

Il programma di Laren

di Augusto Scocchera

Il testo è tratto da *Maria Montessori. Quasi un ritratto inedito*, pubblicato dall'autore con La Nuova Italia nel 1990.

Un ideale bilancio del rinnovamento educativo prodotto nella prima parte di questo secolo Maria Montessori lo avrà pur tentato e, forse, con un sentimento finale di soddisfazione perché ovunque la scuola del bambino - materna ed elementare - era stata penetrata dalle nuove concezioni etiche e pedagogiche riguardanti l'infanzia. E quella trasformazio-



ne, sebbene inconclusa e a volte contraddittoria, era anche il risultato del suo lungo

ed operoso pellegrinaggio scientifico in paesi e popoli tra i più diversi. Ma i giovani, e l'adolescente in particolare, hanno forse risentito del benefico effetto della rivoluzione educativa? Di essa è forse penetrato qualcosa nella loro scuola?

Sono certamente le domande che si è posta Maria Montessori, ormai settantenne, ma consapevole dei mutati bisogni dell'individuo in una società avviata verso nuovi domini intellettuali e scientifici e nella quale, invece, i giovani so-

no ancora mantenuti in uno stato di sudditi immaturi. E credo che la sua denuncia del-

la condizione scolastica dell'adolescente conservi anche oggi grande forza ideale e che possa costituire, anzi, la nobile epigrafe da cui sviluppare il progetto stesso della riforma educativa della secondaria. "La scuola secondaria, come è strutturata oggi, non ha altro scopo che preparare gli allievi a una carriera, come se le condizioni sociali in cui viviamo fossero ancora tranquille e stabili. Così, non solo non corrisponde al nostro tempo, ma viene meno a quello che dovrebbe essere il suo compito: proteggere e favorire lo schiudersi della personalità degli adolescenti, questa energia umana da cui dipende l'avvenire (...). I giovani sono costretti a lavorare per 'dovere', per 'necessità', non per interesse. Non viene loro proposto nessun fine concreto, che offrirebbe loro una soddisfazione immediata e rinnoverebbe l'interesse per uno sforzo continuo. Sono diretti da una forza esteriore e illogica, e il meglio delle loro energie individuali viene sprecato. Adolescenti e giovani sono trattati fino alla loro maturità come i bambini delle scuole elementari. A quattordici anni, a sedici anni, sono ancora soggetti al meschino ricatto del 'brutto voto', con cui i professori pesano il loro lavoro: è un metodo analogo a quello con cui si pesano gli oggetti inanimati, con l'aiuto meccanico di una bilancia. Il lavoro è 'misurato' come una materia senza vita, e non 'giudicato' come un pro-

dotto della vita. Eppure in queste condizioni, gli studi costituiscono un fardello opprimente, che pesa sulla gioventù, mentre dovrebbero costituire un privilegio: l'iniziazione alla scienza, orgoglio della nostra civiltà" (1). Dal 1934 Maria Montessori aveva vissuto, periodicamente, prima di trasferirsi ad Amsterdam, nel vicino villaggio di Laren, un ambiente sereno e non ancora penetrato dal prodigioso progresso della civiltà metropolitana, del quale si era resa conto nei suoi frequenti viaggi misurandone la portata incalcolabile. E qui ha immaginato fisicamente la nuova scuola dell'adolescente, il progetto Erdkinder (*Fanciulli della terra o Fanciulli campestri*), mai più realizzato a causa del lungo e tragico corso della guerra. La sua mancata attuazione ha anche impedito una organica sistemazione teorica, perché nella Montessori, al di là del suo stesso carattere che era quello dell'azione immediata, agiva il criterio metodologico di una pedagogia trasformatrice, che presuppone la creazione dell'esperienza, continuamente ricomposta e verificata. Una lettura frettolosa dei capitoli XII, XIII, XIV di *Dall'infanzia all'adolescenza* potrebbe dare appunto l'impressione e la perplessità di trovarci di fronte ad un programma più intuito che pensato, narrativo piuttosto che analitico e descrittivo, frutto di una argomentazione concitata ed esu-

berante. Vi manca insomma proprio quel carattere critico-scientifico senza di cui oggi non siamo disposti - così pare - a dare credito e fiducia (ma questo atteggiamento lo dovremmo riservare - almeno in parte - a Dewey di *Scuola e Società* e interamente a Freinet di *Nascita di una pedagogia popolare*). Componendo con un riscontro paziente i vari e slegati elementi del programma, esso presenta alla fine il disegno completo di un progetto solo apparentemente disorganico. Ed a capirlo ci aiuta la successiva rappresentazione diagrammatica nel cui insieme ho trasferito le caratteristiche organizzative e funzionali secondo uno schema assolutamente intrinseco e fedele all'*idea* montessoriana. Prima di introdurci nella struttura del progetto, è interessante riflettere sulla curiosa denominazione data al programma, quella di *Fanciulli della terra o Fanciulli campestri*, curiosa almeno per due motivi. Anzitutto, e lo vedremo più avanti, la scuola di Laren è saldamente integrata dal punto di vista culturale con il sapere contemporaneo e le forme spirituali che guidano il progresso della civilizzazione. Appare strano che la Montessori abbia preferito una denominazione più corrispondente ad uno stadio forse superato di civiltà o che lo abbia prescelto per il solo fatto che la scuola era posta in campagna, o comunque, in un ambiente naturale extraurbano. Se ciò

