

Il «metodo della scrittura spontanea»: la proposta didattica di Maria Montessori

Gloria Donnini*

Riassunto: L'approccio della pedagogista Maria Montessori al processo di apprendimento della scrittura mette in luce alcuni aspetti fondamentali: il lavoro di sintesi che compie la mente del bambino, il ruolo basilare degli esercizi preparatori e delle attività propedeutiche all'apprendimento della scrittura, l'osservazione del soggetto scrivente, attraverso l'analisi dei meccanismi che intervengono nell'atto scrittorio. Congiungendo e sintetizzando specifiche abilità (compiere azioni mirate al raffinamento della mano – allacciare, infilare, abbottonare, ecc.–, tracciare la forma delle lettere, tenere e impugnare lo strumento scrittorio, abbinare lettere ai suoni corrispondenti, analizzare parole e comporle foneticamente), i bambini saranno in grado di scrivere, attraverso un vero e proprio “atto esplosivo di scrittura”.

Parole chiave: metodo della scrittura spontanea, attività preparatorie, osservazione del soggetto scrivente, sviluppo naturale, apprendimento.

English title: Spontaneous writing: Maria Montessori's didactic approach.

Abstract: Maria Montessori's didactic approach to the learning process of writing highlights some fundamental aspects: the work of synthesis that the child's mind performs, the basic role of preparatory activities for learning to write, the observation of the child while he is writing, through the analysis of the mechanisms that intervene in the writing act. Correlating and synthesizing specific skills (actions finalized at refining the hand – fastening, threading, buttoning... -, tracing the shape of the letters, holding the writing instrument, matching letters and corresponding sounds, analyzing words and composing them phonetically), children will be able to write, through a real “explosive writing act”.

Keywords: Spontaneous writing method, preparatory activities, observation of the writing child, natural development, learning.

1 Introduzione

L'approccio della pedagogista Maria Montessori al processo di insegnamento-apprendimento della letto-scrittura fa principalmente leva su fasi e attività preparatorie, non scrittorie, nel periodo dell'infanzia che va dai 2 ai 4 anni, fase propedeutica fondamentale per la futura acquisizione della scrittura e della lettura come competenze di base. La sua proposta metodologica come supporto allo sviluppo

* Università di Urbino Carlo Bo, gloria.donnini@uniurb.it

naturale mette in luce alcuni aspetti fondamentali come il lavoro di sintesi che viene a compiere la mente del bambino, la funzione degli esercizi preparatori e delle attività propedeutiche all'apprendimento della scrittura, “[...] il ripensamento della prospettiva da cui affrontare il problema, che deve mirare agli obiettivi d'apprendimento a partire dalla conoscenza della fisiologia e psicologia infantili e non dall'idea di competenza alfabetica e di grafema/fonema come elemento di base del processo” (Lupi, 2021, p. 21) scrittorio.

La sua proposta, che considera l'apprendimento della letto-scrittura come innaturale, o meglio uno scoglio e al tempo stesso un tormento nei confronti del mondo dell'infanzia, spontaneo e spensierato fino a quel momento, si conclude con una vera e propria *esplosione* della competenza letto-scrittoria da parte del bambino.

[...] il primo scoglio della scuola è il leggere e scrivere: primo tormento dell'uomo [...] (Montessori, 2018/1948, p. 217).

② Neuroplasticità, esperienze, apprendimento

Nei primi anni di vita, in particolare tra i 2 e i 4 anni, i bambini accedono alla lingua scritta in maniera naturale e spontanea (Montessori, 2018/1948, p. 232). Durante questa fase risulta sostanziale che essi abbiano libero accesso a esperienze che permettano l'esplorazione del linguaggio scritto, esperienze riguardanti in maniera specifica il riconoscimento di oggetti attraverso la loro forma e consistenza grazie principalmente al senso del tatto (oltre alle percezioni uditive e visive), la decodifica dei suoni che compongono le parole, il *toccare* e seguire tracciati con le dita della mano per poter in seguito scrivere le lettere che rappresentano i suoni corrispondenti, il manipolare le lettere di un alfabeto mobile per strutturare parole e semplici frasi.

[...] la mano infantile ancora incoordinata, “morbida nella funzione”: è la piccola mano cercante del bimbo piccolissimo di quattro anni che “tocca tutte le cose intorno” nel tentativo irresistibile e inconscio di stabilire le sue coordinazioni definitive (Montessori, 2018/1948, p. 238).

La pedagoga Maria Montessori, ancor prima della nascita della psicologia cognitiva e delle neuroscienze, aveva constatato come le esperienze dirette e concrete non solo penetrassero la mente del bambino, “che già neonato possiede un'autentica vita psichica” (Montessori, 2018/1950, pp. 44-45), ma addirittura la costruivano.

