



MARIO CASOTTI

IL METODO MONTESSORI E IL METODO AGAZZI

“La Scuola”, Editrice

MARIO CASOTTI, nato a Roma nel 1896 - discusse con Giovanni Gentile la tesi di laurea apparsa poi come *Saggio di una concezione idealistica della storia*, Vallecchi 1920 - insegnò a Pisa prima nei licei, indi nelle scuole normali, mentre faceva seguire, ad una *Introduzione alla Pedagogia*, Vallecchi, 1921, il volume: *La nuova pedagogia e i compiti dell'educazione moderna*, Vallecchi, 1922, raccolta di articoli già in *Levana*, la rivista di cui era redattore capo, con i quali iniziava la sua critica al pensiero idealista. Convintosi della validità del realismo scolastico-tomista, maturò quella « conversione », che trova la sua prima testimonianza diretta nelle *Lettere sulla religione*, Vita e Pensiero, 1925.

Nel 1924, il Casotti iniziò il suo magistero universitario dalla cattedra di pedagogia dell'Università Cattolica di Milano e dell'annesso Istituto Superiore - Facoltà di Magistero.

Cattedra; collaborazione e contributi a *Vita e Pensiero*, alla *Rivista di filosofia neoscolastica*, a *Scuola Italiana Moderna* ed al suo *Supplemento Pedagogico* (ora *Pedagogia e Vita*, da lui diretta), alle altre riviste consorelle; presidenza del *Paedagogium*, l'Istituto per gli studi sull'educazione cristiana sorto nel 1942 presso l'Università Cattolica con la collaborazione del Gruppo pedagogico bresciano de « La Scuola »; pubblicazione di opere organiche di critica, di storia, di esposizione e di sperimentazione pedagogica: questi gli aspetti salienti della sua operosità.

Le sue opere sono ordinabili in tre raggruppamenti di lavori:

di critica all'idealismo e al naturalismo attivistico, con contrapposizione neotomista e cattolica: *La pedagogia di S. Tommaso d'Aquino*. Saggi di pedagogia generale, « La Scuola », 1931; *Maestro e scolaro*, saggio di filosofia dell'educazione, Vita e Pensiero, 1930; « La Scuola », 1943; *Scuola attiva*, « La Scuola », 1937; 1954;

di carattere storico-monografico, a valorizzazione dello spiritualismo cattolico italiano nelle sue attuazioni educative e del pensiero tomista: *Il metodo Montessori e il metodo Agazzi*, « La Scuola », 1931; *Il moralismo di Rousseau*, Vita e Pensiero, 1929, riedito: *Rousseau e l'educazione morale*, « La Scuola », 1952; *Lambruschini e la pedagogia italiana dell'Ottocento*, Vita e Pensiero, 1929; « La Scuola », 1943; *La pedagogia di Antonio Rosmini e le sue basi filosofiche*, « La Scuola », 1937; 1944; *La pedagogia di San Giovanni Bosco*, 1937; *La pedagogia del Vangelo*, 1953 - Le introduzioni ai testi pedagogici del Rousseau, del Capponi, del Lambruschini, della Necker de Saussure, del Rosmini, di S. Giovanni Bosco, « La Scuola », Brescia - Le introduzioni alla gnoseologia e alla morale di San Tommaso d'Aquino, ed alla edizione del *De Magistro* tomista, « La Scuola », 1948; 1953; e del *De Magistro* di Sant'Agostino, « La Scuola », 1951; *L'Essere. Principi e lineamenti di storia della filosofia*, v. I, 1949; v. II, 1951;

di elaborazione sistematica d'una pedagogia e d'una moderna arte educativa, secondo il pensiero neotomista e le ispirazioni educative del cristianesimo cattolico: *Educazione cattolica*, « La Scuola », 1932; 1950; *Didattica*, « La Scuola », 1938; 1946; *L'insegnamento della filosofia. Saggio di didattica sperimentale*, « La Scuola », 1940; 1955; *Itinerario per l'esperienza pedagogica*, « La Scuola », 1942; 1954; *Pedagogia generale*: Teleologia pedagogica; Metodologia pedagogica; L'esperienza in pedagogia, « La Scuola », 1947-48; *Esiste la pedagogia?*, « La Scuola », 1953.

P R O P R I E T A' R I S E R V A T A

Officine grafiche dell'Editrice « La Scuola » - Brescia, 1955

P R E F A Z I O N E

ALLA QUINTA EDIZIONE

Riproduciamo qui appresso la prefazione alla prima edizione, che comprendeva soltanto il primo e l'ultimo dei saggi contenuti nella presente raccolta; e la riproduciamo perchè, sebbene non corrisponda più in tutto ai caratteri e alle esigenze di questa nuova edizione, resta, almeno per la cronaca, un documento del come nacquero quei due primi saggi.

Altre precisazioni appaiono inutili, poichè gli studi sul metodo Montessori, che hanno finito col prendersi la parte del leone nell'edizione presente, recano già sufficienti indicazioni sui motivi della loro successiva nascita, nè vogliamo davvero tediare il lettore col ripeterle.

Quella del metodo Montessori è diventata per noi, in Italia, una questione sempre più grossa, e teoreticamente e praticamente, man mano che dal montessorismo sistema metodologico e didattico, siamo passati a una vera e propria filosofia e religione montessoriana: dalle « case dei bambini » che interessavano solo la scuola materna e, al massi-

mo, l'elementare, siamo ascesi a un'universale pedagogia montessoriana che vorrebbe foggare a sua immagine tutte le scuole, non esclusi gli Atenei: dal montessorismo scuola d'avanguardia e scuola « attiva » è venuta fuori una complessa e ben disciplinata organizzazione pratica che aspira a insinuarsi, e, anzi, già s'insinua nelle articolazioni di tutto il nostro organismo scolastico: alla quale, anzi, non dispiacerebbe di sostituirlo addirittura. Un « partito », insomma, se non un « ministero della P. I. » in germe.

Tale « partito » (sarebbe il « partito del bambino »?) offrirebbe già al sociologo un campo a curiosi e interessanti studi, se non altro per situarlo esattamente nella statica e nella dinamica dei partiti che, in questo nostro regime di « partitocrazia », contendono fra loro. Sembra, sotto certo aspetto, un partito ortodosso e « centrista » quanto mai rispettoso dei valori tradizionali e religiosi: d'altro lato ha, invece, delle manifestazioni d'un laicismo così scienziata, radicale e rigido da accontentare qualunque filosofo immanentista, anche se militante nel totalitarismo sinistrorso più estremo. Non ci pare che la natura di questo nuovo partito sia stata finora intesa o analizzata sufficientemente, e ci piacerebbe che qualcuno lo facesse.

Ma non di ciò volevamo ora parlare. Ci premeva, invece, spiegare al lettore perchè, in questi studi troverà, verso il montessorismo, diverse sfumature del nostro atteggiamento ed animus che

vanno, da un cordiale (nonostante critiche già esplicitamente formulate fin dal primo saggio) consenso, sino a toni di dissenso deciso. L'evoluzione che abbiamo or ora delineata, spiega già abbastanza questa diversità. L'adesione, pur con ogni riserva e libertà di critica, che avevamo dato al primitivo montessorismo, non potevamo estenderla al secondo e all'ultimo.

E così appare anche chiaro perchè i saggi sul metodo Montessori hanno preso il sopravvento sull'unico destinato al metodo Agazzi. Il metodo Agazzi, non avendo pretese messianiche ed escatologiche di rinnovamento ab imis dell'umanità, si è ormai collocato fra quegli utili e indispensabili strumenti di lavoro che tutti gli educatori e i pedagogisti possono quotidianamente adoperare senza chiedere il permesso a nessuno, o postulare brevetti e tessere. Non presentava, dunque, « problemi » del genere sopra accennato, epperò una sua più approfondita trattazione sarebbe stata qui fuor di posto, comunque per sè interessante.

E il breve prologo è finito. I lettori, adesso, giudichino da sè; e solo mi permettano di chiudere ringraziandoli per la benevola accoglienza fatta alle precedenti edizioni di questo nostro libretto.

M. C.

PREFAZIONE

ALLA PRIMA EDIZIONE

Si ristampano qui due saggi sul metodo Montessori e sul metodo Agazzi, che videro la luce, in tempi ormai lontani (1929), sulla Rivista Scuola Italiana Moderna. Il lungo periodo trascorso da allora e lo svolgimento ulteriore di quei metodi stessi, nonchè (si licet parva componere magnis) anche il pensiero dell'umile sottoscritto che ha cercato, da allora, di imparare ogni giorno qualche piccola cosa, non sapendo, è vero, se ci è riuscito o no, ma, comunque, colla conseguenza di aver raggiunto punti di vista un po' diversi da quelli su cui si fermava nel 1928; tutto questo, insomma, avrebbe richiesto una revisione e, forse, una ricostruzione radicale dei due saggi medesimi.

Tuttavia non l'abbiamo fatta, e si preferisce ripresentare tal quali, con piccoli ritocchi, i due saggi. Perchè? Ci è parso, tutto considerato, che essi rispondessero, così come ci erano usciti dalla penna, ad una modesta, ma non inutile funzione. Quella di esporre al lettore in poche linee, e ridotti ai loro caratteri didatticamente essenziali, i

due metodi, sui quali tanto si è discusso, nel mondo dell'educazione infantile e della scuola materna. Ingarbugliandosi nella serie di discussioni che sarebbero certo necessarie per dare un'immagine già progredita di quei metodi, si perderebbe senza dubbio quella chiarezza, e, oseremmo dire, quella "ingenuità" di esposizione che sono così utili agli educatori, o, piuttosto, dovremmo dire, alle educatrici, le quali desiderano non tanto discorsi eruditi di pedagogia e didattica, quanto un modo semplice e pratico di attuare e sperimentare i metodi proposti al loro esame. Ora, noi preferiamo dare un simile modesto e pratico mezzo di ricerca e di esperienza, anzichè un trattato erudito. Ed ecco perchè i due saggi ricompaiono tal quali, con tutte le loro lacune e magari, lo ripetiamo, "ingenuità". «Candidus» chiamavano gli autori del buon vecchio tempo il loro ideale lettore; perchè non potrebbe esser "candidus" qualche volta l'autore stesso?

Il quale, del resto, è richiamato oltre ogni pensiero d'ambizione erudita dal fatto che la strada di questi suoi vecchi saggi è, ormai, cosparsa di tombe. Non è più fra noi il buono e caro Lombardo-Radice, i cui occhi si chiusero prima ch'egli potesse vedere le sventure e i dolori dell'Italia da lui tanto amata; non è più fra noi il P. Barbera, che per tanto tempo fu voce autorevole della nostra pedagogia cristiana, e che era sempre pronto ad aiutare e incoraggiare, magari coll'aggiunta di qualche amorevole sgridata, ma che faceva pur tanto

bene, noi che ci movevamo nella stessa sua orbita: non sono più fra noi le Sorelle Agazzi, tanto note sotto questo nome che nessuno le ha mai chiamate diversamente e quasi non si sa come sia possibile citarne una sola (1). Voci viventi, che facevano quasi parte di noi stessi, tanto le loro battute ci sgorgavano spontanee e nel dialogo interiore del pensiero: voci viventi ancora, ma di un'altra, diversa e superiore vita, ove la verità non è più contemplata "per speculum in aenigmate", ma faccia a faccia.

Il dialogo con loro non può continuare sotto i pesi dell'erudizione pedagogica. Meglio che alla loro memoria siano offerte queste semplici e scarse pagine, nate dalla stessa passione che animò loro fra le ombre e i crepuscoli della giornata terrena, in cerca della luce indefettibile che ne alimenta adesso, giova sperare, la visione e la fruizione, nel palpito dell'eterna, increata Verità.

IL METODO MONTESSORI

Il Metodo Montessori torna, periodicamente, a richiamare su di sè l'attenzione degli studiosi cattolici. Il P. Schrötel S. J. in un libro, tanto bene informato, quanto obbiettivo e pieno di critica acuta e serena (1), mentre ne mette in luce i lati buoni, non ne tace le manchevolezze, che si studia, anzi, di correggere e d'integrare in un più elevato concetto di tutta l'educazione infantile ed umana. Gli fa eco, oggi, la *Civiltà Cattolica* in un articolo dovuto certo alla penna del compianto P. Barbera (la cui competenza in fatto di cose pedagogiche è ben nota) e nel quale nuovamente la questione del metodo montessoriano è esaminata sotto tutti i suoi diversi e bene spesso anche contrarî aspetti. E già altre volte lo stesso P. Barbera aveva

raccolto una serie di saggi sul medesimo argomento (1).

Ho parlato sopra di « serenità » e di « obbiettività », e non a caso. Poichè, tale è, difatti, il termine che meglio caratterizza, forse, l'atteggiamento dei pedagogisti cattolici di fronte a questo metodo non certo nato sul terreno della pedagogia cattolica; anzi, accompagnato, talvolta, da dichiarazioni e giustificazioni dottrinali che non pare possano accordarsi facilmente colla concezione cristiana e cattolica dell'educazione, qual è stata riaffermata in forma solenne dalla nota Enciclica del S. Padre Pio XI. A ragione il P. Barbera comincia il suo articolo citando il passo dell'Enciclica che parla « di quei sistemi odierni, che si appellano ad una pretesa autonomia e libertà sconfinata del fanciullo e sminuiscono o anche sopprimono l'autorità e l'opera dell'educatore, attribuendo al fanciullo un primato esclusivo d'iniziativa ed un'attività indipendente da ogni legge superiore naturale e divina ». A ragione, diciamo, poichè la serenità e l'obbiettività congiunte al buon volere di riconoscere il diuturno sforzo della Dottoressa per migliorare l'educazione

infantile, non possono farci varcare il limite segnato da quelle parole dell'Enciclica. Ma questo non impedisce, e al Barbera e allo Schröteler, di mantenersi sereni, obbiettivi e, direi quasi, oculatamente benevoli, verso il metodo Montessori. Poichè l'Enciclica definisce e critica una tendenza generale mentre il metodo Montessori è un caso particolare. E il problema è appunto qui: si deve o no riconoscere nel metodo montessoriano quella tendenza a concepire in modo inadeguato ed esagerato la libertà dell'educando, in ordine all'autorità dell'educatore? Si potrà rimproverare agli studiosi cattolici dell'argomento tutto quel che si vuole: non certo di aver risposto a questa domanda col piglio severo di un inquisitore, che cerchi errori ad ogni costo. Chè, anzi, la loro maggior preoccupazione sembra proprio quella di mettere in luce, nel metodo montessoriano, i lati migliori: e dove sono portati alla negazione o al dissenso anche il lettore mal prevenuto non può far a meno di avvertire che è proprio la logica e non la malevolenza, che esige quelle date critiche. Una logica, vorremmo dire, che non ha nulla di dogmatico nel cattivo senso della parola, ma scaturisce spontanea da una obbiettiva e larga considerazione intorno ai massimi problemi della educazione umana, nella quale potrebbero con-

venire, benissimo, anche pedagogisti non cattolici, se vincessero certi pregiudizi. Poichè la pedagogia cattolica non è punto, come taluno forse vorrebbe far credere, una pedagogia avvolta nelle nubi di qualche prodigiosa illuminazione trascendente: sibbene una pedagogia che si fonda, come tutte le altre, sulla ragione e sull'esperienza, che sole invoca nel discutere cogli avversari, benchè poi, per conto suo, essa non possa rinunciare a far valere i lumi d'ordine superiore che le vengono dalla Rivelazione, e a servirsi della secolare esperienza che la Chiesa ha accumulato in materia educativa.

Concezioni filosofiche e metodi

Anche questa, infatti, è storia che si ripete. Il pensiero cattolico nel secolo XX di fronte a movimenti innovatori come quello montessoriano o, più in grande, quello della « scuola attiva », si trova, fatte le debite proporzioni, nello stesso atteggiamento in cui si trovava, nel secolo XIX, di fronte al movimento pestalozziano, o alle scuole d'insegnamento reciproco. Forse, l'umanità moderna è più invecchiata, o, se piace poco questa immagine, più matura: gli entusiasmi che

aspettano da un metodo pedagogico, e sia pure geniale, un rinnovamento totale dell'umanità stessa, come si aspettò dal metodo pestalozziano, o non sono possibili, oggi, o, se ci sono, si lasciano più facilmente limitare dalla critica. Per questo anche la pedagogia cattolica può serbarsi più benevola e meno aggressiva, non avendo un pericolo urgente da combattere: difficilmente oggi si troverebbe chi scrivesse una « stroncatura » della pedagogia moderna simile al *Frammento* del Capponi. Oggi, per noi è un pacifico punto di partenza quello che allora fu un combattuto o travagliato punto d'arrivo, che costò ad un uomo come il Lambruschini tutta una vita di lavoro e una profonda crisi spirituale. Questo: che i metodi della didattica, quali si realizzano nell'opera effettiva dell'educazione e della scuola, vanno ben distinti, in sede scientifica, dalle idee e dalle concezioni generali che i loro inventori o fautori professano: le quali possono essere anche affatto indipendenti e, talora, anche contrarie ed opposte, capaci di comprometterne seriamente lo sviluppo se una provvidenziale incoerenza o dimenticanza non le relegasse, al momento buono, in seconda linea.

Diciamo la verità: una simile distinzione era assai difficile farla per un autore come il Pestalozzi; autore genialissimo, ma dal pen-

siero quanto mai involuto e complicato: era assai difficile, benchè non mancassero educatori, come il Girard e il Lambruschini, che sapevano farla, non solo; ma sapevano mostrare col fatto come la pedagogia cattolica fosse capace di accogliere in sè le ragionevoli novità dei metodi moderni, e di scoprirne delle altre per conto suo. Oggi, per la Montessori, quella distinzione è facile. L'autrice stessa si è, fino a un certo punto, incaricata di stabilirla; non, veramente, con una rigorosa definizione; anzi, con una, vorremmo dire, oscillazione fra le due interpretazioni diverse dal suo stesso metodo ch'è, di per sè sola, molto significativa. Nota, a ragione, il P. Barbera che la Dottoressa sembra adoperare talvolta un duplice linguaggio, secondo che si rivolge ai cattolici, o ad un pubblico di varie opinioni e credenze. E questo proprio per una difficoltà intrinseca al pensiero montessoriano, il quale, se si sente sicuro e padrone di sè sul terreno della esperienza e dei problemi didattici, diventa malsicuro e stentato quando cerca di risalire ad una teoria generale e ad un concetto filosofico dell'educazione.

Ma procediamo con ordine. Nel metodo Montessori, così come in altri metodi della educazione moderna, noi troviamo parecchi elementi, che si possono, con sufficiente esat-

tezza, raggruppare sotto questi tre punti principali. Troviamo, in primo luogo un materiale didattico (incastri, solidi, aste, tavolette, scatole, campanelli, ecc., ecc.). In secondo luogo abbiamo una vera e propria didattica, generale e speciale, che questo materiale giustifica e insegna a usare adeguatamente. E, infine, abbiamo, non vorrei dire nemmeno una dottrina, ma una serie di principi e di considerazioni generali che dovrebbero darci un'idea e, insieme, una giustificazione scientifica di tutto il metodo; ossia il concetto dell'educazione al quale la Montessori crede che si possa riallacciare tutto il suo sistema.

Di quest'ultimo e interessante argomento noi, ora, non ci occuperemo, ma ci limiteremo invece a fare, restando modestamente sul terreno della didattica, qualche riflessione, confidiamo, non del tutto inutile per una esatta valutazione del metodo montessoriano.

Materiale montessoriano e didattica

Del materiale montessoriano sarebbe superfluo discutere qui, isolatamente, senza metterlo in relazione colla didattica che lo giustifica. E diciamo questo, non già per un preconconcetto disprezzo di ogni « materiale »,

anzi, proprio per la ragione opposta. Noi non siamo affatto di quelli pei quali il materiale didattico è... il diavolo; cioè il sinonimo del meccanicismo, del naturalismo, dello scien-
tismo volgare e deteriore e così via. E neppure pensiamo che la natura di questo materiale sia cosa indifferente per la didattica, così che ogni materiale sia buono se ben usato e, viceversa, cattivo. Che debba essere usato bene, naturalmente, è sottinteso: ma ci sono dei materiali che facilitano e altri che ostacolano, appunto, il buon senso, cioè la quotidiana opera della scuola e dell'insegnamento. Poichè l'educazione, e in ispecie, l'educazione infantile, è missione così delicata e difficile che neppure le più insignificanti particolarità vanno disprezzate: e una Montessori od una Agazzi, che hanno rinnovato il materiale del vecchio asilo o giardino d'infanzia sono, certo, più benemerite verso la civiltà, di tanti che hanno stampato grossi volumi pedagogici. Comunque, la conclusione è sempre quella: senza la didattica che lo ispiri o lo giustifichi, il materiale, per se solo, dice poco o nulla e se c'è metodo o sistema al quale questa osservazione calzi a pennello, esso è proprio il metodo Montessori.

Veniamo, dunque, alla didattica che giustifica il materiale montessoriano e, in genere, tutta la Casa dei bambini. È arrischiato il dire

che, sotto questo aspetto, il metodo montessoriano è assai meno « liberale » e assai più, nel buon senso, « autoritario », di quel che comunemente si pensi? Io non credo. Poichè, forse, uno dei maggiori meriti della Dottoressa sta proprio nell'aver criticato, a suo modo, un grave errore dei vecchi metodi « intuitivi » od « oggettivi ». Prendiamo, colla Montessori stessa, l'esempio di una lezione intuitiva nelle scuole elementari. Si deve far distinguere il rumore dal suono: e per arrivare a tanto la maestra, ossequiente ai principi liberali della didattica moderna che le comandano di cercare il « punto di partenza » nell'animo degli alunni, di poggiarsi sulla vita quotidiana ad essi nota, di simulare l'andamento del giuoco, ecc., inscena tutta una piccola rappresentazione: fa bussare all'uscio da persona con lei accordatasi precedentemente (rumore), finge di essere sbalordita del caso, domanda agli alunni che cosa è successo, poi si reca in braccio un mandolino accarezzandolo come un bimbo, dichiara di volerlo far parlare, ne palpa le corde, e infine le tocca recisamente (suono) (1). O prendiamo l'altro esempio d'una lezione, pure intuitiva, in cui la maestra, dovendo far distinguere la percezione del freddo, da quella del caldo,

attrae successivamente l'attenzione dei bambini sulla stufa, sull'orizzonte, sui vestiti, sulla neve che è caduta fuori, sui rapporti di proprietà, sul pane, sulla farina, sui poveri che non hanno da coprirsi (1). Bene: secondo la Montessori tali lezioni, che pur dovrebbero essere soddisfacentissime, e conformi al principio d'una sana libertà e fattività dello scolaro, sono radicalmente sbagliate. Dove si dovrebbe dar l'idea di suono e di rumore, il bambino potrà capire tutt'al più « che la maestra ha voglia di scherzare, o che è un po' scema perchè perde il filo del discorso a un rumore e scambia un mandolino per un bambino ».

