

## **L'ambiente d'apprendimento nella prima infanzia alla luce della prospettiva Montessoriana: un'indagine in Sicilia**

### **The learning environment in early childhood in the light of the Montessorian perspective: a Sicilian survey**

MARTINA ALBANESE - GIUSEPPA CAPPUCCIO <sup>1</sup>

*The following paper focus on the growing interest in structuring the learning environment in order to promote the psycho-social-attitudinal development of the infant. The Montessorian approach enhances a child-friendly environment: it facilitates active participation in the child's daily life, thus contributing towards a higher level of independence, self-awareness, self-esteem and self-evaluation. The survey conducted in June 2019 shows that in Sicily nowadays less people are adopting Montessorian approach into the early childhood structures.*

**KEYWORDS:** LEARNING ENVIRONMENT, MONTESSORI METHOD, EARLY CHILDHOOD, PEDAGOGY, INFANT.

#### **Introduzione**

Negli ultimi anni, in riferimento al dibattito pedagogico, l'organizzazione dello spazio all'interno delle strutture adibite alla prima infanzia ha assunto un ruolo centrale. Se è vero che di ambienti d'apprendimento si parla da svariati decenni è anche vero che all'interno del contesto pedagogico attuale esso assume una rilevanza maggiore. Questo perché è aumentato il grado di consapevolezza, l'interesse e la mole di studi rispetto all'importanza del ruolo giocato dall'ambiente fisico nello sviluppo psico-attitudinale del bambino. Infatti, numerosi sono gli studi che testimoniano che lo spazio ha un ruolo fondamentale nella formazione dell'identità del bambino e nello sviluppo delle potenzialità dello stesso. Quindi è possibile affermare che l'organizzazione dell'ambiente, all'interno della quale il bambino si relaziona, è per lo stesso un interlocutore primario. A tal proposito risulta illuminante un'espressione di Malaguzzi che definisce lo spazio «il terzo educatore»<sup>2</sup> al fine di sottolineare l'importanza che l'ambiente ha nello sviluppo educativo del bambino. In altre parole, la pregnanza attribuita alla qualità dell'apprendimento e agli atteggiamenti degli adulti di riferimento è posta alla stregua della rilevanza dedicata alla qualità dell'ambiente di apprendimento.

Come di seguito approfondito, è possibile affermare che un ambiente aperto, flessibile, dinamico e ricco di stimoli incarna la possibilità in divenire di acquisire nuove conoscenze, di sperimentare le proprie abilità, di esprimere creatività, di fare ipotesi e scoperte, di sperimentare e di trarre conclusioni; allo stesso tempo di sviluppare la propria identità, il senso di appartenenza in relazione tanto al luogo quanto al contesto sociale<sup>3</sup>.

Da detto presupposto teorico si dipana la necessità di sottoporre lo spazio ad un attento processo di riflessione affinché possa rispecchiare e stimolare la progressione delle capacità sociali, cognitive, psicologiche ed attitudinali che il bambino sviluppa già a partire dai primissimi anni di vita.

Non a caso, Maria Montessori sottolinea quanto il bambino sia sensibile all'ambiente; le sue parole risultano un monito per gli educatori:

La grande azione che noi possiamo esercitare sui bambini ha come mezzo l'ambiente, perché il bambino assorbe l'ambiente, prende tutto dall'ambiente e lo incarna in sé stesso. Con le sue infinite possibilità egli può divenire il trasformatore dell'umanità così come ne è il creatore.<sup>4</sup>

Il testo montessoriano citato funge da collegamento per l'esposizione dell'intento del presente contributo:

accostare il crescente interesse per l'ambiente d'apprendimento a una prospettiva pedagogica oggi sempre più attuale, quale è quella montessoriana. Questo proposito risulta perfettamente coerente con quanto affermato finora per due ragioni: la rinascita del pensiero montessoriano procede in concomitanza alla riscoperta del ruolo giocato dall'ambiente; la centralità attribuita allo spazio fisico dai recenti contributi è la medesima che Montessori attribuisce al contesto già nei primi anni del Novecento.

Il contributo si sviluppa in due parti: nella prima parte si delinea il quadro teorico che focalizza l'idea d'infanzia di Maria Montessori relazionata al concetto di ambiente d'apprendimento; inoltre, si citano alcune ricerche recenti internazionali e si dibatte sull'attualità del pensiero montessoriano. Nella seconda parte si riporta un'indagine condotta nel territorio siciliano atta a comprendere quanto le strutture deputate alla prima infanzia conoscono ed utilizzano il metodo Montessori in relazione alla strutturazione dell'ambiente d'apprendimento. Ci si è avvalsi di un questionario strutturato somministrato a 137 educatori e coordinatori di strutture della prima infanzia ed i risultati ottenuti sono trattati quantitativamente.

## Quadro teorico

### La pedagogia rivoluzionaria di Maria Montessori, tra attualità e recenti sviluppi

A partire dagli anni Novanta del secolo scorso si assiste, in relazione alla letteratura scientifica, a una riscoperta della figura di Maria Montessori. Gli ambiti revisionati sono diversi: dall'impegno politico all'attivismo femminista, dalla spiritualità cristiana alla pedagogia.<sup>5</sup> Con riferimento a quest'ultimo ambito, particolare attenzione è attribuita, ad esempio, al rapporto ambiente-educazione, all'organizzazione del processo di insegnamento-apprendimento, all'uso di procedure, di tecniche e di materiali inerenti all'intervento pedagogico vero e proprio<sup>6</sup>. Il tema dell'organizzazione e della gestione dell'ambiente di apprendimento risuona all'interno dell'attuale panorama pedagogico in quanto risulta uno dei cardini della prospettiva montessoriana sia perché l'idea di un ambiente a 'misura di bambino' si è imposta come una rivoluzione copernicana attuata in

ambito pedagogico, sia perché la riflessione sul setting d'apprendimento ha come fine ultimo lo sviluppo di un bambino autoriflessivo, autonomo e protagonista attivo del proprio percorso di formazione.

