

**Maria Montessori goes to America.
A pedagogical reflection of an encounter-clash between Italian Activism
Movement and American Progressive Education**

**Maria Montessori va in America.
*Una rilettura pedagogica di un episodio di incontro-scontro tra
Attivismo pedagogico italiano e Progressive Education americana***

Fabio Togni

Abstract

The complex history of Montessori's Method spreading in the United States was signed by some misunderstandings connected with the reform of the american education system. The Method wasn't understood in its specificity, but it appeared, in the same time, an alternative or an application of the tradition of Froebel's Kindergarten. In those years the American pedagogical reflection tried to create an alternative to the continental tradition. For this reason the Progressive Education criticized Montessori (i.e. Kilpatrick) for her spiritual and metaphysical premises but this movement couldn't realize this project and it was inevitably connected with the tradition of European Activism.

La vicenda della diffusione montessoriana negli Stati Uniti rappresenta un episodio di primario interesse dell'intersezione tra la tradizione tipicamente continentale-europea e la tradizione americana del rinnovamento pedagogico tra Otto e Novecento.

Oltre la complessa e lunga vicenda della ricezione del metodo montessoriano, fatto di alterne, e controverse e tormentate vicende¹, ciò che appare significativa, al contrario, è la straordinaria velocità con la quale il Metodo si diffuse negli Stati Uniti nell'arco di pochi mesi.

Ciò dipendeva dall'efficacia della proposta montessoriana, ma soprattutto fu determinato da una serie di fattori endogeni alla cultura americana del periodo e al dibattito pedagogico nel panorama statunitense dell'inizio del secolo scorso².

¹ Non a caso si parla di un vera e propria odissea. A questo riguardo si veda la ricostruzione di W. Kornegay, *The American Odyssey of Maria Montessori*, Educational Resources Information, Arlington 1981.

² Nel presente saggio si è preferito, in conseguenza del tema e della disponibilità effettiva del materiale, fare riferimento in modo quasi esclusivo a bibliografia statunitense. Informazioni sul soggiorno americano di Montessori si possono trovare in G. Honegger Fresco, *Maria Montessori, una storia attuale*, L'ancora del Mediterraneo, Napoli-Roma 2007; tracce si trovano nel divulgativo testo di M. Schwegman, *Maria Montessori*, Il Mulino, Bologna 1999; meno fondato storiograficamente si veda il volume delle discepole A. M. Maccheroni, *Come conobbi Maria Montessori*, Ed. Vita dell'Infanzia, Roma 1956; soprattutto si veda la ricostruzione della relazione tra Montessori e la cultura massonica nell'Introduzione di F. De Giorgi, *Dio e il bambino e altri scritti inediti*, La Scuola, Brescia 2014. A livello internazionale si veda R. Kramer, *Maria Montessori: a biography*, University Press, Chicago 1978 e E. M. Standing, *Maria Montessori: her life and work*, Hollis & Carter, London 1957.

Tra Massoneria e dispute interpretative froebeliane

Furono principalmente due i motivi che favorirono la rapida espansione americana del *Metodo*. In primo luogo il personaggio di Maria Montessori sembrava incarnare al meglio gli ideali civili del movimento Femminista statunitense³ iniziato, in chiave più politica, con la fondazione ad opera di Alice Paul della *Congressional Union* e culminato, a seguito di drammatiche vicende generate dalla sistematica applicazione del principio della “disobbedienza civile” guidato dalla stessa Paul con Frances O’Connor, nella modifica del diciannovesimo emendamento in favore del suffragio femminile⁴.

In particolare la prospettiva montessoriana mirava ad una rinnovata coscienza femminile, che non si limitasse alla semplice lotta nei confronti di atteggiamenti e provvedimenti politici misogeni e maschilisti, ma in chiave positiva e “scientifica” conquistasse e mostrasse il valore culturale e altamente umanizzante delle azioni da sempre considerate tipicamente femminili⁵.

Il “femminismo” montessoriano e l’ampia eco che esso ebbe in ambito europeo intercettava l’interesse di quei movimenti culturali femminili che tentavano di rinnovare gli usuali spazi filantropici d’oltreoceano⁶. Inoltre a rinsaldare ulteriormente questo vincolo esisteva tra la protesta delle donne americane e la tradizione massonica un legame storico⁷, in parte condiviso dalle iniziali predicazioni femministe di Montessori. Per questo la cultura massonica americana vedeva in modo particolarmente positivo la sua proposta metodologica, avendo individuato negli aspetti educativi e scolastici da essa proposti, gli

³ Per un inquadramento del pensiero femminista contemporaneo con particolare attenzione al dibattito politico americano si veda W. Kymlicka, *Introduzione alla filosofia politica contemporanea*, Feltrinelli, Milano 1996. In modo più diffuso M. Connor, *Women in United States History: a thematic approach*, «Social Studies Review», 36, 2, 1997, p. 88-90.

