

L'attualità interculturale di Maria Montessori: le infanzie e le lingue nel contesto educativo

Maria Montessori's Intercultural relevance: childhoods and languages in the educational context

Francesca Linda Zaninelli
Professoressa associata
Università degli Studi di Milano Bicocca

Sommario

Il contributo intende sondare alcuni tratti della pedagogia e del metodo Montessori di interesse per ripensare gli attuali contesti educativi e scolastici sempre più interdipendenti ed eterogenei (Zoletto, 2012). L'individualizzazione nell'apprendimento e la differenziazione sono tensioni costanti nel pensiero di Montessori e si concretizzano nel ruolo dell'ambiente preparato dall'adulto a misura di ogni bambino, in cui sono organizzati materiali di sviluppo non condizionati da appartenenze culturali (Pesci e Trabalzini, 2007) e nella pluralità linguistica assunta quale tratto strutturale del contesto (Consalvo, 2020), come avviene in molte scuole di metodo che stanno sperimentando progetti bilingui. È dall'ambiente secondo Montessori (2000) che i bambini prendono il linguaggio, le abitudini e le caratteristiche della comunità a cui partecipano e per questo gli ambienti scolastici e le atmosfere relazionali costruiti sulla base della unicità e differenza di ognuno sono interculturali (Pesci, 2006). Il contributo propone le prime riflessioni scaturite dal lavoro di indagine sull'attualità interculturale di Montessori in prospettiva plurilingue, che è uno dei filoni di ricerca del PRIN (2017) *Maria Montessori from the past to the present* (Unità di ricerca: Bologna, Milano, Roma, Aosta).

Parole chiave: metodo e pedagogia Montessori, contesti educativi eterogenei, plurilinguismo, apprendimento individualizzato, ambiente a misura di bambino.

Abstract

This paper will explore some aspects of the Montessori method and pedagogy that are pertinent in rethinking today's increasingly interdependent and heterogeneous educational and school contexts (Zoletto, 2012). Personalized learning and differentiation are constant tensions in Montessori thinking, taking shape in the environment prepared by the adult specifically for each child, where the developmental materials offered are not conditioned by cultural affiliations (Pesci e Trabalzini, 2007) and linguistic plurality is a structural feature of the context (Consalvo, 2020), as occurs in many method schools that are experimenting with bilingual projects. According to Montessori (2000), children acquire language, habits and the characteristics of the community they are part of from the environment, and for this reason school environments and the relational atmospheres based on the uniqueness and differences of each individual are intercultural (Pesci, 2006). The paper offers some initial reflections starting from an investigation of Montessori's intercultural relevance in a multilingual perspective, one of the PRIN (2017) research areas *Maria Montessori from the past to the present* (Research Units: Bologna, Milan, Rome, Aosta).

Keywords: Montessori method and pedagogy, heterogeneous educational contexts, plurilingualism, individualized learning, child-friendly environment.

Premessa

Intercultura e plurilinguismo sono temi e sfide che non hanno riguardato il contesto socio-storico di Maria Montessori, mentre connotano la nostra attualità sociale, culturale e educativa. Anche se non vi è quasi traccia esplicita di questi temi nella sua opera, l'idea di infanzia, di educazione, di sviluppo e di apprendimento nell'ambiente, che ne definiscono la pedagogia e il metodo, rappresentano uno sfondo organico e completo a cui attingere per affrontare con un approccio scientifico e coerente i cambiamenti e i dilemmi che vanno conoscendo i nostri contesti educativi e scolastici, sempre più

eterogenei e complessi (Zoletto, 2012). La sua pedagogia è frutto di rigore scientifico, di osservazione e di curiosità verso il bambino nel suo ambiente e di confronti culturali che il viaggiare tra paesi distanti, non solo geograficamente, le hanno sollecitato. Osservare bambini e adulti in ambienti diversi tra loro si è tradotto nella conoscenza della complessità dello sviluppo infantile, dei suoi bisogni e delle sue potenzialità, nella comprensione dell'universalità e dell'unicità di ogni essere umano.

Pedagogisti e studiosi si sono immersi nell'opera di Montessori alla ricerca di suggerimenti per orientare lo sguardo e la tensione educativa nell'ottica della pluralità, per sviluppare pratiche che siano realmente accoglienti e valorizzanti tutte le diversità e unicità, a partire da quelle linguistiche, di bambine e bambini nei contesti educativi e scolastici.

Nel contributo si presentano le prime riflessioni sviluppate nell'ambito del PRIN (2017)¹ *Maria Montessori from the past to the present* che ha, tra le sue finalità, sondare l'attualità interculturale della pedagogia e del metodo Montessori alla ricerca di suggestioni e piste di lavoro per ripensare la pluralità culturale e linguistica dei contesti educativi e scolastici.