Avviene uno scambio fra l'individuo, o meglio l'embrione spirituale, e l'ambiente; grazie a esso l'individuo si forma e si perfeziona. [...] Il bambino si sforza di assimilare l'ambiente, e da tali sforzi nasce l'unità profonda della sua personalità. [...] L'esercizio di

questo sforzo produce uno sviluppo sempre attivo di energia costruttiva e contribuisce all'opera perpetua dell'incarnazione spirituale (Montessori, 2018/1950, p. 52).

[...] la mente infantile è concreta, basata sull'interazione diretta, su una serie di tentativi, anche infruttuosi, promossi dal bambino e non prefigurati dal programma (Oliverio, 2017, p. 7).

La mente dei bambini, nei primi anni di vita, è in grado di apprendere, assorbire, conoscere, assimilare in maniera profonda, soprattutto grazie a un'educazione intesa come supporto alla scoperta del mondo, al fine di far emergere le potenzialità di cui sono dotati.

[...] le impressioni non solo penetrano nella sua mente, ma la formano. Esse s'incarnano in lui. Il bambino crea la propria "carne mentale", usando le cose che sono nel suo ambiente. Abbiamo chiamato il suo tipo di mente *mente assorbente* (Montessori, 1999/1952, p. 25).

Tra il bambino e il suo ambiente di vita si genera una sorta di alchimia *chimica mentale* (Montessori, edizione originale 1999/1952, p. 25) capace di influenzare le due dimensioni vicendevolmente, così da modificare e trasformare la mente che si ri-crea per conquistare e ri-appropriarsi degli strumenti cognitivi e comunicativi che le consentiranno di agire attivamente e integrarsi alla realtà circostante (Montessori, 1999/1952).

Egli entra nella vita e incomincia il suo misterioso lavoro; a poco a poco assume la meravigliosa personalità adatta al suo tempo e al suo ambiente. Edifica la sua mente, finché pezzo per pezzo giunge a costruire la memoria, la facoltà di capire, la facoltà di ragionare (Montessori, 1999/1952, p. 27).

L'interesse dei bambini dai 2 ai 4 anni per la scrittura conduce all'esigenza di predisporre interventi educativi precoci, offrendo stimoli per l'apprendimento nei confronti delle abilità relative al processo di letto-scrittura, in sintonia con i loro bisogni e rispettando i processi naturali di crescita. La neuropedagogia, ovvero l'incontro tra neuroscienze e insegnamento, avvalendosi di ricerche neuroscientifiche, chiarisce la rilevanza dell'intervento precoce da parte degli educatori, basandosi sul concetto di *plasticità neuronale*, ovvero la condizione del cervello umano di produrre costantemente, attraverso l'esperienza diretta, neuroni e connessioni (Oliverio, 2017).

La neuroplasticità è la proprietà che consente al cervello di modificare la propria struttura e il proprio funzionamento in risposta all'attività e all'esperienza mentale (Doidge, 2018, p. 9).

Gli stimoli ripetuti e le differenti combinazioni di *input* a cui il bambino è sottoposto attivano l'utilizzo del cervello, mutandone continuamente l'architettura. Dal punto di vista qualitativo e della quantità di informazioni, ciascuno acquisisce e impara in maniera unica, anche per il diverso esercizio delle capacità percettive e motorie. Ogni struttura del cervello risulta trasformata in modo irripetibile ed esclusivo (Kandel *et al.*, 2014).

Se il cervello è in grado di modificare la propria struttura morfologica in risposta all'esperienza (Siegel, 2014), allora anche le esperienze di letto-scrittura, guidate o spontanee, concorrono alla formazione della mente-cervello, trasformandone costantemente la struttura attraverso il principio di neuroplasticità (trattenimento, elaborazione e ri-modulazione di nuove informazioni). In questo modo è rinforzato il processo di apprendimento: gli stimoli ripetuti tramite le esperienze attivano geni che danno origine a nuove connessioni.

Il bambino non registra passivamente quanto gli viene trasmesso dall'ambiente, bensì elabora le informazioni trasformandole (Mason, 2016, p. 39).

L'educazione ha quindi il compito di "dare forma" al cervello, un concetto espresso sin dai tempi della filosofia greca, ma che oggi si basa sui risultati empirici delle neuroscienze (Oliverio, 2017, p. 6).