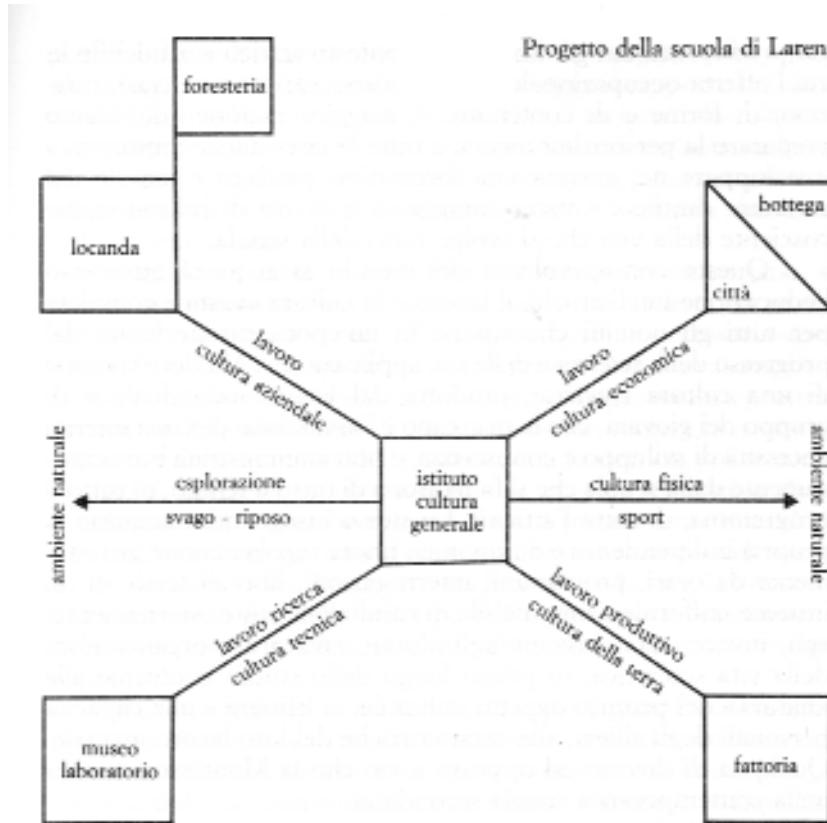
fosse, si tratterebbe del tentativo di far risorgere esperienze che il movimento pedagogico aveva proposto a cavallo dei due secoli, esperienze a lei sicuramente note, ma di cui tace le origini e le finalità. Quelle, ad esempio, del movimento delle “Scuole Nuove” in Inghilterra, dove Cecil Reddie avviò la prima esperienza con la creazione della scuola in campagna di Abbotsholme per ragazzi dagli 11 ai 18 anni, seguita dall'internato campestre di Haden Badley a Bedales. Il movimento si estese anche in America con la notevole diffusione dei college. La stessa Montessori ricorda che attorno a questi centri scolastici sorsero degli insediamenti civili, divenuti poi città e cittadine. In Francia l'esperienza attecchì meno, ma nella storia dell'educazione e della scuola ha un posto significativo quella di Edmondo Demolins, l'École des Roches, situata in un parco ridente della Normandia, costeggiata da un fiume e dall'aperta

campagna. In Germania, soprattutto, si estese il movimento dei *Landerziehungsheime* (case di educazione in campagna), il cui fondatore, Ermano Lietz, aveva lavorato ad Abbotsholme. Nel 1897 pubblica *Emlobstobba - Roman oder*

gica (religiosa o nazionalistica) di alcuni esponenti del movimento. Perché questo ritorno al passato? E perché la scuola dell'adolescente è separata e isolata nella natura, contrariamente alla “Casa dei bambini”, sorta e pensata intrinsecamente alla

vita sociale adulta organizzata? Le due domande non sono, tuttavia, decisive o necessarie per introdurci negli aspetti più fondamentali del progetto. La risposta alla prima è peraltro incerta e può essere soltanto congetturata: Maria Montessori ha visto l'inizio della civilizzazione nel passaggio dallo

stato nomade a quello stanziale e, quindi, nell'agricoltura, per cui è interessata a far “ri-percorrere” questo cammino ai giovani (in *Come educare il potenziale umano*); o, più probabilmente, si è trattato di un implicito omaggio reso a quei primi tentativi di scuola aperta alle esigenze di indipendenza e socialità dell'ado-



