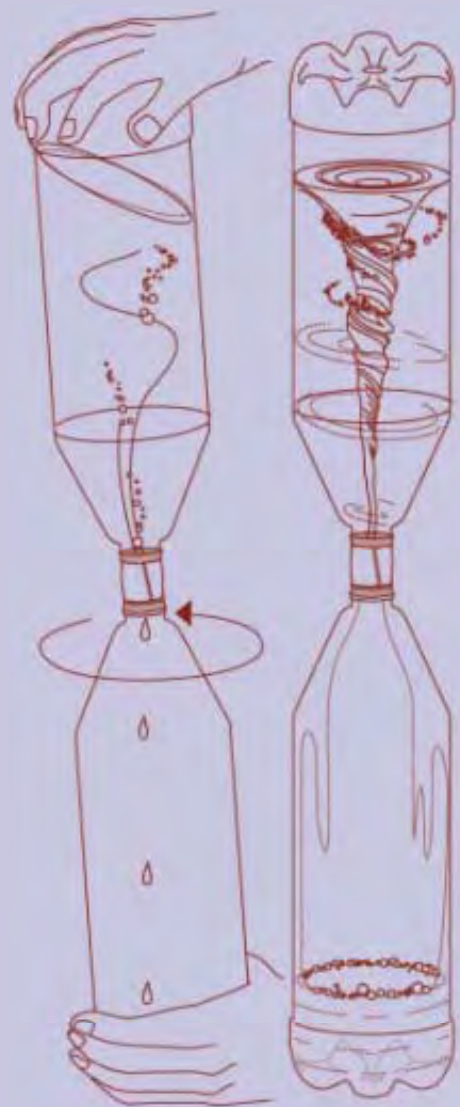
ria (www.airap.org), o che sono state iscritte al Corso Hélène Lubienska di Nizza e poi di Parigi. Questo corso annuale era pensato per le insegnanti che si riunivano tre pomeriggi a settimana, dopo la scuola.

Perché Hélène Lubienska è così sconosciuta e il suo nome non compare in nessuna biografia della Montessori? Dopo il 1934 le loro strade si separano: l'entourage della Dottoressa non giudicava bene lei e suo marito, che avendo colto bene lo spirito prendevano alcune libertà con il materiale, spingendosi anche a modificarlo (proponendo per esempio di sostituire le perle per l'aritmetica con cubetti di legno). Un altro motivo è forse la sua grande esigenza nei confronti dei collaboratori: dato che per lei l'educazione era una passione, le dedicava tutto il suo tempo ed era animata da una grande esigenza che poteva a volte scoraggiare le colleghe. Una spiegazione può anche essere trovata nel fatto che era in tutto un'autodidatta, non possedeva nessun diploma, cosa che renderà difficile dopo la guerra le sue collaborazioni in Francia o in Belgio, dove il governo chiederà titoli ufficiali anche per insegnare nelle scuole cattoliche. Però il coraggio che dimostrò nell'andare controcorrente, nello spingersi a trovare soluzioni nuove (pochi anni prima della sua morte creò un metodo per insegnare il francese agli stranieri in Svizzera, inedito) dovrebbe ispirare gli insegnanti attuali a riscoprire il tesoro nascosto nei suoi scritti. In Brasile è stata appena pubblicata la nuova edizione del suo libro *A educação do homem consciente* (Vide Editorial, Campinas).

Speriamo che anche i paesi europei riscoprano questa grande maestra.

Giocare è roba seria

--- Intervista a Arvind Gupta a cura di Ruggero Poi



Ho scoperto l'attività di Arvind Gupta ricercando pratiche di educazione che stessero trasformando la società. Era il 2011 e lavoravo a un progetto per la biennale d'arte urbana di Bordeaux.

Vidi la *conference* di Gupta su TED e fui molto colpito dalla semplicità con cui si poteva divulgare la scienza con dei materiali poveri o di riuso. Fare esperienze scientifiche poteva essere divertente, e non solo per i bambini! Così approfondii la conoscenza di *Toys from Trash*. In quel lavoro ritrovavo lo spirito di esperienza attiva, di autonomia, di scoperta che anima il metodo Montessori, e soprattutto l'assunto che da bambini siamo tutti scienziati interessati a comprendere il funzionamento del mondo e dell'universo. Giocare è "roba seria".

Dalla conoscenza di Arvind Gupta è nata una collaborazione che ha preso forma in un libro, rivolto a chi vuole trascorrere del tempo usando la testa e le mani, a chi non ha perso lo stupore che ci anima da bambini quando giochiamo.

Ruggero Poi

1. Com'è stata la tua infanzia e come ha influenzato la tua visione del mondo?

I miei genitori non sono mai andati a scuola. I fratelli di mia madre invece hanno frequentato scuole molto buone: uno ha fatto ingegneria in Svizzera negli anni Cinquanta, l'altro, studente alla Fondazione Rockefeller si è affermato come ginecologo.

Nelle famiglie conservatrici, le ragazze non venivano mandate a scuola; ma mia madre conosce il valore dell'educazione, e ha mandato tutti i suoi quattro figli e figlie al convento di Bareilly (UP), la miglior scuola nella mia piccola città d'origine in India. Il convento era gestito dalle Sorelle della Carità, e Madre Calaco, la madre superiora, era italiana.

Dal momento che i miei genitori non sono mai andati a scuola, non si sono mai imposti ai loro figli: nessun aiuto per finire i compiti e nessuna pressione per fare bene gli esami. Ci lasciavano giocare in strada con i vicini. Ho avuto il privilegio di poter studiare in uno dei migliori istituti in India a spese dello stato. Così ho deciso presto che volevo fare qualcosa di importante, che potesse aiutare bambini e insegnanti di tutto il mondo.

2. In che modo la globalizzazione condiziona i processi educativi? Si può parlare di metodi didattici universali?

La maggior parte dei pedagogisti ancora pensa che la lingua madre del bambino sia il mezzo migliore per studiare a scuola. Sfortunatamente la globalizzazione ha ribaltato questo assunto.

Molte persone in India, specialmente quelle appartenenti a ceti sociali poveri che mandano i loro figli a frequentare la scuola media in inglese, considerano questa lingua come la lingua delle opportunità. Il risultato è che i ragazzi non eccellono né nella loro lingua madre, né in inglese. Ci sono allora sicuramente certe teorie pedagogiche bambino-centriche che possono essere considerate universali, ma il contesto culturale di ogni paese è ugualmente importante.

3. Perché è importante lo sviluppo della visione scientifica? Non possiamo negare i benefici della scienza e della tecnica. Negli anni Sessanta l'India fu colpita da gravi carestie; siamo stati in grado di sopravvivere grazie alle importazioni di grano dall' America. Ora la coltivazione di varietà ibride di cereali e l'uso di fertilizzanti ci permette di essere praticamente autosufficienti. L'India ha un'enorme popolazione, seconda nel mondo solo a quella cinese. Abbiamo bisogno di alzare le nostre competenze tecnico-scientifiche così da poter passare dallo stato di un paese in via di sviluppo a quello di una nazione pienamente sviluppata. I nostri leader, specialmente il primo ministro Mr. Jawaharlal Nehru, pongono sempre grande enfasi sull'adozione di un "temperamento scientifico".

In una società conservatrice e tradizionale, l'attitudine a mettere in discussione è importante, così come a essere scettici, a testare le idee di fronte alla realtà prima di accettarle.

I benefici della medicina moderna hanno praticamente raddoppiato la longevità. Fortunatamente il sistema democratico indiano ha aiutato a sviluppare un'attitudine scientifica.

Questa permette di mettere tutto in discussione, dalle decisioni dei leader politici ai dogmi religiosi tradizionali.

4. Perché il gioco è un buon mezzo per sviluppare la visione scientifica?

Giocare è un affare molto serio, dice Erik Erikson, il famoso psichiatra. I bambini imparano al meglio durante il gioco, quando le cose non vengono imposte e quando le scoprono da soli. Tutta la vita è un gioco. Giocare fa felici le persone, e le persone felici solitamente non vogliono nuocere o uccidere gli altri. Spesso le persone alle quali non è stato lasciato il tempo per giocare e che hanno così vissuto una fanciullezza triste, diventano adulti che fanno la guerra. Un'infanzia felice dà al bambino il serbatoio spirituale ed emotivo per fronteggiare i su e giù della vita adulta.