1. Suggerimenti interculturali nel pensiero e metodo di Maria Montessori

L'interculturalità, anche se non espressamente declinata, è in realtà rintracciabile nei principi e nei temi della pedagogia montessoriana e trova il suo centro nella tematizzazione del rapporto tra il bambino e il suo ambiente sociale e naturale (Tornar, 2007), nell'elaborazione di una visione cosmica dell'educazione che, nella sua declinazione teorica e operativa, supera l'idea di integrazione quale progettualità occasionalmente inclusiva (Consalvo, 2020). Centrale nel pensiero pedagogico montessoriano è l'idea di educazione quale processo socializzato orientato al riconoscimento e alla valorizzazione dell'individuo nelle sue differenze e unicità. Il fine primario dell'educazione secondo Montessori, è «la valorizzazione della personalità e lo sviluppo dell'umanità» (Pesci, 2006, p. 77), la valorizzazione della singola personalità intesa come motore dello sviluppo dell'umanità tutta (Taviani, 2014). Per Pesci, la pedagogia di Montessori è implicitamente intrisa delle riflessioni che attraversano l'attuale dibattito interculturale poiché si dimostra essere una «pedagogia della persona, più che delle culture, in grado di bilanciare interculturalità e individualizzazione, bisogni linguistici e bisogni culturali, che riconosca la sostanziale unità di tutti gli uomini [...]» (Consalvo, 2020, p. 82). Una pedagogia che parte dal presupposto dell'interdipendenza e della solidarietà tra gli uomini di cui rendere consapevoli i bambini nel loro divenire, «una educazione potenziatrice delle risorse individuali» (Tornar, 2007, p. 219), una visione «dilatatrice» dell'educazione che «ingrandisce e porta più lontano dagli interessi immediati che stanno limitati nel chiuso», «cosmica» come la cultura infantile (Montessori, 1993, p. 51) e «libera dai pregiudizi pedagogici prodotti dalla comune pratica scolastica» (Montessori, 2006, p. 112).

Quella di Montessori è un'idea di educazione che si traduce in ambienti educativi e atmosfere relazionali adattati alle singole individualità, capaci di assecondare le risorse e le differenze che caratterizzano singoli e gruppi, che comprendono le originali storie di bambini e bambine. È accoglienza educativa di tutte le soggettività nella loro unicità, potenziamento del loro incontro e integrazione reciproca (Taviani, 2014; Pesci, 2006), promuovendo «un clima relazionale capace di far cogliere ai più piccoli i legami di reciprocità che li legano agli altri» (Consalvo, 2020, p. 82). L'educazione montessoriana ha implicitamente iscritti i tratti interculturali della complessità e del pluralismo che si incontrano in contesti eterogenei, orientata alla formazione integrale del bambino: al

centro è il bambino nell'interdipendenza con il suo ambiente di vita. La diversità, che è di ognuno e non solo di chi ha una storia di migrazione, è condizione strutturale di gruppi che per Montessori sono naturalmente eterogenei per età, competenze, potenzialità e interessi.

Secondo Pesci (2006), l'ottica interculturale del pensiero di Montessori ispira una pedagogia non solo o troppo declinata sui bambini stranieri, privilegiando la prassi didattica come insieme di buone pratiche e rassegne di esperienza generiche, ma impegnata su ciò che più le compete, che è la conoscenza delle situazioni socio-economiche e culturali che caratterizzano la scuola e le infanzie che la frequentano. Una pedagogia che scaturisce dal pensiero di chi si è misurata con più posture sull'infanzia e culture dell'educazione, muovendosi tra geografie diverse, con curiosità, approccio interdisciplinare, rigore e postura scientifica: «[...] Da qui potrebbe partire [...] una riflessione sul rapporto tra la esigenza della cosiddetta "interculturalità" e quelle della personalizzazione di tutta l'educazione» (Pesci e Trabalzini, 2007, p. 12).

È una pedagogia della persona più che delle culture, che supera l'ottica prevalentemente culturalista e i rischi che può veicolare in scuole come le attuali ad alta presenza migratoria (Zoletto, 2012). Una pedagogia della complessità consapevole che i processi di apprendimento e socializzazione sono frutto di intenzionalità e della intersezione di una pluralità di aspetti che riguardano tutte le differenze, da quelle culturali e linguistiche a quelle di età, di competenze, di genere, di gruppo sociale, etc. (Zoletto, 2014). La differenza pensata solo in ottica culturalista, senza assumere anche la moltitudine di aspetti extrascolastici che concorrono a caratterizzare l'esperienza educativa e scolastica (*ibidem*), può produrre danni alle individualità di bambini e alunni. Il solo background migratorio e l'origine culturale sono criteri miopi di conoscenza, sono miniaturizzazioni che limitano il processo di inclusione e non tengono conto del fatto, come scrive Montessori, che «l'infanzia si costruisce con quello che trova nel suo ambiente» (2017, p. 327); un ambiente che, ad esempio, per i bambini della migrazione è attraversato da lingue, stili relazionali e aspettative più o meno lontane da quelle dei loro genitori. Un approccio culturalista, estraneo al pensiero di Montessori, produce secondo Zoletto (2014) atteggiamenti problematizzanti, porta a notare solo criticità nella storia migratoria di bambini e famiglie, a leggere le differenze come difficoltà e carenze, quando è la presenza e l'incontro in una situazione, anche se pedagogicamente e culturalmente connotata, a renderle tutte uniche e in potenza arricchenti. Montessori ci aiuta anche su questo fronte puntando sugli adulti che pensano le esperienze educative nei contesti, sulla loro pedagogia dell'infanzia, sulle loro scelte educative, metodologiche e di cura per progettare possibilità, relazioni e apprendimenti individualizzati (Montessori, 1999c; Zoletto, 2012; Gallerani, 2007).