Alla base di tutte le ramificazioni speculative che è possibile tracciare partendo dal pensiero montessoriano si colloca l'idea dell'infanzia. Un'idea nuova, che condensa in sé tutta la maestosità dell'uomo: «il bambino è il costruttore dell'uomo»<sup>7</sup>. Egli «incomincia il suo sviluppo mentale dalla nascita e lo effettua con maggiore intensità nei primi tre anni di vita»<sup>8</sup> grazie anche all'innata capacità della mente di «assorbire» la cultura. Ne consegue che l'educazione «è un processo naturale che si svolge spontaneamente nell'individuo umano [...] in virtù di esperienze effettuate nell'ambiente»<sup>9</sup>. L'adulto è chiamato a predisporre un ambiente rispondente alle potenzialità proprie di ciascun individuo e l'educazione, in senso lato, si pone in veste di «aiuto alla vita»<sup>10</sup>. Il metodo delineato dalla pedagogista italiana comporta radicali mutamenti rispetto al ruolo dell'educatore, ma altresì nell'organizzazione dell'ambiente di apprendimento, focalizzando l'attenzione proprio sull'apprendimento autonomo piuttosto che sull'insegnamento eterodiretto<sup>11</sup>. Ciò che emerge è che le capacità innate del bambino congiunte alle influenze ambientali generano l'uomo costruttore dell'avvenire e ciò non può che risultare rivoluzionario in un'epoca in cui l'infanzia è considerata una fase di mera dipendenza e passività.

Per avvalorare la portata rivoluzionaria dell'idea dell'ambiente delineata da Maria Montessori è possibile citare una riflessione che propone una tripartizione degli ultimi due secoli dovuta ai cambiamenti architettonici degli edifici scolastici<sup>12</sup>. Essa si basa sull'assunto per cui, se in un primo momento a dominare sono le esigenze degli adulti e gli standard pedagogici nella progettazione e costruzione degli edifici in questione, in un secondo momento è proprio grazie ai contributi di pedagogisti come Montessori, Fröbel, Steiner, Malaguzzi che si verifica una svolta rispetto alle scelte architettoniche in favore delle esigenze del bambino<sup>13</sup>.

Nel corso dei decenni la visione montessoriana è stata confermata da numerose ricerche che si sono susseguite a sostegno di un rinnovamento pedagogico incentrato sull'operatività del bambino attraverso un'adeguata organizzazione delle condizioni ambientali. Negli anni

‘90 del secolo scorso, questo rinnovamento pedagogico diviene un’istanza da realizzare e i criteri pedagogici che sottostanno al pensiero montessoriano appaiono inesorabilmente legati al panorama pedagogico del tempo<sup>14</sup>. Ciò su cui si pone immediata attenzione è la necessità di creare un ambiente a «misura di bambino» in grado di garantire la massima libertà dei movimenti. Oltre a ciò, l’organizzazione degli stimoli deve poter sviluppare tipologie di abilità differenti secondo gradi di difficoltà crescenti. Tutto in funzione dell’autonomia del bambino e nel rispetto della piena libertà dello stesso<sup>15</sup>.

Da un’analisi sommaria del contesto socio-pedagogico odierno, l’istanza di rinnovamento appare sempre attuale; si può far riferimento all’eccessiva esposizione dei bambini ai messaggi monodirezionali dei media o alla didattica tradizionale propugnata dalle istituzioni scolastiche che fanno altresì emergere il rischio di inattività e passività del bambino con una conseguente esigenza di orientamento all’operosità e allo sviluppo delle proprie potenzialità attraverso la manipolazione e la sperimentazione dei materiali predisposti all’interno dell’ambiente di vita<sup>16</sup>. La manipolazione e l’operosità conducono peraltro al contatto con la vita reale, che nella prospettiva montessoriana, assume una rilevanza assoluta. A scapito di ciò che solitamente avviene nella pratica quotidiana, i bambini hanno bisogno di orientarsi verso contesti reali e a tal proposito una ricerca condotta nel 2018, mostra come siano i bambini stessi a preferire attività di vita reale piuttosto che attività di finzione. Nello specifico, un gruppo di ricercatrici statunitensi<sup>17</sup> ha messo a confronto bambini di età compresa tra tre e sei anni frequentanti scuole Montessori e non. I risultati generali mostrano che i bambini hanno preferito le attività orientate alla vita reale, ma nelle scuole Montessori questa preferenza è più accentuata dimostrando che esse sono ben allineate alle inclinazioni e preferenze dei bambini.

Per poter creare un ambiente di apprendimento che possa essere per i bambini un’opportunità di crescita funzionale al proprio essere, molti studi hanno individuato la soluzione concreta a quest’esigenza nella connessione tra pedagogia e architettura. Essi sono giunti alla conclusione che i due ambiti devono essere interessati da un continuo scambio al fine di poter realizzare degli ambienti realmente efficienti e produttivi. A tal proposito

İslamoğlu<sup>18</sup> ha condotto uno studio basato sulla connessione pedagogia-architettura, dimostrando che lavorando in sinergia è possibile creare degli ambienti adatti per lo sviluppo dei precetti metodologici sottostanti ad una filosofia educativa. Come affermato dal ricercatore stesso, lo studio si compone di tre momenti dialettici: analisi critico-conoscitiva del metodo Montessori, analisi delle strutture esistenti basate sul metodo Montessori, astrazione di principi pedagogico-architettonici su cui basare la costruzione futura di altre strutture<sup>19</sup>. Il binomio pedagogia-architettura, quindi, assicura che approcci educativi differenti abbiano specifiche costruzioni architettoniche a supporto dell’idea educativa sottostante; così facendo è garantita l’esigenza per cui i contesti educativi (come le scuole, ad esempio) rispondano alla filosofia adottata al loro interno<sup>20</sup>.

Altre ricerche recenti, invece, si sono focalizzate sugli aspetti prettamente pedagogici testando le abilità acquisite grazie al metodo Montessori a lungo termine. Degno di nota a tal proposito è lo studio condotto da Lillard e colleghi<sup>21</sup> perché, in perfetta sintonia con le ‘battaglie’ montessoriane, ha mostrato che studenti appartenenti a fasce socio-economiche molto povere o aventi funzioni dirigenziali inferiori, ma esposti sin dall’infanzia agli insegnamenti di stampo montessoriano hanno ottenuto risultati accademici uguali rispetto a studenti con reddito più alto o che hanno posizioni dirigenziali maggiori. Dimostrando in altre parole che il metodo Montessori può elevare o eguagliare i risultati degli studenti a lungo termine.

