



Il ruolo del gioco infantile nel pensiero di Maria Montessori e nelle scuole a metodo

El papel del juego infantil en el pensamiento de Maria Montessori y en las escuelas de método

The role of children's playing in the thought of Maria Montessori and in Montessori method schools

Andrea Lupi, ITALIA

ABSTRACT

Lo scopo dell'articolo è di mettere in evidenza quale ruolo educativo assegni la Montessori ad alcune tipologie di gioco. In particolare si cerca di mettere in evidenza la sua mancata comprensione del ruolo del gioco simbolico nei primi anni di vita dei bambini, dando vita ad un vero e proprio paradosso per cui nonostante l'osservazione dei bambini in contesti scolastici e naturali, che la Montessori ha preconizzato al fine di proporre una pedagogia con basi di natura scientifica, ella non è riuscita a integrare il gioco simbolico nella sua proposta pedagogica.

Si mette anche in luce la sua sostanziale concordanza con Dewey nella descrizione di un tipo di attività intelligente che origina da un interesse del bambino nei confronti di uno stimolo ambientale su cui egli riesce a mantenere una concentrazione sostenuta, tuttavia la Montessori mantiene una profonda distanza terminologica da Dewey, che chiama questa attività "gioco", mentre lei, invece, "lavoro". Si dà conto infine del ruolo positivo che hanno l'attività giocosa e l'attitudine giocosa (playfulness) nel metodo montessoriano e anche dell'importanza dei giochi sensoriomotori e dei giochi di regole nell'applicazione didattica ed educativa del metodo stesso. Dall'analisi emerge che la Montessori ha saputo integrare la dimensione giocosa dell'attività umana nel processo di insegnamento/apprendimento attraverso il riconoscimento dell'attività ludiforme, pur con incomprensioni e pa-

radossi in merito al gioco simbolico e in merito alla definizione stessa di gioco.

PAROLE CHIAVE: Montessori, Gioco, Paradosso del Gioco Simbolico, Giocosità (Playfulness), Attività Ludiforme

RESUMEN

El propósito de este artículo es analizar el papel educativo que Montessori otorga a ciertos tipos de juego. En particular, se pretende poner de relieve su falta de comprensión del papel del juego simbólico en los primeros años de vida de los niños, creando una verdadera paradoja, ya que a pesar de la observación de los niños en contextos escolares y naturales, método propuesto por Montessori con el fin de conseguir una pedagogía con base científica, no ha sido capaz de integrar el juego simbólico en su propuesta pedagógica.

En el artículo también se evidencia la concordancia sustancial con Dewey en la descripción de un tipo de actividad inteligente que se origina en el interés del niño por un estímulo ambiental a partir del que es capaz de mantener una concentración sostenida, sin embargo, Montessori mantiene una profunda distancia terminológica con relación a Dewey, quien llama a esta actividad "juego", mientras que para Montessori es "trabajo". Finalmente, se aborda el papel positivo que tienen las actividades y actitudes lúdicas (playfulness) en el método Montessori y también la importancia del juego sensoriomotor y el juego de reglas en la aplicación didáctica y educativa del propio método. El análisis muestra que Montessori ha sido capaz de integrar

la dimensión lúdica de la actividad humana en el proceso de enseñanza/aprendizaje a través del reconocimiento de este tipo de actividad, a pesar de la incomprensión y las paradojas sobre el juego simbólico y de la propia definición de juego.

PALABRAS CLAVE: Montessori, Juego, Paradoja del Juego Simbólico, Playfulness, Actividad Lúdica

ABSTRACT

The purpose of the article is to highlight the role played by certain types of game in Montessori. In particular, it seeks to highlight the lack of understanding of the role of symbolic play in the early years of children's lives, creating a real paradox in the Montessori system despite her observation of children in school and natural contexts. Montessori has advocated a view to proposing a pedagogy with scientific bases, but she has been unable to integrate the symbolic play in its pedagogical proposal.

I also try to outline her substantial correlation with Dewey in the description of a type of intelligent activity that originates from a child's interest in respect of an environmental stimulus on which he is able to maintain a sustained concentration, however Montessori maintains a deep distance from Dewey in terminology, who calls this activity "game", while she, instead, "work." I give an account of the positive role that have the playful activities and the playful attitude (playfulness) in the Montessori method and of the importance of sensorimotor games and rule-games. The analysis shows that Montessori has been able to integrate the playful dimension of human activity in the teaching/learning process through a general recognition of the playful activity, despite misunderstandings and paradoxes about the symbolic play and on the very definition of play.

KEYWORDS: Montessori, Game, Paradox Symbolic Game, Playful (Playfulness), Playful Activities

IL RUOLO DEL GIOCO INFANTILE NEL PENSIERO DI MARIA MONTESSORI E NELLE SCUOLE A METODO

Il ruolo che Maria Montessori assegna al gioco ha sempre destato critiche, anche aspre.

Tutti coloro che giustamente riconoscono al gioco una funzione fondamentale e imprescindibile nella formazione del carattere umano e nello sviluppo integrale del bambino sono difatti costretti a considerare con estrema attenzione, e atteggiamento analitico scevro da pregiudizi, sia gli scritti della Montessori che affrontano la questione, sia il ruolo che il gioco assume nelle scuole che si ispirano al suo pensiero.

Questo articolo tenta di prendere in esame la posizione teorica della Montessori sul gioco, di metterla in relazione con altre autorevoli riflessioni pedagogiche sul medesimo tema e di cercare di capire come il gioco nel metodo montessoriano assuma un ruolo educativo positivo.

Il gioco è da sempre inteso come attività che è tipicamente distintiva della natura infantile, addirittura il Marrou (1966, p. 198), nella sua Storia dell'educazione nell'antichità, ricorda come per la cultura greca l'idea stessa di considerare attività educative diverse dal gioco nei primi sette anni di vita fosse priva di senso.