⁴ Il *Femminismo americano* aveva avuto sin dal 1898, anno della fondazione del *National Woman Suffrage* ad opera di S.B. Antony e C. Stanton, una marcata tendenza politica, volta all’estensione e all’equiparazione dei diritti politici. Parallelamente esisteva una linea di intervento volta piuttosto a potenziare la presenza femminile al fine di estenderne l’influenza culturale. L’ambito educativo che era percepito come luogo più proprio, e al contempo più storicamente vincolante, della donna era percepito anche il vero ambito del riscatto femminile, stimolando iniziative di rinnovamento e di approfondimento pedagogico. (N. F. Cott, *The grounding of modern feminism*, Yale University Press, New Haven 1987).

⁵ Al congresso di Londra del 1900 Montessori si esprimeva in questo modo: «Potrebbe essere giustamente affermato che in Italia non sono tanto l’uomo o le leggi che sono contro il progresso della donna quanto la donna stessa. Infatti ci sono leggi favorevoli alla donna da cui essa non trae vantaggio. Per esempio, potrebbe essere un membro degli importanti consigli di amministrazione degli istituti di carità; ma le signore si limitano a raccogliere denaro durante le feste, affidandone l’amministrazione agli uomini». Riferendosi al lavoro delle cosiddette “medichesse” rilevava che anche là dove le donne potevano scegliere il proprio medico chiamavano comunque «gli uomini a curarle, così come sono state sempre abituate a fare, limitando la loro attenzione alla critica della vita privata della professionista, ricacciandola verso i numerosi gruppi del proletariato intellettuale» (M. Montessori, *Il saluto delle donne italiane* [1900], in E. Catarsi, *La giovane Montessori*, Corso, Ferrara 1995, p. 140).

⁶ Non a caso tra le maggiori interlocutrici del passaggio americano di M. Montessori troviamo la moglie di Alexander Graham Bell, Mabel Gardiner Hubbard (1877-1922), e la figlia del presidente Woodrow Wilson, Margaret. Quest’ultima non era priva di vene di misticismo che la avvicinavano alla spiritualità latina di Montessori (cfr. I. Ross, *An American Family: The Tafts*, World Publishing, Cleveland).

⁷ L. Scaraffia, A.M. Isastia, *Donne ottimiste. Femminismo e associazioni borghesi nell’Otto e Novecento*, Il Mulino, Bologna 2002, pp. 55 e ss.

elementi di primaria attenzione del rinnovamento civile americano che si stava realizzando a cavallo dei due secoli⁸.

Il secondo elemento endogeno della fulminea diffusione del Metodo era costituito dall'articolato dibattito del *Child Study Movement*⁹, movimento che aveva propiziato la diffusione delle scuole dell'Infanzia negli Stati Uniti¹⁰ ispirandosi ai *Kindergarten* di tradizione froebeliana. Nel 1917, N. C. Vanderwalker articolava la vicenda della espansione di questi istituti in due principali fasi: una prima fase di introduzione, iniziata nel 1855 e culminata nel 1880 e una seconda fase di estensione, a partire dal 1880¹¹.

Proprio la diffusione di queste istituzioni generò un acceso dibattito sull'interpretazione delle teoria froebeliana, che ebbe nel *Teachers College* della Columbia University il suo cuore. L'avvio di tale controversia interpretativa avvenne nel 1904 ad opera di Susan Blow, paladina di una filologica interpretazione del pedagogista tedesco, e di Alice Temple che, con Patty Smith Hill, al contrario, si faceva promotrice di uno spirito di maggiore cambiamento e libertà interpretativa. Se da un lato, tale controversia ebbe come effetto quello di dividere la cultura pedagogica americana in fazioni progressiste, conservatrici e mediatrici, dall'altro lato, la polemica ebbe il pregio di trasformare il *Teachers College* della Columbia in un centro di riflessione pedagogica di primo piano nel rinnovamento educativo americano. Sotto la guida di J. Earl Russell, si radunarono P. Monroe, pioniera nel campo della storia della pedagogia, la stessa P. Smith Hill – divenuta leader del *Kindergarten Movement* - con le sue interpretazioni progressiste di Fröbel e W.H. Kilpatrick, giovane e brillante ricercatore pedagogico. In questo clima di fermento che coinvolgeva la ricezione della riflessione pedagogica che presiedeva ai *Kindergarten*, una "via esterna" al dibattito pareva configurarsi come l'unica soluzione alle diatribe interne del froebelismo statunitense. La diffusione del Metodo Montessoriano, oltre a nascere sotto gli auspici del rinnovamento educativo di stampo femminista e massonico, sembrava costituire una valida strada alternativa in grado di superare le polemiche nate attorno all'interpretazione di Fröbel.