Eppure, nonostante la ricerca contemporanea (soprattutto a livello internazionale, come si evince dai contributi citati) abbia confermato la validità del metodo di Maria Montessori, in Italia un paradosso interessa lo sviluppo del metodo nella pratica educativa scolastica. Il metodo montessoriano sembra piuttosto un fossile o un’utopia. Fresco<sup>22</sup> rintraccia i motivi di una tale resistenza in cause ideologiche e politiche, e individua una ragione ancor più profonda: «la difficoltà di modificare la mentalità degli adulti, da giudici e imprenditori della vita infantile a osservatori e guide delicate delle sue manifestazioni». Difficoltà che peraltro si scontra con un sistema scolastico centralizzato che tende a scoraggiare la libertà dell’insegnamento<sup>23</sup>. A ciò potrebbe aggiungersi la difficoltà burocratica celata dietro il riconoscimento delle

scuole a metodo Montessori<sup>24</sup> ed altresì il dispendio economico iniziale che potrebbe scoraggiare l'avvio dell'attività<sup>25</sup>.

Tuttavia, alcuni contributi hanno sottolineato quanto l'impostazione montessoriana rispecchi un modello di scuola esemplare. Ad esempio, *Abitare la scuola*, un progetto promosso dall'INDIRE nel 2003, è terminato con l'istituzione di un catalogo contenente un insieme di scuole di qualità che rappresentano delle soluzioni esemplari rispetto a dei modelli pedagogici diversi che tuttavia hanno il loro filo conduttore nell'importanza del setting educativo e nel binomio architettura-pedagogia. Tra esse figura la Casa dei Bambini Montessori di Roma con le sue peculiarità e caratteristiche<sup>26</sup>.

All'interno della società contemporanea, in cui la scuola tradizionale è in crisi, si assiste a un consequenziale incremento dell'interesse verso nuovi modelli pedagogici da parte dei genitori stessi<sup>27</sup>. A tal proposito, uno studio condotto in tre scuole Montessori di Boston ha mostrato una maggiore consapevolezza da parte dei genitori nella scelta della scuola Montessori per i propri figli. L'indagine si è basata sulla richiesta ai genitori di motivare la suddetta scelta. Hiles<sup>28</sup> ha individuato una coerenza di risposte tra i partecipanti e le ha condensate in quattro ragioni: attrazione per i principi Montessori, in particolare l'auto-educazione e il rispetto del bambino (56,5%); condivisione della filosofia o della scuola (51,6%); rilevanti risultati previsti in termini di auto-efficacia e competenze acquisite (40,3%); attrazione per la classe Montessori con particolare riferimento al clima positivo, calmo e rispettoso (32,3%).

Inoltre, alcune ricerche recenti<sup>29</sup> mostrano come molto spesso gli spazi (aule, sezioni, ecc.) predisposti ad accogliere lo sviluppo dell'infante non sono ancora oggi adeguati alle nuove emergenze pedagogiche; una ricerca, nello specifico, evidenzia come le strutture prese in analisi non si confanno agli aspetti pedagogici propugnati dai maggiori pedagogisti come Montessori, Malaguzzi o Steiner. Diverse scuole dell'infanzia si trovano così a dover utilizzare spazi progettati per altri scopi o basati su teorie pedagogico-didattiche ispirate dalla trasmissione del sapere, in cui l'educatore è al centro e la partecipazione dei genitori non è contemplata. È certo che questo non vuole essere una riflessione assoluta e generalizzante, ma è necessario sottolineare quanto il

monito di prestare maggiore attenzione ai bisogni dell'infanzia lanciato da Maria Montessori sia ancora oggi attuale e necessario.

Il *fil rouge* che lega tutti i contributi sviluppati a proposito del metodo che Maria Montessori ha ideato è che esso va considerato nella sua interezza e complessità al fine di coglierne gli aspetti teorici, metodologici, ma ancor più divulgativi ed etici. Il suo impegno esula dall'essere episodico e frastagliato; il suo intento di creare una pedagogia sperimentale e scientifica è frutto di attente analisi e considerazioni epistemologiche<sup>30</sup> svolte durante un'intera esistenza. Alla luce di ciò va analizzato, ad esempio, il termine «casa», utilizzato dalla pedagoga per indicare il luogo fisico in cui ha visto realizzati i frutti del suo lavoro e che può essere considerato anche l'emblema della sua pedagogia. La Casa dei Bambini, infatti, si connota come luogo fisico e insieme impegno simbolico e sociale: essa è un modo per affrontare le emergenze sociali del tempo quali il degrado, l'esclusione e la repressione<sup>31</sup> del quartiere San Lorenzo di Roma, luogo in cui nasce la prima struttura con questo nome. La Casa dei Bambini è altresì il luogo in cui tutte le sue intuizioni, tramite un'attenta opera di osservazione sistematica, trovano conferme di un rilevante valore epistemico. La proposta montessoriana sembra rispondere alle nuove esigenze di una società sempre più plurima, multiculturale, eterogenea e complessa, quale quella odierna. L'attenzione al singolo, ai ritmi ed ai tempi propri di ciascun individuo, lo sviluppo dell'autostima, il tema della responsabilità personale, la libera scelta rispetto alle proprie inclinazioni naturali, sono alcuni degli elementi pedagogici sviluppati dalla prospettiva montessoriana e che risultano cuciti sulle debolezze individuali e sociali dell'oggi.

### **L'ambiente montessoriano**

«I servizi educativi per l'infanzia sono contesti 'artificiali', l'allestimento dello spazio con oggetti e artefatti traduce idee, intenzionalità educative e progettuali degli educatori»<sup>32</sup>.

Assumendo questa prospettiva è necessario porsi le seguenti domande: quale disposizione degli arredi sollecita lo sviluppo dei presupposti teorici enunciati? Quali le caratteristiche spaziali da osservare? Quali sono

le dirette conseguenze nello sviluppo del bambino di una precisa organizzazione spaziale, quale quella montessoriana?

Partendo da un'analisi più ampia del luogo deputato alla formazione del bambino è necessario affermare che Montessori parte dal presupposto che l'ambiente deve porsi come uno spazio organizzato, avente dei chiari confini, comprensibile e manipolabile. Questo perché il bambino deve poter padroneggiare e manipolare gli strumenti a sua disposizione in modo tale da essere il protagonista attivo della sua formazione; inoltre deve poter trovare il significato di ciò che impara, al fine di attribuire unitarietà al percorso di formazione. In altre parole il bambino deve potersi sentire un soggetto attivo, indipendente e capace di intraprendere scelte e azioni; così facendo egli sviluppa il suo sé individuale, ma anche il sé sociale, creando quell'armonia che lo lega a se stesso, all'ambiente e all'adulto.<sup>33</sup> Questa impostazione risulta quasi una necessità, una risposta all'allarmante minaccia legata all'infanzia per cui si rischia di ritornare alla negazione del bambino, in forme diverse dal passato, ma comunque atte a negare la libertà e l'autonomia dello stesso<sup>34</sup>. Ecco allora che risulta necessario rivalutare la figura del bambino in quanto persona che deve soddisfare il suo bisogno di agire e di esplorare in autonomia. Proprio questo peraltro è l'auspicio più caro a Maria Montessori che, all'interno della Casa dei Bambini, si è impegnata al fine di condurre i suoi piccoli ospiti allo sviluppo armonico della propria psiche e alla piena indipendenza; solo così il bambino può «illuminare il cammino della civiltà»<sup>35</sup>.