Il gioco e i giocattoli erano la naturale attività degli esseri umani nei primi anni di vita e il contesto all'interno del quale si giocava era, evidentemente, la famiglia. Fa riflettere il fatto che lo stesso Marrou, proprio nel passaggio citato in merito all'importanza del gioco nella cultura antica, ponga la sua attenzione anche sull'atteggiamento della Montessori nei confronti dell'educatività dei giochi! Dice infatti che gli antichi avrebbero riso della gravità con cui Froebel e la Montessori "scrutano i giuochi più elementari per enuclearne la virtù educativa", e in questo modo riconosce implicitamente che i materiali montessoriani altro non sono che giochi, sebbene di una tipologia particolare come vedremo.

La cultura antica dunque non si preoccupava del fatto che i bambini fino circa a sette anni si sviluppassero con il gioco, anzi, non concepiva neanche una riflessione strutturata sul gioco, che era l'attività naturalmente consona per il bambino. La riflessione sul gioco, su cosa sia, su quali acquisizioni favorisca e su come lo si debba inserire nella proposta pedagogica, inizia solo a partire dalla nascita della pedagogia moderna e già con Comenio (1993, p. 101) che spera che "la scuola diventi veramente un gioco, cioè un dolce preludio a tutta la vita."

Cerchiamo, dunque, di affrontare innanzitutto la questione più complicata, ovvero il campo semantico e la definizione del termine gioco e delle attività infantili che vi corrispondono. A tutti gli autori che si sono cimentati nell'impresa è risultato difficilissimo restringere il significato del termine gioco, perché in tutte le lingue incorpora una serie di significati che spaziano da ambiti formali a informali, da attività strutturate ad attività destrutturate, da attività solitarie ad attività cooperative, da azioni creative ed artistiche ad azioni sportive e di padronanza di una particolare sequenza motoria. Nella lingua di tutti i giorni la parola gioco però denota sicuramente un evento o un processo di natura ricreativa liberamente scelto,

non produttivo e che richiede una certa performance di padronanza in un qualsiasi campo d'esperienza, spesso seguendo delle regole condivise.

Il gioco è dunque una attività umana che possono svolgere bambini e adulti al contempo, in ambiti così disparati da rendere impossibile un'identificazione ristretta del significato del termine senza ricorrere ai codici linguistici dei saperi specialistici, perciò ci rivolgeremo al sapere pedagogico e psicologico per definire il termine gioco e l'attività infantile che vi corrisponde.

Nel tentativo di definirlo, nel corso degli anni, si è passati da interpretazioni analitiche del gioco, inteso come fenomeno tra i tanti all'interno del processo di sviluppo infantile, ad interpretazioni sistemiche che hanno definito il gioco come una cornice all'interno della quale avviene lo sviluppo infantile. In realtà entrambe le posizioni hanno una loro importanza per comprendere al meglio cosa sia il gioco anche se entrambe incorrono in contraddizioni evidenti, visto che il tentativo di definire analiticamente il gioco comporta la forzatura di raggruppare fenomeni estremamente diversi sotto la stessa definizione (perdendo di globalità, pertanto, perché troveremo raggruppati nello stesso insieme, seppure ognuno in un sottoinsieme specifico, gli scacchi, l'altalena e il gioco simbolico), mentre considerare il gioco come cornice e ambiente dello sviluppo infantile ci porta a non riconoscere che lo sviluppo avviene anche in assenza di gioco e che anzi alcuni apprendimenti non sono collegati in nessun modo al gioco. Come ricorda Cecchin (2013) ci sono esempi in pedagogia di un utilizzo del gioco, e in particolar modo del gioco di fantasia, come di un elemento fondamentale della progettazione educativa. Ad esempio il gioco può diventare un contesto di significato all'interno del quale si sviluppa la progettazione dell'attività educativa e la sua realizzazione, come nel caso dello sfondo integratore di Andrea Canevaro. In questo caso il gioco viene assunto come collante narrativo dell'esperienza educativa per integrare tra loro i significati delle diverse attività compiute dai bambini. Questo esempio è paradigmatico della posizione che vede il gioco come il contesto all'interno del quale si apprende, soprattutto nei primi anni di vita, ma per gli scopi della nostra riflessione non considereremo il gioco in un contesto narrativo simile e cercheremo invece di analizzare la questione del ruolo del gioco in Montessori proprio a partire da una analisi di che cosa possa essere il gioco se osservato analiticamente.

116 Per circoscrivere l'areale dell'esperienza di gioco

spesso si richiama la posizione di Rubin, Fein e Vandenberg (1983) che definiscono il gioco da un punto di vista comportamentale. Per gli autori in questione il gioco deve avere sempre alcune caratteristiche, e cioè essere 1) motivato intrinsecamente, 2) liberamente scelto dai partecipanti, 3) piacevole, in più deve 4) incorporare un certo grado di non-letteralità ovvero di finzione o distorsione della realtà, e deve richiedere 5) un comportamento attivo dei partecipanti. Questa definizione comportamentale è alquanto comune e condivisa e ci permette di considerare l'attività del bambino impegnato nella classe montessoriana come, generalmente, ludica, visto che essa è motivata intrinsecamente, liberamente scelta, piacevole, e svolta in maniera attiva e partecipe. Tuttavia emerge subito una questione problematica in merito al principio di non-letteralità che costituisce un limite della posizione montessoriana che cercheremo di indagare a partire dalla posizione di Vygotskij.

