

L'educazione cosmica di Maria Montessori: alle origini di un progetto ancora oggi attuale

Rossella Raimondo¹

Sommario

Com'è noto, la pedagogia di Maria Montessori, all'inizio del secolo scorso, realizza un cambiamento radicale nel rapporto dell'insegnante con gli allievi: educare significa fornire gli strumenti affinché il bambino sviluppi al meglio la propria personalità nell'autorealizzarsi insieme agli altri. Il presente articolo focalizza perciò l'attenzione sul progetto di educazione cosmica che Maria Montessori elabora e sperimenta durante il periodo da lei vissuto in India, rivolto ai bambini dai 6 ai 12 anni. Vengono poi rintracciate alcune derivazioni delle riflessioni montessoriane nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012. Queste ultime riprendono infatti quanto Montessori ha sempre sostenuto, ovvero l'importanza di non scindere l'alfabetizzazione culturale di base da un'educazione ai principi della convivenza civile, fornendo gli strumenti necessari a un pensiero e a un agire autonomi, consapevoli e responsabili nei confronti dell'intero cosmo.

Parole chiave

Educazione cosmica, Formazione degli insegnanti, Il compito cosmico, Cittadinanza attiva.

¹ Professoressa associata, Dipartimento di Scienze dell'Educazione «Giovanni Maria Bertin».

Maria Montessori's Cosmic Education: The origins of a still-relevant project

Rossella Raimondo¹

Abstract

As is well known, Maria Montessori's pedagogy, at the beginning of the last century, brought about a radical change in the teacher's relationship with her pupils: educating means to provide the tools for the child to develop his or her personality to the full in self-fulfilment with others. This article therefore focuses on the Cosmic Education project that Maria Montessori elaborated and experimented with during the period she lived in India, and which was aimed at children aged 6 to 12. Some derivations of Montessori's reflections are then traced in the 2012 National Directions for the Curriculum for Preschool and First Cycle Education. In fact, the latter take up what Montessori has always maintained, namely the importance of not separating basic cultural literacy from education to the principles of civil coexistence, providing the necessary tools for autonomous, conscious and responsible thinking and acting with regard to the entire cosmos.

Keywords

Cosmic Education, Training of Teachers, Cosmic Task, Active Citizenship.

¹ Profesor asociado, Departamento de Ciencias de la Educación «Giovanni Maria Bertin».

La formazione dell'insegnante alla base della pedagogia montessoriana con l'avvento del Novecento

La formazione degli insegnanti costituisce una delle questioni centrali nel pensiero di Maria Montessori, di cui immancabili sono i riferimenti nei suoi scritti da *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini* del 1909 agli ultimi testi, pubblicati a cavallo degli anni Quaranta e Cinquanta, volti all'elaborazione di nuova proposta educativa per i bambini dai 6 ai 12 anni, sviluppata attorno al concetto di «educazione cosmica».

Proprio dalla consapevolezza delle criticità e dei limiti presenti nella formazione delle maestre e dei maestri del tempo, acquisita nei primi anni del Novecento, durante le esperienze come docente di Igiene e Antropologia presso l'Istituto Superiore di Magistero femminile, nonché presso la Scuola Pedagogica di Roma (allora Corso di perfezionamento per i licenziati delle Scuole Normali), avrebbe preso il via l'elaborazione del «nuovo metodo» pedagogico che l'avrebbe resa celebre in tutto il mondo. Con molta chiarezza, già nel 1909, Montessori sosteneva infatti che la «preparazione dei maestri» sarebbe dovuta andare di pari passo con la «trasformazione della scuola».¹

Come è stato sottolineato, nell'ambito dell'attivismo pedagogico (che per diversi aspetti la avvicina a John Dewey), Montessori fu la più impegnata a delineare con accuratezza i comportamenti, le funzioni e le caratteristiche che avrebbero dovuto assumere gli insegnanti delle sue scuole (Tornar, 2019), proponendo un cambiamento radicale nel tradizionale rapporto alunno-insegnante.

Contro l'idea dell'insegnamento, inteso come mera trasmissione di nozioni e contenuti, secondo tempi e obiettivi rigidamente prestabiliti, Maria Montessori riteneva innanzitutto che l'insegnante avrebbe dovuto assumere un ruolo di guida e di mediazione con l'ambiente, basato sul principio dell'autonomia del bambino e su un approccio da lei stessa definito «di non intervento» (Montessori, 2022a, p. 114).

Ne *La scoperta del bambino* (opera pubblicata nel 1948), due interi capitoli sono dedicati alle caratteristiche della maestra montessoriana che viene considerata il «punto di collegamento tra il materiale (gli oggetti) e il bambino» (Montessori, 2017, p. 167); in altre parole il suo compito è quello di preparare attorno a lui un ambiente adatto, valutando le attività e i materiali didattici che corrispondono al suo sviluppo di apprendimento, in modo che possa instaurare una relazione positiva con ciò che lo circonda (Ramachandran, 2022, p. 148); occorre quindi accendere il suo interesse tramite la presentazione di un materiale alla volta, che deve svolgersi sempre con il suo consenso, rispettando i suoi tempi e lasciando infine a lui la libertà di scelta.

¹ «La preparazione dei maestri è necessario che sia contemporanea alla trasformazione della scuola» (Montessori, 2017, p. 21); «Non vale preparare un nuovo maestro, se non si trasforma la scuola» (Montessori, 1909, p. 88).