Il disegno "imprenditoriale" di S.S. McClure su Maria Montessori

La vicenda americana di Maria Montessori e del suo metodo ruotò attorno alla figura di S.S. McClure (1857-1949). Personalità vivace e imprenditiva¹², irlandese di nascita e

⁸ I. Berlin, *Woodrow Wilson on education*, «Research in Comparative and International Education», VII, 3, 2012, pp. 274-281. Si tratta della ripubblicazione di un articolo degli anni '60. Si veda anche il recente: F. Tanzilli, *Per la donna, contro le donne. Margaret Sanger e la fondazione del movimento per il controllo delle nascite*, Studium, Roma 2012.

⁹ Fu soprattutto l'opera del Presidente della Clark University G. Stanley Hall (*The contest of children's mind in Entering school*, E. L. Kellogg & Co., New York 1893) con la sua prospettiva 'paidocentrica', non priva di toni evolucionistici, a favorire lo sviluppo dell'idea di una possibilità effettiva dell'apprendimento in tenera età.

¹⁰ T. Allen, *American and German woman in the Kindergarten Movement, 1850-1914*, in H. Geitz, J. Heideking, J. Herbst, *German Influences on education in the United States to 1917*, Press Syndacate of University of Cambridge, New York 1995, pp. 85-102.

¹¹ N.C. Vanderwalker, *The Kindergarten in American Education*, Macmillan, New York 1917.

¹² Il suo caporedattore L. Steffens ebbe modo di scrivere di lui: «biondo, sorridente, entusiasta, spesso inaffidabile, egli era il vero destinatario di tutte le idee innovative del suo periodo. Era come un fiore che non resta immobile ad attendere che le api arrivino a prendere il suo nettare, lasciando i loro semi. Egli piuttosto

americano di adozione, egli, una volta trasferitosi definitivamente a New York, nel 1893 fondava una rivista illustrata venduta a basso costo, al fine di ampliarne la sua diffusione. Ebbe il merito di far conoscere autori come Kipling, Stevenson e Conan Doyle e nel 1902, a seguito del reclutamento di Lincoln Steffens, portò il *McClure's Magazine* a specializzarsi in quello che veniva definito *Muckraking Journalism*. Si trattava di una prima forma di giornalismo investigativo e di denuncia, che si faceva anche portavoce e paladino di precise e dettagliate proposte concrete di risoluzione dei problemi¹³. La rivista ebbe un grande successo fino al 1911, anno della sua vendita forzata ai creditori in seguito a difficoltà organizzative, economiche e di salute del fondatore. Questo portò progressivamente al declino della rivista che chiuse definitivamente nel 1929. Il lento declino era iniziato già nel 1906, quando molti giornalisti di punta abbandonarono la rivista a causa di dissapori con l'editore, contribuendo alla fondazione di *The American Magazine*¹⁴.

Proprio l'anno del declino della Rivista corrispondeva con la prima iniziativa editoriale di presentazione di Maria Montessori. Fu, infatti, nell'edizione del maggio 1911 del mensile newyorkese che apparve il primo articolo dedicato alla pedagogista italiana a firma Josephine Tozier, amica della corrispondente inglese della rivista¹⁵. Il testo, posto come primo contributo del giornale, si occupava di inquadrare culturalmente – Edouard Séguin e Gaspard Itard – e biograficamente – Roma e il legame con i Baroni Franchetti – , l'opera montessoriana. Soprattutto, descrivendo in modo preciso l'attività della Casa dei Bambini di Roma, metteva in evidenza gli assi portanti del Metodo¹⁶ con l'implicito obiettivo di mostrarne l'efficacia e la rilevanza anche ai fini di una riqualificazione del sistema scolastico americano.

Le informazioni riportate da J. Tozier erano di prima mano, frutto di una visita fatta nei primi mesi del 1911 alla Casa dei Bambini di Roma, e facevano seguito anche all'interesse che negli Stati Uniti, proprio in quegli stessi mesi, aveva manifestato H. W. Holmes dell'Università di Harvard, autore anche di una lettera di apprezzamento per il

volava dietro alle api per trovarle e rubare il loro miele» (cfr. L. Steffens, *Autobiography*, Hancourt, Brace & co., New York 1931, p. 357).