Quest'ampia panoramica sulla concezione generale dell'ambiente che conduce alla piena libertà del bambino funge da preambolo alla disposizione spaziale vera e propria. L'impostazione montessoriana impone una chiara divisione dell'aula: essa, innanzitutto, deve essere costituita da un ambiente aperto e luminoso, ma soprattutto deve essere ripartita in aree tematiche. Ad esempio, in una storica Casa dei Bambini di Roma, la disposizione determina la presenza delle seguenti aree tematiche: linguaggio, matematica, botanica, geometria, geografia, vita pratica, pittura e nomenclatura<sup>36</sup>. Ognuna di queste aree prevede la presenza di armadi e ausili educativi facilmente accessibili e organizzati secondo una logica di difficoltà (dal più facile al più difficile), da

sinistra verso destra e dall'alto verso il basso. In questo modo il bambino tende ad avere piccoli traguardi da raggiungere secondo gradi di difficoltà tollerabili, non sperimentando così il senso di fallimento, ma sviluppando una percezione di autoefficacia funzionale al buon sviluppo personale<sup>37</sup>. Gli arredi stessi sono pensati in modo tale che, grazie alla leggerezza, proporzionata anch'essa al corpo del bambino, sia possibile la sperimentazione del proprio potere e la capacità manuale e mentale rispetto al modificare, manipolare e ordinare l'ambiente. Così le misure degli arredi non sono progettate a caso, ma seguendo lo sviluppo anche fisico del bambino che deve essere in grado di spostare tavoli o sedie, prendere oggetti, riporre oggetti o aprire porte<sup>38</sup>.

Sedie e tavoli, altri importanti componenti dell'arredo dell'ambiente, devono poter soddisfare la presenza di età eterogenee<sup>39</sup>. Ad avvalorare questa tesi, alcuni studi ergonomici affermano che le sedie devono poter consentire la posizione orizzontale delle cosce e l'appoggio dei piedi a terra, devono possedere uno schienale ampio e reclinabile con braccioli e ausili antiscivolo; infine devono avere misure diversificate in relazione all'età e proporzionate all'altezza del tavolo<sup>40</sup>. Melucco e Battaglia<sup>41</sup>, analizzando la Casa dei Bambini di via dei Marsi, pongono l'attenzione sulla presenza al suo interno di panchine oltre i canonici tavoli e le sedie: esse permettono un maggiore grado di convivialità e di dinamicità operativa. Condensando in una singola battuta è possibile affermare che in un ambiente così predisposto: «ogni bambino può lavorare dove è più comodo, non deve 'stare a posto', ma trovare il 'suo posto' per concentrarsi ed esercitarsi al meglio»<sup>42</sup>.

Emerge come questa impostazione spaziale sviluppa concretamente la piena libertà di scelta e l'indipendenza del bambino, in quanto egli è libero di svolgere l'attività che preferisce nel momento in cui lo desidera e per il tempo che ritiene opportuno. Inoltre, la piena libertà è dettata anche dall'auspicio che alcune norme, legate all'organizzazione spaziale, siano infuse in chi abita lo spazio al fine di garantire un costante ordine e un pieno rispetto dell'altro da sé. L'ordine, infatti, oltre a permettere di trovare i materiali in completa autonomia, assicurando una corrispondenza tra l'ordine mentale e l'ordine spaziale, unito al rispetto per l'attività altrui, che

non va interrotta, favoriscono la libera scelta, la cura dell'ambiente e il rispetto degli altri<sup>43</sup>.

Come riporta Trabalzini<sup>44</sup>, Maria Montessori, tramite un'attenta osservazione clinica dell'interazione del bambino con il *setting* così predisposto, è giunta alla conclusione che ogni bambino all'interno di un ambiente preparato può trovare il suo centro di interesse, il quale determina una polarizzazione dell'attenzione e della concentrazione. Ne *L'autoeducazione nelle scuole elementari*<sup>45</sup>, infatti Montessori, riporta quella «reazione costante» per cui, in date circostanze, si forma un «punto di cristallizzazione» attorno al quale la massa caotica circostante si uniforma grazie a delle «qualità interiori straordinarie». Si sta parlando del fenomeno per cui se un bambino è attratto da qualcosa all'interno di un insieme caotico, riesce a fissarlo e a rivelare sé stesso. In altre parole, questa dinamica naturale è ciò che può essere definita apprendimento efficace, nonché una consequenziale condizione di benessere e soddisfazione psico-fisica. Diverse ricerche contemporanee hanno rafforzato le analisi svolte dalla pedagogista mostrando dei dati significativi rispetto all'esposizione dei bambini al metodo Montessori piuttosto che al metodo educativo tradizionale<sup>46</sup>. Una tra queste ricerche, condotta in Iran nel 2015, ipotizza che le ragioni per cui si verifica un aumento dei livelli di produttività e di intelligenza possono essere deputate alle seguenti condizioni imperanti nel metodo Montessori: fare esperienza del mondo reale durante la fase di educazione in un contesto 'protetto'; la stimolazione dei sensi ed il passaggio graduale da concetti astratti a obiettivi concreti; fare esperienza tangibile di lettere, numeri ed altri materiali; la condizione di auto-correzione e auto-orientamento del proprio percorso di conoscenza; lo sviluppo della responsabilità personale di ognuno nei confronti degli ausili educativi utilizzati alla preservazione degli stessi<sup>47</sup>.

