

## L'AMBIENTE PREPARATO E L'ADOLESCENTE

*“La scuola secondaria non è un settore dell’istruzione e dell’insegnamento. Io credo che rappresenti il vero centro di tutta l’educazione, il centro nel quale si deve ricercare la chiave da offrire all’umanità.” (1)*

Maria Montessori pronuncia queste parole aprendo una conferenza ad Utrecht, nel gennaio del 1937, di fronte ai membri dell’Associazione per la Riforma dell’Istruzione Secondaria, ai membri della Dutch Montessori Society, al sindaco di Utrecht ed altri funzionari del governo locale. Sono gli anni in cui la Montessori prova a realizzare un “ambiente preparato” che sia adatto a scoprire il *segreto dell’adolescenza*, così come nelle prime “Case dei bambini” si era svelato il *segreto dell’infanzia*. A Laren, un piccolo villaggio alla periferia di Amsterdam, ha iniziato a progettare una scuola secondaria nella quale le condizioni di vita e di studio dei giovani siano profondamente modificate. Nel contatto con la terra, nel lavoro della terra, nel lavoro vero e produttivo, connesso alla società e alla economia, il giovane avrebbe, secondo la Dottoressa, realizzato “la connessione totale e finalizzata tra corpo e mente, come espressione dell’attività neuromuscolare collegata alla vita”.(2) Ma l’aprossimarsi della guerra e il viaggio in India della stessa Montessori interrompono la realizzazione del progetto e, alla fine della guerra, l’economia disastrosa non consente di trovare gli opportuni finanziamenti. Il “progetto di Laren” viene definitivamente accantonato ; per l’adolescenza, restano gli scritti della Dottoressa, le Appendici a “*Dall’infanzia all’adolescenza*”, oltre alle lezioni e alle conferenze da lei tenute sul tema. L’*Erdkinder* montessoriano sembra relegato definitivamente nell’ambito dell’utopia.

### **Il modello urbano olandese**

I montessoriani olandesi però non si arrendono. Soprattutto dal 1945, sull’onda dei brillanti risultati ottenuti dal Montessori Lyceum di Amsterdam, già fondato a metà degli anni Trenta, inizia una crescita costante ed una diffusione inarrestabile di questo tipo di sperimentazione “urbana”, oggi presente in tutto il territorio nazionale. ( cfr. *La*

*Scuola Secondaria Montessori in Olanda*, “Vita dell’infanzia”, a. L, n°9, novembre 2001 ). Il “modello olandese” si ispira ai generali principi montessoriani, restando situato in ambienti scolastici convenzionali, cioè edifici per lo più urbani, i cui spazi, opportunamente adattati, consentono a ciascun ragazzo di scoprire la propria individualità sentendosi al contempo parte integrante di una piccola comunità connessa con la società. Gli ambienti e i materiali sono funzionali allo svolgimento di una didattica che, attraverso l’iniziativa individuale dello studente e la sua personale responsabilità, tende a fargli acquisire la coscienza di sé, l’indipendenza, l’autodisciplina e il comportamento sociale responsabile.

L’esempio più prestigioso di questo modello è rappresentato dal **Montessori College Oost** di Amsterdam, inaugurato nel 2001. Disegnato dall’architetto Herman Hertzberger, lui stesso ex allievo Montessori ed autore dei progetti di molte scuole primarie Montessori in tutta l’Olanda, il **M.C.O.** è il primo edificio urbano costruito appositamente per questo tipo di applicazione della didattica montessoriana. Ospita 1600 alunni di età compresa tra i 12 ed i 18 anni, provenienti da varie località del paese. Il suo schema interno riproduce una piccola “città”, fatta di scalinate, rampe, “strade” e “piazze”. La scuola è costituita da un blocco di 4 piani, destinato ad ospitare le classi e da un’ala di 2 piani in cui sono situati i laboratori. Le due parti dell’edificio sono unite da un salone centrale che può contenere più di 500 persone e che l’architetto ama chiamare “la piazza” perché serve ai ragazzi come luogo per incontrarsi e per celebrare i numerosi eventi che coinvolgono la comunità scolastica. In questo ambiente la luce è naturale, provenendo dalla struttura a vetro dell’atrio sovrastante e del tetto, e le gradinate, realizzate appositamente perché ci si possa sedere (elemento presente in tutte le scuole disegnate da questo architetto), tendono a far assumere a questa “piazza” l’aspetto e soprattutto la funzione dell’antica “agorà”. L’intero edificio risulta inoltre diviso da un atrio che, partendo dal pianterreno, corre lungo tutti e quattro i piani del blocco delle classi: in questo atrio ampi corridoi e scale spaziose, connesse l’una all’altra, formano una fitta rete di passaggi e connessioni, che l’architetto chiama “strade”. Nei piani alti dell’atrio si trovano gradinate che risultano appese come “nidi” : un loro uso principale è costituire un punto d’incontro durante le pause o un luogo alternativo durante le lezioni. Queste scalinate sono realizzate con pannelli di legno

