

## **SPERIMENTAZIONI E DIBATTITO SULL'ADOLESCENTE MONTESSORI**

Nel 1996 la comunità Montessori AMI tenne il 1° Seminario di studi sull'adolescenza. In quella sede si cercò di consolidare il lavoro sulla fascia d'età 12-15, svolto fino ad allora dalle centinaia di programmi sperimentali Montessori diffusi in tutto il Nord America. Ma soprattutto si cercò di riconoscere il ruolo primario delle indicazioni della Montessori sugli Erdkinder che, prima del '96, non erano state utilizzate come un vero e proprio modello.

Quasi dieci anni dopo, nell'ottobre 2005, al 3° Seminario di studi sull'adolescenza (1), sono state presentate tre tipologie di progetti rurali ed il dibattito si è focalizzato sulla visione dell'intero piano adolescenziale: la fascia d'età 12-18. La discussione sugli approcci urbano e rurale, così pressante nel '96, è stata messa da parte nel 2005, e la principale conclusione, emersa nel corso del Seminario, è stata che, per sviluppare il programma per l'adolescenza, occorre lasciarsi guidare dallo sviluppo, o meglio dalla crescita ascensionale della personalità dell'adolescente stesso. Sebbene cioè l'ambiente preparato costituisca un fattore fondamentale ad ogni livello dell'educazione Montessori, questa volta a dominare la discussione sono state le caratteristiche psicologiche distintive dell'adolescente ed i suoi bisogni sociali. Si è altresì affermata negli operatori una crescente consapevolezza che il Terzo Piano dell'educazione Montessori non è più teoria bensì una realtà in pieno svolgimento.

Volendo delineare una sintesi delle relazioni presentate e tracciare una panoramica delle indicazioni principali emerse, cominciamo proprio dalla questione del rapporto con le fonti ispiratrici.

## **Rapporto con le fonti**

E' ovvio - ha sottolineato Baiba Krumins Grazzini (*Establishing the Erdkinder as an Authority*) – che le Appendici a *Dall'infanzia all'adolescenza*, conosciute come *Erdkinder*, costituiscano una fonte importantissima, un punto di riferimento imprescindibile ed una vera e propria “autorità”. Ma a volte gli operatori si aspettano troppo da quello che la Montessori stessa definiva, proprio nelle Appendici, come una cornice di riferimento, un programma generale, non un piano completo e dettagliato, che solo la pratica può stabilire in modo molto naturale. “Siete voi e gli altri – ha sintetizzato la Krumins Grazzini - a dover scrivere i libri Montessori sull'adolescenza”.

I concetti originari, insomma, si ritrovano nelle Appendici, ma costituiscono solo un punto di partenza: i progetti devono essere implementati affinché le parole acquistino e stabiliscano il loro pieno significato. Infatti la natura della teoria montessoriana è pratica; si tratta cioè di una teoria intimamente connessa al divenire, al procedere ed allo svolgersi della pratica educativa. La funzione del Seminario è stata quindi quella di presentare la vita pratica degli Erdkinder e le sue implicazioni: queste ultime, come vedremo, vengono ritenute valide per tutti i tipi di pratica Montessori sull'adolescenza, sia urbana che rurale.

## **Scuola sperimentale di vita sociale**

Le tre sperimentazioni rurali presentate, cioè la Hershey Montessori Farm School di Huntsburg (Ohio), la Montessori School di Lake Forest (Illinois) e la Mountain Laurel School di Front Royal (Virginia), sono state scelte, tra le tante altre, in quanto costituiscono delle realtà sociali in grado di attualizzare e contestualizzare la cosiddetta “riforma sociale” Montessori.

La Hershey Montessori Farm School (2) è una comunità sociale che si orienta esclusivamente in base agli scritti sugli Erdkinder e, nel suo procedere, sta

assumendo la forma di un vero e proprio programma di riferimento, supportato dall'esperienza pratica.

Anche la Montessori School di Lake Forrest crea una comunità sociale, ma lo fa lavorando con un preesistente insediamento agricolo situato in mezzo ad un centro residenziale ecologico.

Nella Mountain Laurel School di Front Royal, in Virginia, si è realizzata invece la fusione tra un programma Montessori ed una preesistente fattoria organica e comprende anche la gestione di un bed-and-breakfast. Jim Webster (*Socialization of Farm Partnership*), ha descritto le opportunità che una reale comunità ha sviluppato attraverso una impresa economica esistente e come tutto questo abbia creato un'atmosfera per la "vita sociale" dei ragazzi. Ha descritto le qualità particolari che gli adolescenti hanno sviluppato, fondate sull'esperienza del lavoro fisico, svolto all'interno di una comunità molto diversa dalla classe.