Dove si dovrebbe dar l'idea di caldo e di freddo, che richiederebbe una energica « semplificazione » e un isolamento il più completo possibile di quelle percezioni da tutte le altre di cui è ricco l'ambiente, la maestra « complica » e rovescia, se così può dirsi, nella coscienza degli sventurati bimbi la stufa, l'orizzonte, la neve, il pane, la farina e i poveri. Snaturamento del più elementare buon senso, per cui, invece, dovendo dar l'idea del freddo e del caldo, del rumore e del suono, sarebbe così naturale, dopo aver chiuse le vie ad altre sensazioni distraenti, far sentire un suono

e dire al bimbo: suono! fargli sentire poi un rumore e dirgli: rumore! far passare la sua mano su una superficie fredda e dirgli: è fredda! fargliela poi passare su una superficie calda e dirgli: è calda!

Si sarebbe offesa con questo la libertà del bambino *obbligandolo* a quelle due semplici sensazioni? Indubbiamente, in un certo senso, sì: sembra più spontaneo, più facile, meno costruttivo, per la mente, vagare su mille oggetti diversi senza approfondirne nessuno, anzichè fermarsi a considerarne uno solo. E questo è vero per l'adulto come per il fanciullo. Ma qui appunto sta, secondo la Montessori, la condanna del vecchio metodo intuitivo che, per voler essere troppo « liberale », esaurisce lo spirito infantile in una specie di *rêverie* la cui dispersione stessa impedisce ogni seria attività interiore. « I fanciulli, col metodo delle lezioni oggettive, rimangono sempre degli esseri puramente recettivi: o, se si vuole, dei magazzini dove si suppone che ci sia posto per deporvi sempre nuovi oggetti » (1). Se per dar loro « intuitivamente » l'idea del caffè si parla della forma, del sapore, dell'odore, della temperatura, e poi della pianta, e poi del modo come fu portata in Europa, e infine si scalda l'acqua e si prepara una

tazza di caffè, « si è fatta *disperdere* la mente in ispazi infiniti, ma non si è esaurito l'argomento. Perchè si poteva ancora parlare degli effetti eccitanti del caffè, della caffeina che da esso si estrae e di tante altre cose » (1). Dopo tutto, quale attività interiore avremo così provocata? Al massimo, uno sforzo di memoria per ricordare alcune associazioni di pura contiguità spazio-temporale, « dalla maestra che parla, all'Oceano che fu traversato, alla tavola da pranzo su cui ogni giorno, a casa, comparisce il caffè nelle tazzine ». Così la mente infantile divagherà « come fa la mente oziosa quando si lascia trascinare dalla serie delle sue associazioni passive ». Dunque, teniamolo presente: c'è una « libertà » e una « spontaneità » che non è affatto *attività*, anzi il contrario; inerzia, pigrizia.

Principio giustissimo in se stesso, poichè conforme al naturale svolgimento del processo conoscitivo: giustissimo, dico, se anche talvolta inteso troppo restrittivamente, come principio della pura *educazione sensoriale*. Lo spirito umano agisce, nel conoscere, non già disperdendosi, o moltiplicando indefinitamente i contenuti della sua coscienza, bensì « ordinando » tutti i suoi contenuti sotto alcuni « principi primi » o « categorie », fra cui ap-

punto, per stare aderenti al problema che ora c'interessa, quelle della « qualità » e della « quantità ». Tale unificazione e ordinamento, che nell'adulto accade spontaneamente, e se così si potesse dire, automaticamente, nel fanciullo ha bisogno d'essere stimolato e insegnato. E siccome l'uso dei concetti non è, nel fanciullo, ancora distinto riflessamente dalla percezione concreta delle qualità sensibili, ecco la necessità di effettuare questo ordinamento, come ordinamento e graduazione di qualità sensibili. In questo concetto la Montessori si trova d'accordo coi più grandi educatori dell'infanzia: basti ricordare Froebel, coi suoi « doni »; ove, la sfera, il cubo, ecc., rappresentavano appunto nella loro più vera esigenza — e liberati da tutta la mitologia mezzo idealistica e mezzo naturalistica che li voleva giustificare — niente altro che un principio di unificazione e ordinamento della esperienza infantile. Partendo dallo stesso concetto, la Montessori, invece dei doni, usa una serie di apparecchi che hanno, appunto, per iscopo di condurre il bambino alla percezione di quelle qualità sensibili che dovranno servirgli poi come filo conduttore nell'ordinare la sua esperienza: forme e grandezze (incastri), suoni e rumori (scatole e campanelli) e così via. La percezione di tali qualità dà luogo ad esercizi che, per quanto riguarda

l'educazione dei sensi, si possono, secondo la Dottoressa, considerare racchiusi entro questo schema: 1) Riconoscimento di *identità* (appaiamento di qualità simili: un suono e un suono, un colore e un colore, una forma solida e l'incastro corrispondente, ecc.); 2) Riconoscimento di *contrast*i (gli estremi di una serie: lo « spettro » dei colori, la scala musicale, l'oggetto più grande e il più piccolo d'una serie, ecc.); 3) Discriminazione fra oggetti molto *simili gli uni agli altri* (1).

Se volessi servirmi d'una immagine usata poco prima, direi che il metodo Montessori ottiene la percezione delle qualità, attraverso apparecchi che obbligano l'attenzione del bambino a concentrarsi su *una* di esse, e, nello stesso tempo « chiudono » energicamente la via a tutte le altre sensazioni distraenti. La forma, la grandezza, il suono, il rumore, il colore, la ruvidezza, la morbidezza e via dicendo devono essere percepiti dal fanciullo nella massima purezza e « semplicità ». Le percezioni così ottenute si specificano e si acuiscono nei confronti di somiglianze e differenze che abbiamo ora ricordati: ma questi confronti medesimi sono contenuti in una serie rigida segnata dagli apparecchi, sia na-

turale (come nella scala musicale dei campanelli) sia artificiale (come negl'incastri per le grandezze).

*L'ordinamento
dell'esperienza infantile*

Ma eccoci, se non m'inganno, proprio al punto che ha richiamato sul metodo Montessori le critiche più decise da parte dei competenti. L'idea è buona: è anche ben attuata? Questo *ordinamento*, tanto necessario, dell'esperienza infantile è garantito nel miglior modo possibile dal materiale montessoriano? Fra noi in Italia, per esempio, il Lombardo-Radice ha creduto di poter rispondere a tali domande in modo prevalentemente negativo.

Prescindo, naturalmente, dalla questione della paternità, o, se piace meglio, della maternità. L'idea di presentare al fanciullo oggetti « identici fra loro salvo che nella qualità variante » per *isolare* una qualità unica del materiale, non può considerarsi come idea esclusivamente montessoriana: essa c'è già nel metodo Agazzi, e il Lombardo-Radice l'ha dimostrato esaurientemente. Ma, ripeto, questo ora non importa.

E non pretendo che l'esperienza la quale ora riferirò debba esaurire l'argomento: mi contenterei, anzi, ch'essa invogliasse qual-

cuno a ritentarla in migliori condizioni e con osservazioni ripetute ed estese a molti soggetti. Sono sempre stato, da che mi occupo di pedagogia, studioso del metodo e del materiale montessoriano. Però, un po' per ragioni economiche, e un po' per quella tal superbia del pedagogista, il quale vuol sempre inventare di sua testa e crede di saperne, in ogni caso, più degli altri, pur accettando il principio ispiratore degli incastri montessoriani, io ho costruito e fatto costruire diverse volte — Dio mi perdoni! — un materiale più economico e leggero da servire ai miei esperimenti. Erano figure geometriche; triangoli, quadrati, rettangoli, cerchi e così via, di ugual grandezza, in cartone resistente (1), e rivestiti di carta variamente colorata; i quali si dovevano offrire al bambino su per giù collo stesso intento col quale gli vengono offerti gli incastri piani nel metodo Montessori. Il bambino, cioè, doveva toccare col dito i contorni delle figure, poi provarsi a sovrapporre simili con simili, appaiando fra loro triangoli, cerchi, quadrati, ecc. Più tardi doveva sovrapporre una figura a un foglio di carta, e, con uno di quegli esercizi che, nel metodo Agazzi, si chiamano lavori «a strappo», doveva lacerare il foglio seguendo i contorni

della figura, in modo da ottenere un'altra figura eguale. Infine, sempre colla figura sovrapposta a un foglio, doveva seguire i contorni con una matita, ottenendo così la figura stessa, disegnata sul foglio. (I diversi colori delle varie figure avrebbero permesso poi di usare lo stesso materiale per qualche esercizio sui colori).

Non era una grande scoperta, ne convengo: del resto, non avevo alcuna intenzione di creare un materiale *standard*, o, peggio che mai, di far concorrenza alla Montessori. Faccio grazia al lettore delle mie varie prove e riprove, e vengo alla conclusione. Quei... cocciutissimi bambini, compreso fra essi il mio figlio maggiore, non volevano saperne a nessun costo delle mie figure e superfici. Le prendevano, ci si baloccavano, arrivavano magari a sovrapporle ed appaiarle; ma quando si trattava di toccarne i contorni, o di appoggiarle sul foglio, cominciavano i dolori. Non dico che non arrivassero fino all'ultimo termine del disegno: ma ci arrivavano con così poco gusto che pareva avessero da eseguire, invece d'un semplice giuoco, un difficile esercizio... di grammatica. E quando si veniva poi — altro esercizio montessoriano — a riempire i disegni ottenuti, con linee trasversali o laterali, benchè adoperassi, per variare e interessare, sempre matite colorate,

in vari colori, le cose non andavano meglio. Il bambino faceva, sì, ma *a comando* solamente; e poi mi guardava con aria malinconica, quasi dicesse: « E che importa a me del triangolo, del quadrato, del circolo e così via? ».

La medesima espressione di completo disinteresse avevo osservato, talvolta, nei bambini del giardino fröbeliano, quando si presentano loro i « doni »: passata la prima curiosità e meraviglia del nuovo, restan lì colla palla o col cubo fra le mani senza saper cosa farne, e bisogna che l'insegnante intervenga subito a caricare la macchinetta e far eseguire i « giuochi » di rito, quando non fa peggio; ossia non si mette a dissertare sulle qualità del cubo e della sfera. Possibile che anche le mie ultramoderne figure geometriche dovessero subire la stessa sorte?

Allora provai in altro modo. Un bel giorno le mie forbici, che fino allora avevano ostinatamente ritagliato nel cartone forme geometriche regolari per uso del mio figliuolo che non voleva saperne, presero una diversa direzione. Cominciai a ritagliare qualcosa che assomigliava a una farfalla. Poi mi feci coraggio ancora, e ritagliai cavalli, ciuchi, cani, pecore, seggiole, tavolini e così via. Cambiamento a vista e successo completo. Soprattutto i cavalli, e, mi duole il dirlo, ancor più

i ciuchi — meno assai i poetici fiori e le delicate farfalle — suscitavano un interesse vivissimo e inesauribile. E sì che non erano — posso garantirlo — belli affatto: erano grossolane figure ritagliate su un cartoncino piegato a metà, il che serviva poi a far stare la bestia in piedi e a dare, comunque, un'illusione delle quattro zampe. Eppure, con essi, ho potuto ottenere quel che volevo: il bambino li appoggiava pazientemente sul foglio, seguiva i contorni colla matita, si divertiva un mondo a veder la figura così ricavata, e, infine, la coloriva o la tratteggiava, eseguendo benissimo al completo tutto l'esercizio montessoriano di preparazione alla scrittura.

(Particolare interessante, e che faceva piacere all'ottimo e compianto Lombardo-Radice. Il giuoco delle bestie di cartone va incontro alla sua teoria sui giuochi infantili e il *folklore*. È uno di quei giuochi che le mamme fanno spesso e volentieri coi bambini, semplicemente per tenerli quieti e per offrir loro una specie di balocchi sempre rinnovabili e facili ad ottenersi).

Restava il problema: perchè quelle stesse, precise operazioni che annoiavano manifestamente il bambino quando le faceva coi triangoli e i quadrati, lo interessavano grandemente fatte sulle bestie? Che avesse una personale inimicizia colle figure geometriche, non

posso pensarlo: son cose che succedono, se mai, più tardi, agli studenti di ginnasio e di liceo. Oppure che avesse ragione il vecchio metodo intuitivo, quando, per insegnare al fanciullo le lettere dell'alfabeto si serviva, e si serve tuttora, di storielle sulle bestie e sui loro vari versi e gridi? Certo, quel metodo abusava di associazioni e di complicazioni, spesso inutili: ma non aveva il vantaggio di rendere le cose « interessanti » al fanciullo, appunto coll'associare le nozioni da insegnarsi, talvolta aride e noiose in se stesse, a quegli elementi, a quei fatti, a quegli esseri verso i quali la coscienza infantile si volge con spontanea curiosità e ammirazione: bestie, piante, giuochi, storielle, ecc.? Senza dubbio, il parlare della rondine per insegnare la lettera *i* — e peggio poi se, in dispregio della sobrietà e della semplicità, questo parlare della rondine diventa una vera e propria lezione di ornitologia — può costituire una associazione un po' sforzata: ma se con essa e per essa il fanciullo, in grazia della rondine che gli piace, prende interesse alla lettera *i*, che non è affatto, per lui, altrimenti interessante? Si ha un bel dire: è meglio presentare nuda e cruda la lettera *i* con relativo suono, così come si diceva: è meglio far toccare una superficie fredda e dire « è fredda ! » anzichè raccontare storielle sull'inverno, sulla neve,

sui poveri, ecc. E se il bambino di quelle « qualità » percepisce così aridamente non sa che farsi e si sazia — se oso dir così — subito, mentre della rondine, dell'inverno e della neve non si stanca mai? Dirò meglio: se il bambino percepisce con più interesse la lettera *i* tradotta nel vivente grido della rondine anzichè sola, e la qualità « freddo » come tono dell'ambiente invernale anzichè isolata, perchè dovremmo rinunciare a quelle « associazioni » che sono tanto conformi all'espressione e ai bisogni dell'animo infantile? Certo, dovremmo guardarci dal provocare nella mente del bambino quel cataclisma di nozioni diverse lamentato dalla Montessori: ma si tratterà allora di sobrio e illuminato uso del metodo, non già della sua negazione.

Insomma, la mia esperienza mi portava a rivedere il mio pensiero, e a non ritenere più esatta quella critica della Montessori al metodo intuitivo, nella quale consentivo fin dal 1923 (1), riconoscendovi un concetto essenzialissimo pel metodo montessoriano, poichè ne giustifica appunto gli apparecchi più originali, come gli incastri?

Prevedo un'obiezione. Come mai allora, si dirà, il sistema degl'incastri a figure geometriche riesce tanto bene nella Casa dei

bambini? Come mai nessuno si accorge di questo preteso disinteresse, poniamo, per le figure geometriche?

Come mai? Me lo domando anch'io: è un fatto strano che anch'io non me ne sia accorto visitando qualche Casa dei bambini, e nemmeno adoperando i miei apparecchi di cartone in una prima elementare: là non ho avuto che dei sospetti: solo l'esperienza individuale, su un bambino solo, li ha confermati. Ebbene, una spiegazione mi par che ci sia. L'ambiente scolastico e collettivo ha tanti vantaggi per tentarvi esperienze, ma ha pure uno svantaggio: che l'esperienza stessa vi corre più che altrove il pericolo di essere deformata e di risultare artificialmente derivata da certe condizioni che il maestro ha posto antecedentemente, magari senza badarvi. Per la mia prima elementare, la cosa è chiara: già abituati al lavoro comandato, i bambini usavano le figure dietro l'ordine della maestra, così come avrebbero usato qualunque altro materiale didattico. Per le Case dei bambini la ragione è, forse, opposta; sono altri elementi innegabilmente buoni, come la libertà di muoversi, l'ambiente tutto intonato alla capacità infantile, l'esempio dei compagni, la curiosità stimolata dai belli ed eleganti apparecchi, quelli che fanno ingoiare al bimbo anche le... figure geometriche. Ma il bambino

isolato, senza ordini di maestre nè esempio di compagni, preso in famiglia, cioè, allo *stato di natura*, si ribella all'*artificio* e mostra chiaramente ed inequivocabilmente le sue tendenze... antigeometriche e zoofile.

Non voglio affermare in maniera troppo recisa: pongo solo dei dubbi e delle interrogazioni. Ma mi sembra che, se l'esperienza scolastica fosse sempre integrata dall'esperienza familiare (si scusi la grossolanità di questi termini), si otterrebbero, molto probabilmente, dei risultati più sicuri.

*Conoscenza sensibile
e qualità sensoriali*

Senza misconoscere i difetti del vecchio metodo intuitivo e, soprattutto, di alcune sue applicazioni; senza disconoscere neppure la giustezza delle considerazioni fatte, su questo argomento, dalla Montessori, una qualche ragione che giustificasse il mio insuccesso ci doveva pur essere. Me ne persuasi qualche tempo dopo quando, invece di cercare l'errore nei principi, come mi ero ostinato a fare in un primo momento, mi volsi alle applicazioni e trovai che avevo sbagliato — oh, in ottima compagnia! colla Dottoressa medesima — nel trarre, da un principio giustissimo,

delle conseguenze erronee. Soltanto, siccome non possedevo nè la genialità educativa della Montessori nè tutto l'ambiente, sotto certi aspetti davvero mirabile, da lei costruito intorno al bambino, così quello che in lei rimaneva un piccolo errore, facilmente corretto e nascosto da altri elementi, in me, non nascosto nè corretto in alcun modo, diventava uno sbaglio madornale che avrebbe fatto stringere i denti e accapponar la pelle al critico più benevolo. E questo serva di conferma a quanto ho detto ora, circa gli inconvenienti che ci sono a voler sperimentare sui bambini solo in ambienti troppo perfezionati e artificialmente disposti.

Senza entrare in questioni, troppo sottili, di gnoseologia, ricordo, ancora, che la mente umana — e nell'uomo e nel fanciullo — lungi dal comportarsi come la famosa « tabula rasa » dei sensisti, ove l'esperienza viene ad iscrivere i suoi dati, si comporta, nella conoscenza, come un'attività fornita di principi *a priori* (forme pure, principi primi, categorie) che hanno sì bisogno dell'esperienza sensibile come d'un materiale e d'uno stimolo per passare dalla potenza all'atto; ma che non si riducono punto ad essa, nè pel contenuto, nè pel valore. Verità che il metodo intuitivo, troppe volte misconosceva, trattando precisamente il fanciullo nel modo deplorato dalla Montes-

sori: come un registro dove si può continuare indefinitamente a scrivere cognizioni.

Nessuna novità in tutto questo: d'accordo. Anzi, sulle conseguenze che derivano alla pedagogia da tali semplicissime constatazioni, e sulle modificazioni che, quindi, bisogna arrecare al metodo intuitivo perchè non diventi un metodo ingenuamente sensistico: su questi e simili importantissimi argomenti, proprio noi, in Italia, abbiamo alcuni lavori veramente classici: e basti ricordare quelli del Rosmini e del Lambruschini. Lavori che piacerebbe veder conosciuti e citati un po' di più dai pedagogisti moderni e specialmente da quelli che si vantano autori di grandi innovazioni e scoperte nel campo dell'educazione.

Dunque, le prime e più spontanee nozioni delle quali lo spirito umano entra in possesso, sono le categorie: essere, sostanza, qualità, causa, ecc. Ma gravemente si sbaglierebbe chi credesse, perciò, essere la prima e più elementare istruzione da darsi al fanciullo una serie di definizioni filosofiche circa l'essere, la sostanza, la causa, ecc. E l'errore è evidente. Quello che è veramente originario e primordiale, nella nostra conoscenza, è l'uso spontaneo, e non la definizione riflessa, delle categorie. Così il fanciullo si accorgerà, dapprima, che « c'è un qualche cosa » (essere); poi che questa cosa è bianca o rossa, pesante

o leggera, dura o morbida e così via: ch'è una « cosa » la quale ha, insomma, degli attributi (sostanza, qualità): ch'è una o molte, intera o divisa in parti (quantità): che produce questo o quell'effetto (causa ed effetto, azione e passione) e così via. L'applicazione delle categorie al dato offerto dall'esperienza sensibile gli riuscirà tanto facile e spontanea, quanto difficile gli riuscirebbe l'astrarle nella loro purezza, il fissarle così innanzi alla coscienza e il definirle con precisione: tutte cose che potrà fare solo molto dopo, e in un momento di assai maggiore e più complessa maturità mentale. Chè, anzi, l'applicazione delle categorie — e qui ha ragione il metodo intuitivo — gli riesce tanto più facile quanto più esse si riferiscono a un contenuto sensibile e particolare. Per modo che il « cavallo » è, pel fanciullo, certo più interessante dell' « animale » o dell' « essere » in genere: ma poi il cavallo, lungi dal percepirlo colla finezza e colle sfumature colle quali lo percepirà lo zoologo, lo percepisce appena come un « animale » o, in una fase di minore maturità, come un « essere », nel quale solo difficilmente, e dopo, e con fatica, riesce a distinguere caratteristiche via via sempre più precise.