Non dimentichiamo gli studi iniziali di Montessori nell'ambito dell'antropologia pedagogica e sulla dimensione sociale della condizione infantile. Studi e attenzioni che, scrive Callari Galli (1993), l'hanno portata ad avere

un'intuizione geniale quando, nel collegamento tra sviluppo infantile e ambiente globale in cui vive il bambino, postula l'esistenza di una variabile aggiunta e sopravveniente dallo scarto differenziale di significato che, pur dipendendo direttamente dall'ambiente sociale d'origine, diventa a sua volta variabile autonoma per lo sviluppo infantile (p. 60).

In altre parole, era chiaro per Montessori, sottolinea l'antropologa, che la diversa estrazione sociale porta a vivere in modo diseguale anche la medesima esperienza scolastica che, pertanto, in sé non è risolutiva di situazione di svantaggio pregressi, ma lo

può diventare se individualizzata e pensata in ambienti preparati e differenziati. Montessori, stando nel suo tempo storico e intellettuale, «scopre il principio del contestualismo per stabilire relazioni significanti tra lo sviluppo infantile e l'ambiente sociale di appartenenza» (*ivi*, p. 62).

2. Infanzie: bambini diversi in ambienti diversi

La mia vita è stata spesa nella ricerca dello sviluppo umano. Ho scrutato la natura dell'essere umano dalle sue origini, studiando i bambini, sia in Occidente che in Oriente [...] Ho visto che, per quanto riguarda il bambino, tutta l'umanità è uguale. Tutti i bambini parlano più o meno alla stessa età, senza differenza di razza² o di condizioni sociali [...]. I bambini costruiscono la loro personalità prendendo dall'ambiente il linguaggio, le abitudini e le caratteristiche non solo della razza, non solo della nazione, ma persino della regione particolare in cui si sviluppano. [...] I bambini [...] diventano per lo più ciò che le circostanze li rendono (Montessori, 2017, p. 326).

La scoperta del bambino, della sua alterità, si costruisce sul binomio uguaglianza e differenza, un'uguaglianza e somiglianza iscritta nella natura umana, universale o meglio cosmica, e le diversità, il differenziarsi, che si sviluppano crescendo e partecipando dei contesti sociali e culturali (Poderico *et al.*, 2003). Riecheggiano in queste parole le riflessioni successive sviluppate nell'ambito della psicologia culturale sulla «natura culturale dello sviluppo umano», sulla predisposizione biologica a divenire soggetti culturali (Rogoff, 2003/2004, p. 1). Uguaglianza e differenza sono categorie fondamentali del discorso interculturale e pedagogico in generale e l'idea che l'educazione è la risorsa necessaria e imprescindibile per la realizzazione di una pedagogia impegnata sul fronte della sfida interculturale, si basa sul riconoscimento di quanto accomuna e di quanto differenzia i bambini e le bambine, dei loro bisogni psichici e fisici e di una proposta educativa scientificamente fondata.

La categoria della differenza è centrale nei processi di individualizzazione (Macinai, 2020), è categoria fin da subito presente nella pedagogia e nel metodo montessoriano connotato dall'attenzione all'individualità e ai tempi di ogni bambino, alla predisposizione dell'ambiente e ai materiali adattati. Per questo,

anziché cercare di eliminare le differenze tra gli uomini, ogni cura dovrebbe essere rivolta a coltivare ciò che vi è di comune tra loro. Ripeto: la mia lunga esperienza sui bambini di razze diverse, di religioni differenti, di diversi strati sociali, mi ha convinto che il bambino obbedisce nel suo sviluppo a leggi naturali di crescita uguali per tutti (Montessori, 2017, p. 327).

È la conoscenza sviluppata in tanti anni di ricerca e di osservazione, di confronti con altre realtà culturali. Durante l'esperienza indiana, come lei stessa scrive, ebbe modo di constatare una volta di più sia le possibilità di una pacifica convivenza tra bambini piccoli e grandi, indiani e europei, sia gli stessi fenomeni psichici osservati in Europa in bambini di etnie diverse, oltre a teorizzare l'educazione cosmica come progetto educativo globale e interdisciplinare, ancorato alla conoscenza della complessità della natura e del cosmo (Montessori, 2006, 2007). Lontana dalla Europa, poté verificare ancora una volta i bisogni ricorrenti dello sviluppo umano e osservare in modo rigoroso bambini diversi crescere insieme e trovare quei caratteri unitari, essenziali e comuni, che fanno del bambino il padre dell'uomo (Montessori, 1999).