¹³ A riguardo di tale giornalismo, C.C. Regier, nel suo volume *The Era of the Muckrakers* (University of North Carolina Press, Chapel Hill (NC) 1932), sottolinea come esso ebbe un ruolo fondamentale nell'indicare problemi e soluzioni sociali negli Stati Uniti nei primi decenni del Novecento. In particolare: l'inizio dell'abolizione dei lavori forzati e della schiavitù in alcuni stati; le prime leggi sul lavoro minorile; il monte-ore quotidiano di lavoro per le donne abbassato a otto ore; la bonifica di milioni di ettari di terra a seguito della legge Newlands del 1902; le leggi contro i cartelli americani del tabacco e del petrolio; le prime politiche di integrazione dei redditi dei meno abbienti.

¹⁴ I. Fang, *A history of mass communication*, Focal Press, New York 1997, pp. 56-58.

¹⁵ J. Tozier, *An Educational wonder-worker. The methods of Maria Montessori*, «McClure's Magazine», 37, maggio. 1911, pp. 3-19.

¹⁶ Questa l'articolazione dei paragrafi dedicati alla presentazione del metodo: *Learning the difference between "rough" and "smooth"*, dedicato alle esperienze di apprendimento tattile; *Children correct their own mistake*, dedicato agli aspetti di "pedagogia negativa" fondata sul principio della libertà e dell'autonomia nell'apprendimento; *No Naughty Children in the "House of Childhood"*, dedicato all'assioma della bontà originaria dei bambini; *Children of Three learn to tie bow-knots and to fasten buttons and clasps*, dedicato agli strumenti didattici, paragrafo corredato da un apparato di fotografie che illustrano gli oggetti di insegnamento. Dopo aver passato in rassegna i differenti metodi, l'autrice si sofferma sul famoso gioco del silenzio e sugli eccezionali risultati nell'apprendimento (*Children of four learn to write in six weeks*).

Metodo scritta a Montessori e di Merrill, che inviò un gruppo di docenti a osservare le strategie messe in atto dalla Dottoressa Romana¹⁷.

Il successo dell'iniziativa informativa di S.S. McClure fu tale che di lì a pochi mesi, nel dicembre 1911, aprirono le prime due scuole montessoriane americane a New York e Boston e, nell'aprile 1912, apparve la prima traduzione americana del *Metodo*, stampata in 5000 copie ed esaurita in pochi giorni.

Lo stesso McClure nel 1912, non più editore della rivista, si recò a Roma in visita a Montessori e alla Casa dei Bambini. Il viaggio nasceva dall'esigenza di convincere la Dottoressa a intraprendere un tour di conferenze statunitensi. La decisione positiva della pedagogista italiana fu presa anche a seguito dell'offerta di una ingente somma di denaro. L'imprenditore americano vedeva nell'operazione di divulgazione americana del Metodo un'occasione di entrata economica, tanto che alla moglie scrisse che «Maria Montessori poteva trasformarsi in una vera miniera d'oro»¹⁸. Il programma di diffusione del montessorismo di McClure – convinto di poterne controllare e, in qualche modo brevettare, i principi, gli strumenti e i filmati – prevedeva, oltre ad un ciclo di conferenze, l'istituzione di scuole ispirate al Metodo, la creazione di un istituto per la formazione degli insegnanti e la fondazione di una compagnia che producesse e commercializzasse gli strumenti didattici¹⁹. Tuttavia, i progetti economici dell'irlandese si scontrarono presto con i principi della Dottoressa romana e con il suo manifesto intento di controllo dei fondamenti e delle applicazioni del suo metodo²⁰. Le intenzioni economiche che muovevano l'iniziativa di McClure insospettirono Montessori che rimaneva fermamente convinta di dover tenere sotto controllo i corsi di formazione e i materiali didattici, nella certezza che la correttezza del Metodo non prevedesse mediatori. Una volta tornata in Italia la Pedagogista, anche a seguito di una fallimentare missione diplomatica volta a una riconciliazione con l'editore irlandese, messa in atto dal fratello Robert McClure, decise di prendere contatti con lo studio legale newyorkese Briesen & Knauth, per cercare di raccogliere informazioni sull'uso che era stato fatto dei film che riprendevano l'applicazione del Metodo nella Casa dei Bambini di Roma e che erano serviti durante le conferenze americane. La contesa attorno ai filmati portò a una vertenza legale che interruppe irrevocabilmente i rapporti con McClure²¹.

Il Metodo alla prova della tradizione dei Kindergarten

L'operazione di diffusione del Metodo organizzata da McClure, almeno negli aspetti più pubblici, si realizzò alla fine del 1913 grazie a un tour di conferenze promosso dall'*American Montessori Association* e organizzato dall'imprenditore newyorkese. Maria Montessori arrivò il 3 dicembre e aprì le sue conferenze a Washington, seguita da New

¹⁷ P. Powell, *Montessori comes to America. The leadership of M. Montessori and N. McCormick Rambusch*, University Press of America, Lanham (Maryland) 2010, p. 94.

¹⁸ S.S. McClure, *My Autobiography*, Frederick A. Stokes, New York 1914, pp. 252-253.