Sono stato fortunato e ho uno dei lavori più invidiabili sulla terra: gioco tutto il giorno, e alla fine ho anche un salario che mi fa sopravvivere. Mi sento molto fortunato. Progetto giocattoli dai materiali di scarto, così che i bambini più disagiati ne possano beneficiare. Solo quando tutti i bambini del mondo saranno felici, ci potrà essere pace sul pianeta Terra.

Una scuola uguale non per tutti ma per ciascuno

--- Martina Piccioni

Martina Piccioni lavora nella scuola dell'infanzia statale come maestra di sostegno. Lavorando con la metodologia TEACHH per un bimbo con disturbo pervasivo dello sviluppo, ha riscoperto Maria Montessori. Dopo aver verificato quotidianamente il successo che questi lavori strutturati riscuotevano su tutti i bambini della classe, ha deciso di ampliare la sua formazione con il Programma di Arricchimento Strumentale (met. Feuerstein) e successivamente il metodo Montessori per la fascia 3/6 anni.

L'insegnante di sostegno è un insegnante titolare della classe al pari degli insegnanti curricolari, favorisce l'integrazione scolastica e una collaborazione specifica tra i diversi attori coinvolti nel processo educativo/riabilitativo dell'alunno in situazione di handicap. Che l'apprendimento avvenga in un contesto relazionale si sa, ma quando la relazione è gravemente compromessa da handicap come autismi, gravi ritardi del linguaggio e/o ritardi mentali essa potrebbe risultare una meta irraggiungibile. Maria Montessori nella descrizione delle caratteristiche della maestra mostra una

via semplice che se osservata porterà all'insorgere di una delicata e duratura relazione con il bambino.

La maestra, tuttavia ha molte e non facili mansioni: la sua cooperazione è tutt'altro che esclusa: ma diventa prudente, delicata e multiforme. Non abbisognano le sue parole, la sua energia, la sua severità, ma quel che occorre è la sapienza oculata nell'osservare, nel servire, nell'accorrere o nel ritirarsi, nel parlare o nel tacere, secondo i casi e i bisogni. Essa deve acquistare un'agilità morale che finora non le fu chiesta da nessun altro metodo, fatta di calma, di pazienza, di carità e di

umiltà. Le virtù e non le parole sono la sua massima preparazione. (M. Montessori, La scoperta del bambino)

Il primo grande lavoro è su me stessa, sul mio modo di pormi e sulle emozioni che provo stando con i bambini a seconda delle loro risposte, che essendo per lo più distorte possono generare frustrazioni e senso di smarrimento. Successivamente ho iniziato ad osservare gli spazi in cui lavoravo e lavoro ed ho fatto una cernita di materiali/giochi da cestinare, conservare, modificare... Attualmente lo spazio che ho allestito all'in-

terno della sezione consiste in due ripiani di una libreria in cui sono collocati lavori finalizzati al miglioramento della motricità fine, della coordinazione oculo-manuale e ampliamento del lessico. (I bambini che seguono sono al primo anno di scuola dell'infanzia, le attività per loro si svolgono in orario antimeridiano.)

Dall'io al TU al NOI

All'inizio del percorso della scuola dell'infanzia, un bimbo di appena tre anni con diagnosi di disturbo pervasivo dello sviluppo (autismo), difficilmente amerà stare in gruppo o seguirà con attenzione attività di routine come canzoni autoreferenziali/calendario/appello... Potrebbe non riuscire a mantenere il contatto visivo con chi gli sta davanti, non avere intenzionalità comunicativa, non voltarsi quando viene chiamato il proprio nome, utilizzare gli oggetti in modo improprio, rifugiarsi in stereotipie (ruotare velocemente su se stesso/sbattere le mani ripetutamente...) ecologiche, reagire in modo spropositato a piccole frustrazioni ecc. Questi sono esempi di caratteristiche relative a bambini con una diagnosi simile alla sopra-

citata, quale strategia adoperare? Quale obiettivo è importante fissare? Quali materiali?

Il bambino dovrà essere messo nella condizione di poter conoscere e capire:

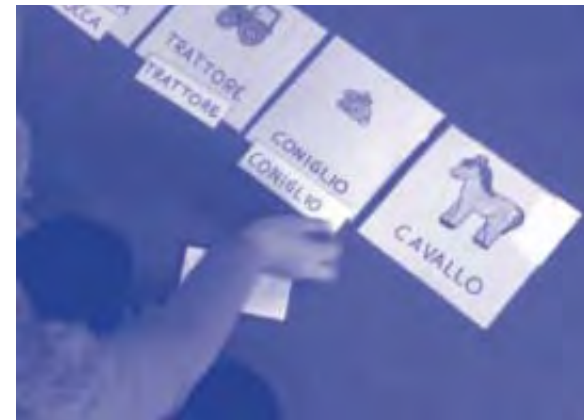
- chi è: apporre una fotografia del bimbo nei suoi spazi (armadietto, servizi igienici, mensa);
- dove è: con l'ausilio di fotografie e successivamente immagini, si limitano situazioni di stress dovute all'ignorare dove si stia andando o chi stia per arrivare;
- cosa può fare: strutturare un ambiente stimolante che inviti il bambino al lavoro, attività che non abbiano bisogno di spiegazioni verbali ma che vengano comprese grazie all'esempio e all'eloquenza dei materiali stessi.

Permettere ad un bambino in situazione di handicap di mantenere la concentrazione su un determinato lavoro, lo distoglie dalle sue fissazioni e stereotipie, incomincia a percepire se stesso attraverso il lavoro che sta svolgendo, comprendendo che c'è un inizio uno svolgimento ed una fine. Una condizione indispensabile è permettere di usare il tempo necessario evitando di anticipare o sostituirsi al bambino:

Calma, tempo, tranquillità. Una delle variabili che impediscono l'handicappato di esercitare da solo ciò che sa fare è quella del maggior tempo impiegato rispetto al normale. Nelle aree di tempo e di lavoro dedicate all'esercizio indipendente, avere il tempo di aspettare la risposta è fondamentale. Altrettanto fondamentale, e basata sul fattore 'accurata valutazione', sarà la fiducia che questa risposta indipendente, a cui lasciamo il tempo di comparire, arriverà. (E. Micheli M. Zacchini, Verso l'autonomia)

Le prime attività che propongo quando il bambino è in grado di stare seduto a tavolino sono i lavori che riguardano la motricità fine.





Inserire cannuccie in un foro oppure bottoni nella fessura di un salvadanaio

Finalità: migliorare la concentrazione ed aumentare i tempi di attenzione, migliorare la presa a pinza, la presa a tre dita, coordinazione occhio/mano.

Risultati ottenuti: i bambini focalizzano l'attenzione sul materiale e la mantengono per un tempo necessario allo svolgimento dell'attività, inizialmente gli oggetti da inserire sono presenti in quantità minori. Quando i bambini riescono ad inserire senza troppe difficoltà ed osservo che gradirebbero continuare aggiungo quantità.

Ne consegue che si allungano i tempi di attenzione e di concentrazione. Migliorano notevolmente le prese e ciò diminuisce frustrazioni e atteggiamenti aggressivi dovuti ai movimenti impacciati e imprecisi.

Trasferire piccoli oggetti con l'ausilio di strumenti

Finalità: migliorare la presa a pinza, aumentare i tempi di concentrazione e attenzione, classificazioni (colore, forma, dimensione), coordinazione occhio/mano.

Risultati ottenuti: quando i bambini hanno difficoltà notevoli nel controllo degli arti superiori inizialmente propongo attività senza ausili (es. calamite da prendere con le dita e classificare in base al colore) successivamente introduco strumenti che incuriosiscono e al tempo stesso permettono ai bambini di migliorarsi e sperimentare una difficoltà aggiuntiva.

Per quanto possa essere complicato l'uso delle pinze per chi ha un impaccio motorio rilevante, la soddisfazione di vedere gli oggetti trasferiti in sospensione da se stessi è talmente grande che aumenta il livello di concentrazione. I bambini si entusiasmano davanti ai loro successi ed aumenta l'autostima "io grande!" (Io grande); oppure "io bavo!" (io bravo).

I bambini comprendono le loro abilità che diventeranno competenze. E queste abilità crescenti hanno un forte impatto sociale: molti compagni che osservano i bimbi in difficoltà mentre eseguono alcuni di questi lavori esclamano "maestra ma Michele ce la fa! Riesce!" Spesso sono stupiti, hanno evidentemente già alcune idee sulle difficoltà di altri. Mettere le mani sui materiali, ognuno con le proprie abilità, permette ai bambini di rendersi conto che tutti hanno le stesse opportunità ma ognuno ha peculiarità che lo personalizza e lo rende speciale per quello che è.