Ora, questo nesso che si verifica pei concetti si verifica, fino ad un certo punto, an-

che per le sensazioni e, in genere, per tutti i contenuti sensibili della coscienza. Anche fra le qualità sensibili che il fanciullo percepisce ve ne sono, naturalmente, alcune che fanno da punto di riferimento alle altre, così come le categorie fanno da punto di riferimento a tutti i concetti. Fra queste in primo luogo le forme geometriche, le quali sempre hanno colpito, sotto questo aspetto, l'attenzione dei filosofi. Similmente, la scala musicale per i suoni, lo spettro solare per i colori e via dicendo; per quanti possono essere i modi di graduare, o di organizzare, comunque, in serie, determinati contenuti sensibili. E da questa ovvia constatazione parte appunto, come s'è visto, il metodo Montessori nei suoi ingegnosi tentativi di stimolare il fanciullo a mettere un ordine nella propria esperienza sensibile: e da questa stessa constatazione era partito, come pure s'è visto, Froebel, nell'es cogitare il simbolismo geometrico dei suoi doni.

Ma eccoci all'equivoco. Il fatto che certi contenuti sensibili si presentino come più importanti di altri, e servano, o possano servire, al fanciullo per organizzare la sua esperienza, prova anche che quegli stessi contenuti debbano essere i primi a interessare, o i più facili ad essere percepiti dal fanciullo medesimo? Nemmeno per sogno: o se no varrebbe il di-

scorso di poco fa, e nulla dovrebbe il fanciullo intendere meglio delle categorie e definizioni filosofiche relative. Invece è vero il contrario: il fanciullo *usa* facilmente le qualità sensibili, che servono da punto di riferimento. Dice: « questo è quadrato, questo è rotondo », « questo è rosso, questo è giallo », « questo è un *do* e questo un *re* ». Ma poi non le isola punto e non le percepisce affatto nella loro purezza, come qualcosa che stia da sè e sia interessante per sè: e il rotondo e il quadrato, il rosso e il verde, il *do* e il *re*, gli piacciono o lo interessano solo per gli oggetti o i fatti nei quali si realizzano. Il verde per lui, il vero verde è quello dei campi e dei prati, e il tondo è la palla o la mela, e il cubo è una cassa, e il *do* o il *re* stanno bene nella canzoncina che si diverte a cantarellare, e il bianco è la candida neve, e il cono è un cappuccio, e il cilindro il tubo della stufa. Inutile moltiplicare gli esempi: tutti quelli che hanno scritto su tale argomento, benchè si siano spesso ingannati nell'attribuire al potere fantastico del fanciullo quello che, molte volte, altro non è se non l'effetto d'una legge generale della conoscenza sensibile, hanno descritto con tutta l'ampiezza e la precisione desiderabile questo processo, oserei dire con una brutta parola, di « concretizzazione » ch'è

così caratteristico della mentalità puerile e infantile.

Certo una considerazione simile non troverebbe del tutto impreparata la Montessori: la quale, anzi, ha espresso molto energicamente il suo dissenso da coloro che nell'educazione infantile mettono al primo posto una sregolata fantasia. « Ci sono degli uomini che realmente scambiano un albero per un trono, e danno ordini da re: alcuni credono di essere Dio, perchè le « false percezioni » e, nelle forme più gravi, le « illusioni » sono l'inizio dei falsi raziocini e le concomitanti del delirio » (1). E questo sarebbe, secondo la Montessori, il pericolo cui inconsciamente vanno incontro i malcauti sfruttatori della fantasia puerile. Ma qui, appunto, è il caso di ben distinguere. Il fanciullo che vede un cavallo in un bastone eserciterà certo la fantasia, benchè resti da discutere sul grado e sul carattere preciso di questa attività fantastica, la quale, in ogni modo, è ancora ben lungi dal costituire un falso giudizio o un falso raziocinio. Ma il fanciullo che vede il color bianco e dice « neve », o vede il color verde e dice « prato », o vede una sfera e dice « mela », lungi dal potersi ritenere un essere fantasioso, è un soggetto quanto mai

realistico e positivo, il quale obbedisce, come or ora si diceva, a una legge della conoscenza sensibile che solo la puerile ed acritica gnosologia di certi pedagogisti può far loro ignorare. La conoscenza sensibile infatti, non ha punto per suo primo ed immediato oggetto le qualità isolate (il bianco, il verde, il rotondo, ecc.) ma gli *oggetti* (la neve, il prato, la mela, ecc.), o le qualità solo in quanto sono concretate negli oggetti. Isolare una qualità, trarla fuori dal complesso di tutte le altre, colle quali è collegata, fissarla così innanzi alla coscienza, questo sì che è uno sforzo, ove l'immaginazione vuole la sua parte, appunto perchè l'esperienza non ci fornisce mai qualità isolate. Conclusione apparentemente paradossale ma vera: il fanciullo cui diamo una qualità e che si ostina a vederci un oggetto, non fa altro che integrare, giustamente, una realtà che noi gli offriamo mutilata: obbedisce, cioè, all'impulso spontaneo della sua coscienza sensibile che vuole, come proprio vital nutrimento, cose e non fantasmi: oggetti e non qualità; unità concrete e non frammenti. E poichè oggetti non gliene diamo, egli se li costruisce come sa e può: con l'immaginazione, forse; ma con una immaginazione che molto spesso assai meglio si chiamerebbe « memoria ». E se errore c'è, esso è da parte, non del fanciullo, ma nostra

che, battendo ostinatamente sulle qualità a preferenza che sugli oggetti, costringiamo il fanciullo a fare comunque da sè quel faticoso lavoro di integrazione, che abbandonato a sè e senza la guida del maestro, corre davvero il rischio di condurre a qualche grave deformazione fantastica della realtà, molto prossima parente dei « falsi giudizi » e « falsi razioncini » lamentati dalla Montessori.

Si badi bene: lungi da noi l'idea che il fanciullo sia incapace di percepire qualità isolate, e che non debba essere condotto a questa percezione che gli sarà indispensabile per organizzare in qualche modo la sua esperienza. Ma deve, precisamente « esserci condotto »: si tratta non d'un punto di partenza, ma d'un punto d'arrivo. E deve esserci condotto tenendo conto, appunto, delle considerazioni ora fatte: badando bene che una precoce e prematura insistenza sulle qualità a scapito degli oggetti distoglierebbe malamente l'occhio infantile dalla realtà per introdurlo, impreparato, nel mondo della fantasia o, peggio, dell'artificio libresco e intellettualistico. Che sarebbe poi proprio il risultato opposto a quello voluto dalla Montessori.

Mi sembra che la conclusione ormai ciascuno possa vederla facilmente da sè. La teoria della conoscenza conferma appieno l'esperienza da me fatta e lo scarso interesse dimostrato dal bambino per le forme geometriche. Siamo arrivati, per altra via, a rafforzare la critica del Lombardo-Radice al metodo Montessori: abbiamo spiegato, cioè, se la nostra non è un'illusione, perchè questo metodo, nonostante i suoi innegabili lati buoni, riesce, spesso, troppo meccanico e materialistico; impacciato da una rigidità che riproduce, talora, peggiorandolo, il lato più debole del metodo froebeliano: il simbolismo geometrico e la sforzata regolarità dei « doni ».

L'errore del metodo montessoriano è appunto quale lo abbiamo dichiarato. Come sbaglierebbe chi, accorgendosi che le categorie sono le prime e più spontanee nozioni della nostra mente, cominciasse l'istruzione umana col definire le categorie, così erra — benchè meno gravemente — chi, accorgendosi che certe forme o qualità sensibili vengono spontaneamente usate da noi per ordinare tutte le altre, voglia cominciare l'istruzione infantile dalla percezione pura e semplice di queste forme o qualità dominanti. Con ciò non si nega che ad esse vada indirizzata

la sensibilità del fanciullo, ma va indirizzata seguendo l'ordine naturale della conoscenza sensibile e degli interessi infantili: procurando cioè che esse vengano dapprima percepite in concreto, negli oggetti e via via in un materiale didattico che le riproduca nei modi più svariati e con continuo riferimento agli oggetti che interessano il bambino: fino ad arrivare, solo da ultimo, alla percezione delle forme e qualità isolate.

È un errore, vecchio, ma sempre dannoso, supporre che le forme e le qualità perfettamente regolari siano, appunto per la loro regolarità, le più facili ad essere percepite. Vero è tutto il contrario. Un uomo, un albero, una casa, alla peggio, può disegnarli chiunque: per disegnare un circolo perfetto, se è esatto quel che la leggenda dice, ci voleva non meno d'un gran pittore come Giotto. Una canzonetta tutti sappiamo, anche stonati, canterellarla: ma per intonare un *do* o un *re* purissimo ci vuole il musicista e il cantante di professione. Quante volte, nell'insegnamento, col pretesto di facilitare mettiamo, in realtà, il carro avanti ai buoi!

Ora, gli apparecchi montessoriani per la educazione sensoriale hanno precisamente questo difetto: capovolgono il naturale andamento delle cose. Danno di colpo al fanciullo la qualità o la forma isolata: il *trian-*

golo, il *quadrato*, il *rosso*, il *verde*, il *caldo*, il *freddo*, il *do*, il *re*; il loro criterio ispiratore sembra sia quello d'abolire e d'ignorare affatto ciò che ha dovuto esserci prima d'arrivare a questa pura percezione di forme: tutta la varia, ricca e complessa esperienza infantile, che è colpita d'ostracismo e relegata nel paese delle fate insieme ai sogni e ai vaneggiamenti dei cervelli malfermi. È vero che anche nella Casa dei bambini ci sono gli oggetti, per indurre alla percezione di certe qualità come il grande e il piccolo, il pesante e il leggero, ecc.: ma sono oggetti essi stessi, ci si perdoni l'espressione, addomesticati: piallati, lisciati e squadriati, che hanno l'anonima gelidità di certi apparecchi scientifici, e non la vivente irregolarità, l'imprevisto affascinante e l'intima poesia degli oggetti *veri*. Quanto, quanto più conforme alla realtà il metodo Agazzi, coi suoi oggetti raccattati un po' dappertutto, e sia pure, ove occorra, fra i rifiuti del cestino!

Alcune conseguenze di questa tendenza materialisticamente schematica, del metodo montessoriano, le ha benissimo analizzate il Lombardo-Radice: il quale ha lamentato, per esempio, la povertà della educazione estetica (soprattutto in ciò che riguarda la musica e il canto) impartita nelle Case dei bambini. Pur ammettendo il fatto, è dovere di giustizia os-

servare che il Lombardo-Radice, data la gnosologia idealistica, andava tropp'oltre, quando risolveva addirittura l'*educazione sensoriale* nella *educazione estetica* e solo in quest'ultima scorgeva il vero interesse del fanciullo e la forma primigenia della conoscenza. Qui ha ragione forse la Montessori quando denuncia i pericoli di una educazione prevalentemente fondata sulla fantasia, e vuole una esperienza sensibile positiva che incateni e organizzi realisticamente la coscienza infantile. Ma la questione è troppo vasta e complessa per poter essere, qui, nonchè esaurita, anche solamente accennata. I rapporti fra educazione sensoriale e educazione estetica nel fanciullo attendono, oggi, d'esser ripresi in esame.

Ma la miglior riprova che le osservazioni ora riferite sono giuste, si ha nel metodo montessoriano medesimo. La Montessori, strano a dirsi, ha perfezionato assai il vecchio giardino froebeliano proprio per aver applicato, all'ambiente e all'organizzazione generale delle sue « case », un principio diametralmente opposto a quello che ispira molto suo materiale didattico. L'attività del bambino, nel giardino froebeliano, era costretta entro la « serie » rigida dei doni e delle occupazioni relative. Ebbene, a questa serie rigida, la Montessori ha sostituito una serie molto più naturale, benchè più irregolare: quella costi-

tuita dalle operazioni stesse della vita quotidiana: lavarsi, vestirsi, pettinarsi, apparecchiare, ecc., ecc. Operazioni le quali si inseriscono, a lor volta, in un ambiente tutto proporzionato all'attività infantile. Eppure anche qui si potrebbe ripetere, alla rovescia, il ragionamento di prima. Certi movimenti, del corpo o delle braccia, certi esercizi di apprezzamento e discriminazione sensoriale, il fanciullo li può compiere tanto isolati, come un esercizio ginnastico o un « giuoco » qualsiasi, quanto fusi (se ci consente l'espressione) negli atti di lavarsi, vestirsi, pettinarsi, trasportar mobili, ecc. Perchè il metodo montessoriano preferisce — a ragione — il secondo sistema al primo, il quale era, molto all'ingrosso, prevalente nel metodo froebeliano? Perchè lavarsi, vestirsi, preparar la tavola sono pel fanciullo *atti veri*, di *vita vera*, che compie con interesse sempre rinnovato, mentre i movimenti isolati non gli dicono nulla, e subito se ne stanca o li rivolge ad una oziosa dispersione e dissipazione di energie. Nel vecchio sistema uno stecco doveva rappresentare agli occhi infantili, una spazzola, e un cubo una casa. Questo, non impulso di fantasia, ma bisogno di realtà, del fanciullo, nella didattica montessoriana è soddisfatto direttamente: invece dello stecco, il fanciullo ha la spazzola, e, invece del cubo,

la casa: una spazzola colla quale può davvero spazzolare i vestiti; una casa nella quale può davvero abitare. Ecco il principio vitale del metodo Montessori: un principio ch'esso ha in comune, certo, con altri metodi moderni, ad esempio, col metodo Agazzi; ma alla realizzazione del quale non gli si può negare d'aver portato un contributo di prim'ordine.

Ripetiamo a sazieta': questo non esclude affatto che anche il momento dell'analisi di forme, qualità, movimenti, ecc., ci debba essere: esso è, anzi, in un certo senso, il momento più importante: quello che inizia il passaggio, sia pur nella mente infantile, dalla vita alla cultura e alla scienza. Una scuola — e sia pure infantile — che si fermi a riprodurre materialmente la vita non è più una scuola: è un doppione, mal riuscito, della vita stessa, e il profitto che arreca, è, per forza, nullo. Tale è il pericolo latente, oggi, in molti tipi di scuole «attive» o scuole «nuove». Ma l'abbiamo pur detto: tutto sta nel *modo* col quale si passa dalla sintesi all'analisi e dalla esperienza alla scuola: e questo modo appunto non sembra il migliore, nel metodo montessoriano. Tale metodo, almeno com'è concepito e realizzato oggi, reca in sè quasi due motivi opposti e contrastanti fra loro: l'uno che appagando, nel fanciullo, il bisogno di realtà e di concre-

tezza lo conduce a una analisi organizzatrice della sua esperienza, attraverso una serie di esercizi che solo gradualmente e a poco a poco lo distaccano dal dato sensibile (esercizi di vita pratica nella casa); l'altro che presume di dargli subito, attraverso gli apparecchi per l'educazione sensoriale, le qualità sensibili, le forme, i movimenti isolati, saltando o abbreviando esageratamente tutto il processo concreto di esperienza che a quell'« isolamento » avrebbe dovuto condurre. Tale dualismo è poco avvertito, forse, in pratica, perchè gli apparecchi divengono essi stessi per il fanciullo « oggetti » verso i quali egli si comporta nè più nè meno che verso tutti gli altri oggetti della sua esperienza: o « balocchi » — la Montessori dovrebbe ricordarsi della sua critica, forse troppo severa, ai balocchi — che gli servono per un giuoco più intelligente e razionale di altri giuochi. (Mio figlio conserva ancora tutta la collezione delle figure geometriche, le tiene bene ordinate in una grande busta, le va ogni tanto a guardare, ne ammira i colori, proprio come fa con altri oggetti e balocchi). Ma il vuoto e la soluzione di continuità ch'essi procurano nell'esperienza infantile restano sempre pericolosi: ed è lecito domandarsi, dopo tutto, se ci sia gusto a spendere tanti quattrini in apparecchi e materiale didattico perfezionato,

per giungere poi a un risultato così incerto: quando quegli stessi esercizi, ad esempio, di « gradazione » tanto utili, nella educazione sensoriale, ed estetica del fanciullo secondo il metodo montessoriano, possono essere fatti lo stesso — come l'esperienza del metodo Agazzi ha dimostrato — con un materiale più semplice, e più conforme al naturale sviluppo della conoscenza, umana e infantile.

Con ciò è ben lungi da noi l'idea di voler svalutare in tutto il metodo Montessori. Chè se una delle basi su cui poggia, quella dell'educazione sensoriale, è malferma, resta sempre l'altra, ch'è poi la più importante: la « casa » come ambiente opportunamente disposto allo svolgimento dell'attività infantile; restano tanti esercizi e tante applicazioni particolari; resta, anche colle sue inesattezze, l'energico tentativo di far progredire i vecchi metodi non solo del giardino d'infanzia, ma pur della scuola elementare, che s'attardavano, spesso, a bamboleggiare con strane fantasticherie ed associazioni strampalate di idee, sotto il pretesto di voler riuscire concreti ed intuitivi. Resta, infine, una illimitata possibilità di progresso: chè il materiale didattico, crediamo, è cosa sempre perfettibile e rinnovabile, e potrebbero essere studiati nuovi tipi di apparecchi che, conservando il principio del « controllo sull'errore » guidassero

con maggiore elasticità e aderenza il bambino dalla percezione degli oggetti all'isolamento delle qualità: senza con ciò dover abbandonare, anzi svolgendola e migliorandola, l'idea prima, ispiratrice delle Case dei bambini. Certo, questa idea non può in alcun modo considerarsi proprietà esclusiva e privata della Dottoressa: ma il fatto che essa l'abbia a comune con altri, mentre non diminuisce la sua originalità, e il diritto che essa ha di realizzarla e di intenderla a suo modo, dimostra, d'altra parte, che non si tratta d'una fantastica escogitazione personale, ma d'una idea ben fondata nella realtà e destinata a soddisfare, in materia di educazione infantile, un bisogno universalmente sentito. E a questo elogio, se non c'inganniamo, i pedagogisti e gli educatori debbono aspirare, molto più che al vanto d'una bizzarra e capricciosa « novità », ch'è, troppo spesso, madre feconda di errori.

ANCORA DEL METODO MONTESSORI

Non sono mai stato un « antemontessoriano » per principio o per pregiudizio: chi fosse tale potrebbe piuttosto, con maggior ragione, accusarmi di « montessorianismo » o almeno di « filomontessorismo ».

I motivi di questo mio atteggiamento più volte ho esposti e non sarà male darne qui un breve riassunto.

1. – Non ho mai sofferto di quell'« anti-metodicismo » generale messo di moda dalla pedagogia idealistica e gentiliana, per cui il « metodo » in se stesso è una specie di peccato grave. Arrivato a considerare l'educazione come ' arte ' nel senso scolastico della parola, cioè come *recta ratio factibilium*, nulla vedo di strano nel fatto che questa *ratio* sia... ragionevole, cioè si possa e si debba esprimere in concetti sistematici definenti appunto quell'*ordo faciendi* che è un ' metodo ': e sia Montessori, Agazzi, Decroly, Dalton o quale altro

si voglia, nessuno mi sento di scomunicare a priori. Non valgono, dunque, per me, le critiche di coloro i quali vogliono respingere il montessorismo soltanto perchè è un « metodo ».

2. — Anzi, più volte ho detto che questo innegabile successo su piano internazionale del metodo Montessori, avrebbe dovuto esser meditato attentamente dalla « pedagogia ufficiale » italiana, troppo impegnata, sull'esempio idealistico, a spaccare in quattro capelli filosofici e metafisici e sdegnosamente dimentica della metodologia, valutata cosa bassamente empirica e pertinente a quei *minima* dei quali, secondo il vecchio adagio, *non curat praetor*, o meglio potremmo dire *non curat paedagogus (philosophus)*. Ecco qui una brava Dottoressa che con quattro concetti, neanche poi molto peregrini o profondamente elaborati, ma volti con energia e sicurezza a dirigere l'educazione dell'infanzia, dà al mondo un'istituzione come la Casa del bambino che la impone all'attenzione di tutti e la rende, nella cultura pedagogica internazionale, il simbolo bene accetto della pedagogia italiana (è noto che in molte pubblicazioni straniere, infatti, tale pedagogia non è ricordata se non per il nome della Montessori). Viceversa dei filosofi che seguitano a domandarsi

interminabilmente nei loro dotti volumi se l'educazione sia o meno atto dello spirito, nessuno si occupa. Non è questa una lezione da meditare?

3. — Anche nel nostro dolce paese, dove la pedagogia ufficiale e cattedratica dell'idealismo è stata non meno astratta e nebulosa di quella del positivismo, dove nel campo scolastico tutto si fa per burocrazia e orari e programmi cartacei la Montessori ha compiuto il vero miracolo di costruire una scuola senz'altri fini che la scuola stessa: una scuola senza ispettori, provveditori, circolari, regolamenti, uffici, ecc., ecc. Non importa che per tali fini abbia dovuto spesso emigrare all'estero: non importa che abbia giocato a suo favore il fatto della scarsa legislazione e regolamentazione (allora) circa la scuola materna: rimane sempre, la sua, una fatica d'Ercole, per la quale le si possono e debbono perdonare molte cose.

4. — Sulle accuse, poi, spesso rivolte al metodo montessoriano — di « naturalismo », « positivismo », ecc. — io sono rimasto sempre molto dubbioso, o, per dir meglio, ho sempre praticato il canone critico che raccomanda, nel dubbio, la sospensione del giudizio. Non ch'io non scorgessi nella Montessori espressioni e atteggiamenti di tipo natu-

ralistico, come altri di tipo idealistico (gli errori si convertono e trapassano facilmente l'uno nell'altro). Ma il mio dubbio era: influiscono poi tali atteggiamenti sul 'metodo', a tal punto da non potersene ritenere separabili? In altri termini: s'io apro una Casa dei bambini, con mobili e arredi proporzionati alle membra infantili, e ivi adopero incastri, campanelli, scatole e quanto altro costituisce il materiale montessoriano, son per questo obbligato a professare il naturalismo o l'idealismo? Chiunque abbia letto solo le prime pagine della mia *Pedagogia generale* (vol. II) sa che la mia risposta a questa domanda è negativa.