IL PARADOSSO DEL GIOCO SIMBOLICO

Vygotskij (1967) crede che il criterio fondamentale che distingue l'attività ludica da tutte le altre forme di comportamento e azione sia la creazione da parte del bambino di una situazione immaginaria, e senza cedere all'idea che questa situazione immaginaria sia alla base di un tipo di gioco soltanto (quello immaginativo appunto), ma affermando proprio che il gioco in età infantile è soltanto di tipo immaginativo. Lo sviluppo va da giochi con una situazione immaginativa palese e regole nascoste, a giochi con una situazione immaginaria nascosta e regole palesi. Si spiega facilmente la posizione sostituendo la prima parte della preposizione con un bambino che gioca ad essere un cavaliere (situazione immaginativa palese e regole nascoste, ma pur tuttavia presenti anche fossero rappresentate solo dai ruoli, cavaliere-cavallo) e una ragazza che gioca a scacchi (regole evidenti e situazione immaginativa nascosta, ma presente, anche solo come residuo, nella lotta tra eserciti e nei ruoli cavallo-regina-pedone, ecc.). Così per Vygotskij il gioco è dato dal rapporto funzionale tra situazione immaginativa e regole della situazione stessa, e il bambino apprende principalmente a distinguere gli oggetti e i significati (il cavallo del cavaliere può essere un bastone), portando gli oggetti in una posizione subordinata rispetto ai significati. Nel gioco il bambino si concentra sui significati separati dagli oggetti, cosa che non avviene nelle azioni reali (non ludiche cioè) con gli oggetti reali, ovvero quando il bambino mangia a tavola non

disgiunge il cibo dall'azione del mangiare, ma quando gioca sì, invece. La metafora molto azzeccata è che il rapporto tra significati e oggetti è visualizzabile grazie all'azione del gioco in una frazione che ha al denominatore il significato e al nominatore l'oggetto (a fraction in which the object is the numerator and the meaning is the denominator).

I materiali di sviluppo sensoriale del metodo hanno la stessa funzione nell'idea della Montessori, la quale spiega bene come lo scopo del materiale sia proprio quello di far acquisire al bambino prima la distinzione sensoriale (alto/basso, grande/piccolo, rosso/blu, ecc.) e poi, grazie alla lezione dei tre tempi di Seguin, a fargli riconoscere i nomi relativi alla distinzione (Montessori 1999a; p. 198). Nomi relativi alla distinzione significa proprio parole e significati collegati (relati) all'oggetto e alle sue qualità sensoriali. Sembra evidente che questi materiali e questo processo non possono in nessun modo essere considerati giochi nella prospettiva di Vygotskij poiché Montessori vuole proprio dare al bambino la possibilità di non fuggire dalla realtà e non creare un'operazione mentale di natura immaginativa, al contrario ella desidera che i bambini imparino a distinguere e nominare un oggetto o le sue caratteristiche o, come nel caso delle attività di vita pratica, a compiere una attività con un fine reale (lavare un panno, pulire una superficie sporca, innaffiare una pianta). Dunque possiamo dire che a ragione dal suo punto di vista Montessori chiama questa attività infantile lavoro, e non gioco. In un altro passaggio fondamentale della sua opera (1999a, p. 69) la Montessori afferma che il suo metodo consiste nel creare l'ambiente adatto in cui i bambini possano agire nella scuola con scopi interessanti da raggiungere, costituiti principalmente da attività di vita pratica e da materiali per lo sviluppo graduale dell'intelligenza fino a portare il bambino alla cultura. All'interno di questo ambiente la maestra è chiamata ad aiutare il bambino a orientarsi tra i tanti materiali educativi per apprenderne l'uso preciso, e poi lo lascia libero nella scelta (del materiale) e nell'esecuzione del lavoro. Anche in questo caso notiamo che i materiali sono pensati per essere oggetti con un significato intrinseco e definito e il rapporto che vi riscontriamo ha sempre l'oggetto al nominatore e il significato al denominatore. L'immaginazione non ha un ruolo fondamentale in questa descrizione dell'ambiente pensato da Montessori per lo sviluppo infantile. D'altronde ella dà una definizione della sua scuola di natura storiografica, e di notevole importanza, quando dice (1999, p. 31) che essa, derivando dalle opere

educative del Seguin, è fatta 1) di contatto d'anime tra l'educatore e il bambino, proprio come per Pestalozzi che ha saputo per primo impostare così il rapporto educatore/educando, e 2) di attività del bambino con mezzi adatti che lo conducano allo sviluppo. Dividendo poi le attività in lavori di vita pratica e attività con i materiali di sviluppo sensoriale e culturale. Dunque i suoi bambini sono chiamati a scegliere attività concrete e materiali di sviluppo culturale in un ambiente psichico e di relazione improntato alla comprensione reciproca tra adulto e bambino, ma benché questa offerta sia di carattere estremamente positivo, tuttavia è basata su una funzione cognitiva esattamente opposta a quella del gioco (nei termini di Vygotskij). Nel gioco il bambino si allontana dai significati degli oggetti per usarli solo strumentalmente e riconoscerli nella loro sostanza ontologica come soggetti di una azione (il bastone che diventa un cavallo o il pezzo di legno che diventa una bambola). In pratica Vygotskij definisce gioco una azione del bambino che utilizza gli oggetti perché li riconosce come soggetti (l'ὑποκείμενον della riflessione filosofica greca), cioè come enti primari e sostanziali che anche se possono cambiare i propri connotati e quindi il significato, tuttavia rimangono sempre una sostanza, o soggetto, che non perde mai la capacità di essere, ed essere qualcosa, e grazie all'azione immaginativa, proprio come avviene al soggetto aristotelico, possono acquisire caratteristiche e qualità accessorie, mutevoli e contingenti (che anticamente venivano chiamate accidenti). La Montessori invece chiama lavoro una attività speculare rispetto a questa, perché il bambino nella sua scuola deve esercitarsi, liberamente, con un mezzo di sviluppo per arrivare a padroneggiare proprio la distinzione delle qualità, delle caratteristiche mutevoli (pensiamo ai materiali sensoriali come la Torre Rosa i cui pezzi non mutano nella forma o nella materia ma solo nella dimensione, ad esempio). Il lavoro, in questo senso, è riconoscere all'interno del soggetto (ὑποκείμενον) gli accidenti, mentre in Vygotskij il bambino in maniera immaginativa riconosce significati diversi nello stesso soggetto (ὑποκείμενον), tanto da poter affermare che la natura del gioco è transizionale perché usa la dimensione ontologica della sostanza per creare nuovi significati e situazioni totalmente nuove e scisse dalla situazione reale, ma a partire dalla realtà. Per la Montessori invece la realtà deve essere posseduta nelle sue caratteristiche accessorie e mutevoli, il bambino deve riconoscere i colori, le dimensioni, i suoni, le forme, che la sostanza (la materia) può accogliere, per poter poi progredire nella conoscenza di un mondo che è visto