Wirklichkeit?, ovvero *Abbotsholme* (anagrammato) - *Romanzo o realtà?*, e l'anno seguente fondò la sua scuola di Isenburg a cui seguirono quelle dei due discepoli Gustav Wyneken e Paolo Geheeb. Maria Montessori riprende, almeno dal punto di vista terminologico, esperienze ormai lontane e dimenticate anche a causa della involuzione ideolo-

lescente. La seconda risposta deve tener conto del fatto che la Montessori desiderava creare “una scuola sperimentale di vita sociale”, tale da richiedere una serie di condizioni insolite e non applicabili nella struttura consolidata del normale sistema scolastico. Tanto più che la scuola di Laren era stata pensata come un “centro di lavoro e di studio”, fondato sull’attività produttiva dei giovani e sulla loro diretta responsabilità in rapporto ai molti aspetti della sua gestione. Inoltre, nel pensiero della Montessori, la *terra* è ancora la dimensione ecologica in cui è possibile una felice integrazione tra i bisogni biopsichici dell’individuo, soprattutto dell’adolescente, e la modificazione dell’ambiente per mezzo del lavoro associato. Infine, una scuola di esperienza, per così dire, totale della vita, basata sull’alternarsi di studio e lavoro e il loro reciproco scambio, assume un ritmo proprio diverso da quello della famiglia, dove la presenza e l’attività devono piuttosto conformarsi alle esigenze della vita dei genitori” (2).
Dallo schema diagrammatico (vedi figura) si può ricavare una prima ed essenziale comprensione del programma di Laren. Tra i caratteri fondamentali del progetto montessoriano il più evidente è quello di una scuola secondaria *unitaria* senza indirizzi o settori professionalizzanti. L’istruzione specializzata, ha scritto Maria Montessori, è contraddittoria nel nostro tempo in cui predomina l’insicurezza dell’avvenire; la scuola continua, invece, a strutturarsi in indirizzi ricavati dal vecchio universo delle arti, dei mestieri e delle professioni come “se le condizioni sociali in cui viviamo fossero ancora tranquille e stabili”. Il lavoro non si trasmette più di padre in figlio, né la famiglia è in grado di garantirlo; ma neppure “lo Stato è in grado di assicurare un impiego ai cittadini destinati alle professioni superiori quando escono dalle scuole specializzate”. La Montessori è ben consapevole del fatto che la nostra epoca è completamente nuova, perché nuovo è il suo ritmo sociale e scientifico, caratterizzato dalla instabilità tra progresso e regressione, tra disgregazione e ricostruzione e dalla loro contemporanea presenza. “Il mondo” ha scritto “è paragonabile ad un terreno che subisce la prova dell’aratro”. Di fronte alla insicurezza e al continuo farsi e disfarsi della vita sociale, in cui la lotta è spesso feroce, la scuola deve “evitare ogni rigida specializzazione” e sviluppare, invece, “la capacità di adattamento: perché se il progresso apre continuamente nuove carriere, sopprime anche continuamente, o rivoluziona, quelle tradizionali” (3).
Il lavoro è dunque anch’esso una ricerca e non un passaggio logicamente prevedibile dalla scuola alla vita. Il venir meno dell’automatismo tra preparazione scolastica e oc-

cupazione produttiva richiede il superamento della figura tradizionale del giovane, appiattito fino ad oggi da un destino sociale ereditato o già predisposto dai genitori o dal contesto statico e affidabile in cui l’offerta occupazionale subisce scarse variazioni e trasformazioni di forme e di contenuto. A maggior ragione “dobbiamo preparare la personalità umana a tutte le circostanze impreviste” e sviluppare nei giovani una formazione psichica e morale dal carattere duttile e vivace, coraggioso e sicuro di sé, ma anche cosciente della vita che si svolge fuori della scuola.
Questa consapevolezza del mondo si acquista attraverso l’educazione intellettuale, il lavoro e la cultura “vasta e completa per tutti gli uomini che vivono in un’epoca caratterizzata dal progresso della scienza e delle sue applicazioni”. Ma deve trattarsi di una cultura *creatrice*, prodotta dal lavoro individuale e di gruppo dei giovani, che la ricercano e l’assimilano per una interna necessità di sviluppo e conoscenza, e non amministrata burocraticamente dalla scuola che si fa padrona di tutto il tempo, di tutto il programma, di tutta l’attività. Lo stesso insegnante riacquista la propria indipendenza e autonomia, finora regolamentate astrattamente da orari, programmi, interrogazioni, libri di testo, in un insieme uniforme e immutabile di condizioni poste esternamente; egli, invece,

cupazione produttiva richiede il superamento della figura tradizionale del giovane, appiattito fino ad oggi da un destino sociale ereditato o già predisposto dai genitori o dal contesto statico e affidabile in cui l’offerta occupazionale subisce scarse variazioni e trasformazioni di forme e di contenuto. A maggior ragione “dobbiamo preparare la personalità umana a tutte le circostanze impreviste” e sviluppare nei giovani una formazione psichica e morale dal carattere duttile e vivace, coraggioso e sicuro di sé, ma anche cosciente della vita che si svolge fuori della scuola.
Questa consapevolezza del mondo si acquista attraverso l’educazione intellettuale, il lavoro e la cultura “vasta e completa per tutti gli uomini che vivono in un’epoca caratterizzata dal progresso della scienza e delle sue applicazioni”. Ma deve trattarsi di una cultura *creatrice*, prodotta dal lavoro individuale e di gruppo dei giovani, che la ricercano e l’assimilano per una interna necessità di sviluppo e conoscenza, e non amministrata burocraticamente dalla scuola che si fa padrona di tutto il tempo, di tutto il programma, di tutta l’attività. Lo stesso insegnante riacquista la propria indipendenza e autonomia, finora regolamentate astrattamente da orari, programmi, interrogazioni, libri di testo, in un insieme uniforme e immutabile di condizioni poste esternamente; egli, invece,