Condensando in punti chiave le principali caratteristiche delle scuole basate sul metodo Montessori si può affermare che<sup>48</sup>:

- all'interno dell'aula vi sono differenti età compresenti (condensate nel range 0-3 anni per l'asilo nido e 3-6 anni per la Casa dei Bambini);
- gli ausili educativi sviluppati da Montessori e suoi collaboratori sono specifici e mirati ad uno scopo;

- tutto ciò che è usato dai bambini deve essere facilmente accessibile e accattivante;
- differenti attività si sviluppano simultaneamente;
- nella filosofia montessoriana ogni bambino è unico ed inoltre ognuno sceglie per sé le attività da svolgere in relazione ai bisogni di quel dato momento;
- è necessario sposare un modello costruttivista o di 'scoperta', in cui gli alunni imparano i concetti lavorando con i materiali, piuttosto che con istruzioni impartite.
- la cattedra degli insegnanti è sostituita da un 'help desk'; essa non è considerata una postazione fissa per l'insegnate<sup>49</sup>. Inoltre, le classi sono organizzate in modo tale da promuovere l'apprendimento individuale o in piccoli gruppi;
- il momento di lavoro non va interrotto.

Un'ultima riflessione riguarda la disposizione dello spazio esterno a disposizione delle strutture deputate alla prima infanzia. Esso, in accordo con la filosofia sviluppata finora, deve rispecchiare l'ambiente interno così come lo si è descritto. Lo spazio esterno è fonte di opportunità per gli studenti per l'osservazione diretta di ciò che si apprende<sup>50</sup>. Così, i diversi stimoli presenti all'interno dell'ambiente possono essere direttamente sperimentati dagli infanti, che potranno quindi interiorizzare i concetti sperimentati creando delle connessioni con il mondo reale. Alla base di ciò vi è altresì l'idea che la scuola non è divorziata dalla società e dai suoi problemi, cosicché gli studenti imparano a rapportarsi con le reali questioni sociali<sup>51</sup>. Questo concetto peraltro è perfettamente in connessione con le direttive pedagogico-normative odierne che richiedono un apprendimento significativo non slegato dalla vita reale, ma in simbiosi con essa.

Melucco<sup>52</sup> riporta l'espressione di Maria Montessori: «ecco l'ambiente», tratta da *Il metodo della pedagogia scientifica*, a conclusione della descrizione dell'ambiente predisposto all'interno della Casa dei Bambini. La pedagogista italiana, con una minuziosità certosina descrive la semplicità e la naturalezza del posto creato per sviluppare la piena autonomia del bambino. Questa espressione riflette la semplicità e la cura allo stesso tempo dedicata all'organizzazione dello spazio. Dove anche delle tendine, piuttosto che sportelli, dove acquari con pesci veri, dove un vaso di fiori piuttosto che un artificio meccanico, celebrano la naturalezza, la

spontaneità, la bellezza e l'armonia che si condensano nel bambino.

### **L'indagine: conoscenza e applicazione del metodo Montessori legato all'ambiente d'apprendimento**

Avendo ampiamente dibattuto sulle potenzialità e funzionalità dell'impostazione montessoriana relativamente alla strutturazione dell'ambiente di apprendimento, nasce la volontà di capire quanto il metodo sia conosciuto ed utilizzato all'interno dei contesti deputati alla cura della prima infanzia. Sospinta da questo proposito, la riflessione in corso di svolgimento si focalizza adesso su un'indagine compiuta nel territorio siciliano nell'a. s. 2018/2019 la cui finalità è la conoscenza della diffusione dei principi teorici e metodologici legati al metodo Montessori e della sua impostazione relativa all'ambiente di apprendimento.

In premessa è doveroso affermare che secondo i dati riportati dall'Opera Nazionale Maria Montessori<sup>53</sup>, in Sicilia è presente solo una scuola riconosciuta d'ispirazione montessoriana sita a Trapani. Tuttavia, ci si è chiesti se e in che misura le indicazioni dettate dal metodo Montessori siano diffuse e condivise nel territorio siciliano.

I destinatari diretti della suddetta indagine sono gli educatori e i coordinatori delle strutture adibite alla cura della prima infanzia. L'indagine fonda le sue radici all'interno del quadro teorico delineato nei paragrafi precedenti e grazie agli studi e alle ricerche effettuate nel corso degli anni è stato possibile delineare alcune riflessioni cruciali riguardanti il modo di intendere l'ambiente d'apprendimento secondo la prospettiva montessoriana; esse sono servite da stimolo per la strutturazione di un'intervista strutturata. Lo studio si è, quindi, esplicitato nella somministrazione di questo strumento, i quali risultati sono stati di seguito analizzati statisticamente.

### **L'intervista strutturata**

Al fine di poter raccogliere risposte significative e mirate, l'indagine svolta si è basata innanzitutto sulla costruzione di uno strumento strutturato in grado di poter accedere a

una serie di dati analizzabili statisticamente. Lo strumento più idoneo è apparso il questionario, che è stato costruito a partire dalle riflessioni delineate all'interno del quadro teorico. Rintracciando i punti cardinali teorici e pratici del metodo Montessori in relazione all'ambiente d'apprendimento, sono stati formulati 26 *item* che focalizzano alcuni aspetti dell'oggetto in esame.

Il questionario per la rilevazione della conoscenza e l'utilizzo del metodo Montessori in Sicilia si divide in due parti: la prima è una parte prettamente informativa atta a cogliere sia le caratteristiche del campione sottoposto alla compilazione del questionario ed altresì quanto il metodo Montessori sia conosciuto dagli stessi (*item* da 1 a 9). La seconda parte si focalizza sulla comprensione di quanto le indicazioni montessoriane siano applicate nelle strutture in cui i partecipanti prestano servizio e consta di altre due sotto-sezioni: la prima si focalizza sul *setting* e sugli strumenti utilizzati all'interno dell'ambiente di apprendimento (*item* da 10.1 a 10.10); la seconda sulle attività ed azioni volte all'apprendimento agite all'interno dell'ambiente d'apprendimento (*item* da 11.1 a 11.7). Date 17 asserzioni il partecipante ha, quindi, selezionato il grado di frequenza con cui esse si verificano o meno. La frequenza si concretizza in una scala Likert a cinque livelli in cui il grado minore è espresso da 'mai', fino a raggiungere un grado di massima frequenza espressa da 'sempre'.

Il questionario così redatto è stato caricato sulla piattaforma Google Moduli, permettendo di raccogliere in breve tempo risposte da diverse province siciliane.

### **I destinatari**

I destinatari dell'indagine sono stati educatori, docenti, coordinatori, direttori e operatori delle strutture deputate alla cura educativa della prima infanzia. La partecipazione all'indagine è stata su base volontaria e sono state coinvolte circa 60 strutture. Al termine prestabilito si sono registrati in totale 137 risposte. Rispetto alla collocazione delle strutture si sono registrate le seguenti percentuali di risposta divise per provincia: Palermo 53,3%, Catania 5,8%, Messina 0,7%, Caltanissetta 16,1%, Ragusa 2,9%, Siracusa 1,5%, Trapani 13,1%, Agrigento 6,6%. L'età media dei partecipanti è stimata intorno ai 41 anni.