«Un buon insegnante è colui o colei che riesce ad aprire le strade per fornire al bambino i mezzi che cerca, che sa richiamare il suo spirito» (Ramachandran, 2022, p. 149), scrive sempre la studiosa, in accordo con il principio-cardine della sua pedagogia fondata sul rispetto della sua dignità come persona (Galeazzi, 2006), nella convinzione che egli abbia già in sé un «maestro interiore» che lo orienta nel suo sviluppo (Providenti, 2005).

All'interno di una relazione paritetica tra insegnante e allievo, in cui sono banditi premi, punizioni, coercizioni e l'affermazione dell'autorità dell'adulto solo in quanto adulto,² fare lezione diventa sinonimo di sostenere il bambino a orientarsi di fronte al materiale guidandolo nel suo utilizzo, senza per questo sostituirsi a lui o intervenire nel suo «lavoro», una volta avviato. A più riprese Montessori sottolinea infatti come ogni interruzione, ogni intervento non richiesto o correzione possa interferire con lo sviluppo interiore e trasformarsi in un ostacolo alla crescita naturale e libera della mente infantile.³

Una volta preparato il «terreno» affinché i bambini lavorino da sé, scrive la studiosa, «una buona insegnante deve semplicemente comportarsi come se non ci fosse» (Ramachandran, 2022, p. 251), limitandosi, come un «angelo custode» della loro concentrazione, a vigilare affinché la loro attività non venga disturbata (Montessori, 2017); un compito, nonostante l'apparente «inattività», difficile e complesso perché richiede all'insegnante di porsi «come un re il cui massimo ideale è abdicare» (Ramachandran, 2022, p. 314), segno della raggiunta autonomia/indipendenza dei bambini e, quindi, del suo successo.⁴

L'indicazione del «farsi da parte» dell'insegnante in funzione dell'autoeducazione del bambino, che come è stato sottolineato ha radici nell'idea dell'esistenza nella natura vivente di un finalismo biologico (Bergson, Karl E. von Baer, De Vries) (Babini, 2013), si concretizza nell'utilizzo di un peculiare materiale strutturato, ideato da Montessori per svolgere una funzione specifica nello sviluppo psicomotorio. Una volta scoperta, grazie all'insegnante, la «chiave» del suo utilizzo, ripetendo più volte, in modo sempre più preciso, la relativa attività, affinando in questo modo i sensi e il movimento, il bambino diventa capace di manifestare attenzione e di concentrazione, formula idee, strategie, soluzioni, le memorizza e conosce il mondo; in altre parole, sviluppa la sua intelligenza.

Un altro fattore vitale dell'intelligenza è l'impulso ad agire in vista di uno scopo, che fa parte di quello che è stato chiamato «*élan vital*». Il filosofo Bergson ha coniato

² «L'insegnante deve raggiungere questo obiettivo senza punizioni o premi, ma suscitando l'interesse del bambino. È l'interesse che spinge lo spirito ad andare avanti, non le punizioni o i premi. Si tratta di un cambiamento totale di metodo» (Ramachandran, 2022, p. 314).

³ «Gli ostacoli che noi porremo al suo libero sviluppo diverranno le pietre dei muri della prigione dell'anima dell'uomo» (Montessori, 2000, p. 291).

⁴ Proprio «la sua finale "inattività" è un segno del suo successo» (Montessori, 2022a, p. 143).

questo termine per definire quell'impulso vitale che spinge ogni creatura vivente a compiere delle esperienze per accumulare engrammi. Questa forza induce i bambini delle nostre scuole a lavorare spontaneamente, persistendo a ripetere la stessa esperienza finché non siano completamente soddisfatti (Montessori, 2007, p. 38).

Gli errori sono infatti controllati dal materiale stesso che consente una loro interiorizzazione e che, per il particolare modo in cui è stato progettato, è «più severo» di qualsiasi insegnante, il quale deve solo impedirne l'uso improprio. Come è stato sottolineato, non essendo più semplice strumento didattico, il materiale montessoriano acquista una valenza «metacognitiva», coinvolgendo in modo consapevole il bambino nella costruzione della sua conoscenza, e diviene, al tempo stesso, mezzo di «autorivelazione» e, come dicevamo, di autoeducazione (Regni, 1997, p. 67).

Come Montessori sostiene sempre ne *La scoperta del bambino*, la conoscenza profonda del materiale di sviluppo rappresenta perciò un elemento essenziale della formazione degli insegnanti, chiamati ad apprendere con esattezza la tecnica, esercitandosi a lungo e immaginando le difficoltà che potrebbe incontrare il bambino, nonché le impressioni che potrebbe riceverne. Fondamentale è poi la cura dell'ordine e dell'ambiente; un ambiente a misura di bambino, esteticamente bello, attraente e accogliente, dove gli è possibile interagire senza ostacoli con ciò che lo circonda e dove ogni oggetto ha una collocazione precisa affinché possa essere scelto liberamente.