Ogni bambino e bambina va conosciuto nella sua individualità e differenza:

[...] per educare bisogna conoscere l'educando [...] perché non si può educare alcuno se non si conosce direttamente [...] poiché il fanciullo non deve studiarsi da solo in se stesso, ma anche nei fattori della sua origine e della sua evoluzione individuale perché ognuno di noi rappresenta un effetto di cause molteplici (Montessori, 1910, p. 14).

È attraverso un approccio scientifico di ricerca e osservazione che la pedagogia costruisce la conoscenza educativa sulle condizioni di vita dei bambini, stranieri e non solo; una pedagogia che sia nella teoria che nella pratica si pone il problema di riconoscere le diverse infanzie e le variabilità individuali, lontana da uniformità livellatrici, senza perdere di vista la reciprocità e la vicinanza tra bambini, la loro socialità. Ne consegue per Montessori (1999)

[...] l'importanza di creare scuole per bambini, poiché sono essi che compiono la costruzione dell'umanità, e la compiono con gli elementi che noi offriamo loro. La grande azione che noi possiamo esercitare sui bambini ha come mezzo l'ambiente: perché il bambino assorbe l'ambiente, prende tutto dall'ambiente e lo incarna in se stesso (p. 68).

È la ragione per cui le Case dei bambini sono un «ambiente specialmente preparato per il bambino, dove esso assimila qualsiasi cultura diffusa dall'ambiente senza bisogno di insegnamento [...]» (ivi, pp. 5-6), accuratamente predisposto per adattarsi a ogni bambino affinché sia un aiuto indiretto al suo crescere (Montessori, 2000). È un ambiente plurale ed eterogeneo in cui sono presenti materiali innovativi, pensati come strumenti di sviluppo per fare emergere le risorse personali di ciascuno, lontani da condizionamenti di appartenenze culturali (Pesci e Trabalzini, 2007). Questo ambiente è la traduzione operativa del concetto di individualizzazione e di curriculum interdisciplinare, centrale nell'educazione cosmica che, se effettivamente praticati, sono «la prima risorsa per l'integrazione culturale e linguistica» (Consalvo, 2020, p. 109). È «uno spazio ottimale nel quale il soggetto sia posto di fronte a esperienze significative per la costruzione delle proprie competenze cognitive e affettivo-relazionali in un contesto individualizzante improntato a un clima di libertà e di valorizzazione dell'autodisciplina» (Tornar, 2007, p. 103). Un contesto fisico e spaziale, ma anche psicologico e relazionale in cui arredi, tempi e materiali, gli aspetti concreti dell'esperienza, rispondono a obiettivi educativi precisi ed esercitano specifiche funzioni didattiche (ibidem).

L'approccio educativo individualizzato è il superamento dell'idea di giustizia sociale che livella e uniforma (Montessori, 1910), è la strada maestra di una pedagogia dell'accoglienza che metta in dialogo culture, storie e origini diverse (Pesci, 2006), integrando bambini tra loro simili per sviluppo, ma diversi per ambiente e per biografia. È il presupposto pedagogico che porta a costruire contesti eterogenei strutturalmente inclusivi in cui si concretizza l'educazione cosmica che prepara effettivamente le «nuove generazioni a comprendere che l'umanità intera tende a unirsi in un solo organismo» (Montessori, 2017, p. 166). L'educazione cosmica, intesa come visione unitaria e interdisciplinare delle conoscenze, riassume in sé anche l'educazione ecologica, alla pace, alla libertà e alla mondialità e si dimostra un sapere finalizzato all'educazione olistica del bambino, un progetto di formazione che consente al bambino di farsi capace di cogliere, da protagonista, le tante e diverse interpretazioni presenti nel mondo (Taviani, 2014).

L'ambiente educativo che ne discende ha i tratti di uno spazio-tempo in cui ogni bambino ha modo di trovarsi e ritrovarsi a seconda dei suoi momenti, sperimentando attività interessanti e a misura, con materiali validi non standardizzati che rispondono alle esigenze e possibilità individuali. Un ambiente in cui il tempo è scandito sulla unicità di ciascuno nell'esplorare, conoscere e comprendere, sul singolo nel suo crescere e diventare parte del gruppo; un tempo individuale e collettivo, non prestabilito e reso uguale per tutti (Consalvo, 2020).

È interculturale, scrive Pesci (2006, p. 62), «costruire ambienti scolastici e atmosfere relazionali sulla base della diversità di ognuno», ambienti sociali e culturali in cui fluiscono e sono naturalmente disponibili anche le lingue di ognuno dei partecipanti.

3. Le lingue nell'ambiente

Secondo Montessori, il linguaggio crea nuove possibilità nell'ambiente e il bambino assorbendo dall'ambiente «[...] si appropria del linguaggio come si appropria delle abitudini e dei costumi della gente in cui si trova a vivere [...] e plasma da se stesso l'uomo futuro» (1999b, p. 15). Per Montessori, possiamo dire, che «nulla come il linguaggio esprime l'unicità umana» (Tomasello, 2019, p. XI) poiché la lingua ha un ruolo fondamentale nello sviluppo della personalità di ogni bambino che «[...] incarna in se stesso le cose che vede e ode, come il linguaggio, operando delle vere e proprie trasformazioni [...]» (Montessori, 1952, p. 53). In altre parole, Montessori ha più che intuito che attraverso le lingue si sviluppano somiglianze, pluralità e alterità, si costruiscono identità e personalità e che «i bambini in ambiti culturali differenti possono avere esperienze linguistiche piuttosto differenti» (Tomasello, 2019, p. 140).