Del resto, i principi del costruttivismo (Piaget, 1952) e del neurocostruttivismo (Valenza e Turati, 2019) considerano la realtà come vera e propria costruzione della mente, avvalorando le dimensioni educativa-culturale, sociale e motivazionale; in particolare, quest'ultimo approccio considera la costruzione della conoscenza (apprendimento) come un processo dinamico che interagisce su base cognitivo-neuronale, genetica, comportamentale e ambientale. Di conseguenza, ogni esperienza, tra cui quelle legate alla letto-scrittura, è appresa e integrata in base a strutture preesistenti, per essere in seguito ri-modulata con nuove informazioni ai fini della costruzione della conoscenza.

Per l'apprendimento della lettura e della scrittura, le aree del cervello correlate all'analisi delle informazioni visive e uditive sono attivate anche da stimoli sensoriali tattili. In ragione di ciò, il cervello ha necessità di compiere esperienze tattili e motorie, nell'intento di sviluppare le aree del linguaggio e del pensiero complesso. Esiste per la neuropedagogia una correlazione sostanziale tra sensi e motricità, così come la mente del bambino è concreta e fondata sull'esperienza diretta.

Nel corso del suo sviluppo, il cervello ha bisogno di fare esperienze tattili e motorie perché si sviluppino le aree che rappresentano il punto di partenza per la maturazione delle aree superiori, quelle del linguaggio e del pensiero complesso (Oliverio, 2017, p. 7).

Per imparare a leggere e a scrivere e soprattutto a riconoscere velocemente le parole, il bambino, oltre al canale visivo-uditivo, utilizza il tatto, senso maggiormente sviluppato nella prima infanzia. Il linguaggio infatti si colloca contemporaneamente in aree dell'emisfero sinistro (Broca e Wernicke) e destro. Il lobo parietale della corteccia, in relazione al linguaggio scritto, si attiva in risposta a serie di lettere coerenti (dotate di significato) e incoerenti (prive di significato). L'utilizzo di competenze spaziali, che si delinea nel tracciare dei segni verso l'alto, verso il basso, a destra e a sinistra, dipende dal lobo parietale, così come gli stimoli tattili, pressori e termici.

Intervenire precocemente nel processo di letto-scrittura, oltre a stimolare la funzione cerebrale, significa rispondere a un bisogno interiore legato al proprio



corpo, ad apprendere attraverso attività tattili-sensoriali, motorie-esperienziali, percettive-spaziali.

③ L'approccio di Maria Montessori all'apprendimento della letto-scrittura

Tutti sappiamo che il primo scoglio della scuola è il leggere e scrivere: primo tormento dell'uomo che deve sottomettere la propria natura alla necessità della civilizzazione (Montessori, 2018/1948, p. 217).

Ad affermarlo è Maria Montessori, medico e pedagogista di origine marchigiana, che sottolinea l'innaturalità dell'esercizio scrittorio (la scrittura), vissuto dal mondo dell'infanzia come supplizio, infanzia che fino a quel momento stava vivendo il suo sviluppo e il suo apprendimento in maniera del tutto naturale e senza sforzo alcuno.

Del resto «aiutare la mente nei suoi diversi processi di sviluppo, secondarne le varie energie e rafforzarne le diverse facoltà» (Montessori, 1999/1952, p. 29) rappresenta il principale intento educativo da parte delle istituzioni coinvolte nella e per la formazione integrale del bambino e per il suo sviluppo armonico.

La pedagogista, disapprovando il metodo di insegnamento per l'apprendimento della scrittura dei suoi predecessori, in particolare di Itard e Séguin (nonostante li consideri i soli legittimi fondatori di una pedagogia scientifica in senso moderno, di cui lei si sente continuatrice), in quanto tracciano, a suo avviso, due errori fondamentali nell'insegnamento del linguaggio grafico – la scrittura in stampatello maiuscolo e la preparazione della scrittura attraverso lo studio della geometria razionale –, edifica una via più semplice per far apprendere ai bambini il complesso meccanismo della scrittura, «ne proveremo forse un grande sollievo, risparmiando all'umanità futura *ogni sforzo* per imparare a scrivere» (Montessori, 2018/1948, p. 225).

Questo sforzo si contrappone idealmente alla naturalità con cui i bambini nelle scuole montessoriane imparano ogni cosa grazie solo all'esercizio con un materiale strutturato in senso cognitivo dopo la presentazione che ne fa la maestra (Lupi, 2021, p. 21).

Non è necessario partire dalle aste per far scrivere il bambino, esercizio che affatica e richiede impegno e concentrazione, associando di lì a breve la modalità prestabilita di prensione e impugnatura dello strumento grafico, “lavoro difficilissimo e arido” (Montessori, 2018/1948, p. 226).