Ugualmente essenziale, se non più importante, è però per la studiosa la «preparazione interiore e spirituale» degli insegnanti,⁵ definita «una parte vitale» del *Metodo*, volta a fare proprio anzitutto un modo di porsi nei confronti del bambino, una serie di atteggiamenti che non possono essere semplicemente insegnati poiché sono il risultato di un intimo processo di riflessione. Scrive infatti:

È difficile preparare “teoricamente” una tale maestra, che deve “formare se stessa”, che deve apprendere a osservare, a essere calma, paziente e umile, a trattenere i propri impulsi, e che ha un compito eminentemente pratico nella sua delicata missione. Essa ha più bisogno, a sua volta, di una palestra per l'anima sua che di un libro per la sua intelligenza (Montessori, 2017, p. 168).

Più che conoscenze o tecnicismi didattici, Montessori richiede dunque agli insegnanti una radicale trasformazione interiore, che presuppone la messa tra parentesi di aspettative sociali e pregiudizi pedagogici,⁶ al fine di osservare in modo rispettoso e con autentica curiosità scientifica il libero sviluppo del bambi-

⁵ «Oltre alla preparazione dell'ambiente e del materiale, e alla successiva presentazione del materiale, è essenziale la preparazione interiore e spirituale dell'insegnante» (Ramachandran, 2022, p. 317); un intero capitolo dal titolo «La preparazione spirituale del maestro» è presente anche nel volume *Il segreto dell'infanzia*.

⁶ «La maestra montessoriana deve essere creata ex novo, dopo che si sia liberata da ogni pregiudizio pedagogico» (Montessori, 2022a, p. 143).

no che interagisce con l'ambiente. Già nell'opera del 1909, e in quella successiva del 1916, *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, dedicata a estendere ai bambini più grandi, fino ai 10 anni di età, il metodo elaborato nelle Case dei bambini — e dove ugualmente pagine pregnanti riguardano «la preparazione della maestra» — Montessori individua nella capacità di osservare la qualità fondamentale che deve assumere un insegnante,⁷ al pari dello scienziato in laboratorio che, libero da preconcetti, con umiltà e pazienza, attende, con un «desiderio insaziabile di osservarli», il manifestarsi dei fenomeni; esclusivamente «un appassionato interesse» per ciò che osserva è la sua «forza motrice» (Montessori, 2022b, p. 108). Qui risiede, come è stato sottolineato, l'aspetto più originale e rivoluzionario di un metodo che mira alla «scoperta del bambino» prima che alla sua educazione (Babini, 2013), e che sfocia nel rovesciamento del tradizionale rapporto maestro-allievo, in quanto «non sarà più il professore che insegna al fanciullo, ma il fanciullo che insegna al professore» (Montessori, 2022a, p. 13).

Montessori parla di una vera e propria «iniziazione» al *metodo* e allo *spirito* della scienza, sottolineando però la differenza profonda che intercorre tra l'osservazione dei fenomeni naturali e quella della «vita interiore dell'uomo»,⁸ che investe l'insegnante di un compito e di una responsabilità ancora più grandi e maestosi e rende la sua attitudine «insieme positiva, scientifica e spirituale» (Montessori, 2022b, p. 113; Pironi, 2007).⁹

All'estraneità dello scienziato rispetto al suo oggetto di studio si contrappone infatti il coinvolgimento empatico dell'insegnante che innesca un inevitabile processo di auto-osservazione/auto-esame e trasformazione. È proprio quel «contatto spirituale» (Ramachandran, 2022, p. 148), quel «legame psichico» (Ramachandran, 2022, p. 229), che si instaura tra educando e educatore, il veicolo dell'interesse, elemento chiave del processo di insegnamento/apprendimento.

Gli sviluppi della pedagogia montessoriana durante il periodo indiano

«V'è una sola maniera di insegnare: quella di suscitare nello studente il più profondo interesse» (Montessori, 1999, p. 65), scrive Montessori negli anni Venti. Trasmettere interesse piuttosto che contenuti è, infatti, «il segreto dell'educa-

⁷ «La qualità fondamentale è quella di sapere "osservare" [...] un'attitudine che bisogna sviluppare con l'esercizio» (Montessori, 2022b, p. 107).

⁸ C'è comunque una differenza tra lo scienziato e il maestro: «poiché questi restano sempre estranei all'oggetto del loro studio: l'energia elettrica, l'energia chimica, la vita dei microbi, gli astri, sono cose diverse e lontane dallo scienziato. Ma l'oggetto del maestro è l'uomo stesso: egli trae qualcosa di più dell'interesse al fenomeno dalle manifestazioni psichiche dei bambini: egli trae la rivelazione di se stesso, e il suo sentimento vibra a contatto di altre anime come la sua» (Montessori, 2022b, p. 111).

⁹ «In questa idea di insegnante si compenetrano in una complessa sinergia scienza e misticismo; competenza scientifica e spirito missionario; coinvolgimento intenso e assoluto distacco» (Montessori, 2022b, p. 113).

zione» (Ramachandran, 2022, p. 414), avrebbe nuovamente sostenuto nel 1939, nel corso delle lezioni di formazione per insegnanti tenute a Madras (l'attuale Chennai), nel distretto di Adyar, sulla costa sud-orientale dell'India, presso la sede mondiale della Società Teosofica.¹⁰ Maggiore frutto di quel periodo è l'elaborazione sistematica del concetto di «educazione cosmica», già presente, allo stato embrionale, in alcuni suoi scritti dei primi anni del Novecento, delineato in una serie di conferenze tenute a Londra tra il 1935 e il 1936 (Stephenson, 2013; Montessori, 1989), e messo in pratica nelle classi indiane in un vero e proprio progetto formativo rivolto ai bambini dai 6 ai 12 anni. Fu preziosa al riguardo la collaborazione di Mario Montessori che, nel corso degli anni Cinquanta, si sarebbe adoperato per la successiva realizzazione del progetto in Europa.¹¹