perforato che assorbono il rumore e i posti per sedersi sono ricoperti con tappezzeria colorata. Nel blocco delle classi si trovano anche le stanze del corpo insegnante e di quello amministrativo, i caffè, le macchinette per i dolci, gli spogliatoi e i bagni. L'intero edificio, rifinito secondo standard di alta qualità, grazie all'uso di materiali e colori insoliti, tende a fornire ai ragazzi un alto grado di libertà e di movimento. Infatti tutte le aree della scuola non sono mai mono-funzionali: gli spazi sono variamente diversificati per ampiezza e caratteristiche funzionali, invitando i ragazzi a trascorrervi del tempo e incoraggiandone la comunicazione. I luoghi destinati allo studio sono molti e diversi tra loro, consentendo la riflessione individuale o lo studio di gruppo.

### **L'Erdkinder e la Farm School**

Ma il "progetto di Laren" e l'Erdkinder montessoriano riaffiorano all'inizio del nuovo millennio dall'altra parte dell'Atlantico e trovano la loro prima attuazione negli Stati Uniti. Molto interessante e soprattutto significativo è il dibattito che, lungo circa tre decenni, si è sviluppato all'interno del mondo montessoriano americano su questo tema. In questa sede cercheremo di sintetizzarlo al massimo, solo al fine di seguire le fasi attraverso cui si è passati prima di giungere, nel 2000, all'apertura della **Montessori Farm School** di Huntsburg, Ohio.

### **Il "compromesso urbano"**

Negli Stati Uniti, sin dalla seconda metà degli anni Settanta, i programmi per gli adolescenti nelle scuole Montessori interessano una parte notevole del movimento montessoriano e nei decenni successivi continuano a crescere, a volte vertiginosamente, tanto da raggiungere un insieme di progetti complessi e molto diversificati tra loro: nel 2001 se ne contano circa 200, applicati in un migliaio di scuole (in tutti gli Stati Uniti si contano più di 5.500 scuole Montessori).

Fin dai primi anni Ottanta, a caratterizzare questo generale periodo di sperimentazione è ancora una volta il cosiddetto "compromesso urbano": pur di estenderne l'applicazione alla fascia adolescenziale, ci si ispira ai principi educativi della

Montessori per la struttura dei curricula, per la didattica e per gli ambienti nei quali ci si trova ad operare. Ma già in questi anni gli sperimentatori più qualificati come John Long, Pat Ludick, Larry Schaefer e David Kahn, riprendono il tema dell'Educazione Cosmica e la applicano nei loro programmi. Il fatto apre un salutare dibattito all'interno del mondo montessoriano americano e porta dapprima ad una consultazione, poi ad una collaborazione con l'AMI.

Nel frattempo, il contributo delle esperienze urbane si rivela notevole: il dibattito si focalizza sulla necessità di individuare i bisogni dell'adolescente e le caratteristiche precipue del suo sviluppo. A proposito dell'ambiente preparato, John Mc Namara punta direttamente ai principi generali, senza fare distinzioni tra situazione urbana e rurale: "Dobbiamo preparare, ovunque sia possibile farlo in un programma di studi, un ambiente in cui lo studente metta insieme una serie di attività che lo/la possano condurre oltre...Abbiamo bisogno di una varietà di attività che gli dimostrino che cosa va bene per loro. In realtà non si tratta soltanto di cambiare la nostra percezione degli adolescenti: si tratta di come metterli in grado di percepire se stessi." (3)

### **Le "key experiences"**

John Long comincia allora a procedere ad una classificazione delle caratteristiche e dei bisogni dell'adolescente comparando le osservazioni emerse dalle esperienze di Larry Schaefer e di Margareth Stephenson con quelle contenute negli studi del Carnegie Council on Adolescent Development e del Center for Early Adolescence di Chapel Hill, in North Carolina. Tutto riconduce alle intuizioni originarie della Montessori, sia per ciò che riguarda le caratteristiche dell'età adolescenziale, sia per quanto riguarda la necessità che l'ambiente preparato risponda ai veri bisogni dell'adolescente. E per quanto riguarda questi ultimi la lista è lunga ma indicativa: bisogno di svolgere un lavoro significativo, di un "ambiente" che consenta di svolgerlo, avere la possibilità di prendere decisioni, progettare le attività, gestirle, fare errori, sviluppare una visione personale, apprendere quanto sia nobilitante il lavoro, bisogno della terra, bisogno di costruire e di creare....