Il linguaggio è centrale nel metodo e nella pedagogia Montessori: il linguaggio è elemento fondamentale della dimensione umana individuale e sociale e come lei stessa scrive, è necessario «imparare molte lingue [...] per meglio comunicare con uomini di altri paesi per raggiungere una più stretta relazione tra i popoli» (Montessori, 2004, p. 89), implicitamente riconoscendo il valore interculturale del plurilinguismo.

La pluralità delle lingue non è direttamente tematizzata da Montessori, al contrario molto impegnata nella comprensione di come il bambino costruisce la propria lingua e del ruolo che essa svolge nello sviluppo globale della sua personalità. Nonostante ciò, rintracciamo alcuni accenni sulla diversità linguistica nell'infanzia e sull'accostamento a altre lingue nel pensiero di Montessori (2000):

Anche quella che noi usiamo chiamare lingua materna non deriva in realtà dalla madre: un bambino che nasca in un paese straniero di solito impara con grande facilità la lingua dell'ambiente, anche se i suoi genitori non arrivano mai a parlarla in modo corretto. È evidente che questa capacità [...] è dovuta al bambino stesso, il quale, utilizzando tutti gli elementi che trova intorno a sé, forma e plasma se stesso per il futuro (p. 32).

Cruciale nelle riflessioni sul linguaggio di Montessori è il concetto di *periodi sensitivi* (1999b) per lo sviluppo ottimale delle lingue che rappresentano, in particolare per i bambini di L1 altra da quella dominante, la finestra temporale entro cui predisporre un ambiente in cui altre lingue e sonorità siano naturalmente disponibili per la loro mente. Saper riconoscere osservando le tappe di sviluppo è compito dell'adulto allo scopo di accompagnarle e di non creare ostacoli allo sviluppo infantile, perché se il bambino non ha potuto agire secondo le direttive del suo periodo sensitivo, è perduta per sempre l'occasione di una conquista naturale (Montessori, 2017b). È infatti sua convinzione che

il linguaggio sia qualcosa che non si impara, benché nel suo svilupparsi per tutti i bambini segua leggi determinate e regolari e «[...] Solo il bambino sotto i tre anni può costruire il meccanismo del linguaggio e può parlare qualsiasi numero di lingue, se sono usate nel suo ambiente alla nascita» (ivi, p. 72); è in potenza plurilingue. In altre parole, «la relazione con l'adulto, unitamente al legame con la quotidianità, rappresentano l'ambiente naturale più consono affinché il bambino possa vivere appieno il periodo sensitivo del linguaggio» (Micheletti, 2019, p. 17).

Anche un altro fatto è stato registrato dai nostri metodi [...] e cioè che i bambini s'interessano persino a parole straniere, e le ricordano in modo sorprendente durante il tempo trascorso a riprodurle con l'alfabeto mobile. Questo rivela il fatto che, nel periodo sensitivo (dai tre ai cinque anni) il bambino tende ad accumulare parole, anche se non le comprende (Montessori, 1999b, p. 285).

La predisposizione poliglotta del bambino, il diverso tipo di acquisizione delle L2 durante e dopo il periodo sensibile, la motivazione sociale alla comunicazione, l'interesse per le parole e l'importanza di esporre i bambini alle lingue fin da piccoli, sono temi che Montessori ha sviluppato e che gli studi nell'ambito delle neuroscienze e della psicolinguistica hanno confermato negli anni (Fabbro, 2004; Flege, 2018). Sono le ragioni per cui Montessori (1999) insiste sul garantire ai bambini un ambiente in cui sia curato il linguaggio, un contesto relazionale che si sviluppa nell'ascolto e nella parola, dando loro agio di costruire la propria capacità verbale in modo sereno e autentico (Consalvo, 2020). La competenza linguistica è fuor di dubbio una preoccupazione di Montessori che vede nel linguaggio la dimensione essenziale dell'essere umano. È la competenza attraverso cui ciascuno può partecipare del mondo, incontrare e aprirsi all'umanità. La lingua, sottolinea Consalvo (2020), è secondo Montessori strumento per la cooperazione universale e espressione del sé individuale, è fondamento del vivere sociale e per questo «non attuò una discriminazione formale tra la costruzione di un primo linguaggio e quelle di altre lingue comunque presenti nell'ambiente di vita del bambino» (p. 91).

L'ambiente montessoriano è così la concretizzazione di un progetto formativo che «tiene conto della diversità di ciascuno, a partire dalle biografie linguistiche e delle esperienze pregresse di ogni bambino» (Consalvo, 2020, p. 109), tanto quanto della dimensione sociale e culturale; una proposta «che pur non offrendo indicazioni formali per l'apprendimento della seconda lingua, promuove il linguaggio come strumento di incontro, espressione di sé e comprensione dell'altro» (ivi, p. 84), predisposta per dare spazio e tempo ai bisogni e potenzialità dei bambini che si avvicinano a altre lingue.