sarà, insieme agli alunni, creatore e organizzatore della vita scolastica, in primo luogo dello studio conforme alla “natura” del proprio oggetto culturale, ai bisogni e alle capacità personali degli allievi, alle caratteristiche del loro lavoro mentale. Qualcosa di diverso ed opposto a ciò che la Montessori notava nella contemporanea scuola secondaria. “A ogni ora cambia insegnante e materia: cambia senza uno spirito di continuità. Ma in un’ora non è possibile adattarsi a un pensiero nuovo e quando l’alunno è arrivato ad adattarsi, sopraggiunge un altro professore che gli insegna un’altra materia. In questa perpetua agitazione spirituale trascorre il periodo più difficile della vita umana” (4). Una scuola così funzionante non solo è lontana dai bisogni psichici dei giovani, ma contrasta con la forza creatrice della vita extrascolastica. Ed è strano il fatto che la cultura della scuola sembra crescere proporzionalmente alla diminuzione della sua corrispondenza con la espansione culturale e sociale, per cui, nonostante l’aumento dei programmi, resta “al di sotto del livello raggiunto esternamente dalla società”. Qui le basi materiali e gli individui sono profondamente cambiati e nuovo è il rapporto tra la vita e la cultura tanto che i giovani possono “imparare molto di più di quanto la scuola d’oggi pretende di insegnare con i suoi vietati programmi” (5). La scuola

d’oggi distrugge il rapporto creativo tra la cultura e la vita e annulla i loro stimoli reciproci: la cultura e l’educazione sono infatti confinate “nei limiti di un’aula scolastica, in cui il giovane che studia resta inerte, perpetuamente soggetto al dispotico volere dell’insegnante e separato dal resto del genere umano”.

Usando un termine frequente del lessico montessoriano, si dovrà quindi *riattaccare* la cultura alla vita: questa è attiva, espansiva e “tende a creare all’esterno”, quella è necessaria “per vivere in modo consapevole e intelligente”. Studiare semplicemente non è vivere, e la scuola secondaria di oggi sembra proprio dimentica della vita, senza di cui non possono sorgere la necessità e la gioia dello studio e della cultura che la devono porre come centro di interesse e conoscenza. La riforma educativa della scuola secondaria è anche riforma dei suoi programmi e metodi di insegnamento; ma ciò non serve o non basta senza considerare il modo di organizzare il rapporto tra lo studio e la vita, la funzione della cultura ai fini dello sviluppo della personalità dei giovani e delle loro qualità intellettuali e morali in quanto futuri *costruttori* sociali.

Il carattere della nuova scuola deve corrispondere al bisogno primario di vivere secondo il particolare “periodo sensitivo” di questa età, il cui stato mentale è particolarmente delicato perché influenzabile da

conflitti interiori in grado di alterarlo e diminuirlo nei suoi poteri di concentrazione e assimilazione. Maria Montessori sostiene che quello dell’adolescenza è il quarto “stadio” dell’evoluzione, nel quale “ogni volta un individuo è diverso”, tanto che si può considerarlo, come una vera trasformazione o *metamorfosi* (6).

Nel periodo 13-18 anni si assiste ad una “rinascita”, quando “l’individuo ridiventa un *neonato* sociale”, ma con il prepotente bisogno di vivere e produrre socialmente e con l’interesse di scoprire i segreti della vita, dell’uomo, di se stesso, dell’umanità. Ed in entrambi, in questo bisogno e in questo interesse, vive l’unico *segreto dell’adolescente*, la sua vocazione intima di uomo che “ricerca la gioia, il sentimento del proprio valore, la soddisfazione di sentirsi apprezzati e amati dagli altri, di sentirsi utili e capaci di produrre”.

La scuola si fa allora ambiente sociale organizzato per sviluppare e realizzare quella vocazione attraverso il *lavoro* e la *cultura*.

Il lavoro, come condizione creatrice dell’esperienza e come forma di attività produttiva e di conoscenza, si esplica nel programma di Laren verso quattro direzioni.

- coltivazione e scienza della terra (*fattoria*);
- commercio e cultura economica (*bottega*);
- uso delle macchine e cultura tecnica (*museo/laboratorio*);
- gestione aziendale e cultura

amministrativa (*locanda/fo-
resteria*).

Questo breve quadro sinottico è ricavato da una esposizione di tipo “narrativo” nella quale Maria Montessori procede per la verità in modo non sistematico e tralasciando spesso di approfondire gli ambiti funzionali e gli obiettivi formativi. Ma come spesso avviene al suo lettore, egli è chiamato al lavoro per conferire unità, scoprendo rapporti e connessioni, al testo discorsivo della Montessori e al suo nascosto sistema dottrinale.