Da tutto questo emerge, e si diffonde rapidamente, il concetto di quelle che Schaefer e Long definiscono le “key experiences”, cioè quelle esperienze che siano per l’adolescente in primo luogo costruttive e al contempo gioiose e, in secondo luogo, irrelate, connesse le une alle altre, cumulative e non sparpagliate o non collegate tra di loro. La lista di questo tipo di esperienze, individuate dagli educatori montessoriani, diventa sempre più lunga mentre i loro programmi riscuotono successi sempre maggiori. Tutte le esperienze però partono dall’ambiente classe e allora ci si comincia a chiedere se non manchi qualcosa per andare oltre.

### **La “pedagogy of place”**

La psicologia delle “key experiences” suggeriva che l’adolescente andava oltre la struttura fissa della classe e soprattutto oltre un approccio di studio fondamentalmente mentale. Gli stessi cambiamenti che si riuscivano ad attuare nell’ambiente di studio o le stesse esplorazioni che venivano condotte sul territorio, rielaborazioni dell’“uscita” montessoriana, riconducevano all’ambiente classe, restando così isolate e non integrate in un unico luogo, un luogo unitario e significativo. Nasce allora la “pedagogy of place” che sottolinea l’importanza del luogo: un luogo dove gli adolescenti facciano esperienze complete, un luogo che sia un’isola di verde da ammirare, un luogo per lavorare e realizzare progetti con le mani, un luogo che si trovi in una posizione naturale, un luogo per fare esperienze di vita importanti quanto le lezioni, un luogo di cui sentirsi parte. Si ripresenta così, in tutte le sue parti, l’utopia montessoriana dell’Erdkinder.

La scuola di Larry Schaefer compra una fattoria. Molte scuole comperano della terra e in alcuni casi costruiscono edifici scolastici in campagna. E, finalmente, comincia a delinearsi l’attuazione di quanto auspicato dalla Montessori, e cioè che è dall’esperienza diretta dei ragazzi che nasce lo studio, e non lo studio che richiede l’esperienza, come nelle elementari. E qui, per la prima volta nella storia della sperimentazione sull’adolescente, la metodologia per l’adolescenza inizia a separarsi dalla metodologia per le elementari, come prescritto appunto dalla Montessori. Inoltre, l’occupazione dell’adolescente, il compito che egli deve svolgere all’interno di un tale luogo, diventa l’aspetto principale dell’ambiente preparato – un materiale per lo sviluppo.

La psicologia del luogo significa allora che occorre scegliere un unico tipo di esperienza per l'adolescente, un'esperienza unificata sulla stessa porzione di territorio, nel quale finiscono per convergere tutti i progetti come parte di uno sforzo di tutta una comunità. Tra gli anni Ottanta e la fine dei Novanta la "pedagogy of place" trova molte e differenti attuazioni in tutti gli Stati Uniti. Nell'ottobre del '96 il Montessori Teacher Collaborative, con il consenso e l'incoraggiamento di Renilde Montessori, invita i formatori per le elementari e gli insegnanti delle superiori associati all'AMI ad un dibattito sull'adolescente che si conclude con un piano semplice e chiaro: trovare una comunità scolastica Montessori in cui i genitori siano disposti ad accettare una scuola superiore in campagna, fondare una scuola nella quale gli studenti risiedano, seguire le indicazioni della Montessori così come sono espresse nei suoi scritti, fare costantemente relazioni su quanto emergerà nel corso della sperimentazione.

### **La Montessori Farm School di Huntsburg**

Nel settembre del 2000, a Huntsburg, Ohio, un'ora ad est di Cleveland, apre la Montessori Farm School (4). Progettata dai più qualificati montessoriani americani, con il disegno del prototipo approvato dall'AMI, con David Kahn come direttore del progetto che consulta direttamente il Centro Internazionale per gli Studi Montessori di Bergamo, questa scuola ha un corpo insegnante costituito da insegnanti AMI e da specialisti dell'educazione, dell'arte, della musica, del commercio dell'area circostante. Si tratta di un luogo sereno e al contempo maestoso, con 97 acri di un bel terreno ondulato e con boschi. Alloggia studenti locali, nazionali, internazionali, di età compresa per ora tra i 12 e i 15 anni, di cui si prevede anche la frequenza giornaliera. Agisce inoltre come centro di risorse per tutte le scuole Montessori locali e nazionali. Il programma attuato è quello della Hershey Montessori School, una scuola AMI fondata nel 1978 e situata a Concord Township, Ohio.