Sulla scorta del principio montessoriano secondo il quale ai bisogni psichici e socio-cognitivi delle diverse fasi di crescita, tra loro interconnessi dall'infanzia all'età adulta, corrispondono specifiche potenzialità e «sensibilità» (Montessori, 1939), l'educazione cosmica viene proposta come la risposta educativa più adeguata allo sviluppo psichico dei bambini durante il passaggio dal piano sensoriale a quello dell'astrazione, un periodo contraddistinto da un'evoluzione verso la sfera intellettuale e morale.

Montessori ne traccia le Linee guida nel testo del 1948, *Dall'infanzia all'adolescenza*, volto a tradurre in specifiche indicazioni didattiche le osservazioni psicologiche condotte su questa determinata fase di sviluppo (Tornar, 2019). Ella intende così completare sul piano pratico le riflessioni teoriche sviluppate in *Educazione per un mondo nuovo* e *Come educare il potenziale umano*, pubblicati in inglese, a cura della Società teosofica, rispettivamente nel 1946 e nel 1948, dove confluiscono le conferenze da lei tenute in India nel corso del decennio precedente.

Costante anche in questo testo è l'invito rivolto agli insegnanti a coinvolgere i bambini: se l'interesse è infatti ciò che guida i più piccoli nella libera scelta delle attività sulle quali occorre concentrare di volta in volta l'attenzione, esso diventa un motore imprescindibile di apprendimento nella mente dei più grandi, caratterizzata, per Montessori, dalla sete di conoscenza e cultura. Mentre la mente dei bambini fino ai 6 anni esplora e «assorbe» l'ambiente attraverso la manipolazione e i sensi, organizzando le percezioni ricevute per comprendere il mondo circostante, nel periodo successivo la mente conosce il mondo attraverso il pensiero logico-astratto e l'immaginazione, definita la «grande potenza di questa età», che consente di rappresentarsi realtà anche non immediatamente

¹⁰ Qui era giunta su invito di George Sydney Arundale, allora presidente dell'organizzazione, dopo la morte di Annie Besant, e della moglie Rukmini Devi, fondatrice del Kalakshetra Centre for the Arts (1935) della Besant Memorial School, dove erano state attivate delle classi Montessori.

¹¹ Durante i seminari tenuti a Perugia e Londra nel 1956 (Grazzini, 2004); nel 1960 fu aperta poi la formazione a Bergamo.

percepite, muovendosi mentalmente nel passato, nel futuro e in altri luoghi. Desiderio di sapere, di indipendenza mentale e di distinguere il bene dal male (Montessori, 2022c) sono ciò che muove, per Montessori, la mente in quella fascia di età, insieme all'esigenza di uscire dall'ambiente «chiuso» della scuola, non più sufficiente; una volta costruito se stesso, il bambino rivolge il suo interesse all'esterno.

Nella sua funzione di guida, l'insegnante ha ora il compito di preparare il bambino a rapportarsi alla società e al mondo, fungendo da collegamento non più con il materiale, ma con l'intero universo. Per essere all'altezza di questo compito, per Montessori, è necessaria una costante preparazione che gli consenta di offrire quotidianamente nuovi stimoli di ricerca, nonché di soddisfare in modo esauriente le innumerevoli domande e curiosità dei bambini, appassionandosi in prima persona. La capacità di coinvolgerli, di interessarli, è infatti per la scienziata determinata dall'interesse dello stesso insegnante per i temi che presenta; come ella sostiene, non è più sufficiente che l'insegnante ami e capisca il bambino, «deve amare e comprendere l'universo» (Montessori, 2019, p. 37); per affascinarlo, deve offrirgli «cose grandiose», ovvero deve offrirgli «il Mondo» (Montessori, 2019, p. 38).

Espressione di una visione olistica/unitaria e finalistica del mondo, dove ogni elemento (esseri viventi e agenti inorganici) è legato all'altro in complessi rapporti di interdipendenza e di equilibrio, l'educazione cosmica risponde così al bisogno psichico del bambino tra i 6 e i 7 anni di interrogarsi sulle cause dei fenomeni naturali e degli eventi, cercandone i nessi/collegamenti. Questa prospettiva gli consentirebbe di comprendere il suo posto nel mondo, sentendosi parte di un tutto armonico, e di trovare nelle diverse discipline — proposte nelle loro correlazioni/interrelazioni non come somma di informazioni da memorizzare, bensì come «chiavi del mondo» (Regni, 2004, 2005) — strumenti per capire e per muoversi all'interno di esso.

In questa visione della scuola, intesa dunque non come mero luogo di istruzione ma come ambiente funzionale ad attualizzare le potenzialità psicologiche dei bambini nelle diverse fasi dello sviluppo per prepararli alla vita (Montessori, 2019, p. 33), la modalità con la quale si presentano i contenuti diventa più importante dei contenuti stessi. Numerose sono le indicazioni che Montessori ci offre al riguardo nei suoi scritti, a partire dall'importanza di uscire dall'aula scolastica per favorire un contatto autentico con la realtà che si andrà a studiare; nessuna immagine, nessuna descrizione potrebbe infatti per lei sostituire l'osservazione diretta della natura che soddisferebbe, al tempo stesso, l'esigenza di varcare il perimetro scolastico e di imparare attraverso esperienze concrete.