nella sua dimensione cartesiana di luogo che ospita cose estese che si possono indagare e conoscere con il pensiero analitico e matematico. In un caso il soggetto è riconosciuto come sorgente ontologica di altre realtà (immaginate), nell'altro invece come sostrato abitato da qualità e funzioni che devono essere indagate e padroneggiate grazie all'analisi. Inoltre come ricorda anche Bateson (1976) nel gioco immaginativo sono sempre messe in atto competenze metacomunicative (il famoso paradosso del messaggio questo è un gioco in cui l'individuo afferma che le azioni che compie nel contesto del gioco non significano quello che significano usualmente nel contesto reale), mentre nel lavoro montessoriano il bambino non è mai attivo al livello metacomunicativo, e anzi la Montessori sembra proprio non comprendere l'importanza dell'attivazione di queste competenze quando afferma che l'errore educativo a cui lei cerca di porre rimedio è quello di lasciar vagare il pensiero e la fantasia vanamente (Montessori, 1999, p. 87), dissipando energia mentale che si dovrebbe invece applicare in attività con uno scopo reale.

Da questa analisi si nota come la Montessori è assolutamente lontana dal riconoscere il ruolo del gioco di fantasia e immaginativo, non riconoscendo la necessità del gioco inteso come esercizio di competenze metacomunicative e astrattive, in cui il bambino si esercita a pensare la realtà come un contesto di natura duplice, da una parte reale e sollecitante grazie alla sua coerenza, ma dall'altra base materiale che può essere sostantivata e astratta in un nuovo contesto di fantasia. Quello che sfugge del tutto alla Montessori è proprio il ruolo del contesto giocoso in quello che si può definire gioco immaginativo, perché il bambino vive e crea un contesto che non si trova nello spazio intrapsichico, ma in uno spazio che è fuori dall'individuo pur non essendo situato nel mondo esterno, essendo nei fatti né realtà interna né esterna (Winnicott, 1971).

Questa creazione del contesto di gioco che non è né interno né esterno è una delle attività più complesse e al contempo distintive della mente umana infantile. Cercando di dare una definizione cognitiva del gioco possiamo affermare che esso dipende dal contesto, sia perché ha bisogno di un contesto particolare per manifestarsi (in Vygotskij questo contesto si potrebbe ridurre alla presenza di due condizioni: un desiderio che non si può soddisfare nella realtà e che quindi bisogna portare su un piano immaginativo e un oggetto su cui investire metacognitivamente per creare significati non inseriti in partenza nell'oggetto reale),

sia perché il bambino quando gioca crea un contesto di gioco in cui le regole della realtà perdono la loro vigenza e vengono rimodellate per dare vita ad un contesto differente. Maria Montessori semplicemente non riconosce questa abilità del bambino, perché crede che egli abbia bisogno di comprendere il contesto reale e le sue regole prima di lanciarsi nella creazione di nuovi contesti, ma ciò non corrisponde alla natura infantile che invece a partire dai due anni inizia a sentire l'urgenza della creazione di contesti di gioco intesi come spazi potenziali tra individuo e ambiente in cui collocare la rielaborazione del proprio vissuto e di tutti i contrasti tra io e mondo. E così la posizione di Montessori sembra auto-contraddittoria perché non riesce a considerare i bisogni reali del bambino, proprio lei che ha introdotto la grande attenzione che si deve porre nell'osservare i bambini in contesti reali e naturali, in cui scoprire ciò di cui hanno bisogno e trarre così da queste osservazioni i mezzi di sviluppo più adatti alle potenzialità infantili. Possiamo dunque affermare che esista in Montessori un paradosso del gioco immaginativo, visto che ella è stata in grado di osservare le esigenze cognitive di natura sensoriale, motoria, linguistica e matematica dei bambini e preparare un ambiente che corrispondesse loro i mezzi per svilupparle, ma non è stata parimenti capace di osservare la vera natura del gioco immaginativo e simbolico e la sua fondamentale importanza evolutiva nei bambini. Utilissima a tal riguardo è la lettura di un passo de *La mente del bambino* che ci permette di capire perché si sia generato questo paradosso all'intero de suo sistema di pensiero. Infatti la Montessori (1999 b, p. 22-23), dice del bambino nei primi anni di vita che egli è l'essere che crea l'individuo adulto che sarà, e definisce questo periodo creativo della vita umana rappresentato dalla prima e seconda infanzia come un periodo in cui il bambino crea assorbendo. Dice Montessori che il meraviglioso passo compiuto dal bambino nei primi anni di vita è quello che lo conduce dal nulla a qualche cosa, ovvero a padroneggiare il linguaggio, il movimento e ogni elemento della nostra intelligenza, il tutto partendo da zero. Qui si evince con forza l'idea secondo cui il bambino è innanzitutto destinato ad assorbire dal proprio ambiente elementi che gli servono per creare una compiuta intelligenza umana, e il compito dell'educazione è principalmente (se non esclusivamente) quello di favorire questo assorbimento creativo. Al bambino compete una mente assorbente che, potremmo dire, crea l'intelligenza in maniera passiva, perché sarebbe impossibile crearla in maniera attiva (e questo la

Montessori lo riconosce esplicitamente poco prima del passo sopra citato).