La fotocopia uguale per tutti e da compilare allo stesso modo e nello stesso arco di tempo è discriminante, un lavoro da eseguire è motivante ed educa, tira fuori le personali predisposizioni e capacità del singolo che può esercitarsi per tutto il tempo che ne avrà bisogno, migliorandosi, confrontandosi, conoscendosi.

Quando i bambini sono in grado di attenzioni maggiori propongo l'apparecchiatura e le nomenclature.

L'apparecchiatura

Finalità: controllo del proprio corpo, organizzare le azioni e coordinare i movimenti, interiorizzare una sequenza di azioni, concetti topologici (sopra/sotto, dentro/fuori, destra/sinistra)

Risultati ottenuti: il pasto è un momento di grande importanza sociale, si mangia insieme, si parla, ci si conosce. Prepararsi al pasto apparecchiando la tavola con un compagno consente di vivere il rapporto diadico: io e te, insieme, facciamo qualcosa per tutti noi; si sperimenta la collaborazione, la condivisione di un obiettivo in comune, il rispetto dei tempi dell'altro (es. le brocche dell'acqua si posizionano quando il compagno ha terminato di posizionare le posate). L'interesse è mantenuto vivo dal coinvolgimento globale del bambino, sia emotivamente sia fisicamente. L'attenzione è massima soprattutto durante il trasporto dei liquidi o dei materiali frangibili. Ho osservato un livello sempre crescente di concentrazione, anche perché inizialmente i bambini appa-

recchiavano da soli e con pochi elementi, successivamente scelgono un compagno ed aumentano gli elementi necessari all'apparecchiatura.

Le nomenclature

Finalità: ampliare il bagaglio lessicale, riproduzione di vocaboli, associazione grafemi

Risultati ottenuti: coinvolgimento di più bambini insieme, nei casi di ritardo del linguaggio è un momento in cui il bambino ripete/cerca di ripetere correttamente parole contestualizzate e che riguardano interessi dei bambini (animali fattoria/savana, polo nord/acquatici, attrezzi/mestieri...). Le nomenclature con gli oggetti da posizionare in corrispondenza alle immagini sono le favorite. Per quanto riguarda la didascalia nel cartellino si è creato un dibattito sul proporre o meno il corsivo, in accordo con le logopediste dei bimbi che ho seguito si è deciso l'uso dello stampatello inizialmente e procedere con il corsivo successivamente. Anche per questa attività i tempi di attenzione sono aumentati, i bambini desiderano portare a termine

*Tu non sei come me, tu sei diverso
Ma non sentirti perso
Anch'io sono diverso, siamo in due
Se metto le mie mani con le tue
Certe cose so fare io, e altre tu
E insieme sappiamo fare anche di più
Tu non sei come me, son fortunato
Davvero ti sono grato
Perché non siamo uguali
Vuol dire che tutti e due siamo speciali.*

B. Tognolini, Le filastrocche della Melevisione

ESPERIENZE

Il piccolo esploratore

--- Annalisa Perino

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

“Come devo fare? E quando lo devo fare?”. Fare, fare, fare.

Se ci facciamo caso, noi genitori, pensiamo costantemente a come agire, cosa fare. Dimenticandoci che l'azione è solo parte di ciò che compete agli educatori. La Montessori ci dona un insegnamento importante: dotarsi sempre di pazienza ed umiltà. L'azione va posta alla fine dell'atto educativo.

E allora? Se non “faccio”, cosa faccio?! Osservo.

L'osservazione è il punto di partenza dell'azione educativa. Diamo il tempo al bambino di manifestarsi e dal suo agire capiamo cosa è meglio fare. A volte la risposta è: niente.

Osservare un bambino è la cosa più difficile che ci sia. Non intervenire nelle situazioni è durissima! Perché vogliamo dirgli “ciao amore... che bel

gioco fai!”, perché vogliamo dargli la mano affinché non cada, perché vogliamo che si sieda sul tappeto e non a terra, pensando “magari è più comodo”. O ancora perché “magari ha fame”, “magari non ce la fa se non lo aiuto”, “magari pensa che non voglio giocare con lui”, “magari pensa che non gli voglio bene”.

Tutte ansie giustificatissime, ma da mettere in cantina!

L'ambiente del bimbo va messo in sicurezza, il bimbo va vestito comodamente e poi via! Lasciamolo fare, da solo. Ma anche con otto mesi? Certo, anche con sei! Anche con un anno, con due, con tre...

Imparate a guardare il bambino e ad intervenire solo quando ve ne è reale necessità. Vi accorgete di quanto il vostro bambino sia prudente, auto-

nomo, caparbio e capace di scegliere ciò che gli interessa fin da piccolissimo. Imparerete quali sono le sue attività e le sue posizioni preferite.

Provate e scoprirete quanto sia divertente! Cosa fare, quando farlo e come farlo ve lo dirà il bambino se solo gli darete modo di chiedervelo!

Abbiate pazienza di aspettare. Continuate a cadergli dalle mani l'oggetto che desidera? Lasciatelo fare, è importante che ciò avvenga perché lui possa modificare la presa ed essere più preciso. Se voi glielo porgete impiegherà molto più tempo e non otterrà la stessa soddisfazione.

Rivolgete lui un sorriso quando vi guarda, ma senza interferire nelle sue attività. Diverrà autonomo nel gioco, sicuro di sé e vi chiamerà quando vorrà

la vostra compagnia o il vostro aiuto. Vi cercherà per piacere, non per abitudine.

Giulia ha otto mesi. Durante i momenti di veglia spesso trascorre molto tempo a giocare, arrampicarsi, scoprire in completa autonomia mentre la mamma sistema il letto, accende la lavatrice, passa l'aspirapolvere... Quando vuole vederla, gattona e la raggiunge. La mamma le fa sentire la sua voce ogni tanto perché sappia dove si trova e ogni 10/20 secondi (anche ogni cinque secondi se uno non resiste...) lancia uno sguardo nella stanza della piccola per assicurarsi di ciò che fa, ma senza chiamarla né farsi vedere. Giulia gioca con la palla, poi prende le costruzioni, poi si arrampica, va giù con il sedere, gattona fino al suo sonaglio, lo sgranocchia e poi esce, viene in corridoio si prende un sorriso di mamma e, a volte, torna in stanza. Quando è stanca, lo fa capire, e la mamma la raggiunge!

Mentre osserviamo un bimbo piccolo in libera esplorazione del mondo circostante, noteremo che la sua attività preferita è portare in bocca tutto ciò che incontra per la strada. A noi sta preparare il terreno. “Ma no! In bocca no! Lo puoi guardare, toccare, ma non metterlo in bocca, è sporco!” Tipica frase udibile da adulti intenti ad accudire piccoli di pochi mesi!

Ma la domanda che sorge spontanea è: “Perché allora glielo porgi?!” Impedire ad un cucciolo di pochi mesi di portare alla bocca ciò che ha in mano è una tortura! È in pie-

na fase orale: la sua bocca è lo strumento con cui conoscere il mondo. Attraverso “l'assaggio” il bimbo ne apprende consistenza, calore, peso... Il cucchiaino apparirà freddo, durissimo mentre la stoffa calda e morbida. Crescendo sperimenterà che il cucchiaino fa rumore cadendo, mentre la stoffa no. Attraverso la vista, l'esperienza non può essere altrettanto appagante, ma soprattutto non è il senso che la sua natura desidera prediligere. La vista non è un senso da contatto, come sono invece tatto e gusto.

E allora non porciamogli oggetti che non possa toccare e assaggiare! Quante volte avete visto l'adulto ondeggiare davanti al bimbo oggetti interessantissimi come chiavi della macchina o occhiali?

E il bimbo tutto proteso verso l'oggetto del desiderio? E quando finalmente se ne impossessa... “No, in bocca no! È sporco!”

Ed ecco l'oggetto affascinante sparire velocemente dalla sua vista. Perché torturarli!? Diamo al bimbo solo ciò che può sperimentare, se non vogliamo che lo metta in bocca perché pericoloso o troppo sporco, non tentiamolo! Non gli interessa guardarlo, lo vuole afferrare e portare alla bocca. Questo è il suo istinto. Anche le gengivette dure dure necessitano di stimolazione (altro motivo che spinge il bimbo a portare alla bocca).