¹⁹ Ivi, p. 254.

²⁰ E. M. Standing, *Maria Montessori: Teacher and Teachers*, Lerner, Minneapolis 1996, pp. 115-117.

²¹ S. S. McClure, *My Autobiography*, cit., p. 262.

York, Philadelphia, Boston, Chicago e San Francisco²². A New York, presso la Carnegie Hall, tra i quattrocento astanti era presente anche John Dewey.

La Dottoressa partì alla volta dell'Italia dopo venti giorni, avendo goduto di grande rilievo mediatico. Nei quotidiani del tempo veniva valorizzata l'efficacia e l'innovatività del suo metodo, ponendolo in aperta alternativa alla tradizione dei *Kindergarten* di ispirazione froebeliana²³. Questi ultimi erano ormai usciti dalla fase di sperimentazione e si erano stabilmente inseriti all'interno del sistema scolastico americano anche grazie alla diffusione delle traduzioni dei testi di Fröbel e a congressi annuali di insegnanti. In questo clima di contrapposizione si diffondevano contributi che sottoponevano ad analisi le due metodologie tanto che la stessa Montessori cercò di chiarire la distanza della sua proposta dalle *occupazioni* froebeliane²⁴.

Cucire, così come intrecciare la carta o costruire una capanna – tutte attività che avrebbero poi prefigurato la scuola deweyana – erano per il pedagogista tedesco attività che mettevano in condizione il bambino di sviluppare le proprie abilità manuali, stimolandolo al lavoro. Quest'ultimo, distinto dall'attività ludica, era considerato il vero fine del processo di apprendimento, tanto che Fröbel, ai tradizionali insegnamenti di lingua, religione, scienze naturali e matematica aggiungeva anche il disegno e il giardinaggio²⁵. Da questo spirito, in tarda età, il pedagogista tedesco coniò il termine *kindergarten*, per differenziare le proprie scuole da quelle tradizioni che a suo parere erano “macchine dello stato” che “tagliavano” e “confezionavano” i bambini come in una fabbrica²⁶.

Pur condividendo l'inefficacia del sistema scolastico tradizionale, Maria Montessori giungeva al proprio metodo partendo dalle suggestioni di Itard e Séguin, dai loro metodi e dalla loro attenzione ai “bambini deficienti”. Solo in un secondo momento ella estese tali metodi a tutti i bambini, notando come i suoi strumenti e le attività ad essi connesse avessero un valore universale nello sviluppo integrale dell'uomo. In secondo luogo nel

²² Maria Montessori non parlava inglese. Le conferenze americane erano fatte in italiano. Anne E. George si occupò della traduzione delle conferenze a partire anche da appunti. Dai testi trascritti si possono individuare alcuni nodi comuni delle relazioni: in primo luogo, l'enfasi montessoriana nei confronti della libertà interiore ed esteriore del bambino; la connaturale tendenza alla crescita verso la maturità e l'indipendenza del fanciullo; il bisogno naturale dei bambini di esplorare e toccare che richiede strumenti didattici che mediante il movimento e la sensibilità permettano l'apprendimento e l'inserimento nella vita di tutti i giorni; infine, la virtuosa relazione tra lavoro di apprendimento e senso della disciplina. Vedi nota 59.

²³ Così scrive Shapiro, filosofo dell'educazione del *Teacher College* della Columbia University: «Tra un numero considerevole di profani e un numero minore di docenti, l'interesse eguaglia l'entusiasmo. Le dottrine dell'educatrice italiana sono così calorosamente abbracciate da alcuni che scuole, modellate sulla Casa dei Bambini, sono state istituite in varie parti del paese, rivaleggiando e sfidando il modello dei *Kindergarten* e delle scuole primarie tradizionali. Per molti dei suoi seguaci questo movimento costituisce una rivoluzione educativa che nel tempo cambierà completamente l'educazione dei figli» (cfr. J. Turner, *The Public School Montessorian: An Interview with Dennis Shapiro*, «Montessori Life», 4, VI, 1994, p. 21. Traduzione nostra).

²⁴ Si veda quanto ha ampiamente discusso: R. Mazzetti, *Giuseppe Lombardo Radice tra idealismo pedagogico e Maria Montessori*, G. Malipiero, Bologna 1958, riprendendo la critica filo-froebeliana di G. Lombardo Radice alla prospettiva montessoriana.

²⁵ Questa distinzione tra gioco e lavoro, ribadita in seguito da Dewey, alla quale si deve aggiungere l'arte, era analoga alla tensione tra spirito e vita. In particolare sul ruolo del gioco si veda: F. Froebel, *L'educazione dell'essere umano*, (1826), C. Signorelli, Milano 1940, pp. 164-165.