A una cultura «illustrata», nozionistica e quasi asettica, Montessori contrappone dunque una cultura per così dire «vivificata», invitando i docenti a insegnare a leggere, più che libri, la natura stessa come un libro aperto, con le sue leggi, i suoi

equilibri e come «un insieme di vite», lasciando che i bambini stessi constatinò che «tutto è collegato nell'universo» (Montessori, 2019, p. 36). Anche in questo periodo, come nel precedente, l'insegnante è esortato a lasciarsi guidare dai bambini, limitando la sua azione e le sue parole al «necessario» e al «sufficiente» (Montessori, 2019, p. 24), prediligendo modalità semplici e realistiche.

Nell'organizzazione e presentazione dei contenuti disciplinari, la studiosa consiglia, infatti, nonostante lo sforzo maggiore che richiede all'insegnante questo modo di procedere, di «dare il tutto presentando il particolare come mezzo» (Montessori, 2019, p. 41), ovvero offrire, prima dei dettagli, sintesi, idee generali, visioni d'insieme, più confacenti all'intelligenza umana, soprattutto di quella fascia d'età, che cerca la continuità nello spazio e nel tempo, l'ordine, l'unità e i rapporti tra gli elementi che costituiscono la realtà (Montessori, 1938). Ne deriva «uno dei principi fondamentali dell'educazione: insegnare i dettagli significa portare confusione; stabilire i rapporti fra le cose significa dare conoscenza» (Montessori, 2019, p. 100). Tanto più, scrive Montessori, che la visione dell'insieme è più interessante per i bambini, divenendo poi lo stimolo per approfondirne i particolari:

È interessante perché è un tutto e può essere visto facilmente. Questa unità, questa grandezza, viene recepita con la massima potenza dalla mente del bambino con la sua immaginazione. Poi, a poco a poco, l'insieme diventa interessante, egli desidera conoscere le sue parti. Maggiore è il suo interesse, maggiore è il bisogno di conoscere i dettagli. Quindi inizia a selezionare i dettagli per acquisire la conoscenza dei particolari più fini. Lo studio di ogni dettaglio, di ogni piccolo elemento, è di grande importanza e ci aiuta a determinare e a comprendere meglio l'intera interessante visione (Ramachandran, 2022, p. 335).

La mente umana, per Montessori, è essenzialmente matematica e filosofica, in quanto cerca esattezza e correlazioni. Se l'insegnante, nel periodo precedente, aiutava il bambino a mettere in ordine le impressioni ricevute dall'ambiente (attraverso, ad esempio, la classificazione dei materiali sensoriali), deve ora aiutarlo a organizzare le sue idee, proponendo chiavi di lettura e, in modo rigoroso, dati esatti e precisi, che siano di supporto all'immaginazione, che altrimenti sarebbe «vaga, imprecisa e illimitata» (Montessori, 2019, p. 39).

Montessori, come Piaget, affida all'immaginazione un ruolo fondamentale nello sviluppo dell'intelligenza, in quanto allena la capacità di astrazione, consentendo al bambino di cogliere visioni complessive, a condizione che essa sia ancorata a una base di realtà. È sempre la realtà, infatti, «il materiale primitivo della mente», scriveva già Montessori ne *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, dove un intero capitolo veniva dedicato proprio all'immaginazione e all'importanza di una sua educazione.

L'insegnante «deve avere chiaramente coscienza che il suo dovere è dire poco, dire solo la verità e non tutta la verità» (Montessori, 2019, p. 24), facendo riferimento a numeri esatti, dati concreti e utilizzando termini scientificamente precisi. Ausili preziosi in questa direzione sono atlanti, mappe, strisce del tempo, nomenclature e classificazioni, per Montessori «chiavi per lo studio del tutto» (Montessori, 2019, p. 41), nonché, soprattutto, il ricorso alle «favole cosmiche», cinque «grandi lezioni» volte a inaugurare il percorso della scuola primaria, riguardanti la nascita dell'universo, l'evoluzione del mondo vegetale e animale, la storia della civiltà umana e delle sue conquiste (l'invenzione dell'alfabeto e dei numeri).

Le favole cosmiche risponderebbero infatti al bisogno psicologico dei bambini di avvicinarsi alla cultura per via affettiva, grazie a una forma narrativa appassionante che attiri il loro interesse, stimoli la loro curiosità e richieda lo sforzo di immaginare fatti a loro lontani nello spazio e nel tempo, sulla base di esperienze concrete e dirette. Mario Montessori, che ne avrebbe approfondito l'utilizzo proponendo queste narrazioni come momento introduttivo alle diverse discipline e ai principi scientifici,¹² racconta infatti che la madre era solita accompagnare il racconto con dimostrazioni di fenomeni fisici e chimici (ad esempio, il passaggio di stato della materia) e con esperimenti che coinvolgevano le diverse scienze, mostrandone le correlazioni/interconnessioni/interazioni (Tomeucci, 2005, 2006).