E ricordiamoci che all'inizio della vita il piccolo deve costituire la propria flora batterica intestinale, per cui non serve sterilizzare ogni centimetro quadrato e ogni oggetto. Una

buona igiene è importante, ma senza esagerare. Il buon senso sia sempre la guida del nostro agire!

Sempre durante l'osservazione si ha la fortuna di vedere i piccoli uomini e le piccole donne impegnati non in ciò che definiamo semplicemente un gioco, ma in un'attività serissima e molto impegnativa. Per la quale si concentrano con tutte le loro forze.

L'attività di gioco è quanto più l'adulto deve tutelare con ogni sforzo: giocare per il bambino non significa svagare, perdere tempo, sprecare energie, ma, come ci racconta bene Maria Montessori è un vero e proprio lavoro.

In quell'attività c'è tutto l'impegno fondamentale per la costruzione della propria persona. Il bambino di nove mesi intento ad afferrare sta, ad esempio, sviluppando la manualità e di conseguenza amplificando la capacità di agire sul mondo. Il bambino di un anno e mezzo che sposta, riordina o travasa, sta catalogando le informazioni che raccoglie dall'ambiente sperimentando materiali e mettendosi alla prova. Quando pensiamo al termine *lavoro* immaginiamo un'azione faticosa, da terminare il più rapidamente possibile e cercando di impiegare il minor sforzo.

Il bambino, al contrario, affronta il suo lavoro con il desiderio e lo stupore di scoperta, di crescita e di soddisfazione, non percepisce la fatica.

A rendere diversi adulto e bambino è l'obiettivo: il primo mira al riconoscimento sociale, economico e al prodotto. Il

bambino invece è concentrato sul proprio sviluppo intellettuale, fisico ed emotivo.

Spesso non comprendiamo l'opera del bambino e lo esortiamo con frasi come: "Vieni che facciamo qualcosa!", quando il piccolo è alle prese con un cassetto da svuotare e riempire nuovamente. Se a noi può apparire un'azione banale ed inutile, per il bambino è invece adatta e stimolante per apprendere nuove conoscenze e per raffinare i movimenti grossi e fini. Il bambino è un grande scienziato sempre pronto a sperimentare attraverso esperienze sensoriali. Scopre così le quantità, il peso, la flessibilità, la duttilità, la temperatura, le dimensioni o la fragilità di un oggetto. Il movimento del "piccolo esploratore" parte dal proprio corpo, passando per quello della mamma (quanto ci toccano ed esplorano capelli, occhi, naso, ciglia, mentre poppano al seno...), e arriva infine ad allargarsi all'ambiente circostante. Quanto più lasciamo i bambini liberi di misurarsi in attività a volte anche incomprensibili a prima vista, tanto più alimenteremo lo scienziato in formazione. Il modo migliore per capirli è osservarli, intervenendo solo in caso di evidente necessità o pericolo. Noi dovremmo essere presenti e complici, pronti a capire e adattare sempre più l'ambiente alle sfide che ci pongono davanti agli occhi.

Come sempre la semplicità vince: i bimbi sono attratti dalla natura, dal materiale semplice, dalla routine quotidiana, da brevi passeggiate, da attività semplici e chiare.

Spesso coinvolgerli nelle attività domestiche è ciò che maggiormente dona loro gratificazione. Nulla per un bimbo piccolo è più affascinante della mamma (o del papà ovviamente) che spolvera, bagna le piante, impasta, gira con il mestolo, riempie la lavatrice, taglia la verdura, avvita con il cacciavite, ramazza il pavimento, lucida lo specchio, lava l'insalata... Organizzare i lavori domestici a misura di bambino è una soluzione vincente per tutti.



Agata, dopo aver visto mamma lavare il piano della cucina, ha voluto impossessarsi del panno ed ha iniziato a lavare ogni cosa le capitasse sotto il naso. Così, mamma e papà hanno allestito per lei un'attività: hanno sgombrato il suo tavolo e le sedie e li hanno trasportati in balcone. Poi hanno riempito una bacinella (sufficientemente grande e pesante da non essere rovesciata all'istante)

con acqua e un po' di sapone di marsiglia per avere la tanto amata schiuma. La mamma le ha chiesto di porgerle il panno che ancora stringeva e le ha mostrato come poter lavare il suo tavolino e le sue seggioline. Ha immerso la spugna, l'ha strizzata accuratamente, l'ha appoggiata sul tavolo e con movimento lento e circolare le ha mostrato come insaponare la superficie del tavolo.

Ebbene Agata, 14 mesi, ha trascorso 20 minuti in completa autonomia a compiere con

gioia e cura un lavoro vero. Quando si è sentita soddisfatta e appagata è rientrata dal balcone, ovviamente con acqua ovunque, è andata da mamma e papà a regalare il suo sorriso più sgargiante! Questo dovrebbe essere sempre il senso del fare di tutti, adulti e bambini: operare, lavorare, faticare, impegnarsi, per essere felici, soddisfatti e migliori.

CONFRONTI

Arno Stern e Maria Montessori

--- Manuela Maruca

Entrando nel Closlieu i nostri sensi vengono allertati.

Lo sguardo spazia dai muri alla tavolozza e di nuovo ai muri. I primi sono ricoperti da una fitta trama multicolore lasciata dai pennelli che bambini e adulti hanno usato nei loro incontri. Come gli anelli del tronco dell'albero ci indicano la sua età, gli intrecci che nascono sulle pareti del Closlieu raccontano la sua storia, si moltiplicano mano a mano che quest'avventura prosegue fino a ricoprire tutte le pareti. Se i muri sono la testimonianza di un "caos ordinato" costituito da tracce orizzontali e verticali che si intersecano all'infinito, la tavolozza al centro della stanza colpisce per la sua semplicità: 18 colori disposti dal bianco al nero con un ordine preciso, posti su di un asse sorretto da due gambe in legno. Di fronte ad ogni ciotolina di colore troviamo un bicchierino per l'acqua e, fra un colore e l'altro, tre pennelli, due piccoli e uno grande.

Il profumo dei colori si unisce a quello della carta intrisa di colore che riveste le pareti e al legno dei pennelli. È un profumo diverso dall'odore acre dell'atelier di pittura. È tipico di questo luogo e chi lo sperimenta difficilmente lo dimentica, entra a far parte della memoria sensoriale legata al gioco del dipingere.

Questo gioco è immediato, nessuno spiega nulla. Si è invitati a prendere un foglio e a fissarlo alla parete, il resto vien da sé: colori, pennelli, e il gioco ha inizio.

Arno Stern ha creato questo luogo dopo anni passati ad osservare bambini e ragazzi intenti a dipingere.

M. Manuela Maruca, laureata in Psicologia Clinica, approfondisce lo studio in Antropologia culturale presso l'Università degli studi di Torino e in Social Psychology alla University of Surrey, a Guildford. Tornata in Italia segue un Master in Selezione e Formazione delle Risorse Umane a Milano e inizia a lavorare dapprima come head hunter, e poi nelle Risorse Umane in un'azienda farmaceutica. Con la nascita della sua secondogenita si avvicina al Metodo Montessori. Oggi coordina un Nido a Metodo, ed è formatrice per la Fondazione Montessori.

Reduce da un campo di lavoro in Svizzera, a 22 anni viene chiamato a intrattenere i bambini orfani di guerra, ospiti al castello di Fontenay-aux-Roses, fuori dagli orari di lezione. Siamo nel 1946 in pieno dopo-guerra, cibo, vestiti, materiale, tutto era razionato. Un giorno fra i pacchi lasciati dagli americani trovarono dei colori, e il gioco del dipingere prese vita.



Non come lo conosciamo oggi, le sue regole furono scritte piano piano che l'esperienza di Stern cresceva e si trasformava in osservazione partecipante.

Lui non ha mai dipinto, il suo ruolo è sempre stato quello di osservatore rispettoso, non ha mai guidato la mano di coloro che si sono avvicinati a questo gioco, non ha mai voluto insegnare loro qualcosa. La consegna è semplice: *prendi un pennello. Lui saprà.*

In questo luogo si intersecano tre aree:

- Lo spazio individuale proprio di ciascun partecipante che si crea fra lui e il foglio. È uno spazio privato, che nasce dalla traccia frutto della memoria cellulare di ogni persona.
- Il Closlieu, luogo chiuso, uno spazio protetto da vivere con gli altri partecipanti, dove non esistono la competizione e il giudizio. È un ambiente pensato e progettato per il gioco del dipingere. È un rinchiudersi liberatorio, come ama affermare Stern, dove si sperimenta l'intensità e gli altri non sono vissuti con il timore di giudizio, o la necessità di difesa.