La scuola di Laren non è posta in campagna per assicurare quasi esclusivamente la tranquillità, il silenzio, la salubrità e il raccoglimento; essa non è una “replica”, come tiene a dire la Montessori, di tante università e college che hanno prosperato nella civiltà anglosassone. Il valore e il significato del piano “non stanno nella campagna in sé, ma nel lavoro in campagna, anzi nel ‘lavoro’ in generale, con senso sociale inerente alla produzione e al guadagno” (7). E neppure si deve temere che il lavoro in campagna voglia “trasformare gli studenti in contadini”, tanto più che i metodi intensivi dell’agricoltura moderna presuppongono ben altre condizioni e non soltanto di tipo tecnologico. Il lavoro introdotto in un istituto scolastico ha il compito di realizzare anzitutto una connessione finalizzata di corpo/mente, dove l’espressione dell’attività neuromuscolare assume un preva-

lente carattere sociale e culturale. Un lavoro, perciò, che non è svago, rilassamento o interruzione della attività intellettuale, né, infine, una interiorizzazione sentimentale della condizione lavoratrice per la nascita di un atteggiamento futuro di comprensione e rispetto. È lavoro *produttivo* in senso pieno, con il suo ineliminabile carattere di serietà e necessità. È, insomma, il tirocinio del lavoro adulto, annunciato già dal lavoro produttivo della “Casa dei bambini”, dove l’attività dei piccoli si applicava alla costruzione di vasellame, di mattoncini e piastrelle, all’uso di calce e mazzuola, all’elevazione di muretti, dopo aver scavato piccoli fossi per le fondamenta, per i recinti degli animali (8).

Il lavoro, che è concreto sviluppo di umanità, sorregge altre fondamentali dimensioni dello spirito: la scienza, la comunicazione sociale, l’indipendenza economica. Il lavoro dei campi sembra corrispondervi perché è “una introduzione alla natura e alla civiltà” aprendo “una serie illimitata di studi scientifici e storici” ed è anche una iniziazione al fondamentale meccanismo sociale della produzione e dello scambio. In questa forma esso introduce alla vita sociale, al rapporto con l’esperienza reale e vissuta tra gli altri, alla comprensione dei bisogni e del modo di soddisfarli. La *bottega*, come sede commerciale o di scambio, prolunga la scuola nella città ponendo i

ragazzi a contatto con la vita economica, che è una forma importante di comunicazione e conoscenza umane. Potrà associarsi, anzi, ad altre botteghe minori, in un’unica “azienda sociale”, dove l’esatta tenuta della contabilità commerciale non ostacola lo sviluppo della creatività giovanile anche nel settore degli affari. E, infine, il lavoro determinerà un sentimento nuovo verso il denaro, ricercato ora come fattore di indipendenza e valorizzazione. La Montessori si riferisce esplicitamente al “self-help” praticato in molte scuole secondarie ed Università degli Stati Uniti, criticandone, però, la parziale destinazione riservata agli studenti che non possono mantenersi agli studi o fruire di borse di studio. La relativa indipendenza economica dovrebbe riguardare tutti i giovani perché il suo valore educativo è preminente rispetto a quello pratico e utilitaristico pur sempre interessante e insostituibile.

Il lavoro si estende e si caratterizza ulteriormente nel *mu-
seo*, inteso non in senso illustrativo e documentario, ma in quello di laboratorio tecnico e tecnologico. Qui verrà a mancare l’aspetto produttivo e il valore di scambio sociale, non potendo la scuola farsi fabbrica e industria; ma il lavoro resterà ugualmente finalizzato ai tanti bisogni interni dell’istituto e, soprattutto, all’apprendimento, all’uso e alla applicazione dei principi e delle funzioni delle macchine. Il *mu-*

seo-laboratorio è una introduzione alla civiltà delle macchine, alla sua conoscenza storica e pratica, al nuovo sentimento di padroneggiare, per scopi positivi questo “organo multiforme dell’uomo”. Non essendo un nobile quanto inutile deposito documentario, il *museo* è laboratorio culturale dove è data ai giovani “la possibilità di osservare e sperimentare direttamente” i principi, le leggi, le proprietà di numerosi fenomeni. In questo caso esso funziona come gabinetto scientifico, i cui *materiali* sono indispensabili allo studio delle scienze e alle qualità superiori della mente posta in uno stato di ricerca. Ma è anche *officina* in cui si lavora sulle macchine e con le macchine, a scopo di conoscenza, di comunicazione didattica, di lavoro utile alla scuola. Essa comprenderà macchine da maglieria e tessili, elettriche e stampatrici, calcolatori, fotografiche, di cinepresa e fotosviluppo, ecc., che gli allievi dovranno saper usare, smontare e rimontare, non solo ai fini della conoscenza strumentale, ma per capirne i peculiari “linguaggi” e “codici” produttivi e funzionali (per questo aspetto Maria Montessori avrebbe accolto con favore il linguaggio informatico visto che richiedeva anche la conoscenza e l’uso dell’alfabeto Morse). E infine l’istituto sarebbe stato dotato di tutti gli “elettrodomestici” sia per i fini interni della scuola sia per la preparazione ai nuovi modi di

vivere in cui è essenziale l’applicazione di tutti gli strumenti che possono facilitare l’autonomia personale e l’acquisto di tempo a favore delle attività superiori.