Le favole cosmiche in sostanza consentirebbero di offrire quella visione globale, del mondo e della cultura da cui partire per esplorare poi, più nel dettaglio, i diversi contenuti disciplinari, rendendo più immediata la comprensione delle leggi che regolano l'universo e dei complessi rapporti di interdipendenza esistenti fra gli esseri viventi e i fenomeni naturali, ciascuno con un compito specifico.

La conseguenza naturale della percezione di appartenere e partecipare attivamente a questa sorta di ordine ed equilibrio cosmico è, per Montessori, lo sviluppo nei bambini di sentimenti di responsabilità, gratitudine e rispetto verso l'ambiente naturale, verso gli altri individui e, in generale, verso la civiltà umana, del passato e del presente, a prescindere da distinzioni etniche, linguistiche, religiose e sociali. In altre parole, per Montessori l'avvicinamento dei bambini alla cultura porta con sé una sorta di educazione sentimentale:

Non possiamo essere insegnanti di amore, tuttavia possiamo aiutare il bambino a sviluppare sentimenti nei confronti di quello che li circonda, possiamo offrirgli una conoscenza più approfondita: quanto più profonda è la conoscenza di un oggetto, tanto più cresce il suo rispetto per esso (Ramachandran, 2022, p. 226).

¹² Prima favola *Iddio che non ha mani* pubblicata da Mario Montessori nel numero di Natale del Bollettino dell'AMI del 1958 (AMI Communications n. 4, 1958) e ripubblicata, tradotta in Italiano, in *Vita dell'infanzia* nel 1959 (Anno VIII, n. 3, pp. 11-13).

Tanto più che proprio intorno ai 6/7 anni nel bambino iniziano a manifestarsi, accanto a esigenze intellettuali, una sensibilità per i valori etici e una maggiore consapevolezza sociale; di qui l'invito rivolto agli insegnanti di accostarsi alla sfera morale del bambino con la stessa delicatezza che nel periodo precedente era rivolta all'attività motoria e sensoriale e a non scindere apprendimento scolastico ed esperienze sociali; l'invito a coltivare sentimenti di amore verso chi e ciò che lo circonda, promuovendo un'educazione alla multiculturalità e alla pace, finalità ultima dell'educazione cosmica e di tutto il processo educativo.

L'educazione cosmica: quali prospettive per la scuola odierna?

Allo stretto legame che per lei intercorre tra educazione e pace, Montessori si rivolge attivamente nel clima di guerra degli anni Trenta, mostrando preoccupazione ma anche, in controtendenza, una profonda fiducia nella natura umana. Esseri umani psicologicamente equilibrati, mentalmente intelligenti e indipendenti sono infatti per lei naturalmente portati ad amare gli altri, le cose e l'ambiente; educare i bambini alla pace significa favorire il loro naturale sviluppo. Qui infatti, per Montessori, risiede l'obiettivo più importante e urgente dell'umanità, al quale l'educazione — più della politica, i cui sforzi non saranno mai per lei sufficienti — ha il potere e il dovere di fare fronte; e qui, come sottolinea Margaret E. Stephenson (2013, p. 13), risiede la maggiore responsabilità degli insegnanti della scuola primaria, ovvero guidare i bambini alla consapevolezza della loro responsabilità di esseri umani nei confronti della società e dell'ambiente, del loro compito di «costruire» l'umanità futura e del loro ruolo di cittadini del nuovo mondo (Montessori, 1970, p. 31).

Avrebbe espresso qualche anno dopo una posizione simile Rachel Carson, una delle pioniere dei movimenti ambientalisti, in *Help Your Child to Wonder* (1956), invitando gli adulti a tenere viva la capacità, tipica dell'infanzia, di «ascoltare la musica» dell'universo e di meravigliarsi di fronte ai suoi misteri, stimolando lo studio della natura come esperienza emotiva che coltiva l'amore per il meraviglioso. Proprio nella capacità di suscitare interesse, di alimentare quel senso di meraviglia, espressione già per i padri della filosofia della tensione dell'essere umano alla conoscenza, risiede per Montessori il segreto di «un buon insegnamento» a partire dal presupposto, in fondo socratico/platonico, su cui costantemente insiste, secondo il quale l'assimilazione soggettiva del sapere è possibile solo se si attiva in un processo di ricerca messo in moto dal desiderio di sapere. Animarlo, mettere in rapporto il bambino con la cultura, come nella fase di crescita precedente con il materiale di sviluppo, è il compito primario dell'insegnante della scuola primaria, che dovrebbe mirare ad avere allievi «appassionati» più che «compiacenti». Il senso di meraviglia può divenire la naturale apertura

al sentimento di «compresenza» di tutti i viventi (per ricordare il termine usato da Aldo Capitini), ma emergerà in modo davvero efficace quanto più sarà legato ai vissuti emotivi dei primi anni (Honegger Fresco, 1985, p. 10).

Vanno in questa direzione i principi che hanno guidato la scuola italiana nell'ultimo decennio e che rendono le riflessioni di Montessori profondamente attuali e vitali. Le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012 — con le successive integrazioni del 2018 e in linea con le «raccomandazioni» del Parlamento e del Consiglio dell'Unione Europea volte a fissare obiettivi educativi comuni a tutti gli Stati membri¹³ — affidano, infatti, alla scuola il ruolo primario di «formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività sempre più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale» (MIUR, 2012, p. 6).