5. — Non mancano nella storia della pedagogia esempi cospicui di educatori ottimi metodologi che riescono poi pessimi filosofi, assolutamente incapaci di definire, quanto ai principi primi, il metodo medesimo che adoperano ed hanno inventato. Così molti dei criteri educativi suggeriti nell'*Emilio* sono buoni; ma guai a chi ascoltasse l'interpretazione filosofica che ne dà il Rousseau! Il Pestalozzi pose indubbiamente le basi didattiche e metodiche della scuola elementare moderna: ma si arrabattò invano tutta la vita scrivendo libri su libri per tentar di dare una formula filosofica del suo metodo, oscillando

spesso anche lui fra il naturalismo e l'idealismo. E ci si dovrebbe poi metter le mani fra i capelli addirittura quando si pigliasse sul serio la crepuscolare filosofia che molti rappresentanti delle « scuole attive » moderne credono obbligatorio mescolare alla loro metodica e didattica. Perchè dunque non si poteva accettare una Montessori buona metodologista anche se mediocre filosofa, e prenderne il buono della metodologia lasciando il cattivo della metafisica?

6. — Ciò confermava, anzi, una mia teoria che condivido con valentuomini come il P. De La Vaissière, il Buyse, il Planchard. Essere, cioè, la *metodologia* pedagogica, *in un certo senso indipendente* dalla filosofia dell'educazione, e costituire perciò una parte della pedagogia che domanda d'esser studiata con criteri propri. *In un certo senso* ho detto, perchè d'indipendenza assoluta non si può parlare: ma adesso non posso diffondermi su questo argomento e mi basta notare che rimane alla metodologia pedagogica una larga sfera in cui essa si regola su principi autonomi e si può dire anche 'sperimentali' se questo termine non rischiasse d'esser frainteso. (lo «sperimentalismo» aristotelico-scolastico nulla ha a che vedere col fenomenismo

e il relativismo positivistico di certi scienziati moderni).

In questa sfera due erano secondo me le domande da rivolgere al metodo Montessori. La prima l'abbiamo vista: è tale metodo concepito ed attuato in modo da deformarsi secondo pregiudizi naturalistici o idealistici *anche nel suo uso didattico*? La seconda: è il metodo montessoriano, sotto l'aspetto della 'efficienza', preferibile ad altri metodi? Consta, cioè, che il comportamento nozionale e prassico del bambino migliori con esso più rapidamente e profondamente che con altri metodi?

La risposta a queste due domande ognuno vede che solo in una certa misura si poteva ritenere già implicita: per una parte non indifferente essa dipendeva anche dal futuro sviluppo del metodo Montessori. Citiamo un caso analogo, benchè in ambito molto più ristretto. Il metodo Freinet della « imprimerie à l'école » si potè ritenere alle sue origini un metodo utile e ben lontano da ogni riferimento materialistico: ma lo sviluppo successivo e la fase attuale di tal metodo si sono talmente radicati nel materialismo marxista che oggi è impossibile separarneli, talchè chi voglia adoperare il metodo sul terreno didattico, bisogna che lo rielabori tutto da cima a fondo, nè vi lasci più nulla di « freine-

tiano ». (Sia chiaro bene che adducendo questo esempio non intendiamo in alcun modo ravvicinare il montessorismo al marxismo).

*Maria Montessori
e il movimento delle scuole nuove*

Ora, due aspetti già emergevano fin dalle origini, nel metodo Montessori: due aspetti che lo sviluppo successivo poteva accentuare o indebolire, modificare o anche metter da parte del tutto: e perciò noi non vi accennammo mai, per non pregiudicare questo sviluppo stesso col determinare una precipitazione di pregiudizi a danno del metodo.

Il primo: il suo isolamento, o per dir meglio, la sua irrelatività ad ogni altra corrente e tendenza pedagogica dello stesso mondo moderno. La Montessori è nata in un'Italia dove grandi autori e notevoli pedagogisti, dal Lambruschini al Rosmini, al Gabelli, avevano pur dato al paese una non trascurabile coscienza e cultura pedagogica. È stata contemporanea del Gentile e del Lombardo-Radice: il suo metodo si è svolto parallelo nel tempo ai vari metodi della « scuola attiva », se pure si vuol tacere (e perchè poi?) di quel che abbiamo fatto anche noi, poveri untorelli della pedagogia cristiana, che

pure vantiamo fra i nostri capi e duci un nome come quello di Don Bosco.

Ebbene, tutto ciò per la Dottoressa è *tamquam non esset*: nulla ne risuona o consona nel suo pensiero.

Così essa si esprime ne *Il metodo della pedagogia scientifica* (ho innanzi la seconda edizione, del 1913, Maglione e Strini, Roma: e nello stesso anno usciva il *Sommario di pedagogia* di Giovanni Gentile): « È necessario che la scuola *permetta le libere manifestazioni naturali del fanciullo* (la sottolineatura è della Montessori) perchè vi nasca la pedagogia scientifica: questa è la sua riforma essenziale. *Nessuno potrà osare l'affermazione che tale principio sia già esistente nella pedagogia e nella scuola* (la sottolineatura è mia). È vero che qualche pedagogista — auspice il Rousseau — espresse fantastici principi e vaghe aspirazioni di libertà infantile: ma il vero concetto di *libertà* è affatto sconosciuto ai pedagogisti » (op. cit., pag. 14-15).

Veramente par di sognare! Tutta la storia della pedagogia moderna e contemporanea si ridurrebbe, insomma, a « qualche pedagogista » che « auspice il Rousseau » espresse « fantastici principi » e « vaghe aspirazioni » di libertà infantile. Non importa che vi siano stati un Pestalozzi, un Froebel, una Necker de Saussure, un P. Girard, nè che il Lam-

bruschini abbia compiuto un'indagine minuziosa circa i rapporti fra autorità e libertà; problema, del resto, classico tra i pedagogisti e i filosofi per l'impostazione datagli dal Rousseau e dallo stesso Emanuele Kant: nè importa che molti di costoro abbiano attuato vigorosamente le loro idee nella scuola. Nè importa che fin dal 1899 il movimento delle « scuole nuove » od « attive » fosse già, presso le varie nazioni civili, così promettente da incitare Adolfo Ferrière a costituire un *Ufficio internazionale delle scuole nuove* (Bureau I.E.N.) e ad approfondire e continuare le proprie esperienze educative a fianco del Lietz, e poi colla fondazione di un « focolare educativo campestre » (*Landserziehungsheim*) in Svizzera, e poi nella *école nouvelle* delle Pléiades sur Blonay, ecc., ecc. Sembra che tutta questa roba e questa gente (Lietz, Reddie, Desmolins, ecc., ecc.) vada classificata sempre fra coloro che « espressero fantastici principi e vaghe aspirazioni »!

Questa, chiamiamola « acrisia » pedagogica, fa tanto più meraviglia quanto più la Montessori fin da allora e nello stesso libro, si dimostra dotata di acuto intelletto e ben capace di ragionamento critico. Basti osservare, per esempio, l'energia con cui essa, venuta da una cultura medico-scientifica allora molto inquinata di positivismo naturali-

stico e materialistico, sa denunciare, su certi punti, gli errori del positivismo e dello scien-
tismo. Così si mostra ben consapevole della ragione per cui la *Scuola di pedagogia scientifica* del Pizzoli e l'antropologia, parimente *scien-
tifica*, del Sergi fossero destinate all'insuccesso, fondate com'erano sulla « confusione fra lo studio sperimentale dello scolaro e la sua educazione » (op. cit., pag. 6). Lasciamo andare ch'essa nonostante ciò trovi ammirabili e la scuola del Pizzoli e i Gabinetti di Antropologia e Pedagogia scientifica « per la fede che li ispirò » (ibid., pag. 8) e persino li paragoni ingenuamente a... S. Francesco d'Assisi quando credette di doversi mettere a fare materialmente il muratore per ricostruire la chiesa di Dio: lasciamo andare ch'essa, sempre con molta ingenuità, troppo si attendesse dalle « scuole pedagogiche universitarie » fondate dal Credaro (1). Rimane sempre pieno di verità e luminoso buon senso quanto essa dice sul fatto che non si tratta già di « scien-
tiffizzare » i maestri dando loro alcune schematiche conclusioni delle discipline antropo-

logiche, psicologiche e biologiche che poi debbano meccanicamente applicare nella scuola. Si tratta (cosa ben diversa!) di formarli allo *spirito* della scienza. « Chi è iniziato solo all'esperimento bruto è come colui che compita il senso letterale delle parole in un sillabario — e a tale livello lasciamo i maestri, se limitiamo la loro preparazione al meccanismo. Dobbiamo invece renderli interpreti dello spirito della natura; similmente a colui che pur avendo imparato a compitare, giunge a leggere attraverso i segni grafici il pensiero di Shakespeare, o di Goethe, o di Dante. Come si vede, la differenza è grande e la via è lunga » (ibid., pag. 11).

E ancor più strano si è che proprio questa precisa, identica preoccupazione, di introdurre nella scuola non il cadavere anatomico della scienza, sibbene il suo spirito vitale: o, fuor di metafora, il proposito di fondare l'educazione e l'insegnamento, non su alcune vere, o presunte tali, proposizioni di antropologia o psicologia sperimentale, ma sui 'metodi' intimamente vissuti della ricerca scientifica (che poi sono, come ogni buon filosofo sa o dovrebbe sapere, niente altro che un capitolo del 'metodo logico', dal quale promana il metodo pedagogico) questa stessa identica preoccupazione, dicevamo, era quella dalla quale derivava quell'ampio rinnovamento della

scuola noto sotto il nome di « scuola nuova » o « scuola attiva » di cui il già citato Ferrière era, insieme, collaboratore e storico.

Che cosa sono infatti i metodi « attivi » moderni quali si ritrovano in tutte le « scuole nuove », e il tipo più evidente dei quali si ha nel metodo Decroly, se non una trasposizione su piano didattico dei metodi adoperati nella ricerca scientifica? Invece di ricevere una proposizione soltanto attraverso la formula verbale data dal maestro e poi ripetuta, lo scolaro, come un piccolo scienziato: *a)* ha messi innanzi alcuni fatti od oggetti da osservare; *b)* si esercita su tutti i processi associativi possibili corrispondenti all'osservazione sistematica, all'esperimento, all'ipotesi, alla verifica; *c)* formula infine la legge o conclusione sintetica che da tutto ciò ha ricavato. Ognuno riconosce i tre famosi momenti del metodo decrolyano: *percezione, associazione, espressione* (astratta o concreta) che noi da un punto di vista più generale e per una più ampia applicazione ed estensione del metodo a tutte le materie e tutti i gradi di scuola abbiamo chiamato: *orientamento iniziale, raccolta del materiale, sintesi finale* (1).

« L'insegnamento è basato sui fatti e le esperienze. L'acquisizione delle conoscenze ri-

sulta da osservazioni personali... o, in difetto di queste, da osservazioni altrui raccolte nei libri ». Così suona il punto 13 del programma della « scuola attiva », formulato dal Ferrière già nella notissima prefazione al libro di Faria de Vasconcellos, *Une école nouvelle en Belgique*, ma rispecchiante inoltre, come s'è detto, una realtà didattica e scolastica già anteriore al 1899. E già nel punto 10 dello stesso programma si diceva chiaramente che la « cultura generale del giudizio » e lo spirito critico relativo nascono dall' « applicazione del metodo scientifico: osservazione, ipotesi, verifica, legge ».

Nè meno chiaro risultava l'altro punto: la scuola doversi fondare non tanto su una psicologia o un'antropologia *già fatta*, quanto su un'antropologia e una psicologia *in fieri*, da costruirsi orientando in tal modo la scuola stessa e tutto l'ambiente scolastico, che vi siano possibili le « manifestazioni naturali del fanciullo », come chiedeva la Montessori, sì che queste si possano via via studiare dall'educatore. « La scuola nuova — diceva il punto primo nel programma della scuola attiva — è un *laboratorio di pedagogia pratica* » (1). Dove, nell'idea del *laboratorio*, è evidente l'idea

di un ambiente ove sia possibile e agevole l'osservazione scientifica dello scolaro, e nell'idea di una pedagogia 'pratica' si manifesta il criterio di un'osservazione accompagnata da un intervento attivo dell'esperimentatore, che è, del resto, poi, la nota per cui il vero « esperimento » si distingue dalla semplice osservazione. « È necessario che la scuola *permetta il libero svolgimento dell'attività del fanciullo* perchè vi nasca la pedagogia scientifica », dice la Montessori (1).

Meno che mai dunque si capisce come essa possa ancora nelle recenti edizioni e rielaborazioni del suo trattato, ripetere tal quale la storiella di « qualche pedagogista » che « espresse fantastici principi e vaghe aspirazioni di libertà infantile » (2). Questo sconosciuto e fantasticante Carneade, si chiamerebbe forse Decroly, Dewey, Ferrière? O ripeta con sicurezza: « Chi dicesse che il principio di libertà informa oggi la pedagogia e la scuola farebbe ridere ». Sono, dunque, tanto comici i « focolari campestri » del Lietz, la scuola di Winnetka, il Dalton Plan, e, in

genere, le « scuole nuove » od « attive » moderne coi relativi metodi? (1).

La scoperta del bambino

Non tocca a noi adesso rifare la storia delle origini ch'ebbe il metodo Montessori, poichè tale storia l'ha fatta già la Montessori stessa, nel già citato suo volume più volte rielaborato, e altrove: tutti sanno delle esperienze di Itard e Séguin e dello stimolo che ne venne alla Dottoressa.

Ecco che cosa ci dice nella già citata introduzione a *Formazione dell'uomo*, ove si volge a considerare i quarant'anni e più che sono trascorsi dalla inaugurazione della prima Casa dei Bambini (1907) e sembra domandarsi qual è stata la ragione dell'affermarsi e crescere del metodo montessoriano e relative istituzioni durante un periodo così travagliato di storia, con due grandi guerre europee. Crescere nello spazio: vi sono dappertutto scuole montessoriane; « ne trovate perfino nelle isole Hawai, a Honolulu in mezzo all'oceano, le trovate nella Nigeria fra i nativi,

a Ceylon, in Cina, cioè fra tutte le razze e in tutti i paesi del mondo ». Crescere verticalmente, nel sistema scolastico: il metodo è salito dalla scuola infantile alla scuola non solo elementare, ma secondaria: vi sono oggi dei Licei montessoriani e « in India poi si è giunti alla conclusione che diventano necessarie delle Università Montessori » (1).

La ragione di tutto ciò è, per la Montessori, assai semplice: consiste nella maggiore universalità del suo metodo rispetto agli altri. Essa osserva infatti che il metodo Fröbel si riferisce solo ai bambini « al di sotto dell'età della scuola, il metodo Pestalozzi si riferisce solo alle scuole elementari; i metodi di Herbart riguardano specialmente la scuola secondaria. E anche fra i metodi più moderni, vediamo il metodo Decroly destinato alle scuole elementari, il Dalton Plan alle scuole secondarie soprattutto e così via... Chi dicesse, vi sono licei col metodo Fröbel, direbbe un non senso. E chi dicesse, si vogliono estendere all'Università i metodi delle *nurseries*, direbbe uno scherzo » (2).

Il metodo Montessori, invece, non conosce questi limiti di classi o scuole e tende spontaneamente e per intimo sviluppo ad abbracciarle tutte. Qual è la ragione di questo suo

privilegio, o di questa, come l'abbiamo chiamata, sua maggiore universalità? È che il metodo Montessori, secondo la Dottoressa, non è solo un « metodo », ma molto più di un « metodo »; è « un aiuto affinché la personalità umana possa conquistare la sua indipendenza »; è « un mezzo per liberarla dalla oppressione dei pregiudizi antichi sulla educazione ». « È la personalità umana e non un metodo di educazione che bisogna considerare; è la difesa del bambino, il riconoscimento scientifico della sua natura, la proclamazione sociale dei suoi diritti che deve sostituire gli spezzettati modi di concepire l'educazione » (1).

Ecco il punto fondamentale per la Montessori: essa ha *scoperto il bambino*. « Per migliaia e migliaia di anni l'umanità era passata accanto al bambino, rimanendo del tutto insensibile a questa specie di miracolo della natura che è il formarsi di una intelligenza, di una personalità umana ». Ma questo problema — chiederà il candido lettore — non lo hanno studiato a lungo pedagogisti e filosofi? Non è stato anzi, in certo senso, dal Rousseau e dal Locke in poi, il problema centrale della pedagogia moderna? E anche prima non se ne trovano chiarissimi e cospicui accenni; e basti qui ricordare il Comenius, primo a

porre le linee di una pedagogia « evolutiva »? No, per la Montessori « questo campo è, si può dire, ancora inesplorato. C'è un vuoto nelle conoscenze scientifiche dei nostri tempi, un campo inesplorato, un'incognita; e concerne il processo di formazione della personalità » (1).

Su questo proposito, dunque, siamo ignoranti: tanto ignoranti che la Montessori afferma una tale ignoranza in un secolo così progredito e scientifico, non potersi spiegare altrimenti che con delle « radici misteriose » di natura « subconscia »; pregiudizi accumulatisi da secoli nella nostra psiche. Chi dissiperà queste tenebre? La psicologia! « Questo studio dell'uomo spirituale, della psicologia, è un movimento intellettuale che si sta diffondendo fin dai primi anni di questo secolo. Quella del *subconscio* (sottolineatura mia) fu una scoperta feconda » (2). Ecco la spiegazione. Siccome la psicologia sperimentale non era nata prima, nè Freud e la psicanalisi avevano esplorato il « subconscio », l'umanità viveva fra i pregiudizi e gli errori.

Di qui una teoria che è la chiave di volta di tutto il pensiero montessoriano. C'è una sproporzione fatale fra lo sviluppo delle scienze naturali e le conseguenze tecniche relative,

con lo sviluppo materiale della civiltà che ne è seguito, da una parte — e l'educazione e lo sviluppo della scienza psicologica o scienza dello spirito dall'altra. Le une andando innanzi e l'altra restando indietro, ne è seguito una specie di « scompenso » per cui l'uomo risulta non più adatto alle stesse condizioni di vita ch'egli medesimo ha provocato. « Oggi l'umanità è vinta e fatta schiava dal suo proprio ambiente, perchè rispetto ad esso è rimasta debole » (1).

Persino gli orrori dell'ultima guerra hanno la loro radice in questo scompenso. Come rimediarvi ?

Mediante, appunto, l'educazione, intesa nel senso di liberazione ed esaltazione dei valori umani. « O l'educazione contribuisce a un movimento di liberazione universale, indicando il modo di difendere ed elevare la umanità, o essa diventa come uno di quegli organi che si sono atrofizzati per il non uso durante l'evoluzione dell'organismo » (2). Ma come si otterrà un'educazione così « liberatrice » della persona umana e non atrofizzante? L'abbiamo visto: ricorrendo alla psicologia: « La pedagogia non deve essere guidata, come nel passato, dalle idee che se ne erano fatti alcuni filosofi e alcuni filantropi.

... La pedagogia deve risorgere sulla guida della psicologia, di questa psicologia applicata all'educazione, cui conviene dare subito un nome distinto: *Psico-pedagogia*. In questo campo dovranno avvenire molte scoperte » (1). E questa psicologia, per la Montessori, è parente della psicanalisi e della psichiatria piuttosto che della vecchia pedagogia. « La nuova psicologia... è nata nel campo della medicina e non in quello dell'educazione. Questa psicologia dell'umanità malata si estende anche ai bambini... In ogni modo, questo è il movimento scientifico che sta nascendo per imporre qualche barriera al male dilagante e qualche rimedio alle anime confuse e disorientate. Ed è a questo movimento che bisogna attaccare l'educazione » (2).

Ma dovremo dunque aspettare che la psicopedagogia faccia le sue « scoperte » per intraprendere l'educazione dei ragazzi e dei giovani che crescono intorno a noi? La Montessori stessa si fa l'obiezione e risponde: no, non è necessario che tale lavoro sia completo. « Basta comprendere l'idea e procedere sulle sue indicazioni ». E il miglior modo di comprendere l'idea e di anticipare anche, in certo senso, le future scoperte della psicopedagogia è, al solito, la scoperta essenziale:

la scoperta del bambino. « Ora, chi può rivelarci le vie naturali su cui procede la crescita psichica dell'individuo umano, se non il bambino stesso messo in condizioni di rivelarsi? Ecco dunque che il nostro primo maestro sarà il bambino stesso » (1).

Ora, due ordini di considerazioni ci dicono, secondo la Montessori, come il bambino possa esserci maestro e aiutarci a risolvere, anzi risolvere egli medesimo, i problemi dell'educazione: un ordine negativo e un ordine positivo.

Concetto « adultistico » del bambino

Ordine negativo. Il bambino fu sempre, possiamo dire durante tutta la storia dell'umanità, oppresso, impedito dal manifestarsi, tenuto in uno stato di avvilitamento, soggezione e inferiorità gravissime. Di questo concetto son pieni tutti gli scritti della Montessori. La storia è stata fatta dagli adulti e per gli adulti, e costoro, naturalmente, hanno pensato solo a se stessi. Il bambino fu sempre

considerato un essere incapace di badare a sè, una specie di recipiente vuoto da riempire: come una materia su cui l'adulto doveva, mediante l'insegnamento e l'educazione, « creare » un uomo, e, si capisce, il merito di tale « creazione » rimaneva a lui: al padre, alla madre, al maestro. « Quel bambino deve un infinito rispetto e gratitudine ai suoi creatori, ai suoi salvatori; e, se invece si dimostra ribelle, esso si deve correggere, sottomettere anche con la violenza, se è necessario. Quel bambino, per essere perfetto, deve essere perfettamente passivo e cioè deve obbedienza rigorosa ». Che è più o meno, salvo un uso non forse rigorosamente esatto del termine « violenza », il quadro dell'educazione tradizionale.