Ella mette in evidenza l'errore del metodo adoperato fin qui nelle scuole comuni, secondo il quale par che la scrittura debba cominciare dalle rette, e perciò dalle aste che sono un vero sforzo per il bambino, perché l'asta è l'esercizio più difficile a compiersi (Lucentini, 1919, p. 44).

Analizzando i quaderni dei bambini con ritardo cognitivo, osservati in Francia, si accorse che le pagine prodotte con le aste terminavano con intere righe, i cui segni, sempre più curvilinei, assomigliavano al grafema “C”, sia per la labile

attenzione che per il temporaneo e limitato sforzo d'imitazione:

[...] e il movimento naturale si sostituisce gradualmente a quello provocato (Montessori, 2018/1948, p. 226).

[...] ciò che non riscontra nei bambini normali, i quali, con lo sforzo d'imitazione, riescono, com'Ella dice, a nascondere l'errore didattico (Lucentini, 1919, p. 44).

Lo stesso fenomeno non si manifestava negli altri bambini, in quanto il grande sforzo permetteva loro di resistere e terminare la pagina seguendo il modello delle aste rette.

La pedagoga inoltre si accorse, osservando i disegni spontanei, che le linee tracciate dai bambini con dei ramoscelli sulla sabbia o sulla terra risultavano sempre lunghe e curve, diversamente sovrapposte o intrecciate, ma mai apparivano brevi o rette.

Lo stesso fenomeno vedeva il Séguin quando faceva tracciare le orizzontali, che diventavano subito curve ed egli attribuiva il fenomeno all'imitazione della linea dell'orizzonte (Montessori, 2018/1948, p. 226).

[...] E d'altra parte non si capisce come l'alfabeto, in massima rotondeggiante, debba essere preparato con la linea retta (Lucentini, 1919, p. 44).

L'impegno e la fatica che impiegano i bambini per apprendere a scrivere è artificioso e correlato ai metodi d'insegnamento, metodi che partono dallo studio della scrittura (l'oggetto) e non dall'individuo che esercita la scrittura (il soggetto).

Partendo dall'osservazione del soggetto scrivente, Maria Montessori analizzò i meccanismi che intervengono nell'atto scrittorio, definendo la sua proposta didattica, grazie all'esperienza di studio e di ricerca con i bambini, «metodo della scrittura *spontanea*» (Montessori, 2018/1948, p. 227):

La MONTESSORI dunque, spogliandosi di ogni preconcetto, si propose di osservare non la scrittura, ma l'individuo che scrive per compiere su esso uno studio psicofisiologico della scrittura, dal quale trarre un metodo che avesse base antropologica ed a cui ella avrebbe voluto dare il nome di metodo antropologico, se l'esperienza non gliene avesse suggerito un altro più bello e più adatto: «metodo della scrittura spontanea» (Lucentini, 1919, p. 44).

La pedagoga si accorse che l'interesse da parte dei bambini per la lettura e la scrittura si manifestava molto prima, rispetto all'inizio della scuola primaria: osservò che già all'età di due-tre anni i bambini cercavano di imitare, esprimendosi a livello grafico attraverso la forma dello scarabocchio, figure adulte che vedevano impegnate nel processo di scrittura. Stavano compiendo reali tentativi allo scopo di lasciare traccia di sé e di integrarsi alla realtà circostante (Freinet, 1971), tentativi compiuti anche attraverso la lettura ad alta voce di ciò che credevano di aver scritto. L'apprendimento di azioni e comportamenti deriva dall'osservazione di un modello – reale o ideale – che viene imitato (modello di apprendimento basato sull'imitazione, secondo la quale l'apprendimento avviene attraverso l'osservazio-



ne altrui, considerata centrale nello sviluppo della personalità di ciascun individuo: Bandura in Miller, 2002), in quanto si innesca un processo di empatia, che si origina per la presenza dei cosiddetti neuroni-specchio, all'interno del nostro cervello. I neuroni-specchio si attivano nella corteccia cerebrale nel momento in cui vediamo o immaginiamo altri individui compiere un'azione o provare un'emozione (Rizzolatti, Gnoli, 2018). Se dovessimo contestualizzare tutto ciò attraverso degli esempi, si potrebbe riferire che cosa accade all'interno di una sezione di scuola dell'infanzia: bambini di 3, 4 e 5 anni tracciano segni grafici o "fanno finta di leggere ad alta voce" imitando l'insegnante impegnato/a nell'azione scrittorica o di lettura.