²⁶ F. Fröbel, *Wochenschrift. Ein Einigungsblatt für Alle Freunde der Menschenbildung* (1850; Relazione settimanale. Foglio di unificazione per tutti gli amici della cultura umana), cit. in G. Catalfamo, *Froebel*, Ed. Universitaria, Messina 1950, p. 94.

Metodo non era prevista una distinzione tra attività ludiche, produttive e artistiche. L'approccio alla strumentazione didattica era sempre centrato all'apprendimento: essendo quest'ultimo il principio centrale della vita, non erano da percorrere possibili vie alternative.

Anche il *McClure's Magazine*, ormai non più di proprietà dell'editore irlandese, si inseriva nel dibattito affidando una serie di contributi a Ellen Yale Stevens che, seguendo quando aveva già fatto Holmes, tentava di sottolineare continuità e discontinuità tra la tradizione dei Kindergarten e la prospettiva del Metodo. In particolare, Stevens sottolineava che era possibile trovare una mediazione tra le due metodologie inserendo i materiali montessoriani nelle *routine* della tradizione froebeliana, che comportava il *morning circle*, oltre alle canzoni e, soprattutto, alla manipolazione dell'argilla²⁷.

La proposta di un compromesso tra i due metodi provocò una reazione trasversale tra coloro che cercavano di ritornare all'origine delle proposte di Fröbel e coloro che applicavano un criterio di innovazione alla prospettiva del pedagogo tedesco. In questo secondo gruppo, si ponevano coloro che appartenevano alla corrente della *Progressive Education* e che, almeno in modo esplicito, si ispiravano al pragmatismo di Dewey. In particolare, furono due esponenti a muovere le critiche più feroci alla compatibilità e alla complementarità tra i due metodi: da un lato, Walter Halsey dell'Università dell'Omaha, che stigmatizzava il Metodo come «moda passeggera promossa e pubblicizzata frutto di una scaltra operazione commerciale»²⁸, dall'altro, con spirito più argomentativo, W. H. Kilpatrick.

Kilpatrick vs. Montessori

William Heard Kilpatrick, insegnante del *Teachers College* della Columbia University, si proponeva di implementare e concepire un metodo che introducesse nell'organizzazione scolastica l'idea di intelligenza sociale e di problem-solving²⁹. Tali propositi gli permisero di elaborare un metodo basato sull'apprendimento collettivo imperniato su progetti e compiti, che divenne negli anni '20 e '30 il metodo più popolare nelle scuole americane³⁰.

Egli, con una prospettiva teorica sperimentale-progressiva, in *Montessori Examined* del 1914 sottoponeva ad analisi dettagliata il Metodo, definendolo un "reperto del 1850" a causa dell'arretratezza degli strumenti psicologici utilizzati dall'italiana³¹.

Mentre plaudiva l'interesse scientifico manifestato dalla Dottoressa, egli ne criticava le generalizzazioni che rendevano non scientifica la sua prospettiva, basandosi su una ristretta conoscenza dei recenti sviluppi della psicologia dell'educazione³².

Oltre a ciò egli contestava a Montessori, al pari di Rousseau e Fröbel, di aver creduto che lo sviluppo dei fanciulli fosse lo svolgimento e il dispiegamento di potenzialità già presenti a livello interiore. La sua visione la portava a non considerare l'importanza,

²⁷ E. Y. Stevens, *The Montessori Method and the American Kindergarten*, «McClure's Magazine», 39, settembre, 1913, pp. 230-252. Si veda anche Id., *Montessori and Froebel: a comparison*, «The Elementary School Teacher», 6, XII, 1912, pp. 253-258.

²⁸ W. Halsey, *A valuation of Montessori Experiment*, «Journal of Education», 77-78, 1913, p. 63.

²⁹ W. H. Kilpatrick, *Il metodo dei progetti*, [1918], La Nuova Italia, Firenze 1968, pp. 319-335.

³⁰ G. L. Gutek, *An Historical Introduction to American Education*, Waveland Press, Long Grove (Illinois) 2013³, pp. 293-294.

³¹ Id., *Montessori Examined*, Constable & Co., London 1915, p. 6.

³² Ivi, pp. 8-9.

enfaticamente, invece, da Dewey e dagli sperimentalisti, di un'educazione intesa come una serie di transizioni nello sviluppo del fanciullo, frutto di adattamenti intelligenti ai cambiamenti circostanti³³.