Ma non solo nell'educazione, o nella prima educazione e nell'educazione familiare: questo concetto « adultistico » ha avuto, secondo la Dottoressa, anche gravi conseguenze in tutta la vita sociale. Che cosa si riteneva il bambino? Lo si riteneva « un perfetto parassita dei suoi parenti », i quali lo mantengono, ossia assumono il peso economico della sua vita. E allora, quasi in cambio di ciò, egli « deve assolutamente dipendere da essi », ossia dal babbo e dalla mamma. « È il figlio ! Anche se è già diventato un uomo e deve radersi la barba ogni mattino per an-

dare a scuola, all'università, resta pure il dipendente del padre, e dei suoi maestri, come quando era bambino... Egli resterà un extra-sociale, anche quando si laurea ed ha magari 26 anni di età. Non potrà scegliersi uno stato matrimoniale senza il consenso del padre, fino a una età avanzata che è stabilita non dai suoi bisogni e dai suoi sentimenti, ma da una legge sociale fatta dagli adulti e uguale per tutti » (1).

Sono le terribili — quantunque la Montessori non le chiami così — « tenebre del Medio Evo »! Il figlio che è considerato (orrenda eresia, di cui persino S. Tommaso d'Aquino è colpevole) come « appartenente » ai genitori e, in qualche modo, loro estensione e prolungamento. Sì, è vero; la Montessori riconosce che c'è stato un miglioramento prodotto dal Cristianesimo; dal diritto romano per cui il padre aveva potestà di vita e morte sul figlio, al Vangelo che mette anche il figlio e il bambino sotto una legge superiore, e ne fa rispettare la vita. Ma è poco, secondo la Dottoressa, molto poco. Che cos'abbiamo ottenuto? Soltanto il divieto di uccidere materialmente il bambino. Poi è venuta anche la scienza, sotto forma d'igiene, a proteggere in varie forme la vita del bam-

bino e a dettare delle norme per il suo sviluppo fisico. Ma l'interno, il lato psichico, la personalità del bambino, sono rimasti oppressi, come s'è visto, « sotto i pregiudizi dell'ordine e della giustizia ».

L'adulto si è agitato a difendere i propri diritti, ma ha dimenticato quelli del bambino. È necessaria una... rivoluzione francese del bambino: anzi, addirittura, poichè siamo in tempi di « questione sociale », vi è una « questione sociale del bambino che deve accompagnare il rinnovamento della sua educazione » (1). Per risolvere la quale occorre combattere i pregiudizi che abbiamo visto sopra, relativi al bambino: con ciò ne verrà anche una *riforma dell'adulto*: ed ecco perchè il bambino, « questo sconosciuto » si potrà dire maestro, anzi riformatore addirittura dell'adulto e della società tutta.

Spiegazione psicoanalista

Per rimuovere questi pregiudizi, bisogna spiegare come si sono formati: e la Montessori ce ne dà una spiegazione tipicamente psicoanalista e freudiana. Dapprima, alla sua nascita, il bambino appare quasi una specie

di miracolo: un Gesù Bambino « speranza di redenzione per l'umanità intiera, figura augusta ai cui piedi i re d'Oriente e d'Occidente depongono devotamente i loro doni » (1). I genitori perciò provano sublimi sentimenti alla nascita del figlio, e lo idealizzano con tutte le forze del loro amore. Ma poi il bambino comincia a crescere e reca dei fastidi: bisogna « difendersi da lui » (è buono solo « quando dorme », e si cerca di farlo dormire il più possibile). E se poi non si sottomette e non è docile, lo si castiga e si combatte contro di lui che, debole com'è, deve tutto subire e sopportare.

L'adulto — padre o madre — prova, è vero, qualche rimorso nel far ciò, ma ecco intervenire, ad accomodar le cose, il « subconscio » freudiano, e prodursi una « fuga ». Dice il compiacente subconscio: Quel che voi fate, non è già per « difendervi » dal bambino, anzi, per il suo bene e per aiutarlo a svilupparsi e divenir « buono » a sua volta: coraggio e avanti, dunque, chè un giorno vi

ringrazierà. E, così rassicurato, l'adulto seguita ad opprimere il bambino.

E questo meccanismo psichico si trasmette dall'uno all'altro e prende forma collettiva: diviene un « subconscio collettivo », o una suggestione irresistibile di tradizione ed opinione pubblica. Per indicare questa più speditamente, la Montessori ha foggiato, anzi, una sigla: OMBIUS (composta dalle iniziali: Organizzazione del Male che prende la forma del Bene e che è Imposto dall'ambiente alla Umanità intiera colla Suggestione). L'Ombius sociale domina sul bambino, e « i sentimenti ombiotici copriranno fatalmente » tutta la sua vita, « mentre un ideale luminoso di lui rimane solo come un simbolo sugli altari della religione » (1).

Terribili sono i misfatti dell'Ombius nella storia: castighi avvilianti, schiaffi, frustate, digiuni e non so che altro si abbattono attraverso i tempi sulla fragile testa del bambino. Persino nei progressi della civiltà gli andò male! Sì, perchè gli uomini, quando chiesero per tutti i diritti all'istruzione, a chi ne addossarono il peso? Naturalmente, al bambino: a lui, poveretto, e non all'adulto, toccò l'obbligo d'andare a scuola. « Quale storia di martiri non registrati! I bambini

vennero torturati, le loro dita strette all'asticciola della penna furono battute con la bacchetta e forzate a un esercizio crudele... Nell'agglomeramento, nella promiscuità delle malattie, soffrendo il freddo, così visse l'infanzia in quei campi di concentramento (*le scuole*) » (1).

*Il bambino
promessa di elevazione*

Ma, passando dalle considerazioni di ordine negativo a quelle di ordine positivo, la Montessori nella liberazione del bambino dalle oppressioni dell'Ombius scorge, come già accennammo, non solo le condizioni necessarie per una migliore educazione infantile e puerile, ma anche una promessa di elevazione e un ideale per tutta l'umanità.

Il metodo da lei seguito per giungere a quest'affermazione ricorda sotto vari aspetti quello seguito da alcuni sociologi, verso la fine del secolo scorso e agli inizi del secolo presente, nella cosiddetta « crisi del marxismo ». Visto che affidarsi alle previsioni di Carlo Marx intendendole in senso materialistico e positivistico, conduceva in un vicolo cieco, alcuni studiosi, come ad esempio Giorgio

Sorel, si provarono a interpretarle in senso idealistico, o, almeno, bergsoniano. Così l'auspicata « dittatura del proletariato », anzichè un evento fatale provocato da leggi deterministiche della storia divenne un « mito » o un'idea-forza che doveva attrarre a sè le energie libere dell'umanità. Ciò che importava era la « psicologia » del proletario: una psicologia dalla quale, si affermava, l'umanità stessa doveva ricevere un mirabile rinnovamento. Era la psicologia del produttore: psicologia che, una volta liberata dalle oppressioni dell'Ombius (direbbe la Montessori) reazionario e capitalistico, avrebbe dato frutti meravigliosi: una civiltà di fronte alla quale l'epoca di Pericle o il Rinascimento italiano, sarebbero apparsi solo pallide ombre.

Mettete il bambino al posto del proletario, e la psicologia infantile al posto di quella del produttore, e avrete la teoria montessoriana. La quale, forse, dice anche di più. Poichè nella psicologia del produttore-proletario, i sociologi scorgevano solo la psicologia dell'uomo-artista: ma nella psicologia del bambino la Montessori intravede forze nuove e sconosciute sinora, che non sono solo una sublimazione e una perfezione delle facoltà e funzioni già esistenti nell'uomo, ma addirittura raggiungono un grado *toto coelo* diverso.

Il bambino infatti si trova, secondo la

Dottoressa, in una situazione radicalmente diversa e forse opposta dell'uomo adulto, rispetto all'ambiente in cui è chiamato a vivere, cioè il nostro mondo, la nostra terra, la nostra società. Per l'uomo adulto la relazione verso l'ambiente è il lavoro, la necessità di modificare la natura. Ma tale relazione è da lui sentita come un peso, una maledizione. Il lavoro che dovrebbe essere una sorgente di gioia diventa un peso. Ricordiamoci del peccato originale: « Tu sei condannato a lavorare col sudore della fronte! » (1). Perchè questa condanna? Perchè l'uomo adulto vuol entrare colle cose in una relazione di *possesso*: le ama, sì, tende ad esse, ma coll'illusione che non si possano godere senza possederle. « Più l'uomo possiede, più vuole possedere »: questa fatale tendenza fa sì ch'egli non possa mai esser soddisfatto.

Non così il bambino: il bambino, s'intende, prima che sia guastato dalla cattiva educazione, o, piuttosto, dall'oppressione dell'Ombius adulto. Fra il suo amore delle cose e quello dell'adulto, vi è la differenza che passa fra « l'amore che porta al possesso e l'amore che porta alla conoscenza » (2). Il bambino cerca le cose solo come occasione

all'esercizio della propria attività: perciò in lui si attua questa specie di miracolo, invano cercato dai sociologi e dagli economisti: *egli lavora con piacere e con gioia* e in quest'attività che non ha altro fine se non la propria perfezione, egli è l'artista e il produttore per eccellenza. La psicologia del produttore auspicata dal Sorel e ravvisata da lui nel proletario, è, in realtà, per la Montessori, la psicologia del bambino.

La dimostrazione di questa tesi si trova, secondo la Dottoressa, in tutta l'esperienza da lei fatta nelle scuole e Case dei bambini. Liberato dal peso dell'Ombius, il bambino, non « gioca », ma « lavora » con un'intensità, una costanza, un'assiduità meravigliose. Non solo processi difficili come quello della scrittura « esplodono » in lui a quattro anni di età: non solo scompaiono in lui i difetti infantili: golosità, pigrizia, capriccio, ecc.; non solo egli si dà spontaneamente ordine e disciplina, ma s'imbarka in imprese gravose per le stesse possibilità dell'adulto, come moltiplicare un numero di venti cifre per un numero di trenta, o imparare una lingua diversa dalla sua e leggere in essa intieri libri (1).

Ciò si può anche esprimere, con formula equivalente, così: il bambino cerca nelle cose e nel suo lavoro su esse solo l'espansione e il perfezionamento della propria *personalità*. È, dunque, rispetto all'educazione, nelle migliori condizioni possibili per *darsela da sè*, ossia per procedere a quello che si chiama 'auto-educazione'. « I fanciulli non fanno soltanto progressi nell'acquisto quasi meraviglioso della cultura; ma diventano più consci di sè, più padroni delle proprie azioni... più equilibrati e più capaci di orientarsi e di valutare se stessi, si mostrano caratteristicamente calmi e armoniosi; e anche per questo trovano una maggior facilità ad adattarsi con le altre persone » (1).

La « mente assorbente »

La ragione psicologica di questo fatto, si può dire, la Montessori ha continuato a cercarla per tutta la vita ed era ancora oggetto dei suoi ultimi studi. La 'mente assorbente', essa era solita chiamarla. Il fatto, già più volte osservato da psicologi e pedagogisti, che il bambino nei primi anni della sua

vita assorbe un numero incredibile di conoscenze e attitudini, comparativamente assai maggiori di quelle che assorbirà poi in tutto il corso della sua esistenza adulta (esempio: l'apprendimento perfetto del linguaggio, che all'adulto sarà sempre impossibile: per quanto studi una lingua, vi commetterà degli errori e la parlerà con accento «straniero»), era da lei considerato come indice d'una psicologia infantile *diversa* da quella dell'adulto. Il bambino ha questa mente «assorbente», detta così appunto perchè «assorbe» le cognizioni con un processo le cui radici affondano nel subconscio, e che a noi è sostanzialmente ignoto, nè, quindi, possiamo riprodurre a volontà. Chè, anzi, la mente «assorbente» si attenua e scompare, purtroppo, collo sviluppo della «mente cosciente», sì che a noi adulti è impossibile osservarne il funzionamento in noi. «E la mente assorbente costruisce non per sforzi volontari, ma sulla guida di «sensibilità interne», che chiamiamo «periodi sensitivi», perchè la sensibilità dura solo temporaneamente, dura fino a che non è compiuto l'acquisto che deve fare la natura» (1).

Fra i paragoni che la Montessori porta per chiarire la differenza fra la mente co-

sciente e la mente assorbente, perspicuo è quello fra il disegno e la fotografia. Il disegno, ottenuto dal disegnatore « artificialmente », ossia con uno sforzo d'attenzione, d'intelligenza, di volontà, è lento, faticoso e non riproduce mai con perfetta esattezza l'oggetto disegnato. La fotografia riproduce in un solo istante e in tutti i particolari, l'oggetto stesso, qualunque sia la sua complicazione. Qual è la causa di ciò? È che l'immagine viene fissata istantaneamente dalla luce solare su un film che poi va sottratto alla luce stessa finchè alcuni reattivi appositi non abbiano reso permanente il fissaggio; dopo di che l'immagine rimane indelebile. Qualcosa di simile accade nella « mente assorbente » del bambino. Le immagini che assume dall'ambiente naturale e familiare o sociale restano oscure nella profondità dell'inconscio, ove sono « fissate » da misteriose sensibilità, senza che nulla ne apparisca all'esterno: e solo dopo che questo misterioso fissaggio si è compiuto, « esplode » all'esterno la capacità o il sistema di cognizioni relativo che va a far parte della mente cosciente.

Se si potesse conservare anche dopo l'età infantile questo meraviglioso potere! « Se questa forma essenziale permanesse nell'adulto, come sarebbero facilitati gli studi! Immaginiamoci di poter andare in un altro mondo,

diciamo nel pianeta Giove, e d'incontrarvi degli uomini che solo passeggiando e vivendo assorbono tutte le scienze senza studiarle, acquistano abilità senza lo sforzo dell'esercizio! » (1). Eppure tale sarebbe anche la nostra condizione se potessimo prolungare fino all'età giovanile e adulta, la funzione della mente assorbente infantile: l'educazione e l'istruzione si farebbero da sè.

Il bambino

« embrione spirituale » dell'uomo

Ciò non potendosi ottenere, almeno nello stato attuale delle nostre conoscenze psicologiche, quello che resta è, secondo la Montessori, di sfruttare al massimo il periodo infantile così com'è, per ottenere che almeno il sano sviluppo del bambino si rifletta poi sull'adulto. Il bambino è quel che la Dottoressa dice l'« embrione spirituale » dell'uomo: curando che quest'embrione si sviluppi nelle migliori condizioni possibili, ne nascerà certo un uomo migliore. Non l'uomo è il padre del bambino ma, in questo senso, il « bambino è il padre dell'uomo ».

Per ottenere un tal sano sviluppo dell'embrione-bambino, non basta, secondo la

Montessori, fare ciò che essa ha fatto nelle case dei bambini: quello è solo un primo passo, pur necessario ed utile quanto si voglia. Non basta, cioè, costruire intorno al bambino un ambiente in cui egli possa svolgere sanamente la sua attività: ciò andrà bene e va bene per la prima infanzia. Il potere della « mente assorbente », infatti, è dato da quella che potremmo chiamare una sintesi spontanea della mente stessa coll'ambiente, o un perfetto « adattamento ». E allora tanto più sarà vasto l'ambiente col quale vien messo in contatto il bambino gradualmente, tanto maggiori e sicure le acquisizioni della mente assorbente. « ... Se il bambino, fino dalla nascita, deve crescere a spese dell'ambiente, dovrebbe essere messo a contatto del *mondo*, della vita esterna degli uomini... Se il bambino è un recluso nelle *nurseries*, sottratto alla vita sociale, egli verrà dunque represso, menomato, deformato; e, in ultimo, sarà un anormale, un *incapace* di adattamento, perchè gli furono sottratti i mezzi necessari a compiere la sua grande funzione! ». Ma dunque dovremo condurre il bambino, sin da quando non parla e non si muove, « in società, nelle funzioni pubbliche, a prendere parte alla vita degli adulti? ». Non c'è dubbio: sì. La natura stessa quale si riflette nelle usanze di alcuni popoli

selvagg e primitivi ce ne dà l'esempio. Ivi la madre porta sempre con sè il bambino, ovunque essa vada: la madre eschimese attacca il bambino sulla sua schiena, quella giapponese sulle spalle, l'indiana sul fianco, ecc. così il bambino osserva e assorbe dall'ambiente tutto ciò che occorre al suo lavoro interno, e la madre lo prepara in tal modo come per una seconda nascita. Viceversa i nostri bambini segregati ci danno un numero sempre crescente di anormali e di ar retrati dell'intelligenza o del carattere (1).

Bisogna, anzi, in uno stato civilizzato, far più. La società stessa deve intervenire e uniformarsi a questa necessità. Ad ogni legge per l'adulto deve corrispondere una legge per il bambino; in ogni nuova scoperta che aiuta la vita dell'adulto, una parte deve spettare al bambino. Non solo case per l'adulto, ma case per il bambino; oggetti per l'adulto, oggetti per il bambino; diritti per l'adulto, diritti per il bambino. « Ed io credo che si debba avere una rappresentanza al parlamento per il bambino... Inoltre dovrebbe esistere pure un Ministero per l'Infanzia... Vi dovrebbe essere un Ministero per la protezione dell'umanità, cioè il Ministero del Bambino ». E, in tempi di partiti politici e di partito-

crazia (com'è noto anche i regimi totalitari sono « partitocratici » benchè monopartitici) poteva mancare? no, ci voleva, e la Montessori lo propose solennemente al VI Congresso internazionale montessoriano: occorreva fondare un *Partito del Bambino* (1).

Da questa pacifica rivoluzione, le migliori conseguenze verranno non solo sul piano nazionale e sociale, ma anche su quello internazionale: è il cammino « verso un mondo migliore » e « verso la pace ». Quando tutti gli uomini verranno da bambini gioiosamente « a d a t t a t i » all'ambiente, comprenderanno quanto sia stolto combattersi e distruggersi, mentre c'è, al mondo, tanto da lavorare e da godere: la psicosi bellica nasce solo in uomini « anormali », che sono stati prima bambini « repressi » da una falsa educazione. D'altra parte, siccome tutti gli uomini d'ogni paese e razza hanno bambini, l'interesse del bambino e della sua protezione è un interesse universale che può unire tutti, al di là d'ogni differenza e divergenza nazionale, razzistica o ideologica. Col trionfo del Bambino verrà

anche la « Nazione Unica », sogno di tutti i sinceri pacifisti.

*Il « bambinismo »
della Montessori*

Come il lettore che ci ha seguito fin qui può facilmente constatare da sè, alla base del « metodo » Montessori vi è una concezione della vita, una filosofia e direi una religione montessoriana (1).

Quali sono i caratteri di questa concezione? Ci pare di poterli riassumere col dare un nome alla concezione stessa: il 'bambinismo'.

Non è una concezione solo della Montessori, benchè a lei spetti certo il merito di averla formulata più chiaramente e diffusa più tenacemente d'ogni altro: è una concezione e, insieme, uno stato d'animo e un complesso d'abitudini, assai diffusa nel mondo moderno. Da che cosa nasce?

Logicamente da una parabola dialettica. Punto di partenza, mettiamo, l'ignoranza di ciò che è il bambino. Nei tempi antichi si ignorava (ammettiamolo per ipotesi) il bambino. Dopo, dal Rousseau in poi, si cominciò ad accorgersi e a proclamare che bisogna, per educare, conoscere il bambino: e, *in medio stat virtus*, questa posizione era la buona. Infine, si passa all'estremo opposto, e si dichiara che il bambino non solo bisogna conoscerlo, ma che egli è tutto ed il tutto, e tutto su lui gravita e tutto su lui si regola, ed egli è l'alfa e l'omega e il principio e la fine d'ogni cosa. Tale concezione è, appunto, il 'bambinismo'. Che esige, chi ben guardi, non solo un ministero e un

partito del bambino, ma addirittura una filosofia e una teologia e un pontificato del bambino.

« Così va: — scriveva il Lambruschini — chi si è abbattuto ad uscire di strada a mano manca, torce a dritta e cammina e cammina e si trova fuor di strada dal lato opposto ». E proseguiva: « Una volta il concetto direttivo (*in educazione*) si aveva ed era semplicissimo. Un'autorità che comanda; sottoposti che devono obbedire: il sistema tutto dell'educazione scendeva da questo principio come conseguenza irrepugnabile ». È appunto il sistema deplorato e criticato dalla Montessori; il genitore o il maestro « dittatore ». « A un principio assoluto succedette, com'era naturale, un altro egualmente assoluto ed opposto principio: il principio della libera natura. Da lei prima non si aspettava nulla; da lei più tardi si volle tutto... Errore pernicioso non meno del primo » (1). E non è questo appunto il principio montessoriano? No, abbiamo sbagliato: c'è di più. Ai tempi in cui scriveva il Lambruschini non si era ancora pensato che questa libera e pura natura sorgente d'ogni bene si rintracciasse *solo nel bambino*. Si poteva essere « naturalisti » in educazione: non si era ancora « bambinisti ».

Di « bambinismo » ci sono oggi parecchie forme: nè vogliamo certo confondere il montessorismo con altre forme deteriori. C'è, ad esempio, quel bambinismo che vediamo oggi regnare incontrastato in molte famiglie, incautamente confortato da psicologi e psichiatri, e la cui formula è semplicissima: — Si lasci il bambino far sempre ciò che vuole: si accontenti in tutti i capricci; non si intervenga mai, nè con castighi nè con altri mezzi: anzi, egli comandi e i genitori obbediscano. Perchè altrimenti il poverino potrebbe esser vittima di un ' trauma psichico ' (1).

Il « bambinismo » della Dottoressa è assai più scaltro e critico. A coloro che hanno una concezione religiosa della realtà, essa ricorda la figura del Bambino Gesù, nonchè le parole pronunciate dal Divino Maestro sul " se non diverrete come fanciulli, non entrerete nel Regno dei cieli ". Ai laicisti, razionalisti ed atei, asserisce invece che questa della religione è solo la forma « mitica » della verità scientifica (e così può andar d'accordo anche con gli idealisti di tipo hegeliano, solo intendendo per verità « scientifica », quella

filosofica: il che, del resto, per gl'idealisti è ovvio, non riconoscendo essi altra vera « scienza » fuori della filosofia). Maestra nel conciliarsi tutti i pubblici, la Montessori accenna solo di passaggio alla « lotta grande che non è mai cessata » che « provenne dai filosofi e dai religiosi » contro il suo sistema, ma solo per attribuirla a un loro pregiudizio secondo cui essi « attribuivano i fatti che tante centinaia di persone avevano constatato » a opinioni singole della Dottoressa (1).