I 22.000 piedi quadrati dell'edificio principale della farm costituiscono uno spazio intimo ed accogliente, disegnato per assomigliare ad una struttura storica della fattoria. Oltre alle aree destinate al soggiorno, al mangiare e dormire, la fattoria ha anche ampi spazi per lo studio, i servizi, il tempo libero. La casa è disegnata in modo tale che siano

gli studenti stessi a gestirla e governarla: infatti i ragazzi puliscono, cucinano, lavorano, conservano il cibo, studiano, svolgono lavori creativi, riflettono, socializzano. Sono membri di una sana comunità di adolescenti e di adulti, poiché vengono coordinati da due famiglie che vivono nella fattoria per contribuire a costruire un ambiente familiare.

I ragazzi hanno anche l'uso di capannoni o rimesse, nelle quali si trovano un laboratorio per la lavorazione del legno, un centro di esecuzione di arti e mestieri e animali da allevamento. Un ricovero biologico, o l'energia alternativa della serra, offrono riparo alle piante e servono da laboratorio didattico. Speciali strutture, disegnate e realizzate dagli stessi ragazzi, comprese le tettoie sull'aia, uno zuccherificio, piccoli ponti sui torrenti e uno stand per i prodotti, forniscono ulteriori laboratori per gli studenti. Inoltre, dall'inizio dell'anno scolastico, sono sempre i ragazzi a gestire un bed-and-breakfast per i visitatori.

Nella scuola si svolgono dunque un lavoro ed un processo di studio che emerge dal contatto diretto con il territorio. I vasti aceri di alberi e la fattoria diventano l'“ambiente preparato” per l'adolescente. Le attività agricole portano l'alunno a studiare le scienze agricole, la gestione del territorio e l'ecologia, la biologia e la chimica, la matematica, la contabilità, la geometria, le civiltà, i sistemi economici, l'algebra, la fisica, l'energia, le questioni ambientali, la tecnologia e l'informatica. In breve, le attività agricole e le loro caratteristiche altro non sono che punti di partenza per studi regolari, ma la cifra educativa delle varie esperienze di studio va molto più in là degli immediati approfondimenti scolastici che scaturiscono dal lavoro agricolo.

La “visione” di Maria Montessori di una comunità fondata sull'agricoltura, considerata come il luogo ottimale in cui gli adolescenti possano scoprire le proprie potenzialità in quanto allievi automotivati, indipendenti e realizzati, trova la sua attuazione in questa scuola. Questa “visione” si focalizza sull'interdipendenza umana con il mondo della natura, mentre la vita nella fattoria e le connesse attività, attraverso la partecipazione alla vita rurale e al commercio dell'ambiente circostante permettono agli studenti di fare esperienze pratiche integrate dallo studio, esperienze che consentono una più ampia connessione con la società e con il mondo.

Viene soddisfatto così un bisogno vitale per gli adolescenti, il bisogno di sviluppare abilità intellettuali come l'abilità di astrazione, di associazione, di previsione, di

creazione. Vengono inoltre soddisfatti il bisogno di interagire in modo paritario e di avere relazioni assistite amichevoli con adulti che non sono i loro genitori, il bisogno di formarsi una propria identità, di sapere come uno si colloca nel mondo. Qui gli adolescenti possono soddisfare questi bisogni, attraverso l'esperienza di una comunità reale che offre loro un lavoro significativo, un lavoro che sarà valutato dalla comunità stessa. Si tratta di lavoro vero, di lavoro che trasforma sia il corpo che la mente. Lavoro che la cultura riconosce e legittima. Lavoro che è reso nobile dal fatto che è praticato con integrità e passione. E' per i ragazzi un'esercitazione di indipendenza sociale e di autosufficienza e allo stesso tempo, vengono forniti beni e servizi alla comunità.

#### Note

1) Montessori, *A New Education for the Secondary School*, in *The NAMTA Journal*, vol.26, n°3, Summer 2001, p.189

2) Scocchera A, *Maria Montessori, la condizione giovanile e la scuola secondaria*, in "Vita dell'infanzia", a. L, n. 5/6 maggio-giugno/luglio-agosto 2001

3) Kahn, *The Unfolding Drama of the Adolescent in America*, in "The NAMTA Journal", vol.26, n°3, Summer 2001, p.iv

4) Hershey Montessori Farm School, [www.montessorifarm.org](http://www.montessorifarm.org)

\* Articolo pubblicato in "Vita dell'infanzia", 2006, n°3-4