Maria Montessori notò che i bambini, con il trascorrere del tempo, si rendevano conto che le tracce grafiche compiute, corrispondenti agli scarabocchi, non erano sufficienti per essere lette come facevano gli adulti: necessitavano di caratteristiche simili, nella forma e nella dimensione, ai grafemi dell'alfabeto. Era fermamente convinta che la preparazione indiretta della mano costituisse la base di avvio per l'apprendimento della scrittura e che potesse essere svolta

permettendo ai bambini di impegnarsi in attività di vita pratica: aprendo, chiudendo, lavando, strizzando, macinando, lucidando, tagliando, ecc. (Lupi, 2021, p. 28).

e proponendo loro alcuni materiali efficaci alla pratica della scrittura e della lettura, già in età prescolare, come base degli apprendimenti in modalità diretta.

L'idea di questo metodo sorse e si maturò nella sua mente osservando una bambina idiota dell'Istituto di Roma, che non riusciva ad imparare neppure il primo punto del cucito — l'infilzetta — pensò allora di metterla alle tessiture di FRÖBEL, e si accorse che quando la bambina fu capace di fare questi lavori di tessitura, ricondotta al cucito seppe fare anche l'infilzetta (Lucentini, 1919, pp. 44-45).

Così la Montessori intuì che era indispensabile far compiere alla mano movimenti preparatori, prima ancora di far eseguire al bambino qualsiasi lavoro o attività: per cucire era necessario partire dalle tessiture froebeliane e si poteva procedere analogamente per la scrittura.

Dopo l'esperienze fatte sui bambini deficienti con la creazione di un materiale didattico ricco, ma costoso, ella volle applicare un nuovo metodo ai bambini normali, e iniziò nel novembre 1907 le prime esperienze nelle due *Case dei Bambini* inaugurate nel quartiere di S. Lorenzo, a Roma, ove fino a quel momento i piccoli erano stati occupati soltanto in esercizi di vita pratica e di educazione-sensoriale (Lucentini, 1919, p. 45).

Le madri si accorsero che i loro bambini apprendevano in fretta e con facilità molte nozioni, tanto da sollecitare la pedagoga a provvedere all'insegnamento della lettura e della scrittura, al fine di risparmiare le fatiche imposte dalle scuole elementari; cominciò così a costruire, con l'aiuto di alcune educatrici, un alfabetario in carta, così da poter essere facilmente replicato ed essere utilizzato da molti bambini contemporaneamente, sia per il riconoscimento delle lettere, sia per la composizione di parole (Montessori, 2018/1948): «intanto le si andava delinea-

do precisa e completa in mente l'idea del metodo, cosicché ben presto i bambini potranno risentirne i benefici effetti» (Lucentini, 1919, pp. 45-46).

La pedagoga contraddistinse gli esercizi per la preparazione diretta alla scrittura in tre momenti. In un primo tempo vennero proposti esercizi per acquisire il meccanismo muscolare per la tenuta e la prensione dello strumento grafico, attraverso uno specifico materiale didattico denominato incastri di ferro; in un secondo momento si proposero esercizi per l'acquisizione dell'immagine visivo-muscolare dei segni alfabetici e per definire la memoria muscolare dei movimenti indispensabili per scrivere, attraverso tavolette con lettere alfabetiche smerigliate e tavole a gruppi di lettere; nel terzo momento venne focalizzata l'attenzione sulla composizione delle parole, con l'ausilio di alfabetari.

Gli incastri metallici, in riferimento al primo momento, sono composti da due tavole di legno inclinate, su ciascuna delle quali sono posti telai in metallo quadrato; in ognuno dei telai è inserita una figura geometrica di colore blu, dotata di un perno per la presa a tre dita (pollice, indice, medio).

Il bambino prende la piastrella che fa da cornice, la posa sul foglio e ne delinea il contorno; poi prende l'incastro e con matita diversamente colorata ne traccia pure il contorno entro la cornice, riproducendo così la figura geometrica. Passa quindi all'esercizio di riempitura della figura delineata con matita colorata da lui stesso scelta, e noi dobbiamo aver cura che egli la tenga come una penna (Lucentini, 1919, p. 46).

I movimenti muscolari necessari per la tenuta e la prensione dello strumento grafico, con il passar del tempo e grazie all'esercizio, si stabilizzano; i segni prodotti dal bambino appariranno di conseguenza sempre più contenuti e meno confusi.