Ad esempio ci ricorda che costruire il linguaggio, cioè apprenderlo, sarebbe impossibile se la mente infantile fosse uguale a quella adulta, lo sforzo richiesto sarebbe immane e nessuno riuscirebbe a diventare un parlante madrelingua (con competenza inconscia dunque). E lo stesso avviene per molti altri apprendimenti che la natura ha previsto si acquisissero nei primi anni di vita. Però la Montessori non riesce a scorgere, all'interno di questo sistema di assorbimento inconscio in cui il bambino crea la propria intelligenza, lo spazio che la natura ha riservato anche al gioco immaginativo, in cui il bambino non assorbe in maniera inconscia, ma costruisce scenari e contesti in cui creare in maniera attiva e cosciente strutture narrative svincolate dal significato cogente degli stimoli ambientali. In un certo senso Vygotskij ci ricorda che il bambino è in grado di evadere dalla realtà per costruire uno spazio in cui ridefinire i significati reali e che ciò lo pone su un piano creativo costituzionalmente differente da quello descritto nella mente assorbente di Montessori. Sembra proprio che la Montessori rimanga impigliata nel paradosso del gioco immaginativo perché ha saputo focalizzare bene la natura assorbente della creazione infantile dell'intelligenza umana, ma non la sua natura attiva nella creazione di significati. Quel bambino serio che vedeva, nelle classi della Montessori, Bertin (1963) sembra derivare direttamente da una visione parziale della costruzione dell'intelligenza, che non è solo assorbimento del linguaggio, della matematica e sviluppo della sensorialità, ma anche costruzione di contesti svincolati dalla realtà, e principalmente metacomunicativi, attraverso il gioco immaginativo.

GIOCO O LAVORO? UNA QUESTIONE TERMINOLOGICA NEL CONFRONTO TRA DEWEY E MONTESSORI

Tuttavia il ruolo del gioco nel metodo Montessori non si esaurisce in questa analisi sul gioco immaginativo e approcciando alle definizioni sul gioco che dà Dewey riusciamo a contemplare un altro aspetto della questione, più legato alla preoccupazione montessoriana in merito all'attività educativa infantile concepita come lavoro di costruzione della persona umana. Dewey (1913) afferma che il gioco è il nome dato a quelle attività che non ricercano un risultato oltre se stesse, che danno soddisfazione immediata senza dover ricorrere ad altri fini. La natura umana è

fatta di stimoli intra-organici che spingono gli organismi a ricercare l'attività costantemente, e il gioco è una delle forme di questa attività organica, che nasce da uno stimolo e che investe lo stimolo in risposta per mantenerlo desto e modificarlo, senza ulteriori fini esterni. Questo tipo di attività produce modificazioni interne al soggetto che gioca, piuttosto che modificazioni stabili nella realtà esterna.

La vera differenza tra gioco e lavoro per Dewey non si trova nell'assenza o presenza di divertimento o nella dimensione economica che il lavoro acquisisce in società, o nella fatica che contraddistingue il lavoro delle classi sociali sfruttate dalle élite. La differenza sostanziale è data specialmente dalla loro estensione nel tempo (Dewey, 1916, p. 237), poiché nel gioco l'interesse è più diretto, il fine dunque più vicino, ma un fine esiste e viene perseguito con costanza, difatti le persone che giocano non stanno solo facendo qualcosa ma cercando di fare qualcosa, e quindi devono ragionare sulle e fare previsioni e modificarsi man mano per ottenere il risultato desiderato. Allo stesso modo che nel lavoro anche nel gioco si debbono trovare i mezzi adatti a perseguire un risultato, solo che il risultato è vicino nel tempo e si trova solitamente all'interno dell'azione stessa.

Nello stesso passaggio di *Democracy and Education*, Dewey si sofferma su una distinzione tra gioco e lavoro che è esemplificativa e introduce un esempio di un bambino che vuole costruire una barchetta e che per ottenere il risultato sperato deve seguire una serie considerevole di atti sempre tenendo in mente il suo obiettivo, mentre il bambino che gioca alla barca può cambiare il materiale che gli serve da barca come vuole e introdurre nuovi fattori come gli suggerisce la fantasia (introduce *new factors as fancy suggests*). In un caso si lavora e ci sono interessi lontani (la barchetta ben realizzata), nell'altro invece gli interessi sono vicini e non si fa fatica a introdurre elementi spuri e innovativi appena si vuole, perché l'interesse viene ricondotto in continuazione sullo stimolo per modificarlo e mantenerlo vivo (come affermato da Dewey nella definizione precedente); nel caso della barchetta invece lo stimolo non deve essere modificato per essere mantenuto vivo, ma è il bambino a tenere presente che benché l'interesse sia lontano tuttavia agisce sempre da stimolo. Sembra dunque che lo scopo, l'interesse, lo stimolo e la concentrazione siano tutti legati indissolubilmente sia nel lavoro che nel gioco, con la differenza che il gioco è attività più immediata nel suo rapporto con i fini, perché temporalmente può durare di più il gioco del bambino che gioca alla barca piuttosto che il

lavoro del bambino che costruisce una barchetta, ma il bambino che lavora alla costruzione della barchetta mantiene una fissità funzionale sul fine non in vista del dare vita a qualcosa. La differenza è temporale solo in rapporto alla concentrazione sui fini, nelle parole di Dewey (1916, p. 239) sono i risultati remoti di carattere definito che differenziano il gioco dal lavoro, ed essi non differiscono perché nel lavoro l'attività è subordinata a un fine esterno, ma perché è più lungo il corso di attività che il risultato richiede. Questa somiglianza tra gioco e lavoro permette al primo di trasformarsi nel secondo, come ricorda anche Dennis (1970) infatti il gioco per Dewey diventa gradualmente lavoro appena le intenzioni coscienti diventano forze in grado di guidare il comportamento e l'attività, il che significa anche che il bambino è ora in grado di fare un uso più massiccio della sua intelligenza nella valutazione del rapporto mezzi-fini, e tuttavia nel lavoro l'essere umano non abbandona l'attitudine giocosa (*playfulness*) che è tipica del gioco, anzi la porta alla sua massima espressione perché è in grado di applicarla a contesti produttivi e sociali. Come dice Dewey in *How We Think* (1910) la giocosità è più importante ancora del gioco, perché il gioco è una manifestazione che tende a passare e perdere importanza nell'adulto mentre la giocosità si mantiene nel lavoro ogni qualvolta manifestiamo interesse per qualcosa senza fini secondari o ulteriori, quando siamo mossi da una motivazione intrinseca. Anche nel testo del 1913 infatti sosteneva che la giocosità permette ad esempio di trarre soddisfazione da una attività intellettuale senza nessun ulteriore motivo o scopo oltre l'attività stessa, e che tutto l'amore della verità che guida la ricerca scientifica. In definitiva per Dewey il gioco e il lavoro si distinguono dalle altre forme di attività per la motivazione intrinseca e l'interesse che spingono l'essere umano ad agire solo per l'amore di farlo, senza ulteriori scopi o fini esterni.