Certo, questo « bambinismo » ha il vantaggio sull'altro, che invece di dirci semplicemente e grossolanamente: « accontentate il bambino in tutti i suoi capricci », dice, molto meglio: ponete il bambino in condizione di esercitare la sua attività e vedrete cose mirabili. Ma con ciò non fa che spostare da un primo ad un secondo tempo la regola del bambinismo volgare: poichè è certo egualmente che, posto il bambino in quelle condizioni, l'adulto, e anche il maestro deve eclissarsi innanzi ad esso e « sparire »: solo nel bambino splende, pura e bella, senza ruga nè macchia, la legge e la scienza della vita.

La parabola è sempre la medesima. Una volta, negli antichi tempi, si attribuiva importanza solo ai sentimenti e pensieri dell'adulto,

anzi, del « grande » adulto: re, eroe o semidio. La tragedia e l'epopea si rifiutavano di rappresentare altro. Più tardi, sotto l'influsso del messaggio cristiano, si riconobbe che anche l'anima di qualsiasi carbonaio poteva riuscire e riusciva interessante, poetica e adatta alla rappresentazione artistica. Poi, in tempi moderni, la bilancia cominciò a pendere dall'altra parte; il romanticismo tipo Victor Hugo e il verismo alla Zola proclamarono che *solo* l'anima del carbonaio rispecchia la luce: e meglio se è l'anima di un delinquente, di un forzato, d'una prostituta: meglio ancora se è l'anima di un epilettico, di un anormale, di un pazzo. Fantina e Jean Valjean dei *Misérables* ebbero per legittima discendenza la serie zoliana dei Rougon-Macquart: nè si può senza offender le orecchie del lettore dire a qual punto di anormalità e di coprofilia arrivassero gli ultimi, lontani nipoti nei romanzi, per esempio, di un Sartre.

Dunque: prima come oggetto della letteratura e meta dell'educazione, l'uomo nella sua natura regale ed eroica tesa verso l'alto. Poi l'uomo « comune » che aveva pure in sè da combattere per il più difficile regno: quello su se stesso e le proprie passioni. Dopo ancora, l'uomo teso verso il basso o il sub-uomo: il delinquente, il passionale puro, l'anormale. Ma tale uomo, benchè, come dice

S. Tommaso, abbia rinunciato alla ragione, ne ha ancora dei barlumi: scendiamo più basso nella scala psicologica, dove l'uso di ragione non si manifesta: ecco il bambino, ecco il 'bambinismo'. La verità, la bellezza, la salvezza sono nel bambino. Passando attraverso Freud, siamo arrivati al montessorismo.

Il naturalismo della Montessori

Del quale è impossibile, perciò, misconoscere che il carattere fondamentale è il 'naturalismo'. Non perchè la Montessori ignori il peccato originale, non perchè sia « ottimista » alla Rousseau: non perchè nelle sue Case dei bambini ci siano gl'incastri, i campanelli e il materiale brevettato: sibbene perchè l'educazione tutta per lei discende da uno « stato di natura » quale si ritrova nel bambino. « Tutto è buono nel bambino; tutto degenera nelle mani dell'uomo », potrebbe essere la sua versione del celebre detto rousseauiano. L'educazione consiste, insomma, nella scoperta e rivelazione d'uno stato psichico: la mente assorbente o bambinesca, donde per intima necessità scaturisce tutto ciò che è necessario alla perfezione umana. Errore gemello dei due opposti errori così ben criti-

cati dalla Dottoressa: i « totalitarismi » di destra o di sinistra; i quali, in fondo, consistono anche loro nel credere che basti portare al governo uno « stato » prefissato umano: il proletario o il borghese, impersonati nel Migliore e nel Duce, per ottenere l'età dell'oro e la società perfetta. L'età dell'oro montessoriana comincerebbe con la « dittatura del bambino ».

Basta formulare questa concezione per vederne il difetto. Nè l'educazione nè la politica sono così semplici che possano, sia pur dialetticamente, scaturire da una condizione individuale o sociale così come l'acqua scaturisce dalla fonte. L'età dell'oro non si trova nè negli abissi dell'inconscio e del subconscio, nè fra i meandri della psicologia evolutiva, nè entro la dinamica delle costituzioni sociologiche. E il bambino, non più del ragazzo, dell'adolescente o del giovane e dell'adulto medesimo, può essere elevato a ideale e fine dell'educazione, che è universale e va al di là d'ogni limitazione di condizioni, età o fasi psichiche. Si denomini questo fine dai valori dello spirito o dalle proprietà trascendentali dell'ente, è certo che la verità, la bontà, la bellezza vanno insegnate sì, secondo le possibilità psicologiche delle varie età, ma non si esauriscono in esse, nè sono privilegio nativo di alcuna.

*Le verità
degli errori montessoriani*

Ma più facilmente e simpaticamente si giunge alla conclusione se si ricordano, forse, le verità su cui sorge l'errore della filosofia montessoriana. Come sistema pedagogico, il montessorismo, secondo abbiamo detto più volte, non è che una fra le tante forme dell'attivismo pedagogico moderno: il quale, a sua volta, non è che la forma moderna dell'attivismo pedagogico di tutti i tempi. Che l'attività dello scolaro fosse la causa principale del suo apprendimento, è cosa che si sapeva fin dal *De magistro* di S. Tommaso e dalla maieutica di Socrate: ma se questi riferimenti paiono antipatici, diciamo: È cosa che si sa e si mette in pratica in qualunque metodo attivo moderno, dal Dewey al Decroly, al Ferrière, al Dalton Plan, ecc., ecc. Dirò di più: è cosa che si sa e si mette in pratica da quel vigoroso movimento pedagogico che ha rinnovato la scuola elementare italiana e che ora, pur con molte difficoltà, si va diffondendo anche nella scuola secondaria. È cosa che la nostra pedagogia conosce ed ha studiato (compreso il metodo Montessori) ormai si può dire sotto tutti i fondamentali aspetti.

Così le osservazioni, pure interessanti della

Montessori sul potere che ha la mente del bambino nei primi anni, erano non solo note, ma si può dire classiche nella storia della pedagogia moderna dopo il Rousseau: e quale pedagogista ignora che il bambino in tali primi anni acquista, comparativamente, più attitudini e cognizioni che in tutto il resto della sua vita? La Montessori ce lo ha confermato e ha portato il suo contributo alla conoscenza e all'applicazione pedagogica di questa verità: ha fatto bene, benissimo, ma con la miglior volontà possibile non è dato attribuirle qui il monopolio o la priorità.

La « mente assorbente » ! Lasciamo volentieri l'ultima parola in materia agli psicologi. A noi che esaminiamo le cose dal punto di vista della psicologia razionale o filosofica, sembra che la « mente assorbente » sia lungi dall'esser propria solo del bambino, ma che si ritrovi in ogni forma di attività umana. Dal pianista che esegue un concerto al macchinista che guida una locomotiva, tutti hanno imparato l'arte o il mestiere con la « mente cosciente » da principio, ma l'hanno poi passato, per esercitarlo, nella « mente assorbente ». Cioè hanno dovuto cominciare con l'apprendere nota per nota, tasto per tasto, leva per leva, il maneggio della macchina o dell'istrumento, fino a giungere a quella piena scioltezza e abitudine in cui suonare o gui-

dare diventano istintivi e si « assorbe » dall'ambiente (materiale o storico e sociale) solo quel che occorre per eseguir bene o guidar bene. E non è « mente assorbente » quella dello scrittore e del poeta? Quella dello scienziato e del filosofo? Quella del commerciante, del banchiere, dell'uomo politico? Tutti costoro si considerano e sono in possesso dell'attività rispettiva quando appunto la posseggono con tal sicurezza da non dover fare intervenire più la mente cosciente nei particolari della professione, ma da riposare appunto sull'assorbimento immediato del materiale ambiente necessario. Così lo scrittore e il poeta non compongono già solo al tavolino, ma anche passeggiando, mangiando, andandosi a divertire, osservando la gente per la strada, e, in genere, vivendo: « assorbono » così senza neppure accorgersene dall'ambiente quei materiali che poi si trovano già pronti e ricchi nel loro animo al momento di mettersi a scrivere. Così lo scienziato e il filosofo elaborano le loro teorie anche guardando cadere una mela od oscillare una lampada nel Duomo di Pisa: e il commerciante « con un sol colpo d'occhio valuta quando e che cosa comperare o vendere; e il banchiere ha il « fiuto » occorrente per decidere su due piedi se conviene o no fare una determinata operazione finanziaria; e l'uomo politico av-

verte con una specie di « sesto senso » se si possa o no con successo presentare oggi piuttosto che domani una legge all'approvazione della Camera. E si potrebbe continuare per un pezzo, menzionando l'« occhio clinico » del medico, e il senso giuridico e forense dell'avvocato, e l'orecchio del meccanico che solo ascoltando il rombo d'un motore ne intuisce e ripara il difetto, ecc., ecc. Ora, sesto senso, fiuto, occhio clinico, orecchio e via dicendo, non sono altrettanti nomi coi quali s'indica la funzione della « mente assorbente »? E tanto la si indica e si valuta che gl'individui sforniti, o non forniti a sufficienza di tale capacità, li giudichiamo subito inetti o poco atti alla loro professione, o, comunque, mediocri: e, per contro, si stimano e si cercano come « bravi » quelli che ne sono forniti, o ne sono forniti in modo più eccellente degli altri.

La stessa teoria tradizionale che tanto scandalizza la Montessori, circa la mente del fanciullo che è come « molle cera » nella quale indelebilmente s'incidono le impressioni, epperò dell'età infantile, puerile, adolescenziale come la più adatta per apprendere, ci prova come i poteri della « mente assorbente » fossero conosciuti anche assai prima della pedagogia moderna. Chè, anzi, in certi rami della pedagogia applicata e della

didattica, il progresso è consistito nel marciare in senso opposto a quello indicato dalla Dottoressa: cioè nel riconoscere che tale mente esiste e funziona nell'uomo sino a tarda età. Coi metodi moderni si può imparare il violino a cinquant'anni e il greco o l'ebraico a sessanta: cose che si sarebbero ritenute impossibili dalla didattica tradizionale: speriamo che nessuno ci costruisca su una filosofia *gerontofila*, la quale dichiara che solo nei vecchi è la salute dell'umanità.

Universalità del metodo Montessori?

Ed è poi vero che, come sostiene la Dottoressa, il suo metodo sia più « universale » degli altri metodi attivi? Sono leciti dei forti dubbi (1). Se la Montessori, la quale scherza sul fatto che « non vi sono licei col metodo Fröbel » avesse consultato la notissima memoria del Gabelli su *Il metodo d'insegnamento nelle scuole elementari d'Italia* (che risale al 1880) vi avrebbe trovato scritto appunto del metodo Fröbel, così: « Questo metodo si può così ben seguitare anche nelle scuole elementari, che il fanciullo fatto uomo dovrà proseguirlo da sè per tutta la vita ».

Secondo il Gabelli, dunque, non solo licei, ma addirittura università sarebbero possibilissime col metodo Fröbel. D'altro lato, non crediamo che nei licei montessoriani si adoperino gl'incastri, i telaietti e i campanelli. La verità sì è che, come il Gabelli osservava, anche nel metodo Froebel i giochi e i doni non sono « sostanza » ed il « fine », ma « lo strumento ed il mezzo » di « tener desto e alacre lo spirito dell'alunno con la compiacenza di far qualcosa da sè, di sviluppare le sue facoltà seguendo l'ordine della natura,... di trovar la verità da solo piuttosto che regalargliela, o, peggio, imporgliela » (1), come appunto saranno i campanelli, gl'incastri e i telaietti nelle case dei bambini. Ogni metodo attivo contiene in sè i principi generali... dell'attivismo ! È ovvio dunque che non col solo metodo montessoriano, ma con qualsiasi metodo attivo si può orientare una scuola materna, anzi un « nido », come una scuola elementare, secondaria e universitaria (2).

« *Bambinismo* » *montessoriano*
e decadenza

Tornando a quello che dicevamo all'inizio di questo studio, si affaccia spontanea un'idea. La Montessori stessa, abbiamo visto, ricorda che il suo metodo si è andato affermando e diffondendo nel periodo delle due grandi guerre europee: cioè nel periodo in cui, come ben dice e documenta, l'umanità è « vinta e fatta schiava » e lo schiavismo « va crescendo rapidamente e prende forme che non emersero mai nel passato », e, insomma, « niente più è sicuro » (1). Ebbene, un accanito e consequenziario nemico del montessorismo potrebbe accostare questi due fatti in modo molto spiacevole per la Montessori. Questo è il periodo della maggiore e peggiore schiavitù umana: ma è anche il periodo nel quale si è diffuso il metodo Montessori. *Cum hoc, ergo propter hoc*: il metodo montessoriano non sarebbe la causa, o almeno una delle cause, di questo peggioramento? — No, non vogliamo renderci colpevoli d'un tale sofisma; pure, non sarebbe il 'bambinismo' montessoriano proprio uno almeno fra gl'indici di questa decadenza umana? « La conversazione dei fanciulli è l'allegrezza dei vecchi », scriveva Gino Capponi, « i quali quanto più

sentono la propria individualità fuggirsi di mano, e ogni avvenire quaggiù mancare per essi, tanto più cercano di innestare la propria vita cadente a un'altra vita che sorge, ed allevarsi una speranza ». Questo gettarsi verso il bambino come verso un'alba pura e nuova, o verso una condizione primigenia e redentrice d'esistenza, non è uno dei tanti sogni e delle tante utopie con cui quest'umanità in decadenza cerca di consolarsi? O una delle tante pseudo-religioni con cui la stessa umanità, laicizzata e scristianizzata, s'argomenta di colmare il vuoto lasciato dal cristianesimo? E, a proposito, come mai da bambini e fanciulli che per « migliaia d'anni » furono, secondo la Montessori, misconosciuti e maltrattati, anzi, « torturati » nei barbari modi che si son visti, sono venuti fuori uomini e tipi d'umanità, via, diciamo non inferiori certo ai moderni nè per forza di volontà e virtù, nè per altezza d'ingegno, quali già nel mondo greco e romano e, poi, nel cristianesimo e nell'abborrito Medioevo? Come mai l'educazione, così imperfetta, anzi, crudele quale la vede la Dottoressa, ha potuto darci, dai tempi della Grecia e di Roma fino, si può dire, a tutto il secolo XIX, una tempra umana superiore alla presente, e che non avrebbe mai, comunque, toccato quel fondo

estremo di schiavismo dalla stessa Montessori denunciato (1) ?

Rispondere che ciò accade per una sproporzione fra il progresso tecnico e materiale e quello morale, come fa la Montessori, non è rispondere, ma solo ripresentar tal quale il fatto. E perchè, si potrebbe allora domandare, è nata questa sproporzione che non era nata prima, in tanti secoli di storia? Non forse perchè, come dice ancora il Capponi, altre generazioni più spiritualmente vigorose e dirette da una superiore concezione della vita, meglio curavano il proprio sviluppo etico e religioso e potevano confidare, perciò, per educare i figli, nella « efficacia degli esempi » e tenersi certe d'« imprimere in essi una forma colla potenza delle opere »?

Diciamo un'eresia, per la Montessori, formidabile. Il bambino solo in parte « è »: per un'altra cospicua parte « si fa »; anzi, « si fa quello che gli adulti lo fanno ». Il bambino dei tempi in cui la famiglia e la società erano cristiane, era quel bambino che fin da piccolo sapeva sopportare e obbedire, senza « traumi psichici » nè « complessi » freudiani: ma ne veniva fuori un 'uomo' in tutta l'estensione del termine: il bambino di questa nostra apocalittica epoca, è la proie-

zione d'una filosofia e d'una letteratura decadenti: un essere irrequieto, nevristenico e senza spina dorsale, dal quale non può risultare che un 'sub-uomo', preparato precisamente, dopo vane e inconcludenti strappate, a quella « schiavitù » che la Dottoressa ha così bene descritto. E qui poco giovano i metodi pedagogici anche perfetti se non si risale ai « principî ».

Se l'uomo, il padre, l'adulto oggi ha così poca efficacia educativa, questo accade perchè egli ha perduto la consapevolezza che possedeva in altri tempi, d'essere il rappresentante di Dio nella famiglia, nella scuola, nella professione e vita sociale: ha perduto la chiara coscienza del fine al quale rivolgere l'educazione medesima; nè si sente di esigere dal fanciullo (sia pur nelle debite forme pedagogiche), quei sacrifici che sono necessari alla formazione etica e culturale: non si sente perchè ha dimenticato di esigerli anche da se stesso. D'accordo che tutto ciò non è 'sufficiente' a educare, ed occorre una buona metodologia in relazione: ma è 'necessario': e senza questo primo scalino non si sale sul secondo. Non è questione di « metodologia » pedagogica: qui è questione di 'teleologia' pedagogica. E su questo punto la concezione montessoriana, fra illuminista e decadente, mostra la sua insufficienza radicale.

*Il «messianismo»
della Montessori*

E qui vien fuori quel secondo carattere del sistema montessoriano, di cui i nostri lettori già da un pezzo attendono l'annuncio: il « messianismo ». Il metodo Montessori non è un metodo, è una « rivelazione ». La Montessori ricorda sì che esistono altri metodi, come abbiamo veduto: ma rifiuta non solo di discuterli, ma pure di entrare in contatto con essi. E tale atteggiamento diventa (1) nei discepoli (e nel numero di questi bisogna comprendere chiunque insegnì in una scuola montessoriana) addirittura opprimente. « Così ha detto la Dottoressa » e « Così fa la Dottoressa », son per loro gli unici argomenti decisivi. Ma che dico, “ argomenti ”? Non è il loro un argomentare o un discutere, quando parlano con qualcuno: è l'abbassarsi al livello di un povero ignorante cui fanno risplendere la luce di un'assiomatica verità. Che cosa rispondere? In tali casi io soglio chiudere

ogni controversia osservando che la « Dottoressa » non è ancora assurta fra le categorie o i trascendentali e che perciò il suo nome, pur rispettabilissimo e onorevolissimo, non può considerarsi sinonimo del « vero » o del « buono » (1).

Efficienza del metodo

Possiamo, ci sembra, rispondere alle due domande circa il metodo Montessori, con le quali abbiamo iniziato questo studio.

È, in primo luogo, il metodo, tale da risultar più efficiente di un altro, rispetto allo sviluppo nozionale e prassico del bambino e dello scolaro in genere? Una precisa risposta vorrebbe lunghe ricerche sperimentali che qui non abbiamo intrapreso. Accontentiamoci di rispondere come nei nostri

saggi precedenti. Nonostante le osservazioni e critiche che abbiamo colà formulato, il metodo Montessori vale quanto qualsiasi altro metodo « attivo » moderno. Perciò, paragonato alla grossolanità e all'antipedagogia dei metodi, o degli antimetodi prevalenti nella scuola, soprattutto media e secondaria, si può sempre prenderlo in considerazione. Qualcosa è sempre meglio di nulla: di fronte a quella mostruosa macchina di lezioni e di esami ch'è la scuola secondaria, il metodo Montessori parte almeno dal principio di dover conoscere lo scolaro e di suscitare in lui un effettivo lavoro mentale. Benchè, com'è ovvio, anche gli altri metodi attivi abbiano pari diritto di affermarsi e di fare le loro esperienze.

Ma il giudizio va già modificato se si passa dalla scuola secondaria alla elementare. Qui l'uso dei metodi attivi non è davvero una scoperta, nè una novità, come sa chiunque segua una rivista magistrale: vi sono e vi sono da un pezzo maestri, direttori, ispettori che e conoscono e adoperano o promuovono con genialità ottimi metodi: v'è una letteratura pedagogica pienamente informata che segue e rispecchia il movimento: vi è una conoscenza teoretica e pratica della pedagogia in tutte le sue parti, dalla filosofia dell'educazione alla metodologia, che è certo superiore alla mediocre ideologia montessoriana.

Non c'è, invece, un materiale « brevettato »: non si parla a tu per tu con ministri, capi di stato e grand'uomini; non si è inchinati e riveriti nei congressi internazionali: non si suona la tromba nè ci si proclama in possesso di formule infallibili per ricostruire su due piedi la società, nazionale e internazionale, o per abolire le guerre e stabilire la pace perpetua; — se mai, si ha il difetto d'esser troppo modesti e di tenersi nell'ombra, di far dell'attivismo in povertà francescana, consumandovi magari una parte del proprio magrissimo stipendio: ma SCUOLA, scuola attiva, scuola serena, vera scuola, oh, se ne fa, se ne fa tutti i giorni! E qui non diremo che il montessorismo nulla ha da insegnarci, perchè questi maestri sanno che da tutti si può imparare e si deve imparare qualche cosa: ma diremo ch'esso non ha nessun diritto di presentarsi in una posizione di superiorità e di privilegio. E chi volesse imporre la « montessorizzazione » della scuola elementare, peggio poi se d'autorità e per decreti ministeriali o provveditorali, dovrebbe essere apertamente criticato in teoria e decisamente combattuto in pratica.

*Naturalismo
anche nel metodo ?*

Ed eccoci all'altra domanda: il metodo Montessori si è rivelato, nel suo sviluppo, tale da deformarsi secondo pregiudizi naturalistici o idealistici anche nel suo uso didattico? Rispondiamo: in concreto sì. Quel « metodo » si è tanto allargato, nella mente della Dottoressa, da divenire una filosofia e una concezione della vita, quale abbiamo appunto esposto: e poichè è stato insegnato così e propagandato così e presentato così a quanti insegnano in istituzioni montessoriane, non vediamo come sia possibile adoperarlo anche solo didatticamente, senza condividere quella concezione. D'altronde, se nella scuola materna appare possibile un uso del materiale e delle tecniche montessoriane per se stesse, ciò non sembra certo possibile, poniamo, nella scuola secondaria e nel liceo: ove evidentemente, come già dicemmo, non si adoperano gl'incastri o i campanelli. Può un montessoriano essere eretico rispetto al « bambinismo »? Ognuno è in condizione di rispondere senz'altro: no.