• Esiste il fuori, il mondo come tutti lo conosciamo, ed esiste il Closlieu, un luogo non identificabile, con regole diverse e una nuova libertà, uno spazio di rottura fra l'esterno e l'interno, dove il gruppo non si sostituisce all'individuo, si vive lo stesso gioco insieme agli altri, ma ciascuno con il proprio foglio e la propria avventura che si disegna davanti a sé.

Un luogo articolato, un gioco con poche regole ma precise, e la Formulazione può manifestarsi attraverso l'Espressione: "Closlieu ed Espressione sono causa ed effetto". La Formulazione non è altro che la messa in scena della nostra memoria cellulare, è un fenomeno complesso, che avviene per manifestazioni multiple, stratificate. *Quando parlo di Memoria Organica, intendo qualcosa di diverso da un ricordo...*

Quando presento la Formulazione e spiego la sua origine, dimostro che è legata al programma genetico, e che attraverso la traccia che è propria della Formulazione, la persona piccola o grande, esprime tutto quello che è stato registrato nella sua Memoria Organica.

L'Espressione di cui parla Stern è parte della Formulazione, ma non si sostituisce a quest'ultima che invece ha una sua organizzazione strutturale, suddivisa in fasi:

- Manifestazioni arcaiche
- Figure primarie
- Immagini tipo e Immagini ragionate
- Figure essenziali

Il disegno per Stern è un'attività di estrema importanza, che coinvolge l'individuo profondamente, sino ad attingere alla parte più profonda e remota dell'individuo condivisa universalmente. Il suo pensiero è molto lontano dagli studi psicodinamici sul disegno infantile, o dall'approccio pedagogico di tipo narrativo. Non c'è interesse a capire cosa il bambino vuole disegnare, o perché ha usato quei colori, non s'interrompe colui che traccia per chiedere cosa vuole rappresentare.

Non siamo noi i destinatari della traccia, ognuno disegna per sé, spinto da un bisogno interiore, inconsapevole. Coloro che escono dal Closlieu sono felici, non viene loro insegnato nulla che non sia già parte dell'individuo, ne sono rafforzati, ama spesso ripetere Stern.

In questa affermazione e nel Gioco del dipingere ritroviamo molto dello spirito delle scuole a Metodo Montessori, nelle quali il bambino è lasciato libero di scegliere quale attività fare, libero di sperimentare l'errore e di trovarne la soluzione. "Aiutami a fare da solo", una frase della Montessori che è diventata motto del Metodo. Se nella pratica i punti di similitudine fra le due realtà in oggetto sono molteplici, è vero che gli assunti di partenza sono diversi.

Maria Montessori si muove nell'ambito della pedagogia, mentre Stern ne prende le distanze.

In entrambi vita e opera si sovrappongono.

Per Stern questo gioco è fondamentale per l'individuo, ancora di più se pensiamo ai bambini come esseri in divenire; dà la possibilità a chiunque si metta in gioco di esperire gli altri senza competizione, senza valutazione, senza dover produrre qualcosa.

Osservare il bambino che lavora, rispettando i suoi tempi e le sue scelte è il punto di partenza per entrambi. Stern iniziò osservando i giovani orfani durante i loro incontri di pittura: quali colori sceglievano, come organizzavano le ciotoline di colore, i pennelli, e dove posizionavano il foglio. Fu così che venne progettata la tavolozza, scelta la gamma di colori da utilizzare e prese forma il Closlieu.

Se il primo autore è spinto dalla passione e da un profondo rispetto per l'individuo, Maria Montessori affianca a queste qualità il suo bagaglio scientifico. È sicuramente la passione per il suo lavoro che la spinge a *guardare oltre* a quello che era la presa in carico del bambino oligofrenico. La Montessori si fa portatrice, insieme ad un gruppo di psichiatri romani, di un approccio pedagogico alla cura del ritardo mentale nel bambino più che medico. Lo studio approfondito di autori quali Seguin e il suo maestro Itard, la porteranno a elaborare il materiale sensoriale, al quale affiancherà il materiale per la lettura e la scrittura frutto degli anni di lavoro con i bambini dell'istituto medico-pedagogico di via Volsci a Roma.

Considerati i grandi risultati ottenuti nell'educazione con i bambini "tardivi", la Montessori ebbe l'intuizione di utilizzare gli stessi materiali e lo stesso metodo pedagogico anche con i bambini normodotati.

Sempre più scuole Montessori ospitano al loro interno il Closlieu.

Come queste due realtà distanti nel tempo e negli obiettivi abbiano trovato un loro forma di equilibrio è un dato di fatto.

Ma se gli assunti di partenza di questi autori sono diversi, gli obiettivi ai quali giungono sono comuni, per un certo verso quasi condivisi.

I punti di contatto, come abbiamo visto, sono molti:

- L'attenzione e grande rispetto per l'individuo
- L'importanza dell'osservazione
- L'importanza per la reiterazione
- L'attenzione all'ambiente.



Il Closlieu offre alle realtà a Metodo di colmare un bisogno in un'area di sviluppo fondamentale come quella grafico-espressiva che non è stata esplorata da Maria Montessori, e che trova qui un valido complemento.

Come abbiamo visto attraverso il Closlieu, i bambini non imparano delle tecniche pittoriche, ma hanno la possibilità di esprimersi in libertà, attraverso il colore nel Gioco del dipingere.

Avere un luogo nel quale potersi lasciar andare a vivere le proprie avventure su di un foglio, che per un accordo stabilito, non lascerà mai l'atelier, non è cosa da poco in un mondo dove il giudizio e la valutazione sono valori condivisi.

Chi può fare quest'esperienza porterà per sempre con sé non solo un ricordo emozionalmente ricco, ma una grande consapevolezza di sé e delle proprie capacità.

Stern A. (1995), *I bambini senza età*, Milano, Luni editrice

Stern A. (2013), *Il gioco del dipingere*, Milano, Uroboros

Linguaggio: assorbimento e acquisizione

--- Rossella Trombacco

Rossella Trombacco è direttrice di Nido e Scuola dell'infanzia a metodo Montessori, formatrice impegnata in progetti rivolti a educatrici e insegnanti 0-6 anni ed esperta dell'apprendimento linguistico nei primi anni di vita.

Che cos'è il linguaggio?

Per definire l'essenza di un fenomeno così peculiarmente umano come il linguaggio il primo passo che compiremo sarà analizzare le parole della nostra Autrice: *A tutta prima sembra che il linguaggio sia una funzione di cui ci ha dotato la natura, ma riflettendo ci rendiamo conto che esso è al di sopra della natura. E' una creazione soprannaturale prodotta da un'intelligenza cosciente collettiva. (...) Non vi è dunque nulla di più misterioso di questa realtà: gli uomini, per esprimere qualsiasi loro attività devono mettersi d'accordo, e per farlo devono servirsi del linguaggio, uno degli strumenti più astratti che esista.*¹

Natura e sopra-Natura sono gli agenti che in sinergia concorrono a far sì che l'Uomo parli. Parlando di "sopra-Natura", o meglio di «creazione sopra-naturale», Maria Montessori dà un nome ad un prodotto umano, frutto di «un'intelligenza cosciente collettiva», astratto, che tuttavia nella sua astrattezza agisce realmente sull'ambiente di vita degli uomini attraverso l'accordo tra questi. La cogenza di una creazione sopra-naturale rispetto all'ambiente non deve portarci ad identificare l'idea di sopra-Natura con la super-Natura, vero e proprio nuovo ambiente di vita dell'Uomo, frutto e non strumento del lavoro dell'adulto² (per quanto sappiamo che ciò che in un primo momento rappresenta un fine, può successivamente rivelarsi un utile mezzo ad ulteriori fini, e così è infatti l'ambiente super-naturale, prodotto del progresso e base per il suo accrescimento).

¹ Maria Montessori, *La mente del bambino*, Milano, Garzanti, 2006

² Maria Montessori, *Educazione e Pace*, Milano, Garzanti, 1970

“Accordo” e “strumento” sono le due chiavi che ci aprono il significato del linguaggio umano per l'uomo.