Rispetto al titolo di studio posseduto, i destinatari dichiarano di essere in possesso di: diploma di laurea triennale (13,8%), diploma di laurea magistrale (46%), diploma quadriennale vecchio ordinamento (2,9%), dottorato di ricerca (0,7%), diploma di scuola superiore (2,9%), diploma magistrale (20,6%), attestato corso professionale (0,7%).

Tra i partecipanti figurano perlopiù educatori della prima infanzia, ma sono compresi altresì coordinatori, direttori e studenti. Infatti, rispetto alla professione svolta il 96,4% dei partecipanti dichiara di essere un educatore della prima infanzia, mentre il 3,6% ha ruoli dirigenziali in strutture per l'infanzia. Rispetto agli anni di lavoro dei partecipanti e quindi all'esperienza acquisita nell'ambito educativo-formativo, è possibile affermare che il 39,4% dichiara di svolgere il proprio lavoro da 1 a 5 anni; il 14,6% da 5 e 10 anni; il 32,1% da più di 10 anni; il 13,1% da più di 20 anni e lo 0,7% da più di 30 anni.

In relazione alla tipologia di strutture coinvolte gli educatori intervistati hanno dichiarato di svolgere il proprio ruolo all'interno di asili nido e scuole dell'infanzia paritarie; in percentuali irrisorie invece in strutture residenziali per minori e ludoteche.

### Analisi dei risultati

L'analisi e l'elaborazione dei risultati è di tipo quantitativo. Uno dei dati più interessanti è quello legato alla partecipazione a corsi di formazione ispirati o condotti con il metodo Montessori. Solo 12,4% dei partecipanti dichiara di aver frequentato corsi di formazione; mentre l'87,6% dichiara di non aver mai partecipato a momenti di formazione sul metodo, decretando così una bassa percentuale di diffusione dei momenti formativi sul metodo. Strettamente connesso a quest'ultimo dato, e in parte in contraddizione, risulta l'*item* sull'informazione relativa all'utilizzo del metodo Montessori nelle strutture in cui i partecipanti lavorano. Il 48,2% dichiara che nella struttura in cui si presta servizio le indicazioni del metodo non sono sviluppate e adoperate; mentre il 35% dichiara di utilizzare le stesse. Infine, il 16,8% non ne è a conoscenza. Si potrebbe ipotizzare che, nonostante i momenti formativi sul metodo sono poco diffusi, gli operatori delle strutture utilizzano qualche indicazione della pedagogia montessoriana,

mostrando così un discreto interesse personale per lo stesso.

Un dato discordante e pertanto sorprendente risulta quello relativo all'*item* 9 con cui si è chiesto ai partecipanti se pensano che la strutturazione dell'ambiente di apprendimento sia strettamente connessa all'efficacia dell'apprendimento. La quasi totalità delle risposte, ovvero il 97,8% dei partecipanti ha risposto in maniera affermativa; solo lo 0,7% ha invece risposto in maniera negativa. L'1,5% dichiara di non avere le informazioni necessarie per rispondere.

Per quanto riguarda gli aspetti metodologici-operativi relativi all'ambiente d'apprendimento che gravitano intorno alla riflessione pedagogica montessoriana, trattati nella seconda parte del questionario è possibile discutere circa i risultati analizzando le due sezioni che compongono il questionario: *setting* e strumenti utilizzati all'interno dell'ambiente di apprendimento, attività ed azioni volte all'apprendimento agite all'interno dell'ambiente d'apprendimento strutturato.

### Setting e strumenti utilizzati all'interno dell'ambiente di apprendimento

Un primo dato positivo riguarda la preferenza di educatori e coordinatori intervistati per la strutturazione del *setting* dell'aula in modo da favorire l'indipendenza, l'autonomia e l'intraprendenza del bambino. Il 43,8% degli intervistati si adopera affinché l'ambiente d'apprendimento aiuti l'indipendenza di ogni bambino. Al polo opposto, il 3,6% dei partecipanti asserisce che non predispone l'ambiente in modo da sviluppare l'autonomia.

Se molta importanza è deputata all'autonomia del bambino, lo stesso non si può affermare in relazione all'auto gestione e all'auto-valutazione agita dall'infante all'interno dell'ambiente d'apprendimento. Infatti, si registra una percentuale dimezzata rispetto all'*item* precedente (24,1%). Sebbene la frequenza aumenti rispetto al valore 'quasi sempre', risulta sempre abbastanza alta la percentuale relativa della sporadicità con cui questo avviene: 20,4% delle risposte.

Rispetto uno dei capisaldi dell'ambiente montessoriano: la suddivisione in aree tematiche ben delineate all'interno dell'ambiente d'apprendimento (area della matematica, area della letteratura, dell'arte, ecc.), i dati sembrano

livellarsi. Il 13,1% degli intervistati dichiara di non suddividere gli spazi in aree tematiche; dato simile riguarda coloro che invece dividono costantemente l'ambiente di studio in aree distinte; infine, i dati risultano altresì omogenei nel range compreso tra i due valori opposti.

Sugli strumenti utilizzati (forme e colori orientati ad uno scopo), sul ruolo dell'educatore (orientatore e promotore dello sviluppo dell'infante), sull'ambiente ordinato e pulito e sul libero accesso agli scaffali i risultati si conformano asserendo che queste indicazioni sono sempre seguite con un valore modale registrato del 34,3% degli intervistati che dichiarano di prestare costante attenzione alle suddette indicazioni.

Un focus particolare è rivolto adesso all'attenzione dedicata alla vita pratica, così come la definisce la pedagogista italiana. I risultati, generalmente incoraggianti, suggeriscono che il 77,4% degli educatori e dei coordinatori predispongono l'apprendimento in funzione della vita pratica (cura di sé, dell'ambiente e degli altri), mentre il 22,6% affermano di non farlo o di farlo in maniera sporadica.

I dati tornano a livellarsi e a risultare quindi fortemente disomogenei rispetto all'utilizzo di sedie e tavoli adatti allo sviluppo fisico del bambino. Come asserito all'interno del quadro teorico delineato<sup>54</sup>, quest'aspetto è davvero importante per garantire un buon sviluppo fisico e per assicurare il benessere del bambino nel momento in cui svolge un'attività. I dati mostrano che nel 13,9% dei casi il *setting* dell'aula non predispongono completamente di tavoli di diverse misure e sedie differenziate consone alla presenza di età eterogenee; nel 17,5% le risposte si identificano in 'quasi mai'; nel 16% dei casi questo è presente in maniera sporadica; e solo il 25% afferma che questi ausili sono consoni all'età dei piccoli ospiti delle strutture.