Il « montessorismo » è divenuto un ' credo ' filosofico che va necessariamente professato da quanti adoperano, in qualsiasi ordine e grado di scuole, il metodo della Dottoressa. Che si

possa adoperarlo così, in piena innocenza ed ingenuità critica, da chiunque, partendo da qualsiasi altra concezione della vita, si è rivelato, in pratica, tanto assurdo, quanto sarebbe (per tornare a un esempio già arrecato) voler usare il metodo Freinet senza aderire al marxismo materialista. E c'è addirittura, poi, da sorridere, anche se dolorosamente, quando si veggono persone che dichiarano di pensare secondo la filosofia perenne della Scolastica e del Cristianesimo, dichiararsi 'montessoriani' e fervidi seguaci del 'metodo', la cui immanente religiosità rimane, sostanzialmente, quella di un hegelismo appena mascherato, ove il Natale è un 'mito' che attende di compiersi in una superiore rivelazione filosofica o scientifica.

Dobbiamo, dunque, buttar via il metodo Montessori? Proibirne l'uso? Negare gl'innegabili meriti della Dottoressa, la sua passione vivissima per l'educazione e la scuola e la tenacia e abilità non comuni con le quali seppe diffondere le sue istituzioni: lo zelo per la causa di un mondo migliore e di una migliore umanità? Lungi da noi simili idee: alla Montessori spetterà sempre un posto non certo di ultima fila, nella storia della pedagogia contemporanea: nè si vede perchè quella libertà che oggi si concede a cose tanto peggiori e a tanto peggiori teorie, dovrebbe

poi negarsi ai montessoriani. Liberi essi di fondare (coi propri mezzi) scuole secondo le loro dottrine: liberi di renderle sempre più efficaci ed attive: la gara per la scuola migliore è ciò che ogni pedagogista più desidera.

Ma ad ogni tentativo di monopolio, intellettuale o pratico, bisogna rispondere con l'antica e celebre frase attribuita ad Aristotele: *Amicus Plato, sed magis amica veritas.*

LA « LEZIONE » DI MARIA MONTESSORI

Una riflessione preliminare. L'Italia, nella prima metà di questo secolo, ha avuto due sistemi pedagogici di « primo piano »; quand'anche non si voglia dire per se stessi, certo per la risonanza nell'opinione pubblica colta e per la quantità d'inchiostro che vi si è speso sopra. L'uno prende il nome da Maria Montessori; l'altro da Giovanni Gentile. Ebbene, se andate all'estero, tutti coloro che si occupano, comunque, di pedagogia, hanno sentito nominare la Montessori: nessuno, o quasi, conosce Giovanni Gentile, quando non accade (peggio!) che sia noto solo come una personalità politica del famoso « ventennio ».

Se guardiamo, invece, nella nostra letteratura pedagogica di casa, il rapporto s'inverte. Non v'ha giovane speranzoso trattatista che non si fermi a lungo per fare i conti coi due volumi del *Sommario di pedagogia* genti-

liano: pochi, pochissimi, invece, fuor delle pubblicazioni speciali e monografiche, quelli che sentano il bisogno di accennare anche solo al montessorismo. Coloro, poi, che misurano tutto col metro della storia, vi dicono che il montessorismo non costituisce alcuna novità di notevole interesse, poichè, in fondo, altro non è che una fra le tante forme possibili di rousseauismo, di cui, anzi, rafforza i lati naturalistici e positivistici: una specie d'*educazione negativa* intesa nel senso più rigoroso e ristretto. È rimasto Emilio, ma Gian Giacomo ha preso la fuga, per lasciare al suo posto materiale didattico brevettato.

Si direbbe, dunque, che noi abbiamo, da una parte una pedagogia filosofica ipercritica, ed iperstorica, che riempie di sè i libri, ma della quale poi nessuno, in pratica, vuol sapere, e che resta una merce destinata all'esclusivo consumo di pochi cattedratici; dall'altra, una pedagogia piuttosto debole filosoficamente, ma che si è imposta all'ammirazione e alla comprensione di tutto il mondo civile moderno, e, inoltre, ha prodotto, nelle Case dei bambini una serie d'opere paragonabile, per vastità, a quella che scaturì dai movimenti froebeliano e aportiano. Nè vale il ribattere che anche la pedagogia gentiliana ha portato i suoi frutti sul terreno del concreto magistero, colla ben nota « riforma Gentile », per-

chè, anche volendo rendere ad essa i più ampi omaggi, resta sempre da discutere quanto di quella riforma derivi per l'appunto dalla filosofia gentiliana anzichè dalla tradizione umanistica, così fortemente sentita dal pensatore di Castelvetro; e non si possono negare, accanto ai frutti buoni, anche frutti di cenere e tosco come il famigerato abbinateamento di filosofia e storia, o la soppressione, in pratica, della pedagogia dagli istituti magistrali e, in parte, dalle stesse università. Cose le quali, si noti, hanno contribuito non poco ad isolare e « provincializzare » la pedagogia italiana nel mondo contemporaneo; al quale, invece, il montessorismo l'andava affiatando e accordando.

*Pedagogia speculativa
e pedagogia pratica*

Dunque: una pedagogia 'teoretica', la gentiliana, chiusa nella torre d'avorio della speculazione: una pedagogia 'pratica', la montessoriana, dilagante per tutto il mondo civile. La contrapposizione è giusta solo fino a questo punto: se si pensa, cioè, che il successo della Montessori non è dovuto alla sua debole filosofia, ma all'aver essa sentito che la pedagogia è, di per sè appunto, una disciplina 'pratica', il cui compito non è solo

dissertare sull'educazione, bensì ' dirigere ' l'educazione; ossia illuminare sempre meglio il ' fare ' educativo. Altri avranno dissertato e discusso; la Montessori ha ' fatto ' e ' costruito ': ai filosofemi ha risposto colle scuole, cioè colle Case dei bambini; non è colpa sua, anzi, è suo merito, se il mondo moderno ha capito tale linguaggio anzichè le sottili e scaltrite formule dei teorici.

Inoltre la Montessori ha avuto, e si è saputa scegliere e mantenere due circostanze favorevoli. In primo luogo, essa veniva dal mondo della medicina e non da quello della pedagogia; in secondo luogo, ha operato su una scuola non ancora oppressa da leggi, circolari e burocrazie, qual era la scuola materna o infantile. Per il primo punto, la medicina ha superato ormai, anche a costo di una crisi positivistica, la fase in cui si trova tuttora, presso molte nazioni, la pedagogia; mentre il pedagogista è ancora, troppo spesso, nella situazione del medico medioevale o rinascimentale, che dissertava dottamente sulle malattie, citando autori; ma stimava indegno di sè l'intervento positivo sull'ammalato, che lasciava agli inferiori, al cerusico e all'apotecario. La Montessori, dottoressa moderna, trasportò il suo atteggiamento medico in pedagogia: non basta dissertare; occorre intervenire e guarire, cioè educare, e costruire

scuole conformi a criteri pedagogici migliori; e non è questa opera da cerusico o da apotecario, bensì da alto clinico e scienziato. E quanto al secondo punto non aggiungiamo altro; ma vi figurate voi la vita d'una redi-viva Montessori che avesse scoperto, poniamo, metodi nuovi per riformare la scuola media o il liceo?

Eppure, la contrapposizione non esaurisce il caso; fra le nostre due pedagogie, una speculativa e una pratica, una di filosofi puri e una di educatori, corre anche un rapporto, oltrechè d'opposizione, di somiglianza, come tra i famosi « momenti » dialettici hegeliani. Si potrebbe dire, senza scherzo, che il successo della pedagogia montessoriana, in Italia almeno, si deve in gran parte alla pedagogia gentiliana. Come? Semplicissimo. La pedagogia gentiliana ha ottenuto, a sua volta, gran parte del successo in casa nostra, applicando una formula dialettica, irsuta in apparenza, ma molto facile in sostanza, dal momento che la si sia penetrata. Questa: qualsiasi concreto problema pedagogico e didattico vi è negato come « empirico », e vi è risolto ricorrendo all'atto puro dell'autocoscienza spirituale. Che cos'è il comporre? Spirito. E la disciplina? Spirito. E il fanciullo, o lo scolaro? Spirito. Ecc., ecc. Che cosa deve dunque fare il maestro e l'educatore?

Negare ogni regola, ogni metodo ed ogni precettistica, e destare nell'alunno lo Spirito.

Risultato? Per quella strana legge di Gresham che sembra reggere il mondo umano, e non solo quello economico o finanziario, « la moneta cattiva scaccia la buona »: e si può star sicuri che il successo della pedagogia gentiliana si deve proprio a questi suoi aspetti deteriori. Con un tratto di penna il Gentile dispensava maestri, educatori, uomini di scuola, dallo studiare, d'ora innanzi, pedagogia e didattica: bastava che fossero « colti » ed « uomini », eppoi salissero in cattedra e aprissero la bocca, lo Spirito avrebbe parlato per loro. Inoltre confermava i filosofi puri in una convinzione che hanno già anche troppo radicata; che, cioè, la pedagogia sia soltanto una piccola provincia del loro regno, della quale con un'occhiata distratta posson prendere possesso quando si degnino. Ora, ce lo insegna il Manzoni: l'autorità del dotto di professione non è mai tanto grande come quando vuol persuadere gli altri, col peso della sua scienza, di cose di cui son già persuasi. C'è da meravigliarsi, allora, che il gentilesimo abbia messo così profonde radici nella nostra pedagogia che anche teorici di tutt'altra sponda ne ricantano, oggi, fedelmente i dettami?

Ma non si può pensare a tutto! Fatta,

così, piazza pulita della pedagogia e della didattica sotto la scomunica dell' « empirismo », che cosa restava in loro vece? Il vuoto. Ma la natura « ha orrore del vuoto » e corre a riempirlo con qualunque mezzo. Bastò allora che una donna energica come la Montessori presentasse una pedagogia e una didattica, magari inficciate di naturalismo, ma pratiche, fattive, positive, perchè tutto il mondo pedagogico gravitasse intorno a lei, e i plausi salissero alle stelle, e la pedagogia italiana si chiamasse, all'estero, non dal nome del filosofo siciliano, ma dal nome della dottoressa anconitana. Ed ecco come il successo casalingo del *Sommario di pedagogia* ha preparato il successo internazionale delle Case dei bambini.

*L'arte educativa
come « recta ratio factibilium »*

Ed ecco anche la « lezione » che la Montessori c'insegna, e per la quale, io penso, merita non meno gratitudine che per la diuturna opera spesa a pro dell'infanzia. Finchè i nostri pedagogisti « ufficiali » continueranno a baloccarsi colle formule gentiliane e ad inseguire, nelle nuvole, una pedagogia delle quintessenze, il vuoto rimarrà, e la provvida natura lo riempirà con quel qualsiasi mezzo o

mezzaccio che avrà tra mano; e voglia Iddio che non sia mai niente di peggio di quel vago naturalismo con cui la dottoressa inzuccherava le sue dottrine! Sulla sua tomba, da poco chiusa, dobbiamo ringraziare di cuore questa fattiva educatrice per l'energico massaggio da lei operato verso la sonnolenta e nebulosa pedagogia cattedratica nostrana. Mentre altri discutevano se esistesse o meno una pedagogia e spaccavano coscienzosamente il capello in quattro, la Montessori disseminava in tutto il mondo civile le sue Case dei bambini e imponeva al rispetto unanime il nome della pedagogia italiana: infine la stessa pedagogia ufficiale doveva piegarsi innanzi al successo e ammetterla, volente o nolente, nella lista dei « classici »!

Ora, si tratta di sapere se la pedagogia ufficiale vorrà, da noi, intendere e accogliere questo messaggio. Una difficoltà è, certo, costituita dal fatto che l'errore idealistico dal quale è pervasa, non è meno pericoloso dell'errore naturalistico che spunta, qua e là, nel montessorismo e nell'idolatria del fanciullo buono *a priori*, o del fanciullo-messia. L'abbiamo detto: i due errori, nella loro apparente opposizione si uniscono e si convertono l'uno nell'altro; finchè si continuerà, con strano mimetismo, a parlare un linguaggio gentiliano

anche da chi si professa al polo opposto dell'idealismo, si potrà sperare ben poco.

Per superare e l'uno e l'altro errore, bisognerà instaurare un concetto veramente realistico e critico della pedagogia; ch'è poi, chi ben guardi, il solo conforme, sia alla miglior tradizione storica di questa disciplina, sia alle esigenze che s'affermano nei vari movimenti educativi e pedagogici moderni, o, almeno, alla loro « anima di verità »; dalle diverse forme di scuola « nuova » ed « attiva » ai tentativi di « metodi scientifici » e di pedagogia sperimentale. Un concetto, cioè capace di armonizzare pedagogia filosofica e pedagogia scientifica, filosofia dell'educazione e pedagogia sperimentale, in una sintesi in cui il carattere pratico, o piuttosto, pratico-poietico della pedagogia sia chiaramente riconosciuto, e in cui l'educazione sia pensata davvero come scienza-arte, ovvero, per dirla tomisticamente, come *recta ratio factibilium*. Crediamo che il sano « sperimentalismo » della tradizione aristotelico-scolastica possa dire, in questa materia, una parola non certo contraria alle esigenze di tanti pedagogisti moderni.

E, infatti, oggi si parla ogni momento, a proposito o a sproposito, del maestro-artista: ma crepuscolari ideologie estetiche impediscono il riconoscere qual sia il vero carattere

dell'arte, e la riducono a una specie d'attività sensoriale, irrazionale e contingentistica, sulla quale si riaffaccia fatalmente l'arbitrarismo gentiliano: apra bocca il maestro e lasci parlare lo Spirito! Mi pare si possa riconoscere che la Montessori, nonostante il suo naturalismo, abbia il merito d'aver evitato un simile errore. L'arte educativa, in lei, è proprio *recta ratio factibilium*, cioè traduzione poetica di concetti, calati nella realtà del magistero: e l'invenzione dell'educatore non vi è arbitraria spirazione dell'ineffabile, ma attività disciplinata dalle « regole dell'arte », anche se a queste regole come alla visione del « verbum » regolatore fa velo un po' di scientismo positivistico.

Il segreto del successo

Movendo, perciò, dal concetto della pedagogia che abbiamo richiamato sopra (1), non ci par difficile render giustizia alla dottoressa e distinguere il vero dal falso nel suo sistema. Debole, in lei, la visione del « verbum »; cioè la filosofia dell'educazione o teleologia pedagogica: il concetto generale dell'educazione e del suo fine; vigorosa, invece, la determinazione e messa in opera dei « mezzi »

e metodi, o la metodologia pedagogica. La Montessori è riuscita indubbiamente, e qui sta il segreto del suo successo, a mettere in opera una metodologia dell'educazione infantile efficiente e concreta; non è riuscita, o, almeno, non è sempre riuscita a indirizzarla secondo un'adeguata teleologia. Ma quello ch'essa non ha fatto, o non ha sempre e adeguatamente fatto, altri può fare, poichè la metodologia pedagogica non è legata, di per sè, a una preconcezione filosofica sibbene all'esperienza, depurata s'intende dagli *idola*, ivi compresi l'idolo naturalistico e positivistico nonchè quello idealistico. Per non aver fatto queste distinzioni, è accaduto che la discussione sul montessorismo sia spesso riuscita confusionaria; e si sia, ad esempio, accusata la dottoressa di naturalismo per l'uso di determinati mezzi didattici in sè innocentissimi, come gli incastri o i campanelli; o, viceversa, le si sia menato buono il rousseaunismo e il concetto illuministico del fanciullo, che sono davvero pericolosi tarli del suo sistema.

Diremmo, per concludere, che, nonostante la grande differenza degl'intenti e del rispettivo campo di lavoro, nonchè delle due personalità, l'opera della Montessori in pedagogia ci si presenta simile sotto diversi aspetti a quella del Freud in psichiatria. L'uno e l'altra,

« irregolari » e tenuti dapprima in sospetto dalla scienza ufficiale; l'uno e l'altra vittoriosi, poi, sulle ali di un successo internazionale. Debole, anche assai più della Montessori il Freud in filosofia, ma autore di un metodo diagnostico e terapeutico col quale poi tutti hanno dovuto fare i loro conti: risvegliatore, anche lui, mediante un energico massaggio, della scienza ufficiale. Si deve augurare che, come la psicologia e la psichiatria hanno saputo, nei loro più accorti cultori, adoperare il nuovo materiale offerto alla scienza da Freud senza cadere nel « freudismo », così una rinnovata pedagogia sappia servirsi del materiale e metodo montessoriano senza cadere nel « montessorismo ».

Il criterio fondamentale che ispira il metodo Agazzi è stato enunciato, si può dire, da Rosa Agazzi stessa in poche e semplici parole, al principio del suo libro: *Come intendendo il museo didattico nell'educazione dell'infanzia e della fanciullezza*.

« Nell'allevamento umano (molto meglio dire: nell'umana educazione) è ovvio tener presente che possono bensì variare il metodo e i mezzi didattici, non già un principio fondamentale che stabilisce la precedenza del concreto sull'astratto ».

« Più i concreti di cui ci serviamo si avvicineranno alla vita reale, più efficace sarà la lima intenta a smussare le asperità istintive dell'educando. Si è creduto da alcuni che soltanto l'esercizio sensoriale potesse avere la virtù di aprire l'intelligenza e di affinare lo spirito. C'è però chi si ricrede e trova che non è vano creare intorno al bambino un ambiente il quale s'accordi colla vita do-

mestica e sociale, fonte, questa, inesauribile di mezzi educativi » (1).

Sviluppare il fanciullo con una educazione puramente sensoriale, isolandolo artificialmente dalla vita sociale e domestica, è il sogno dell'*Emilio* e di Gian Giacomo Rousseau: « ricredersi » come l'Agazzi dice, e restituire alla vita sociale e all'ambiente domestico, alla scuola e alla famiglia la loro altissima funzione educativa, rappresenta, un po', la legittima reazione di tutta la più sana pedagogia moderna al rousseaunianesimo: una reazione che va dalla Necker al Pestalozzi, al Girard, al Lambruschini. Senza saperlo, o, meglio, senza aver pensato a giustificare questo suo concetto in maniera critica e riflessa, l'Agazzi ha messo la mano proprio su uno fra i più importanti e difficili problemi della educazione moderna.

Precedenza del concreto sull'astratto

« Precedenza del concreto sull'astratto ». Va bene. È, ancora, il principio fondamentale che ispira il metodo intuitivo: principio che possiamo già trovar formulato, a dir

poco, in Comenius. Ma poi, questo principio, come va inteso? E che cosa significano esattamente quel « concreto » e quell' « astratto »? Ecco lo sforzo ormai secolare della pedagogia moderna, per determinarlo. Il « concreto » significa forse il « sensibile »? Allora siamo sulla via del naturalismo sensistico e del positivismo. Invece, l'Agazzi, pur concedendo all'educazione sensoriale l'importanza che le spetta, si rifiuta di ammettere una sua priorità assoluta ed esclusiva. Piuttosto che assumere come criterio i sensi, assume la « vicinanza alla vita », per definire quei « concreti » dai quali l'educazione infantile prende le mosse: quei concreti che debbono « smussare » le « asperità istintive » dell'educando.

Se non c'inganniamo, questo è appunto il criterio da noi accennato quando parlavamo del metodo Montessori. Non basta che vengano offerti all'esperienza infantile dei contenuti sensibili: occorre che essi siano offerti in quelle forme e in quell'ordine che la vita stessa presenta: sia pure allo scopo di allontanarsene gradatamente, verso l'ordine superiore della cultura.

Problema, noi lo sappiamo, molto importante, poichè dalla necessità di ordinare intorno ad alcuni punti stabili di riferimento le molte e varie percezioni che la vita offre,

ha inizio appunto la prima vera e propria educazione del fanciullo.

Ora, come viene fatto o, per essere più precisi, *iniziato* quest'« ordine » nel metodo Agazzi? Con un espediente tanto semplice da parer volgare a chi non ne abbia meditato le intime e profonde ragioni. È il sistema dei « contrassegni ». Tutti gli oggetti che servono, nell'asilo, alla vita comune dei bambini: grembiuli, portapanni, asciugatoi, ecc., ecc., vengono contrassegnati, anzichè con un numero o con altro segno convenzionale, con la immagine di un oggetto. Intorno a queste immagini e gli oggetti corrispondenti si svolge tutta una graziosa e simpatica scena di vita pratica. Ogni bambino più grandicello ne ha uno più piccolo in custodia: e fra le altre mansioni che deve sbrigare, ha questa: mostrare al suo pupillo l'oggetto (reale) corrispondente al contrassegno, fargliene ripetere il nome, insegnargli a riconoscerne l'immagine su tutti gli oggetti di sua proprietà. Così si compie nella mente del bambino più piccolo, un duplice passaggio: dalla cosa al nome e all'immagine (contrassegno) e da questa all'ordinamento di tutti gli oggetti di suo uso o di sua proprietà sotto il segno di quell'unica immagine.

In un secondo momento il bambino, uscito dalla tutela del più grandicello, riceverà lui,

direttamente, l'oggetto prima e l'immagine poi, dalla maestra; finchè in un terzo momento, fatto ormai « grande » anche lui, dovrà esercitare a sua volta la funzione di tutore coi bambini più piccoli.

Come sono fatti, questi contrassegni? È noto. L'Agazzi ne stabilisce tre tipi; rispettivamente per la prima, la seconda e la terza sezione, cioè per tre gradi progressivi e differenti tra loro di sviluppo dello spirito infantile.