L'esperienza bilingue nelle scuole di metodo³ (Rosanova, 2017) è mediata da una connotazione bilingue nell'organizzazione dello spazio e dei materiali – materiali nelle lingue target e di origine dei bambini – presentati da insegnanti madrelingua – target e nella lingua straniera o seconda – che sono compresenti per quasi tutta la giornata educativa. Ambienti individualizzati in continuità tra scuola dell'infanzia e primaria e ancora prima dal nido. Nella scuola primaria all'approccio naturale di accostamento si sommano le ore di insegnamento della lingua straniera (MIUR, 2012), consentendo ai bambini di vivere in modo continuato e coerente con le due lingue. È una realtà immersiva nelle lingue, caratterizzata anche dalla continuità e coerenza di metodo tra le proposte nella lingua target e nella LS o L2 (Renton, 1998).

Il materiale pensato per la L2 utilizzato nelle scuole di metodo attuali (Rosanova, 1997, 2017) non è stato ideato da Montessori, ma nasce dalle sperimentazioni e dalla ricerca successiva svolta nelle scuole e dagli insegnanti chiamati ad affrontare, nella prospettiva montessoriana, nuove sfide sociali e culturali. È «strumentario scientifico» di lingua e

in lingua, costruito sulla base delle osservazioni delle «manifestazioni psichiche del bambino» (Montessori, 1992, p. 119), che consente di fare esperienza in autonomia di situazioni strutturate e orientate al bilanciamento delle quattro abilità (ascolto, comprensione, scrittura e parlato). I materiali di interesse linguistico sono pensati ad hoc e essendo privi di evidenti tratti culturali e di genere, come i giocattoli, rendono bambine e bambini liberi dalla identificazione in ruoli stereotipati, evitando possibili emarginazioni ed esclusioni; materiali che ciascuno può utilizzare «qualunque sia la sua provenienza, il suo stato d'animo e il suo vissuto, può trovarsi e ritrovarsi e può svolgere la sua attività ancor prima di conoscere la lingua» (Taviani, 2014, p. 66). L'insegnante presenta i materiali e le attività di vita pratica a tutti con gesti chiari e eloquenti, utilizzando le parole necessarie al fine di nominarli: «si possono presentare materiali sensoriali e di vita pratica a bambini che parlano una lingua che l'insegnante non conosce ma anche materiali di aritmetica e geometria, persino di linguaggio» (*ibidem*). La presentazione individualizzata dei materiali di sviluppo mette in circolo un linguaggio ricco e articolato in conversazioni e dialoghi autentici, lasciando il tempo ai bambini che non conoscono la lingua di orientarsi e di fare esperienza, di familiarizzare con oggetti e parole. Da questo punto di vista, sono interessanti sia i materiali di vita pratica, che rimandano alla dimensione del quotidiano presente nell'esperienza di tutti, sia le lettere e l'alfabeto mobile usati in autonomia dai bambini per accedere a più lingue e a parole in più lingue. Nel complesso si tratta di ambienti e situazioni che favoriscono l'esperienza linguistica, «l'assorbimento di suoni, di parole, orali e scritte, di frasi o di modi di dire, appartenenti agli altri gruppi sociali e predisporre nel modo più naturale all'integrazione tra etnie e culture, anche molto diverse tra loro, fin dalla prima infanzia» (Rosanova, 2017, p. 332).

Sono tratti che identificano le scuole di metodo sparse nel mondo: un metodo accessibile a tutti che garantisce un approccio individuale all'esperienza in contesti eterogenei pensati, curati dal punto di vista linguistico, e in cui nulla è più lontano, scrive Consalvo (2020), di una didattica uguale per tutti pensata su una infanzia dalla storia e famiglia standard. Per i bambini con altra L1 è cruciale vivere in contesti in cui fare esperienza linguistica e acquisire competenze sociali e conoscenze veicolate attraverso la lingua parlata (Zaninelli, 2016), con materiali non pensati sulla base delle età ma delle loro competenze e interesse. Caprara scrive che «l'esperienza pedagogica di Montessori si è caratterizzata da una naturale e costante attenzione alla gestione dell'eterogeneità» (2015, p. 54), in ambienti ricchi e inclusivi per i differenti background dei bambini e competenze linguistiche, storie, attitudini, età e fase di sviluppo.

È un approccio educativo calibrato sulla complessità e differenziazione del crescere, estraneo all'idea di un tempo scuola destinato alla L2 non integrato nel curriculum, in cui l'esperienza linguistica che i bambini vivono è prima concreta e quotidiana e poi si fa più simbolica e astratta. Quella montessoriana è pertanto una pedagogia della lingua prima di tutto vissuta e sperimentata anche con il movimento nella «libertà di sviluppo» (Montessori, 1992, p. 63) che favorisce la comunicazione informale tra bambini e adulti. La lingua non è il fine, non si impara una lingua, secondo Montessori ma è il mezzo in una ottica prima di tutto realmente interdisciplinare in cui tutto è connesso e la lingua svolge una funzione di ponte (Montessori, 2017b).