Attraverso la conoscenza delle macchine il giovane diviene in grado di ripercorrere la storia dell’uomo e la realizzazione delle sue potenzialità e di comprendere i nuovi compiti sociali a cui l’umanità è chiamata dalle sue stesse conquiste. La civiltà delle macchine, sembra dire la Montessori, è maggiormente civiltà umana perché viene liberata da quei limiti che naturalmente sarebbero insuperabili e dal rapporto servile tra uomo e uomo. La sua convinzione era che “la macchina non deve far altro che *sostituire lo schiavo* nella nuova civiltà” (9). A Maria Montessori non poteva ancora presentarsi il pericolo di una inversione di ruoli; desiderava certamente la “conservazione” della natura umana nella “super-natura”, ma non immaginava il potere diffuso di direzione, controllo e superiorità che l’uomo deve saper conservare, non più a livello personale, di fronte alla *società* delle macchine. Ciò avrebbe anche richiesto l’inclusione nel suo programma di una più vasta cultura politico-filosofica dell’economia e dell’organizzazione sociale.

Il lavoro, come attività socialmente necessaria, si applica infine alla *locanda*, amministrata anche dai giovani stessi che svilupperanno esperienze

e conoscenze circa la conduzione di “impresa alberghiera e lo studio delle soluzioni più confortevoli fino alla organizzazione materiale e sociale e alla sorveglianza del controllo finanziario”.

Verrà anche attrezzata come *foresteria* per ospitare di volta in volta o in occasioni significative e importanti le famiglie degli studenti. Il tutto avrà un carattere architettonico semplice e funzionale, mentre una vasta gamma di attività sarà destinata “a sviluppare il senso artistico dell’abitazione”. In questo modo si forma il sentimento di rispetto per i beni di uso sociale ed anzi i giovani diventano essi stessi costruttori della vita sociale e della propria conoscenza.

Questa può deviare verso forme di egoismo, di malinconia, di pessimismo, di inerzia se il giovane non è messo alla prova del lavoro: lavorare con le proprie mani è anche sperimentare che, per creare e pensare, bisogna “vivere socialmente”. Il giovane passivo e *servito* non potrà che ricercare valori superficiali, come “compensazioni ad un paradiso perduto”. Una considerazione lontanissima dal nostro modo di organizzare la presenza dei giovani a scuola, sulla quale si abbatte spesso l’incuria se non la distruzione da parte degli studenti che vi vivono senza rispetto e riguardo, perché respinti e mantenuti ad uno stadio ingiustificabile di immaturità sociale e di rinuncia.

La cultura generale e “creatri-

ce”, prevista dal programma di Laren, ha un forte carattere storico-scientifico, prevalente – a mio avviso – sugli altri due assi: l’espressivo e lo psichico. Con questa tripartizione Maria Montessori ritiene che siano soddisfatte le esigenze principali della formazione dell’adolescente: a) l’espressione personale come sviluppo della personalità interiore mediante l’esercizio (musica, lingua, lavoro artistico); b) la creazione degli elementi psichici di base (educazione morale, matematica, lingua); c) la cultura generale per la comprensione, anche mediante l’esperienza, della civiltà attuale (scienza e storia).

Ci troviamo di fronte ad una embrionale “teoria del curriculum” che sembra tener conto tanto delle conoscenze quanto dei bisogni formativi degli adolescenti e delle richieste poste dalle condizioni della civiltà in atto.

Il programma è presentato in maniera soltanto indicativa per cui la “enciclopedia” del sapere risente di molti limiti e numerose approssimazioni. Non è il caso di sottolinearlo con una critica troppo severa, se le stesse odierne teorie del curriculum si sforzano con scarso successo di uscire da uno stato evidente di incertezza, e non soltanto epistemologica (10). Anche in questa circostanza è utile ricordare ancora una volta che il piano montessoriano voleva essere un criterio esplorativo di massima di quella esperienza di rinnova-

mento da cui l’autrice intendeva ricavare elementi di prova e di progressiva sistemazione teorica.

Per il primo aspetto, l’*espressività*, la Montessori indica i modi per acquisire competenze “estetiche” e abilità comunicative. L’educazione musicale si basa soprattutto sulla storia degli autori, sull’analisi e il riconoscimento dei loro stili (come si fa normalmente per gli studi letterari); le abilità saranno acquisite con il canto corale e con lo studio di strumenti solisti e per orchestra. L’educazione linguistica darà risalto alla *retorica* (dizione, elocuzione, tecniche dell’esposizione, dell’argomentazione, della discussione, sperimentate in libere conferenze su idee personali, sulla traccia delle serate di discussione nella scuola del Lietz, *Debattierabend*) e alla *rappresentazione/interpretazione* dei testi (attività di drammatizzazione, recitativa, ecc.).

Il lavoro artistico (disegno, pittura, modellaggio, ecc.) è concepito non come disciplina autonoma, ma in diretto rapporto al lavoro manuale, alla creatività e alla conoscenza delle tecniche moderne.