La più recente normativa scolastica sembra di fatto accogliere la convinzione montessoriana secondo la quale nell'infanzia risiede il futuro del pianeta, nonché una visione della scuola come «preparazione alla vita» (Montessori, 2019, p. 33), dove la cultura non è più da considerarsi, come in passato, il fine ma un mezzo.

Le *Indicazioni nazionali* sottolineano, infatti, l'importanza di non scindere l'alfabetizzazione culturale di base, di cui è incaricata la scuola primaria, da un'educazione ai principi della convivenza civile, l'apprendimento del «saper stare al mondo» (MIUR, 2018, p. 6), fornendo gli strumenti necessari a un pensiero e un agire autonomi, consapevoli e responsabili; in altre parole, la scuola non può limitarsi a «insegnare ad apprendere», ma dovrebbe anche «insegnare a essere» (MIUR, 2012, p. 6), promuovendo, come Montessori ha sempre sostenuto,¹⁴ lo sviluppo complementare di un'identità individuale e sociale.

Gli insegnanti vengono pertanto chiamati a educare alla consapevolezza delle profonde relazioni che intercorrono tra «microcosmo personale» e «macrocosmo dell'umanità», mostrando come «tutto ciò che accade nel mondo» influenzi «la vita di ogni persona» e come, al medesimo tempo, «ogni persona» tenga «nelle sue stesse mani una responsabilità unica e singolare nei confronti del futuro dell'umanità» (MIUR, 2012, p. 7).

Lo scenario di «un nuovo umanesimo», che esplicitamente guida queste indicazioni, riflette in sostanza la prospettiva antropologica montessoriana che emerge nella proposta formativa dell'educazione cosmica, ponendosi ugualmente come obiettivi prioritari lo sviluppo della capacità di ricomporre in quadri d'in-

¹³ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, emanate con il Regolamento ministeriale del 16 novembre 2012 e integrate con la Nota MIUR n. 3645/2018 relativa alle *Indicazioni nazionali e nuovi scenari; Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, approvate il 18 dicembre 2006 e rinnovate il 22 maggio 2018. Per un'analisi delle analogie tra le riflessioni montessoriane e le Linee guida ministeriali si rimanda a Caroli (2022).

¹⁴ «La cultura e l'esperienza sociale devono essere acquisite contemporaneamente», scriveva già nel 1948 nel volume *Dall'infanzia all'adolescenza*.

sieme «i grandi oggetti della conoscenza — l'universo, il pianeta, la natura, la vita, l'umanità, la società, il corpo, la mente, la storia» nonché la consapevolezza che sia possibile affrontare «i grandi problemi dell'attuale condizione umana» solo attraverso la collaborazione tra nazioni, discipline e culture. Gli insegnanti della scuola primaria sono dunque esortati a promuovere la connessione tra i saperi, rendendo concreta quella «nuova alleanza fra scienze, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia» auspicata dalle indicazioni ministeriali, tramite percorsi e ambienti di apprendimento che la favoriscano (MIUR, 2018, p. 18).

Nelle *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 2018 — volte a rileggere e a integrare le Linee guida precedenti alla luce dei documenti emanati dalle istituzioni europee e dalle Nazioni Unite che esortano gli Stati a impegnarsi per la sostenibilità e la coesione sociale (come l'Agenda ONU 2030, sottoscritta nel settembre del 2015) — si individua come obiettivo comune alle diverse discipline lo sviluppo di competenze per la cittadinanza attiva e di «un'etica della responsabilità» verso gli altri e l'ambiente.¹⁵ Su questa linea è significativo che dall'anno scolastico 2020-2021 l'insegnamento di educazione civica, introdotto nei curricula scolastici nel 2008 (sotto il nome di «Cittadinanza e Costituzione»), associato all'area storico-geografica, sia divenuto trasversale affidando a tutti i docenti la contitolarità.¹⁶ Con considerazioni che non possono non richiamare alla mente le conferenze di Montessori su educazione e pace degli anni Trenta e le sue successive riflessioni sull'educazione cosmica, l'insegnante è investito del ruolo di «educatore di nuovi cittadini» (MIUR, 2018, p. 15) e gli è affidato il compito di fornire agli studenti delle «bussole» per muoversi nella società del futuro e per costruire in modo consapevole una nuova cittadinanza «globale» e «plurale».¹⁷

Come scrive Regni (2004, p. 56), «il messaggio educativo di Maria Montessori è contemporaneo non solo del presente ma del futuro» e «le sue risposte educative sono più vere e utili oggi, all'inizio del nuovo millennio, che non ieri, all'inizio del Ventesimo secolo».

¹⁵ Nelle *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 2018 si legge che «tutti gli apprendimenti devono contribuire a costruire gli strumenti di cittadinanza e ad alimentare le competenze sociali e civiche» (p. 15), sostenendo che il tema della cittadinanza è il «vero sfondo integratore e punto di riferimento di tutte le discipline che concorrono a definire il curriculum. La cittadinanza riguarda tutte le grandi aree del sapere, sia per il contributo offerto dai singoli ambiti disciplinari sia, e ancora di più, per le molteplici connessioni che le discipline hanno tra di loro» (p. 18).

¹⁶ Legge del 20 agosto 2019, n. 92, recante «Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica».