Anche in Montessori c'è una grande attenzione nei confronti del rapporto tra l'interesse, la concentrazione e l'attività spontanea senza scopi ulteriori oltre al completamento dell'attività stessa. Leggiamo direttamente in *La scoperta del bambino* (Montessori, 1999 a, p. 107-108) che nella classe montessoriana *“il bambino andrà scegliendo spontaneamente qualcuno tra gli oggetti di cui ha fatto conoscenza e che gli vennero già presentati [dalla maestra].”* Il materiale è esposto a portata dei bambini e essi devono solo prenderlo e portarlo dove vogliono (un tavolo, un tappeto a terra, ecc.) per iniziare la loro attività e usarlo ripetutamente senza limiti di tempo e interventi improvvisi dell'adulto. Si chiede la Montessori che cosa sia a spingere

un bambino a scegliere un oggetto piuttosto che un altro, e la risposta è semplice, non essendo l'obbligo imposto dall'adulto (la scelta è libera) né l'imitazione di un compagno (visto che di tutti i materiali educativi se ne trova un'unica copia in classe). L'unica motivazione alla scelta è l'interesse e così *“il bambino finisce per immergersi nel suo esercizio con tale intensità di attenzione, che non si accorge più delle cose circostanti e continua a lavorare, ripetendo l'esercizio [...] Questo è il fenomeno della concentrazione e della ripetizione dell'esercizio.”*

E continua notando come questa forma di attività, che lei chiama lavoro, e che fa sì che i bambini si astraggano dal mondo esteriore per concentrarsi profondamente su quello che stanno facendo, non ha scopi esterni di alcun tipo, *“non vi ha influenza nemmeno un interesse di apprendimento, o di finalità esterna”* e chiude affermando che *“esiste dunque un periodo formativo in cui le azioni non hanno nessuno scopo, nessuna applicazione esterna [...] L'attività del bambino è spinta dall'intimo.”* Se dunque sostituiamo il termine lavoro con gioco, notiamo una concordanza quasi completa con quanto afferma Dewey. Il gioco è una attività guidata dall'interesse che viene svolta in maniera concentrata e in relazione ricettiva e attiva con lo stimolo, scelta per sé stessa e non per fini ulteriori, il vero motore ne è l'interesse e non ci sono differenze sostanziali con il lavoro. Anche la Montessori nel passo appena analizzato fa un esempio molto simile a quello della barchetta di Dewey, ella dice che bambini assai piccoli a volte trasportano ad uno ad uno oggetti simili da un luogo all'altro, mentre più tardi amano trasportare oggetti *“con il fine di uno scopo esteriore: come apparecchiare una tavola, riporre le cose in un cassetto ecc.”*, affermando quindi che il bambino crescendo impara a gestire quelle intenzioni coscienti che diventano forze in grado di guidare il comportamento e l'attività, come dice Dewey.

Qui risulta utile riportare il contributo di Visalberghi (1966) sul gioco, perché ci permette di comprendere meglio l'analogia tra Dewey e Montessori e il ruolo del gioco nel metodo. Il gioco, anche per Visalberghi, che chiaramente riarticola il discorso di Dewey, è un'attività che si svolge senza bisogno di stimoli esterni, che ha carattere 1) impegnativo, 2) continuativo e 3) progressivo, ovvero che richiede quell'ingaggio attivo di cui si è già detto, e viene portato avanti dal bambino durante lassi di tempo prolungati e non estemporanei, richiedendo una progressiva complicazione degli stimoli per mantenere l'interesse e la concentrazione. Inoltre non persegue fini esterni e la fine de gioco ne

è anche il fine. Dice Visalberghi (1966, p. 154) che “in un gioco il fine, o scopo, o meta che state perseguendo, non lo si pensa come destinato a diventare, a un certo momento, un’acquisizione più o meno stabile per ulteriori attività (non si pensa cioè che i mezzi procedurali siano destinati a farsi mezzi materiali). Quando il castello di sabbia è finito, normalmente il gioco è finito, non solo il gioco di costruirlo, ma ogni attività con quello connessa.” Il gioco dunque, nella sua natura di ludico, è una attività impegnativa, continuativa, progressiva e senza fini esteriori. Il ludiforme invece per Visalberghi, ma ben spiegato nelle parole di Staccioli (1998: 16), “è un’attività che possiede tre delle quattro caratteristiche che definiscono il ludico (impegnativo, continuativo e progressivo), ma manca della quarta, perché il fine del gioco non corrisponde alla fine dell’attività: nel gioco viene coscientemente conseguita una finalità che si trova al di là del gioco stesso. Le attività ludiformi sono assimilabili ai giochi didattici perché il fine che si persegue non è interno a ciò che si fa, non si conclude con il gioco, il fine rimane esterno al giocare e, normalmente, esso è determinato dall’adulto.”