Per la *formazione psichica* di base la Montessori, come è facile immaginare, riserva alla matematica lo sviluppo dell’intelligenza *supernaturale* senza il quale neppure è possibile partecipare al progresso della nostra epoca: “Uno spirito senza cultura matematica oggi è paragonabile a un uo-

mo che ignorava l’alfabeto al tempo in cui dominava la cultura letteraria”. Lo studio di più lingue è l’altro elemento psichico essenziale all’uomo nuovo, che deve comprendere messaggi e stabilire rapporti in una società in cui vanno cadendo i vecchi caratteri monoculturali e monolinguistici. Dal loro studio la Montessori non esclude quello facoltativo del latino non tanto per il suo presunto e superiore valore formativo, ma per la sua importanza storica.

Si è già premesso che l’asse centrale della *cultura generale* è quello *storico-scientifico*, che si applica allo studio della natura vivente, del rapporto uomo/natura nel suo sviluppo storico, della evoluzione comparata della vita umana. La cultura storico-scientifica si indirizza allora verso la geologia, biologia, cosmografia astronomica, botanica, zoologia, fisiologia e anatomia comparata; la storia della scienza e delle sue applicazioni; la storia dell’umanità. Quest’ultima sarà il più possibile completa e dovrà indirizzarsi “allo studio comparativo della vita umana durante i diversi stadi della sua evoluzione”, approfondendo e differenziando i grandi quadri della vita sociale in rapporto al mutare del pensiero scientifico e delle sue applicazioni. Ma lo sviluppo umano sarà anche spiegato “in rapporto ai fattori geografici, al contatto tra i diversi popoli, agli incroci, all’assimilazione delle diverse razze e delle di-

verse culture” (11).

Si dovrà riservare, infine, tempo adeguato allo studio “approfondito di un’epoca, o di un avvenimento, o di un personaggio”, studio che ha un importante risvolto per il metodo di apprendimento creativo perché esso, una volta specificato l’argomento, consente l’occasione di collezionare, consultare e confrontare documenti, articoli, immagini ed altro materiale. Peraltro la Montessori aveva una particolare avversione contro il manuale scolastico, simbolo e mezzo della concezione puramente ricettiva dominante nella scuola; nella scuola dell’adolescente sarebbe stato favorito, invece, il piacere di fare ricerche personali attingendo alle attrezzate biblioteche-laboratorio di geografia e storia, vicine didatticamente al museo delle macchine.

Nel programma di “Storia dell’umanità” sarà fatto posto allo studio del proprio paese nel suo ordinamento costituzionale e nelle sue peculiari caratteristiche politiche e morali. È forse un accenno troppo frettoloso se l’obiettivo della Montessori era appunto quello di mettere in rapporto i giovani con la civiltà attuale. Esigenza, però, che ha avuto sempre presente negli stessi anni (ad es. nelle Conferenze danesi del 1937) quando rifletteva sul bisogno di comprensione anche dei fattori economici nell’organizzazione sociale, fattori che sono oggi “sconosciuti alla maggior parte degli

uomini” e di cui “solo in modo vago si prospetta l’esistenza”, tanto importante, invece, da “comandare gli avvenimenti” (12). Aggiungeva, inoltre, che con l’insegnamento della storia si deve giungere allo studio della “costituzione presente della nostra società di cui gli uomini sono completamente ignari perché l’educazione non aiuta a capire i fenomeni dei nostri tempi”. E concludeva con l’affermazione che la scienza storica applicata al nostro presente è in se stessa una “scienza della pace”.

Nella scuola di Laren la riforma dell’educazione è anche riforma del metodo di lavorare e studiare, fondata sull’attività collaborativa e di gruppo. Il giovane che prende coscienza di sé diventa una *energia* e incline, perciò, all’associazione, da cui nascono e si moltiplicano forze nuove e nuove energie. Nel lavoro di gruppo si determina l’espansione dell’apprendimento perché sembra che “la vera comprensione vada di pari passo con la discussione, la critica, il consenso degli altri” e che “il piacere di conoscere sia immediatamente comunicato agli altri” (13).

Questo metodo si diffonde nella vita intera dell’istituto dove gli insegnanti vivranno il più possibile con gli allievi, assumendo – insieme ai tecnici, agli operai-istruttori, agli insegnanti esperti chiamati di volta in volta – responsabilità di direzione e gestione e assicurando mediante una severa disciplina l’ordine e il ritmo delle

attività e l’unità degli obiettivi. Ora il giovane è preparato alla vita perché egli stesso ne è stato creatore disciplinato perfezionando le forze psichiche fondamentali, soprattutto quelle della autonomia e della responsabilità che lo guideranno nella scelta delle professioni e del lavoro. La vita, a sua volta, non riceverà individui “preparati solo a guadagnarsi di che vivere con un mestiere” come *schiavi*, ma accoglierà *uomini* (14).