Ma che cos'è dunque il linguaggio nella sua sostanza? Non è che un puro alito, una serie di suoni messi insieme (...) Gli uomini si sono messi d'accordo per dare a quei suoni particolari un significato particolare (...) Il curioso è che i suoni usati per comporre parole sono pochi: eppure possono unirsi in tanti modi da formare molte parole.³

Dunque la prima unità utilizzata da Maria Montessori per spiegare la sostanza del linguaggio è la parola, l'unità lessicale, e con essa vengono ovviamente chiamati in causa i suoni di ogni lingua, ovvero i suoi fonemi.

Quindi possiamo definire il linguaggio come sistema “sopra – naturale”, e le lingue come manifestazioni peculiari di ciascun popolo di tale sistema.

Ma le lingue altro non sono che “lessici grammaticalizzati”, ed infatti oltre la parola vi è anche il pensiero in sé stesso, che per essere espresso deve servirsi di parole raggruppate nella frase. Le parole devono essere collocate nella frase in un particolare ordine conforme al pensiero umano, e non come se si ammucciasse oggetti sparsi nell'ambiente. Esistono dunque alcune regole per guidare chi ascolta al pensiero e all'intenzione di chi parla.

Dunque fonologia, lessico, morfologia e sintassi (le cui regole confluiscono nelle grammatiche), e infine la pragmatica, la summa dell'accordo formulaico interno ai gruppi linguistici, compongono e descrivono il linguaggio (e ogni lingua) nei suoi elementi costitutivi.⁴

Assorbimento e acquisizione

Poiché vogliamo tentare una riflessione sui punti di contatto e sulle divergenze tra l'assorbimento del linguaggio da parte del bambino piccolo e l'acquisizione di una lingua seconda o straniera da parte di un apprendente adulto o adolescente, ma anche di un bambino oltre i sette/otto anni, ripercorreremo le tappe di entrambi. Come si sviluppa il linguaggio nel bambino?

*La madre non insegna il linguaggio al piccolo, ma il linguaggio si sviluppa naturalmente come creazione spontanea.*⁵ Si deve dunque parlare, a proposito della lingua materna, di sviluppo, e non di insegnamento, ed è necessario chiamare questo processo “assorbimento”, non acquisizione né apprendimento: è uno dei meravigliosi frutti della mente assorbente, la mente fotografica.

L'immagine fotografica impressiona al buio la pellicola e sempre al buio si svolge il procedimento di sviluppo; al buio avviene il fissaggio, e finalmente allora può venire alla luce ed è inalterabile. Così avviene per il meccanismo psichico del linguaggio del bambino; incomincia ad agire nella profonda oscurità dell'inconscio, là si sviluppa e si fissa e poi si rivela apertamente. Certo è che qualche meccanismo esiste perché la realizzazione del linguaggio si verifichi.

Il linguaggio si sviluppa anche seguendo leggi determinate uguali per tutti i bambini. Speciali periodi della vita del bambino segnano le stesse tappe nel livello raggiunto: la qual cosa si verifica per tutti i

³ Maria Montessori, *La mente del bambino*, Milano, Garzanti, 2006

⁴ G. Pallotti, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani, 2003

⁵ M. Montessori, *La mente del bambino*, Milano, Garzanti, 2006

bambini sia che il linguaggio della loro razza sia semplice o complicato. (...) Tutti i bambini attraversano un periodo in cui non pronunziano che sillabe, poi pronunciano parole intere e finalmente usano alla perfezione la sintassi e la grammatica.⁶

Anche la varietà di base dell'interlingua di un apprendente parlante non nativo che vive una situazione di apprendimento naturale consiste in una lingua senza grammatica: *le prime strutture linguistiche ad essere apprese sono parole isolate o formule non analizzate*⁷, e sembra che questa sia una tendenza universale: *i passi iniziali dello sviluppo sono guidati da principi universali, mentre fattori attribuibili alle specificità delle lingue individuali sono più caratteristici delle fasi successive*.⁸

Tuttavia a differenza del bambino, il cui primo assorbimento linguistico è interamente volto alla padronanza dei nomi, dei sostantivi, simboli astratti di una realtà concreta, l'apprendente, adulto o adolescente, ma anche il bambino ormai uscito dal periodo sensitivo del linguaggio, sente l'urgenza di impadronirsi del "modo sociale" della lingua, deve cioè *risolvere il problema dell'interazione (...) per aprire e mantenere aperti scambi interattivi*. Si tratta insomma di un lessico con alto grado di generalità: *in tutte le lingue iniziali compaiono forme della negazione, forme di saluto e di commiato, di ringraziamento, e altre espressioni frequenti e comunicativamente rilevanti, di solito apprese come formule non analizzate o routine, e naturalmente nomi di persone e di luogo*;⁹ compaiono molto presto anche i deittici. Solo in un secondo momento, quando ormai l'apprendente si sentirà abbastanza competente nello stabilire e nel gestire le relazioni, sarà volto alla descrizione e alla riclassificazione del reale mediante i sostantivi comuni, oltre gli appena citati nomi propri.

Il parlante non nativo cerca insomma di costruire una sorta di fiducia di base nel nuovo ambiente, ma a differenza del bambino piccolo, che nella fase di costruzione e rafforzamento della fiducia di base usa strumenti per e pre-linguistici, l'adulto, o il ragazzo, per farlo parla: utilizza alcuni elementi della nuova lingua.

Tuttavia nel percorso di acquisizione della seconda lingua, tanto l'apprendente adulto quanto quello adolescente, nonché l'apprendente bambino che vive la seconda infanzia, non conosceranno mai il periodo esplosivo del linguaggio: dal momento in cui il bambino comprende che nell'ambiente ogni cosa ha un nome, ossia uno status contemporaneamente concreto e simbolico, assistiamo a dei *fenomeni esplosivi (...)*. *Nello stesso periodo di vita, per ogni bambino, si ha improvvisamente un irrompere di parola pronunciate tutte alla perfezione (...) quasi tutti nomi (...); ma subito dopo i due anni (...) le parole stanno disposte in un determinato ordine; stanno a rappresentare una esplosione di frasi. La prima esplosione e quindi di parole, la seconda di pensieri*¹⁰, esplosione questa che avviene in virtù del periodo sensitivo dell'ordine.

Il parlante non nativo si impadronirà, con "un lento e (forse) continuo progresso", dei costituenti della L2 (cioè dei sostantivi, dei pronomi, dei verbi e delle loro voci, degli articoli, degli avverbi, suffissi, prefissi, ausiliari etc.), e man mano la sua mente

⁶ *ibidem*

⁷ G. Pallotti, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani, 2003

⁸ W. Klein e C. Perdue, *Utterance structure. Developing Grammars again*, Amsterdam, Benjamins, 1992

⁹ A. Giacalone Ramat, *Italiano di stranieri*, in A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Vol. II La variazione e gli usi*, Roma - Bari, Laterza, 1993

¹⁰ M. Montessori, *La mente del bambino*, Milano, Garzanti, 2006

¹¹ G. Pallotti, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani, 2003

¹² *ibidem*

¹³ *ibidem*

¹⁴ M. Montessori, *La mente del bambino*, Milano, Garzanti, 2006

¹⁵ cfr. S. Krashen, *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon, 1982

¹⁶ G. Pallotti, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani, 2003

li distinguerà e li posizionerà nella frase secondo ipotesi relative al funzionamento morfosintattico della L2; avverrà cioè uno "scambio di informazioni tra costituenti", come succede ad esempio per il fenomeno dell'accordo nella lingua italiana¹¹, e le parole si ordineranno in frasi armoniose, come succede al bambino, che struttura la lingua coadiuvato dalla sensitività all'ordine.

In questa seconda fase come accennato l'acquisizione non è più guidata da principi universali ma è *il sistema della L2 piuttosto che quello della L1 a guidare il processo d'acquisizione*¹², ed ogni lingua stimola l'apprendente ad acquisire alcune specifiche strutture linguistiche in un ordine uguale, "evolutivo", che agisce in vista del raggiungimento della lingua d'arrivo, mentre per altre strutture agiscono fattori variabili, come la tendenza ad operare dei transfer dalla L1 alla L2, la motivazione, la pressione comunicativa, lo stile cognitivo¹³. Ovviamente è necessario che la mente umana non più infantile sia pronta e predisposta ad accogliere le sollecitazioni delle diverse lingue umane e a rispondere loro, in modo a volte universale, a volte personale. Jerome Bruner ha identificato questa tendenza nel dispositivo d'acquisizione linguistica, il LAD, mentre Noam Chomsky parla di "Grammatica Universale".