Ciascuna sperimentazione comunitaria ha descritto e testimoniato uno sviluppo progressivo dell'adolescente che porta alla sua trasformazione. In questi contesti, in effetti, ciascun adolescente è toccato dal processo sociale e la sua personalità ne risulta fortificata, accresciuta, *valorizzata*. Il termine formale usato dalla Montessori per definire questo processo ascensionale è *valorizzazione della personalità*. E a questo proposito Jenny Hoglund (*Montessori Theory: Valorization*) ha fornito una definizione teorica di valorizzazione che ne circoscrive l'idea: "Valorizzazione è il cominciare a diventare consapevoli delle proprie capacità, dei propri punti di forza così come delle proprie fragilità. Questa consapevolezza proviene dall'interno e non è quello che gli altri ti attribuiscono. E' dovuta al crescere attraverso il proprio lavoro, è una sequenza di livelli di indipendenza, acquisita in corrispondenza con ambienti appropriati. E' un dirigersi verso la maturità coordinando tutte le proprie potenzialità...".

E Laurie Ewert-Krocker (*Farm School Culture and Valorization of Personality*) ha dimostrato come sia proprio la pratica del vivere basato sulla comunità e l'esperienza del vivere a contatto con la terra a portare il significato di

*valorizzazione* nella realtà pratica: infatti questa pratica e questa esperienza fanno sì che mentre si registrano i cambiamenti nella personalità dell'adolescente anche l'adulto esperisce un cambiamento nella sua visione del potenziale dell'adolescente. Il termine *valorizzazione* è stabilito negli scritti della Montessori, ma è l'esperienza della valorizzazione che permette alla teoria Montessori di prendere vita come una visione illuminata.

Sempre a proposito dello studio della *valorizzazione*, un'altra indicazione importante è emersa a proposito della domanda se essa accada oppure no nella classe urbana dell'adolescente Montessori. Decisive sono state le presentazioni di John McNamara (*Community, Freedom and Disciplines in a Caring Classroom*), che ha iniziato a lavorare su un programma urbano Montessori per adolescenti già nel 1976. Citando ampiamente e direttamente gli scritti dei suoi studenti (lettere, discorsi ufficiali, elaborati), McNamara ha descritto la stessa fortificazione derivante dall'esperienza comunitaria vissuta però in una classe urbana Montessori.

E' stato quindi il dialogo svoltosi nel Seminario a creare un'astrazione che trascende sia l'urbano che il rurale. La classe e la fattoria rappresentano culture differenti, ma la pratica dimostra che i risultati sono simili e a questo punto si può concludere che tali risultati sono manifestazioni universali dello stesso adolescente. La vera novità invece è che la base economica della scuola rurale sta stabilendo una nuova cultura per le scuole medie, in cui il rafforzamento del carattere si sviluppa attraverso realtà esterne alla classe, basate sulla produzione e sullo scambio, come indicato dalla Montessori. Inoltre, i programmi rurali stanno testimoniando rivelazioni della *valorizzazione* sempre più significative in contesti economici e pratici oltre la scuola, enfatizzando così i risultati sociali in nuovi contesti. L'indicazione emersa, dunque, è che la *valorizzazione* non è un corso di studi sui valori e sulle abilità intellettive: è esperienza nel reale. Questa è la vera novità straordinaria richiesta dagli scritti della Montessori sul concetto di Erdkinder.

## **Perché estendere alla fascia 15-18 ?**

La discussione sulla *valorizzazione* ha introdotto anche il tema della fragilità dell'adolescente. L'ambiente Montessori crea un clima speciale, che è una caratteristica particolare della piccola comunità: questo clima favorisce l'espressione di sé e la conferma interiore. La questione da affrontare allora è se questa speciale formazione del sé sociale possa completare la sua piena potenzialità se lo studente passa alla scuola tradizionale. Le informazioni di cui dispongono gli operatori sono confortanti ma è pressante la necessità dell'estensione della pratica montessoriana alla fascia d'età 15-18.

James Moudry (*To Know the Place for the First Time*) ha suggerito che non possiamo realmente identificare la maturità autentica senza esplorare pienamente l'esperienza, ricca di informazioni, del lavoro con gli adolescenti più grandi. "...La connessione tra l'adolescente giovane e il periodo della maturità dovrebbe essere al centro del nostro lavoro con l'adolescente. Finché non avremo una piena e robusta attuazione delle due parti del Terzo Piano , con l'una che informa e si riflette sull'altra, non possiamo veramente credere che saremo in grado di vedere il "nuovo adolescente". Con l'intera teoria dei Quattro Piani, cioè con l'inclusione dell'adolescente più grande, possiamo apprendere in che modo il lavoro con l'adolescente più giovane conduce alla maturità. Con quella visione completa possiamo raffinare il lavoro nei nostri programmi per la prima adolescenza, e di conseguenza in quelli con i più grandi, e arrivare così alla completa comprensione di come il periodo dell'adolescenza trasformi il bambino in famiglia nell'adulto nella società."