Risulta evidente che il metodo di Maria Montessori favorisce nei bambini un tipo di attività che è sicuramente di tipo ludico, poiché i bambini si trovano a poter scegliere liberamente una attività che li interessa e che portano a compimento senza alcuno scopo ulteriore. Il bambino che sceglie un incastro piano di geografia o un materiale sensoriale come la Torre Rosa svolge un’attività motivata intrinsecamente che non ha altro fine che la sua fine, e nel compiere l’attività il bambino è impegnato, in modo continuativo e progressivo. L’impegno di natura continuativa è evidente all’osservazione del fenomeno di concentrazione prolungato nel tempo, la progressività invece è data da due elementi differenti, il primo è la presenza di stimoli organizzati progressivamente nell’ambiente (si va ad esempio da incastri più semplici a incastri più difficili, fino a trasformare gli incastri in cilindri con cui svolgere composizioni), il secondo è il fenomeno di cui parlano sia Dewey (1913) che Montessori quando dicono che il bambino esercita una azione sullo stimolo per renderlo sempre rispondente al mantenimento dell’attività, che nelle parole della Montessori è l’uso del materiale che il bambino fa in maniera differente da come glielo aveva mostrato l’adulto, in un modo “da lui stesso ideato, ma con modificazioni che rivelino un lavoro dell’intelligenza” (Montessori, 1999 a, p. 171).

Fin qui si evidenzia che la Montessori, adottando un metodo basato sull’attività spontanea con materiali strutturati progettati dall’adulto, in realtà definisce

questa forma di attività infantile come lavoro ma, almeno nel caso dei materiali culturali e sensoriali di sviluppo, avrebbe potuto anche chiamarla gioco se non avesse avuto un pregiudizio su di esso credendolo una perdita di tempo. In realtà la Montessori descrive dei bambini impegnati a giocare con i materiali che lei, e prima di lei Seguin, hanno progettato per sviluppare alcune competenze e abilità, ma preferisce definire questa attività lavoro, sia per aumentare la dignità che si riconosce al bambino impegnato a imparare, sia perché aveva dei pregiudizi sull’uso del termine stesso di gioco. Tuttavia la descrizione dell’attività ludica in Dewey coincide ampiamente con la descrizione dell’attività dei bambini impegnati in attività formative nelle classi montessoriane che dà la Montessori stessa. Se Montessori non avesse avuto una idea stereotipata del gioco e non fosse incorsa nel paradosso del gioco immaginativo avrebbe potuto utilizzare indifferentemente il termine gioco al posto di lavoro, poiché il suo metodo si basa proprio sul fatto che i bambini tendono a ricercare stimoli ambientali su cui riversare interesse in maniera attiva, concentrandosi su quello che stanno facendo finché lo stimolo non esaurisce la sua forza attraente, e nel comportarsi così non cercano altri scopi oltre quello di agire. Con meno parole, i bambini giocano con i materiali educativi presenti nell’ambiente montessoriano, e questo grazie al fatto che li possono scegliere liberamente e manipolare con un certo grado di libertà. Per quanto riguarda invece le attività che Montessori definisce di vita pratica (e che tanta parte hanno nella scuola dell’infanzia a metodo) abbiamo visto che mantengono del gioco le caratteristiche di impegno, continuità e progressività, ma lo scopo sembra essere posto dall’adulto e rimanere esterno all’attività, come dice Montessori (1999 a, p. 68) “*esistono oggetti che permettono col loro uso di raggiungere uno scopo determinato, come sarebbero per esempio certi semplici telai [...] lavabi, [...] scope, [...] che invitano il bambino ad agire, a compiere un vero lavoro con un reale scopo pratico da raggiungere.*”

Così, dice ancora la Montessori, arrotolare e srotolare tappeti, apparecchiare la tavola e altri esercizi ancora “*sono lavori che hanno una gradazione non solo di successive difficoltà nell’esecuzione, ma che richiedono uno sviluppo graduale del carattere, per la pazienza che è necessaria ad eseguirli e per la responsabilità che richiedono per essere portati a termine.*”

Quando inseriamo fini esterni all’attività stiamo sconfinando nel lavoro o quantomeno nel ludiforme visto che queste attività mantengono tutte le caratteristiche del ludico, tranne quella del fine interno, e ben-

ché possano essere assegnate dall'adulto di solito non lo sono. Ladislav Duric (1991) sostiene che il gioco educativo è il complesso di sceneggiature ludiche applicate a problemi dell'apprendimento, ma in questo caso, con una sorta di inversione, possiamo dire che la Montessori applica a sceneggiature di apprendimento un atteggiamento ludico, il lavoro con il materiale montessoriano infatti è gioco se lo consideriamo a partire dalla prospettiva deweyana e lo rimane finché non vi si introduce la lezione dei tre tempi, che la Montessori vuole proporre ai bambini a conclusione dell'attività di gioco/lavoro con il materiale per aiutare il bambino a passare al piano riflessivo e di astrazione in cui egli, con la guida dell'adulto, dà un nome a ciò che ha assorbito attraverso il gioco.

IL GIOCO SENSO-MOTORIO E IL GIOCO DI REGOLE IN MONTESSORI

Può infine risultare interessante un'ultima riflessione comparativa tra Montessori e Piaget che, come noto, distingue tre tipi di gioco, uno senso-motorio, uno simbolico e uno di regole, che si manifestano nei diversi stadi di sviluppo che il bambino attraversa nella sua crescita (Piaget, 1945). Come abbiamo già visto la Montessori non riconosce il gioco simbolico, la sua funzione e i suoi fini per lo sviluppo psicologico e cognitivo, ma le cose stanno diversamente per quanto riguarda il gioco senso-motorio e quello di regole. In realtà molte attività svolte dai bambini nel nido e nella scuola dell'infanzia a metodo sono proprio attività di gioco senso-motorio, mentre molte altre della scuola dell'infanzia e della primaria sono veri e propri giochi di regole (particolarmente quelli di lingua e matematica). Denise Garon (2002) ha elaborato un sistema di analisi del gioco e del giocattolo denominato ESAR in cui mette il materiale ludico in relazione al gioco che rende possibile, e questo gioco è inteso in funzione dello sviluppo psicologico del bambino compreso essenzialmente a partire dall'opera di Piaget. La parola ESAR è un acronimo che vuole dividere i giochi in 4 diverse tipologie, ovvero in giochi di Esplorazione, Simbolici, di Assemblaggio (costruzione) e di Regole.