Le due teorie, pur molto diverse, sono entrambe ancora oggetto di studi e verifiche; in particolare è oggetto di studi contrastanti l'idea, per noi di estremo interesse, che dall'ipotesi dell'esistenza di questo "sistema acquisizionale comune" derivi la capacità, parziale, della mente adulta di ripercorrere o ricordare passi già percorsi dalla mente infantile, al fine di riprodurre imperfettamente i "movimenti", sempre però ovviamente sotto una buona dose di vigilanza da parte della coscienza.

Il lavoro della mente: dall'assorbimento inconscio all'espressione consapevole

La via che porta il bambino ad assorbire il linguaggio è duplice: *quella dell'attività incosciente che prepara il linguaggio e quella poi della coscienza che gradatamente si risveglia e prende dal subcosciente ciò che questo le può offrire*.¹⁴

Nel parlante non nativo affinché la citata armonizzazione tra i costituenti del linguaggio sia efficace, ci sia cioè una vera acquisizione delle funzioni morfologiche e sintattiche relative ai costituenti, il processo d'organizzazione tra questi dovrà avvenire inconsciamente.¹⁵

Nel modello proposto da Krashen a partire dalla fine degli anni 70 dello scorso secolo, basato essenzialmente su cinque ipotesi, di cui ne vedremo solo alcune, *esistono due modi essenzialmente diversi di imparare una seconda lingua: l'acquisizione e l'apprendimento (...)* Per Krashen si ha acquisizione quando si impara la lingua in modo spontaneo, inconscio, (...) senza soffermarsi a considerare esplicitamente tutte le regole, che vengono "acquisite" in modo inconsapevole. L'apprendimento, invece, è un processo conscio, esplicitamente rivolto alla forma linguistica.¹⁶

Legato al processo d'apprendimento linguistico consapevole è il monitor: *il monitor è quella parte del sistema interno dell'apprendente che pare sia responsabile dell'elaborazione linguistica consapevole. (...) Tutte le volte che si compie un'elaborazione linguistica consapevole, l'apprendente fa uso del monitor.*¹⁷ Krashen dunque attribuisce all'acquisizione efficacia e memoria a lungo termine, e all'apprendimento la capacità di ritenere le informazioni nella memoria a breve termine e solo una parziale efficacia.

Ricerche successive agli studi di Krashen sull'insegnamento della grammatica hanno dimostrato che l'esplicitazione della regola prima della pratica della stessa, facilita l'apprendente nel processo tanto di sistematizzazione quanto di espressione (Ellis, 1993 e Michas & Berry, 1994), e che quindi nel parlante non nativo una buona dose di consapevolezza facilita il lavoro di apprendimento, o, krashenianamente, di acquisizione; tuttavia le teorie di Krashen su apprendimento e acquisizione, lungi dall'essere radicalmente accettate o, all'opposto, interamente confutate, contengono spunti molto interessanti sulle modalità di lavoro del cervello non più infantile.

In particolare non possiamo non notare l'identità di vedute tra pensiero montessoriano e teoria krasheniana nell'identificare come realmente e unicamente assorbente - anche per l'adulto - il lavoro "nella profonda oscurità dell'inconscio" della mente. Ma se in Krashen la netta dicotomia tra apprendimento consapevole e acquisizione inconsapevole prosegue in ogni aspetto del processo di comprensione e produzione linguistica nella L2, aspetto ritenuto da molti linguisti troppo dicotomico e semplificato, troviamo in Maria Montessori un balzo dal livello inconsciente al livello della coscienza creatrice, che riconosce il reale, lo domina, lo crea: *nella profondità dell'inconscio egli ha capito; al livello di coscienza raggiunta ha creato il linguaggio.*¹⁸

Tale affermazione rende pienamente giustizia allo sforzo creativo e consapevole, mosso dal desiderio di interazione e di appropriazione, tanto del bambino quanto del parlante non nativo adulto, adolescente o preadolescente, sforzo che se non coronato da successo per incompletezza degli strumenti linguistici genera nel bambino piccolo «la lotta della coscienza contro il meccanismo», e nell'adulto una analoga lotta contro il nuovo meccanismo della lingua seconda, fatto di nuovi fonemi, nuovi vocaboli e diverse strutture. Questa comunanza di esperienza tra parlante non nativo e bambino la troviamo espressa proprio come similitudine ne "La Mente del bambino": *Ho molte cose da dire e vorrei, come spesso mi è accaduto in un paese straniero, esprimerle in un'altra lingua dalla mia per giungere all'anima dell'uditore, ma in una lingua straniera le mie parole sarebbero un inutile balbettio. So che il mio uditorio è intelligente e vorrei scambiare idee con esso, ma non mi è concesso e sono impotente a parlare.*

*Il periodo in cui l'intelligenza ha molte idee ed è consapevole che potrebbe comunicarle ma non può esprimersi per mancanza di linguaggio, è un periodo drammatico della vita del bambino e procura le prime delusioni della vita.*¹⁹

¹⁷ *ibidem*

¹⁸ M. Montessori, *La mente del bambino*, Milano, Garzanti, 2006

¹⁹ *ibidem*

L'ambiente maestro

Il bambino è in grado di impadronirsi del linguaggio anche senza ricevere degli input direttamente rivolti a lui, specificamente pensati ed espressi per aiutarlo in questo processo costruttivo: *se anche la madre non rivolge la parola al bambino, accanto a lei egli vede il mondo, vede e ascolta la gente che si muove per la strada o al mercato, carri, animali, ed ogni cosa si fissa nella sua mente anche se ancora non ne conosce il nome. Vedrete infatti quando una madre discute al mercato il prezzo della frutta gli occhi del bambino illuminarsi nell'intensità dell'interesse che la parola e i gesti suscitano in lui. (...) Abitualmente noi non aiutiamo il bambino, non facciamo che ripetere il suo balbettio e se egli non avesse un maestro interiore non imparerebbe nulla. Questo maestro lo spinge verso gli adulti che parlano tra loro e non si rivolgono a lui. Lo spinge ad impadronirsi del linguaggio con quell'esattezza che noi non gli offriamo.*²⁰

Ancora una volta egli trae il suo nutrimento psichico dall'ambiente, si costruisce a sue spese, è un "ambiente maestro" che si affianca al maestro interiore del bambino.

Il parlante non nativo che entra per la prima volta in contatto con una comunità linguistica alloglotta trova una specie di murglia che racchiude una comunità d'uomini e la separa da altre comunità²¹. La sensazione degli apprendenti una lingua straniera o seconda nell'ascoltare le interazioni tra parlanti nativi è, a qualunque grado di competenza linguistica si trovino, di trovarsi di fronte ad un "muro di suoni", che solo con sforzo lascia trapelare qualcosa che, via via che la competenza cresce, assume un chiaro significato e rivela pensieri coerenti.

Anche questa volta è Krashen, la cui teoria è nota per l'importanza che attribuisce all' "input comprensibile", a proporre e verificare l'equazione che da un input comprensibile e frequente deriva l'acquisizione di quel frammento di lingua; per input comprensibile si definisce *il linguaggio che è a un livello di difficoltà i+1, dove i è il livello di competenza dell'apprendente*²².

Per il parlante non nativo l'ambiente, unitamente a fattori emotivi, affettivi, motivazionali, culturali, invece di permeare la persona che si immerge in esso, può rappresentare un ostacolo insormontabile, un "muro di suoni" che non valicherà mai, se non riuscirà, autonomamente o supportato da una specifica azione didattica, a selezionare quell'input comprensibile su cui costruire successivi segmenti linguistici e su cui attivare quella "grammatica dell'aspettativa" così importante per l'ampliamento delle capacità di comprensione e di produzione. Quindi, benché anche la mente adulta proceda da una visione prima globale del reale per passare, molto rapidamente, ad una selezione analitica di elementi, ha bisogno che i materiali di cui deve diventare padrona permettano una primissima analisi fin dal momento in cui si presentano per la prima volta all'occhio, o all'orecchio, della persona che impara. La selezione e la preparazione di materiale linguistico intelligibile a partire da una percezione globale è, in un contesto didattico comunicativo, il compito dell'insegnante.

²⁰ *ibidem*

²¹ *ibidem*

²² G. Pallotti, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani, 2003

Conclusioni

Al termine di questo breve excursus ci sembrano tre le conclusioni da tracciare:

1. La motivazione, così vitalizzante nel bambino (lavorare o morire!), nell'adulto e nel ragazzo può non nascere: il bambino ha una "fame psichica" di suoni prima e poi di interazioni, mentre l'adulto non ha questa fame di suoni, tutt'al più può avere fame di interazione.