Gena Engelfried (*When Is It Time to Grow up?*) ha descritto proprio ciò che ha visto emergere come caratteristiche psicologiche nel gruppo d'età 15-18. " Il continuum tra i 12 ed i 18 anni d'età varia enormemente per individualità e genere. Questo, in parte, può derivare dalla diversità dell'ambiente cui gli studenti appartengono e dai loro background. Generalmente abbiamo osservato che mentre la personalità si sviluppa e diventa sempre più definita,

l'individuo acquista una prospettiva sempre più realistica di sé e degli altri ed allo stesso tempo diventa sempre meno dipendente dall'identità del gruppo. La tendenza al *noi e loro* della prima adolescenza decade intorno ai quindici anni, così come il bisogno di restarsene rinchiusi nella tribù e provare fedeltà cieca nei confronti del gruppo. A quindici anni (o quattordici o sedici) il giovane sembra subire una svolta e diventare non solo capace ma desideroso di assumere iniziative e responsabilità sempre crescenti. Il fatto che questo fenomeno venga osservato proprio in corrispondenza con la cesura esistente nel Terzo Piano non è una semplice coincidenza.”

### **Contenuti e specializzazione**

La discussione si è occupata anche delle “discipline”, riferendosi alle aree tematiche così ben conosciute alle elementari e perfino alla Casa dei Bambini. Le radici delle discipline dell'adolescente si ritrovano nelle discipline degli anni delle elementari. Quello che Baiba Krumins Grazzini (*The Role of the Disciplines for Cosmic Education*) ha voluto sottolineare a questo proposito è che le materie vengono trattate in modo psicologico, non minimizzandole, riducendole o diluendole, bensì ridistribuendo la loro importanza:

“...La Montessori dice che la questione non è di eliminare la cultura, di tagliarla via...dice che vogliamo offrire di più...parla di un'educazione di estensione, di ampliare il programma o i contenuti. Parla di questo anche per il Terzo Piano. La sua riforma, allora, consiste in una redistribuzione della cultura (o delle aree tematiche) in rapporto all'età, alle caratteristiche dell'età...”..

Inoltre, ha proseguito la Krumins Grazzini, la natura rivoluzionaria dell'integrazione delle discipline, che inizia alle elementari Montessori, fornisce un meccanismo strutturale per lo studio di ogni cosa: “Con questo approccio, che chiamiamo educazione cosmica, noi usiamo spesso le discipline, ma non ci lasciamo condizionare dal come le discipline sono organizzate o divise, sia singolarmente che nella loro interezza...Quando usiamo questo approccio,

cominciando con la storia dell'Universo e seguendo il nostro percorso attraverso le storie di Lingua e di Matematica, iniziamo dall'insieme più grande e passiamo da un insieme ad un altro; in altre parole, troviamo insiemi dentro gli insiemi. Questa sequenza non deve essere confusa con un altro principio sequenziale che pure usiamo, quello dall'insieme al dettaglio...”.

Lo spostamento da insieme ad insieme e da insieme al dettaglio richiede, come sappiamo, un “generalista”, il quale deve comprendere lo sforzo immaginativo che il bambino sta facendo per acquisire una visione generale. Alle elementari Montessori infatti le singole discipline sono dirette a servire un fine psicologico e rispondono a quello che il bambino vuole conoscere. Per l'adolescente, invece, la Krumins Grazzini suggerisce un adulto preparato in modo differente e denominato “specialista”:

“Gli adulti devono aiutare gli adolescenti a sviluppare la fiducia nelle proprie capacità e a diventare più forti, in quanto l'adolescenza è un periodo di rafforzamento della personalità e del carattere... un lungo processo di *iniziazione*... lo considero gli adulti che lavorano con gli Erdkinder come una sorta di sciamani sul lungo periodo, sciamani del lavoro e sciamani della conoscenza. Ci sono sciamani quando si presenta il lavoro pratico ma anche quando si tratta di lavoro scolastico. Per questo motivo, per quel che mi riguarda, questi adulti devono essere veramente degli esperti. E non importa in cosa siano esperti; non importa se si tratta di carpenteria o di cucito, di cucina o di gestione di un ostello, di competenze organizzative o di fisica o chimica o matematica etc. Quello che davvero è importante è che questi adulti siano degli esperti nel loro proprio campo, in quanto questo è ciò di cui l'adolescente ha bisogno.” Inoltre: “...noi dobbiamo fornire ai giovani adolescenti una visione dell'insieme... E se la persona che può offrire questo tipo di visione del tutto è l'esperto, allora è anche l'esperto che poi sarà il più adatto ad occuparsi di quello che lo sviluppo della conoscenza umana ha significato e significa in termini di progresso umano. Ad es.: della differenza rappresentata dall'evoluzione del campo della fisica e in che modo quella conoscenza ha influito sul modo di vivere degli umani; oppure della conoscenza che si è

registrata nell'evoluzione della disciplina della chimica e in che modo abbia influito sul nostro modo di vivere; e così via. In effetti, si tratta di quello che la Montessori stessa afferma nelle Appendici, ma solo gli esperti possiedono quel tipo di conoscenza profonda che questo approccio richiede.”