Inoltre, la prospettiva dell'italiana non sottolineava il ruolo strategico della relazione sociale del gruppo nella risoluzione delle situazioni problematiche³⁴. Egli criticava l'apparato didattico pur apprezzando il valore dato alla libertà dei bambini nel raggiungimento autonomo di un obiettivo: infatti, trovava che la strumentazione didattica montessoriana limitasse in modo troppo direttivo il raggio d'azione del bambino. Per questo le scuole montessoriane non erano in grado di stimolare l'immaginazione e la creatività. Nulla gli faceva pensare che ci fosse qualcosa nelle *Case dei Bambini* che esercitasse effettivamente alla vita pratica, così come credeva che gli obiettivi dichiarati in termini di abilità e competenze dalle scuole montessoriane fossero esagerati e troppo ambiziosi. Ciò rendeva le attività in esse svolte generiche e distanti dalla vita concreta che la scuola, al contrario, doveva favorire³⁵.

La critica di Kilpatrick, che raggiunse la sua acme in un'intervista svolta nella sua visita a Roma del giugno 1912³⁶, ebbe come primario effetto quello di contribuire a rallentare e "geopardizzare"³⁷ la diffusione statunitense del Metodo.

Le cause non dichiarate esplicitamente della critica di Kilpatrick a Montessori erano plurime. Oltre ai motivi di sostanza che riguardavano il ricorso della Dottoressa³⁸ a strumenti obsoleti desunti dalla tradizione francese di Séguin e al tenore spiritualistico e eccessivamente metafisico della sua argomentazione, esistevano anche motivi contingenti, dal profilo più "accademico". Egli condivideva con Montessori le stesse abilità comunicative che avevano portato a una immediata diffusione del Metodo; tuttavia, egli era anche alla ricerca di una posizione più stabile nel panorama pedagogico americano. Ciò lo impegnava nella ricerca di un proprio metodo, originale e indipendente, che potesse incarnare i principi deweyani, almeno a livello dichiarativo, realizzando, al contempo, da essi, una riconosciuta emancipazione.

Proprio quest'ultimo motivo pare essere quello che caratterizzò fortemente la polemica del pedagogista americano nei confronti dell'italiana, incarnando un preciso "programma critico" che di lì a poco tempo, nel 1916, vide anche la pubblicazione del volume *Froebel's Kindergarten Principles Critically Examined*. In quest'ultimo saggio, egli sottolineava come l'introduzione degli strumenti froebeliani avesse il pregio di incrementare in modo sensibile l'attività ludica e il lavoro pratico all'interno della classe;

³³ Ivi, pp. 9-10.

³⁴ Ivi, p. 20.

³⁵ Ivi, pp. 41-49.

³⁶ Kilpatrick incontrò Maria Montessori nei primi giorni del mese di giugno, discutendo soprattutto sull'apparato didattico del Metodo. Povell, commentando quanto riportato nei diari di Kilpatrick, segnala il fatto che «qualche malinteso sembra essere accaduto tra l'intervistatore e la sua ospite [...] L'intervista si concludeva, infatti, con una nota di insoddisfazione generale. In seguito, dopo aver visitato un certo numero di scuole montessoriane, nel suo diario manifestava sorpresa per quanto i bambini di quelle scuole sembrassero stare bene ed essere felici» (cfr. P. Povell, *Montessori Comes to America*, cit., p. 96). Nonostante ciò, la visita alle Case dei Bambini portò Kilpatrick alla conclusione che il metodo avesse poco da offrire al sistema scolastico statunitense.

³⁷ Il termine è tipicamente anglosassone ed usato per descrivere la diffusione del metodo montessoriano sul territorio statunitense, traducendo l'espressione "diffusione a macchia di leopardo" (cfr. W. Kornegay, cit.).

³⁸ Va segnalato che Kilpatrick si rivolgeva alla Montessori con il titolo di "Dr", mentre quando parlava di Dewey lo definiva "Professor".

tuttavia egli affermava che “proporre forme simboliche troppo presto nello sviluppo del bambino presupponeva in modo chiaro una idea quasi metafisica dell’infanzia”³⁹. Fröbel, in questo, era troppo spiritualista e il suo pragmatismo si ammantava dei medesimi presupposti metafisici che egli aveva rinvenuto in Montessori⁴⁰.

Il frutto più efficace della duplice critica di Kilpatrick fu la sua nomina alla cattedra di Filosofia dell’Educazione al *Teachers College* della Columbia University che avvenne nel 1918 e che lo vide protagonista incontrastato della diffusione della *Progressive education* negli Stati Uniti⁴¹. Nello stesso anno, egli metteva a punto e pubblicava il proprio *Project Method* che consacrava la sua emancipazione⁴² dai principi deweyani di *How we think* pubblicato otto anni prima, rifacendosi in modo più radicale alle prospettive e alle teorie di Pestalozzi, Parker⁴³ e Ashmore⁴⁴.