La motivazione comunque è alla base dell'apprendimento. Se la persona non è sorretta da una forte motivazione ad apprendere una lingua si fermerà al primo stadio descritto nel nostro lavoro, uno stadio puramente "interazionale". La variabile della motivazione è dunque importantissima e molto "pesante".

2. La mente non più infantile a nostro avviso tenta, nell'appropriarsi di un sistema così vitale e sociale come il linguaggio, di ripercorrere i passi della mente infantile. Nel farlo però usa strumenti di "seconda mano": un apparato fonatorio educato dalla lingua madre a produrre suoni e prosodia limitati; un cervello già padrone di un sistema linguistico completo e "ordinato", che interferirà più o meno pesantemente sull'apprendimento del lessico e delle strutture morfosintattiche, sovrapponendo le proprie; una psiche abituata ad interagire usando la parola, il che porterà l'apprendente a non poter mai scegliere una via silenziosa o pre-linguistica preliminare ad una soddisfacente competenza comunicativa; infine ha un patrimonio di prossemica, gestualità e di gestione dei turni conversazionali che non può rifondare completamente, pena la perdita di identità.

Il risultato è quel miscuglio di tendenze universali, comuni a tutte le latitudini e a tutti gli individui o comunque comuni a tutti gli individui stimolati da una precisa lingua, e di risposte assolutamente individuali che abbiamo descritto nel nostro lavoro.

Resta il fatto che ogni essere umano, a qualunque età, può imparare una lingua straniera, e può impararla tanto bene da arrivare a padroneggiarla,²³ ed il motivo di questa capacità permanente risiede secondo noi nella possibilità di un parziale "risveglio" dei periodi sensitivi, forse tutti, o forse solo alcuni, sicuramente quelli del linguaggio e dell'ordine, che, come le cellule staminali che risiedono nel fegato o nel midollo osseo, rigenerano la persona permettendogli di ristrutturarsi su ulteriori assorbimenti, anche se la mente che vanno ad incidere non è più una mente fotografica, ma una mente che vigila, seleziona e interpreta il reale. Tutto ciò può avvenire a patto che la persona sia sorretta da una forte motivazione.

3. Se è vero che *al bambino dovrebbe essere offerto l'aiuto di cui ha bisogno e una guida perché non vada innanzi solo*²⁴, se deve essere fortemente affermata *la necessità di una "scuola" particolare per i bambini da una anno perché abbiano frequente esperienza del miglior*

*linguaggio in una chiara dizione*²⁵, va sicuramente fatto altrettanto per quanto riguarda il diritto del migrante e dell'apprendente in genere di accedere ad un sistema di formazione linguistica rispettoso delle tappe naturali di acquisizione della nuova lingua, motivante, includente e rispondente alle precise necessità della mente che non è più assorbente.

E se quanto detto è valido per tutti gli stranieri, lo è a maggior ragione per i bambini e i ragazzi migranti o figli di migranti inseriti nel sistema scolastico, per i quali la parità di opportunità con i coetanei che si presuppone esistente in partenza può essere del tutto vanificata dallo stigma sociale rappresentato da una non piena padronanza della lingua dominante, in particolare in un sistema scolastico come il nostro, per tradizione fortemente selettivo e "italiano-centrico".

Nota bibliografica

- M. Montessori, *La mente del bambino*, Milano, Garzanti, 2006
M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Milano, Garzanti, 1999
M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 2000
M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, Milano, Garzanti, 2006
M. Montessori, *Educazione e Pace*, Milano, Garzanti, 1970
Silvana Montanaro, *Language acquisition*, da Montessori international magazine
Tineke Ripping, *Materiale linguistico nel nido Montessori*, da Vita dell'Infanzia n°
G. Pallotti, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani, 2003
W. Klein e C. Perdue, *Utterance structure. Developing Grammars again*, Amsterdam, Benjamins, 1992, pp. 301-312
Giacalone Ramat, *Italiano di stranieri*, in A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Vol. II La variazione e gli usi*, Roma - Bari, Laterza, 1993
Vedovelli, *Guida al framework europeo per l'apprendimento linguistico*

²³ *A tale proposito il Framework Europeo per l'apprendimento linguistico identifica sei livelli di competenza linguistica e comunicativa: dal principiante assoluti (A1) al livello di padronanza completa (C2).*

²⁴ *M. Montessori, La mente del bambino, Milano, Garzanti, 2006*

²⁵ *ibidem*

Montessori: il grande equivoco

--- www.lacasanellaprateria.com • Claudia Porta



Nel corso di questi anni vi ho parlato molte volte della mia passione per alcuni metodi educativi “alternativi” che ho sperimentato io stessa con i miei figli: prima il metodo Waldorf e poi quello Montessori. Ho però sempre cercato di sottolineare anche il fatto che entrambi sono stati ideati da persone fuori dal comune, persone con un’apertura mentale straordinaria. E questa apertura mentale è senz’altro la dote che chi si ispira ai loro insegnamenti dovrebbe cercare di emulare.

Gli insegnamenti di questi guru vanno sempre filtrati con il proprio personale buonsenso e adattati all’ambiente nel quale vive il bambino. Personalmente, ad esempio, trovo che molte scuole Waldorf siano rimaste un po’ troppo “indietro” nel tempo. Apprezzo i loro principi

ma *in alcuni casi* mi sembrano un po’ fuori dal mondo.

L’educazione è fatta di grandi esempi da seguire, senza dimenticare il buon senso.

Rudolf Steiner non era certo un uomo all’antica. Anzi, era un grande innovatore, e sono certa che avrebbe saputo stare al passo con i tempi. Lo stesso vale per Maria Montessori, il cui insegnamento si presta meglio ad essere modernizzato. Il grande pericolo che questi metodi racchiudono in sé è, oltre a quello della cristallizzazione (l’insegnamen-

to viene preso così come era 100 anni fa senza tener conto che il mondo di oggi è totalmente diverso), è quello dell’estremizzazione. Non amo gli estremismi in generale. Quando poi si tratta di educazione, ancora peggio. L’educazione è fatta di amore, di istinto e, perché no, anche di grandi esempi da seguire, ma non ad occhi chiusi e dimenticando il buon senso.

La scorsa estate ho letto su facebook la disavventura di una mamma desiderosa di essere il più possibile montessoriana. In piscina, la sua bambina (non ricordo l’età, ma la piccola non sapeva ancora nuotare) annaspava in acqua e lei la stava a guardare in virtù del motto montessoriano “aiutami a fare da solo”. Attenzione: non stava a guardarla dalla sdraio con un

cocktail in mano, era lì accanto a lei, pronta ad intervenire. Ma prima di farlo voleva lasciare alla bambina la possibilità di sbrigarsela da sola. Risultato? Cacciata dal bagnino e additata da tutti i bagnanti, si chiedeva dove avesse sbagliato. Ora, vi prego di non giudicare il comportamento di questa mamma che ha semplicemente peccato di ingenuità. Ho usato questo esempio per farvi capire quanto possa essere nocivo e pericoloso prendere un insegnamento alla lettera, senza considerare le circostanze.

Purtroppo questa signora ha anche drammaticamente frainteso le parole della Montessori, che diceva *aiutami a fare da solo* e non *lascia che me la sbrighi da solo*. Quell’*aiutami* ha un significato. L’approccio Montessori prevede che il

bambino, prima che lo si lasci *fare da solo* abbia imparato in modo minuzioso, quasi maniacale, tutti i gesti necessari a svolgere il compito in questione. In questo caso la piccola era assolutamente sprovvista di queste basi.

Come regolarsi, allora? Con il buon senso. Ispirarsi ad un metodo educativo che ci sembra in sintonia con il nostro modo di essere genitori è una cosa; seguire alla lettera le direttive di un presunto guru è un’altra. In situazioni di pericolo, poi, inutile chiedersi che cosa avrebbe detto tizio o caio: bisogna intervenire senza esitazioni. Leggete, informatevi, condividete le vostre esperienze e ascoltate quelle degli altri. Ma quando dovrete prendere delle decisioni riguardo ai vostri figli, fatelo con il cuore.

Mi chiamo Claudia Porta e sono blogger, autrice e insegnante di yoga. Ho studiato il metodo Montessori e ho lavorato come educatrice in una scuola Montessori francese. Sono mamma di tre piccole pesti: Leonardo, Gloria e Chiara e dal 2007 racconto le nostre avventure sul blog [lacasanellaprateria.com].



National Center for the Homeless
www.nchsh.org