Le lettere alfabetiche smerigliate (esercizi – secondo momento) vennero proposte dalla pedagoga Montessori attraverso tavolette in legno di forma rettangolare, in ciascuna delle quali fu impressa, nella zona centrale, la lettera dell'alfabeto in carattere corsivo, le vocali di colore rosso, mentre le consonanti di colore azzurro. Le lettere, in carta smerigliata, si presentavano con una superficie ruvida al tatto, che consentiva il "tocco", secondo la *lezione in tre tempi* ripresa, da parte della pedagoga, da Edouard Séguin e adattata all'apprendimento con materiali propri. La *lezione in tre tempi* venne usata per l'introduzione di nuovi concetti, nomenclature, terminologie, suoni delle lettere o numeri, forme geometriche, colori, al fine di sviluppare il linguaggio, acquisire nuovi vocaboli e far conoscere e associare i nomi degli oggetti. La *lezione in tre tempi* comprende le tre tappe di un apprendimento, che non sono da compiere necessariamente durante la medesima giornata. L'attività può proseguire, infatti, soltanto se l'educatore percepisce il *quantum* attrattivo da parte del bambino; in caso contrario si dovrà interrompere. Il primo tempo consiste nel mostrare e denominare affinché il bambino scopra un concetto e impari ad associare il nome alla percezione sensoriale; il secondo tempo, di durata maggiore, mira a far memorizzare il concetto attraverso diverse attività ludiche e a far riconoscere l'oggetto corrispondente al nome; il terzo e ultimo tempo consente di verificare la reale acquisizione del concetto, dimostrata

dal fatto che il bambino sarà in grado di ricordare e pronunciare il nome corrispondente all'oggetto (il terzo tempo può essere svolto solo con i bambini che hanno competenza linguistica). È necessario tornare alla fase di memorizzazione (secondo tempo), laddove il concetto non sia stato acquisito.

1. La Direttrice presenta al bambino due cartoncini con due vocali e dice il nome di esse, per esempio i-u, le fa quindi toccare, mostrando prima il movimento e guidando, se occorre, quello del bambino perché vada nel senso della scrittura.
2. Il bambino deve riconoscere ciascuna vocale quando gli si dica: dammi i, dammi u.
3. La Direttrice mostra successivamente le vocali di cui il bambino deve dire il nome (Lucentini, 1919, p. 47).

Per le consonanti si procede con lo stesso metodo utilizzato per le vocali (*lezione in tre tempi*), ma in questo caso l'insegnante pronuncia il suono consonantico e lo unisce subito dopo a un suono vocalico pronunciando la sillaba. Il bambino, in questo modo, imiterà l'adulto nella pronuncia dei suoni e tale pronuncia metterà in evidenza eventuali difficoltà di linguaggio. La curiosità del bambino indurrà l'insegnante a procedere associando sempre più suoni consonantici alle vocali e parallelamente crescerà nel bambino l'interesse verso la composizione di parole. Non è necessario insegnare prima tutte le vocali e poi le consonanti, come non c'è alcuna regola nell'insegnamento delle consonanti: è la volontà del bambino a guidare l'educatore (Montessori, 2018/1948).

Il bambino che guarda, riconosce e tocca le lettere nel senso della scrittura, si prepara alla lettura e scrittura simultanee, anzi contemporanee (Montessori, 2018/1948, pp. 231-232).

Il bambino s'inizia così anche alla lettura, perché con questo metodo associa il suono al segno relativo, e nella fusione dei due atti iniziali, si determina la contemporaneità dell'insegnamento (Lucentini, 1919, p. 47).

Montessori pensò, dunque, di far toccare ai bambini le lettere alfabetiche con l'indice della mano destra e a tal proposito fece costruire un alfabetario di legno con le lettere in carattere corsivo (terzo momento), le consonanti di colore azzurro e le vocali di colore rosso. A ogni lettera dell'alfabeto corrispondeva un quadro, in cui erano raffigurate la lettera in corsivo e in carattere più piccolo la stessa lettera in stampatello minuscolo. Inoltre, vi erano rappresentati oggetti che iniziavano con lo stesso suono della lettera raffigurata.

Questi quadri servivano a fissare la memoria del suono [...] (Montessori, 2018/1948, p. 229).

I bambini, dopo aver sovrapposto le lettere mobili alla lettera corrispondente sulla tabella, venivano invitati a toccarle ripetutamente nel senso della scrittura corsiva; in tal modo

[...] venivano a compiere il movimento necessario a riprodurre la forma dei segni grafici senza scrivere (Montessori, 2018/1948, p. 229).

I bambini non finirebbero più di scrivere, e quando si va a visitarli li vediamo correre a prendere l'alfabetario per posarlo sul loro tavolo, poi venirci intorno, prenderci la mano per condurci lì accanto a loro, guardandoci con un sorriso pieno di grazia (Lucentini, 1919, p. 48).