Dunque il programma editoriale di Kilpatrick aveva cercato di mettere da parte in modo definitivo i retaggi metafisici e spiritualisti europei nella versione più storicamente radicata froebeliana e nella versione più attuale, almeno negli intenti mediatici di McClure, di Maria Montessori. A ciò si era dedicato in una prima fase critica e preparatoria con le pubblicazioni del 1914 e del 1916. A tale fase ne doveva seguire una seconda di proposta, inaugurata con la pubblicazione del volume dedicato al suo metodo progettuale del 1918. Se quest’ultimo rappresentò un’implicita emancipazione da Dewey, le cui motivazioni si devono trovare nell’ambito accademico della Columbia University, contemporaneamente esso fu la dichiarazione, sempre sottintesa, che la prospettiva pragmatista della *Progressive Education* di stampo statunitense, non poteva fare a meno di un legame con la tradizione continentale⁴⁵.

³⁹ W. H. Kilpatrick, *Froebel’s Kindergarten principles critically examined*, McMillan C., New York 1916, p. 102.

⁴⁰ In modo più diffuso si veda la ricostruzione della critica anche letteraria alla modalità di scrittura di Fröbel offerta da Kilpatrick in J. Darling, *Child-Centred Education and its critic*, Paul Chapman Publishing Ltd., London 1994, pp. 30-33.

⁴¹ L. A. Cremin, *The transformation of the school: Progressivism in American education (1876-1957)*, Knopf, New York 1968³, p. 220. L’autore definisce il ventennio di Kilpatrick alla Columbia University il “rostro” attraverso il quale il sistema scolastico americano è stato condotto ai principi della *Progressive Education*.

⁴² Per una ricostruzione degli avvenimenti storici e dei retroscena dell’ideazione e della pubblicazione del metodo di Kilpatrick, si veda: M. Knoll, “A marriage on the Rocks”. *An unknown letter by William H. Kilpatrick about his Project Method*, in <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511129.pdf> e Id., “I Had made a mistake”: *William H. Kilpatrick and the Project Method*, in <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=16242>.

⁴³ Cremin sottolinea come la prospettiva deweyana più attenta alla dimensione progettuale dell’insegnante fosse stata sviluppata in modo più significativo da Boyd H. Bode della Ohio State University (*ivi*, pp. 221-224). Si veda anche la ricostruzione puntuale delle differenze tra Dewey e Kilpatrick offerta da: C. J. Karier, *The Individual Society and Education. An History of American Educational Ideas*, Illini Books, Illinois 1986², pp. 248-252. Non va dimenticato che Parker fu il principale ispiratore di iniziative scolastiche volte alla centralità del fanciullo. In particolare, scuole nelle quali Dewey assunse poi la direzione o la consulenza diretta a Chicago, poi inserite come *Lab Schools* all’interno dell’Università della città, e l’impresa di istituire *Kindergarten* nelle isole Hawaii (cfr. J. Martin, *The education of J. Dewey*, Columbia Press, New York 2002, pp. 215-222).

⁴⁴ Si veda a questo riguardo: S. Tenenbaum, *William Heard Kilpatrick: Trail Blazer In Education*, Harper and Brothers, New York 1951, pp. 19-56.

⁴⁵ J. A. Beineke, *A Progressive at the Pinnacle: William Heard Kilpatrick’s Final Years at Teachers College Columbia University*, «Educational Theory», 2, XXXIX, 1989, pp. 139-149.

Una comune tradizione e un compito comune

Nella breve ricostruzione *micro-storica* della prima esperienza statunitense della pedagogista italiana, consumatasi poco prima la Prima Guerra Mondiale, vengono offerte alcuni elementi che permettono una riflessione pedagogica generale.

La complessa vicenda che caratterizzò la diffusione del montessorianesimo negli Stati Uniti dipese da alcuni equivoci interni alla riflessione sulla riforma del sistema scolastico che investì gli Stati Uniti nei primi decenni del Novecento. Il Metodo non fu colto nella sua specificità, ma ad esso fu attribuito il compito di porsi in alternativa – secondo alcuni – o in continuità – secondo altri – con la tradizione froebeliana dei Kindergarten. Proprio in quegli anni la riflessione pedagogica statunitense era alla ricerca di una propria strada che si emancipasse, almeno nelle intenzioni, dalla tradizione continentale.

Come abbiamo avuto modo di sottolineare a proposito di Kilpatrick, essa non riuscì a celebrare in modo compiuto un divorzio, ma finì per interpretare in chiave anti-metafisica la tradizione europea ottocentesca. Nonostante l'intensa opera di critica che voleva minare alla base soprattutto la tradizione metafisica e spiritualista, la proposta statunitense fu debitrice di tale tradizione in modo evidente.

Fabio Togni

Ph.D. in "Scienze pedagogiche" - Università degli Studi di Bergamo

Ph.D. in "Educational Studies" - University of Bergamo