La scuola di Laren, riportata alla luce da un insieme di proposte non sempre accurate e metodiche e che l’autrice avrebbe certamente reso organico e completo dopo le prove dell’esperienza, potrà essere ritenuta dal lettore benevolo, forse, interessante, ma poco utile alla comprensione dei complessi problemi educativi e scolastici di oggi. Non potrebbe essere diversamente, tenuto conto del mutamento avvenuto nel corso di mezzo secolo. I problemi su cui riflettere sono, però, sostanzialmente gli stessi: unitarietà o no della scuola secondaria, generalizzazione o no delle attività pratiche e del lavoro, connessione dell’attività pratico-intellettuale come formazione di base, spostamento educativo e didattico verso l’auto-istruzione, carattere e finalità della cultura di base (letterario-umanistico, storico-sociale, scientifico, ecc.) e, infine, il significato e il valore della presenza dei giovani nella istituzione scolastica. Maria Montessori si rende-

va conto che “sul fronte della istruzione” il nostro tempo sarà caratterizzato da una “costrizione obbligatoria” universale; ma essa dovrà essere una mobilitazione “per la vita, non per la morte” (15). La scuola non può essere un luogo di restrizione umiliante del grande potenziale biopsichico dei giovani, che sono alla vigilia di entrare nel grande “esercito della vita” e che nella scuola secondaria ed anche all’università sono trattati come bambini. Questioni e problemi, perciò, che sono ancora tutti da affrontare e risolvere perché presuppongono nell’adulto quel profondo cambiamento mentale che la Montessori richiedeva per la comprensione della condizione scolastica giovanile. I temi che si è posta sono, dicevamo, gli stessi discussi nel nostro paese in questo ultimo quarto di secolo. Il Rapporto italiano, redatto nell’ambito del Piano Europa 2000, promosso dalla Fondazione Europea della Cultura, li ha praticamente intravisti e fatti propri, nella prospettiva certo dei nuovi scenari economici e sociali. Ma l’*humus* educativo di cui dovrà nutrirsi la futura scuola secondaria dovrà contenere, per quanto possibile, molte “sostanze” montessoriane perché esse sono indispensabili alla formazione delle qualità umane superiori. Nel Rapporto appena citato, Aldo Visalberghi ha prospettato alcune caratteristiche della nuova scuola secondaria, assai vicine a quelle operanti nel pro-

gramma di Laren. Anzitutto il rilievo “da darsi ai rapporti tra abilità pratiche e abilità intellettuali” e alla “piena comprensione dei fondamentali concetti sociali e scientifici il cui possesso è necessario per vivere con piena consapevolezza in una società industriale altamente sviluppata”; in secondo luogo il necessario “spostamento di accentuazione dall’*insegnare all’imparare*, dall’*etero-educazione all’auto-educazione*. Gli adulti non amano che ‘si insegni loro’ dalla cattedra, e nemmeno i giovani di oggi sembrano disposti a subirlo”; e, infine, il largo posto che la scuola dovrà dare al lavoro come “servizio doveroso, anche se talvolta un po’ frustrante, e attività ricca e creativa, da cui spremere il massimo di cultura” (16). La riforma della scuola secondaria, alla quale, forse in ritardo, si è interessata Maria Montessori, le appariva certamente come la più urgente rispetto alle altre. Lo spostamento di enfasi dalla “Casa dei bambini” alla scuola sociale dell’adolescente è più che naturale, poiché la Montessori deve aver temuto, ad un certo punto, gli effetti della ricaduta delle deviazioni psichiche causate dalla istituzione scolastica. L’adolescente “deviato” impedisce la creazione di quell’ambiente di “normalizzazione” tipico della “Casa dei bambini”, perché l’istruzione superiore di tipo tradizionale ripercuote i suoi negativi effetti sin nei primi gradi educativi.

Genitori e insegnanti si abituano a vedere, infatti, nel bambino il futuro adolescente secondo la misera immagine proiettata sullo sfondo della attuale scuola secondaria, determinando il comportamento di quelle che la precedono. Ciò trova una quasi completa conferma nel nostro sistema educativo in quanto la scuola secondaria esercita una incontrastata azione di “modellamento” sui gradi inferiori, in particolare sulla scuola secondaria. In conclusione il bambino liberato presuppone la liberazione dell’adolescente.

Note

- 1) M. Montessori, *Dall’infanzia all’adolescenza*, Milano, Garzanti, 1970, p.122.
- 2) Ivi, p.131.
- 3) Ivi, p.120.
- 4) Ivi, pp.123-124.
- 5) Ivi, p.164.
- 6) Ivi, p.10.
- 7) Ivi, p.131.
- 8) M. Montessori, *Manuale di pedagogia scientifica*, Napoli, Morano, 1935, p.51.
- 9) M. Montessori, *Dall’infanzia all’adolescenza*, op. cit., p.148.
- 10) A. Visalberghi (coll. R. Maragliano, B. Vertecchi), *Pedagogia e scienze dell’educazione*, Milano, Mondadori, 1978, pp.24-25.
- 11) M. Montessori, *Dall’infanzia all’adolescenza*, op. cit., p.149.
- 12) M. Montessori, *Educazione e pace*, Milano, Garzanti, 1949, p.90.
- 13) M. Montessori, *Dall’infanzia all’adolescenza*, op. cit., p.164.
- 14) M. Montessori, *Educazione e pace*, op. cit., p.165.
- 15) M. Montessori, *Come educare il potenziale umano*, Milano, Garzanti, 1970, p.168.
- 16) A. Visalberghi e coll., *Educazione e divisione del lavoro*, Firenze, La Nuova Italia, 1973, pp.7-8, 147.