### **Attività ed azioni volte all'apprendimento**

In questa seconda e ultima sezione, dedicata alle attività svolte all'interno dell'ambiente d'apprendimento, la tendenza mediana si colloca a metà del *continuum* in cui 'sempre' e 'mai' rappresentano gli estremi. Così, generalizzando, è possibile affermare che le indicazioni assertive proposte, tratte dall'impostazione teorica

montessoriana, trovano sporadica attuazione all'interno delle strutture dedicate all'infanzia in riferimento alla strutturazione delle attività.

Ad esempio, in riferimento alla libera scelta del bambino rispetto all'area tematica da sviluppare e quindi alle attività da svolgere, solo il 5,8% degli intervistati afferma di favorire costantemente la libera scelta del bambino, mentre il 49,6% dichiara di farlo sporadicamente.

Analisi statistica simile si presenta per l'*item* che riguarda il tempo che il bambino impiega per svolgere le attività, e alle modalità (collettiva o individuale) di svolgimento. Ciò è confermabile anche rispetto all'interruzione dell'attività in corso di svolgimento delle attività. Si ricorda che, secondo la prospettiva di riferimento, l'attività del bambino non va interrotta. In questo caso i risultati mostrano che sporadicamente questo avviene, ma bassa percentuale si registra rispetto alla costanza con cui questo avviene (13,9%).

### **Riflessioni conclusive**

L'indagine svolta ha permesso di rilevare la diffusione del metodo Montessori nelle strutture dedicate alla prima infanzia nella regione Sicilia.

Il metodo di campionamento non probabilistico può essere ritenuto un limite dell'indagine in quanto, la concentrazione del campione nella provincia palermitana è dettata da una facilità in quest'area di reperire i destinatari; pertanto i dati non sono generalizzabili.

Alla luce dei dati raccolti, tuttavia, è possibile effettuare alcune importanti considerazioni.

In primo luogo, emerge la necessità di aumentare i momenti di formazione condotti o ispirati dalla metodologia montessoriana. Questo perché i partecipanti all'indagine hanno mostrato un buon grado di interesse nei confronti di questa metodologia, riconoscendone la valenza educativo-formativa, ma una scarsa applicabilità delle indicazioni d'ispirazione montessoriana.

I risultati invitano gli educatori della prima infanzia a strutturare l'ambiente di apprendimento, in quanto quest'ultimo è considerato un buon predittore di qualità dell'apprendimento. Si ritiene che tutto ciò sia in perfetta armonia con la crescente necessità di trovare nuovi

modelli sulla cui base poter sviluppare didattiche innovative ed efficaci.

Inoltre, è importante avviare ricerche e sperimentazioni e studi in merito per ovviare al paradosso italiano per cui il metodo Montessori, pur essendo nato proprio in Italia, stenta ad avviarsi in egual misura rispetto a territori esteri come, ad esempio, gli Stati Uniti. Se si considera che in Sicilia esiste una sola scuola riconosciuta ufficialmente a metodo Montessori è già possibile scorgere questa contraddittorietà. Sebbene il metodo, a livello scientifico,

abbia acquisito ampi consensi e ottimi risultati di qualità, si deve convenire sul fatto che non c'è abbastanza informazione e diffusione dei principi montessoriani.

MARTINA ALBANESE  
GIUSEPPA CAPPUCCIO  
*University of Palermo*

<sup>1</sup> Il presente contributo è frutto della collaborazione tra le due ricercatrici, tuttavia Giuseppa Cappuccio è responsabile della stesura dell'introduzione, del paragrafo 1.2 e delle riflessioni conclusive; Martina Albanese è responsabile dei paragrafi: 1, 1.1, 2, 2.1, 2.2, 2.3.

<sup>2</sup> L. Malaguzzi, *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo, 2010.

<sup>3</sup> S. Močinić, C. Moscarda, *L'ambiente come fattore di apprendimento nella scuola dell'infanzia*, «Studia Polensia», 5, 2016, p. 2.

<sup>4</sup> M. Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano, 1987, p. 68.

<sup>5</sup> P. Trabalzini, *Perché Montessori oggi?* «Edukacija elementarna w teorii i praktyce», XXX, 4, 2013, p.77.

<sup>6</sup> V. Bosna, *Maria Montessori uno sguardo diverso sull'infanzia*, «Foro de Educación», XIII, 18, 2015, p. 38.

<sup>7</sup> M. Montessori, op. cit., p. 14.

<sup>8</sup> Ivi, p. 7.

<sup>9</sup> Ivi, p. 6.

<sup>10</sup> Ivi, p. 16.

<sup>11</sup> M. Marcarini, *Gli spazi della scuola: le proposte rivoluzionarie dell'attivismo nell'organizzazione degli spazi educativi e le ricadute successive*, «Formazione, lavoro, persona», IV, 10, 2014, p.3.

<sup>12</sup> L. Paolino, *Guida alla progettazione degli edifici scolastici*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna, 2011.

<sup>13</sup> La terza fase, invece, è caratterizzata per il fatto che gli edifici vengono progettati da architetti che si lasciano influenzare dalle loro esperienze infantili. Cfr. L. Paolino, op. cit.

<sup>14</sup> C. Tornar, *Attualità scientifica della pedagogia di Maria Montessori*, Anicia, Roma, 1990, p. 21.

<sup>15</sup> Ivi, pp. 27-30.

<sup>16</sup> V. Bosna, op. cit., p. 43.

<sup>17</sup> J. Taggart, E. Fukuda, A. S. Lillard, *Children's Preference for Real Activities: Even Stronger in the Montessori Children's House*, «Journal of Montessori Research», IV, 2, 2018.

<sup>18</sup> O. İslamoğlu, *Interaction Between Educational Approach and Space: The Case of Montessori*, «EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education », XIV, 1, 2018.

<sup>19</sup> Questo studio è stato condotto nel 2017 e si basa sull'analisi di strutture di stampo montessoriano in Olanda e negli Stati Uniti. Per un approfondimento sulle conclusioni Cfr. O. İslamoğlu, cit. pp. 271-274.