Come già detto, con l'esclusione dei giochi simbolici, tutti gli altri descritti da Garon sono presenti nella classe montessoriana, dal nido alla primaria, con una evidente e giustificata prevalenza di giochi esplorativi al nido e di giochi di regole alla primaria. Pertanto, adottando questa prospettiva, la classe montessoriana è ricca di giochi con cui i bambini giocano liberamente e per il tempo che desiderano.

CONCLUSIONE

Per chiudere vogliamo mettere in luce come il ruolo del gioco nel pensiero e nell'opera di Montessori abbia essenzialmente una funzione strumentale nella creazione di una educazione indiretta. La posizione della Montessori è molto simile all'ideale educativo di un Fénelon quando diceva che i fanciulli devono imparare a leggere divertendosi, giocando con le lettere, sperimentando libertà e soprattutto libertà di movimento, per raggiungere la conoscenza quasi senza accorgersi di essere educati e di ricevere un insegnamento strutturato (Pancera, 1991).

Questa strategia di educazione indiretta nella Montessori è analizzata anche in Baldacci (2015), e ci sembra proprio che in conclusione si possa dire che, nonostante l'assenza importante di gioco immaginativo e simbolico, nella Montessori l'attività ludica e ludiforme che si trasformano lentamente e gradualmente in lavoro svolgono un ruolo fondamentale per permettere al suo metodo di essere un metodo di educazione indiretta. Il gioco è la tipica forma di attività dei bambini nelle scuole montessoriane e proprio grazie alla giusta combinazione di un ambiente preparato con materiali interessanti, libera scelta e gioco, il metodo montessoriano rimane una grande pedagogia che sfrutta meccanismi naturali per facilitare la conquista di apprendimenti senza sforzo.

Un'ultima considerazione utile per tutti i montessoriani impegnati nelle scuole di tutto il mondo deriva dalla lettura del Corso di Pedagogia Scientifica (Montessori, 1909, p. 64) in cui la dottoressa di Chiaravalle consigliava alle maestre di lasciare i bambini liberi di giocare per un'ora ogni giorno. Credo che a distanza di più di 100 anni questo suggerimento rimanga un buon correttivo (quando non un antidoto) per una scuola che, almeno nella riflessione della sua fondatrice, non ha saputo riconoscere l'importanza del gioco immaginativo.

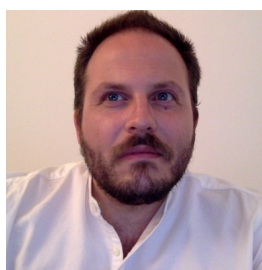


RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baldacci, M. (2015). *Prospettive per la scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*. Roma: Carocci
- Bateson, G. (1956). *The Message "This Is Play"*. Princeton NJ: Josia Macy Jr. Foundation
- Bertin, G.M. (1963). *Il fanciullo montessoriano e l'educazione infantile*. Roma: Armando
- Cecchin, D. (2013). *Pedagogical Perspectives on Play*. In I. Schousboe & D. Winther-Lindqvist (Eds.), *Children's Play and Development*. Cultural-Histo-

- rical Perspectives. Copenhagen: Springer
- Comenio, J.A. (1993) *Pampaedia*. Roma: Armando
- Dennis, L. (1970). *Play in Dewey's Theory of Education*, *Young Children*, 25 (4), 230-235
- Dewey, J. (1913). *Play*. In P. Monroe (Ed.), *A Cyclopaedia of Education* (pp. 724-26). New York: MacMillan
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: MacMillan
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: Heath and Co
- Duric, L. (1991). *Éléments de psychologie de l'éducation*. Parigi: Unesco
- Garon, D. (2002). *Le Système ESAR: guide d'analyse, de classification et d'organisation d'une collection de jeux et jouets*. Paris: Éd. du Cercle de la librairie
- Marrou, H.I. (1996). *La storia dell'educazione nell'antichità*. Roma: Edizioni Stadium
- Montessori, M. (1999 a). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti (I edizione in italiano 1950, ed. orig. inglese con il titolo *The Discovery of the Child*, 1948)
- Montessori, M. (1999 b). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti (ed. orig. inglese con il titolo *The Absorbent Mind*, 1949)
- Montessori, M. (1909). *Corso di Pedagogia Scientific*. Città di Castello: Società Tip. Editrice
- Pancera, C. (1991). *Il pensiero educativo di Fénelon*. Firenze: La Nuova Italia
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Neuchâtel; Paris: Delachaux et Niestlé
- Rubin, K.H.; Fein, G.G. & Vandenberg, B. (1983). *Play*. In P. Mussen & E.M. Etherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, 4, 393-474
- Staccioli, G. (1998). *Il gioco e il giocare*. Roma: Carocci
- Vygotsky, L. (1967) *Play and its role in the Mental Development of the Child*. *Soviet Psychology*, 5-3
- Visalberghi, A. (1966). *Esperienza e valutazione*. Firenze: La Nuova Italia
- Winnicott, D. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock Publications

Lupi, A. (2016). *Il ruolo del gioco infantile nel pensiero di Maria Montessori e nelle scuole a metodo*. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), 5 (2), 114-123. Disponibile su <http://www.reladei.net>



Andrea Lupi

Fondazione Montessori Italia, Italia
andorlupi@gmail.com

Andrea Lupi è pedagogo e formatore del personale docente della scuola. Supervisore di strutture educative e scuole dell'infanzia, esperto nella progettazione di materiali educativi per la scuola dell'infanzia e primaria. Svolge ricerca nell'ambito della Storia della Pedagogia e dell'Educazione morale e del carattere. Segretario Generale della Fondazione Montessori Italia

Articolo terminato il 1 Marzo 2016

Fechas: Recepción 04.03.2016 | Aceptación: 19.07.2016