Riflessioni finali

Sondare l'attualità interculturale della modello pedagogico Montessori, richiamando alcuni dei principi che ne sono alla base, consente di individuare risposte ai bisogni linguistici dei diversi bambini e delle loro infanzie, favorendone lo sviluppo plurilingue

in ambienti inclusivi e valorizzanti tutte le differenze e unicità di lingua, cultura, genere, interessi e talenti. Rifarsi a un metodo pedagogicamente fondato e rigoroso, quale è quello delle scuole di metodo con progetti bilingui, è una strada valida per contaminare il sistema educativo e scolastico e ripensarne l'approccio interculturale e al plurilinguismo.

Il metodo educativo in sé inclusivo e democratico di Montessori è intriso della complessità che connota oggi i processi di apprendimento e di socializzazione nelle nostre scuole; è un approccio il cui obiettivo è dare rispetto e risposta ai bisogni di sviluppo, di esplorazione e di conoscenza di ogni bambino e garantire corrispondenze tra «le caratteristiche psicologiche del bambino di questa età e la proposta educativa» (Tornar, 2007, p. 11), poiché individuo, ambiente, società e natura rappresentano i nuclei della pedagogia (Montessori, 1993).

Le lingue, parlate e scritte, sono tesori che gli «uomini trasmettono di generazione in generazione» (Montessori, 2017, p. 7), con la cultura e l'educazione tutti i bambini devono essere messi nella condizione di confrontarsi con «il migliore linguaggio in una chiara dizione» (1999, p. 129) per sviluppare a pieno la propria personalità. È la ragione della preoccupazione di Montessori che tutto avvenga nel periodo ottimale e del perché nelle scuole a metodo la cura per la lingua parlata e le conversazioni, intese come scambi di prospettive e attenzioni congiunte (Tomasello, 2019), è la via scelta per scongiurare l'impovertimento lessicale e le semplificazioni linguistiche, erroneamente intese come pratiche facilitanti.

L'individualizzazione della relazione educativa si contrappone a qualsiasi standardizzazione dell'apprendimento ed è la consapevolezza «teorica e operativa che ogni soggetto educando è diverso dagli altri, ha sue specifiche caratteristiche e deve essere educato in modo speciale e unico» (Felini, 2020, p. 239). Montessori ne è certa quando scrive (1910):

Nella scuola abbiamo finora ritenuto quasi principio di giustizia l'uniformità livellatrice degli scolari, un'eguaglianza astratta che riporta tutte le individualità infantili verso un tipo che non può chiamarsi idealizzato [...] che è invece una inesistente astrazione filosofica: il bambino. [...] ora l'uniformità supposta non può esistere nell'infanzia di quella umanità così varia che contiene nel tempo medesimo [...] tutti i differenti tipi sociali degli uomini [...] (p. 12).

L'approccio individualizzato e ambienti adattati alle differenze di ciascuno sono alla base di apprendimenti calibrati sui bambini reali, a partire dai loro personali bisogni, stili cognitivi ed emotivi, distanti da logiche di uniformità e di malintesa eguaglianza. Sono riferimenti teorici e operativi da proporre nei contesti educativi e scolastici per verificarne la ricchezza e pertinenza linguistica sia in termini di pluralità delle lingue che di qualità e quantità di repertorio linguistici e la reale inclusione delle lingue e i linguaggi conosciuti dai bambini. Secondo Montessori è cruciale il legame tra infanzia e ambiente, per cui è cruciale che il bambino sia immerso in una ricca ecologia linguistica e culturale, partecipi di esperienze coerenti e inclusive, estranee a pratiche standardizzate e pregiudizi pedagogici. Centrale in tale senso è la formazione degli insegnanti e la loro competenza linguistica sia in L1 che in L2 o LS: servono adulti adeguatamente formati, madrelingua e con un profilo linguistico competente per garantire processi reali di immersione plurilingue di alta qualità. Insegnanti trasformati nell'idea di sé stessi e del proprio ruolo, formati a una cultura pedagogica dell'unicità e variabilità, centrata sulla persona e l'interdipendenza con i suoi ambienti.

Note

¹ Lavoro realizzato nell'Unità di Ricerca di Milano-Bicocca - Progetto *Maria Montessori from the past to the present. Reception and implementation of her educational method in Italy on the 150th anniversary of her birth*, finanziato bando PRIN 2017 (CUP H44I19000410006) - P.I. Prof.ssa Tiziana Pironi (Università di Bologna).

² Il termine razza è presente nel testo originale e come tale viene riportato per rispettare il pensiero dell'autrice, ben consapevoli che si tratti di termine oggi non accettabile.

³ Per le scuole di metodo che stanno sperimentando progetti di bilinguismo, si veda: <https://www.operanzionalemontessori.it/nidi-e-scuole-montessori/nidi-e-scuole-montessori-in-italia> (consultato il 10/10/21). Nella città di Milano il contatto è con la Scuola Montessori Bilingue di Via Palmieri: <http://www.montessoribilingue.it/> (consultato il 10/10/21).