I contrassegni della prima sezione, per i più piccoli, sono costituiti da oggetti vari. Pera, fiore, ruota, frusta, dado, farfalla, cappello, foglia, ecc., ecc. I contrassegni della seconda sezione sono utensili e oggetti tolti dalla vita pratica. Secchio, catinella, imbuto, pentola, bottiglia, sedia, badile, scodella, forchetta, cucchiaino, ecc. I contrassegni della terza sezione (eccoci finalmente!) son costituiti da punti, linee e figure geometriche. Un punto, due punti, linea in piedi, linea coricata, linea pendente, linea curva, linea spezzata, angolo, quadrato, rettangolo, triangolo, circolo, ecc., ecc.

È chiaro: ed è proprio come già dicevamo parlando del metodo Montessori. L'interesse del bambino in un primo tempo va non alle forme geometriche, ma alle cose: fiori, frutta, piante, animali, oggetti che servono a usi

vari della vita comune: oggetti ai quali l'attenzione del fanciullo si rivolge non per altra ragione che per questa: che gli sono piaciuti e lo hanno gradevolmente colpito la prima volta che li ha incontrati. È un peccato che la difficoltà di riprodurne ad ago le figure sui capi di corredo abbia indotto l'Agazzi a togliere dai suoi contrassegni il cane, il gatto, il bue il cavallo, ed altri animali ai quali va spontaneamente la simpatia infantile. Del regno animale sono rimasti fra i contrassegni solo la farfalla, il pesce, il ragno e la biscia. Ma, in compenso, tutti gli altri oggetti sono mirabilmente intonati alle simpatie del bimbo. Ci sono la palla, il carretto, il campanello, la tromba, le ciliege, la pera e la mela che parlano un po' alla sua innocente ghiottoneria, un po' al suo istintivo bisogno di moto e di frastuono. Ci sono la casa, il letto, la camicia, la scarpa, la bavaglia, che gli ricordano i fatti più importanti della sua vita domestica. Ci sono la chiesa e la stella che rappresentano i suoi primi slanci verso l'infinito. Insomma, per dirla in poche parole, c'è tutta una piccola enciclopedia del sapere infantile che è — come l'Agazzi ha ben veduto e saprà ricordare anche ad altro proposito — un sapere la cui unità è costituita, in un primo tempo, solo dall'istinto della « collezione », ch'è un metter da parte,

coll'esclusivo intento di rivederli pel proprio piacere, gli oggetti che hanno colpito la nostra immaginazione e stimolato la nostra curiosità.

*L'ordinamento
dell'esperienza infantile*

Ma come questi oggetti così svariati e le immagini relative possono servire per iniziare quell'«ordinamento» dell'esperienza infantile che nel metodo Montessori è affidato agli apparecchi e nel metodo fröbeliano al geometrismo dei doni? Il buon senso e lo squisito tatto dell'educatrice hanno reso alla Agazzi miglior servizio, forse, di quel che avrebbe fatto una vasta cultura scientifica e filosofica. Invece di escogitare simbolismi o di cercare in qualche recondita legge delle cose la ragione che giustificasse la scelta di alcuni oggetti a centro e punto di riferimento per tutti gli altri, l'Agazzi ha domandato alla stessa vita pratica e sociale dei bambini di stabilire il legame fra la molteplicità caotica delle percezioni e l'unità organica del loro ordine. L'abbiamo visto: è l'idea della « proprietà », idea così pronta a sorgere — checchè si dica in contrario — nella mente infantile, quella che compie il passaggio. Il contrassegno è pel fanciullo l'indice che l'oggetto

contrassegnato appartiene a lui: ecco dunque una buona ragione per interessarsene attivamente. E l'esercizio viene da sè: oltre allo scoprire il nesso fra la cosa e l'immagine, il fanciullo impara a servirsi dell'immagine come filo conduttore intorno al quale vengono spontaneamente ad aggrupparsi gli oggetti che servono al suo uso: come unità intorno alla quale si organizza la molteplicità. Unità, se si vuole, in certo senso, artificiosa e convenzionale: ma d'un artificio e d'una convenzione che, mentre permettono lo stesso di iniziare comunque un ordinamento dell'esperienza infantile, rispettano i veri interessi del fanciullo per le cose, e non sforzano la sua capacità costringendolo di primo acchito a un salto pericoloso verso le qualità e le forme pure. D'altronde, si tratta di un sano artificio che non introduce nella mente del bambino alcun errore da doversi più tardi correggere: poichè il contrassegnare degli oggetti con un segno convenzionale, se non corrisponde ad una qualità effettiva degli oggetti stessi, corrisponde però a un bisogno circa il loro uso che è realmente sentito e soddisfatto anche nella vita sociale degli adulti.

L'Agazzi può quindi, con molta ragione, sostenere che il contrassegno, nella sua apparente futilità, rappresenta « *il principio di una vita basata sull'ordine, dalla quale lo spirito del*

bambino prende le mosse per un pratico, salutare orientamento ». Rappresenta anche di più: è il primo stimolo ad una organizzazione dell'esperienza sensibile infantile libera da schematismi e rigidzze.

Dalle cose alle qualità

« Nell'educazione infantile — scrive la Agazzi — suolsi dare importanza eccessiva alla conoscenza dei colori; un bambino di sei anni che ancora non sappia distinguere un colore dall'altro, arrischia di passare per un piccolo idiota.

« ... Per conto mio non ho mai capito perchè si debba tanto insistere sulla lezione delle polverine colorate sciolte in acqua. Non è meglio portare l'occhio del bambino nel campo della vita pratica? Nella natura e nell'industria, quante applicazioni di colori e di quelle gradazioni che l'educatrice si sforza a far ritenere e disporre limitandosi al suddetto esercizio !

« Ecco il colore giallo, e giallo è pure il limone, ma vediamo quante altre cose e materie nella vita imitano nel colore la veste del limone: carte, tessuti, vetri, perle, trucioli, veli, sete, fiori, fili, foglie, bottoni, ecc.

E così dicasi del colore rosso, del verde e di tutte le tinte su cui l'occhio si posa » (1).

Anche qui, come nell'invenzione dei « contrassegni », l'Agazzi, guidata dalla esperienza e dal suo retto senso di educatrice, scopre, senza troppo apparato critico, quel principio d'una « gradazione » sanamente intesa che è, per dirla con una celebre frase rosminiana, il « principio supremo della metodica ».

Perchè si deve dare troppa importanza alla conoscenza dei colori? Il colore considerato per se stesso è già una « qualità » pura: qualcosa che richiede, per essere affermata, un notevole sforzo di astrazione. La lezione delle polverine colorate sciolte nell'acqua ha il solito inconveniente; pretende di fissare l'attenzione del fanciullo su pure e semplici qualità, capovolgendo il naturale processo della conoscenza sensibile che va dalle cose alle qualità e non dalle qualità alle cose.

Perciò la Agazzi, genialmente, anzichè dare il colore isolato, presenta una serie di oggetti colorati attraverso i quali, cogliendo costantemente un determinato colore, gli alunni siano condotti a poco a poco a « isolarlo ». Limone giallo, carte gialle, tessuti gialli, fiori

gialli, fogli gialli, ecc., ecc. E così col verde, col rosso e via dicendo.

« ... Serviamoci... delle cose che nella vita sono innumerevoli ed attraenti. Perchè il bambino rivede con gioia cose e immagini? Perchè hanno la virtù di stimolare il suo cervello. Guardare una mostra di colori è bello, ma per poco; ciò che è ginnastica del pensiero ci è dato dall'osservazione delle cose, mercè le loro qualità di forma, di colore, di sostanza, di uso » (1).

Che cosa pensa l'Agazzi della « gradazione »? Della gradazione non come principio metodico, ma come esercizio di scelta e ordinamento delle qualità sensibili, oggi messo tanto in voga dal metodo montessoriano? Naturalmente l'Agazzi, coerente anche in ciò a se stessa, si accorge che la gradazione, lungi dall'essere un punto di partenza, è, per il bambino, un punto di arrivo, e neanche troppo facile a raggiungersi. « Chi educa l'infanzia sa benissimo che i sensi del bambino trovano difficile il fatto della gradazione: sto per credere che certi bambini non la sanno affatto percepire ».

E si capisce. Anche qui non bisogna confondere. C'è una « gradazione » che riesce facile e spontanea, perchè s'identifica con la

percezione stessa degli oggetti e delle loro qualità, che, com'è ovvio, non possono essere percepiti se non in quanto li distingue in qualche modo gli uni dagli altri: e distinguere così è già, in certo senso, « graduare ». E c'è una gradazione che riesce difficile e complicata perchè si rivolge — sia pur solo nel campo sensoriale — esclusivamente alle *relazioni* fra gli oggetti e le qualità, che sistema in una serie più o meno vasta e complessa.

« Se per “*gradazione*” intendiamo “*ordine*” e consideriamo l'esercizio come simbolo di coordinazione fra le cose, allora esso ci si presenta in tutta la sua utilità. Se invece ci proponiamo il vasto programma di far conoscere ai varî sensi una gamma di sensazioni, parmi che si entri in un campo di stucchevoli prove per nulla consoni all'età dell'educando » (1).

Poichè una « gamma » di sensazioni è già la gradazione nel secondo significato: la gradazione che implica la capacità di isolare in se stesse le qualità sensibili e di maneggiarle così isolate: capacità che sarà, se mai, l'ultimo, più completo grado finale e non il grado iniziale della educazione infantile.

Perciò la Agazzi, con la Montessori o, meglio, prima della Montessori, prepara la

gradazione col far osservare al bambino oggetti identici fra di loro salvo che nella qualità variante. Ma l'esercizio è realizzato da lei nella solita maniera molto più concreta. Non sono gli apparecchi rigidamente predisposti: sono gli *oggetti* veri e propri, gli oggetti vivi e interessanti che il bambino ha « collezionato » quelli che devono servire allo scopo. Sacchetti, bottoni, conchiglie, scatole, palle, tubetti, bottigliette, vasetti, bomboniere, carte, utensili di casa, indumenti, ecc. La Agazzi ha preparato tante scatole di oggetti uguali in tutto il resto, ma differenti ora nel colore, ora nelle dimensioni, ora nella materia, ora nella forma, e poi, gradatamente, in alcune e, infine, in tutte queste qualità.

Ecco, ad esempio, per quello che riguarda la varietà nella materia, tante palle uguali: una di legno, una di vetro, una di osso, una di gomma, ecc.: tante scatole di cartone, di legno, di latta; tanti bottoni di osso, di velluto, di madreperla; e via via, tanti tappi, tante forcelline, tanti gomitoli, ecc. ecc. Ma qualunque sia il materiale volta per volta adoperato dalla Agazzi, quello che è luminosamente e incontestabilmente vero, è il principio. Posto il quale, il metodo agazziano realizza un vecchio ideale tante volte perseguito invano da educatori come Pestalozzi e Fröbel. L'esercizio della gradazione così con-

cepito ognuno lo può fare da sè, a casa propria. Tappi e forcelline e gomitoli e bottoni e scatole ce ne sono in tutte le case: e i volenterosi genitori, con un po' di pazienza e pochissima spesa possono metter su in breve tempo una vera e propria... scuola materna agazziana. In tal modo l'educazione infantile dalla scuola tende a irradiarsi nella famiglia: e la madre intelligente, se non può, certo, far sempre tutto da sè, può almeno riuscire quella buona e illuminata collaboratrice e preparatrice insieme dell'educazione scolastica e prescolastica che Pestalozzi e Fröbel auspicavano.

Ecco, per esempio, un esercizio che molti hanno fatto e visto fare senza sospettarne il valore. Si tratta della gradazione della grandezza, e bisogna mettere in mano al fanciullo delle cose molto « rimpicciolite » rispetto alle loro dimensioni normali. Orbene, chi non vede che sull'interesse suscitato da questo esercizio si fonda, in gran parte, l'interesse che ha il bambino per certi balocchi? Gli utensili di casa e i mobili minuscoli ad uso delle bambole, le automobili, i treni, gli aeroplani, i cagnolini, i gattini, ecc., riprodotti in proporzioni ridottissime assorbono il fanciullo in lunghe contemplazioni. Il che mi fa pensare — sia detto fra parentesi — non esser affatto nel vero coloro che con-

dannano l'uso dei balocchi, i quali invece, saputi usare, costituiscono un materiale didattico eccellente.

Volete fare, in casa, un altro esercizio, assai più difficile, perchè verte sulla memoria delle cose e delle immagini? Eccovi l'esercizio dell'« appaiamento ». Comprate dal tabaccaio una serie di cartoline due a due riproducenti la stessa immagine o veduta, mescolatele, e lasciate che il bambino riconosca le eguali e le rimetta insieme due a due. Il medesimo esercizio può farsi con scatolette, con palline, con tazzine da bambola, con cartine colorate da cioccolatini e via dicendo: può farsi — se i... moralisti non ci trovano nulla da ridire — con un mazzo di carte da gioco.

O preferite l'esercizio della gradazione fatto sulle forme? Ecco la sfera e le cose rotonde: palla, noce, gomitolo, ciliegia, arancia, mela, ecc. Ecco il cubo: scatola, alcune zollette di zucchero, certi saponi, macinino del caffè, ecc. Il cilindro, bottigliette, agoraio, manico, bicchiere, candela, rocchetto, ecc. Il rettangolo: cornice, lavagnetta, vassoio, uscio, asciugatoio, busta, borsetta, cartolina, ecc. Il circolo: anelli, bottoni, monete, piattini.

Vien fatto, insomma, quando si considera questa incredibile fecondità e ingegnosità di applicazioni del metodo Agazzi; vien fatto

di pensare che se soltanto noi, genitori appartenenti alle classi colte ed « intellettuali », sapessimo guardarci di torno e disciplinare un poco i giuochi e le occupazioni dei nostri fanciulli, l'educazione infantile in capo a pochi anni avrebbe compiuto una vera e propria rivoluzione.

Il « segreto »
di Rosa Agazzi

Sulle pagine della rivista *Pro Infantia* (1), Rosa Agazzi ha ridetto, or non è molto, il suo « segreto ». Ce lo avevano rivelato già studiosi e ammiratori del sistema: ma piace più sentirlo raccontare da lei, con quella semplicità senza pretese che, nei suoi scritti, è quasi commovente. La maggior scoperta agazziana ha per madre, come tutte le innovazioni pedagogiche geniali, la natura, ossia la spontanea inclinazione del fanciullo. Una di quelle spontanee inclinazioni che fanno disperare, talvolta, le mamme e i babbi, e che l'arcigna pedagogia di certi tempi e di certe scuole aveva irrevocabilmente condannato. Chi non sa che il fanciullo ha l'abitudine di cacciarsi nelle tasche tutto quello che trova?

E chi di noi non ha subito, nelle scuole elementari, qualche severa ispezione seguita da una buona ramanzina, nonchè dal sequestro immediato di quei gingilli... tascabili ai quali tanto spesso chiedevamo un sollievo durante le aride e cattedratiche lezioni di certi maestri?

Stanca di frugar tasche e di metter da parte chiodi, castagne, sassolini, gusci di noce, tappi, bottoni, palline, scatolette ed altra simile mercanzia, la Agazzi ebbe un'idea. Il museo didattico della sua scuola (materna) si riduceva a ben poca cosa: una bamboletta con la veste appiccicata al corpo; il secondo e il terzo dono di Fröbel; un mazzo di birilli. Non era davvero un gran bel museo. Perchè non sostituire, allora, a quella decorosa miseria, la inesauribile ricchezza che scaturiva dalle tasche dei bambini?

« Fu l'incontro di due chiodi che mi aperse uno spiraglio. Li avevo intravveduti in quel mucchio di cianfrusaglie e di rottami. Erano di uguale spessore, ma molto diversi per lunghezza.

« Dopo averli domandati in prestito al possessore, figurarono nella mia lezioncina sul contrapposto « *lungo - corto* » accanto a due matite e a due corde che mi ero portata.

« Quando poi li chiesi in dono, mi accorsi che il bambino possessore, raggianti di

gioia, era divenuto oggetto di ammirazione fra i compagni ».

Più tardi i rottami stessi trovati nelle tasche dei bambini offrirono occasione ad uno dei più interessanti esercizi agazziani: confronto fra *cose intere e cose rotte*.

Gli esercizi sulla *materia* onde son fatte le varie cose seguirono spontaneamente: « Chi di voi ha un pezzetto di ferro da regalarmi? E gomma ne avete? Chi ha il babbo che fa il calzolaio? ecc. Vuoi domandargli per piacere qualche pezzettino di cuoio per me? ». Di qui vennero i famosi « cartoncini » agazziani, sui quali è fissato un oggetto e, accanto ad esso, la materia di cui si compone (bottoni di osso - osso; reticella di ferro - ferro; scatoletta di legno - legno, ecc., ecc.). Di qui anche quelle graziosissime scatole di oggetti in serie, tutti composti della medesima materia (esempio: palla, minuscolo tavolino, sedia, cornice, secchia, panchetta, ecc.; tutti di *legno*) che mostrano tanto bene al fanciullo i vari usi cui la materia può esser piegata dall'industria umana; e gli aprono la mente a intender per la prima volta l'importanza e la dignità del lavoro.

« Non tardai a scoprire che mercè il lavoro manuale avrei potuto allargare la sfera di cooperazione di vari mezzi didattici, in ispecial

modo di quelli che si presentano sotto forma di esercizio individuale ».

E il « lavoro manuale » della Agazzi non è già quel compassato e stilizzato « lavoro » che si imparava una volta nelle scuole normali. E ben se ne rende conto chi solo scorre con l'occhio i numerosi esercizi descritti ne *L'arte delle piccole mani*, il prezioso libretto dove la Agazzi ha condensato il meglio della sua lunga esperienza in questa materia. Libro che, anch'esso, dovrebbe essere conosciuto, non solo dalle maestra di scuola materna, ma letto e diffuso nelle famiglie, fra i padri e le madri delle classi più colte, ove l'educazione infantile è, spesso, così deplorabilmente trascurata. Scegliamo un esempio fra i tanti: i lavori « a strappo », che richiedono, per essere eseguiti, poco più di un foglio di carta e l'abilità delle dita, sono, più che una applicazione, una continuazione e uno sviluppo originalissimo di certi esercizi che nel giardino fröbeliano, eseguiti in maniera troppo compassata e con una gradazione esageratamente rigida, presto erano finiti nella solita pedanteria della « lezione ». E, inoltre, questi lavori rispondono mirabilmente alla psicologia del fanciullo che, fino dai primissimi anni della sua vita, manifesta una grande simpatia pei bei fogli di carta che si lasciano

strappare e ridurre in piccoli pezzi dalle irrequiete manine.

*Aderenza
allo sviluppo del fanciullo*

Non sarebbe possibile, qui, senza allargare troppo i limiti del presente studio, entrare in un altro vasto campo dove pure il metodo Agazzi ha innegabilmente grandi meriti: vogliamo parlare dell'educazione estetica, soprattutto linguistica e musicale. Ma mi accorgo di essermi avvicinato, senza volerlo, a definire il metodo Agazzi come quello che si distingue da ogni altro metodo, specialmente per la sua, bene intesa, « popolarità »; per la facilità, cioè, con la quale può essere adoperato da qualunque educatore intelligente senza impiego di costosi apparecchi e senza bisogno di condizioni materiali privilegiate. Il metodo Agazzi ha un grande avvenire nel campo dell'educazione infantile e dell'educazione familiare, tanto bisognosa, quest'ultima, d'esser curata e rinnovata. Ma non vorrei che questa lode meritatissima potesse da qualcuno esser fraintesa. La « popolarità » del metodo Agazzi e la sua facilità nell'ordine materiale non sono, comunque, il frutto d'un rimpicciolimento, nè d'una geniale trovata per diminuire le preoc-

cupazioni economiche di coloro che fondano o mantengono in vita gli Asili. Al contrario, essa è il frutto di un'aderenza mirabile alla vita e di una esattissima conformità allo sviluppo spirituale del fanciullo, quale effettivamente si compie, nella famiglia e nella società. I metodi artificiosi, quelli sì hanno bisogno d'un grande apparato e d'un ambiente accuratamente predisposto che corregga in qualche modo, con l'abbondanza degli strumenti materiali, l'insufficienza dei principi sui quali si fondano. Ma i metodi che colgono effettivamente le leggi ond'è regolato lo sviluppo dello spirito umano nell'educando son sempre, di necessità, semplici e popolari: spesso non fanno altro che esprimere, con più elevata e riflessa coscienza, ciò che l'esperienza e la tradizione hanno già insegnato. La genialità del metodo Agazzi sta tutta nell'aver capito quel principio del quale già avevamo parlato, a proposito del metodo Montessori: nell'aver capito, cioè, che la conoscenza sensibile, nel fanciullo, parte dalle *cose* e solo dopo e gradatamente si eleva alle qualità e alle forme. Principio facile a formularsi, ma difficilissimo a scoprirsi, come dimostrano tante poderose teorie moderne della conoscenza che non l'hanno capito, e lo negano e lo misconoscono grossolanamente. Illuminata da questo principio, la

Agazzi è penetrata nei primi giuochi del fanciullo, ne ha visto la storia e, in accordo col *folklore* e con la tradizione, ha costruito, nella maniera più semplice e feconda possibile, la sua scuola per l'infanzia.

Nelle pagine, quasi autobiografiche, che abbiamo citato prima, la Agazzi ha alcune espressioni, più malinconiche che amare, verso coloro i quali « non si rassegnano a credere come un'umile maestra d'asilo abbia potuto avere idee proprie ed escogitare nuovi mezzi didattici ». Purtroppo, il numero di costoro è grande in ogni tempo, perchè è grande in ogni tempo il numero di quelli che antepongono la novità, il chiasso ed il rumore, alla verità. Se dal suo umile e pur grande lavoro la Agazzi levasse lo sguardo alla storia dei sistemi filosofici che hanno dominato la storia umana, vi scorgerebbe ancora la stessa vicenda. Non val dunque la pena di turbarsi, perchè l'onda mutevole della opinione fugge ora in un verso ed ora nell'altro, senza, d'altronde, poter scalfire nemmeno d'una linea i blocchi granitici della verità e della scienza; proprio come le onde marine lambiscono capricciosamente il piede della montagna che protende verso il cielo la maestosa impassibilità delle sue cime.