Insomma, per vedere l'insieme della società si deve guardare a ciascuna delle discipline come ad un elemento costitutivo di una visione generale e completa delle conquiste umane e del loro impatto sulla società. Decisive, su questo tema, sono state le sperimentazioni presentate. Infatti, due giovani matematici, Christofer Kjaer e Michael Waski (*A History/Discovery Approach to Mathematics*), hanno presentato al Seminario una rappresentazione specialistica della storia della matematica e della scienza, delineata per fornire un contesto per la matematica alle scuole superiori. Il loro intervento ha fortemente impressionato gli operatori convenuti, perché era evidente che proprio la specializzazione in matematica di cui erano provvisti aveva consentito loro di individuare il sentiero tracciato dalle scoperte nella globalità della loro disciplina:

“Noi provavamo... frustrazione: la matematica, così come viene generalmente insegnata, risente della mancanza di contesto. E non dovrebbe essere così. La matematica è un'invenzione degli umani, una sorta di avverbio basilare, è un linguaggio che consente alla mente umana di comprendere l'infinitamente piccolo e di immaginare l'infinitamente grande. Ci consente di parlare attraverso le lingue e di accostarci alle menti di coloro che ci hanno preceduto nel corso dei secoli, mentre ancora oggi gli educatori continuano a presentare agli studenti una serie di invenzioni su svariati argomenti ed esperienze. Noi ci siamo resi conto che un approccio alla matematica in armonia con la filosofia Montessori deve, fondamentalmente, adoperarsi per reintrodurre il contesto.

Crediamo che la storia sia un mezzo ideale col quale comunicare questo contesto. La storia consente all'educatore di sottolineare il ruolo della matematica nella cultura, di agganciare i grandi problemi che si sono presentati con lo sviluppo dei processi di civilizzazione, e di esaminare le ragioni che hanno spinto l'avanzamento della matematica e della scienza...Quando si



guarda alla matematica attraverso le lenti dello sviluppo delle culture, la matematica diventa una forza che integra, una connessione tra materie che normalmente possono apparire addirittura divergenti.”

Allo stesso modo, David Ayer (*Science Study for the Erdkinder*) ha proposto una sperimentazione basata sulla rappresentazione della storia della scienza che accompagna l'adolescente lungo il sentiero del progresso umano legato alle scoperte scientifiche.

David Kahn, nella sua prefazione agli Atti del Convegno, conclude su questo punto: “E’ chiaro che le discipline Montessori risulteranno arricchite dalla connessione tra lo specialista e la formazione montessoriana agli studi sull'adolescente. Infatti, la concretezza del metodo Montessori per le Superiori necessita di costruire l'interazione tra lo specialista, che sa quali sono i punti focali di una disciplina, ed il generalista, che ha bisogno di costruire una visione d'insieme di tutte le discipline nei loro format più essenziali. L'esattezza che la Kruminis Grazzini richiede per il livello delle Elementari si collega direttamente all'esattezza che l'adolescente richiede a ciascuno degli specialisti, ma con un generalista che funga da coordinatore.”

Concludiamo questa veloce panoramica delle indicazioni emerse dal Third Adolescent Colloquium con le significative parole di David Kahn: “Attraverso questi atti del Seminario si può vedere in che modo le discipline e le specializzazioni si coordinino per costruire una vigorosa e positiva visione dell'umanità. Per costruire una visione pedagogica di tale magnitudine ci vuole una comunità internazionale e questo è stato un meeting di operatori appassionati, discepoli di un'idea la cui ora è arrivata”.

#### Note

1) *The Third Adolescent Colloquium*, October 6-9, 2005, Cleveland, Ohio, in NAMTA Journal, vol.31, n°1, Winter 2006

2) Della Hershey Montessori Farm School ho parlato diffusamente in *L'ambiente preparato e l'adolescente*, Vita dell'infanzia, Marzo/Aprile 2006, Anno LV, n°3/4, Marzo/Aprile 2006, p. 74

\* Articolo pubblicato in “*Vita dell'infanzia*”, 2008, n.3/4