Intuì così che nella scrittura vengono messi in atto due differenti forme di movimento, il movimento che riproduce la forma e l'impugnatura dello strumento scrittorio («*maneggio dello strumento di scrittura*»: Montessori, 2018/1948, p. 229). La presa sicura dello strumento grafico avviene grazie all'acquisizione, insieme alla memoria motrice dei singoli segni grafici, di uno specifico meccanismo muscolare, indipendente dal movimento della scrittura. Cominciò quindi a indicare strategie per preparare i bambini all'acquisizione del meccanismo muscolare per la presa e l'impugnatura dello strumento grafico: toccare le lettere con due dita della mano, l'indice e il medio; toccare le lettere con un'asta di legno, in sostituzione della penna.

[...] il senso muscolare è sviluppatissimo nell'infanzia quindi la *scrittura è facilissima* pei bambini. Non altrettanto la lettura, che comporta un ben lungo lavoro d'istruzione, e richiede uno sviluppo intellettuale superiore, poiché si tratta *d'interpretare dei segni, di modulare gli accenti* della voce per intendere il significato della parola, e tutto ciò con un lavoro puramente mentale, mentre nella scrittura sotto dettato il bambino *traduce materialmente* dei suoni in segni e *si muove*, cosa per lui sempre piacevole e facile. La scrittura si sviluppa nel piccolo bambino con *facilità e spontaneità* analogamente allo sviluppo del *linguaggio parlato* che è pure una traduzione motrice di suoni uditi (Montessori, 2018/1948, p. 232).

Il bambino, attraverso un lungo periodo di esercizi, impara e fissa i meccanismi muscolari indispensabili per la tenuta dello strumento grafico e per l'esecuzione dei segni grafici ed è potenzialmente pronto a scrivere le lettere dell'alfabeto e semplici sillabe, senza aver mai tenuto in mano né penna né gesso.

L'approccio montessoriano favorisce contemporaneamente l'insegnamento della scrittura e della lettura: l'educatrice, mostrando una lettera e pronunciandone il suono, consente al bambino di fissare l'immagine con il senso visivo e, al tempo stesso, con il senso tattile-muscolare, permettendogli anche di associare il suono al relativo segno.

Ma quando vede e riconosce, legge; e quando tocca, scrive; ossia inizia la sua conoscenza, con due atti che in seguito, svolgendosi, si separeranno a costituire i due diversi processi della lettura e della scrittura (Montessori, 2018/1948, p. 250).

La “libera espansione dell'individualità” (Montessori, 2018/1948, p. 250) consentirà al bambino di intraprendere l'una o l'altra via: è necessario attendere dall'esperienza se imparerà prima a leggere e poi a scrivere o viceversa, evitando preoccupazioni o ansie.

Ma rimane frattanto stabilito che se il metodo è applicato nella età normale – cioè prima dei cinque anni – il “piccolo bambino” scriverà prima di leggere, mentre il bambino già troppo sviluppato (cinque a sei anni) leggerà prima, trascinando a difficile tirocinio i suoi inabili meccanismi (Montessori, 2018/1948, p. 250).



L'atto precursore necessario affinché i processi di scrittura e lettura possano stabilizzarsi si configura con la composizione delle parole con i segni grafici, azione indipendente e affascinante per il bambino che prova a mettere insieme dei segni simbolici rappresentati dalle lettere dell'alfabeto. Attraverso alfabetari, egli può creare e comporre parole, scegliendo le lettere dell'alfabeto e posizionandole una accanto all'altra sopra un tappeto; ogni lettera mobile corrisponde ai suoni costitutivi della parola e, se il bambino commette errori, ha piena possibilità di autocorreggersi attraverso spostamenti della composizione realizzata:

[...] un esercizio puro dell'intelligenza libera da meccanismi, non intralciata nell'interessante esercizio dalla "necessità" di "eseguire" la scrittura. L'energia intellettuale spinta da questo nuovo interesse può quindi esprimersi senza stanchezza in una quantità sorprendente di lavoro (Montessori, 2018/1948, p. 251).

Per introdurre i bambini a questo esercizio è necessaria una dimostrazione pratica da parte della maestra, che pronuncerà ad esempio una parola piana, come il termine bisillabo *mano* e ne analizzerà i suoni pronunciandoli uno ad uno: *m* e prenderà in mano la lettera *m*, *a* e prenderà la *a* e così procederà per gli altri suoni. Al termine dell'esercizio la parola "mano" sarà composta in successione *m-a-n-o*. Quasi tutti i bambini, dopo alcune lezioni, inizieranno a comporre parole sul proprio tavolo e l'esercizio costante li condurrà ad analizzare i suoni delle parole, senza l'utilizzo del materiale.