Bibliografia

- Callari Galli M. (1993), *Antropologia culturale e processi educativi*, Firenze, La Nuova Italia.
- Caprara B. (2015), *L'approccio Montessori*. In H. Demo (a cura di), *Didattica delle differenze*, Trento, Erickson, pp. 54-72.
- Consalvo G. (2020), *Il bambino costruttore di competenza plurilingue nella scuola Montessori*, Milano, FrancoAngeli.
- Fabbro F. (2004), *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Roma, Astrolabio.
- Felini D. (2020), *Teoria dell'educazione. Un'introduzione*, Roma, Carocci.
- Flege J. (2018), *It's input that matters most, not age*. In «Bilingualism: language and cognition», Vol. 21, n. 5, pp. 919-920.
- Fornaca R. (2006), *Interculturalità punti di riferimento montessoriani*. In «Vita dell'Infanzia», n. 4/5, pp. 38-41.
- Gallerani M. (2007), *Alle origini della cura: sviluppo e innovazione nella pedagogia montessoriana*. In M. Contini, M. Manini (a cura di), *La cura in educazione*, Carocci, Roma, pp. 39-53.
- Honegger Fresco G. (a cura di) (2017), *Montessori: perché no? Una pedagogia per la crescita*, Torino, Il leone Verde.
- Macinai E. (2020), *Pedagogia interculturale. Cornici di senso e dimensioni della riflessione pedagogica*, Milano, Mondadori.
- Micheletti L. (2019), *Il linguaggio del bambino piccolo e il pensiero Montessori*, Torino, Il Leone Verde.
- Montessori M. (2007), *Come educare il potenziale umano*, Milano, Garzanti, 1948.
- Montessori M. (2006), *Educazione per un mondo nuovo*, Milano, Garzanti, 1946.
- Montessori M. (2000), *Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Edizione critica, ONM, Roma,
- Montessori M. (1999), *La mente del bambino*, Milano, Garzanti, 1952.
- Montessori M. (1999b), *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 1948.
- Montessori M. (2004), *Educazione e pace*, Roma, Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Montessori M. (1993), *La formazione dell'uomo*, Milano, Garzanti, 1949.
- Montessori M. (1999c), *Il segreto dell'infanzia*, Milano, Garzanti, 1950.
- Montessori M. (2017b), *Psicogrammatica*, Milano, FrancoAngeli.
- Montessori M. (1910), *Antropologia pedagogica*, Milano, Vallardi.
- Montessori M. (1992), *L'autoeducazione*, Milano, Garzanti, 1916.
- Montessori M. (1949), *Se si trascura l'uomo nella sua formazione, nessun problema sarà mai risolto*. In G. Honegger Fresco (a cura di) (2017), *Montessori: perché no? Una pedagogia per la crescita*, Torino, Il leone Verde, pp. 326-328.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- Pesci F. (2006), *La questione dell'educazione interculturale e la pedagogia Montessori*. In «Vita dell'Infanzia», n. 4/5, pp. 59-63.

- Pesci F. e Trabalzini P. (2007), *Annuario 2007*, Roma, Edizioni Nuova Cultura.
- Poderico C., Venuti P. e Marcone R. (a cura di) (2003), *Diverse culture, bambini diversi? Modalità di parenting e studi cross culturali a confronto*, Milano, Unicopli.
- Renton A. (1998), *Cultivating natural linguist*. In «Montessori Life», Vol. 10, n. 2, pp. 31-33.
- Rogoff B. (2004), *La natura culturale dello sviluppo*, Milano, Cortina Editore, 2003.
- Rosanova M. J. (1997), *Early Childhood Bilingualism in the Montessori Children's House: Guessable Context and the Planned Environment*. In <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED409704.pdf> (consultato il 10/10/21).
- Rosanova M. (2017), *Oltre la seconda lingua nei primi anni*. In G. Honegger Fresco (a cura di), *Montessori: perché no? Una pedagogia per la crescita*, Torino, Il leone Verde, pp. 331-334.
- Taviani E. (2014), *Il metodo Montessori nell'attuale società multietnica*. In «MeTis», Vol. IV, n. 2, pp. 58-66.
- Tomasello M. (2019), *Diventare umani*, Milano, Cortina Editore.
- Tornar C. (2007), *La pedagogia di Maria Montessori tra teoria e azione*, Milano, FrancoAngeli.
- Zaninelli F.L. (2016), *La "pedagogia della lingua parlata" nei servizi educativi per l'infanzia*. In «Studium Educationis», Vol. XVII, n. 2, pp. 53-62.
- Zoletto D. (2014), *Intersezionalità e differenze nei contesti educativi eterogenei. Possibili spunti montessoriani*. In «MeTis», Vol. V, n. 2, pp. 52-57.
- Zoletto D. (2012), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Milano, FrancoAngeli.

Sitografia

- www.operanzionalemontessori.it (consultato il 10/10/21).
- www.montessoribilingue.it (consultato il 10/10/21).