<sup>20</sup> S. Ala, \*, R. M. Sari, N. C. Kahya, *A different perspective on education: Montessori and Montessori school architecture*, «Procedia - Social and Behavioral Sciences», XLVI, 2012, p. 1867.

<sup>21</sup> A. S. Lillard, M. J. Heise, E. M. Richey, X. Tong, A. Hart, P.M. Bray, *Montessori preschool elevates and equalizes child outcomes: A longitudinal study*. «Frontiers in Psychology», VIII, 2017.

<sup>22</sup> G. H. Fresco, *Montessori: perché no? Una pedagogia per la crescita*, Il Leone Verde, Torino, 2017.

<sup>23</sup> Ivi, p. 9.

<sup>24</sup> Per maggiori approfondimenti sull'iter burocratico sul riconoscimento di scuole private o statali a metodo Montessori è possibile consultare il sito dell'Opera Nazionale Montessori alla sezione "scuole Montessori". Cfr.: [www.operanazionalemontessori.it/scuole-montessori/come-si-fa-ad-aprire-una-scuola-montessori](http://www.operanazionalemontessori.it/scuole-montessori/come-si-fa-ad-aprire-una-scuola-montessori) (consultato il 17/09/2019).

<sup>25</sup> È utile sottolineare a tal proposito che la cura degli oggetti e dei mobili condivisa con i bambini e l'impiego di materiali di qualità determinano sì un'ingente spesa iniziale, ma che perdurando nel tempo contrastano lo spreco e l'incuria.

<sup>26</sup> Per ulteriori approfondimenti sul progetto "Abitare la scuola" consultare la pagina web dedicata: [www.indire.it/progetto/abitare-la-scuola/benessere-a-scuola/](http://www.indire.it/progetto/abitare-la-scuola/benessere-a-scuola/) (consultato il 19/09/2019).

<sup>27</sup> Ivi, p. 78.

<sup>28</sup> E. Hiles, *Parents' Reasons for Sending Their Child to Montessori Schools*, «Journal of Montessori Research», IV, 1, 2018, p. 6.

- <sup>29</sup> S. Močinić, C. Moscarda, op. cit., p. 17.
- <sup>30</sup> G. Seveso, *Non solo seggioline e tavolini: il valore sociale della proposta di Maria Montessori*, «educação», XLIII, 4, 2018, p. 644.
- <sup>31</sup> T. Pironi, *Da Ellen Key a Maria Montessori: la progettazione di nuovi spazi educativi per l'infanzia*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 5, 2010.
- <sup>32</sup> T. Morganti, *Spazi e materiali nei Centri per bambini e famiglie*, «Educazione Familiare», 2, 2015, p. 109.
- <sup>33</sup> M. Benetton, *Lo spazio educativo della casa come strumento di libertà e di pace: dall'ambiente familiare alla Casa dei Bambini di Maria Montessori*, «Pedagogia oggi», XVII, 1, 2019, p. 249.
- <sup>34</sup> Ivi, p. 251.
- <sup>35</sup> M. Montessori, *Educazione e pace*, Garzanti, Milano, 1970, p.49.
- <sup>36</sup> P. Trabalzini, op. cit., p. 79.
- <sup>37</sup> S. D'Esclaiques, *Bambini senza paura con il metodo Montessori. Come crescere curiosi, autonomi ed intraprendenti*, Sperling & Kupfer, Milano, 2018.
- <sup>38</sup> Melucco riporta con precisione le misure di alcuni arredi della Casa dei bambini di Roma. Cfr. P. Melucco, *L'ambiente maestro*, «Vita dell'infanzia», LV, 3/4, 2006, pp. 67-68.
- <sup>39</sup> Maria Montessori divide in fasce evolutive lo sviluppo di un bambino, nello specifico: 0-6 anni ulteriormente suddivise in 0-3 e 3-6 anni, 6-12 anni, 12-18 anni, 18-24 anni. Così, nei luoghi deputati ad accogliere la primissima infanzia è possibile che convivano bambini di età compresa tra 0 e i 3 anni. Cfr.: M. Bosoni, *Io scelgo tutta un'altra scuola. Una guida alle soluzioni pedagogiche alternative: Montessori, Steiner, Outdoor education, Homeschooling*, Red Edizioni, Cornaredo, 2018.
- <sup>40</sup> S. Kanizsa, *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Mondadori, Milano, 2007, p. 89.
- <sup>41</sup> P. Melucco, A. Battaglia, «Casa dei bambini» di via dei Marsi, «Vita dell'infanzia», XLVI, 8, 1997, p. 33.
- <sup>42</sup> L. Beltrami, L. Boccalini, *Il metodo Montessori per tutti*, Rizzoli, Segrate, 2017.
- <sup>43</sup> P. Trabalzini, op. cit., p. 82.
- <sup>44</sup> P. Trabalzini, op. cit., p. 80.
- <sup>45</sup> M. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Ermanno Loescher & C., Roma, 1916, p.62.
- <sup>46</sup> Per un approfondimento di dette ricerche, con particolare attenzione alla comparazione tra metodo montessoriano e metodo tradizionale far riferimento a: N. Ahmadpour, A. K. Mujembari, *The Impact of Montessori Teaching Method on IQ Levels of 5-Year Old Children*, «Procedia Social and Behavioral Science», CCV, 2015, p. 124.
- <sup>47</sup> Ivi, p. 126.
- <sup>48</sup> S. Ala, \*, R. M. Sari, N. C. Kahya, op. cit., p 1867.
- <sup>49</sup> Nel sistema montessoriano l'insegnante ha un ruolo di guida e supervisione in quanto trattasi di un approccio centrato sullo studente; il suo compito è dunque quello di orientare l'apprendimento e di spronare e scoprire il potenziale di ogni studente. Per questo motivo è la maestra che gira tra i tavoli, tappeti, in cui i bambini operano. Cfr. N. Ahmadpour, A. K. Mujembari, op. cit, p. 123.
- <sup>50</sup> S. Ala, \*, R. M. Sari, N. C. Kahya, op. cit., p 1970.
- <sup>51</sup> Ahmadpour, A. K. Mujembari, op. cit., p. 123.
- <sup>52</sup> P. Melucco, *L'ambiente maestro*, «Vita dell'infanzia», LV, 3/4, 2006, p. 60.
- <sup>53</sup> [www.operanzionalemontessori.it/scuole-montessori/scuole-montessori-in-italia](http://www.operanzionalemontessori.it/scuole-montessori/scuole-montessori-in-italia) (consultato il 17/09/2019).
- <sup>54</sup> Cfr. par. 1.2.