¹⁷ «La nostra scuola, inoltre, deve formare cittadini italiani che siano nello stesso tempo cittadini dell'Europa e del mondo. I problemi più importanti che oggi toccano il nostro continente e l'umanità tutta intera non possono essere affrontati e risolti all'interno dei confini nazionali tradizionali, ma solo attraverso la comprensione di far parte di grandi tradizioni comuni, di un'unica comunità di destino europea, così come di un'unica comunità di destino planetaria» (*Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2012, p. 9).

Bibliografia

- Babini V. (2013), *Scienze umane e pratica di democrazia. Da Maria Montessori a Franco Basaglia*, «Rivista Sperimentale di Freniatria», vol. CXXXVIII, n. 1, pp. 9-32.
- Baldacci M. (a cura di) (2020), *L'utopia montessoriana. Pace, diritti, libertà, ambiente*, Trento, Erickson.
- Carioli S. (2022), *Storia e attualità dell'educazione per la pace di Maria Montessori. Dalle conferenze degli anni '30 alle prospettive educative odierne*, «Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació», vol. 40, pp. 83-105.
- Carson R. (1956), *Help your child to wonder*, «Companion», vol. 35, pp. 25-48.
- Montessori M. (2011), *Conferenza di Maria Montessori per la Vereeniging van Bijeekomste van Montessori Leid(st)ers (Unione degli Incontri dei Direttori Montessori) in Olanda, domenica 25 settembre 1938*, «Il Quaderno Montessori», vol. 109, pp. 57-66.
- Galeazzi G. (2006), *L'umanesimo cosmico di Maria Montessori*. In M. Montessori, *Formazione dell'uomo e educazione cosmica*, Ancona, Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, pp. 9-42.
- Gilsoul M. (2016), *Formare il «nuovo Maestro» secondo Maria Montessori*, «RELAdE 5.4 Formación del Profesorado de Educación Infantil», vol. 5, n. 4, pp. 78-91.
- Grazzini C. (2004), *Il contributo di Mario Montessori per la fascia 6-12*, «Il Quaderno Montessori», vol. 82, pp. 55-64.
- Honegger Fresco G. (1985), *Il bambino e la natura*, «Il Quaderno Montessori», maggio-giugno, n. 4, pp. 7-16.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf (consultato il 22 maggio 2024).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/> (consultato il 22 maggio 2024).
- Montessori M. (1909), *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nella Casa dei Bambini*, Roma, Max Bretschneider.
- Montessori M. (1939), *The Four Plans of Education*, «AMI Communications», voll. 2-3, pp. 4-10.
- Montessori M. (1957), *Il bambino in famiglia*, Milano, Garzanti.
- Montessori M. (1970), *Educazione e pace*, Milano, Garzanti.
- Montessori M. (1989), *The child, Society and the World. Unpublished Speechs and Writings*, Oxford, Clío Press.
- Montessori M. (1992), *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Milano, Garzanti (ed. orig. 1916).
- Montessori M. (1999), *Il segreto dell'infanzia*, Milano, Garzanti (ed. orig. 1936).
- Montessori M. (2000), *Educare il bambino rispettandolo. Consigli ai maestri*. In G. Honneger Fresco (a cura di), *Montessori perché no?*, Torino, Il Leone Verde, pp. 291-2917.
- Montessori M. (2007), *Come educare il potenziale umano*, Milano, Garzanti (ed. orig. 1948).
- Montessori M. (2017), *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti (ed. orig. 1948).
- Montessori M. (2019), *Dall'infanzia all'adolescenza*, Milano, FrancoAngeli (ed. orig. 1948).
- Montessori M. (2022a), *Educazione per un mondo nuovo*, Milano, Garzanti (ed. orig. 1946).
- Montessori M. (2022b), *L'Autoeducazione*, Milano, Garzanti.
- Montessori M. (2022c), *Come educare il potenziale umano*, Milano, Garzanti.
- Pironi T. (2007), *L'insegnante secondo Maria Montessori*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», vol. 2, pp. 1-7.
- Providenti G. (2005), *La dimensione ecologica dell'autoeducazione Montessoriana*. In *Linee di ricerca sulla pedagogia di Maria Montessori. Annuario 2004*, Milano, FrancoAngeli.

- Ramachandran R. (2022), *Lezioni dall'India 1939. Lo sviluppo creativo del bambino*, Torino, Il Leone Verde.
- Regni R. (1997), *Il bambino padre dell'uomo*, Roma, Armando.
- Regni R. (2004), *Visione cosmica e geopedagogia in Maria Montessori*. In C. Tornar (a cura di), *Centro di studi montessoriani. Annuario 2003. Attualità di Maria Montessori*, Milano, FrancoAngeli, pp. 56-71.
- Regni R. (2004-2005), *Maria Montessori, contemporanea del futuro*, «Il Quaderno Montessori», vol. XXI, n. 84, pp. 6-10.
- Stephenson M.E. (2013), *Cosmic Education*, «The NAMTA Journal», vol. 38, n. 1, pp. 119-132.
- Tomeucci M. (2005-2006), *Conoscere e capire la natura. Una conversazione con Mario Montessori*, «Il Quaderno Montessori», vol. 88, pp. 4-12.
- Tornar C. (2019), *Introduzione a Maria Montessori*. In M. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza*, Milano, FrancoAngeli.