Questa particolare attività può essere destata in tutti i bambini di circa quattro anni. Ricordo che un padre chiedeva a suo figlio, tornato dalla scuola, se fosse stato buono. Il bambino rispose: "Buono? Buono", cioè, invece di rispondere, egli cominciò ad analizzare la parola (Montessori, 2018/1948, p. 253).

L'interesse profondo da parte del bambino così piccolo nel riuscire a seguire il tracciato delle lettere con le dita della mano, ad analizzare parole e a comporre foneticamente con un alfabetario mobile, promuoverà in lui il processo spontaneo dell'apprendimento della scrittura.

[...] il piccino di quattro anni si trova ancora nel periodo formativo del linguaggio. Egli vive in un periodo sensitivo del suo sviluppo psichico. [...] A cinque anni questa sensibilità è già in diminuzione, perché il periodo creativo si avvicina al suo termine (Montessori, 2018/1948, p. 254).

A parte sono preparati i movimenti muscolari per l'esecuzione grafica dell'alfabeto e a parte i meccanismi della tenuta e maneggio degli strumenti di scrittura. Anche la composizione delle parole si traduce in un meccanismo psichico di associazione tra immagini uditive e visive (Montessori, 2018/1948, p. 256).

La pedagoga Montessori propone un metodo per il quale i bambini arrivano a scrivere, attraverso un vero e proprio "atto esplosivo di scrittura" (Montessori, 2018/1948, p. 257), grazie allo svolgimento di attività mirate al affinamento della mano, come infilare, cucire, allacciare ecc., a tracciare la forma delle lettere, senza necessariamente dover scrivere, e alla tenuta dello strumento scritto, sia

disegnando figure geometriche con incastri di ferro per la presa e l'impugnatura, sia scorrendo lo strumento scrittoriale stesso sulla forma delle lettere. Nella fase successiva i bambini impareranno ad abbinare le lettere ai suoni corrispondenti e infine ad analizzare parole e a comporle foneticamente con alfabetari mobili, supportati da oggetti o immagini (costruzione della parola). Congiungendo e sintetizzando queste abilità i bambini, al termine delle fasi descritte, saranno in grado di scrivere e leggere. Secondo l'approccio montessoriano:

[...] per imparare a scrivere e leggere [...] è necessario un tirocinio propedeutico della mano e della mente che non richiede al bambino di scrivere e leggere, ma di svolgere altre attività necessarie a metterlo in condizione di scrivere e leggere (Lupi, 2021, p. 21).

Quando poi il bambino comincerà spontaneamente a scrivere, la maestra interverrà col suo aiuto consistente nel rigare la lavagna, nell'invitare il bambino non sicuro a ripetere il tocco delle lettere smerigliate, guidando così il progresso della scrittura che è tale quale noi non possiamo ottenere neppure dai bambini delle scuole elementari, cosa che come dice la Dottoressa, ha fatto esclamare a più di un visitatore: «se non l'avessi visto non l'avrei creduto» (Lucentini, 1919, p. 49).

Riferimenti bibliografici

- Doidge N. (2018). *Le guarigioni del cervello. Le nuove strade della neuroplasticità: terapie rivoluzionarie che curano il nostro cervello*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Freinet C. (1971). *L'apprendimento della lingua secondo il metodo naturale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Kandel E.R., Schwartz J.H., Jessel T.M., Siegelbaum S.A., Hudspeth A.J., (2014). *Principi di neuroscienze*. Rozzano (MI): CEA.
- Lucentini E. (1919). *Il metodo Montessori e il metodo Fröbel per l'Educazione dell'Infanzia*. Roma: P. Maglione & C. Strini.
- Lupi A. (2021). *Album didattico Montessori. Attività per imparare a leggere e scrivere*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.
- Mason L. (2016). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Bologna: il Mulino.
- Miller P. H. (2002). *Teorie dello sviluppo psicologico*. Bologna: il Mulino.
- Montessori M. (1999). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (2018/1948). *La scoperta del bambino*. Milano: RSC MediaGroup S.p.A.
- Montessori M. (2018/1950). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: RSC MediaGroup S.p.A.
- Oliverio A. (2017). *Il cervello che impara. Neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia*. Firenze: Giunti.
- Piaget J. (1952). *Psicologia dell'intelligenza*. Firenze: Editrice Universitaria.
- Rizzolatti G., Gnoli A. (2018). *In te mi specchio. Per una scienza dell'empatia*. Milano: Rizzoli.



Siegel D. J. (2014). *Mappe per la mente*. Milano: Raffaello Cortina.

Valenza E., Turati C. (2019). *Promuovere lo sviluppo della mente. Un approccio neurocostruttivista*. Bologna: il Mulino.

